

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



מרכז אנגלברג לילדים ונוער

**מיפוי דרכי הפעולה של
בתי הספר היסודיים וחיטבות הביניים
לקידום התלמידים המתקשים
דוח מסכם מדעי**

מרים כהן-נבות ♦ דגנית לוי ♦ וצ'סלב קונסטנטינוב
אימאן עוואדיה ♦ רות ברוך-קוברסקי ♦ טליה חסין

ייעוץ מתודולוגי: נורה רש

המחקר מומן בסיוע עמותת אשלים ומשרד החינוך ובוצע באמצעות
לשכת המדען הראשי של משרד החינוך

הממצאים באחריות החוקרים בלבד
הדעות המובעות בדוח אינן בהכרח של עמותת אשלים או של משרד החינוך



דמ-509-09

מיפוי דרכי הפעולה של בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים לקידום התלמידים המתקשים

דוח מסכם מדעי

מרים כהן-נבות דגנית לוי וצ'סלב קונסטנטינוב אימאן עוואדיה
רות ברוך-קוברסקי טליה חסין

יועצת מתודולוגית: ד"ר נורה רש

המחקר מומן בסיוע עמותת אשלים ומשרד החינוך ובוצע באמצעות
לשכת המדען הראשי של משרד החינוך

הממצאים באחריות החוקרים בלבד
הדעות המובעות בדוח אינן בהכרח של עמותת אשלים או של משרד החינוך

National Survey of Primary and Junior High School Practices to Promote Low-Achieving Students

Miriam Cohen-Navot, Dganit Levi, Viacheslav Konstantinov, Iman Awadyeh,
Ruth Baruj-Kovarsky, Talia Hasin
Methodological Consultant: Nura Resh

מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל

מרכז אנגלברג לילדים ולנוער

ת"ד 3886

ירושלים 91037

טלפון : 02-6557400

פקס : 02-5612391

דואר אלקטרוני : brook@jdc.org.il

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

צוות המחקר

מרים כהן-נבות – חוקרת ראשית

דגנית לוי

ד"ר וצ'סלב קונסטנטינוב

אימאן עוואדיה

רות ברוך

טליה חסין

שימי גלעד

ד"ר סימה זלצברג

ירון גירש

ייעוץ

ד"ר נורה רש, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית – ייעוץ מתודולוגי

ד"ר רונית ניראל, המעבדה לסטטיסטיקה יישומית, האוניברסיטה העברית – ייעוץ באמידה ממדגמים מורכבים

תמצית מחקר

1. רקע

קידום של תלמידים המתקשים בלימודים ובהסתגלות לבית-הספר הוא אחד מיעדיה החשובים של מערכת החינוך בישראל. לשם כך, פועלים בתי-הספר בדרכים שונות, הכוללות מתן תשומות ייעודיות לקידום התלמידים, כמו גם יישום תוכניות פדגוגיות על-ידי גורמים חיצוניים, חלקם מהמגזר השלישי. ואולם, עד היום לא נערך מחקר על כלל הפעילות המתבצעת, וההחלטות בנוגע לפיתוח תוכניות ומדיניות ובנוגע לשילובן בבתי-הספר מתקבלות ללא מידע שיטתי הולם על התשומות שכבר קיימות במערכת, על האופן שבו הן משתלבות בבתי-הספר ועל האופן שבו הן נתפסות על-ידי הצוותים החינוכיים.

סקר זה נועד למפות את כלל הפעילות לקידום התלמידים המתקשים בבתי-הספר היסודיים ובחטיבות הביניים בישראל. הסקר נערך ביוזמת גורמים ממלכתיים וגורמים מהמגזר השלישי - משרד החינוך, עמותת אשלים, מאיירס-ג'וניט-מכון ברוקדייל - כדי ללמוד על היקף הפעילות, על תוכניה, על אופייה, על פריסתה ברמה הארצית ועל הקשיים במתן המענים. זאת, כדי לתמוך בהמשך הפיתוח של אסטרטגיות למתן התשומות לתלמידים המתקשים ושל תוכניות חיצוניות ולסייע בקבלת החלטות בנוגע לדרכי הטמעתן.

ממצאי המיפוי מספקים לראשונה תמונת מצב מקיפה על פעילות בתי-הספר לקידום התלמידים המתקשים ברמה הארצית - תמונה המאפשרת לעמוד על מאפייניהן ועל היקפן של הדרכים השונות שבאמצעותן מתמודדים בתי-הספר עם צורכי התלמידים המתקשים. מנגד, חשוב להבהיר כי אין בממצאי הסקר מידע מעמיק על אודות איכות יישומן של הפעילויות השונות או על אודות הצלחתן בהשגת יעדיהן.

לצורך המיפוי, **"תלמידים מתקשים"** מוגדרים כאותם תלמידים:

- ♦ שרמת הלימודים שלהם נמוכה באופן משמעותי מהמצופה לשכבת הכיתה, ו/או
- ♦ שיש להם בעיות התנהגות והסתגלות שמפריעות להם ללמוד.

פעילות בתי-הספר לקידום התלמידים המתקשים מתבצעת בשלושה מישורים שונים של פעילות בית-ספרית:

- ♦ היערכות בית-הספר לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים, כולל פעילות המתבצעת במסגרת ההיערכות הכללית של בית-הספר (כמו שיטות הוראה והתייחסות רב-ממדית לצורכי התלמידים), מנגנונים לתמיכה ארגונית שעשויים לחזק את העבודה עם התלמידים המתקשים וקבלת הדרכה לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים.
- ♦ אסטרטגיות למתן תשומות מיוחדות לתלמידים המתקשים. במסגרת המחקר המקדים לסקר זהו שבע אסטרטגיות נפוצות שנועדו להעניק מענים מתוגברים או מיוחדים להתמודדות עם הצרכים השונים של התלמידים המתקשים: תגבור לימודי בתוך הכיתה, תגבור לימודי מחוץ לכיתה,

♦ תוכניות חיצוניות. חלק מדרכי הפעולה לקידום התלמידים המתקשים מיושמות בעזרת גורמים פדגוגיים מחוץ לבית-הספר. כפי שעלה בסקירת הספרות, יש עניין רב במיפוי תוכניות אלה, בשל ההשלכות שיכולות להיות להתערבות חיצונית על פעילות בית-הספר.

במסגרת הסקר נאסף מידע ממנהלי בתי ספר וממחנכי כיתות, וזאת כדי ללמוד מנקודת מבטם הייחודית של בעלי תפקידים אלה. דיווח המנהל, מנקודת מבטו המקיפה והכוללת של צורכי כל אוכלוסיית בית הספר, נועד לספק מידע על המדיניות הנהוגה בבית הספר ועל המתרחש בבית הספר כולו. דיווח המחנך, לעומת זאת, נועד לספק מידע על המתרחש בכיתתו ועל חווייתו האישית בהשתתפות בהדרכות ובתוכניות חיצוניות וביישום אסטרטגיות בכיתה.

2. שיטת המחקר

מיפוי דרכי הפעולה והתוכניות לקידום התלמידים המתקשים נעשה באמצעות סקר ארצי של מנהלי בתי-ספר ומחנכים בבתי-ספר יסודיים ובחטיבות הביניים. המידע נאסף באמצעות שאלונים שהועברו בקרב מדגם מייצג של בתי-ספר יסודיים וחטיבות הביניים. הועברו שאלונים למנהלי בתי-הספר ולמדגם מייצג של מחנכים.

בנוסף לכך, נערכו ראיונות פתוחים עם אנשי מפתח במשרד החינוך, ברשויות המקומיות ובארגוני המגזר השלישי שעוסקים בפיתוח תוכניות לתלמידים מתקשים, עם מנהלים ואנשי צוות בתי-הספר והתקבלו נתונים מנהליים ממשרד החינוך.

אוכלוסיית המחקר כוללת את המנהלים ואת המחנכים בבתי-הספר היסודיים ובחטיבות הביניים שבפיקוח משרד החינוך.¹ מסגרת הדגימה כוללת מספר משתנים: שלב חינוך (יסודי לעומת חטיבת ביניים), מגזר (בתי-ספר דוברי עברית בחינוך הממלכתי, בתי-ספר דוברי עברית בחינוך הממלכתי-דתי ובתי-ספר דוברי ערבית) ומעמד חברתי-כלכלי, לפי מדדי הטיפוח של בית-הספר. על פי מסגרת זו, נדגמו 360 בתי-ספר. רואיינו 345 מנהלים, המהווים 96% מהמנהלים במדגם, ו-455 מחנכים, המהווים 80% מהמחנכים במדגם (ר' לוח 1 בדוח).

השאלון למנהלים מולא על-ידם כשאלון למילוי עצמי, לעתים בנוכחות מראיין מצוות המחקר. השאלון למחנכים הועבר כסקר טלפוני. בוצע מחקר מקדים מקיף כדי לבחון את השאלונים. **נתוני הסקר נאספו במהלך שנת הלימודים תשס"ו, בחודשים ינואר עד יוני 2006.**

יש לציין, שהסקר נערך לפני יישום הרפורמה של "אופק חדש" בבתי-הספר היסודיים ובחטיבות הביניים. מהלך זה נועד, בין היתר, להרחיב את העבודה עם התלמידים המתקשים.

¹ לא נכללו במחקר בתי-ספר מהחינוך העצמאי שאינם נתונים לפיקוח של משרד החינוך.

3. סיכום הממצאים

להערכת המנהלים והמחנכים בבתי-הספר היסודיים וחטיבות הביניים בישראל, קיים אחוז לא מבוטל של תלמידים מתקשים: 11% מהמנהלים בחינוך היסודי מסרו כי מעל 25% מהתלמידים הם תלמידים מתקשים, ו-30% מהמנהלים בחטיבות הביניים סבורים כך. המחנכים דיווחו על אחוזים גבוהים יותר של תלמידים מתקשים מאשר מנהלי בתי-הספר: 29% מהמחנכים בחינוך היסודי, ו-52% מהמחנכים בחטיבות הביניים מסרו שיותר מ-25% מתלמידי הכיתה הם תלמידים מתקשים. מכאן, שגם מדיווחם של המנהלים וגם מדיווחם של המחנכים, עולה ששיעור התלמידים המתקשים גבוה יותר בחטיבות הביניים מאשר בחינוך היסודי.

העבודה עם התלמידים המתקשים מציבה אתגרים רבים בפני הנהלות בתי-הספר וצוותי המורים. היעדים המרכזיים שהמנהלים הציבו בעבודה עם התלמידים המתקשים כוללים: שיפור הישגים (60%) ושיפור מצב חברתי-רגשי (50%). בתשובה לשאלה על הקשיים המרכזיים של בית-הספר בעבודה עם התלמידים המתקשים, כשני-שלישים מהמנהלים בשני שלבי החינוך ציינו את מחסור במשאבים כקושי המרכזי. כמו-כן, כשליש מהמנהלים בחטיבות הביניים וכרבע מהמנהלים בבתי-הספר היסודיים דיווחו על מחסור בכוח אדם מיומן. כחמישית מהמנהלים ציינו כקושי מרכזי חוסר שיתוף פעולה וחוסר מודעות של ההורים לבעיות הילד. באופן כללי, המחנכים הצביעו על אותם קשיים שעליהם דיווחו המנהלים, אך הוסיפו קשיים המתייחסים להסתגלות התלמידים לבית-הספר וקשיים בהתמודדות עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, כגון לקויות למידה ובעיות קשב וריכוז.

א. היערכות בתי-הספר לקידום התלמידים המתקשים

במפוי בחנו היבטים נבחרים של ההיערכות הכללית של בית-הספר, שהם משמעותיים במיוחד בעבודה לקידום התלמידים המתקשים:

- ♦ דרכי התמודדות עם שונות בין התלמידים: שימוש בהקבצות ושיטות נוספות להתמודדות בכיתה הטרוגנית.
- ♦ התייחסות רב-ממדית לצורכי התלמידים - גם בתחומים לא לימודיים.
- ♦ תהליכים לאיתור התלמידים ותכנון העבודה עמם.
- ♦ מנגנונים לתמיכה ארגונית שעשויים לחזק את העבודה עם התלמידים המתקשים - קיומם של בעלי תפקידים מומחים בתחום ההוראה והטיפול, מנגנונים לעבודת צוות וקשר עם שירותי קהילה טיפוליים ואחרים.
- ♦ הדרכה והשתלמויות לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים.

בתי-הספר פועלים בדרכים שונות כדי להתמודד עם השונות ברמה הלימודית של התלמידים. שתי שיטות קנו להן אחיזה במערכת: חלוקה להקבצות ודרכי הוראה להתמודדות בכיתות הטרוגניות.

- ♦ השימוש בהקבצות מייצר קבוצות תלמידים הומוגניות ומאפשר למורה להתאים רמה וקצב התקדמות ליכולות השונות של כל קבוצה. בספרות המקצועית בישראל, כמו גם במדינות אחרות בעולם, קיים ויכוח גדול על משמעותה ותוצריה של הוראה בהקבצות. מחקרים שבוצעו בארץ הצביעו על כך ששיבוץ תלמידים מתקשים בהקבצות אינו מביא לצמצום פערים בינם לבין

♦ השימוש בשיטות הוראה ובדרכי התמודדות מגוונות עם כיתות הטרוגניות

מטרתן של שיטות אלו להתאים את ההוראה לצרכיו הייחודיים של התלמיד ו/או לעזור למורה להתמודד עם השונות בכיתה. הן מאפשרות למורים ללמד תלמידים שונים בדרכים שונות – בהוראה יחידנית עם התלמידים או בחלוקת הכיתה לקבוצות לימוד קטנות, הטרוגניות או הומוגניות באמצעות חומרי לימוד שונים, המותאמים לרצונות התלמידים או לרמות השונות, מתן משימות שונות לתלמידים, על פי צורכיהם השונים, ועוד. מהספרות המקצועית מצטיירת תמונה חיובית על האפקטיביות של חלק מגישות אלו לקידום תלמידים מתקשים. אולם, יש לשים לב כי השימוש בשיטות הוראה אלו דורש מיומנות מיוחדת מהמורים.

בבתי-הספר היסודיים רובם המכריע של המחנכים (88%) דיווחו על שימוש רב בשיטה אחת לפחות של עבודה בכיתה הטרוגנית, ובחטיבות הביניים - 70% מהמחנכים דיווחו כך. לגבי השימוש בהקבוצות, נמצאו הבדלים משמעותיים בין שלבי החינוך, וזאת בהתאם למדיניות משרד החינוך. מדיניות משרד החינוך קובעת שאין לקיים הקבוצות בחינוך היסודי בשכבות א' עד ו'. אף על פי כן, דווח על קיום הקבוצות בשכבות א' עד ו' ב-20% מבתי הספר היסודיים. אחוז בתי הספר היסודיים שבהם יש הקבוצות בשכבות א' עד ו' גבוה במיוחד בבתי הספר הממלכתיים הדתיים (41%) לעומת בתי הספר הממלכתיים דוברי העברית ובתי הספר דוברי הערבית (15% ו-22%, בהתאמה). ההקבוצות בחינוך היסודי שכיחות ביותר בשכבות ד'-ו'. בחטיבות הביניים מדיניות משרד החינוך מאפשרת הקבוצות באנגלית ובמתמטיקה, ואכן בחטיבות הביניים השימוש בהקבוצות רוח מאוד (דווח ב-82% מבתי-הספר).

כדי לקדם את הלמידה ואת ההסתגלות לבית-הספר, נדרש הצוות החינוכי להתייחס באופן רב-ממדי לצורכי התלמידים, תוך תשומת לב גם לצורכיהם הרגשיים והחברתיים. התייחסות זו משמעותית במיוחד בעבור התלמידים המתקשים, בשל העובדה שלרבים מהם קשיים בתחום זה. זאת ועוד, חוסר התייחסות גם להיבטים אחרים בחייהם עלול לפגוע בחוויה הבית-ספרית שלהם ובתפקודם הלימודי.

היבט חשוב של ההתייחסות הרב-ממדית בא לידי ביטוי בקיום שיחות עם התלמידים על נושאים שאינם קשורים ללימודים ובקיום קשר עם הורי התלמידים. המחנכים נשאלו עם כמה מהתלמידים ועם כמה מהורי התלמידים הם שוחחו על נושאים שונים שאינם קשורים בהכרח ללימודים.² כמחצית המחנכים בשני שלבי החינוך דיווחו על שיחות במגוון נושאים עם רבים מהתלמידים וכ-40% מהמחנכים דיווחו על שיחות במגוון נושאים עם מרבית מהורי התלמידים. לפיכך, אנו למדים

² מדובר במחנכים שדיווחו על שיחות עם 75% מהתלמידים ועם 75% מהוריהם, לפחות על שלושה נושאים שאינם קשורים ישירות ללימודים: עם התלמידים, על: העדפות בנוגע לפעילות חברתית בבית-הספר; תחומי התעניינות מיוחדים; מצבם החברתי בין תלמידי הכיתה; בעיות אישיות או משפחתיות אחרות. עם ההורים, על: ההישגים הלימודיים של התלמידים, ההתנהגות של התלמידים בבית-הספר, תחומי העניין של התלמידים, נושא אישי או משפחתי של התלמידים.

כדי להתאים טיפול ייחודי לתלמידים מתקשים יש לאתר אותם ולהגדיר את קשייהם. בשני שלבי החינוך דיווחו המחנכים על שימוש במבחנים סטנדרטיים ובהערכתם האישית, העולה מהמידע הנאסף במהלך העבודה השוטפת ומשיחות עם התלמידים, עם ההורים ועם הגורמים הטיפולים של בית-הספר כבסיס לאיתור התלמידים. באשר לכלי איתור פורמליים, נמצא שבחינוך היסודי נעשה שימוש נרחב בכלים למיפוי כיתתי, המתייחסים למכלול תחומי התפקוד של התלמיד שאינם בהכרח לימודיים, ואילו בחטיבות ביניים נעשה שימוש רב יותר בציונים מהתעודות וממבחנים סטנדרטיים.

כאמור, לרבים מהתלמידים המתקשים בלימודים יש גם צרכים בתחומים אחרים וכדי לספק להם מענים מיוחדים על ידי בעלי מקצוע שונים יש צורך בתכנון שיטתי. מדיניות משרד החינוך, בגיבוי הספרות המקצועית, ממליצה על הכנת "תוכניות אישיות" המותאמות לעבודה עם כל תלמיד מתקשה בהתאם לצרכיו. במקרה שהתלמיד זכאי לסיוע מיוחד בהתאם לחוק השילוב, המדיניות אף מחייבת הכנת תוכנית אישית. לפי דיווח המחנכים, תוכניות אישיות הוכנו עבור רוב התלמידים המתקשים (72%, בממוצע) בחינוך היסודי ו-57% בממוצע בחטיבת הביניים.

מנגנונים למתן תמיכה ארגונית לחיזוק העבודה עם התלמידים המתקשים

מומחים בתחומי ההוראה והטיפול. בשל האתגרים המיוחדים שהעבודה לקידום תלמידים מתקשים מציבה בפני צוותי בית-הספר, מדגישים מחקרים רבים את חשיבותם של מנגנונים ארגוניים שונים, התומכים בפעולות מסוג זה. מורי מתיי"א מומחים בתחום ההוראה ומופקדים על אבחון תלמידים עם קשיים לימודיים מיוחדים ועל מתן תשומות לימודיות מיוחדות; פסיכולוגים מופקדים על ביצוע אבחונים של תלמידים עם קשיי הסתגלות וקשיי למידה; יועצים חינוכיים מופקדים על סיוע לתלמידים ולהורים עם קשיי הסתגלות לבית הספר ובטיפול במעברים למסגרות חינוך חלופיות. הכללתם של מומחים בתחומי ההוראה והטיפול בצוותי בתי-הספר נפוצה למדי. כמעט בכל בתי-הספר יש מורה מתיי"א, וברובם הגדול יש פסיכולוג. כמעט בכל חטיבות הביניים וברוב בתי-הספר היסודיים יש יועץ חינוכי. יועצים חינוכיים ופסיכולוגיים נמצאים בשיעור נמוך יותר בבתי-ספר דוברי ערבית. בנוסף לכך, מידת ההיעזרות של המחנכים בצוות הבין-מקצועי נמוכה יותר בבתי-ספר אלה.

אחוז המחנכים שדיווחו שהם נעזרים בצוות הטיפולי בעבודתם עם התלמידים נמוך יותר בבתי-ספר דוברי ערבית. בחטיבות הביניים, למשל, 17% מהמחנכים בבתי-הספר דוברי ערבית שוחחו עם הצוות הטיפולי לגבי 25% מהתלמידים, לעומת כ-70% מהמחנכים בבתי-ספר דוברי עברית.

מנגנונים להסדרת עבודת צוות, כגון ישיבות צוות קבועות, עשויים לתמוך בעבודתו של כל מורה ומורה ולקדם פעילות המחייבת שיתוף פעולה ותיאום שוטף. עם זאת, יש לזכור, כי קיום עבודת צוות מעיד על התשתית הארגונית אך לא בהכרח על העבודה עם התלמידים המתקשים. בבתי הספר יש מגוון ישיבות בהרכבים שונים – צוות מוביל (בו משתתפים בעלי תפקידים בכירים), צוות שכבה, צוות מקצוע, צוות בין מקצועי ומליאה (בה משתתפים כלל חברי צוות בית הספר). רוב המחנכים בשני שלבי החינוך דיווחו שהם משתתפים מדי שבוע בישיבה של פורום אחד לפחות (לאו דווקא בקשר

בנוסף לכך, מרבית המהמנכס בחטיבות הביניים (63%) וכמחצית המהמנכס בבתי-הספר היסודיים (46%) מתייעצים עם מגוון גורמים בצוות בית-הספר לגבי עבודתם עם התלמידים המתקשים.

כמו-כן, רוב המהמנכס בשני שלבי החינוך חשים שיש להם "כתובת" הולמת להתייעצויות בכל מה שנוגע לתלמידים המתקשים, הן בנושאים דידקטיים (65% ביסודי, 70% בחטיבות הביניים), והן בנושאים התנהגותיים, רגשיים וחברתיים (69% ביסודי, 77% בחטיבות הביניים). גם במקרה זה, שיעור המהמנכס החשים כך נמוך יותר בחינוך הערבי: למשל, בנושאים דידקטיים, כ-40% מהמהמנכס בבתי ספר אלה ציינו שיש להם "כתובת", לעומת כ-80% מהמהמנכס בחינוך היהודי-ממלכתי ו-65% מהמהמנכס בחינוך הממלכתי-דתי. חשוב לשים לב, כי על אף העדויות השונות לקיומה של תמיכה ארגונית, שיעור לא מבוטל מהמהמנכס אינם חשים שיש להם כתובת זמינה להתייעצות לגבי העבודה עם התלמידים המתקשים.

שירותי הקהילה מהווים מקור נוסף למתן מענים לצרכים הרבים של התלמידים המתקשים. כשישים אחוזים מבתי-הספר היסודיים ו-77% מחטיבות הביניים מקיימים קשר שוטף עם שירות טיפולי כלשהו מהקהילה, וכ-60% מבתי-הספר היסודיים וחטיבות הביניים מקיימים קשר שוטף עם שירות כללי כלשהו, המיועד לכלל הילדים בקהילה. באופן מפורט, כ-40% מבתי הספר בשני שלבי החינוך מקיימים קשר שוטף עם שירותי הרווחה המקומיים.

קבלת הדרכה לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים

מהספרות המקצועית ומהראיונות שהתבצעו במסגרת המחקר עם גורמים בכירים במערכת החינוך, עולה כי פעמים רבות חסרים לצוותי בתי-הספר כלים להתמודדות יעילה עם הצרכים הרבים והמורכבים של התלמידים המתקשים. המנהלים והמהמנכס ציינו שמחסור בידע ומיומנויות מקצועיות בקרב חברי הצוות הוא אחד הקשיים העיקריים בהתמודדות עם התלמידים המתקשים. לכן, להכשרת צוות בית-ספר יכולה להיות תרומה רבה. המנהלים נתבקשו לדווח על כל ההדרכות וההשתלמויות שניתנו במהלך השנה לאחד מבין חברי הצוות בבית-הספר בנושאים הקשורים לטיפול בתלמידים מתקשים (בהיקף של 8 שעות לפחות במשך השנה). ההדרכה או ההשתלמות יכולה להינתן בתוך בית-הספר או מחוצה לו (על ידי מדריך מטעם משרד החינוך או מטעם בית הספר, או במסגרת פרויקט מיוחד), על חשבון בית-הספר או במימון פרטי של המשתתף.

על פי דיווח המנהלים, ברוב בתי-הספר (כ-75% בשני שלבי החינוך) השתתף לפחות אחד מאנשי צוות בית-הספר בהדרכה לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים במהלך השנה. המספר הממוצע של ההכשרות בכל בית-ספר בו מתקיימת הכשרה עומד על 2.0 בחינוך היסודי ו-2.3 בחטיבות הביניים. ואולם, יש לשים לב כי בערך ברבע מבתי הספר בשני שלבי החינוך לא השתתף איש צוות בהכשרה לקידום התלמידים המתקשים במהלך השנה שבה התבצע הסקר. למרות דיווח המנהלים על השתתפות בהדרכה ברמה של בתי הספר, מדיווח המהמנכס עולה, כי רק 35% מהמהמנכס בחינוך

כדי שההכשרה תוכל לתרום לשיפור העבודה בבית-הספר, חשוב שמספר משמעותי של אנשי צוות ייחשפו ללמידה. מדיווח המנהלים עולה כי האחוז הממוצע של אנשי הצוות שהשתתפו בכל הכשרה עומד על 40% בחינוך היסודי ועל 28% בחטיבות הביניים. בכמחצית מבתי הספר, ההכשרות היו רב-ממדיות ועסקו גם בתחום הלימודי וגם בתחום הבין-אישי (45% ביסודי, 47% בחטיבות הביניים).

הכשרות אפקטיביות צריכות לתמוך בתרגום התכנים הנלמדים לדרכי פעולה מעשיות בעבודה היום-יומית. מרבית ההדרכות, שבהן השתתפו המחנכים, מתבססות על למידה עיונית (כ-70% בשני שלבי החינוך) או על למידה בהתנסות (70% ביסודי, 90% בחטיבות הביניים). עם זאת, רק מחצית ההדרכות בחינוך היסודי ורק שליש מההדרכות בחטיבות הביניים כוללות ליווי שוטף של העבודה בבית-הספר. מכיוון שרק מיעוט מהמחנכים השתתפו בהדרכה כלשהי בשנת הסקר, הרי אחוז המחנכים שהשתתפו בהדרכה שכללה ליווי שוטף נמוך עוד יותר.

רוב מנהלי בתי-הספר (85% ביסודי, 88% בחטיבות הביניים) ושיעורים נמוכים יותר בקרב המחנכים (63% ביסודי, 57% בחטיבות הביניים) העריכו כי השתתפות בהדרכות הקנתה ידע ומיומנויות רלבנטיות לקידום התלמידים המתקשים. מדברי מנהלי בתי-הספר והמחנכים עולה בבירור כי הם רואים בתהליכי ההכשרה צורך משמעותי וגורם חשוב בקידום הידע הקשור לעבודה עם התלמידים המתקשים. למרות ההיקף המשמעותי של ההכשרות, הם הצביעו על צורך בהכשרות נוספות ובאותם התחומים שבהם הן ניתנות.

ב. אסטרטגיות למתן תשומות מיוחדות לתלמידים המתקשים

במסגרת המחקר המקדים זוהו שבע אסטרטגיות עיקריות שבהן משתמשים בתי-הספר לקידום התלמידים המתקשים: תגבור לימודי מחוץ לכיתה, תגבור לימודי במסגרת הלמידה בכיתה, הוראה של שני מורים יחד, הוראה של מורה יחד עם כוח אדם לא מוסמך, מתן מענים טיפוליים מקצועיים, חונכות לקידום יעדים רגשיים וחברתיים ועבודה עם הורי התלמידים המתקשים. קיימת שונות רבה בין בתי-הספר ובין הכיתות בנוגע לשימוש באסטרטגיות שונות למתן תשומות.

יישום האסטרטגיות השונות נבדק ברמת בית הספר, על פי דיווח המנהל, וברמת הכיתה, על פי דיווח המחנך. בתשובותיהם לשאלות על יישום האסטרטגיות השונות, דיווחו המנהלים על יישום האסטרטגיה בבית ספרם *בהיקף כלשהו*. המידע שהתקבל מהם ברמת בית הספר מעיד על כך שהאסטרטגיה היא חלק ממכלול שיטות העבודה הזמינות לעבודה עם התלמידים המתקשים. מדיווח המנהלים עולה, כי כמעט בכל בתי הספר בשני שלבי החינוך ניתן תגבור לימודי מחוץ לכיתה. כמו כן, ברובם הגדול של בתי הספר בשני שלבי החינוך ניתנים מענים טיפוליים מקצועיים.

לעומת המנהלים, דיווחו המחנכים על שימוש באסטרטגיה *בכיתה שלהם*. המידע שהתקבל מהם מעניק אומדן מדויק יותר על היקף התשומות שמקבלים התלמידים בפועל. לגבי כל אחת מהאסטרטגיות שנבדקו, עולה באופן עקבי כי פעילות שמיושמת בבית הספר אינה בהכרח מיושמת בכל הכיתות.

(1) אסטרטגיות למתן תשומות לימודיות

הגישה, שלפיה רצוי לקדם תלמידים מתקשים באמצעות שיטות הוראה מגוונות לכיתות הטרוגניות, שמאפשרות להתאים את התשומות לצורכי היחיד במהלך הלמידה בכיתה, מתבטאת, לפי דיווח המנהלים, גם **במתן תשומות לימודיות במסגרת הלמידה השוטפת בכיתה** ברבים מבתי-הספר. על פי דיווח המנהלים, פעולות אלה נעשות בכיתה:

- ♦ **תגבור לימודי בתוך הכיתה** ניתן בלמעלה ממחצית מהכיתות (60%) בחינוך היסודי ובכשליש מהכיתות (35%) בחטיבות הביניים.
- ♦ **הוראת עמיתים (שני מורים יחד בכיתה)** מתקיימת במיעוט מהכיתות בשני שלבי החינוך, יותר בחינוך היסודי מאשר בחטיבות הביניים (29% מהכיתות בחינוך היסודי ו-13% מהכיתות בחטיבות הביניים).
- ♦ **הוראה משותפת של מורה וכוח אדם בלתי מוסמך** מתבצעת גם היא במיעוט מהכיתות בשני שלבי החינוך (22% מהכיתות בחינוך היסודי ו-15% מהכיתות בחטיבות הביניים).

כאמור, תגבור לימודי מחוץ לכיתה שכיח מאוד לפי דיווח המנהלים, וניתן כמעט בכל בתי-הספר בשני שלבי החינוך. כמו כן, על פי דיווח המנהלים הוא מתבצע ברוב הכיתות (81% ביסודי ו-88% בחטיבות הביניים). יש משמעות לעיתוי שבו ניתן תגבור לימודי מחוץ לכיתה: האם הוא מתבצע לאחר שעות הלימודים כתוספת ללמידה הרגילה, או האם בזמן הלימודים בשעות הבוקר, על חשבון למידה ופעילות עם הכיתה. מדיווח המנהלים עולה כי כמעט בכל בתי-הספר ניתן תגבור בשעות הבוקר על חשבון למידה עם הכיתה, בכמחצית מבתי-הספר היסודיים, ובשני-שלישים מחטיבות הביניים ניתן תגבור גם בשעות שלאחר הלימודים.

על פי דיווח המנהלים האסטרטגיות המיושמות *ברמת התלמיד* מיושמות בקרב מיעוט מהתלמידים בהיקף שעות של כ-5 שעות כל שבוע, בממוצע לתלמיד המקבל אותו. לדוגמה, תגבור לימודי מחוץ לכיתה ניתן בממוצע ל-11% מתלמידי היסודי ול-13% מתלמידי חטיבות הביניים, וזאת, בהיקף של 4.1 שעות לשבוע בממוצע לתלמיד בחינוך היסודי ו-3.5 שעות שבועיות בממוצע לתלמיד בחטיבות הביניים. כזכור, ברוב בתי-הספר אחוז התלמידים המתקשים, להערכת המנהלים נע בין 10%-25% מאוכלוסיית בית-הספר. חשוב לשים לב, כי נתונים אלה מתייחסים להיקף הממוצע למתן התשומה רק באותם בתי-ספר שבהם האסטרטגיה מיושמת.

האסטרטגיות המיושמות *ברמת הכיתה* מיושמות בלמעלה ממחצית השכבות בבתי-הספר שבהם האסטרטגיה מיושמת. לדוגמה, באותם בתי ספר שבהם מלמדים שני מורים יחד בכיתה, היא מתבצעת ב-53% מהשכבות ביסודי וב-69% מהשכבות בחטיבות הביניים, וזאת למשך 6.1 שעות לשבוע, בממוצע ביסודי ו-7.7 שעות לשבוע בממוצע בחטיבות הביניים. תמונה דומה מתקבלת לגבי יישום האסטרטגיה של הוראה של מורה וכוח אדם בלתי מוסמך נוסף בכיתה.³

³ יש לשים לב, כי נתוני הסקר לא מאפשרים לעמוד על סך התשומות שניתנו לכל תלמיד ועל הקצאת התשומות בין התלמידים השונים – כלומר, איננו יודעים אם תלמידים מסוימים מקבלים מגוון תשומות מסוגים שונים – כך שסך שעות הסיוע שניתן לאותם ילדים הוא רב למדי – או שמא מחולקות התשומות בין תלמידים שונים.

כוח האדם המספק את התשומות הלימודיות הוא גורם בעל חשיבות רבה באיכות המענים הניתנים. אחת הסוגיות העיקריות במתן תגבור מיוחד לתלמידים מתקשים, אם בתוך הכיתה או מחוצה לה, היא הדאגה שהטיפול בתלמידים המתקשים יתבצע על-ידי כוח אדם איכותי ומיומן, בעל ידע ומיומנויות כנדרש כדי להעניק תשומה אפקטיבית. עם זאת, השימוש בכוח אדם מקצועי למחצה או לא מקצועי עשוי להזיל עלויות ולהרחיב את מלאי כוח האדם העומד לרשות בית-הספר, ובכך להגביר את האפשרות לספק תשומות רבות יותר לתלמידים רבים יותר.

מהממצאים עולה כי בתי-הספר עושים שימוש במגוון כוח האדם העומד לרשותם לצורך ביצוע האסטרטגיות השונות לקידום תלמידים מתקשים. במרבית בתי-הספר הן התגבור הלימודי בתוך הכיתה והן התגבור הלימודי מחוץ לכיתה, ניתנים על-ידי מורים מקצועיים ועל-ידי מורי מתי"א (מורי שילוב). אולם, ב-64% מבתי-הספר היסודיים התגבור בכיתה ניתן גם על-ידי כוח אדם לא מקצועי. כך גם לגבי תגבור מחוץ לכיתה שניתן הן על-ידי כוח אדם מקצועי והן על-ידי כוח אדם בלתי מקצועי. בחטיבות הביניים משתמשים בכוח אדם לא מקצועי בכמחצית בתי-הספר המפעילים תגבור בתוך הכיתה וב-57% מבתי-הספר המפעילים תגבור מחוץ לכיתה.

מספיקות התשומות הלימודיות: המחקרים, שבכיתתם מיושמות האסטרטגיות השונות, נשאלו באיזו מידה התשומות שניתנות עונות על צרכי התלמידים המקבלים אותן. מתשובותיהם עולה, כי רק מיעוט סבורים כי היקף השעות מספיק "מידה רבה" או "רבה מאוד", ואילו אחוזים משמעותיים מהמחנכים סבורים שהתשומות אינן מספיקות או מספיקות "במידה מועטה" בלבד. למשל, 15% מהמחנכים בחינוך היסודי, שבכיתתם ניתן תגבור לימודי מחוץ לכיתה ו-20% מהמחנכים בחטיבות הביניים סבורים שהתגבור הלימודי מחוץ לכיתה ניתן בהיקף מספיק – וקרוב למחציתם סבורים שההיקף הוא מספיק "במידה מועטה" או בכלל לא.

קשיים במתן התשומות הלימודיות: בשימוש באסטרטגיות השונות עולים קשיים שונים, שיש צורך להתמודד אתם, כדי שניתן יהיה להפיק את מרב התועלת מהמענים הניתנים, תוך מזעור "מחיר" אפשרי לתלמידים ולפעילות השוטפת. לפי דיווח המנהלים והמחנכים בשני שלבי החינוך, הקשיים העיקריים הכרוכים במתן תשומות לימודיות מוגברות בתוך הכיתה קשורים לניהול הלמידה במקביל, כלומר, בסיטואציה של הוראה בו-זמנית של שני בעלי תפקיד באותו מרחב. קושי נוסף במתן תשומות לימודיות, בתוך הכיתה ומחוצה לה קשור בצורך בתיאום בין המורים, כאשר חלק מהאחריות ללמידת התלמיד עוברת לכוח אדם נוסף, במקביל להיותה מוטלת על מורה הכיתה. בנוסף לכך, דווח על קשיים הקשורים לתשתיות הפיזיות - רעש, צפיפות וכד'.

(2) אסטרטגיות למתן מענים לצרכים רגשיים וחברתיים

ניתנים גם מענים לקידום הסתגלותם של התלמידים המתקשים לבית-הספר ולצרכים רגשיים וחברתיים: חונכות לקידום יעדים רגשיים וחברתיים ומענים טיפוליים מקצועיים. על פי דיווח המחנכים, **חונכות** לקידום יעדים רגשיים וחברתיים מתקיימת בכשליש מהכיתות בשני שלבי החינוך (37% ביסודי ו-30% בחטיבות ביניים).

באותם בתי-ספר שבהם יש **חונכות**, היא ניתנת לכ-7% מהתלמידים, למשך כ-5 שעות לשבוע בממוצע לתלמיד בחינוך היסודי וכ-3 שעות לשבוע בחטיבות הביניים. כמו ביחס לתשומות הלימודיות, רק

הרציונל של חונכות מתבסס על האפשרות לקדם יעדים רגשיים וחברתיים באמצעות קשרים משמעותיים, שעשויים להיות שונים מהיחסים האופייניים בין צוות-תלמיד בבית-הספר. על כן, אין זה מפתיע כי במרבית בתי-הספר שבהם קיימת חונכות היא ניתנת על-ידי כוח אדם לא מוסמך (78% מבתי-הספר היסודיים, ו-67% מחטיבות הביניים). מעניין לציין שבכמחצית חטיבות הביניים (44%) החונכות ניתנת על-ידי מורים.

לגבי חונכות, דווח על קשיים בקשר בין החונך וצוות בית-הספר, המתבטאים לעתים בהעדר מעקב ובקרה, בקשיים בבניית יחסי אמון בין החונך לחניך, במחסור במתנדבים ובכישורים לא הולמים של חלק מכוח האדם.

מתן **מענים טיפוליים מקצועיים** בתחום הרגשי והחברתי מתבצע ברוב בתי-הספר. על פי דיווח המהמנכים ניתנים מענים טיפוליים מקצועיים בלמעלה ממחצית מהכיתות בחינוך היסודי (57%) וברוב הכיתות בחטיבות הביניים (68%). היקף **המענים הטיפוליים** נמדד לפי סוגים שונים של מענים: טיפול פרטני או קבוצתי, טיפול ביצירה או באמנות, טיפולים פרה-רפואיים. באותם בתי ספר שבהם ניתן טיפול פרטני או קבוצתי, כ-4% מכלל התלמידים בבתי-הספר היסודיים ו-7% מכלל התלמידים בחטיבות ביניים מקבלים טיפולים פרטניים וקבוצתיים, וזאת בהיקף של 1.8 שעות לשבוע בממוצע לתלמיד ביסודי ו-2.5 שעות לשבוע בממוצע לתלמיד בחטיבת הביניים באותם בתי ספר שבהם ניתנים מענים אלה. בתחום זה הודגש המחסור במשאבים והוא צוין כקושי מרכזי בשכיחות גבוהה על ידי המנהלים (צוין על-ידי שני-שלישים מהמנהלים בשני שלבי החינוך שבבית ספרם ניתנים מענים טיפוליים מקצועיים). כמו ביחס לאסטרטגיות אחרות, רק 19% מהמהמנכים בחינוך היסודי וכרבע מהמהמנכים בחטיבות הביניים, שבכיתתם ניתנים מענים טיפוליים, העריכו כי מספר שעות הטיפול אכן עונה על צורכי התלמידים.

(3) פעילות עם הורי התלמידים המתקשים

פעילות עם הורי התלמידים המתקשים פחות שכיחה ומתקיימת בכשליש בלבד מבתי-הספר בשני שלבי החינוך (36% מבתי-הספר היסודיים, 31% מחטיבות הביניים). המטרות המרכזיות של הפעילות הן עדכון ההורים על התקדמות התלמיד, חיזוק הקשר בין ההורים לבין צוות בית-הספר והתייעצות על דרכי טיפול רצויות ואפשרויות ולעתים גם שיפור היחסים בין ההורים לתלמידים ותמיכה בהורים במאמציהם לשפר את המוטיבציה של התלמיד ללמידה. הפעילות השכיחה ביותר היא פגישות של הצוות הבין-מקצועי עם ההורים, הכוללת לעתים מתן הדרכה.

כאמור, מכל האסטרטגיות שנסקרו, פעילויות מיוחדות עם הורי התלמידים המתקשים מיושמות בהיקף הנמוך ביותר של בתי ספר. זאת, אף שפעילות זו זוכה להערכה גבוהה במיוחד בקרב מנהלי בתי-הספר שבהם הפעילות מיושמת, ולמרות החשיבות המיוחסת לפעילות זו בספרות המקצועית. המנהלים והמהמנכים ציינו את הקושי הנובע מהעדר שיתוף פעולה וקשר עם ההורים. טענה זו עולה גם בספרות המקצועית המציינת את קיומם של קשיים רבים בעבודה עם ההורים, הן מצד צוותי בתי-הספר והן מצד ההורים עצמם, שפעמים רבות אינם פנויים לקיים קשר עם בית-הספר ומתקשים

(4) הערכת תרומת המענים

הסקר לא כלל בדיקה אמפירית של היעילות של הפעולות השונות המתבצעות. עם זאת, המנהלים והמחנכים נתבקשו להעריך את תרומת האסטרטגיות השונות לקידום תלמידים מתקשים המתבצעים בבית-ספרם או בכיתתם. מרבית המנהלים סבורים כי האסטרטגיות השונות מקדמות ב"מידה רבה" או "רבה מאוד" את התלמידים. האסטרטגיות שזוכות להערכה רבה ביותר מצד המנהלים בשני שלבי החינוך הן הוראה של שני מורים יחד (90% מהמנהלים בחינוך היסודי ו-72% ממנהלי חטיבות הביניים) ותגבור לימודי מחוץ לכיתה (86% ממנהלי בתי-הספר היסודיים ו-76% ממנהלי חטיבות הביניים).

ואולם, מעניין לציין כי עבור כל האסטרטגיות, בדומה להערכה הקשורה להכשרות - אחוז נמוך יותר מקרב המחנכים סבורים כך: לגבי מרבית האסטרטגיות כמחצית המחנכים, שבכיתותיהם מיושמות האסטרטגיות, סבורים שהן תורמות "במידה רבה" או "רבה מאוד". עם זאת, מרבית המחנכים בחינוך היסודי (73%) מעריכים שהוראת שני מורים יחד בכיתה תורמת לתלמידים "במידה רבה" או "רבה מאוד" ומרבית המחנכים בחטיבות הביניים (68%) מעריכים תרומה כזו למתן תגבור לימודי מחוץ לכיתה.

(5) מקורות המימון למתן תשומות מיוחדות לתלמידים מתקשים

מדיווח המנהלים על מקורות המימון המשמשים לביצוע התשומות השונות עולה כי כמעט כל בתי הספר משתמשים בתקציבים ממשרד החינוך (סל השעות ותקציבים נוספים) למימון תשומות מיוחדות לתלמידים מתקשים. ברוב בתי הספר משתמשים גם בתקציבים מהרשות המקומית. גם ארגוני המגזר השלישי, הפועלים כעמותות עצמאיות ללא מטרות רווח, תורמים למימון פעולות מיוחדות בכמחצית מבתי הספר היסודיים ובכשליש מחטיבות הביניים. בשני שלבי החינוך המימון מגורמים אלה שכיח יותר בבתי הספר הממלכתיים-דתיים. כמו כן נמצא כי חלק מהתשומות ניתנות ללא צורך במימון מיוחד או בהתנדבות, ועל כך דווח ברוב בתי הספר היסודיים (63%) ובלמעלה ממחצית חטיבות הביניים (54%). הדבר פחות שכיח בבתי הספר דוברי ערבית.

באופן כללי, השימוש בכספי משרד החינוך שכיח במיוחד למימון של תגבור לימוד בתוך הכיתה ומחוץ לכיתה, של הוראה של שני מורים יחד ושל מענים טיפוליים מקצועיים. לעומת זאת, השימוש בכספי הרשויות המקומיות שכיח במיוחד למימון הוראה של מורים עם כוח אדם לא מוסמך, כמו גם למימון תגבור לימודי בתוך הכיתה ומחוץ לכיתה ומענים טיפוליים מקצועיים. מימון מגורמי המגזר השלישי שכיח במיוחד למימון הוראה של מורה יחד עם כוח אדם לא מוסמך וחונכות.

ג. תוכניות חיצוניות לקידום התלמידים המתקשים

אחד התחומים של עבודת בתי-הספר עם התלמידים המתקשים הוא תוכניות התערבות חיצוניות, המיושמות בסיוע גורמים פדגוגיים חיצוניים לבית-הספר⁴.

המעורבות הפדגוגית יכולה להתבטא בהכנסת היוזמה לבית-הספר, בריכוז התוכנית, במתן תשומות לתלמידים או במתן הדרכה לצוות. חשוב לשים לב כי המיפוי סקר רק תוכניות שמיועדות לקידום התלמידים המתקשים.

תוכניות חיצוניות לקידום תלמידים מתקשים מופעלות בכמחצית בתי-הספר. הן שכיחות יותר בחטיבות הביניים (64%) לעומת בתי-הספר היסודיים (39%). באותם בתי ספר שבהם מיושמות תוכניות חיצוניות פועלות בממוצע 2.4 תוכניות החטיבות הביניים, לעומת 1.7 תוכניות בחינוך היסודי.

אחוז הכיתות שבהן מופעלות תוכניות חיצוניות נמוך מאחוז בתי-הספר שבהם מופעלות תוכניות חיצוניות ורק במיעוט מהכיתות בשני שלבי החינוך מופעלת תוכנית חיצונית כלשהי בתחום זה (23% מהכיתות בחינוך היסודי ו-30% מהכיתות בחטיבות הביניים). כאשר מופעלת תוכנית חיצונית (ברמת בית-הספר או הכיתה), מופעלת, על-פי-רוב, תוכנית אחת בלבד. מכאן עולה שממצאי הסקר מעידים כי היקף ההפעלה של תוכניות חיצוניות בבתי-ספר אינו נרחב. במכלול הפעילות שמתבצעת בבתי-הספר בישראל לקידום התלמידים המתקשים בולט הנתח הקטן, יחסית, שתופסות התוכניות החיצוניות. בכך מפריכים ממצאי המיפוי את התפיסה שבתי-ספר רבים מוצפים בתוכניות רבות בתחום של עבודה עם תלמידים מתקשים. עם זאת, חשוב לשים לב כי המיפוי סקר רק תוכניות שמיועדות לקידום התלמידים המתקשים וייתכן שמופעלות תוכניות נוספות רבות אחרות בבתי הספר.

ניתוח רב משתני לימד כי בחטיבות הביניים, גם בפיקוח על מאפייני רקע של בתי הספר והיישוב יש תוכניות חיצוניות רבות יותר בבתי הספר שבהם אחוז התלמידים המתקשים רב יותר. כמו כן, יש פחות תוכניות חיצוניות בבתי ספר דוברי ערבית.

באותם בתי הספר שבהם מופעלת לפחות תוכנית חיצונית אחת לקידום המתקשים (כשליש מבתי הספר היסודיים, ושני שלישים מחטיבות הביניים) הוזכרו 123 תוכניות שונות, רובן הגדול מופעלות בבתי-ספר מעטים בלבד. רק שבע מהתוכניות החיצוניות שכיחות יחסית ומיושמות ב-10% או ביותר מבתי-הספר באחד משלבי החינוך לפחות.

ברוב בתי-הספר התוכניות החיצוניות פועלות במתן הכשרה וליווי לצוות בית-הספר (64% מבתי-הספר עם תוכניות חיצוניות ביסודי, 83% בחטיבות הביניים). ממצא זה תואם את ציפיות המנהלים שהתוכניות החיצוניות יקנו בעיקר כלים ומיומנויות לצוות בית-הספר (82% מהמנהלים ביסודי, 80% מהמנהלים בחטיבות ביניים). הגופים הפדגוגיים החיצוניים עוסקים גם בריכוז תוכניות ובמתן תשומות ישירות לתלמידים. אחוז אנשי צוות בית-הספר המשתתפים בכל תוכנית בדרך כלל מצומצם למדי (14% בתוכניות המופעלות בבתי-ספר יסודיים, 10% בחטיבות הביניים).

⁴ אם רק המימון מגיע מחוץ לבית-הספר והגורם החיצוני אינו מעורב בשום צורה אחרת, הרי שהתוכנית אינה מוגדרת כתוכנית חיצונית.

מספר מאפיינים של רבות מהתוכניות עולים בקנה אחד עם הידע המקצועי על תוכניות התערבויות יעילות:

- (1) רבות מהתוכניות (65% ביסודי, ו-61% בחטיבות הביניים) הן רב-ממדיות ומתייחסות הן לצרכים לימודיים והן לצרכים רגשיים וחברתיים, דבר שעשוי להגביר את יעילותן כמענה לצורכי התלמידים המתקשים.
- (2) רבות מהתוכניות בעלות אופק פעילות ארוך טווח ולא מתוכנן עבורן מועד סיום (78% ביסודי, ו-89% בחטיבות הביניים); דבר שעשוי לאפשר ליווי של הצוות והתלמידים לזמן ממושך ולהגביר את הסיכוי שהשינויים יוטמעו בצורה יעילה.
- (3) רבות מהתוכניות מכוונות לתרום גם לחיזוק הצוות; דבר שעשוי להגביר את תרומתן לאורך זמן, מעבר לתשומות הספציפיות שניתנות לתלמידים המקבלים אותן.

גורמים במערכת החינוך הפורמלית ממלאים תפקיד משמעותי בהפעלת התוכניות החיצוניות: מתוך כלל התוכניות החיצוניות לקידום התלמידים המתקשים המופעלות בבתי הספר, מרבית התוכניות (59%) בחטיבות הביניים פועלות בשיתוף עם משרד החינוך, לעומת 29% מהתוכניות בחינוך היסודי. חשוב לציין, כי כל התוכניות השכיחות, שמיושמות ב-10% או ביותר מבתי-הספר באחד משלבי החינוך, מופעלות ביוזמת משרד החינוך או בשיתוף אִתּו. גם הרשויות המקומיות מעורבות בהפעלת כרבע מהתוכניות החיצוניות בשני שלבי החינוך. למגזר השלישי תפקיד חשוב גם כן: ארגונים שונים מהמגזר השלישי מעורבים בהפעלתן של כמחצית מהתוכניות (46%) בחינוך היסודי ושל כשליש מהתוכניות (37%) בחטיבות הביניים.

מימון התוכניות החיצוניות: התוכניות החיצוניות מאפשרות לאגם משאבים נוספים לבתי-הספר. למערכת החינוך הפורמלית תפקיד מרכזי גם במימון התוכניות החיצוניות בבתי-הספר. במעט יותר ממחצית בתי-הספר, הרשות המקומית משתתפת במימון של התוכניות החיצוניות (ב-55% מבתי-הספר משני שלבי החינוך, שבהם מיושמת תוכנית חיצונית). תקציבים נוספים של משרד החינוך (מעבר לסל השעות הרגיל) תורמים למימון של תוכניות חיצוניות ב-60% מחטיבות הביניים ובכ-40% מבתי-הספר היסודיים שבהם מיושמת תוכנית חיצונית.

בנוסף לכך, גורמים אחרים, בעיקר מהמגזר השלישי, תורמים למימון תוכניות חיצוניות: ב-46% מבתי-הספר היסודיים ובכשליש מחטיבות הביניים שבהן מופעלות תוכניות חיצוניות. מובן, שרבות מהתוכניות ממומנות על ידי יותר מגורם אחד. הסקר גם בחן את קיומו של גורם מימון יחיד. מדיווח המנהלים, עולה כי כמחצית התוכניות החיצוניות בחינוך היסודי, ושני-שלישים מהתוכניות בחטיבות הביניים ממומנות על-ידי מערכת החינוך הפורמלית (משרד החינוך והרשויות המקומיות) ללא מימון נוסף מגורם אחר. ארגוני מגזר שלישי הם מקור המימון הבלעדי של 18% בלבד מהתוכניות בחינוך היסודי ושל 12% בלבד מהתוכניות בחטיבות הביניים.

התוכניות החיצוניות עשויות למלא תפקיד חשוב בבתי-הספר, ואחת הראיות לכך היא התרומה שרוב המנהלים והמחנכים בבתי-הספר מייחסים לתוכניות שקיימות אצלם: רובם הגדול של המנהלים מעריכים כי התוכניות החיצוניות המיושמות בבית-ספרם תורמות לתלמידים המתקשים במידה רבה

- ♦ הבאת ידע ומומחיות נוספים לבית-הספר, ציפייה שצוינה על-ידי רובם המכריע של המנהלים ואשר מתבטאת באחוז הגדול של התוכניות העוסקות בהדרכה לצוות.
- ♦ יצירת הזדמנויות לביצוע יוזמות חדשות ולפיתוח ובדיקה של דרכי פעולה חדשות, בלי להקצות את המשאבים הדרושים להפעלתן בפריסה ארצית. תרומה זו מתבטאת, בין היתר, במגוון הגדול של התוכניות המיושמות בבתי-ספר ספורים.
- ♦ חיזוק בתי-ספר שבהם הצרכים רבים במיוחד. עניין זה עולה מהממצאים המעידים כי קיימות תוכניות חיצוניות רבות יותר בבתי-ספר שבהם אחוזים גבוהים של תלמידים מתקשים ושצוות הוראה בהם מצומצם יותר.
- ♦ התוכניות החיצוניות גם מאפשרות מתן תשומות נוספות לתלמידים בעלי מאפיינים שונים. למשל, בולט במיוחד היקפן הרחב של התוכניות החיצוניות המשרתות תלמידים עולים.

על אף ההערכה הרבה שהביעו המנהלים והמחנכים כלפי תוכניות המיושמות אצלם, בולטת עמדתם האמביוולנטית לגבי הכנסת תוכניות חיצוניות לבית-הספר: רוב המנהלים ציינו שהם חשים כי פעמים רבות הגורמים המתערבים אינם מכירים את צורכי בית-הספר (60% ביסודי, 61% בחטיבות ביניים) וכי היו מעדיפים לקבל את המשאבים ישירות לבית-הספר (62% ביסודי, 58% בחטיבות ביניים). מהראויות עולה כי פעמים רבות צוותי בתי-הספר חשים שהם מפיקים תועלת מאותן תוכניות המיושמות אצלם, ועם זאת מדגישים כי אינם רואים בתוכנית "פתרון קסם". במובן זה, הועלתה הדילמה אם עדיף להקצות משאבים לתוכנית חיצונית או לחינוך בפעילות השוטפת של בתי-הספר. כפי שעולה מסקירת הספרות, כיום אין הערכה אמפירית של התוצאות של הרוב הגדול של התוכניות, וחסר מידע על איכות המענים המוצעים והתוצאות הצפויות; מידע אשר היה מסייע למנהלי בתי הספר בקבלת החלטות על הכנסת תוכניות לבית הספר.

ד. ההערכה הכוללת של ההתמודדות עם צורכי התלמידים המתקשים

מעל 80% מהמחנכים בשני שלבי החינוך מביעים תחושות של סיפוק אישי מעבודתם עם התלמידים המתקשים והתקבלו תוצאות לגבי חטיבות הביניים. עם זאת, רק מיעוט מהם סבורים שההתמודדות עם צורכי התלמידים המתקשים יעילה והולמת. כך, בתשובה לשאלה ישירה, 40% מהמחנכים בבתי-הספר היסודיים ו-35% מהמחנכים בחטיבות הביניים, השיבו כי, לדעתם, הכלים והמשאבים העומדים לרשותם מאפשרים התמודדות יעילה עם צורכי התלמידים המתקשים במידה רבה או רבה מאוד. באורח דומה, כמחצית המחנכים בשני שלבי החינוך סבורים שפחות ממחצית התלמידים המתקשים מקבלים מענה הולם לצרכים שלהם.

ניתוח סטטיסטי רב-משתני בוצע בניסיון להבין אילו גורמים עשויים להיות קשורים להערכתם של המחנכים לגבי ההצלחה בהתמודדות עם תלמידים המתקשים. נמצא כי ככל שעולה אחוז התלמידים המתקשים בכיתה, כך מעריכים המחנכים את יכולתם לענות על צורכי התלמידים כנמוכה יותר.

כאשר מפקחים על אחוז התלמידים המתקשים בכיתה, נמצא כי הערכתם של המחנכים כי עומדים לרשותם הכלים והמשאבים הנדרשים לצורך התמודדות יעילה גבוהה יותר:

- ♦ כאשר **מגוון התשומות** הניתנות בכיתה גבוה יותר.
- ♦ כאשר היקף **הצוות הטיפולי** (לתלמיד) גבוה יותר. כזכור, הצוות הטיפולי ממלא תפקיד במתן מענים לצרכים הרגשיים והחברתיים של התלמידים, וכן בתמיכה לכלל צוות ההוראה בבית-הספר.
- ♦ כאשר הצוות מרבה להשתתף **בהדרכה** לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים.

ה. הבדלים בין שני שלבי החינוך

ממצאי המיפוי מעלים הבדלים משמעותיים בין שני שלבי החינוך. הבדלים בולטים כוללים:

1. **אחוז התלמידים המתקשים** מוערך כגבוה יותר בחטיבות הביניים מאשר בבתי הספר היסודיים. כך עולה מדיווח מנהלי בתי הספר והמחנכים כאחד.
2. **המסגרת למתן מענים**: בבתי-הספר היסודיים נוטים יותר להשתמש בשיטות הוראה מגוונות לעבודה עם כיתה הטרוגנית, וגם נותנים יותר תשומות לימודיות מוגברות לתלמידים המתקשים במסגרת הלמידה בכיתה הרגילה. לעומת זאת, בחטיבות הביניים יש שימוש רווח בהקבצות לארגון קבוצות לימוד הומוגניות.
3. **השימוש במנגנונים לתמיכה ארגונית** רב יותר בחטיבות הביניים. יש יותר פורומים בהרכבים שונים שנפגשים באופן תדיר ויותר התייעצות עם חברי צוות אחרים בקשר לעבודת בית הספר עם כלל התלמידים.
4. **השימוש בתוכניות חיצוניות** רב יותר בחטיבות הביניים מאשר בבתי-הספר היסודיים. בשני שלבי החינוך משרד החינוך, הרשויות המקומיות וארגוני מגזר שלישי מעורבים בתוכניות החיצוניות. אולם, בבתי הספר היסודיים יש מעורבות רבה יותר של המגזר השלישי, ואילו בחטיבות ביניים – של משרד החינוך.

ו. הבדלים בין בתי-הספר דוברי עברית ובתי-הספר דוברי ערבית

נמצא כי להערכת המחנכים בבתי ספר דוברי ערבית, אחוז התלמידים המתקשים המקבלים מענה הולם לצורכיהם נמוך יותר מאשר בבתי ספר דוברי עברית. הנתונים מהמבחנים הסטנדרטיים, המעידים על הישגים נמוכים מאוד בקרב רבים מהתלמידים בבתי-הספר דוברי ערבית, מאששים הערכה זו של המורים

בולט גם השימוש המועט יותר במענים טיפולים מקצועיים. קיימים פערים משמעותיים גם בתחום זה לעומת בתי-הספר דוברי עברית: יש פחות יועצים חינוכיים ופחות פסיכולוגים, פחות עבודה בין-מקצועית, פחות ייעוץ זמין למחנכים ופחות מענים טיפוליים ישירים לתלמידים.

גם באסטרטגיות נוספות לקידום התלמידים המתקשים קיים שימוש מועט יותר בבתי-ספר דוברי ערבית לעומת בתי-הספר דוברי עברית: פחות הוראה משותפת עם כוח אדם בלתי מוסמך ופחות שימוש בחונכים. כמו כן, נמצא כי תוכניות חיצוניות מגיעות פחות לבתי-הספר דוברי ערבית.

ברצוננו להודות לאנשים הרבים שתּרמו לביצוע מחקר זה :

ראשית, אנו מודים למנהלים ולמחנכים שהשתתפו בסקר ותּרמו את המידע שאפשר מחקר זה, וכן לאנשי המקצוע הרבים שראינו במסגרת המחקר.

אנו מודים מאוד לד"ר נורה רש, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, על הייעוץ המתודולוגי והתמיכה הרבה בניתוח הנתונים ובהכנת הדוח ולד"ר רונית ניראל, המעבדה לסטטיסטיקה יישומית, האוניברסיטה העברית, על הייעוץ ביחס לאמידה ממדגמים מורכבים.

אנו מודים לחברי ועדת ההיגוי מטעם לשכת המדען הראשי של משרד החינוך על ליווי המיפוי לאורך כל השלבים : ליו"ר הוועדה פרופ' ישראל ריץ', מבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן, ולחברי הוועדה - פרופ' דרורה כפיר, מהחוג לחינוך, המכללה האקדמית, בית ברל, לפרופ' איסמעיל אבו סעד, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון, גב' יפה פס, מנהלת האגף לחינוך על-יסודי, משרד החינוך ולגב' לאה אחי מרים, האגף לחינוך יסודי, משרד החינוך. אנו מודים לשותפים נוספים ממשרד החינוך - לד"ר נורה כהן ולסמדר לב, מטעם לשכת המדען הראשי ולגב' שרה רויטר, מנהלת האגף לחינוך יסודי.

אנו גם מודים לשותפים שלנו בעמותת אשלים ובמשרד החינוך, אשר סייעו בגיבוש המחקר ובליוויו : מעמותת אשלים - לציון גבאי, לד"ר רמי סולימני, לד"ר פלורה מור, לאיטה שחר, לגליה אריאלי, ליצחק זהבי.

אנו מודים לחברי צוות מאיירס-ג'וינט מכון ברוקדייל : לרות ברוך, לטליה חסין, לסימה זלצברג, לשימי גלעד ולירון גירש – על תרומתם הרבה בניתוח הנתונים ובהכנת הדוח המסכם. לפרופ' ג'ק חביב, מנכ"ל המכון ולטל דולב, מנהלת מרכז אנגלברג לילדים ולנוער, על ליווי המחקר לאורך כל הדרך וכן לכל חברי צוות המרכז לילדים ולנוער על התמיכה לאורך כל הדרך. תודה גם לאסף שרון על הסיוע בניתוח הנתונים, לתמי פלג, שריכזה את עבודת השדה, לענת ברבריאן, לג'ני רוזנפלד, לטלי שלומי, לחגית סלע, לבלהה אלון, ללסלי קליינמן ולאילנה פרידמן, על תרומתן בהכנת הדוח.

תוכן עניינים

1	מבוא	1
2	1.1 דרכי פעולה לקידום התלמידים המתקשים : סקירת הספרות המקצועית	2
14	1.2 היבטים של מערכת החינוך הישראלית	14
21	1.3 תיאור המיפוי	21
22	2. שיטת המחקר	22
22	2.1 מערך המחקר	22
22	2.2 אוכלוסיית המחקר והמדגם	22
26	2.3 כלי המחקר ושיטת איסוף הנתונים	26
31	2.4 הגדרת מושגים	31
32	2.5 עיבוד הנתונים	32
34	2.6 לוח זמנים ושלבי ביצוע	34
34	2.7 הסתייגויות מתודולוגיות ומגבלות המחקר	34
35	3. התלמידים המתקשים	35
35	3.1 אחוז התלמידים המתקשים בבית הספר	35
37	3.2 קשיים בעבודה עם התלמידים המתקשים	37
38	3.3 סיכום	38
39	4. היערכות בתי הספר לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים	39
39	4.1 פעילות לקידום התלמידים המתקשים במסגרת ההיערכות הכללית של בית הספר	39
46	4.2 מערך התמיכה הארגונית	46
53	4.3 קבלת הדרכה לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים	53
57	4.4 סיכום	57
61	5. אסטרטגיות למתן תשומות מיוחדות לתלמידים המתקשים	61
62	5.1 יישום האסטרטגיות	62
71	5.2 המשאבים למתן התשומות	71
76	5.3 הערכת התשומות וקשיים ביישומן	76
79	5.4 סיכום	79
84	6. תוכניות חיצוניות לקידום התלמידים המתקשים	84
84	6.1 עמדות המנהלים כלפי הכנסתן של תוכניות חיצוניות לבית הספר	84
86	6.2 יישום תוכניות חיצוניות לקידום התלמידים המתקשים	86
88	6.3 התוכניות החיצוניות השכיחות יותר	88
89	6.4 הפעלת התוכניות החיצוניות לקידום התלמידים המתקשים	89
93	6.5 הגורמים החיצוניים המעורבים בהפעלת התוכניות ומקורות מימון	93
95	6.6 שביעות רצון	95
96	6.7 סיכום	96
99	7. הערכת ההתמודדות עם צורכי התלמידים המתקשים והצעות לשיפור	99
100	7.1 האפשרות למתן מענה הולם לצורכי התלמידים המתקשים על פי הערכת המחנכים	100
101	7.2 יעדים לעבודה עם התלמידים המתקשים	101
102	7.3 הצעות המנהלים והמחנכים להמשך פעולה	102
104	7.4 סיכום	104
105	ביבליוגרפיה	105
121	נספחים	121

נספחים

123	נספח א : בניית מסגרת הדגימה
124	נספח ב : מאפייני בתי הספר, המנהלים והמחנכים שהשתתפו במחקר
128	נספח ג : מקורות לשאלוני המחקר וסוגיות מתודולוגיות בבניית הכלים
130	נספח ד : תיאור ביצוע המחקר המקדים וממצאיו
134	נספח ה : שאלוני המחקר
204	נספח ו : סיכום המידע מראיונות עומק עם בעלי תפקידים מרכזיים
206	נספח ז : הניתוח הסטטיסטי הרב-משתני
214	נספח ח : היערכות כללית של בית הספר לקידום העבודה עם תלמידים מתקשים
217	נספח ט : אסטרטגיות למתן תשומות מיוחדות לתלמידים המתקשים
225	נספח י : תוכניות חיצוניות
226	נספח י"א : סיכום התוכניות החיצוניות השכיחות
228	נספח י"ב : מיפוי תוכניות ודרכי פעולה לתלמידים מתקשים : פרוטוקול לראיונות איכותניים

רשימת לוחות ותרשימים

- לוח 1 : מסגרת הדגימה של בתי ספר 23.
- לוח 2 : תיאור מדגם בתי הספר (המנהלים) 24.
- לוח 3 : תיאור מדגם בתי הספר (מורים) 25.
- לוח 4 : הראיונות עם המנהלים בפועל 25.
- לוח 5 : הראיונות עם המחנכים בפועל 26.
- לוח 6 : התלמידים המתקשים בבית הספר על פי הערכת המנהלים והמחנכים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך 36.
- לוח 7 : הוראה בהקבצות ובשיטות להתמודדות בכיתה הטרונגית, לפי שלב חינוך וסוג חינוך 40.
- לוח 8 : התייחסות רב-ממדית לצורכי התלמידים על פי דיווח המחנכים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך 42.
- לוח 9 : שימוש במידע (לעתים קרובות או תמיד) לצורך איתור תלמידים מתקשים על פי דיווח המחנכים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך 44.
- לוח 10 : הכנת תוכניות אישיות לעבודה עם התלמידים המתקשים על פי דיווח המחנכים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך 45.
- לוח 11 : עבודת מורי מתי"א, יועצים ופסיכולוגים על פי דיווח המנהלים והמחנכים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך 48.
- לוח 12 : מדדים לעבודת צוות על פי דיווח המנהלים והמחנכים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך 49.
- לוח 13 : הערכת המחנכים כי יש להם "כתובת" להתייעצות בבית הספר בנושאים הקשורים לעבודה עם תלמידים מתקשים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך 50.
- לוח 14 : קשר של בתי ספר עם שירותים קהילתיים על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך 52.
- לוח 15 : השתתפות בהדרכות או בהשתלמויות לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים במהלך שנת הלימודים הנוכחית על פי דיווח המנהלים והמחנכים, לפי שלב חינוך 54.
- לוח 16 : תחומי ההדרכה וההשתלמויות לקידום התלמידים המתקשים בשנת הלימודים הנוכחית על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך 55.
- לוח 17 : מקורות המימון להדרכות/השתלמויות לקידום התלמידים המתקשים בשנת הלימודים הנוכחית, לפי שלב חינוך וסוג חינוך 56.
- לוח 18 : הערכת המנהלים והמחנכים כי המשתתפים בהדרכות מקבלים ידע ומיומנויות הרלבנטיות לקידום התלמידים המתקשים על פי הערכת המנהלים והמחנכים, לפי שלב חינוך 57.
- לוח 19 : בתי הספר שבהם מופעלות אסטרטגיות שונות למתן תשומות מיוחדות לקידום התלמידים המתקשים, על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך 62.

- לוח 20 : הכיתות שבהן מופעלות אסטרטגיות שונות למתן תשומות מיוחדות לקידום התלמידים המתקשים על פי דיווח המחנכים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך64
- לוח 21 : היקף התשומות המיוחדות הניתנות באמצעות אסטרטגיות לקידום התלמידים המתקשים, על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך65
- לוח 22 : היקף התשומות הרגשיות-חברתיות המיושמות למען קידום התלמידים המתקשים, דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך68
- לוח 23 : דיווח המחנכים כי ביישום האסטרטגיות ניתנות מספיק שעות, לפי שלב החינוך70
- לוח 24 : מספר האסטרטגיות השונות לקידום התלמידים המתקשים שמיושמות בבית ספר על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך71
- לוח 25 : הגורמים המעניקים את התשומות באמצעות האסטרטגיות השונות על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך73
- לוח 26 : בתי הספר המשתמשים במקורות מימון שונים לביצוע האסטרטגיות השונות, על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך74
- לוח 27 : החלק היחסי של מקורות המימון השונים בתקציב בית הספר, בממוצע, על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך76
- לוח 28 : הפעולה מקדמת (במידה "רבה" או "רבה מאוד") את התלמידים המתקשים המקבלים אותה על פי המחנכים והמנהלים, לפי שלב חינוך77
- לוח 29 : קשיים ביישום האסטרטגיות למתן תשומות מיוחדות לתלמידים המתקשים על-פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך78
- לוח 30 : התרומות המרכזיות הרצויות של תוכניות חיצוניות לבתי הספר על פי המנהלים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך84
- לוח 31 : עמדת המנהלים כלפי הכנסת תוכניות חיצוניות לבית הספר, לפי שלב חינוך וסוג חינוך85
- לוח 32 : בתי ספר וכיתות שבהם מיושמות תוכניות חיצוניות לקידום התלמידים המתקשים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך87
- לוח 33 : התוכניות החיצוניות ה שכיחות ביותר לקידום תלמידים מתקשים על פי דיווח המנהלים....89
- לוח 34 : היקף התוכניות החיצוניות : התלמידים ואנשי הצוות המשתתפים בכל תוכנית על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך90
- לוח 35 : סוגי התוכניות (לימודית, רגשית-חברתית ורב ממדית) המיושמות בבתי הספר על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך91
- לוח 36 : אופי המעורבות הפדגוגית של התוכניות החיצוניות המיושמות בבתי הספר על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך92
- לוח 37 : השתתפות אנשי צוות שונים בהפעלת התוכניות החיצוניות המיושמות בבתי הספר על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך92

לוח 38 : משך זמן הפעלת התוכניות החיצוניות המיושמות בבתי הספר על פי דיווח המנהלים, לפי שלב
חינוך 93

לוח 39 : התפלגות התוכניות החיצוניות לפי סוג הגורם הפדגוגי החיצוני על פי דיווח המנהלים, לפי
שלב חינוך 94

לוח 40 : בתי הספר שבהם מיושמות תוכניות חיצוניות בעזרת מקורות מימון שונים, לפי שלב חינוך. 95

לוח 41 : תרומת התוכניות החיצוניות לתלמידים המתקשים על פי הערכת המנהלים והמחנכים, לפי
שלב חינוך 96

לוח 42 : סיפוק ותחושת הצלחה של המחנכים, בעבודתם עם התלמידים המתקשים, על פי דיווחם, לפי
שלב חינוך וסוג חינוך 99

לוח 43 : המידה בה הכלים והמשאבים העומדים לרשות המחנכים מאפשרים להם, על פי הערכתם,
להתמודד ביעילות עם צורכי התלמידים המתקשים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך 100

לוח 44 : התלמידים המתקשים המקבלים מענה הולם לצורכיהם על פי הערכת המחנכים, לפי שלב
חינוך וסוג חינוך 101

לוח 45 : היעדים העיקריים של מנהלי בית הספר בעבודה עם התלמידים המתקשים בשנה הנוכחית,
לפי שלב חינוך וסוג חינוך 102

לוח 46 : הפעולות החשובות ביותר לקידום תלמידים מתקשים על פי מנהלי בית הספר, לפי שלב חינוך
וסוג חינוך 102

לוח 47 : הצורך של המנהלים ושל המחנכים על פי דיווחם (או של חברי צוות אחרים) להיעזר בהדרכה
או בהשתלמות בתחומים שונים כדי להצליח בקידום התלמידים המתקשים, לפי שלב חינוך
וסוג חינוך 103

תרשים 1 : בתי-הספר והמחנכים שהשתתפו בהדרכה/השתלמות לקידום העבודה עם
התלמידים המתקשים, לפי שלב חינוך 53

תרשים 2 : הכיתות שבהן מופעלות אסטרטגיות למתן תשומות מיוחדות לקידום התלמידים
המתקשים, לפי שלב חינוך 63

תרשים 3 : בתי הספר והכיתות שבהם מיושמת תוכנית חיצונית אחת או יותר לקידום התלמידים
המתקשים, לפי שלב חינוך 86

רשימת לוחות בנספחים

- 124 לוח ב1 : מאפייני בתי הספר במדגם, לפי שלב חינוך וסוג חינוך, לפי דיווח המנהל
- 126 לוח ב2 : מאפייני מנהלי בתי הספר, לפי שלב חינוך וסוג חינוך
- 127 לוח ב3 : התפלגות של מחנכי כיתות, לפי שלב חינוך וסוג חינוך
- 128 לוח ג1 : השאלונים שהיוו מקורות לשאלוני המחקר
- 208 לוח ז1 : מטריצת קורלציות של המשתנים התלויים והבלתי-תלויים לרגרסיות ליניאריות בקובץ המחנך
- 209 לוח ז2 : מטריצת קורלציות של המשתנים התלויים והבלתי-תלויים לרגרסיות ליניאריות בקובץ המנהל
- 210 לוח ז3 - תוצאות ניתוח רגרסיה ליניארית של מספר שעות של כלל דרכי פעולה לתלמיד אחד
- 211 לוח ז4 : תוצאות ניתוח רגרסיה ליניארית של מספר תוכניות חיצוניות המופעלות בבית הספר, לפי דיווח המנהל
- 212 לוח ז5 : תוצאות ניתוח רגרסיה ליניארית של מידה בה הכלים והמשאבים מאפשרים למחנך התמודדות יעילה עם צרכי התלמידים המתקשים, לפי דיווח המחנך
- 213 לוח ז6 : תוצאות ניתוח רגרסיה ליניארית של אחוז התלמידים מתקשים בכיתה שמקבלים מענה הולם לצורכיהם לפי דיווח המחנך
- 214 לוח ח1 : עבודת הצוות הטיפולי, לפי שלב חינוך ומגזר על פי דיווח המנהלים והמחנכים
- 215 לוח ח2 : אופי הלמידה בהדרכה, לפי שלב חינוך ומגזר
- 215 לוח ח3 : קיום הקבצות לפי כיתה ולפי שלב החינוך ומגזר. דיווח המנהל
- 216 לוח ח4 : עמדות המחנכים ביחס לפעילותם עם התלמידים המתקשים, לפי שלב החינוך ומגזר
- 217 לוח ט1 : השכבות והמקצועות שבהם ניתנת הפעילות לתלמידים/לכיתה על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך
- 218 לוח ט2 : מועד מתן פעולות מיוחדות מחוץ לכיתה על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך
- 219 לוח ט3 : סוגי המענים הטיפוליים הניתנים על-ידי אנשי מקצוע טיפוליים על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך
- 219 לוח ט4 : מטרות וסוגי פעילויות מיוחדות עם ההורים של התלמידים המתקשים על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך

- לוח ט 5 : קשיים ביישום האסטרטגיות למתן תשומות מיוחדות לתלמידים המתקשים על פי
דיווח המחנכים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך
220
- לוח ט 6 : נותני התגבור הלימודי והחונכות על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך
221
- לוח ט 7 : אחוז המנהלים שדיווחו כי "רוב" או "כול" נותני התשומות מקבלים הדרכה לפי שלב
החינוך
222
- לוח ט 8 : מקורות המימון לכל אחת מהאסטרטגיות המיוחדות המבוצעות למען קידום
תלמידים מתקשים על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך
223
- לוח י 1 : עמדת המחנכים בנוגע להכנסת תוכניות חיצוניות לבית הספר לפי שלב חינוך וסוג
חינוך
225
- לוח י 2 : תרומת התוכניות החיצוניות לקידום התלמידים המתקשים על פי תפיסת המחנכים,
לפי שלב חינוך וסוג חינוך
225
- לוח י 3 : גורמי מימון של תוכניות חיצוניות על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך
225

1. מבוא

קידום של תלמידים המתקשים בלימודים ובהסתגלות לבית הספר הוא אחד מיעדיה החשובים של מערכת החינוך בישראל. לשם כך, פועלים בתי הספר בדרכים שונות, הכוללות מתן תשומות ייעודיות לקידום התלמידים, כמו גם יישום תוכניות פדגוגיות על-ידי גורמים חיצוניים, חלקם מהמגזר השלישי. ואולם, עד היום לא נערך מחקר על כלל הפעילות המתבצעת, וההחלטות בנוגע לפיתוח תוכניות ומדיניות ובנוגע לשילובן בבתי הספר מתקבלות ללא מידע שיטתי הולם על התשומות שכבר קיימות במערכת, על האופן שבו הן משתלבות בבתי הספר ועל האופן שבו הן נתפסות על ידי הצוותים החינוכיים.

סקר זה נועד למפות את כלל הפעילות לקידום התלמידים המתקשים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים בישראל. הסקר נערך ביוזמת גורמים ממלכתיים וגורמים מהמגזר השלישי - משרד החינוך, עמותת אשלים, מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל - כדי ללמוד על היקף הפעילות, על תוכניה, על אופייה, על פריסתה ברמה הארצית ועל הקשיים במתן המענים. זאת, כדי לתמוך בהמשך הפיתוח של אסטרטגיות למתן התשומות לתלמידים המתקשים ושל תוכניות חיצוניות ולסייע בקבלת החלטות על דרכי הטמעתן.

הסקר נעשה בקרב מנהלים ומחנכים ממדגם מייצג של 345 בתי ספר באמצעות שאלונים למילוי עצמי. הוא נערך במשך שנת הלימודים תשס"ו (חורף 2006).⁵

ממצאי המיפוי מספקים לראשונה תמונת מצב מקיפה ברמה הארצית - תמונה המאפשרת לעמוד על מאפייניהן ועל היקפן של הדרכים השונות שבאמצעותן מתמודדים בתי הספר עם צורכי התלמידים המתקשים. מנגד, חשוב להבהיר כי אין בממצאי הסקר מידע מעמיק על אודות איכות יישומן של הפעילויות השונות או על אודות הצלחתן בהשגת יעדיהן.

מבנה הדוח

פרק 1, המבוא, סוקר את הספרות המקצועית הדנה בדרכי הפעולה לקידום התלמידים המתקשים, בסוגיות הקשורות לתוכניות חיצוניות ובתיאור כללי של המחקר כולו. פרק 2 מציג את שיטת המחקר. פרק 3 מציג מידע על אחוז התלמידים המתקשים ועל הקשיים בעבודה אתם, לפי הערכת המנהלים והמחנכים. פרקים 4 עד 6 מציגים את ממצאי המיפוי הקשורים לפעילות בתי הספר לקידום התלמידים המתקשים. פעילות בתי הספר לקידום התלמידים המתקשים מתבצעת בשלושה מישורים שונים של פעילות בית ספרית:

♦ היערכות בית הספר לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים, כולל פעילות המתבצעת במסגרת ההיערכות הכללית של בית הספר (כמו שיטות הוראה והתייחסות רב-ממדית לצורכי התלמידים), מנגנונים לתמיכה ארגונית שעשויים לחזק את העבודה עם התלמידים המתקשים וקבלת הדרכה לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים.

⁵ יש לציין שהסקר נערך לפני יישום הרפורמה של "אופק חדש" שהחלה בבתי-הספר היסודיים ובחלק מחטיבות הביניים. מהלך זה שם דגש משמעותי על הרחבת היקף העבודה הפרטנית ועל העבודה בקבוצות קטנות עם תלמידי בתי הספר (ובמיוחד עם התלמידים המתקשים).

- ♦ אסטרטגיות למתן תשומות מיוחדות לתלמידים המתקשים. במסגרת המחקר המקדים לסקר (ר' פרק 2, שיטת המחקר בהמשך) זוהו שבע אסטרטגיות שכיחות שנועדו להעניק מענים מתגברים או מיוחדים להתמודדות עם הצרכים השונים של התלמידים המתקשים: תגבור לימודי בתוך הכיתה, תגבור לימודי מחוץ לכיתה, חונכות, הוראה של שני מורים יחד בכיתה, הוראה של מורה וכוח אדם בלתי מקצועי נוסף בכיתה, מתן מענים טיפוליים, פעילות עם הורים.
 - ♦ תוכניות חיצוניות. חלק מדרכי הפעולה לקידום התלמידים המתקשים מיושמות בעזרת גורמים פדגוגיים מחוץ לבית הספר. כפי שעלה בסקירת הספרות, יש עניין רב במיפוי תוכניות אלה, בשל ההשלכות שיכולות להיות להתערבות חיצונית על פעילות בית הספר.
- לבסוף, בפרק 7 מוצגת הערכתם של המנהלים ושל המחנכים לגבי רמת ההתמודדות הבית ספרית עם צורכי התלמידים המתקשים והצעותיהם לשיפור התמודדות זו.

1.1 דרכי פעולה לקידום התלמידים המתקשים: סקירת הספרות המקצועית

א. תלמידים המתקשים בלימודים ובהסתגלות לבית הספר

בית הספר ממלא תפקיד משמעותי בחייהם של צעירים בכל חברה. בבית הספר הם רוכשים השכלה, ובנוסף לכך, ניתנת להם ההזדמנות לרכוש כישורים אישיים ובין-אישיים שיהיו נחוצים להם בהמשך חייהם. בעבור מרבית הילדים, בית הספר הוא המסגרת העיקרית שבה יש להם יחסים חברתיים עם בני גילם; יחסים החשובים מאוד בשלב זה של התפתחותם. רווחתם של הילדים בהווה ויכולת הסתגלותם בעתיד עשויות להיפגע אם יימנעו מהם הזדמנויות ליצירת מערכות יחסים חברתיות תקינות ומשמעותיות עם בני גילם (Richman & Bowen, 1997).

מכאן, שקיימת דאגה רבה לגבי התלמידים המתקשים - אותם תלמידים שרמת הלימודים שלהם נמוכה באופן משמעותי מהמצופה לשכבת הכיתה, או שיש להם בעיות התנהגות והסתגלות שמפריעות להם ללמוד. עם התלמידים המתקשים נמנים גם עולים חדשים, שמתקשים ללמוד ולהסתגל לבית הספר.

פעמים רבות הקשיים בלימודים נוצרים כבר בבית הספר היסודי ואף בכיתות הנמוכות, כאשר התלמידים אינם מצליחים לרכוש את מיומנויות היסוד שתאפשרנה להם להצליח בהמשך (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 ועוואדיה, 2006; אבו-עסבה ואחרים, 2003; ששון-פרץ, 1988; Alexander et al., 1997; Borus & Carpenter, 1984; Frank, 1990; Pallas et al., 1989; Rumberger, 1995; Willms, 2003). עולים חדשים, שזוהי עתה הגיעו ארצה ועדיין אינם שולטים בעברית, או שבאים מרקע תרבותי שונה, עלולים גם הם להיתקל בקשיים לימודיים משמעותיים (Kahane, 1998; Offer, 2004; Yair & Gazit, 2006). אם צורכי התלמידים אינם מקבלים מענה הולם, במהלך הזמן נוצרים פערים בין רמת הידע והמיומנויות של התלמידים המתקשים לבין הרמה הכללית בכיתה. בעקבות זאת, חווים תלמידים

מהספרות המקצועית עולה כי בחיזוי של נשירה מהלימודים לפני סיום התיכון ושל עיסוק בהתנהגויות סיכון כישלון בלימודים נחשב לגורם סיכון משמעותי (כהן, 2000, 2004, Seeley, 2007; 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", המבטאת תהליך של התנתקות מבית הספר ("disengagement") בקרב תלמידים שעדיין רשומים בבית הספר באופן פורמלי אך אינם לומדים באופן משמעותי ואינם מפיקים תועלת ממשית מהתהליך הלימודי (כהן-נבות 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 & Atkinson et al., 1990), בתחושות של ניכור כלפי בית הספר ובבעיות התנהגות בבית הספר (Atkinson et al., 2000).

מידע ממקורות שונים מעיד על כך שרבים מהתלמידים בישראל מתקשים בלימודים. נתונים על אודות בחינות הבגרות בישראל מראים כי בשנת 2006, 41% מבני הנוער היהודים בישראל לא היו זכאים לתעודת בגרות. גם תוצאות מבחני PISA שהועברו בישראל בשנים האחרונות מצביעות על כך שרמת ההישגים של התלמידים בישראל נמוכה מרמת ההישגים ברוב המדינות המפותחות (OECD, 2007).

תופעה מדאיגה במיוחד היא היקף הפערים הקיימים בין התלמידים בקבוצות אוכלוסייה שונות, שהם בין הגדולים ביותר גם על פי מבחני PISA (דוח של OECD, 2007) וגם על פי מבחני ה-TIMSS במתמטיקה (הלר, 2002). כמו כן, קיימים פערים משמעותיים בתוצרים הלימודיים של התלמידים בבתי ספר דוברי ערבית, לעומת תוצריהם של תלמידים בבתי ספר דוברי עברית: 35% מבני הנוער הערבים זוכים לתעודת בגרות, לעומת 59% מבני הנוער היהודים. נתוני מבחני המיצ"ב ("מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית"), המועברים בכיתות ה' ו-ח', מעידים כי הציונים בבתי ספר דוברי ערבית נמוכים מהציונים בבתי ספר דוברי עברית (משרד החינוך, 2007, אתר:

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/7DFECE73-F0C6-486F-9A7E-922372E00C70/47562/page29.pdf>

בדיקת היקף הנשירה הסמויה היא דרך נוספת לבחון את הסתגלותם של התלמידים לבית הספר. נושאים סמויים הם תלמידים שעדיין רשומים בבית הספר באופן פורמלי אך אינם מפיקים תועלת מהפעילות בו – אם משום שאינם מגיעים לבית הספר באופן סדיר, ואם משום שאינם זוכים ללמידה משמעותית (ועדת הכנסת המיוחדת בעניין הנשירה מבית הספר, 2002). במחקר שהוזמן על ידי הכנסת נאמד היקף הנשירה הסמויה בקרב תלמידים בכיתות ו' עד י' בישראל באמצעות נתוני מחקר ה-HBSC (התנהגויות סיכון בקרב תלמידי בית ספר), שבו דיווחו התלמידים על היעדרויות תכופות, על כישלון בלימודים, על תחושת ניכור כלפי בית הספר, על אלימות, על קרבות או על בידוד חברתי (כהן-נבות ואחרים, 2001). מנתוני הרצה חוזרת של הסקר בשנת 2004 ניתן ללמוד כי 16% מהתלמידים בבתי

ב. התמודדות בתי הספר עם צורכי התלמידים המתקשים

בעשורים האחרונים גוברת התפיסה כי בית הספר נושא באחריות להצלחה ולכישלון של הילד בלימודיו (כהן-נבות ואחרים 2001; ועדת הכנסת המיוחדת בעניין הנשירה מבית הספר, Jorden; 2002; et al., 1996). יש הגורסים 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 אשר הובילו לנשירת תלמידים מבית הספר ולכישלון בלימודים (Darling-Hammond, 1997; Brad, 1993), ומצד אחר - על הספרות המחקרית המעידה כי הישגי התלמידים מושפעים מפעילות המורים בכיתה (Druian and Butler, 2001; Wang et al., 1994), מהתשומות שניתנות לתלמידים וממאפיינים של ניהול בית הספר ותרבותו (Hopkins and Stern, 1996; Mortimore, 1998; Ellet and Teddlie, 2003; Sammons et al., 1995; Schargel, 2004).

הספרות המקצועית דנה במישורים שונים של פעילות לקידום התלמידים המתקשים:

- ♦ פעילות של כלל בית הספר, המכוונת למתן מענים לכל תלמידי בית הספר – כל אחד לפי צרכיו – ולשיפור בית הספר כולו, מתוך תפיסה כי מתן חינוך איכותי לכל אוכלוסיית התלמידים הוא הדרך היעילה לשיפור החינוך של השכבה הנמוכה בתוכה (Donmoyer & Kos, 1993). יש פעילויות משמעותיות במיוחד למתן מענים לצורכי התלמידים המתקשים ובהן נתמקד.
- ♦ אסטרטגיות להפניית תשומות מיוחדות לתלמידים המתקשים – וזאת כדי לתת מענה יעיל לצרכים המיוחדים והמרובים במיוחד. שיקול נוסף הוא החיסכון הכלכלי הנוצר כאשר מייעדים תשומות רק לתלמידים הזקוקים להן ביותר (Lavy and Schlosser, 2004).

בעמודים הבאים נסקור ספרות מקצועית בנושא דרכי פעולה עיקריות, המתבצעות במישורים אלה. בחלקו השני של הפרק, נסקור את הפעילות במערכת החינוך הישראלית, כולל יישומן של תוכניות חיצוניות, המהוות גם הן מישור שלישי לפעילות בתי הספר בקידום התלמידים המתקשים.

(1) ההיערכות של כלל בית הספר לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים

השימוש בהקבצות ובמסלולים

שיטת ההקבצות, חלוקת התלמידים לקבוצות לימוד קבועות על פי הרמה הלימודית שלהם, הייתה שכיחה מאוד בישראל, בעיקר במקצועות מתמטיקה ואנגלית. בהקבצות נוצרות קבוצות למידה הומוגניות (שלא במסגרת כיתה האם). במחקר על יישום מדיניות הכיתה ההטרוגנית (כפיר ואלרועי, 1998), נמצא כי כל חטיבות הביניים שהשתתפו בסקר קיימו הקבצות, לפחות בחלק מהשכבות. השימוש השכיח בהקבצות בחטיבות הביניים בא כדרך לפשר בין דרישות מדיניות האינטגרציה המחייבת מפגש חברתי בכיתות-אם הטרוגניות לצד קידום לימודי מקסימלי (קאהן ואחרים, 1995). קיימים דפוסים שונים של הקבצות או מסלולי לימוד המתבטאים במספר הרמות, בגודל היחסי של

שיטת ההקבצות שנויה במחלוקת הן בארצות הברית והן בישראל ומחקרים רבים בחנו את השפעתה (ר' לדוגמה Slavin, 1990; Boaler et al., 2000; Linchevski & Kutscher, 1998). הטיעון העיקרי בעד הקבצות הוא כי כאשר אוכלוסיית התלמידים הטרוגנית מבחינת רמה לימודית, שיטה זו לארגון הכיתות מקלה על המורים ללמד תוך התאמה מרבית לצורכי התלמידים, מבחינת רמה, קצב ושיטת הלימוד (Sorenson and Hallinan, 1986, Feldhusen, 1989). תלמידים מתקשים, שיש להם פערים לימודיים משמעותיים, עלולים להיתקל בקשיים חמורים בכיתה הטרוגנית, המביאים להחמרת הפערים לאורך זמן; ואילו בהקבצה המותאמת לצורכיהם הם יוכלו ללמוד באופן יעיל יותר. בצורה זו, אפשר גם להקצות להקבצות השונות את מספר שעות ההוראה באופן דיפרנציאלי בהתאם לרמת הצרכים, ובכך להעניק תשומות לימוד נוספות לתלמידים מתקשים.

עם זאת, חוקרים שבדקו את יעילות ההקבצות בארץ מצאו כי קצב הלימוד בהקבצות הנמוכות נשאר אטי יותר כד שפערים בין התלמידים בהקבצות השונות לא הצטמצמו במשך השנים ואף המשיכו להתרחב (חן ואחרים, 1978; Cahan & Linchevski, 1996). מכיוון שמספר שעות הלימוד בהקבצות השונות היה זהה, כמות החומר הנלמד בהקבצות הנמוכות הייתה קטנה יותר (קאהן ואחרים, 1995). על אף מדיניות המעודדת מעבר של תלמידים בין הקבצות, בפועל ניידות זו מועטה ביותר (כפיר ואלרועי, 1998). השמה בהקבצה נמוכה יכולה להשפיע על מסלולי לימוד עתידיים בתיכון ועל איכות תעודת הבגרות (Resh, 1999, Resh and Dar, in preparation).

הדיון והמחקר ביחס להקבצות מתייחס גם להשפעה על תפיסות התלמידים. הטיעונים נגד השימוש בהקבצות גורסים כי יש בחלוקה הייררכית זו כדי לפגוע בתלמידים הנמצאים בהקבצות הנמוכות יותר בעקבות תיוג שלילי שיוביל למערך ציפיות נמוך מצד התלמידים והמורים (קאהן ואחרים, 1995, Babad 1985), וכן לנטייה להתאים מורים חלשים לתלמידים חלשים (סברסקי, 1990; Gamoren, 1989). לפי גישה זו, בקיומן של קבוצות הטרוגניות יש יתרון עבור התלמידים החלשים, הנובע מעצם כך שתלמידים חלשים לומדים לצד תלמידים חזקים, אשר יכולים לשמש עבורם כמודל התנהגותי. מצד אחר, נמצא כי תלמידים מתקשים, הלומדים בכיתה הטרוגנית יחד עם תלמידים בעלי רמה לימודית גבוהה, עלולים לשלם "מחיר פסיכולוגי" בצורת הדימוי העצמי שלהם כתלמיד (ר' לדוגמה, Shavit and Williams, 1985, Dar and Resh, 1996).

השימוש בשיטות הוראה ובדרכי התמודדות מגוונות עם כיתות הטרוגניות

מטרתן של שיטות אלו להתאים את ההוראה לצרכיו הייחודיים של התלמיד ו/או לעזור למורה להתמודד עם השונות בכיתה. הן מאפשרות למורים ללמד תלמידים שונים בדרכים שונות – בהוראה יחידנית עם התלמידים או בחלוקת הכיתה לקבוצות לימוד קטנות, הטרוגניות או הומוגניות באמצעות חומרי לימוד שונים, המותאמים לרצונות התלמידים או לרמות השונות, מתן משימות שונות לתלמידים, על פי צורכיהם השונים, ועוד.

חלק מהאסטרטגיות המשמשות להתמודדות בכיתה נמצאו יעילות במיוחד עבור התלמידים המתקשים, למשל, כאשר תלמידים זקוקים להתאמה אישית של חומר הלימוד ושל צורת הלימוד (Barr & Parrett, 1995; Druian & Butler, 2001; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Slavin & Madden, 1989). שיטות הוראה מותאמות לכיתות הטרוגניות חשובות משום שהן נותנות מענים לימודיים המתאימים לצורכי התלמיד, מבחינת נקודות החולשה שלו ונקודות החוזק שלו (Barr & Parrett, 2001; Young et al., 1988; Slavin & Madden, 1989).

שיטות אלו מאפשרות לתגבר את התלמידים המתקשים במהלך הלמידה השוטפת של הכיתה, שכן המורה יכול להקצות את משאבי ההוראה וההתייחסות שלו בהתאם לצורכי התלמידים.

יש קשיים משמעותיים ביישום של שיטות הוראה לדרכי התמודדות עם הכיתה ההטרוגנית ובמתן תגבור לימודי במסגרת הלמידה השוטפת. היישום יכול לדרוש מהמורה להשקיע יותר בהכנה לשיעורים והוא מציב בפניו אתגר מיוחד בהתמודדות עם כיתה הטרוגנית. גורדון ושרון (2006) מציינים את הבעייתיות הנוצרת מכך שהצוות לא מקבל משאבים וכלים שבאמצעותם הוא יוכל להתמודד עם ההטרוגניות בכיתה ולהעניק לתלמידים תשומות לפי צורכיהם הייחודיים. גם רוסי וספרינגפילד (Rossi and Springfield, 1997) מציינות את הקושי שבמתן מענים שונים לתלמידים בעלי רמה לימודית שונה. דרכי התמודדות נוספת עם הטרוגניות הכיתה מתמקדות בהומוגניזציה של קבוצות עבודה קטנות בכיתה ובהתאמת רמת החומר לרמת התלמיד המתקשה. שיטות אלה, כמו גם טיפול מחוץ לכיתה שידון בהמשך שונים מהשיטות שהוזכרו.

יש לציין, כי חשוב להבחין בין הרכבה זמנית של קבוצות תלמידים קטנות לשם מתן מענה לימודי בהתאם לצרכים שעולים במסגרת הלמידה השוטפת של הכיתה, לבין הקבוצות המהוות דרך מנהלית לחלוקה של הרכב התלמידים לאורך זמן (בדרך כלל, למשך שנת לימודים אחת לפחות).

ההתייחסות לצרכים רגשיים-חברתיים

הספרות המקצועית מדגישה כי לא די בדאגה לכישורי הלמידה ולהישגיו הלימודיים של התלמיד אלא שכדי לקדם את הצלחתו בבית הספר, יש להתייחס למכלול צורכי הילד, כולל גם לכישוריו ולצרכיו בתחומים רגשיים וחברתיים, לרבות בעיותיו הנובעות מקשיים במשפחה (Mor, 1997; Elias et al., 2001; Gandara and Bial, 2003; כהן-נבות ואחרים, 2001). בגישה זו תומכות הפסיכולוגיה ההומניסטית והאסכולה של "חינוך רגשי" - "Affective Education", המדגישות את משמעות היחסים הבין-אישיים של המורה והתלמיד (Donmoyer & Kos, 1993). ההנחה היא שסביבה מקבלת ומטפחת תסייע בפיתוח ההערכה העצמית של התלמידים, וזו תגביר את המוטיבציה שלהם ללמידה. גישה זו מקבלת חיזוק אמפירי ממחקרים שבוצעו ומצאו כי צוות מורים דואג ואכפתי וכן סביבה תומכת הם מאפיינים של בתי ספר יעילים (רי' למשל - Greene & Uroff, 1989; Barr & Parrett, 1995).

מן הספרות המקצועית גם עולה כי פיתוח מיומנויות בין-אישיות בכל שכבות הגיל משפיע על ההישגים הלימודיים של התלמידים (Byrne, Kiedaisc & Weber, 1998), על תפקודם בבית הספר ועל המוטיבציה שלהם ללמוד (Barnes & Stewart, 1991). בהתאם לכך, בירן ואחרים סבורים (Byrne et al., 1988) שבתוכנית לתלמידים מתקשים, תשומות המיועדות לפיתוח מיומנויות בין-אישיות של התלמידים

מנגנונים לתמיכה ארגונית

אנשי צוות מומחים בתחום הדידקטיקה והטיפול עשויים להיות משמעותיים מאוד במתן תמיכה לצוות, הניצב בפני אתגרים רבים בעבודתו עם התלמידים, כמו גם במתן תשומות ישירות לתלמידים בעלי קשיי הסתגלות חמורים (ר' בהמשך הפרק).

הספרות המחקרית דנה בחשיבות של תפקוד מנהל בית הספר ביצירת תנאים לעבודה פדגוגית יעילה עם התלמידים המתקשים (Druian and Butler, 2001; Barr and Parrett, 2001). ויין וולפוק (Wayne & Woolfolk, 1993) מציינים כי הנהלה המוכנה לגבות את צוות המורים בבית הספר מגבירה את אמונם של המורים ביכולתם להשפיע על התלמידים. הופקינס ושטרן מצאו כי בבתי ספר שבהם ההוראה איכותית, קיימת הנהלה מגובשת, המפגינה מנהיגות חזקה (Hopkins & Stern, 1996, Waters, Marzano & McNulty, 2004). מחקרים על מנהלי בתי ספר מדגישים את תפקיד המנהל ביצירת סביבה חיובית בבית הספר. זאת, על-ידי הבהרת מטרותיו של בית הספר; רצוי באמצעות תהליך שיתופי שמוביל להפנמת המטרות ולהסכמה כללית לגבי "נכונותן" (McMeekin, 2003, Ibtesam, 2005). מן הספרות המקצועית עולה החשיבות הרבה שיש לפיתוח צוות בית הספר ולפיתוחה של המערכת הבית ספרית, במטרה לנהל טוב יותר את הכוחות המקצועיים הקיימים (NFIE, 1995).

לעבודת צוות מיוחסת השפעה במספר מישורים (Friedman, 1994; Fullan, 1992; Maeroff, 1993; Reimer, 2004; כהן, 2000).

- ♦ עבודת צוות עשויה לסייע להתגבר על הבדירות המאפיינת את עבודת המורים בבית הספר והיא תורמת לשיפור הלכידות החברתית של המורים, ובכך מקדמת את רווחתם הכללית;
- ♦ עבודת צוות מופרת כאמצעי לחיזוק תפקודם של המורים; יחד הם יכולים להשפיע ביתר יעילות על סביבת הלימוד בהתאם לצורכי התלמיד ולהתחלק בנטל העבודה;
- ♦ עבודת צוות נתפסת כמנגנון יעיל להעשרת תפקידו של המורה ולהעצמתו;
- ♦ יש לציין, כי עבודת הצוות חשובה במיוחד בעבודה עם התלמידים המתקשים, שכן צורכיהם הרבים והמורכבים מחייבים, פעמים רבות, פעילות מורכבת והתייעצות הדדית.

עבודת צוות מוצלחת ושיטתית כוללת תקשורת עשירה, בין היתר, באמצעות ישיבות מורים תכופות, וכן תצפיות הדדיות בכיתות, תכנון משותף של פעולות ההוראה בכיתות, הוראת עמיתים ועזרה הדדית ביישום שיטות חדשות (Little, 1982, Knackendoffel, 2005).

כמו כן, בספרות העוסקת בשינוי מתוכנן בחינוך, זוהתה עבודת הצוות כאסטרטגיה המעודדת שינוי בקרב מורים (שרן, 1990; שרן והרץ-לזרוביץ, 1981; Maeroff, 1993; Fullan, 1992). מלבד זאת, יישומן של תוכניות התערבות חיצוניות תלוי פעמים רבות באיכות התשתיות הארגוניות, לרבות רמת הניהול ועבודת הצוות. נמצא, כי יישום מוצלח של תוכניות התערבות המיועדות לחולל שינוי בפעילות בית הספר מותנה במאפיינים של מנהל בית הספר ושל הצוות החינוכי. באופן כללי, נמצא כי יש צורך במנהל מיומן ואפקטיבי, בעל כישורי מנהיגות ובצוות מורים בעלי מודעות עצמית גבוהה, בעלי מוכנות להוביל שינוי ובעלי תחושת קהילתיות (Druian & Butler, 2001; Duttweiler, 2004; Rossi & Springfield, 1997). העובדה שפעילות רבה לקידום התלמידים המתקשים מתבצעת באמצעות תוכניות התערבות חיצוניות (ר' בהמשך הפרק) מבליטה שוב את הצורך בתשתיות ארגוניות חזקות, כבסיס חשוב להצלחת התוכניות.

בנוסף לכך, בספרות המקצועית מצוינת התועלת שבעבודה משותפת של הצוות הבין-מקצועי בבית הספר, הכולל, למשל, מנהל, פסיכולוג, יועץ חינוכי, מטפלים ממקצועות שונים ומורים. בצוותים אלו דנים בסוגיות ובמקרים ייחודיים של תלמידים ומקדמים יוזמות שונות לטיפול בתלמידים מתקשים (Barr and Parrett, 2001). נמצא כי עבודת צוות בין-מקצועי משותפת מעלה את רמתם הלימודית וההתנהגותית של תלמידים מתקשים ובעלי נכויות וצרכים מיוחדים (Hunt et al., 2003, Hunt et al., 2004).

מתן הכשרה ("in-service training") לשיפור פעילות בית הספר עם התלמידים המתקשים

מחקרים מראים שאיכותה של עבודת המורה ובמיוחד של משתנים הקשורים לניהול כיתה קשורים להצלחתם של התלמידים בלימודים (Reimer, 2004; Wang et al., 1994; Scheerens and Bosker, 1997; Rhoton and Stiles, 2002). אולם, פעמים רבות לאנשי הצוות חסרים הידע, המיומנויות והכלים המקצועיים הדרושים לעבודה זו (California State Dept. of Education, 1990).

מעבר ללימודים, בכניסה למקצוע ההוראה, יש חשיבות רבה ללמידה מתמשכת של המורים במהלך כל שנות עיסוקם במקצוע. האתגרים הרבים הניצבים בפני המורה במהלך עבודתו עולים במיוחד בעבודה עם תלמידים שאינם מגיעים להישגים הלימודיים הרצויים ושמקשים להסתגל לבית הספר. השונות הרבה המאפיינת את התלמידים, מבחינת צורכיהם הלימודיים, החברתיים והרגשיים, מצריכה הכשרה פרופסיונלית מתמשכת, הכוללת העברת ידע וכלים לגבי העבודה הפדגוגית והבין-אישית עם התלמידים המתקשים (Darling-Hamond, 1998).

מטרתן של תוכניות להכשרת מורים היא לשפר את תפקוד המורים. הדבר נעשה דרך הקניית שליטה טובה יותר בחומר הלימוד, שיפור ופיתוח של שיטות ההוראה, הקניית כישורים בין-אישיים לשיפור העבודה עם תלמידים והוריהם ושיפור בעבודת הצוות. באר ופארט (Barr & Parrett, 2001) מצאו, כי בתי ספר מצליחים מתאפיינים בהשקעת משאבים רבה, במיוחד בפעילויות הכשרה.

הצורך בהכשרה להנחלת ידע וכלים בולט במיוחד במאמצים להטמיע דרכי פעולה חדשות - כמו שיטות הוראה מותאמות ודרכי התמודדות אחרות עם כיתה הטרוגנית, בניית תוכניות אישיות לתלמידים ומעקב אחר התלמידים המתקשים (Magrab, 1999). תוכניות התערבות רבות מדגישות מתן הכשרה והנחיה למורים בתחום הפדגוגי, כמו גם בתחום של עבודה בין-אישית עם התלמידים ופיתוח צוות (Harris, 1990; Marshall, 1990; Appelbaum & Cuciti, 1990; Rumberger & Larson, 1992; Witwer, 1992; Godsall & Rose, 1995; Smintz & Schargel, 2001; Angrist & Lavy, 2004). יש גם תוכניות הכשרה ששואפות לחולל שינוי כוללני במערכת בית הספר, מתוך תפיסה שקידום התלמידים המתקשים מחייב שינויים במבנה הארגוני ובפעילות של בית הספר. ברמת כלל בית הספר עוסקות התוכניות בשינוי סדרי העדיפות, בשיטות הניהול והיחסים בין המורים לתלמידים ובחיזוק מעורבות ההורים בבית הספר והגברת שיתוף הפעולה עם הקהילה ועם השירותים המקצועיים מחוץ לבית הספר (Clune, 1998; Bifuco & Duncombe, 2005; שרן, 1998; קשת ואחרים, 2001).

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

ממצאי המחקר לגבי האפקטיביות של תוכניות ההכשרה אינם חד-משמעיים. כך, בעוד שחלק מהמחקרים מראים שיפורים בהישגים הלימודיים ובהתנהגות בעקבות יישום תוכניות הכשרת המורים (NFIE, 1995; Olshtein and Hatab, 2000; Cohen, 2000; Reimer, 2004; Gaziel, 2001; Jordan et al., 1992; Harris, 1990; Marshall, 1990; California State Dept. of Education, 1990), הרי שיש גם מחקרים המציגים תוצאות מעודדות פחות. כך, למשל, קנדי (Kennedy, 1998) ניתח (Meta-Analysis) 93 מחקרים ומצא כי רק ב-12 מהם נמצא שיפור בהישגי התלמידים בעקבות ההכשרה הניתנת למורים.

סיבה אפשרית לחוסר ההצלחה של התוכניות להכשרת מורים עשויה להיות איכות ירודה של התוכניות, כמו גם קשיים ביישומן (Reimer, 2004). איכות ירודה של תוכניות ההכשרה עשויה להיגרם בשל חוסר אחידות וקיטוע (Fragmentation) של התכנים, חוסר שימוש במידע קיים בנוגע לדרכי פעולה מיטביות וקושי לסייע למורים בעבודתם היום-יומית (Sparks, 2002; Reimer, 2004).

קשיים נוספים כוללים מגבלות זמן, בין השאר בשל קשיחות לוח הזמנים של בתי הספר המקשה על מורים לפנות זמן להכשרה; בשל התנגדות של מורים לשינויים בדרכי עבודתם וחוסר אמונה ביכולתה של ההכשרה לשפר את המצב. חשוב לציין שמגבלת הזמן היא קושי משמעותי ועקבי החוזר על עצמו בתוכניות ההכשרה רבות ומעודד קיום של הכשרות קצרות (Birman et al., 2004; Kedzior, 2004; Supovitz and Zief, 2000; Reimer, 2004).

לאור האמור לעיל, חשוב שהתוכניות להכשרת מורים תתבססנה על ידע עדכני ונרחב שיתבטא בצורה ברורה ואינטגרטיבית. עליהן להיות קשורות לעבודת היום-יום של המורים ולעסוק בבעיות משמעותיות שבהן נתקלים המורים. עליהן לכלול רכיבים של ליווי שוטף, אימון ותרגול (Reimer, 2002; Jacob and Lefgren, 2004), ומאחר שמטרתן ליצור שינוי בהתנהגות המורה ובהתנהלותו המקצועית, עליהן גם להיות ארוכות טווח (Birman et al., 2001; Reimer, 2004; Kerka, 2003).

ההיקף של הזמן והמשאבים הדרושים נגזר בדרך כלל ממטרות תוכנית ההכשרה ותוכנה. כך, למשל, מחקרי הערכה על תוכניות שנועדו לשפר את העבודה עם עולים חדשים ועם תלמידים בסיכון מצאו ששנת ההתערבות הראשונה יוחדה בדרך כלל לשינוי עמדות ולהעברת מידע. שינוי התנהגותי משמעותי הושג בקרב רוב המורים רק במהלך השנה השנייה ליישום התוכנית. זמן נוסף (שנה שלישית ורביעית) היה חשוב לשם חיזוק והרחבה של הגישה החדשה (Cohen, 2000; Lavenda et al., 2003).

(2) אסטרטגיות להפניית תשומות מיוחדות לתלמידים המתקשים

הספרות המקצועית גם סוקרת אסטרטגיות שונות, שפותחו כדי להעניק תשומות מיוחדות שיענו על צורכי התלמידים המתקשים. בהן:

מתן תשומות לימודיות מוגברות לתלמידים במסגרת הלמידה השוטפת של הכיתה

אסטרטגיה זו עשויה לספק מענה מידי וגמיש לקשיים שבהם נתקלים התלמידים בכיתה. בכך, ניתן לאתר קשיים לימודיים ולמנוע היווצרותם של פערים בין רמתם הלימודית של תלמידים לבין הרמה הכללית בכיתה. סלאבין ומאדן (Slavin & Madden, 1989) סקרו מאות מחקרים אמפיריים על תוכניות שנועדו לקדם תלמידים מתקשים באמצעות מגוון רחב של שיטות הוראה חדשניות.

השיטות שנמצאו יעילות לקידום הלמידה של התלמידים המתקשים אופיינו, בין היתר, בהתכוונות לצורכי היחיד. *הוראה יחידנית* היא דוגמה בולטת לשיטות הוראה המכוונות לצורכי היחיד; שכן היא מתייחסת לכישורים ולגישה הלימודית של כל תלמיד (Switzer, 2004) ומאפשרת לתלמידים להתקדם בקצב שלהם, לחוות הצלחה בלמידה, לזכות בחיזוקים חיוביים ולהיעזר במורים בצורה מרובת. תגבור לימודי אינדיבידואלי נמצא מתאים במיוחד לשיפור מיומנויות יסוד בקריאה ובחשבון בקרב תלמידים מתקשים. מעקב מתמשך אחר הישגי התלמידים זוהה כמשמעותי מאוד להצלחת התלמידים (Slavin and Madden, 1989; Barr and Parrett, 2001; Sammons et al., 1995; Drian and Butler, 2001). הוראה יחידנית יכולה להתקיים כתגבור לימודי הניתן על ידי מורה הכיתה, או כתגבור שניתן מחוץ לכיתה. שיטות נוספות של הוראה המותאמת לכיתה הטרוגנית כוללות:

- ♦ *שיטות שמכוונות "התקדמות מתמשכת"*: התלמידים מתקדמים על פי הייררכייה ברורה של מיומנויות וכישורים (Slavin and Madden, 1989).

- ♦ *"למידה שיתופית אפקטיבית"* מתבססת על למידה משותפת של חברי הקבוצה ומייחסת חשיבות רבה לכישוריהם החברתיים של חברי הקבוצה (Foster & Shirley, 2004). (Barr & Parrett, 2001). עבור תלמידים בעלי קשיי הסתגלות לשיטות של למידה בקבוצה יש ערך מוסף; שכן, הן מתמודדות עם בידוד חברתי, המהווה כאמור, מרכיב בנשירה סמויה (Foster & Shirley, 2004).

הוראה של שני מורים יחדיו. הוראה בתוך הכיתה יכולה להיעשות גם באמצעות הוראת עמיתים (Co-Teaching), שלפיה שני מורים יחד נמצאים בכיתה ועובדים במשותף על-ידי חלוקת הכיתה לקבוצות. דיקר ומוראבסקי (Dieker & Murawski, 2003) מפרטים עקרונות להצלחה של הוראת עמיתים, בהם - הצורך בתכנון משותף ובהקצאת די זמן למורים המלמדים בצוותא, לצורך התייעצויות ודיונים משותפים. לפי מחקרם של קייטלי וקייטלי (Cately and Cately, 2001) מורים שפעלו בשיטה זו דיווחו במקרים רבים על יותר עבודה משותפת, על יותר חדשנות ועל יותר סיפוק בעבודה. בנוסף לכך, נמצא כי נוכחותו של עוד מורה בכיתה מאפשרת למורים לבצע פעילויות נוספות, וזאת בעיקר הודות להגברת המודעות למשאבים חברתיים וחומריים נגישים (Woldd-Michael et al., 2003). חרף זאת, מן הראוי לציין כי ניתוח-על (Meta-Analysis) שנערך בנושא לא העלה הוכחות מוצקות ליעילותה המשמעותית של שיטה זו (Murawski & Swanson, 2001).

תגבור לימודי מחוץ לכיתה

לצד הגישה המדגישה את העבודה עם התלמידים המתקשים במסגרת הלמידה השוטפת בכיתה, יש גישה אחרת הדוגלת במתן תשומות ייעודיות לתלמידים המתקשים באופן מיוחד, מחוץ ללמידה השוטפת של הכיתה (Donmoyer & Kos, 1993). אסטרטגיה "משלימה" רווחת במיוחד היא מתן תגבור לימודי מחוץ לכיתה - על-ידי הוצאת התלמיד מהכיתה הרגילה למשך חלק משעות הלימודים ("Pullout" Programs) או לאחר שעות הלימודים; (Slavin and Madden, 1989; King, 1990;). כפי שראינו, מתן תגבור פרטני לתלמידים, באופן יחידני או בקבוצות קטנות, נמצא כדרך יעילה מאוד לקידום התלמידים, במיוחד כשהתגבור ניתן בהיקף נרחב ואינטנסיבי ומדגישים את מתן הסיוע לתלמיד לסגור פערים לימודיים כדי שיוכל לחזור במהירות לכיתה. אולם, הממצאים על-אודות תרומתן של התוכניות למתן תגבור מחוץ לכיתה, יחסית לשיטות אחרות או להוראה הרגילה בשיעור, אינם חד-משמעיים (McDill, 1994; Barr & Parret, 2001), וזאת בעיקר בשל קשיים שונים ביישום התוכניות: בזבוז זמן במעברים בין מסגרת התוכנית לבין הכיתה הרגילה והעדר מקום מסודר וקבוע לקיום השיעורים, העדר תיאום בין אנשי הצוות המלמדים בכיתות ושימוש בכוח ההוראה המספק את התגבור הלימודי שהוא פחות מיומן ומנוסה מכוח ההוראה בכיתה (Brandts, 1999; Archambault, 1989; Dieker & Murawski, 2003; Gelzheiser et al., 1992; Meyers, 1990; Slavin & Madden, 1989; Taylor, 1985). בנוסף לכך, קיימת מודעות להשפעה חברתית אפשרית של תוכניות Pull-out, המפרידות בין התלמידים המקבלים תשומות לבין שאר תלמידי הכיתה. מחקרים מצאו כי חלק מהתלמידים מעדיפים לקבל את הסיוע מחוץ לכיתה ואילו אחרים מעדיפים לקבל אותו בתוך הכיתה (LeMare and La Ronde, 2000; Brantts, 1999).

יש הבחנה משמעותית בין תגבור הניתן מחוץ לכיתה שמתבצע **במקביל** בשעות הבוקר, על חשבון למידה עם שאר הכיתה, לבין תגבור הניתן **כתוספת** של זמן למידה, בשעות אחר הצהריים. יש חוקרים (Wong & Wang, 1994), המציינים שבמקרים רבים, תלמידים מתקשים אינם זקוקים להוראה מותאמת אישית, אלא רק ליותר זמן הוראה. ואכן, מחקרים שבדקו תוכניות של תוספת זמן לימוד,

הממוקד לצורכי התלמידים המתקשים, מצאו תרומה של תוכניות אלו (Lavy and Schlosser, 2007; Cohen-Navot et al., 2004). בהתאם לכך, מחקרים על תוכניות שנתנו תגבור לימודי ממוקד במשך חופשת הקיץ הצביעו על תרומה משמעותית למשתתפים (Cooper et al., 2004; Barman & Boulay, 1996).

חונכות ("Mentoring")

אסטרטגיה הזוכה לעניין רב בשנים האחרונות היא שימוש בחונכים כדי לספק תשומת לב ויחס אישי לתלמידים בעלי צרכים רגשיים וחברתיים (Smink & Schargel, 2004). בנוסף לכך, החונך משמש מודל חיקוי לתלמיד. החונך יכול להיות מבוגר, מצוות בית הספר, מתנדב מהקהילה, או תלמיד אחר. כמו מתן תגבור מחוץ לכיתה, גם חונכות מיועדת רק לתלמידים הזקוקים לה. בבסיסה של החונכות עומדת אינטראקציה בין-אישית בין הסטודנט/חונך לילד, וזאת ללא התערבות איש מקצוע. בישראל, החונכות ממוסדת ומופעלת בהיקף רחב דרך פר"ח ("פרויקט חונכות"). פרויקט פר"ח החל בשנות ה-70 ביוזמת מכון וייצמן למדע. כבר לקראת סוף שנות ה-90 הוא הפעיל למעלה מ-28 אלף סטודנטים מאוניברסיטאות, מכללות וסמינרים למורים (פרסקו וקובלסקי, 1996, מבקר המדינה: דו"ח שנתי, 2004). מטרת תוכנית פר"ח, הפועלת כמפעל חונכות ארצי, היא תמיכה בילדים מאוכלוסיות חלשות, העשרת עולמם ועזרה בהתפתחותם האינטלקטואלית, הרגשית והחברתית.

סמינק ושארגל (Smink & Schargel, 2004) מציינים כי השימוש בחונכות טוב במיוחד לעבודה עם ילדים בסיכון שיש להם בעיות במגוון תחומים.

הקשר החיובי עם החונך עשוי לקדם את רווחתם הרגשית של התלמידים המתקשים, לשפר את ביטחונם העצמי ולקדם את מיומנויותיהם החברתיות. כך הם יוכלו להסתגל טוב יותר לבית הספר ולהימנע מהשפעות חברתיות שליליות (McLearn et al., 1998; Smink & Schargel, 2004). נמצא, כי השפעת החונכות על התלמידים מתבטאת בירידה בהתנהגויות סיכון (אלימות, שימוש בסמים ושתית אלכוהול) ובשיעורי ההיעדרות מבית הספר, וכן באימוץ עמדות חיוביות יותר כלפי בית הספר, כלפי מבוגרים וכלפי ההורים (Tierney & Grossman, 1995; Smink, 2004). לתוכניות חונכות גם עשויה להיות השפעה חיובית על ההישגים הלימודיים של התלמידים ועל עמדותיהם כלפי המקצוע הנלמד. נמצא כי תוכניות של חונכות על-ידי בני קבוצת השווים הניבו תוצאות חיוביות בתחום הלימודי גם עבור החונך עצמו (Barr and Parrett, 2001) וכי גם חונכים מבוגרים יותר, דוגמת הסטודנטים הפועלים במסגרת תוכנית פר"ח, מפיקים תועלת מהשתתפותם בחונכות (פרסקו וורטהיים, 2002; Fresko, 1997). שלושה מרכיבים עיקריים של החונכות אחראיים לתרומתה: האינטראקציה האישית בין חניך לחונך, המתאפיינת ביחסים משמעותיים ושוויוניים, שאינם מאיימים; הקשר של החונך עם משפחת החניך, והזמן הממוקד, יחסית, שבו מתנהל הקשר (פרסקו וורטהיים, 2002). תוכניות חונכות עשויות להיות יעילות במיוחד, מבחינת עלות-תועלת, משום שהן מרבות להשתמש במתנדבים (Levin et al., 1986). בה בעת, בהסתמכות על מתנדבים, יש חשש מחוסר יציבות ותחלופה רבה.

מענים טיפוליים מקצועיים

תשומות טיפוליות מקצועיות לתלמידים, באמצעות אנשי טיפול מקצועיים - כמו יועצים חינוכיים, פסיכולוגים ועובדים סוציאליים (Cuciti, Appelbaum & Witwer, 1992; Forbis et al., 1992), מיועדות לקדם את הסתגלותם הרגשית של התלמידים. נמצא כי תוספת של אנשי טיפול בבית הספר משפרת משמעותית את הסתגלותם של תלמידים בסיכון לבית הספר. למשל, מרשל (Marshall, 1990) מצא כי הגורם שהוזכר בשכיחות הגבוהה ביותר כבעל פוטנציאל לצמצום שיעורי הנשירה מבית הספר היה תוספת של יועצים, במיוחד בבתי הספר היסודיים. פילצ'יק (Bilchik, 1997) מצא שיפור משמעותי בהתנהגותם של ילדים בסיכון, הן בכיתה והן בבית, בעקבות תוכנית שהעניקה טיפול מקצועי במסגרת שונות.

פעילות עם הורי התלמידים המתקשים

כיום מכירים בכך שלתמיכה ולמעורבות של הורים בחינוך ילדיהם יש חשיבות רבה להצלחה בלימודים (Ho-Sui-Chu and Willms, 1986; Coleman, 1988; Chen and Xitao, 2001) וכי העדר תמיכה כזו עלול להקשות את ההסתגלות לבית הספר.

ואנג ואחרים (Wang et al., 1994) מצאו שבית תומך ומעורבות הורים בתהליך הלמידה (שמתבטאים למשל בבדיקת שיעורי בית ובהתעניינות במתרחש בכיתה) חשובים ביותר ללמידה בבית הספר. מן הספרות עולה, כי ככל שמעורבות ההורים נעשית בשלב מוקדם יותר בתהליך החינוכי של ילדיהם, כך ישתפרו תפקודם של התלמידים, הסתגלותם לבית הספר ויכולתם לרכוש מיומנויות קריאה (Alexander et al., 1995; Barr & Parrett, 1995; Bauer & Lupo, 2001).

לאור זאת, חוקרים ואנשי מקצוע רבים מדגישים את חשיבות העבודה עם ההורים של התלמידים המתקשים (Baker and Soden, 1998; Barr and Parrett, 2001; Sammons et al., 1995; Mapp, 2004). מהספרות עולה שחיזוק הקשר עם הורי התלמידים המתקשים משמעותי במיוחד לקידום תלמידים אלה. גישה זו גורסת כי האחריות להתמודדות עם קשיי התלמיד אינה בידי גורם אחד בלבד וכי יש לגייס את כל הכוחות בסביבת הילד כדי להתמודד ביעילות עם בעיותיו. שיתוף פעולה עם הורי התלמידים חשוב במיוחד לגבי אותם תלמידים בסיכון, שצורכיהם מתבטאים במספר רב של תחומים, ופעמים רבות גם קשורים לבעיות מחוץ לבית הספר. לנוכח ממצאים אלה, ממליצים מחקרים כי בתי הספר יצרו תנאים המעודדים את המורים להכיר את המשפחות ולהדק את הקשר עמן (Fraser, 1997; Wasik & Bryant, 2001).

כך, נמצא כי לביקורי בית יש השפעה רבה על חיזוק תמיכת ההורים בתהליך החינוכי של ילדיהם ועל הגברת מעורבותם בבית הספר (Reglin, 1993). פעולות נוספות שיש בהן לסייע לתגבור מעורבות ההורים בחינוך ילדיהם כוללות העברת מידע כתוב להורים באופן שוטף. בנוסף לכך, חשוב לעזור להורים להבין את צורכי הילדים ולספק להם אמצעים לעקוב אחר התקדמותם (Reglin, 1993). גם תוכניות המספקות הדרכה להורים, והפועלות להגברת מעורבותם בסיוע לילדיהם במילוי מטלות בית הספר, והמעודדות את מעורבותם בחיי בית הספר באופן כללי נמצאו יעילות לשיפור הישגיהם

לעתים, סתירות בין ציפיות ותרבות הבית לבית הספר הן חלק מהסיבות לקשייהם של הילדים (Vogt et al., 1987; Wehmiller, 1992). בהתאם לכך, רכיב חשוב בעבודה עם הורים לילדים מתקשים הוא טיפוח של רגישות להבדלים בין-תרבותיים (Sever, 1997; Barr and Parrett, 2001; Lavenda et al., 2003; Waxman et al., 2001).

למרות כל זאת, יש קושי מיוחד של מורים בקיום קשר משמעותי עם הורים לילדים מתקשים. במקרים רבים, המורים וההורים מאשימים זה את זה בכישלון הילד - ההורים עשויים לחוש ניכור כלפי בית הספר והמורים יעדיפו שלא להשקיע בחיזוק הקשר עם ההורים. מחקר על תוכנית שנועדה לקדם עבודה של מורים עם תלמידים בסיכון מצא שהמורים התקשו להשיג תוצאות טובות בעבודתם עם ההורים (Cohen, 2000).

1.2 היבטים של מערכת החינוך הישראלית

קידום התלמידים המתקשים וסגירת פערים בין תלמידים מהשכבות המבוססות לבין השכבות החלשות יותר הם מיעדיה המרכזיים של מערכת החינוך הישראלית (ברנדס, 1996), השואפת להעניק חינוך איכותי לכלל התלמידים, תוך מתן שוויון הזדמנויות חינוכיות (דוח ועדת דברת, 2005). לשם כך, פועלים במערכת החינוך בדרכים שונות, כולל יישומן של רבות מהאסטרטגיות שנסקרו בספרות המקצועית (ר' סקירת מערך השירותים לתלמידים המתקשים ולנושרים הגלויים והסמויים, כהן-נבות ואחרים, 2001). יישום "חוק השילוב" מסדיר זכאות לתשומות מקצועיות וסיוע מסוגים שונים לתלמידים מתקשים וניתן סיוע מיוחד לעולים החדשים. בנוסף לכך, נעשו מאמצים להכנסת שינויים מבניים, המכוונים לחזק את יכולתם של בתי הספר להעניק מענים מתוגברים לתלמידים המתקשים - בהם, המעבר לתקצוב דיפרנציאלי בבתי הספר היסודיים על סמך מספר התלמידים ומאפייניהם (דוח שושני), איגום משאבי חלק מהסלים המיוחדים לתוך הסל הכללי של בית הספר וביזור סמכויות למנהלי בתי הספר (ר' תוכנית כלכלית של משרד האוצר, 2003). החל משנת הלימודים תשס"ח (2007/8) מיושמת באופן הדרגתי הרפורמה של "אופק חדש" בבתי הספר היסודיים ובחלק מחטיבות הביניים. במסגרת מהלך זה, מושם דגש משמעותי על הרחבת היקף העבודה הפרטנית והעבודה בקבוצות קטנות עם תלמידי בית-הספר – ובמיוחד עם התלמידים המתקשים⁶. כפי שצינו, מיושמות בבתי הספר גם מגוון תוכניות התערבות המיועדות למתן תשומות נוספות לתלמידים או לחיזוק הצוות, והן מופעלות על ידי גורמים חיצוניים, בהם משרד החינוך, הרשויות המקומיות וארגוני המגזר השלישי.

א. תוכניות חיצוניות לקידום התלמידים המתקשים

כאמור, בישראל, כמו בחו"ל פותחו תוכניות התערבות רבות, מתוך אמונה שגורמים חיצוניים לבית הספר יכולים לתרום למענים הניתנים לתלמידים, לחזק את פעילות בית הספר ואת יכולת הצוות. זאת, מתוך הכרה באתגרים הרבים העומדים בפני בתי הספר במתן מענים לכלל אוכלוסיית

⁶ יש לציין שהסקר הנוכחי נערך לפני תחילת יישום "אופק חדש".

ניתן לאפיין את התוכניות החיצוניות על פי רמת ההתערבות של התוכנית: התלמיד, המורה, או כלל בית הספר. תוכניות רבות מתמקדות במתן תשומות ישירות לתלמידים המתקשים ואילו אחרות מניחות כי ניתן לתרום ללמידה של התלמידים במסגרת העבודה השוטפת של בית הספר באמצעות חיזוק היכולת של הצוות החינוכי לעבוד עם התלמידים המתקשים (ר' סעיף קודם על ההכשרה). בתוכניות אלו מודגש מתן תשומות למורים, בדרך כלל במסגרת השתלמויות או הנחיה הניתנות בתוך בית הספר או מחוצה לו. זאת מתוך הנחה, כי התשומות למורים ולסגל בית הספר יכולות לחולל שינויים מקיפים, אשר ישפיעו על תלמידים רבים, הן בהווה והן בעתיד.

קבוצה אחרת של תוכניות התערבות חיצוניות שואפת לחולל שינוי כוללני במערכת בית הספר, מתוך התפיסה שקידום התלמידים המתקשים מחייב שינויים במבנה הארגוני ובפעילות של בית הספר. ברמת כלל בית הספר עוסקות התוכניות בשינוי של סדרי עדיפות, שיטות ניהול ויחסים בין המורים לתלמידים, ובחיזוק מעורבות ההורים בבית הספר והגברת שיתוף הפעולה עם הקהילה ועם השירותים המקצועיים מחוץ לבית הספר.

בבתי הספר בישראל מיושמות מגוון רחב של תוכניות התערבות המכוונות לקידום התלמידים המתקשים בסיוע גורמים פדגוגיים החיצוניים לבתי הספר (ר' לדוגמה: אורן, 1989; שמש, 1989; כפיר ואלרועי, 1998; קשתי ואחרים, 2001; הרץ-לזרוביץ, 2001; כהן-נבות, 2000; כהן-נבות ולבנדה, 2003; קיסר-שוגרמן ואחרים, 2002; דר ונוימן, 1996; Gaziel, 2001; טטר, 2002; שילד ואחרים, 1998; הלמ"ס, 1999; הלמ"ס, 1997). מקורן של חלק מהתוכניות ביחידות השונות של משרד החינוך (בעיקר אגפי הגיל, אגף שח"ר ושפ"י) או הרשויות המקומיות. חלק אחר של התוכניות מקורן בגופים ציבוריים מהמגזר השלישי או בגופים ייעוציים פרטיים (קשתי, 2001).

סוגיות שונות בנוגע להפעלתן של תוכניות חיצוניות בבתי הספר עומדות על סדר היום הציבורי כיום. לצד הערכה רבה לתרומתן של רבות מהתוכניות החיצוניות, יש גם דאגה לגבי מספר נושאים הקשורים ליישומן. ראשית, יש חשש שלא תמיד בודקים את מידת הלימתן של התוכניות לצורכי בית הספר. על אף שהתוכניות החיצוניות עשויות להביא משאבים נוספים לבית הספר, יישומן דורש מבית הספר מאמץ בלתי מבוטל, שיכול לבוא על חשבון פעילות אחרת. בכך משפיעות תוכניות התערבות חיצוניות על קביעת סדרי העדיפויות ועל תוכנית העבודה של בית הספר (Cohen-Navot et al., 2008). למרבית התוכניות המיושמות בישראל אין הערכה מחקרית לגבי יישום התוכנית ותוצאותיה; כך שמנהלי בתי הספר והמפקחים נדרשים לקבל החלטות על הכנסת תוכניות לבית הספר, בלי להסתמך על מידע שיטתי על-אודות התוכניות וסיכוייהן לתרום לבית הספר (כהן-נבות ואחרים, 2001). מלבד זאת, לעתים התוכניות מיושמות למשך תקופה מוגבלת ויש חשש לקשיים שייווצרו בבית הספר בעת הפסקת התוכנית.

⁷ יש לשים לב, שבמיוחד בחטיבות הביניים לומדות אוכלוסיית הטרוגניות, לאור מדיניות האינטגרציה.

הקושי ביישום תוכניות חיצוניות עולה ביתר שאת, כאשר פועלות בבית הספר כמה תוכניות במקביל. מציאות כזו תועדה בישראל בסקר "אלף פרחים יפרחו! אנטומיה של הפעלת פרויקטים בית ספריים" של שילד ואחרים (1998), שבדקו את יישומן של תוכניות חיצוניות בעיר אחת. הסקר הצביע על מציאות מורכבת, שלפיה בתי הספר מפעילים בממוצע 11 פרויקטים, הממומנים על-ידי 8-9 גורמים שונים (בממוצע לבית ספר), ובמעורבות פדגוגית של 6 גורמים שונים (בממוצע לבית ספר). בשנים האחרונות מושמעת ביקורת כלפי קיומן של מספר תוכניות בו-זמנית, על רקע הבעייתיות הכרוכה בתיאום מעשי בין התוכניות השונות ובתיאום בין העקרונות המנחים אותן: לעתים עקרונותיה של תוכנית אחת מתנגשים עם אלה של תוכנית אחרת, וכפועל יוצא, תוכניות אלה מקשות על המערכת יותר מאשר תורמות לשיפורה (Duttweiler, 2004; Rossi & Springfield, 1997).

(1) מעורבותם של ארגוני מגזר שלישי בחינוך

כאמור, חלק משמעותי מהתוכניות החיצוניות מפותחות ומיושמות על-ידי ארגוני מגזר שלישי הפועלים להגשים יעדים לטובת הכלל ללא מטרת רווח. פעילות המגזר השלישי בישראל צמחה מאוד בעשור האחרון בתחומים שונים (כך ואחרים, 2006; גידרון ואחרים, 2003; Galnoor et al., 2003; Berger et al., 2004). פעמים רבות ארגוני המגזר השלישי עובדים בשיתוף פעולה עם הרשויות המקומיות, עם הממשלה ועם גופים נוספים, ופעילותם ממומנת באופן חלקי או מלא על-ידי הממשלה והרשויות המקומיות, לעתים באמצעות הסדר של מימון תואם (Matching).

המגזר השלישי בחינוך מוערך בשל יכולתו להעניק תוספת של שירותים ומשאבים, אשר מקלה את העומס על מערכת החינוך הציבורית. בנוסף לכך, הארגונים מתמקדים בקבוצות תלמידים מיוחדות, וביכולתם לספק להם שירותים ביתר אינטנסיביות ממערכת החינוך הרגילה; כמו גם שירותים שאינם מתועדפים במערכת או שהיא אינה מספקת אותם כלל. הספקת שירותים ותוכניות באמצעות ארגוני המגזר השלישי מאפשרת לממשלה לפעול בגמישות יחסית, ללא מגבלות הנובעות מאילוצים של ביורוקרטיה והסכמי עבודה. זאת ועוד, מעורבות ארגוני המגזר השלישי מאפשרת הזדמנויות ליצירתיות ולחדשנות לאנשי מקצוע במידה רבה יותר מזו המתאפשרת להם במערכת הרגילה וליהנות ממומחיות ומידע של מומחים בתחום (Cohen-Navot et al., 2008).

ב. מאפיינים מבניים מרכזיים של מערכת החינוך הישראלית

(1) שלבי החינוך

מובן שיש הבדלים בין שני שלבי החינוך שנבדקו בסקר - בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים - על רקע הצרכים השונים של תלמידים בקבוצות גיל שונות ובשלבים שונים של המסלול הלימודי שלהם. בנוסף לכך, יש הבדלים בדגשים המרכזיים של תוכנית הלימודים: בחינוך היסודי מדגישים את רכישת מיומנויות היסוד ובחטיבות הביניים, ובחינוך העל-יסודי בכלל, מתחזק המעבר למקצועות מובחנים נוספים - הומניסטיים ומדעיים כאחד.

ההבדלים המהותיים שבין שלבי החינוך השונים מתבטאים במבנה משרד החינוך, אשר מפעיל את החינוך היסודי ואת החינוך העל-יסודי באמצעות אגפים נפרדים כמערכות נפרדות. רבות מחטיבות הביניים גדולות במיוחד, ובמקרים רבים הן מצורפות לתיכונים כבתי ספר שש-שנתיים המשרתים

בנוסף לכך, תוכניות ההכשרה בכניסה למקצוע ההוראה מתקיימות במסגרות נפרדות - בדרך כלל לימודים בסמינרים ומכללות למורי החינוך היסודי, לעומת לימודים באוניברסיטה למורי החינוך העל-יסודי. להבדלים במסגרת ההכשרה השלכות על תוכני הלמידה, אופייה ורמת הדרישות העומדות בפני הפונים למקצוע. ככלל, סף הקבלה הנדרש כדי להתקבל ללימודים באוניברסיטאות גבוה מזה הנדרש במכללות הציבוריות (מרכז אדווה, 2007).

מחקרים שהתבצעו מעידים על הבדלים בין שלבי החינוך באשר לגישת בתי הספר ודפוסי הפעולה שלהם בתחומים שונים. נמצא, כי מגוון מקצועות הלימוד בבתי הספר היסודיים גדול יותר מזה שבחטיבות הביניים ובזמן המוקצה להוראת כל אחד מן המקצועות יש שונות רבה יותר (רש ובן-אבות, 2006). הבדלים אלה בין שלבי החינוך נובעים לדעתם של רש ובן-אבות, בין היתר, מכך שבבתי הספר היסודיים המחנכת מלמדת מקצועות אחדים במשך מספר גדול יחסית של שעות. בחינוך היסודי התמקצעות ההוראה עדיין אינה מודגשת וההוראה כוללת שילוב רב-תחומי של מקצועות והעברת ידע שאינו צמוד-מקצוע. לעומת זאת, בחטיבות הביניים מתנהלת הוראה דיסציפלינרית המופקדת במידה רבה יותר בידי מורים מקצועיים ומגדילה את קווי התייחסות בין המקצועות. במציאות זו מתחזקת המובחנות בין המקצועות, ומכאן - גם מתחזקת האחידות בתוכניות הלימודים של בתי הספר. בנוסף לכך, מדיניות משרד החינוך בדבר אוטונומיה ניהולית של בתי הספר מופעלת בהיקף רחב יותר בבתי הספר היסודיים, וגם היא מאפשרת הגדלה של השונות בין תוכניות הלימודים המיושמות בבתי הספר (רש ובן-אבות, 2006).

ההבדלים בין בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים משפיעים על העבודה עם התלמידים המתקשים בדרכים שונות. למשל, בחינוך היסודי מתמקדים בהקניית יסודות הקריאה והכתיבה, ואילו בחטיבות הביניים מתמקדים באתגרים לימודיים אחרים. בעיות ההתנהגות של הילדים המפגינים קשיי הסתגלות לובשות צורות שונות בשלבים השונים, כמו גם דרכי הטיפול וההתייחסות ההולמים.

(2) בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים וממלכתיים-דתיים ובתי ספר דוברי ערבית

במערכת החינוך בישראל יש שלוש תת-מערכות: בתי ספר ממלכתיים דוברי עברית, בתי ספר ממלכתיים-דתיים דוברי עברית ובתי ספר דוברי ערבית (שכוללים בתי ספר דרוזיים, צ'רקסיים ובדוויים). הדומה והשונה בין מערכות אלו נבדקים רבות במחקר החינוכי בישראל, כהבחנה מבנית מרכזית. תת-המערכות השונות משרתות אוכלוסיות שונות - האוכלוסייה היהודית, לעומת האוכלוסייה הערבית, הכוללת גם תלמידים דרוזים ובדוויים, ואוכלוסיות אלו נבדלות כקבוצות אתניות-לאומיות בעלות שפה ותרבות ייחודית. חשוב לציין, במיוחד, את האתגרים הנוספים המוטלים על החינוך הערבי, הנובעים מהצורך ללמד שפות נוספות - גם ערבית ספרותית (השונה מערבית מדוברת) וגם עברית, ומהמורכבות של מתן חינוך לתלמידים החשים כמיעוט, עם שאלות זהות רבות.

לאוכלוסיות השונות גם מאפיינים חברתיים-כלכליים שונים: למשל, העוני נפוץ במיוחד בקרב האוכלוסייה הערבית, כמו גם שיעור האנשים בעלי השכלה נמוכה (למ"ס, 2002/3) בכל העולם, וגם

הספרות גם מתעדת הבדלים ברמת המשאבים המגיעים לבתי הספר בשלוש תתי-המערכות. עבודה שנעשתה בשיתוף של בנק ישראל, הלמ"ס וקרן סקט"א-רש"י ניתחה את ההוצאה הציבורית לבתי הספר היסודיים על פי נתוני משרד החינוך על תקצוב בתי הספר ונתוני הלמ"ס על אודות המאפיינים החברתיים-כלכליים של התלמידים לפני יישומו של דוח שושני. המחקר מצא כי בשנת הלימודים תשס"ג (2002/3), רמת המשאבים בחינוך הערבי היא הנמוכה ביותר, ובמגזר הממלכתי-דתי - רמת המשאבים היא הגבוהה ביותר (זוסמן ואחרים, 2007)⁸. "סקרי שירותי חינוך ורווחה" (1999, 1997) הצביעו על פערים משמעותיים בשימוש בתוכניות בין בתי הספר במגזרים השונים. עם זאת, חשוב לציין שתוכנית החומש לחינוך הערבי והדרוזי, אשר מיושמת זה מספר שנים, מכוונת להכנסת תוכניות ושירותים רבים יותר לבתי הספר בחינוך הערבי.

כמו כן, מעלה הספרות המקצועית הבדלים בדפוסי הפעולה שבין בתי הספר בתתי-המערכות השונות. כפיר ואלרועי (1998) מצאו כי את מדיניות "הכיתה ההטרוגנית" יישמו בעיקר בחינוך הממלכתי. בתי ספר אלה בלטו לעומת האחרים (בחינוך הממלכתי-דתי ובחינוך הערבי) בדחיית ההקבצות עד לכיתה ז' ובעידוד הניידות בין ההקבצות. כמו כן, תוכניות לקידום תלמידים מתקשים הופעלו יותר בבתי הספר הממלכתיים, וזאת על אף שבפועל יש יותר תלמידים מתקשים בבתי הספר האחרים. מחקרם של כפיר ואלרועי בוצע בשנות ה-90, ויש עניין רב לבחון את הנושא מחדש.

גם מחקרם של רש ובן-אבות (2006) מצא הבדלים בין תתי-המערכות השונות. ממחקרם עולה כי למרות מחסור במשאבים בחינוך הערבי, כמעט שאין הבדלים במספר שעות הלמידה השבועיות בין החינוך הערבי לבין בתי הספר האחרים. קיום מערכת שעות מלאה, כנראה, מתאפשר בעקבות הוראה בכיתות גדולות ויותר על שירותים נלווים. נתונים שנאספו בעבר מעידים כי קיומם של יועצים חינוכיים ופסיכולוגיים הרבה פחות שכיח בבתי הספר ערביים מאשר בבתי ספר יהודיים (ריבלין-צור וזועבי, 2005, דולב ובן רבי, 2001).

עוד עולה ממחקרם של רש ובן-אבות (2006) כי יש הבדלים משמעותיים בין תתי-המערכות בהקצאת זמן הלימוד בין המקצועות השונים. בחינוך הערבי מדגישים לימוד של שפות עיקריות ומדע, ובחינוך הממלכתי-דתי ממעיטים בהקצאת זמן להוראת מקצועות הומניסטיים ואחרים, בשל תגבור הוראת מקצועות היהדות. רש ובן-אבות (2006) מצאו אחידות גבוהה יותר בתוכנית הלימודים של בתי הספר בחינוך הערבי, לעומת בתי הספר האחרים. הם מסבירים זאת במגבלת משאבים, בהיצמדות למקצועות החובה, בנגישות נמוכה לתוכניות חיצוניות ובכוח הוראה שמרני יותר, הממעיט ביוזמות

⁸ יש לציין שבדיקות אלו התבצעו לפני הפעלת דוח שושני, ואין בידינו מידע ביחס להיקף השינויים שחלו.

סוגיה נוספת היא היחס לילדים בעלי צרכים מיוחדים. שיעור הילדים הנולדים עם מגבלות תפקודיות גבוה בהרבה בקרב האוכלוסייה הערבית מסיבות שונות, הכוללות נישואין בתוך המשפחה באחוז גבוה, ילודה בגיל מבוגר וחוסר מודעות לבעיות גנטיות שונות (Sandler-Leoff & Shahak, 2006) וכן בשל התנאים הכלכליים-חברתיים והבריאותיים של אוכלוסייה זו (דולב ובן רבי, 2001, משרד הבריאות, 2005). בעיות מוטוריות, נפשיות ופיגור שכלי מצויות בשיעור גבוה פי שניים עד שלושה באוכלוסייה הערבית. שיעור הנכויות בתחומי הלמידה, ההתנהגות והדיבור אמנם גבוה יותר באוכלוסייה היהודית, אך ייתכן כי נתונים אלו נובעים מחוסר מודעות וחוסר אבחון בקרב האוכלוסייה הערבית, בין היתר בשל מחסור בשירותים אלו (דולב ובן רבי, 2001). האוכלוסייה הערבית נוטה להתעלם מהצרכים המיוחדים של ילדים אלה - פנייה לעזרה, ביצוע אבחונים ושיבוץ הילד במסגרת ייעודית.

לסיכום, בהשוואה בין החינוך היהודי לחינוך הערבי, מצטיירת תמונה של ריבוי צרכים בקרב התלמידים הערבים, וזאת לצד ריבוי אתגרים המוטלים על החינוך הערבי, אשר בעבר אף סבל ממחסור במשאבים.

(3) המעמד החברתי-כלכלי של המשפחה והיישוב

מחקרים מעידים כי המעמד החברתי-כלכלי של משפחות התלמידים הוא משתנה מרכזי המשפיע על התוצאות בבתי הספר (ר', למשל, Fowler & Walberg, 1991), ואכן גם בישראל קיימים פערים בהישגים הלימודיים בין תלמידים על רקע חברתי-כלכלי (גזית, 2006; הלר, 2002; גורדון ושרון, 2006). נתונים על הישגי התלמידים בבחינות הבגרות מעידים כי בבתי הספר במגזר היהודי, ביישובים מבוססים מבחינה חברתית-כלכלית (אשכול 9-10), שיעור הזכאים לתעודת בגרות עומד על 74% מתלמידי י"ב; זאת לעומת שיעור של 11% בקרב תלמידים בבתי ספר ביישובים לא מבוססים (אשכול 1-2); (בן אריה ואח', 2006). גם בציוני המיצ"ב, נמצא קשר בין הישגי התלמידים לבין המעמד החברתי-כלכלי של המשפחה (לביא, 2003; משרד החינוך, 2007).

הספרות המקצועית, בארץ ובחו"ל, עוסקת רבות בקשר שבין המעמד החברתי-כלכלי של התלמידים לבין הישגיהם הלימודיים. לתלמידים המגיעים מרקע חברתי-כלכלי נמוך פעמים רבות אין ההון החברתי והתרבותי הנחוץ להצלחה בבית הספר.

על אף הצרכים החינוכיים הרבים יותר של התלמידים הבאים מרקע חברתי-כלכלי חלש יותר, פעמים רבות דווקא קיימת פעילות מקיפה ואיכותית יותר בבתי הספר המשרתים אוכלוסיות מבוססות יותר. "סקרי שירותי חינוך ורווחה" (הלמ"ס, 1999; הלמ"ס, 1997) הצביעו על פערים משמעותיים בשימוש בתוכניות בין בתי הספר לפי המעמד החברתי-כלכלי של האוכלוסייה. סבירסקי (2004) טוען כי מגמה של הזנחת בתי הספר בשכונות מצוקה, בעיירות הפיתוח ובכפרים הערביים נמשכת עם הפרטת המתגברת של החינוך. פער זה הולך וגדל עם צמצום המשאבים המופנים מצד המדינה. בנוסף לכך, האפשרויות הרבות יותר של השכבות החזקות להעניק לילדיהם "חינוך אפור" מגבירות את הפערים

יש מספר גורמים להבדלים במשאבים המופנים לחינוך. ראשית, יישובים מבוססים יותר נוטים להשקיע יותר בחינוך ילדיהם. גזית ויאיר (Gazit & Yair, 2003) מצאו שבישראל ככל שהאוכלוסייה המקומית חלשה יותר, התקציב המוקצה לחינוך על-ידי הרשות המקומית - נמוך יותר. בנוסף לכך, ככל שהאוכלוסייה המקומית חלשה יותר, יש קשיחות רבה יותר בנוגע לחריגות תקציביות מהסכום המוקצה, אשר משפיעה אף היא על רמת התחזוקה והשירותים הניתנים בבתי הספר. מקור נוסף לפערים בתקצוב החינוך נובע מהיכולת הרבה יותר של הורי התלמידים המבוססים להשתתף במימון פעילות ושירותים בבית הספר (ואף לממן שיעורים פרטיים). לעומת זאת, לתלמידים ממשפחות מעוטות יכולת חסר לעתים ציוד לימודי חיוני. מחקרים גם מצביעים על בעיות אופייניות של בתי ספר ביישובים חלשים, בהן: רמת השכלה נמוכה יותר של צוות המורים (וקסלר, 2007; Barak & Wats, 1997).

ג. מידע קיים על הפעילות לקידום התלמידים המתקשים במערכת החינוך הישראלית

לאור העניין הרב בקידום התלמידים המתקשים ולאור ההשקעה בתחום, עולה הצורך בקבלת תמונת מצב מקיפה על מגוון הפעילות של מערכת החינוך בתחום זה.

עד כה מיפוי דרכי פעולה ותוכניות בישראל התבצע במסגרת הסקרים הבאים:

- ♦ שאלוני המיצ"ב ("מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית"), המועברים בבתי הספר בישראל מאז תשס"ב נמסרים למנהלים ולמורים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים בארץ כדי לאסוף מידע עדכני ראשוני על דרכי פעולה בבתי הספר, כולל יוזמות ופרויקטים, ועל הסיוע הניתן לתלמידים המתקשים (שילד ואסולין, 2003). הסקר מפקד תמונת מצב כללית על הסביבה הלימודית של בית הספר ונושאים חשובים אחרים, אך אין בו מידע מפורט ומעמיק על פעולות רבות לקידום התלמידים המתקשים, בהן פעולות הכשרה, יישומן של אסטרטגיות מיוחדות למתן תשומות והפעלתן של תוכניות חיצוניות.
- ♦ פריסתן של תוכניות חיצוניות נבדקה במסגרת "סקרי שירותי חינוך ורווחה" שבוצעו במשותף על-ידי משרד החינוך והלמ"ס, כדי לאסוף מידע על שירותי החינוך והרווחה, תוכניות לימוד, שיטות הוראה, ושירותי החינוך הבלתי פורמליים המופעלים בכלל בתי הספר (הלמ"ס, 1999; הלמ"ס, 1997). הסקר מונה את השירותים ואת פריסתם בין בתי ספר בסוגי חינוך שונים, ואולם אין בו התייחסות לתוכני השירותים או למאפייניהם. מלבד זאת, הסקר האחרון בוצע בשנת 1996, ויש עדויות רבות המצביעות על כך שמגוון התוכניות והיקפן השתנה מאוד בעשור האחרון.⁹

מכאן עולה, שחסר מידע מקיף על היבטים חשובים של פעילות מערכת החינוך הישראלית לקידום התלמידים המתקשים בהיבט ארצי. המיפוי המובא כאן נועד לספק לגורמים שונים במערכת החינוך

⁹ בנוסף לכך, יש תוכניות חיצוניות הזוכות להערכה אמפירית.

1.3 תיאור המיפוי

א. מטרות המיפוי

מטרת המחקר היא לאפיין את דרכי הפעולה למען התלמידים המתקשים, הננקטות בחינוך היסודי ובחטיבות הביניים, ואת הצרכים הלא מסופקים של בתי הספר בעבודתם לקידום התלמידים המתקשים בעיני הצוות בבית הספר.

המיפוי נועד להפיק מידע שימשמש בסיס לתכנון ולהטמעה של מדיניות ושל דרכי התערבות הולמות לקידום התלמידים המתקשים.

הוא נועד לשרת גורמים במערכת החינוך ובארגוני המגזר השלישי ברמה הארצית, המקומית והבית ספרית.

ב. יעדי המיפוי

המיפוי נועד כדי לאפיין את דרכי הפעולה של בתי הספר לקידום התלמידים המתקשים, תוך כדי התייחסות לשלושה מישורים של פעילות בית ספרית:

א. היערכות בית הספר לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים, לרבות הדרכה והשתלמויות לצוות בית הספר, שמטרתן חיזוק העבודה עם התלמידים המתקשים

ב. אסטרטגיות למתן תשומות מיוחדות לתלמידים המתקשים

ג. תוכניות התערבות חיצוניות, המיושמות בעזרת גורמים פדגוגיים חיצוניים לבית הספר

כמו כן, המיפוי נועד להשיג את המטרות שלהלן:

- ♦ לאפיין את היקף התשומות הניתנות לקידום התלמידים המתקשים, מספר מקבלי התשומות, היקף התשומה (על פי רוב, מספר שעות שבועיות) שניתנות לפרט או לכיתה;
- ♦ לקבל מהמנהלים ומהמורים משוב על הפעילות לקידום התלמידים המתקשים - הערכת התרומה של האסטרטגיות לקידום התלמידים המתקשים, התשומות הניתנות (האם הן מספיקות) והקשיים ביישומן;
- ♦ לאפיין את המשאבים המשמשים לביצוע הפעילות לקידום התלמידים המתקשים - מאפייני כוח האדם ומקורות המימון;
- ♦ לזהות הבדלים בדרכי הפעולה המתבצעים, מבחינת שלבי החינוך, המגזרים השונים וגורמים בית ספריים אחרים;

- ♦ לבחון את תפיסת מנהלי בתי הספר והמחנכים בנוגע לעבודה לקידום התלמידים המתקשים: הקשיים בעבודה זו, הערכתם אם רמת ההתמודדות עם צורכי התלמידים המתקשים שקיימת היא יעילה מספיק, וכן הצעותיהם לשיפור התמודדות זו.

2. שיטת המחקר

2.1 מערך המחקר

מיפוי דרכי הפעולה והתוכניות לקידום התלמידים המתקשים נעשה באמצעות סקר ארצי של מנהלי בתי ספר ומחנכים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים. המידע נאסף באמצעות שאלונים במדגם של 360 בתי ספר, המייצגים את כלל בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים. רואינו מנהלי בתי הספר ומדגם מייצג של מחנכים. טרם ביצוע הסקר נערך מחקר מקדים מקיף.

במסגרת הסקר נאסף מידע ממנהלי בתי ספר וממחנכי כיתות, וזאת כדי ללמוד מנקודת מבטם הייחודית של בעלי תפקידים אלה. דיווח המנהל, מנקודת מבטו המקיפה והכוללת של צורכי כל אוכלוסיית בית הספר, נועד לספק מידע על המדיניות הנהוגה בבית הספר ועל המתרחש בבית הספר כולו. דיווח מהמחנך, לעומת זאת, נועד לספק מידע על המתרחש בכיתתו, וכן על חויתו האישית בהשתתפות בהדרכות ובתוכניות חיצוניות וביישום אסטרטגיות בכיתה.

בנוסף לכך, נערכו ראיונות פתוחים עם אנשי מפתח במשרד החינוך, ברשויות המקומיות ובארגוני המגזר השלישי שעוסקים בפיתוח תוכניות לתלמידים מתקשים ועם מנהלי ואנשי צוות בתי הספר. כמו כן, התקבלו נתונים מנהליים ממשרד החינוך.

2.2 אוכלוסיית המחקר והמדגם

א. אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה את המנהלים ואת המחנכים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים בישראל.¹⁰ בשנת תשס"ה (מועד הכנת המדגם) היו 2,207 בתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים (על פי קובץ המוסדות של משרד החינוך, אשר נתוניו היוו את הבסיס לדגימה). מאוכלוסייה זו הוצאו בתי ספר שלא עמדו בקריטריונים (ר' נספח א) ונותרו 2,067 בתי ספר באוכלוסיית המחקר.

ב. מסגרת הדגימה

מסגרת הדגימה כללה שלושה ממדים: שלב חינוך (יסודי לעומת חטיבת ביניים), סוג חינוך (בתי ספר דוברי עברית בחינוך הממלכתי, בתי ספר דוברי עברית בחינוך הממלכתי דתי ובתי ספר דוברי ערבית) והמעמד החברתי-כלכלי של אוכלוסיית התלמידים בבית הספר. התקבלו 18 תאי דגימה.

¹⁰ לא נכללו במחקר בתי ספר מהחינוך העצמאי כיוון שאינם נתונים לפיקוח של משרד החינוך.

לוח 1: מסגרת הדגימה של בתי ספר

מסגרת חברתית-כלכלית של התלמידים*	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים		
	דוברי עברית		דוברי ערבית ¹	דוברי עברית		דוברי ערבית ¹
	ממלכתי ¹	ממ"ד		ממלכתי ¹	ממ"ד	
נמוך	149	139	173	52	42	67
בינוני או גבוה	648	234	189	228	108	38
סה"כ	797	373	362	280	150	105
						2,067

* על פי מדדי הטיפוח של בית הספר.

¹ בתי ספר דוברי ערבית כוללים גם בתי-ספר בדוויים ודרוזים.

לוח 1 מציג את חלוקת בתי הספר באוכלוסיית המחקר לפי מסגרת הדגימה הזו.

♦ שלב החינוך - בתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים¹¹

♦ **סוג החינוך** - ממלכתי, ממלכתי-דתי וערבי (כולל צ'רקסי, בדווי ודרוזי). לבתי הספר בזרמים השונים יש מאפיינים שונים. בנוסף לכך, רמת ההישגים בקרב התלמידים הערבים נמוכה בהרבה מרמת ההישגים של התלמידים היהודים, והחינוך הערבי מתמודד עם אתגרים וקשיים ייחודיים;

♦ **מעמד חברתי-כלכלי של משפחות התלמידים**: נמוך לעומת בינוני וגבוה. מהספרות המקצועית בארץ ובעולם (OECD, 2003; אדלר ובלס, 2003) עולה קיומו של קשר ברור בין המעמד החברתי-כלכלי של משפחות התלמידים לבין הישגיהם הלימודיים של התלמידים.

לצורך אפיון מעמד חברתי-כלכלי של בתי הספר נעשה שימוש במדדי הטיפוח של משרד החינוך.¹² מדד הטיפוח נועד לשקף מאפיינים חברתיים-כלכליים של אוכלוסיית התלמידים, כגון: רמת ההשכלה של ההורים, גודל המשפחה, תאריך הגעה לארץ, הגעה לארץ מארצות מצוקה, לצד משתנים אחרים (למשל, מגורים ביישוב בעדיפות לאומית ופריפריאליות). עם זאת, יש לציין כי משרד החינוך משתמש במדדי טיפוח שונים לבתי ספר בהם לומדים תלמידים מאוכלוסיות שונות (אחד לחינוך היסודי, ואחרים לחטיבות הביניים היהודיות, הערביות, הדרוזיות והבדויות)¹³.

בתי הספר חולקו לפי הקבוצות הללו: בתי ספר יסודיים, בתי ספר דוברי עברית, בתי ספר דוברי ערבית. בתוך כל קבוצה סודרו בתי הספר על פי הציון שקיבלו כמדד הטיפוח הרלבנטי עבורם והם חולקו לשלושונים (נמוך, בינוני, גבוה).

במפוי הנוכחי יש עניין מיוחד ללמוד על תוכניות בבתי ספר המשרתות תלמידים ממשפחות ממעמד חברתי-כלכלי נמוך. מסיבה זו, בדגימת בתי הספר ניתן ייצוג יתר לבתי ספר אלה: מחצית מבתי הספר

¹¹ כולל גם חטיבות ביניים עצמאיות וגם חטיבות ביניים שהן חלק מבתי ספר שש-שנתיים.

¹² מדדי הטיפוח הם כלי מנהלי לצורך הקצאת שעות לימוד לביה"ס.

¹³ כיום משרד החינוך משתמש במדד טיפוח אחיד לבתי ספר מטעם כל הפיקוחים, דוברי עברית וערבית כאחד. המדד מתבסס על המאפיינים הבאים של אוכלוסיית התלמידים: א. השכלת ההורה המשכיל ביותר (40%); ב. פריפריאליות (20%); ג. מדד כלכלי (20%), ד. שילוב של ארץ לידה וארץ מצוקה (20%).

ג. תיאור הדגימה

המדגם למיפוי כלל 360 בתי ספר (ר' לוח 2). גודל המדגם נקבע כך שהובטח ייצוג מספק של בתי ספר מכל סוג (יסודי לעומת חטיבות ביניים) ובכל תא (לפחות 25 בתי ספר בכל תא); תוך התחשבות במספר בתי הספר מכל סוג באוכלוסיית בתי הספר בישראל ובהתאם למגבלות התקציביות של המחקר. כשלב ראשון נדגמו בתי ספר מתוך "קובץ מוסדות תשס"ה" של משרד החינוך. הדגימה הייתה אקראית. מקרב כלל בתי הספר נדגמו עוד 25% בתי ספר כעתודה, כדי להבטיח שמירה על גודל תא מינימלי.

יש לשים לב, כי באחוז גבוה יחסית מבתי הספר בחינוך הערבי יש אוכלוסייה במעמד חברתי-כלכלי נמוך; וכך גם בחינוך הממלכתי-דתי לעומת בתי הספר הממלכתיים. מובן, שהתפלגות זו של בתי הספר משקפת הבדלים בין אוכלוסיות התלמידים בתת-המערכות השונות. בנוגע לממצאים, חשוב לזכור כי חלק מההבדלים בין המערכות עשויים להיות קשורים להבדלים במעמד החברתי-כלכלי של האוכלוסיות של שלוש תת-המערכות. לגבי חלק מהנושאים בוצע ניתוח סטטיסטי רב-משתני, כדי לבחון האם ההבדלים בין המערכות קשורים למאפייניהן או למעמד החברתי-כלכלי של אוכלוסיית התלמידים.

לוח 2: תיאור מדגם בתי הספר (המנהלים)

סה"כ	חטיבות ביניים			בתי ספר יסודיים			מעמד חברתי-כלכלי של התלמידים*
	דוברי ערבית	דוברי עברית		דוברי ערבית	דוברי עברית		
		ממ"ד	ממלכתי		ממ"ד	ממלכתי	
360	25	25	40	25	25	40	נמוך
	25	25	40	25	25	40	בינוני-גבוה
	50	50	80	50	50	80	סה"כ

* על פי מדדי הטיפוח של בית הספר

בשלב השני נדגמו מחנכים באותם בתי ספר שנכללו במדגם. המדגם כלל 540 מחנכים (180 משכבות א-ג', 180 משכבות ד-ו' ו-180 משכבות ז'-ט'); (ר' לוח 3).¹⁵

¹⁴ בניתוח הנתונים, על כלל בתי הספר בוצע תיקון לייצוג יתר ולתת ייצוג בדגימה על-ידי שקלול סטטיסטי של הקובץ. זאת, כדי שכל בית ספר ייצג את חלקו המדויק בכלל אוכלוסיית בתי הספר (ר' סעיף 2.5).
¹⁵ הוחלט שיש חשיבות מיוחדת לראיון מורים המלמדים אנגלית ומתמטיקה בחטיבות הביניים. על כן, רואיינו 40 מורים המלמדים אנגלית ו-40 מורים המלמדים מתמטיקה - חלקם מחנכים שנבחרו למדגם של המחנכים, ועוד 69 מורים מקצועיים נוספים. מורים אלה לא נכללו במדגם של המחנכים, כך שתשובותיהם נותחו לחוד.

לוח 3: תיאור מדגם בתי הספר (מורים)

מעמד חברתי-כלכלי	בתי ספר יסודיים						חטיבות ביניים			
	מחנכים א'-ג'			מחנכים ד'-ו'			מחנכים ז'-ט'			
	דוברי עברית	דוברי ערבית	ממ"ד	דוברי עברית	דוברי ערבית	ממ"ד	דוברי עברית	דוברי ערבית	ממ"ד	
										סה"כ
נמוך	40	25	25	40	25	25	40	25	25	540
בינוני-גבוה	40	25	25	40	25	25	40	25	25	
	80	50	50	80	50	50	80	50	50	
	180			180			180			
סה"כ	בתי ספר יסודיים-360			חטיבות ביניים-180						

לצורך דגימת המחנכים נדגמו כיתות מ"קובץ כיתות תשס"ה" של משרד החינוך. הדגימה של המחנכים הייתה אקראית ונעשתה באופן הבא:

- ♦ מבתי ספר יסודיים עם שכבות א'-ו': נדגמו מחנך כיתה אחת משכבות א'-ג' ומחנך כיתה אחת משכבות ד'-ו';
- ♦ מבתי ספר יסודיים עם שכבות א'-ט': נדגמו מחנך כיתה אחת משכבות א'-ג' ומחנך כיתה אחת משכבות ד'-ו' ומחנך כיתה אחת משכבות ז'-ט';
- ♦ מחטיבות ביניים (שכבות ז'-ט'): נדגמו מחנך כיתה אחת ומורה מקצועי אחד.

פרטי המורים שנדגמו התקבלו ממנהלי בתי הספר. המנהלים התבקשו למסור את פרטיהם של כל המחנכים בשכבה שנדגמה, כדי למנוע את זיהוי המורה הנדגם.

בכל בית ספר שנדגם רואיין המנהל על אודות בית ספרו. המחנכים שרואיינו דיווחו על כיתתם ועל עמדותיהם. דיווח המחנכים אינו מייצג את בית הספר.

ד. תיאור המדגם שהתקבל בפועל

הריאיון עם המנהלים. רואיינו 345 מנהלים המהווים 96% מהמדגם המתוכנן. לא נאסף מידע מ-15 מנהלים, המהווים 4% מהמדגם. רובם בגלל סירוב להתראיין. במאמצים להגיע להיענות מלאה הסתייענו בפיקוח של משרד החינוך (ר' לוח 4).

לוח 4: הראיונות עם המנהלים בפועל

מעמד חברתי-כלכלי של התלמידים*	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים		
	דוברי עברית		דוברי ערבית	דוברי עברית		דוברי ערבית
	ממלכתי	ממ"ד		ממלכתי	ממ"ד	
נמוך	40	23	25	36	23	24
בינוני-גבוה	39	23	25	39	23	25
סה"כ	79	46	50	75	46	49
	סה"כ בתי ספר יסודיים – 175			סה"כ חטיבות ביניים – 170		
				345		

* על פי מדד הטיפוח של בית הספר.

הריאיון עם המהמנכים. רואיינו 455 מהמנכים שהם 80% מהמהמנכים במדגם המתוכנן. מתוך 20% המהמנכים שלא רואיינו - לגבי 8% מתוכם הסיבה שהריאיון לא התבצע הייתה אי מסירת פרטים על-ידי בתי הספר, כפי שנדרש כדי ליצור קשר עם המורה. לגבי 2% מהמהמנכים, לא התקיים ריאיון משום שהמורה סירב להתראיין ולגבי 10% היה קושי לאתר את המורה (ר' לוח 5).

לוח 5: הראיונות עם המהמנכים בפועל

מעמד חברתי-כלכלי של התלמידים	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים		
	דוברי עברית		דוברי ערבית	דוברי עברית		דוברי ערבית
	ממלכתי	ממ"ד		ממלכתי	ממ"ד	
נמוך	68	39	41	31 (6)	21 (4)	18 (3)
בינוני-גבוה	61	39	39	33 (1)	16 (6)	24 (5)
סה"כ	129	78	80	71	47	50
	סה"כ בתי ספר יסודיים-287			סה"כ חטיבות ביניים - 168		

* בסוגריים מהמנכים מבתי ספר יסודיים עם שכבות ז'-ט'.

מידע מפורט על מאפייני מנהלי בתי הספר והמהמנכים שהשתתפו במחקר מצוי בנספח ו.

2.3 כלי המחקר ושיטת איסוף הנתונים

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

א. הכנת הטיטות לכלי המחקר

הצעדים שננקטו כדי להכין את כלי המחקר מפורטים להלן:

- ♦ התקיימו ראיונות עם גורמי מטה ופיקוח ממשרד החינוך, עם גורמים מרשויות מקומיות יהודיות וערביות, עם מנהלים, גורמים בכירים, יועצות ומורים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים ועם גורמים מארגוני המגזר השלישי הפועלים לקידום תלמידים מתקשים ואוכלוסיות חלשות (ר' תיאור הראיונות בהמשך).
- ♦ הראיונות נועדו לקבל מידע על הסוגיות העיקריות הקשורות לדרכי הפעולה לקידום תלמידים מתקשים ועל מגוון התוכניות המופעלות לשם כך. הראיונות נועדו ללמוד מהם הנושאים המרכזיים שרצוי לבחון ומהם ההיבטים החשובים של כל נושא.
- ♦ אתגר מרכזי בהכנת השאלונים היה להכין רשימה של דרכי פעולה שונות, שניתן לשאול על קיומן בפעילות בתי-הספר שישתתפו בסקר. כדי שהסקר יענה על מטרותיו, רשימה זאת חייבת לכלול את כל דרכי הפעולה השכיחות במערכת החינוך הישראלית, בשפה שמוכנת למנהלים ומהמנכים ברחבי הארץ, ותוך המשגה ברורה של כל סוג פעולה, כדי שהמשתתפים בסקר ידעו לזהות באופן מדויק את קיום הפעולה במסגרת הפעילות שלהם. על כן, ראיונות אלו גם שימשו להעמקת ההבנה של צוות המחקר ביחס לדפוסי פעולה שבשימוש בבתי ספר שונים וכיצד רצוי לקרוא להם ולתאר

- ♦ הוכנה סקירת ספרות של מחקרים העוסקים בדרכי פעולה בתוכניות בית ספריות לקידום תלמידים מתקשים. בסקירת הספרות, הושם דגש על זיהוי דרכי הפעולה המרכזיות שבשימוש במערכת החינוך הישראלית, ובמערכות חינוך מערביות אחרות, על ההמשגה שנעשה במיון פעולות שונות, על ההיבטים המרכזיים שיש לשים לב אליהם בבחינת פעולות שונות, ועל האתגרים והסוגיות המרכזיות בתחום של קידום תלמידים מתקשים והכנסת תוכניות התערבות לבתי-הספר.
- ♦ בעת הכנת השאלונים היה ברור כי ביצוע הסקר עלול להיתקל בקשיים, משום שאיסוף מידע מפורט על רכיבים רבים מהפעילות הבית ספרית יכול לחייב שאלון ארוך למדי, אך יש צורך לצמצם את הראיונות לפרקי זמן סבירים בגלל אילוצי הזמן של המתראיינים. בנוסף לכך, קיימת חשיבות באחידות המונחים ובמובנות באיסוף הנתונים. על כן, נסקרו דוחות שעסקו גם במיפוי פעילות במערכת החינוך בהיקף רחב – ר' בנספח ב' סיכום מידע מתודולוגי מדוחות אלה.
- ♦ נבחנו שאלונים שכבר נעשה בהם שימוש לבחינת נושאי המיפוי (בנספח ב' מוצגים השאלונים שנעשה בהם שימוש בהכנת כלי המחקר). במקרים רבים הוכנו שאלות חדשות כדי לבחון נושאים שלא נמצאו לגביהם כלים קיימים, וזאת על סמך המידע שנאסף בראיונות ובסקירת ספרות. כלל השאלות נבדקו בקפדנות, מבחינת בהירות ומבחינת והאפשרות של המראיין להשיב עליהן באופן חד-משמעי. הושם דגש מרבי על דיווח על פעילות שניתן לצפות ולמדוד באופן ברור, ודגש משני על הבעת עמדות ותפיסות. זאת, בגלל הניסיון להפחית במידת האפשר את ההשפעה של רצייה חברתית.
- ♦ הטיטות לשאלונים הועברו להערות לחברי ועדת ההיגוי של המחקר. התקיים דיון, בו נמסרו הערות רבות ונידונו כל חלקי השאלונים וניסוח השאלות וקטגוריות התשובה. נושא מרכזי שזכה להתייחסות היה ההגדרה של "תלמיד מתקשה". הוכנו טיטות נוספות בעקבות הדיון וההערות מועדת ההיגוי, ובהם נעשה שימוש בביצוע המחקר המקדים.

ב. ביצוע המחקר המקדים

נערך מחקר מקדים מקיף שמטרתו לבחון את ישימותם של כלי המחקר ואת האפשרות לקבל באמצעותם מידע מדויק ואמין. המחקר המקדים התבצע ב-20 בתי ספר. כדי לבחון את מילוי השאלון במגוון תנאים נבחרו בתי ספר בעלי מאפיינים שונים: שלב חינוך (יסודי/חטיבת ביניים), סוג חינוך (ממלכתי-יהודי, ממלכתי-דתי יהודי וערבי), ואזור (מרכז/פריפריה). רוב בתי הספר נבחרו באופן אקראי, לרוב תוך עיון בספר הטלפונים. בנוסף לכך, אותרו 3 בתי ספר שהיו מוכרים לצוות המחקר או לפיקוח כבעלי תוכניות חיצוניות רבות. הם נכללו במחקר החלוץ כדי לבחון את ישימות השאלונים בתנאים של ריבוי תוכניות.

במסגרת המחקר המקדים, כלל איסוף המידע בבתי הספר את הפעולות האלו:

1. הועבר השאלון למנהל בית הספר והתקבל משוב על השאלון (20 מנהלים); בתום הריאיון, תגובת המנהל לשאלון תועדה בעזרת פרוטוקול מובנה (ר' את ה-"שאלון על השאלון" בנספח ג) ובשיחה

2. הועבר השאלון למורים והתקבל משוב על השאלון (14 מחנכים ו-2 מורים מקצועיים בחטיבות ביניים): תהליך מילוי השאלון ותיעוד תהליך המילוי נעשה בצורה זהה לזה של מנהל בית הספר.

3. התקיימו ראיונות פתוחים עם אנשי צוות אחרים (5 ראיונות עם יועצות, 2 ראיונות עם רכזי שכבה בחטיבות ביניים ו-2 ראיונות עם מפקחות): בראיונות אלה נתבקשו המרואיינים לספר על כלל הפעילות לקידום התלמידים המתקשים בבית הספר. זאת, לצורך אימות המידע שהתקבל מהמנהל ומהמורים וכדי ללמוד גם מנקודת מבטם על הסוגיות המשמעותיות בקידום התלמידים המתקשים.

תהליך ניתוח המידע נועד גם כן לבחון את איכות המידע שהתקבל מהשאלונים – למשל, האם כל התשובות שהתקבלו ענו באופן ברור על כוונות השאלה שהוצגה, האם כל המרואיינים ענו באופן מלא על השאלה, האם התקבלה שונות בתשובות המרואיינים, כצפוי. בנוסף לכך, נעשתה הצלבה של המידע ממכלול מקורות המידע שהיו בכל בית ספר, וזאת כדי לבחון את אחידות התמונה המצטיירת מהמקורות השונים. רוכז המשוב על השאלונים שנמסר על ידי המרואיינים השונים, וזאת כדי לזהות סוגיות הדורשים המשך טיפול.

ר' בנספח ד' תיאור מפורט של ביצוע המחקר המקדים וממצאיו. על סמך הניסוי המקדים נערכו שינויים בשאלונים, בין היתר מושגים מרכזיים הוגדרו בצורה ברורה יותר והשאלונים קוצרו בצורה משמעותית. השאלונים הסופיים שאושרו על-ידי ועדת המומחים המלווה את המחקר מטעם לשכת המדען הראשי במשרד החינוך (ר' נספח ה' - שאלונים למנהל ולמחנך).

ג. העברת השאלונים

השאלון למנהל

תהליך איסוף המידע בקרב המנהלים התנהל כדלקמן:

- ♦ לכל המנהלים במדגם נשלח מכתב. הוסברו בו מטרות המיפוי ודרך ביצועו. כמו כן היו בו אישור לביצוע המחקר מלשכת המדען הראשי של משרד החינוך ושאלון.
- ♦ מספר ימים לאחר מכן יצר מראיין מצוות המחקר קשר עם המנהל לשם מתן הסבר על המחקר. המנהל התבקש למלא את השאלון במילוי עצמי וניתנה לו הבחירה האם למלא אותו בנוכחות מראיין או במועד שנוח לו ללא נוכחות מראיין. עם מנהלים שבחרו למלא את השאלון בנוכחות מראיין נקבעה פגישה במועד שנוח להם, ובה המנהל ענה על השאלון והמראיין סייע בהקראת השאלות ובהסבר על מונחים בשאלון. עם מנהלים שבחרו למלא את השאלון ללא נוכחות מראיין, נקבעה פגישה קצרה, לצורך איסוף השאלון ולצורך מתן תשובות לשאלותיו של המנהל, לבדיקת איכות המילוי ולהשלמת נתונים חסרים או לא ברורים.
- ♦ השאלונים המלאים נבדקו בקפדנות על-ידי צוות המחקר. במקרה של מידע חסר או של נתונים לא ברורים או לא הגיוניים, יצר איש צוות המחקר קשר עם המנהל, לצורך השלמות. הודות לטיפול זה, היקף המידע החסר בשאלונים נמוך מאוד, ורק בשאלות ספורות הוא עולה על אחוזים בודדים.

השאלון למורה

בעקבות מחקר החלוץ, ובהתייעצות עם ועדת ההיגוי, הוחלט לבצע את הסקר באמצעות ראיונות טלפוניים.

בפנייה טלפונית למורים, הוצע לקבוע מועד לריאיון, בזמן שנוח להם. הראיונות בוצעו בעיקר בשעות הצהריים (12:00-14:00) וניתנה למורים אפשרות להתראיין בשעות הבוקר ובימי שישי. עם זאת, התקשה צוות המחקר להשיג שיתוף פעולה מחלק מהמורים. גורם אחד לכך הוא משך הריאיון עם המורים שהיה ארוך מהצפוי (כ-50 דקות), ופעמים רבות היה צורך לפצל את הריאיון לשני מועדים.

ד. ראיונות עם בעלי תפקידים מרכזיים

המיפוי גם כלל ביצוע ראיונות פתוחים עם בעלי תפקידים מרכזיים, הן בדרגים השונים של מערכת החינוך הפורמלית, והן בארגוני מגזר שלישי הפועלים לקידום תלמידים מתקשים. הראיונות התבצעו בשני שלבים עיקריים של המחקר והיו להם מספר מטרות.

בשלב של הכנת הטיטות לשאלונים, נועדו הראיונות לשם:

- ♦ הכרת דרכי הפעולה העיקריות הננקטות בבתי הספר בישראל לקידום התלמידים המתקשים;
- ♦ הכרת הסוגיות העיקריות של פעילות לקידום התלמידים המתקשים, וכן יישומן של תוכניות חיצוניות, אשר מעסיקות את אנשי המקצוע במערכת החינוך ובמגזר השלישי;
- ♦ גיבוש מונחים מוסכמים, שבאמצעותם ניתן לבחון את הפעילות בבתי הספר;
- ♦ בירור קשיים אפשריים ביחס להעברת שאלונים למנהלים ולמחנכים בנושא המחקר.

הראיונות כללו בעיקר שאלות על הערכתם של המרואיינים לגבי צורכי התלמידים המתקשים, על הפעילות שנעשית בבתי הספר לקידום תלמידים אלה, על הרציונל לפעילות זו ועל הקשיים שעולים בביצוע הפעילויות – וזאת, תוך התייחסות לדרכים חלופיות לניסוח הפעילויות. במידע מהראיונות נעשה שימוש בבניית הכלים ובבדיקתם.

המתראיינים נבחרו מתוך מטרה לייצג רמות ומגזרים שונים של העוסקים בקידום התלמידים המתקשים:

- ♦ הרמה של גורמי מטה במשרד החינוך, המופקדים על התוויית מדיניות ארצית והפעלת תוכניות ארציות;
- ♦ הרמה של הרשויות המקומיות, המופקדות על הפעלת מערכת החינוך העירונית, תוך תשומת לב לצרכים הייחודיים של תלמידי העיר ומתן תמיכה לבתי-ספר בעיר;
- ♦ הרמה של הנהלות בתי הספר וצוות המורים, המופקדים על הוצאה לפועל של דרכי הפעולה לקידום התלמידים המתקשים: קביעת סדרי עדיפויות ברמה הבית-ספרית, תכנון, איתור תלמידים הזקוקים לסיוע, הקצאת מענים, ארגון הפעילות הבית-ספרית ומערכת הסיוע, מעקב אחר תוצאות עבור התלמידים;
- ♦ הרמה של גורמי המגזר השלישי, שעוסקים בפיתוח והפעלה של תוכניות התערבות בבתי-ספר.

בחירת המתראיינים התמקדה ביחידות, ברשויות ובארגונים מרכזיים בתחום זה. התקבלו המלצות לגבי בתי-ספר מגורמים שונים העובדים אתם. נערכו 34 ראיונות. להלן הפירוט:

- ♦ ראיונות עם גורמי מטה ופיקוח ממשד החינוך, הכוללים בכירים מהאגף לחינוך יסודי, האגף לחינוך על-יסודי, אגף שפ"י, אגף שח"ר, גף קליטת עולים, האגף לחינוך מיוחד והאגף להערכה ומדידה (10 ראיונות); רואיינו מנהלי מרבית היחידות האלה וכן אנשי מקצוע בכירים נוספים.
- ♦ ראיונות עם גורמים מרשויות מקומיות יהודיות וערביות (5 ראיונות); רואיינו בעיקר מנהלי מחלקות חינוך, חלקם מערים גדולות, כולם מערים עם אוכלוסייה הטרופית או חלשה.
- ♦ ראיונות עם מנהלי ומורי בתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים (13 ראיונות);
- ♦ ראיונות עם גורמים מארגוני מגזר שלישי מרכזיים, הפועלים ברמה ארצית לקידום תלמידים מתקשים (6 ראיונות)

בשלב של ניתוח המידע שהתקבל מהשאלונים, נועדו הראיונות לשם:

- ♦ המשך העמקת הידע לגבי דרכי הפעולה המתבצעות בבתי הספר לקידום התלמידים המתקשים, תוך דגש על למידה לגבי המדיניות הארצית;
- ♦ המשך בירור הסוגיות לגבי יישומן של תוכניות חיצוניות בבתי הספר לקידום התלמידים המתקשים ויחסי הגומלין שבין מערכת החינוך וארגוני המגזר השלישי בכל הקשור ליישום תוכניות בבתי הספר; היכרות עם מגוון ארגונים ותוכניות נבחרות שפועלים בתחום זה, כדי ללמוד על מטרותיהם ועל דרך פעולתם.

הראיונות כללו בעיקר שאלות על צורכי התלמידים המתקשים על מדיניות משרד החינוך (בראיונות עם גורמי משרד החינוך), על פעילות הארגון ותוכניות מובילות בארגון (בראיונות עם גורמי המגזר השלישי) ועל שיתוף הפעולה ויחסי הגומלין שבין משרד החינוך, בתי הספר וארגוני המגזר השלישי. הראיונות תרמו להבנת משמעות המידע מהשאלונים והשלכותיו. בשלב זה התבצעו 31 ראיונות, כדלקמן:

- ♦ גורמים בכירים במשרד החינוך, אשר עוסקים בהקצאת משאבים לסיוע לתלמידים מתקשים; בפיתוח, בהפצה ובבקרה של תוכניות ושל דרכי פעולה לקידום תלמידים מתקשים.
- ברמת המטה: בכירים מהאגף לחינוך יסודי, האגף לחינוך על-יסודי, אגף שפ"י, אגף שח"ר, מנהל החינוך הדתי, גורם מהחינוך הערבי, גף קליטת עולים
- ברמת המחוזות והפיקוח
- ברשויות מקומיות
- ♦ בכירים ממשרד הרווחה וממשרד הקליטה העוסקים בקידום תלמידים בסיכון
- ♦ ראשי ארגונים ואנשי מפתח בכירים בארגוני מגזר שלישי אשר עוסקים בפיתוח ובהפצה של תוכניות לסיוע לתלמידים מתקשים (13 ראיונות)
- ♦ מומחים בתחום של ארגוני מגזר שלישי ומעורבותם בחינוך (5 ראיונות)

הראיונות התנהלו על פי פרוטוקול מובנה למחצה, אשר הציב את הנושאים העיקריים לריאיון, תוך מתן חופש פעולה למראיין ולמראיין לדון בכל התכנים הנראים להם רלבנטיים לנושאים אלה. כל הראיונות התקיימו במשרדי המרואיינים. הפרוטוקולים מצורפים בנספח ה'. סיכום מידע מהראיונות מצורף בנספח ו.

ה. מידע מנהלי של משרד החינוך לגבי מאפייני בתי הספר

כדי לבצע את דגימת בתי הספר, קיבלנו ממשרד החינוך נתונים מנהליים על כלל בתי הספר היסודיים וחיטבות הביניים בישראל. בנוסף לכך, נמסרו נתונים מהקבצים האלו על: גודל בית הספר, רמת ההשכלה והוותק של צוות המורים, גודל התקציב של בית הספר (מספר השעות המוקצות), אחוז העולים בבית הספר ועוד. המידע נמסר במהלך שנת תשס"ה לצורך הכנת המדגם, ושוב בתשס"ו, לצורך הצלבת הנתונים עם המידע שנאסף.

2.4 הגדרת מושגים

תלמידים מתקשים הם אלו אשר:

- ♦ רמת הלימודים שלהם נמוכה באופן משמעותי מהמצופה לשכבת הכיתה ו/או
- ♦ מפגינים בעיות התנהגות והסתגלות שמפריעות להם ללמוד

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

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

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

- ♦ **תגבור לימודי בתוך הכיתה:** התגבור הלימודי יכול להינתן באופן פרטני או בקבוצה קטנה על-ידי אנשים שונים (כגון מחנך/ת, מורה מתי"א, מורה מבית הספר, מורה מחוץ לבית הספר, מתנדב/ת וכד'). אין לכלול מתן תגבור לימודי בכיתות החינוך המיוחד.
- ♦ **שני מורים מלמדים יחד בכיתה:** שני מורים מצוות בית הספר, או מורה מצוות בית הספר ומורה מקצועית/ת מחוץ לצוות בית הספר, כולל הוראה משותפת של מורה מתי"א עם מורה מצוות בית הספר יחד בכיתה. אין הכוונה להסדרים ליצירת הקבוצות קבועות, לפי הרמה הלימודית או להוראה בכיתות של החינוך המיוחד.
- ♦ **מורה וכוח אדם נוסף בלתי מוסמך מלמדים יחד בכיתה:** כגון בת שירות לאומי, מורה חיילת, מתנדבים וכד'; להבדיל מהוראה של שני מורים יחד. אין הכוונה להסדרים ליצירת הקבוצות קבועות לפי הרמה הלימודית או להוראה בכיתות של החינוך המיוחד.

- ♦ **תגבור לימודי מחוץ לכיתה:** התגבור הלימודי יכול להינתן באופן פרטני או בקבוצה קטנה בידי אנשים שונים (כגון מחנך/ת, מורה מתי"א, מורה מצוות בית הספר, מורה מחוץ לצוות, מתנדב/ת וכד'). אין לכלול מתן תגבור לימודי בכיתות החינוך המיוחד.
 - ♦ **חונכות:** הצמדת אדם לתלמיד/ה או למספר תלמידים, לאורך זמן, כדי להעניק תשומת לב ויחס אישי בתחום הרגשי או החברתי. עזרה זו יכולה להינתן בתחום הרגשי או החברתי או בנוסף לסיוע לימודי. אין הכוונה למענים טיפוליים הניתנים על-ידי אנשי מקצוע טיפוליים או לעבודה של מחנך/ת הכיתה עם התלמידים המתקשים בכיתה שלו/ה או למענים טיפוליים הניתנים בכיתות של החינוך המיוחד.
 - ♦ **מתן מענים טיפוליים בידי אנשי מקצוע טיפוליים:** התערבות טיפולית של אנשי מקצוע כדי לסייע לתלמיד/ה בבעיות רגשיות, התנהגותיות וחברתיות. הטיפול יכול להינתן באופן פרטני או קבוצתי ובאמצעות שיטות שונות, כגון: על-ידי היועץ/ת או הפסיכולוג/ית, או במסגרת טיפול עם בעלי חיים, קורס "הישרדות" וכד'. אין הכוונה למענים שניתנים על-ידי גורמים שאינם מקצועיים בתחום הטיפול או למענים הניתנים בכיתות של החינוך המיוחד.
 - ♦ פעילות מיוחדת עם הוריהם של התלמידים המתקשים: הכוונה לפעילויות שבית הספר יוזם. לדוגמה: שיתוף הורים בישיבות מיוחדות, סדנאות או קבוצות טיפול ולמידה להורים ועוד.
- כדי שהמנהלים יוכלו לסווג את האסטרטגיות המתקיימות בבית ספרם בהתאם לרשימה זו, הוצגה בפניהם המסגרת הקונספטואלית בזו הלשון:
- "השאלות הבאות מתייחסות למענים שניתנים לתלמידים באופן פרטני או קבוצתי: ראשית נשאל על תגבור לימודי בתוך הכיתה; שנית נשאל על תגבור לימודי מחוץ לכיתה; שלישית, על חונכות לצורך התייחסות רגשית או חברתית ורביעית, על מענים טיפוליים שניתנים על-ידי אנשי מקצוע בתחום הטיפול".
- לאחר מכן הוצגה בפני המנהלים המסגרת הקונספטואלית של אסטרטגיות ההוראה המשותפות: "השאלות הבאות מתייחסות להוראה של שני אנשים יחד בכיתה: ראשית נשאל על הוראת שני מורים יחד, ולאחר מכן, נשאל על הוראה יחד של מורה וכוח אדם נוסף בלתי מוסמך". המראיינים נכחו בזמן מילוי השאלון, והם סייעו למנהלים בהגדרת המושגים ויצירת אחידות בסיווג.
- "**תוכניות חיצוניות:**" הוגדרו כפרויקטים וכתוכניות מיוחדות שמופעלות במעורבות פדגוגית של גורמים מחוץ לבית הספר. המעורבות הפדגוגית יכולה להתבטא בהכנסת היוזמה לבית הספר, בריכוז התוכנית, במתן תשומות לתלמידים או במתן הדרכה לצוות. אבל, אם רק המימון מגיע מחוץ לבית הספר והגורם החיצוני אינו מעורב בשום צורה אחרת, הרי שהתוכנית אינה מוגדרת כתוכנית חיצונית.

2.5 עיבוד הנתונים

א. שקלול הקבצים

כאמור, דגימת בתי הספר הייתה דגימת שכבות אקראית. על כן, בניתוח הנתונים על כלל המנהלים/המחנכים שוקללו הקבצים, כדי שכל מתראיין ייצג נאמנה את חלקו היחסי בכלל האוכלוסייה. בהנחיית היועץ הסטטיסטי למחקר, קובץ המנהלים שוקלל באופן הבא: לכל מנהל

קובץ המכונים: מכיוון שבתוך כל בית ספר נדגמו שני מורים, המשקל שקיבל כל מורה בקובץ המדגם נבנה על פי המרכיבים הבאים: משקל בית הספר מהשלב הראשון של הדגימה (ר' לעיל) ומספר המורים שרואיינו באותו בית ספר. המשקל הסופי חושב כיחס בין משקל בית הספר לבין מספר המורים שרואיינו באותו בית ספר.

ב. תוכנית הניתוח

הממצאים בדוח מוצגים בנפרד לכל שלב חינוך. באשר למנהלים ולמחנכים מכל שלב חינוך, מוצגים הנתונים לפי סוג חינוך: בתי-ספר דוברי עברית בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי ובתי-ספר דוברי ערבית (כולל דרוזי ובדווי). במקרים שבהם חלק מהמנהלים והמחנכים לא השיבו על שאלה מסוימת (למשל, כי השאלה התייחסה לתשומה שאינה ניתנת בבית הספר שלהם או בכיתה שלהם) מספר המשיבים היה נמוך מדי כדי להפיק אומדנים יציבים בחלק מהקבוצות. במקרים אלה לא נעשה שימוש בנתונים לפי סוג חינוך והנתונים לפי סוג חינוך אינם מוצגים בדוח.

לגבי חלק מהנושאים נבנו משתנים מסכמים שבאמצעותם נספרו מספר פריטים שלגביהם דווח.

ג. מבחני מובהקות

- ♦ נערכו מבחני מובהקות בנוגע להבדלים בין שלבי החינוך השונים לבין המגזרים השונים בכל שלב. מבחני מובהקות שבהם נעשה שימוש ביחס ללוחות דו-משתניים הם כדלקמן:
- ♦ לגבי משתנים דיכוטומיים ונומינליים (למשל, שימוש באסטרטגיה מסוימת בבית הספר או בכיתה) נעשה שימוש במבחן χ^2 ;
- ♦ לגבי המשתנים שמוצגים באופן אורדינלי (למשל, שביעות רצון מתוכניות חיצוניות) - מבחנים לא פרמטריים (מבחן Mann Whitney להבדלים בין שלבי חינוך, מבחן Kruskal Wallis להבדלים בין סוג חינוך);
- ♦ לגבי משתנים רציפים (למשל, אחוז ממוצע של תלמידים שמקבלים תשומה מסוג מסוים) נעשה שימוש במבחן שונות חד-כיווני.

מובהקות המבחנים הסטטיסטיים חושבה באמצעות תוכנת Complex Samples של SPSS. התוכנה מבצעת תיקון למובהקות בהתחשב בתוכנית הדגימה (לגבי מנהלים - דגימת שכבות ולגבי מורים דגימת אשכולות בשכבות).

ד. ניתוח רב-משתני

ניתוח הנתונים גם כלל ניתוח סטטיסטי רב-משתני, שנועד לבחון באיזו מידה קיים קשר בין מדדים משמעותיים של המחקר לבין מאפיינים שונים של בתי הספר והפעילות בהם, היישוב, המגזר ושלב החינוך, וזאת תוך כדי פיקוח על אחוז התלמידים המתקשים באוכלוסיית התלמידים. ר' תיאור

2.6 לוח זמנים ושלבי ביצוע

המחקר התבצע ב-4 שלבים עיקריים:

השלב	מועד ביצוע
הכנת כלי המחקר: ביצוע ראיונות עומק, הכנת טיוטות כללים וביצוע המחקר המקדים	נובמבר 2004 עד מאי 2005
היערכות לקראת הסקר הארצי: דגימה, הכנת כלים סופיים, היערכות לעבודת שדה (וגם המשך ראיונות עומק)	יוני 2005 עד נובמבר 2005
איסוף נתונים מהמנהלים והמורים	דצמבר 2005 עד יוני 2006
עיבוד וניתוח הנתונים והכנת טיוטת דוח המחקר	יולי 2006 עד מארס 2007

2.7 הסתייגויות מתודולוגיות ומגבלות המחקר

ההסתייגויות המתודולוגיות, הנובעות מדרך איסוף הנתונים כוללות:

א. אחידות בשימוש במונחים

איסוף המידע מסתמך על כך שהמנהלים והמחנכים שותפים להגדרה אחידה של הנושא הנבדק. ההגדרות המשמעותיות ביותר שלגביהן עשוי להיות חוסר אחידות הן:

- ♦ הגדרת תלמידים מתקשים - לעומת שאר תלמידי בית הספר
- ♦ הגדרתן של תוכניות ודרכי פעולה, כולל הנחיה והשתלמויות, כמיועדות במיוחד לקידום התלמידים המתקשים - לעומת אלו המיועדות לכלל תלמידי בית הספר או לאוכלוסיות אחרות
- ♦ הגדרתן של פעולות ותוכניות כחיצוניות, כלומר אלו שמופעלות באמצעות מעורבות פדגוגית של גורם חיצוני, לעומת אלו שמופעלות באמצעות מימון חיצוני בלבד.

כדי להשיג רמת אחידות מרבית, כל אחד מהמונחים הללו הוגדר במפורט בגוף השאלון ואף הובאו הסברים ודוגמאות (ר' תיאור ההסברים בגוף הדוח ובשאלונים המובאים בנספח ה'). אחידות התגובות של המרואיינים נבדקה במיוחד במסגרת המחקר המקדים ונמצאה ברמה גבוהה.

ב. רצייה חברתית

בריאיון עם אנשי מקצוע תמיד קיימת אפשרות של רצייה חברתית במתן התשובות; רצייה, הנובעת מהנטייה הטבעית של אנשים להציג את עצמם ואת עבודתם/עבודת בית ספרם באור חיובי. נקטנו מספר צעדים כדי למזער הטיות אפשריות:

- ♦ במיוחד בשאלון למנהלים (שלגביהם היה חשש בנקודה זו) הודגש איסוף מידע עובדתי ומפורט.
- ♦ הובהר למרואיינים כי ממצאי הסקר ידווחו בצורה אנונימית, וכי זהותם לא תועבר לגורם כלשהו במערכת החינוך מעבר לצוות המחקר.

כמו כן, חשוב שקוראי המחקר יהיו מודעים לשלוש מגבלות חשובות בהיקף המידע שנאסף:

1. המיפוי מתמקד בפעילות בתי הספר לקידום התלמידים המתקשים - וסוקר רק הדרכה, השתלמויות ותוכניות חיצוניות, אשר מיועדות לקידום. מובן שאלה רק חלק מההכשרות והתוכניות החיצוניות המתקיימות בבתי הספר.
2. המיפוי בוחן את הערכתם המקצועית של המנהלים והמחנכים בנוגע לתרומתם של המענים הניתנים. המידע שנאסף אינו מאפשר בדיקה אובייקטיבית של נושאים אלו.
3. המיפוי מפיץ מידע על הפעילות למען התלמידים המתקשים ברמת בית הספר והכיתה. הנתונים אינם מאפשרים בדיקה של היקף סה"כ התשומות השונות הניתנות **לכל תלמיד** ברמה הפרטנית. כלומר, אין נתונים על רמת הפיזור של המענים בין התלמידים השונים - האם הם בעיקר ניתנים למספר קטן של תלמידים או מפוזרים בין מספר תלמידים גדול יותר.

3. התלמידים המתקשים

3.1 אחוז התלמידים המתקשים בבית הספר

כבסיס לסקר גובשה הגדרה אופרטיבית מוסכמת של המושג "התלמידים המתקשים" (ר' פירוט תהליך זה בתיאור המחקר המקדים, פרק 2, השיטה), כדי לאפשר איסוף נתונים מהמנהלים ומהמחנכים של בתי הספר מתוך תפיסה אחידה, מובנית ומוסכמת.

להלן נוסח ההגדרה שגובשה ושהוצגה למנהלים ולמחנכים שמילאו את השאלונים:
נגדיר תלמידים מתקשים כתלמידים אשר:

- ♦ רמת הלימודים שלהם נמוכה באופן משמעותי מהמצופה לשכבת הכיתה ו/או
- ♦ יש להם בעיות התנהגות והסתגלות שמפריעות להם ללמוד

הגדרה זו כוללת עולים חדשים, שמתקשים ללמוד ולהסתגל לבית הספר ותלמידים הזכאים לשעות שילוב. ההגדרה אינה כוללת תלמידים בכיתות של החינוך המיוחד.

המנהלים התבקשו לציין את אחוז התלמידים המתקשים על פי קטגוריות אלו: עד 10%, 11%-26%, 25%-50%, 51%-75%, מעל 75% וכולם. על פי ההגדרה שגובשה, ברוב בתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים בישראל יש אחוז לא מבוטל של תלמידים מתקשים. אחד עשר אחוזים מהמנהלים בחינוך היסודי ציינו כי יותר מרבע מתלמידי בית הספר הם תלמידים מתקשים (ר' לוח 6).

לוח 6: התלמידים המתקשים בבית הספר על פי הערכת המנהלים והמחנכים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך (באחוזים)¹

חטיבות ביניים				בתי ספר יסודיים			
דוברי עברית				דוברי עברית			
דוברי ערבית	ממ"ד	ממלכתי	סה"כ	דוברי ערבית	ממ"ד	ממלכתי	סה"כ
המנהלים - הערכת אחוז התלמידים המתקשים בבית הספר							
עד 10%	31	15	20	42	*20	*32	*31
11%-25%	38	54	50	54	69	55	58
26%-50%	21	27	25	4	8	13	10
51% ומעלה	10	4	5	0	3	0	1
המחנכים - הערכת אחוז התלמידים המתקשים בכיתה							
עד 10%	1	13	8	15	9	9	11
11%-25%	47	35	40	61	55	63	60
26%-50%	41	40	42	22	32	26	26
51% ומעלה	11	12	10	2	4	2	3
ממוצע	29	27	27	20	22	21	**21
(סטיית תקן)	(17)	(19)	(17)	(11)	(13)	(11)	(11)

¹ אחוזים מכלל בתי הספר במדגם (N=345)

² אחוזים מכלל הכיתות במדגם (N=455)

מובהקות: * $P < 0.05$; ** $P < 0.01$. המובהקות לגבי הערכת המנהלים חושבה באמצעות מבחן Kruskal-Wallis H (למשתנים אורדינליים). לגבי הערכת המחנכים, מובהקות הממוצעים חושבה באמצעות מבחן שונות חד-כיוונית.

כוכביות בעמודת "בתי ספר יסודיים-סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחט"ב). הניתוח לגבי סוגי החינוך התבצע לגבי כל שלב חינוך בנפרד.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים לבין בתי ספר ממלכתיים דתיים, בתוך אותו שלב חינוך.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממ"ד" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים דתיים לבין בתי ספר דוברי ערבית בתוך אותו שלב חינוך.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי ערבית" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים דוברי עברית לבין בתי ספר דוברי ערבית בתוך אותו שלב חינוך.

גם **המחנכים** נשאלו על אחוז התלמידים המתקשים בכיתותיהם. להבדיל מהמנהלים, המחנכים נתבקשו למסור מספר מדויק של תלמידים מתקשים מתוך עיון ברשימת תלמידי הכיתה. עשרים ותשעה אחוז מהמחנכים בחינוך היסודי מעריכים כי יותר מרבע מתלמידי בית הספר הם תלמידים מתקשים.

ככלל, **המחנכים** דיווחו על אחוזים גבוהים יותר של תלמידים מתקשים מאשר **מנהלי בתי הספר**. ניתן לייחס את הפער לשוני בשיטת איסוף הנתונים: המחנכים נתבקשו לעבור על רשימה שמית של התלמידים ולמסור מספר מדויק, ואילו המנהלים מסרו אומדן בלבד, וזאת לגבי כלל בתי הספר. בנוסף לכך, המחנכים מודעים יותר למכלול הקשיים בקרב תלמידי הכיתות שהם מחנכים, ואילו למנהלים יש ראייה כוללת יותר של צורכי אוכלוסיית התלמידים בבית הספר. מצד אחר, ייתכן שהמנהלים נוטים להציג את אוכלוסיית בית הספר כמתפקדת היטב (מכאן הדיווח הנמוך יותר), ואילו המחנכים מעוניינים להדגיש את הקשיים היום-יומיים שעמם הם מתמודדים (מכאן הדיווח באחוזים גבוהים יותר).

להערכתם של מנהלי חטיבות הביניים, בחטיבות הביניים יש יותר תלמידים מתקשים: לעומת 11% ממנהלי בתי הספר היסודיים, העריכו שלוש אחוזים מהם, כי יותר מרבע מהתלמידים הם תלמידים מתקשים. בדומה למנהלים, גם המחנכים בחטיבות הביניים מעריכים כי בחטיבות הביניים יש יותר תלמידים מתקשים: 52% מהמחנכים בחטיבות הביניים דיווחו שיותר מרבע מהתלמידים בכיתה מתקשים.

מעניין לציין, כי המנהלים והמחנכים בבתי הספר דוברי הערבית דיווחו על היקף דומה של תלמידים מתקשים כמו בשאר המגזרים - ומנהלי בתי הספר היסודיים דוברי ערבית אף דיווחו על **פחות** תלמידים מתקשים. זאת, למרות שהנתונים הארציים למדידת הישגי התלמידים (מבחני המיצ"ב, מבחני הבגרות) מצביעים על הישגים נמוכים יותר בקרב התלמידים הערבים (מיצ"ב התשס"ז: מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית – נתונים ראשוניים, 2007). אנחנו משערים שההסבר לכך הוא, שהרמה הלימודית הנמוכה יותר הביאה לציפיות נמוכות יותר. ההגדרה שהוצגה לגבי "תלמידים מתקשים", מתייחסת לרמה הלימודית של התלמיד יחסית למצופה משכבת הכיתה. ייתכן שאין בבתי הספר דוברי ערבית פערים גדולים במיוחד בקרב התלמידים בכל בית ספר ובכל כיתה, כך שאחוז התלמידים שמתאפיינים בקשיים מיוחדים לעומת אחרים אינו גבוה יותר מאשר בחינוך היהודי.

המחנכים נתבקשו להגדיר בשאלה פתוחה את צורכיהם העיקריים של התלמידים המתקשים בכיתה שלהם. המחנכים משני שלבי החינוך ציינו צרכים בתחום הלימודי, כגון צורך בתגבור לימודי וצורך במתן הוראה פרטנית, וכן צרכים בתחום הרגשי-חברתי, כגון צורך בטיפול בבעיות משמעת או במוטיבציה נמוכה של התלמידים. כמו כן, המחנכים משני שלבי החינוך הצביעו על הצורך בסיוע מיוחד לתלמידים בעלי לקויות למידה או בעלי בעיות קשב וריכוז. בנוסף לכך, ציינו חלק מהמחנכים את הצורך במתן מענה לבעיות כלכליות במשפחה.

3.2 קשיים בעבודה עם התלמידים המתקשים

אין ספק, שהעבודה עם התלמידים המתקשים מציבה אתגרים רבים בפני הנהלות בתי הספר וצוותיהם. בשאלה פתוחה, נתבקשו המנהלים והמחנכים לציין מהם הקשיים העיקריים של בית הספר בעבודה עם התלמידים המתקשים. הקושי העיקרי שצוין על ידי 78% מהמנהלים בחינוך היסודי, ועל ידי 71% מהמנהלים בחטיבות הביניים הוא חוסר משאבים. הערכה זו גם הובעה על ידי רבים מהבכירים במערכת החינוך אשר התראיינו. כפי שציין גורם בכיר במשרד החינוך: "אנחנו מדינה נאורה אך ענייה – התפיסות מקדימות את המשאבים".

בנוסף לכך, כשליש מהמנהלים, יותר ביסודי (35%) ופחות בחטיבות הביניים (24%), דיווחו על מחסור בידע ומקצועיות בקרב חברי הצוות, לרבות חוסר בכוח אדם מיומן, בהשתלמויות ובהדרכות. כחמישית (21%) מהמנהלים ציינו כקושי העיקרי את חוסר שיתוף הפעולה של ההורים. כחמישית מהמנהלים בחטיבות הביניים ציינו כקשיים העיקריים גם את הפערים הגדולים בין התלמידים בכיתות ואת קשיי ההסתגלות לבית הספר בקרב התלמידים.

בדומה למנהלים, רבים מהמחנכים בשני שלבי החינוך (44% ביסודי ו-37% בחטיבות ביניים) הצביעו על חוסר במשאבים כקושי העיקרי בעבודה עם תלמידים מתקשים. בנוסף לכך, הם ציינו חוסר שיתוף

המחנכים דיווחו יותר על קשיים הקשורים במצב התלמיד ובהתנהגותו. כרבע מהמחנכים בחינוך היסודי ו-41% מהמחנכים בחטיבות הביניים הצביעו על קשיי הסתגלות לבית הספר בקרב תלמידים, כגון: חוסר מוטיבציה, בעיות רגשיות ובעיות חברתיות. ארבעה-עשר אחוזים מהמחנכים דיווחו על קשיים בהתמודדות עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, כגון לקויות למידה למיניהן ובעיות קשב וריכוז.

המחנכים התבקשו להגיב להיגדים המתארים קשיים שונים בהוראה בכיתה הקשורים לעבודה עם התלמידים המתקשים. שליש מהמחנכים בשלב החינוך היסודי וכמחצית מהמחנכים בחטיבות הביניים דיווחו כי קשה להם לנהל את השיעור בגלל הפערים הגדולים בין התלמידים. את הקושי בניהול השיעור בשל בעיות משמעת ציינו 15% מהמחנכים ביסודי ו-28% מהמחנכים בחטיבות הביניים (ר' לוח 4, נספח ח). על פי דיווח זה, עולה כי קשיים בניהול השיעור - אם כתוצאה מהפערים הרבים שבין התלמידים, ואם כתוצאה מבעיות משמעת - שכיחים יותר בקרב מחנכי חטיבות הביניים מאשר המחנכים בחינוך היסודי.

3.3 סיכום

לצורך המיפוי הוגדרו תלמידים מתקשים כאותם תלמידים אשר:

- ♦ רמת הלימודים שלהם נמוכה באופן משמעותי מהמצופה לשכבת הכיתה ו/או
- ♦ מפגינים בעיות התנהגות והסתגלות שמפריעות להם ללמוד

הגדרה זו כוללת עולים חדשים, שיש להם קשיים בלימודים ובהסתגלות לבית הספר, וכן תלמידים הזכאים לשעות שילוב. היא אינה כוללת תלמידים בכיתות של החינוך המיוחד.

להערכת המנהלים והמחנכים בבתי-הספר היסודיים וחטיבות הביניים בישראל, קיים אחוז לא מבוטל של תלמידים מתקשים: 11% מהמנהלים בחינוך היסודי מסרו כי מעל 25% מהתלמידים הם תלמידים מתקשים, ו-30% מהמנהלים בחטיבות הביניים סבורים כך. המחנכים דיווחו על אחוזים גבוהים יותר של תלמידים מתקשים מאשר מנהלי בתי-הספר: 29% מהמחנכים בחינוך היסודי, ו-52% מהמחנכים בחטיבות הביניים מסרו שיותר מ-25% מתלמידי הכיתה הם תלמידים מתקשים. מכאן, שגם מדיווחם של המנהלים וגם מדיווחם של המחנכים, עולה ששיעור התלמידים המתקשים גבוה יותר בחטיבות הביניים מאשר בחינוך היסודי.

העבודה עם התלמידים המתקשים מציבה אתגרים רבים בפני הנהלות בתי-הספר וצוותי המורים. היעדים המרכזיים שהמנהלים הציבו בעבודה עם התלמידים המתקשים כוללים: שיפור הישגים (60%) ושיפור מצב חברתי-רגשי (50%). בתשובה לשאלה על הקשיים המרכזיים של בית-הספר בעבודה עם התלמידים המתקשים, כשני-שלישים מהמנהלים בשני שלבי החינוך ציינו את המחסור במשאבים כקושי המרכזי. כמו-כן, כשליש מהמנהלים בחטיבות הביניים וכרבע מהמנהלים בבתי-הספר היסודיים דיווחו על מחסור בכוח אדם מיומן. כחמישית מהמנהלים ציינו כקושי מרכזי חוסר

4. היערכות בתי הספר לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים

בפרק זה נסקור דרכי היערכות ופעילות שוטפות בבתי הספר, כבסיס ליישום אסטרטגיות למתן תשומות מיוחדות, שבהן נדון בפרק הבא. הפרק הנוכחי ידון בשלושה תחומים עיקריים:

- ♦ פעילות לקידום התלמידים המתקשים במסגרת ההיערכות הכללית של בית הספר
- ♦ מנגנונים לתמיכה ארגונית שעשויים לחזק את העבודה עם התלמידים המתקשים
- ♦ קבלת הדרכה לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים

4.1 פעילות לקידום התלמידים המתקשים במסגרת ההיערכות הכללית של בית הספר

הפעילות השוטפת של בית הספר משמעותית מאוד מבחינת המענים שמקבלים התלמידים המתקשים. זאת, משתי בחינות עיקריות - כפעילות שיש בכוחה לחזק את תפקודו של בית הספר עם כל תלמידיו - ובהם התלמידים המתקשים - וכפעילות שיש בכוחה למנוע את היווצרותן של בעיות וקשיים אצל התלמידים. מלבד זאת, האסטרטגיות למתן תשומות מיוחדות לתלמידים מתקשים נשענות על ההיערכות של בית הספר בתחומים שונים, ואינן מתבצעות במנותק ממנה.

בהתבסס על ספרות מקצועית ומתוך התייחסות לראיונות עם גורמים בבתי הספר ובמערכת החינוך, זיהינו תחומים בהיערכות הכללית של בית הספר שעשויים לתרום במיוחד לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים: שיטות להתמודדות עם השונות בין התלמידים, התייחסות לצרכים רגשיים וחברתיים של התלמידים ותהליכים לאיתור צרכי התלמידים ולתכנון העבודה עמם.

א. התמודדות עם שונות

רמת הלימודים של התלמידים המתקשים נמוכה מזו של שאר תלמידי הכיתה. בית הספר נדרש לספק חוויות לימודיות משמעותיות לכל תלמידיו, וזאת למרות השונות הקיימת ביניהם ברמה הלימודית. הספרות המקצועית הדנה בעבודה חינוכית עם תלמידים מתקשים עוסקת רבות בדרכים שפותחו לניהול הלמידה של התלמידים, שתאפשרנה התמודדות מיטבית עם קידומם של תלמידים מתקשים, במיוחד כאלה שכבר צברו פערים ברמת ההישגים (ר' פרק 1). להתמודדות עם שונות בין התלמידים זוהו שתי דרכים עיקריות המופעלות על ידי בתי ספר ואלו הן:

- ♦ **הקבצות.** התלמידים לומדים בקבוצות הומוגניות מבחינת הרמה הלימודית בחלק מהמקצועות. ארגון הכיתות בצורה זו עשוי להקל על המורים בניהול השיעור ולמנוע את הקשיים שעליהם מדווחים רבים מהם (ר' פרק 3). יש בכך הזדמנות למתן מענים מוגברים לזקוקים להם באופן מיוחד (למשל, באמצעות הרכבת קבוצת לימוד קטנה במיוחד, או מתן שעות נוספות ללמידה של קבוצה זו). זוהי שיטה שנויה במחלוקת, ומהספרות המקצועית עולה כי למידה בהקבצה נמוכה עלולה לגרוע מחוויית הלמידה של התלמידים המתקשים ולפגום במוביליות שלהם בהמשך דרכם

♦ שיטות נוספות להתמודדות עם כיתות הטרוגניות מאפשרות למורים להשתמש בשיטות הוראה שמותאמות במיוחד לצורכיהם הייחודיים של התלמידים המתקשים שחלקן מהוות אופני התארגנות המקלים על המורה להתמודדות עם הטרוגניות. ממצאי הסקר מצביעים על דפוסים שונים הנהוגים בשני שלבי החינוך. בחינוך היסודי נעשה שימוש רב, יחסית, בשיטות הוראה מגוונות בכיתה הטרוגנית ושימוש מועט יחסית בהקבצות. בחטיבות הביניים נעשה שימוש רב יותר בהקבצות. (ר' לוח 7).

לוח 7: הוראה בהקבצות ובשיטות להתמודדות בכיתה הטרוגנית, לפי שלב חינוך וסוג חינוך (באחוזים)

דיווח המנהלים ¹	בתי ספר יסודיים				חטיבות ביניים			
	דוברי עברית		דוברי עברית		דוברי עברית		דוברי עברית	
	ממ"ד	ממלכתי	ממ"ד	ממלכתי	ממ"ד	ממלכתי	ממ"ד	ממלכתי
בתי הספר שבהם מתקיימות הקבצות ²	20**	12**	39*	20	82	91	94**	42**
דיווח המחנכים								
משתמשים בשיטות הבאות במידה רבה או רבה מאוד ³ :								
הוראה פרטנית	37**	43*	28	32	16	18	15	10
הוראה בזוגות או בקבוצות קטנות	49**	53	43	45	24	29*	13	26
שימוש בחומרי לימוד מותאמים לרמות שונות	67**	68*	49**	83*	47	45	46	56
מתן סוגי משימות שונות לתלמידים שונים, בהתאם לרמת תפקודם	71**	74	62	71	45	48*	27**	64
מדד מסכם: שיטות להתמודדות בכיתה הטרוגנית ⁴	88**	91*	80	89	70	69	65	80

¹ אחוזים מכלל בתי הספר במדגם (N=345). הנתונים לגבי בתי הספר היסודיים מתייחסים לכיתות א'-ו' בלבד.
² הנתונים לגבי בתי הספר היסודיים מתייחסים לכיתות א'-ו' בלבד. נתונים על כיתות ז'-ח' בבתי ספר יסודיים, ועל קיום הקבצות בכיתות השונות, מובאים בנספח.

³ אחוזים מכלל המחנכים במדגם (N=455); למחנכים הוצגו סוגים שונים של שיטות הוראה. לגבי כל שיטה, הם נתבקשו לציין אם הם משתמשים בה במידה רבה מאוד, במידה רבה, במידה בינונית, במידה מעטה או בכלל לא.

⁴ מדד מסכם: אחוז המחנכים שדיווחו על שימוש בלפחות שיטה אחת להתמודדות בכיתה הטרוגנית, מתוך 4 השיטות השונות המוצגות בלוח, במידה רבה או רבה מאוד.

מובהקות: * P<0.05; ** P<0.01. המובהקות חושבה באמצעות מבחן χ^2 . כוכביות בעמודת "בתי ספר יסודיים-סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחטי"ב). הניתוח לגבי סוגי החינוך התבצע לגבי כל שלב חינוך בנפרד. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים לבין בתי ספר ממלכתיים דתיים, בתוך אותו שלב חינוך.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממ"ד" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים דתיים לבין בתי ספר דוברי עברית בתוך אותו שלב חינוך.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים דוברי עברית לבין בתי ספר דוברי עברית בתוך אותו שלב חינוך.

לגבי השימוש בהקבצות, נמצאו הבדלים משמעותיים בין שלבי החינוך: ברובן המכריע של חטיבות הביניים (82%) דווח על הקבצות. החלוקה להקבצות בחטיבות הביניים נעשית כמעט בכל בתי הספר דוברי עברית הממלכתיים (91%) והממלכתיים-דתיים (94%), לעומת כמחצית מבתי הספר דוברי ערבית (42%). המקצועות העיקריים שבהם יש הקבצות בחטיבות הביניים הם מתמטיקה (82% מבתי הספר), אנגלית (75% מבתי הספר) ושפות אם (10% מבתי הספר).

בבתי הספר היסודיים מדיניות משרד החינוך אינה מאפשרת קיום הקבצות בשכבות א-ו'. לפיכך, בבתי הספר היסודיים, קיום ההקבצות חושב בנפרד עבור כיתות א'-ו', לעומת כיתות ז'-ח' (ר' לוח ח, נספח ח) לגבי כיתות א' עד ו', דיווחו מנהלי בתי הספר על קיום הקבצות ב-20% מבתי הספר. השימוש בהקבצות שכיח יותר בבתי הספר היסודיים בחינוך הממלכתי דתי (39% מבתי הספר האלה) לעומת בתי הספר דוברי עברית הממלכתיים ובתי הספר דוברי ערבית (12% ו-20%, בהתאמה). בבתי הספר הממלכתיים דתיים אשר מפעילים הקבצות, קיומן של הקבצות שכיח יותר בכיתות ד' עד ו'. כצפוי, בכיתות ז'-ח', השימוש בהקבצות רב יותר, והן מתקיימות ב-31% מבתי הספר היסודיים: ב-47% מבתי הספר הממלכתי דתיים, ב-31% מבתי הספר דוברי עברית הממלכתיים, וב-18% מבתי הספר דוברי ערבית.

רוב המחנכים בבתי הספר היסודיים (88%) דיווחו על שימוש רב בשיטה אחת לפחות להתמודדות עם כיתה הטרוגנית, וגם מרבית המחנכים בחטיבות הביניים (70%); (ר' לוח 7). יש דיווח רב במיוחד בשימוש בחומרי לימודי המותאמים לרמות שונות ובמתן משימות שונות לתלמידים בהתאם לרמת תפקודם.

ב. התייחסות רב-ממדית לצורכי התלמידים

בשנים האחרונות מתחזקת התפיסה החינוכית הגורסת כי כדי למלא את יעדיהם החינוכיים, צוותי בתי הספר צריכים להתייחס גם לצורכיהם הרגשיים והחברתיים של התלמידים. התייחסות זו משמעותית במיוחד עבור התלמידים המתקשים, שרבים מהם סובלים מבעיות חברתיות ורגשיות המקשות עליהם להסתגל לבית הספר. לגבי חלקם, מקור הקשיים הלימודיים אף טמון בקשיים רגשיים וחברתיים, והתייחסות בית הספר לצרכים אלה משמעותית ביותר. זאת ועוד, התייחסות בלתי הולמת של בית הספר לצורכי התלמידים עלולה לפגוע בתפקודם הלימודי.

אחד האמצעים העיקריים להכרת צורכיהם של התלמידים, מעבר לתפקודם הלימודי וליחס לצרכים אלה, הוא קיום קשר עם הוריהם (מלבד זאת, קיימת משמעות לשיתוף פעולה עם הורי התלמידים המתקשים – ובכך נדון בפרק 5).

בסקר בחנו מספר היבטים של פעילות המורים ובית הספר עם התלמידים וההורים, אשר יכולים להעיד על התייחסות רב-ממדית לצורכי התלמידים (ר' לוח 8). הנתונים מבוססים על דיווח המחנכים על עבודתם עם כלל תלמידי הכיתה, מתוך הנחה כי התייחסות לצרכים הרגשיים והחברתיים של

תלמידי הכיתה משמעותית ביצירת סביבה לימודית חיובית ובצמצום בעיותיהם של התלמידים המתקשים. נושא זה נבחן על פי היבטים אלו:

♦ התייחסות רב-ממדית לצורכי התלמידים דרך הקשר עם התלמידים: החלטנו לבחון את ההתייחסות הרב-ממדית לצורכי התלמידים מתוך דיווח המורים על מגוון הנושאים השונים, שאינם קשורים ישירות ללימודי התלמיד, שעליהם הם נוהגים לשוחח עם התלמידים. למחנכים הוצגה רשימת נושאים לשיחה עם התלמידים והם התבקשו לציין עם כמה מתלמידי הכיתה הם שוחחו על כל נושא. בלוח מוצג אחוז המחנכים אשר שוחחו עם רוב התלמידים (75% ומעלה) על שלושה נושאים לפחות שאינם קשורים ישירות ללמידה, למשל: העדפות בנוגע לפעילות חברתית בבית הספר; תחומי התעניינות מיוחדים; מצבם החברתי בכיתה; בעיות אישיות או משפחתיות אחרות (ר' לוח 8);

לוח 8: התייחסות רב-ממדית לצורכי התלמידים על פי דיווח המחנכים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך (באחוזים)¹

	בתי ספר יסודיים				חטיבות ביניים			
	דוברי עברית		דוברי עברית		דוברי עברית		דוברי עברית	
	סה"כ	ממלכתי	ממ"ד	ערבית	סה"כ	ממלכתי	ממ"ד	ערבית
משתנה מסכם: התייחסות רב-ממדית דרך הקשר עם התלמידים ²	46	51	43	*35	49	57	42	*37
משתנה מסכם: התייחסות רב-ממדית דרך הקשר עם הורי תלמידים ³	38	33	45	42	40	45	41	*24
ביקורי בית⁴	20	15	22	*31	15	10	*13	*31

1 אחוז מכלל המחנכים במדגם (N=455)

2 אחוז המחנכים ששוחחו עם 75% מהתלמידים או יותר על 3 מהנושאים הבאים לפחות: העדפות ביחס לפעילות חברתית בבית הספר, תחומי התעניינות מיוחדים, מצבם החברתי בין תלמידי הכיתה, בעיות אישיות או משפחתיות אחרות. למחנכים הוצגו הנושאים השונים לשיחה. לגבי כל נושא הם נתבקשו לציין עם כמה מהתלמידים בכיתה הם שוחחו על נושא זה.

3 אחוז המחנכים שדיברו עם 75% מההורים או יותר על 3 מהנושאים הבאים לפחות: ההישגים הלימודיים של התלמיד/ה, ההתנהגות של התלמיד/ה בבית הספר, תחומי העניין של התלמיד/ה, נושא אישי או משפחתי של התלמיד/ה (לא לימודי) למחנכים הוצגו הנושאים השונים לשיחה. לגבי כל נושא הם נתבקשו לציין עם כמה מהורי התלמידים הם שוחחו על נושא זה.

4 אחוז המחנכים שביצעו ביקורי בית אצל 25% ומעלה מהתלמידים.

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

כוכביות בעמודת "בתי ספר יסודיים-סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחט"ב). הניתוח לגבי סוגי החינוך התבצע לגבי כל שלב חינוך בנפרד.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים לבין בתי ספר ממלכתיים דתיים, בתוך אותו שלב חינוך.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממ"ד" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים דתיים לבין בתי ספר דוברי עברית בתוך אותו שלב חינוך.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים דוברי עברית לבין בתי ספר דוברי עברית בתוך אותו שלב חינוך.

♦ התייחסות רב-ממדית לצורכי התלמידים דרך הקשר עם הורי התלמידים: גם נושא זה נבדק באמצעות דיווח המורים על מגוון הנושאים שעליהם הם שוחחו עם הורי התלמידים, כביטוי להתייחסות רב-ממדית לצורכי התלמידים. כמו המשתנה המסכם בנוגע לקשר עם התלמידים, בלוח 8 גם מוצג אחוז המחנכים אשר שוחחו עם הורי רוב התלמידים (75% ומעלה) על שלושה מהנושאים הבאים לפחות: ההישגים הלימודיים של התלמיד, ההתנהגות של התלמיד בבית הספר, תחומי העניין של התלמיד/ה, נושא אישי או משפחתי של התלמיד (לא לימודי);

♦ ביקורי בית: ביקורי בית נחשבים כצעד יעיל במיוחד להכרת צורכי התלמידים מחוץ ללימודים בבית הספר ולהכרת הסביבה המשפחתית, וכן כהזדמנות טובה להידוק הקשרים עם הורי התלמידים. בלוח 8 מוצג אחוז המחנכים שביקרו בביתם של 25% מתלמידי הכיתה לפחות.

מהממצאים עולה כי כמחצית מהמחנכים בשני שלבי החינוך מקיימים קשר אישי עם תלמידים רבים ומשוחחים איתם בשיחות אישיות על מגוון נושאים (46% בחינוך היסודי ו-49% בחטיבות הביניים). אחוז המחנכים המקיימים קשר עם ההורים מעט נמוך יותר ועומד על 38% בחינוך היסודי ו-40% בחטיבות הביניים. בנוסף לכך, 20% ממורי בתי הספר היסודיים ו-15% ממחנכי חטיבות הביניים ביקרו בביתם של 25% מתלמידי הכיתה לפחות. מעניין לציין, כי בשני שלבי החינוך ביקורי בית שכיחים יותר בבתי ספר דוברי ערבית.

הממצאים מלמדים על כך שחלק מהמחנכים בשני שלבי החינוך אכן פועלים כדי להתייחס לצורכי התלמידים בתחומים רבים, ואולם מעל למחצית מהמחנכים בשני שלבי החינוך אינם עושים זאת, למרות החשיבות המיוחסת לפעילות זו.

ג. תהליכי איתור ותכנון

כדי להעניק סיוע אפקטיבי לתלמידים המתקשים, יש לאתרם ולתכנן את העבודה ואת המענים שיינתנו, כך שיהלמו באופן המרבי את צרכי הייחודיים של כל תלמיד ותלמיד. תהליכים אלה משמעותיים במיוחד בתנאים של משאבים מוגבלים.

למחנכים הוצגה רשימה של מקורות מידע שונים, והם נשאלו על רמת השימוש שלהם במידע לצורך איתור תלמידים מתקשים. מדיווחם עולה כי בשני שלבי החינוך משתמשים המחנכים במקורות מידע רבים ומגוונים (ר' לוח 9):

♦ קיים שימוש נרחב בשיטות לא מובנות לאיסוף מידע. כמעט כל המחנכים (96%) מעריכים את צורכי התלמידים מתוך העבודה השוטפת בכיתה ורובם הגדול (כ-90%) נעזרים בשיחות עם התלמידים

♦ כ-70% מהמחנכים נעזרים בשיחות עם ההורים

♦ כ-70% מהמחנכים נעזרים בהערכת גורמים טיפוליים

♦ כ-70% מהמחנכים בחינוך היסודי וכ-80% מהמחנכים בחטיבות הביניים משתמשים בציונים ממבחן או ממבדק סטנדרטי לאיתור תלמידים מתקשים.

דרגת השימוש בכלים מובנים לאיתור תלמידים שונה בשני שלבי החינוך :

- ♦ כמחצית המהמנכים בחינוך היסודי (61%) ומהמנכים בחטיבות הביניים (48%) דיווחו על שימוש בכלי מיפוי כיתתי, המתייחס לתפקוד התלמיד בתחומים שונים, כולל תחומים שאינם בהכרח לימודיים
- ♦ בחטיבות הביניים משתמשים 75% מהמהמנכים בציוני התעודה ככלי לאיתור: לעומת 44% מהמהמנכים בחינוך היסודי.

לוח 9: שימוש במידע (לעתים קרובות או תמיד) לצורך איתור תלמידים מתקשים על פי דיווח המהמנכים^א, לפי שלב חינוך וסוג חינוך (באחוזים)¹

הערכת צורכי התלמיד לפי שיטות לא מובנות	בתי ספר יסודיים				חטיבות ביניים			
	סה"כ	ממלכתי	ממ"ד	דוברי ערבית	סה"כ	ממלכתי	ממ"ד	דוברי ערבית
העבודה השוטפת בכיתה	96	94	96	97	96	99	95	86**
שיחות עם התלמיד	88	87	85	94	89	88	86	97
מידע מההורים	71	67	65**	88**	70	69	69	78
שיטות מובנות								
חוות דעת של גורם מקצועי (של יועץ/ת, מורה/ת)	68	71	64	67	74	79	77	60
מת"א, פסיכולוג/ית, כולל אבחון מקצועי	69*	62	75	75	80	84	73	78
תוצאות מבחן/מבדק סטנדרטי שהועבר לכל תלמידי הכיתה	61*	63	56	63	48	54	51*	28*
כלי מיפוי כיתתי המתייחס לתפקוד התלמיד בתחומים שאינם בהכרח לימודיים	44**	36	41*	63**	75	79	66	78
ציונים בתעודה								

¹ אחוזים מכלל המהמנכים במדגם (N=455)

מובהקות: * $P < 0.05$; ** $P < 0.01$; המובהקות חושבה באמצעות מבחן χ^2 (ממוצעים - במבחן שונות חד-כיוונית); כוכביות בעמודת "בתי ספר יסודיים-סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחטי"ב). הניתוח לגבי סוגי החינוך התבצע לגבי כל שלב חינוך בנפרד. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים לבין בתי ספר ממלכתיים דתיים, בתוך אותו שלב חינוך. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממ"ד" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים דתיים לבין בתי ספר דוברי עברית ממ"ד, בתוך אותו שלב חינוך. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי ערבית" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים דוברי עברית לבין בתי ספר דוברי ערבית בתוך אותו שלב חינוך. ההתפלגות המלאה כוללת את הקטגוריות אף פעם לא, לעתים רחוקות, לעתים קרובות ותמיד.

כאמור, לרבים מהתלמידים המתקשים בלימודים יש גם צרכים בתחומים אחרים וכדי לספק להם מענים מיוחדים על ידי בעלי מקצוע שונים יש צורך בתכנון שיטתי. מדיניות משרד החינוך, בגיבוי הספרות המקצועית, ממליצה על הכנת "תוכניות אישיות" המותאמות לעבודה עם כל תלמיד מתקשה בהתאם לצרכיו. במקרה שהתלמיד זכאי לסיוע מיוחד בהתאם לחוק השילוב, המדיניות אף מחייבת הכנת תוכנית אישית. לפי דיווח המהמנכים, תוכניות אישיות הוכנו עבור רוב התלמידים המתקשים (72%, בממוצע) בחינוך היסודי ו-57% בממוצע בחטיבת הביניים, ר' לוח 10. בחטיבות ביניים דוברות

לוח 10: הכנת תוכניות אישיות לעבודה עם התלמידים המתקשים¹ על פי דיווח המהנכים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך (באחוזים)

חטיבות ביניים				בתי ספר יסודיים			
דוברי ערבית	דוברי עברית	ממלכתי	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	ממלכתי	סה"כ
דוברי ערבית	ממ"ד	ממלכתי	סה"כ	דוברי ערבית	ממ"ד	ממלכתי	סה"כ
אחוז ממוצע של התלמידים המתקשים שלגביהם הוכנו תוכניות אישיות (ס"ת) ²							
72**	70	74	73	37	33	62	37**
(33)	(31)	(33)	(37)	(37)	(33)	(38)	(35)
התחומים שאליהם מתייחסות התוכניות האישיות ³ :							
לימודי	89	90	87	87	87	87	93
חברתי-רגשי	34	26*	42	43*	31	37	25
משפחתי	13	11	14	15	11	14	6
דרכי הכנת התוכניות ³ :							
כתובות	80	83	72	82	81	92	45**
הוכן בשיתוף עם גורם נוסף	75**	73	71	83	89	95	78*
מצוות בית הספר							

1 תוכניות אישיות הוגדרו כ-"תוכניות המותאמות לעבודה עם התלמידים המתקשים בכיתה בהתאם לצרכים השונים של כל אחד מהם"

2 מתוך כלל המהנכים במדגם (N=455)

3 מתוך המהנכים שצינו שהוכנו "תוכניות אישיות בכיתותיהם (N=388); מוצג אחוז המהנכים שצינו שהיבט זה מאפיין את "רובן" או "כולן" של התוכניות. קטגוריות נוספות הן: "כמעט", "מיעוט", "אף אחת"

מובהקות: * P<0.05; ** P<0.01; המובהקות חושבה באמצעות מבחן χ^2 (ממוצעים - במבחן שונות חד-כיוונית); כוכביות בעמודת "בתי ספר יסודיים-סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחט"ב). הניתוח לגבי סוגי החינוך התבצע לגבי כל שלב חינוך בנפרד.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים לבין בתי ספר ממלכתיים דתיים, בתוך אותו שלב חינוך.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממ"ד" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים דתיים לבין בתי ספר דוברי עברית בתוך אותו שלב חינוך.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי ערבית" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים דוברי עברית לבין בתי ספר דוברי ערבית בתוך אותו שלב חינוך.

המהנכים דיווחו כי מרבית התוכניות כתובות. נושא זה משמעותי, שכן תוכניות אישיות שאינן כתובות עלולות לאבד מערכן בשל חוסר שיטתיות בהכנתן וביישומן ובמעקב אחר הביצוע בפועל. עירובם של גורמים מקצועיים שונים מקרב צוות בית הספר עשוי לחזק את תהליך הכנת התוכניות ואיכותן.

4.2 מערך התמיכה הארגונית

כדי להתמודד כראוי עם שלל המשימות והאתגרים הניצבים בפניו, במיוחד בהתמודדות עם האתגרים המיוחדים של העבודה עם התלמידים המתקשים, בית הספר זקוק לתשתיות ארגוניות חזקות. מערך התמיכה הארגוני נועד לאפשר פעילות יעילה של כלל מערכת בית הספר, להעניק תמיכה למחנכי הכיתות ולמורים המקצועיים ולספק לתלמידים תשומות מקצועיות מיוחדות. בסקר בחנו מרכיבים של מערך זה, שמשמעותיים במיוחד לעבודה לקידום התלמידים המתקשים:

- ♦ קיומם של בעלי תפקידים מומחים בתחום ההוראה והטיפול

- ♦ מנגנונים לעבודת צוות

- ♦ עבודה משותפת עם שירותי הקהילה

א. בעלי תפקידים מומחים בתחום ההוראה והטיפול

אנשי צוות מומחים בתחומי ההוראה והטיפול מעניקים תשומות ייחודיות לתלמידים עם צרכים מורכבים ומספקים ייעוץ ותמיכה להנהלה ולצוות המורים בהתמודדותם עם קשיי התלמידים. המנהלים נשאלו לגבי שלושה בעלי תפקידים מרכזיים הנמצאים בבתי הספר בישראל: מורי מתי"א, יועצים חינוכיים ופסיכולוגים. מורי מתי"א מומחים בתחום ההוראה ומופקדים על אבחון תלמידים עם קשיים לימודיים מיוחדים ועל מתן תשומות לימודיות מיוחדות; פסיכולוגים מופקדים על ביצוע אבחונים של תלמידים עם קשיי הסתגלות וקשיי למידה; יועצים חינוכיים מופקדים על סיוע לתלמידים ולהורים עם קשיי הסתגלות לבית הספר ובטיפול במעברים למסגרות חינוך חלופיות.¹⁶ יש לציין, כי הימצאותם של מדריכים דידקטיים הפועלים בבתי הספר לא נבדקה במסגרת מחקר זה.

הימצאותם של מומחים בתחומי ההוראה והטיפול שכיחה למדי, ואולם הרכב הצוות שונה בין שלבי החינוך. כמעט בכל בתי הספר בחינוך היסודי, יש מורה מתי"א (99%). במרבית בתי הספר יש פסיכולוג (90%), ובהיקף קטן יותר - יועץ חינוכי (76%). גם בחטיבות הביניים יש מורה מתי"א כמעט בכל בתי הספר (95%), ובנוסף לכך, כולל הצוות הבין-מקצועי יועץ חינוכי (97%). אחוז חטיבות הביניים שבהן יש פסיכולוג נמוך יותר (73%).

הסקר מלמד כי ברוב בתי הספר בישראל יש בעלי תפקידים מומחים, בתחום ההוראה והטיפול, ואולם היקף השעות העומד לרשותם לביצוע כלל התפקידים המוטלים עליהם ולמימוש התועלת המצופה מעבודתם מצומצם למדי. למעט מורת מתי"א, שמסגרת עבודתה מכוונת להוראת תלמידים מתקשים, עבור יועץ ופסיכולוג מסגרת עבודתם אינה מתמקדת רק בעבודה עם תלמידים מתקשים, והיקף השעות המוצג מתייחס להיקף שעות עבודתם עם כלל תלמידי בית הספר.

¹⁶ לתיאורים מפורטים ר' <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Shefi>

לוח 11 מציג גם את חישוב מספר השעות השבועיות הממוצע לכל 100 תלמידים :

- ♦ בשלב החינוך היסודי מורות מתיי"א עובדות בהיקף של כ-8 שעות שבועיות בממוצע לכל 100 תלמידים. היקף עבודת מורות מתיי"א בחטיבת הביניים עומד על 9.3 שעות שבועיות בממוצע לכל 100 תלמידים. ב-74% מבתי הספר היקף עבודתן הוא עד 10 שעות שבועיות (ר' נספח ח) ;
- ♦ היקף השעות של היועצים החינוכיים והפסיכולוגים נמוך הרבה יותר. בחינוך היסודי יש בממוצע כ-5 שעות שבועיות לכל 100 תלמידים ; ב-74% מבתי הספר היקף השעות הוא פחות מ-5 שעות שבועיות לכל 100 תלמידים. בחטיבות ביניים היקף שעות הייעוץ גדול יותר ויש בממוצע כ-8 שעות שבועיות לכל 100 תלמידים, ב-38% מבתי הספר היקף השעות הוא עד 5 שעות לכל מאה תלמידים (ר' נספח ח) ;
- ♦ באותם בתי ספר שבהם יש פסיכולוגים, היקף השעות הממוצע נמוך עוד יותר : שתיים לכל 100 תלמידים, וזאת בשני שלבי החינוך. חשוב לציין, כי ב-60% מבתי הספר היסודיים וב-69% מחטיבות הביניים היקף השעות עומד על פחות משעתיים שעות בשבוע לכל מאה תלמידים (ר' נספח ח).

בפרק 3 כבר דיווחנו כי רבים ממנהלי בתי הספר הצביעו על המחסור בהיקף כוח האדם המיומן כבעיה העיקרית בעבודתם לקידום התלמידים המתקשים. הצוות הטיפולי שנבדק במחקר (מורה מתיי"א, יועץ חינוכי ופסיכולוג) פועל בשתי דרכים עיקריות : מתן תמיכת לשאר צוות בית הספר ועבודה ישירה עם תלמידים והורים. נתייחס כאן לעבודה המערכתית של הצוות הטיפולי ונדווח על היבטים של הטיפולי הישיר בפרק 5.

בכשישים אחוזים מבתי הספר בשני שלבי החינוך נפגש הצוות הבין-מקצועי פעם בשבוע לפחות. ישיבות הצוות הבין-מקצועי כוללות לעתים גם חברי צוות אחרים, ו-41% מהמחנכים בחינוך היסודי ושני שלישים מהמחנכים בחטיבות הביניים (65%) דיווחו כי הם משתתפים במפגשי הצוות הבין-מקצועי פעם בחודש לפחות. המחנכים נשאלו לגבי כמה מהתלמידים בכיתה הם התייעצו עם אנשי הצוות הטיפולי. מתשובותיהם עולה, כי 60% מהמחנכים בחטיבות הביניים התייעצו לגבי רבע מהתלמידים בכיתה, לפחות, לעומת 35% מהמחנכים בבתי הספר היסודיים (ר' לוח 11). גם היקף ההתייעצויות של המחנכים עם הצוות הבין-מקצועי גדול יותר בחטיבות הביניים מאשר היקף ההתייעצויות בקרב מחנכי בתי הספר היסודיים.

בולט במיוחד הממצא כי בבתי ספר דוברי ערבית (בשני שלבי החינוך) יש פחות שירותי יועצים חינוכיים ופסיכולוגיים לעומת בתי ספר דוברי עברית (ר' לוח 11). כמו כן, מספר השעות השבועיות לתלמיד של היועצים החינוכיים בשני שלבי החינוך נמוך יותר (ר' לוח 11). בנוסף לכך, בבתי ספר אלו מתקיימים פחות מפגשי צוות בין-מקצועי (פעם בשבוע או יותר) ואחוז המחנכים שדיווחו כי הם שוחחו עם הצוות הבין-מקצועי על חלק משמעותי של התלמידים (רבע או יותר), נמוך במיוחד.

לוח 11: עבודת מורי מתי"א, יועצים ופסיכולוגים על פי דיווח המנהלים והמחנכים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך

חטיבות ביניים				בתי ספר יסודיים			
דוברי עברית		דוברי עברית		דוברי עברית		דוברי עברית	
סה"כ	ממלכתי	ממ"ד	ערבית	סה"כ	ממלכתי	ממ"ד	ערבית
לפי דיווח המנהלים:							
מורה/ת מתי"א							
אחוז בתי הספר שבהם יש מורה/ת מתי"א ¹							
99*	100	100	96*	95	95	90	100
מספר שעות ממוצע ל-100 תלמידים ² (סטיית תקן)							
8.1 (3.4)	7.9 (3.0)	8.9 (3.4)	7.5 (4.0)	9.3 (9.2)	8.7 (9.1)	12.2 (10.8)	6.8 (6.2)
יועץ/ת חינוכית							
אחוז בתי הספר שבהם יש יועץ/ת חינוכית ¹							
76**	79	88**	57*	97	100	100**	84**
מספר שעות ממוצע ל-100 תלמידים ² (סטיית תקן)							
4.7** (3.0)	4.4** (1.7)	6.0** (4.7)	3.6* (2.2)	7.7 (9.7)	6.7 (3.8)	12.1 (16.4)	3.3** (2.3)
פסיכולוג/ית							
אחוז בתי הספר שבהם יש פסיכולוג/ית ¹							
90**	93	91	82*	73	86*	65	48**
מספר שעות ממוצע ל-100 תלמידים ² (סטיית תקן)							
2.0 (1.6)	1.8** (1.5)	2.6 (2.0)	1.9 (1.0)	1.9 (1.4)	1.6** (1.0)	2.9 (1.9)	1.6 (0.7)
אחוז בתי"ס שבהם יש מפגשי צוות בין-מקצועי פעם בשבוע או יותר							
59	69	57*	37**	59	80**	43*	24**
לפי דיווח המחנכים							
התייעצות עם הצוות הטיפולי:							
אחוז המחנכים ששוחחו עם הצוות הטיפולי על 25% מהתלמידים ומעלה							
35**	39	47**	14**	60	72	70**	17**

1 מתוך כלל בתי הספר במדגם (N=345)

2 מתוך בתי הספר שבהם עובדים בעלי התפקידים. הנתון מתייחס להיקף השעות באותם בתי ספר שבהם השירות קיים, ולא להיקף השעות בכלל בתי הספר.

מובהקות: * P<0.05 ; ** P<0.01. המובהקות חושבה באמצעות מבחן χ^2 (ממוצעים - במבחן שונות חד-כיוונית). כוכביות בעמודת "בתי ספר יסודיים-סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחט"ב). הניתוח לגבי סוגי החינוך התבצע לגבי כל שלב חינוך בנפרד.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים לבין בתי ספר ממלכתיים דתיים, בתוך אותו שלב חינוך.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממ"ד" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים דתיים לבין בתי ספר דוברי עברית בתוך אותו שלב חינוך.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי ערבית" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים דוברי עברית לבין בתי ספר דוברי ערבית בתוך אותו שלב חינוך.

ב. עבודת צוות

עבודת צוות יעילה עשויה להיות מקור חשוב לחיזוק כלל הפעילות הבית ספרית, ומנגנונים לחיזוק תהליכים של עבודת צוות משותפת חשובים לכלל הפעילות בבית הספר, אך הם משמעותיים במיוחד לגבי עבודה עם התלמידים המתקשים. זאת, בגלל הצורך במענים מסוגים שונים על מכלול הצרכים שלהם.

קיומן של ישיבות צוות בפורומים שונים ובתדירות גבוהה הוא מדד שיש בו כדי להעיד על מעורבות משמעותית של המורים בטיפול בנושאים משותפים. קיומן של ישיבות אלו מצביע על התשתית הארגונית הקיימת בבית הספר, ואולם יש לשים לב כי הן אינן מיועדות בהכרח לטיפול בתלמידים מתקשים מהנתונים בלוח 12 ניתן ללמוד כי מפגשי צוות נפוצים למדי בבתי הספר. במחצית בתי הספר היסודיים (51%) מתקיימים מפגשי צוות מוביל בתדירות של פעם בשבוע; תדירות המעידה על עבודה משותפת אינטנסיבית. ברובם הגדול של בתי הספר היסודיים נערכים מפגשים של הצוות המוביל של בית הספר פעם בחודש לפחות (88%). בנוסף לכך, נשאלו המנהלים על תדירות קיומן של ישיבות קבועות של פורומים נוספים: צוות הכיתה או השכבה, צוות המקצוע והצוות הטיפולי או הבין-מקצועי. ניתוח כלל הנתונים על ישיבות הצוות מעלה כי בחינוך היסודי נערכות בממוצע 2.1 ישיבות צוות שבועיות. במקביל, עולה כי 82% מהמחנכים בחינוך היסודי משתתפים בישיבת צוות כלשהי פעם בשבוע או יותר.

לוח 12: מדדים לעבודת צוות על פי דיווח המנהלים והמחנכים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך

חטיבות ביניים				בתי ספר יסודיים			
דוברי עברית		דוברי עברית		דוברי עברית		דוברי עברית	
ממ"ד	ממלכתי	סה"כ	סה"כ	ממ"ד	ממלכתי	סה"כ	סה"כ
דוברי ערבית				דוברי ערבית			
דיווח המנהלים							
קיום מפגשי צוות מוביל (מדי שבוע או יותר) (%) ¹							
61**	87*	89	83	50	66	44*	51**
מספר ממוצע של פורומים המתכנסים מדי שבוע או יותר ²							
1.8**	2.2	3.4**	2.7	2.0	1.9	2.2	2.1**
(1.2)	(1.1)	(0.8)	(1.2)	(1.2)	(1.2)	(1.2)	(1.2)
דיווח המחנכים							
השתתפות בישיבה כלשהי פעם בשבוע או יותר (%) ⁴							
83	77	95*	87	82	72	87*	82
שוחחו עם מורים אחרים לגבי 75% מהתלמידים לפחות (%)							
40*	71*	62	60	52	47	44	47*

¹ אחוז מכלל בתי הספר במדגם (N=345). ² מתוך 4 סוגי פורומים שונים: צוות כיתה/שכבה, צוות מקצוע, צוות מוביל, צוות טיפולי/בין-מקצועי. ³ אחוז מכלל המחנכים במדגם (N=455). ⁴ כולל מליאת בית הספר, צוות הכיתה/השכבה, צוות מקצוע, הצוות המוביל, הצוות הטיפולי/בין-מקצועי וצוותים אחרים.

מובהקות: * P<0.05; ** P<0.01;

כוכביות בעמודת "בתי ספר יסודיים-סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחט"ב). הניתוח לגבי סוגי החינוך התבצע לגבי כל שלב חינוך בנפרד.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים לבין בתי ספר ממלכתיים דתיים, בתוך אותו שלב חינוך.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממ"ד" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים

דתיים לבין בתי ספר דוברי ערבית בתוך אותו שלב חינוך.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי ערבית" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים דוברי עברית לבין בתי ספר דוברי ערבית בתוך אותו שלב חינוך.

מלבד הפעילות בישיבות הצוות, המהמחנכים גם מתייעצים עם מורים אחרים בהזדמנויות אחרות: כמחצית מהמהמחנכים בחינוך היסודי (47%) דיווחו כי שוחחו עם מורים אחרים לגבי רוב התלמידים בכיתה.

עבודת הצוות בחטיבות הביניים אף מקיפה יותר. מפגשי צוות מוביל מתקיימים כמעט בכל בתי הספר בתדירות של פעם בחודש או יותר, וברובן המכריע של חטיבות הביניים (83%) בתדירות של פעם בשבוע ויותר. בחטיבות הביניים מתקיימות בממוצע 2.7 ישיבות צוות שבועיות. שמונים ושבעה אחוזים מהמהמחנכים משתתפים בישיבה כלשהי פעם בשבוע או יותר. כמו כן, 60% מהמהמחנכים בחטיבות הביניים דיווחו כי שוחחו עם מורים אחרים לגבי 75% התלמידים בכיתה.

מההשוואה בין המגזרים עולה כי בחטיבות הביניים מתכנסים פחות פרומים בתדירות גבוהה בבתי הספר דוברי הערבית: כך, למשל, המספר הממוצע של פרומים שמתכנסים מדי שבוע או יותר עומד על 1.8 – לעומת 3.4 בבתי ספר דוברי עברית בחינוך הממלכתי. בדקנו גם את תחושתם של המהמחנכים בנוגע לתמיכה הניתנת להם בעבודתם עם התלמידים המתקשים.

רוב המהמחנכים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים בבתי הספר דוברי עברית מרגישים שיש להם "כתובת" הולמת להתייעצות לגבי עבודה עם תלמידים מתקשים גם בנושאים התנהגותיים, חברתיים ורגשיים, וגם בנושאים דידקטיים. אך יש לשים לב כי שיעור ניכר מהמהמחנכים אינם חשים שיש להם כתובת זמינה להתייעצות לגבי העבודה עם התלמידים המתקשים (ר' לוח 13). בבתי הספר דוברי ערבית, גם בחינוך היסודי וגם בחטיבות הביניים, רק כמחצית מהמהמחנכים חשים שיש להם כתובת זמינה להתייעצות לגבי עבודה עם תלמידים מתקשים, בנושאים דידקטיים ובנושאים התנהגותיים, חברתיים ורגשיים. שיעור זה אף נמוך יותר בחטיבות הביניים, ומהמחנכים רבים בחינוך הערבי אינם חשים שיש להם כתובת זמינה להתייעצות לגבי העבודה עם התלמידים המתקשים (ר' לוח 13).

לוח 13: הערכת המהמחנכים כי יש להם "כתובת" להתייעצות בבית הספר בנושאים הקשורים לעבודה עם תלמידים מתקשים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך (באחוזים)

חטיבות ביניים				בתי ספר יסודיים			
דוברי עברית		דוברי ערבית		דוברי עברית		דוברי ערבית	
ממלכתי	ממ"ד	ממלכתי	ממ"ד	ממלכתי	ממ"ד	ממלכתי	ממ"ד
סה"כ	סה"כ	סה"כ	סה"כ	סה"כ	סה"כ	סה"כ	סה"כ
מרגישים שיש להם "כתובת" הולמת להתייעצות על נושאים דידקטיים ¹	65	73	65	50**	70	82	65**43
מרגישים שיש להם "כתובת" הולמת להתייעצות על נושאים התנהגותיים, חברתיים ורגשיים ¹	69	74	68	60*	77	88	78*49**

¹ במידה רבה או רבה מאוד. קטגוריות נוספות כללו במידה בינונית, במידה מועטה או כלל לא

מובהקות: * P<0.05; ** P<0.01; ; המובהקות חושבה באמצעות מבחן χ^2 . כוכביות בעמודת "בתי ספר יסודיים-סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחס"ב). הניתוח לגבי סוגי החינוך התבצע לגבי כל שלב חינוך בנפרד. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים לבין בתי ספר ממלכתיים דתיים, בתוך אותו שלב חינוך.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממ"ד" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים דתיים לבין בתי ספר דוברי ערבית בתוך אותו שלב חינוך.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי ערבית" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים דוברי עברית לבין בתי ספר דוברי ערבית בתוך אותו שלב חינוך.

ג. הקשר עם גורמים בקהילה

מקורות נוספים חשובים להשגת תשומות ומענים עבור התלמידים וייעוץ ותמיכה מקצועיים לצוות לקידום עבודתו, הם השירותים הקהילתיים המצויים מחוץ לבית הספר. ניתן למיין את שירותי הקהילה לשני סוגים:

- ♦ שירותים "טיפוליים", המשרתים ילדים ומשפחות עם קשיים מיוחדים והמספקים תשומות מיוחדות לילדים בעלי בעיות מיוחדות. התשומות בדרך כלל דורשות מומחיות מיוחדת וניתנות על ידי בעלי מקצוע בתחום הטיפול. שירותים עיקריים כוללים את שירותי הרווחה, את השירות לביקור סדיר ואת השירות לקידום נוער. רבים מהתלמידים המתקשים נזקקים למענים הניתנים על ידי השירותים הטיפוליים בתחום הרגשי והחברתי;
- ♦ שירותים בסיסיים, המשרתים את כלל הילדים והמשפחות בקהילה ללא ייעוד (targeting) מיוחד. שירותים אלה כוללים שירותים לפנאי, לחינוך בלתי פורמלי (מרכזים קהילתיים), שירותי רפואה ושירותי דת. חלק מהשירותים - במיוחד שירותי פנאי - ניתנים בתשלום.

מאחר שחלק מהתלמידים המתקשים באים ממשפחות שאין ביכולתן לצרוך שירותים במימון פרטי, הם נשענים בעיקר על שירותי המערכת הציבורית. בשביל אוכלוסייה זו, הבאת שירותים, כגון חוגים, אל בין כותלי בית הספר עשויה להוות הזדמנות נדירה לגישה לשירות מעין זה.

המנהלים נתבקשו לציין את מידת הקשר של צוות בית ספר עם שירותי הקהילה ברשימה שהוצגה בפניהם: "אין קשר", "מגעים לפי הצורך (מדי פעם)" או "קשר שוטף". הנחנו שעבודה משותפת משמעותית בין בית הספר לבין השירות הקהילתי מתרחשת בעיקר, כאשר יש קשר שוטף וממוסד עם השירות.

מהממצאים עולה, כי רבים מבתי הספר מקיימים קשר שוטף עם שירותי הקהילה: מנהליהם של 61% מבתי הספר היסודיים דיווחו שהם מקיימים קשר שוטף עם שירות טיפולי אחד לפחות. בחטיבות הביניים, אחוז המקיימים קשר עם שירות טיפולי גבוה יותר ועומד על 77%. בנוסף לכך, כ-60% מבתי הספר, יסודיים וחטיבות ביניים, גם מקיימים קשר שוטף עם שירות כללי אחד לפחות, המיועד לכלל הילדים.

השירותים שעמם מתקיימים קשרים שוטפים בשכיחות הגבוהה ביותר הם שירותי הרווחה (כ-40% מבתי הספר בשני שלבי החינוך), ואולם מנהלי רוב בתי הספר (כ-60%) ציינו שאינם מקיימים קשרים שוטפים עם שירותי הרווחה הקהילתיים. ברוב חטיבות הביניים (79%) מתקיימים קשרים שוטפים עם השירות לביקור סדיר. קשר עם השירות לביקור סדיר מתקיים בכמחצית בתי הספר היסודיים (46%). בנוסף לכך, כרבע מחטיבות הביניים עובדות באופן שוטף עם השירות לקידום נוער (ר' לוח 14). בולטת הפעילות המשותפת הרבה יותר עם השירותים הטיפוליים בחטיבות הביניים, לעומת בתי הספר היסודיים. הצרכים השונים של התלמידים בבית ספר יסודי ובחטיבת הביניים שונים, ואין לצפות לשיעור דומה של קשר עם השירות לביקור סדיר בשני שלבי החינוך.

לוח 14: קשר של בתי ספר¹ עם שירותים קהילתיים על פי דיווח המנהלים², לפי שלב חינוך וסוג חינוך (באחוזים)

בית הספר בקשר עם השירותים הקהילתיים הבאים (באופן שוטף) ²				בתי ספר יסודיים				חטיבות ביניים			
סה"כ	ממלכתי	ממ"ד	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	ממלכתי	ממ"ד	דוברי עברית	דוברי ערבית	סה"כ	ממלכתי
שירותים טיפוליים											
שירותי הרווחה	42	*51	32	*30	37	*48	29	**20			
השירות לביקור סדיר	**46	49	39	46	71	**87	**43	*71			
השירות לקידום נוער	**3	*0	9	*4	24	*31	*8	27			
שירות מבחן לנוער	*0	0	0	0	4	7	0	3			
שירותי בריאות הנפש	14	16	10	14	16	19	8	20			
אחוז בתי הספר המקיימים קשר שוטף עם שירות טיפולי ³	**61	*68	52	54	77	**89	57	*74			
שירותים כלליים											
מסגרות חינוך בלתי פורמלי	33	39	29	25	39	*50	28	*26			
שירותי בריאות	35	31	*29	*50	29	25	**20	**51			
שירותי דת קהילתיים	11	**2	**33	8	11	**6	**24	4			
המשטרה	**8	9	3	12	24	**36	*1	25			
אחוז בתי הספר המקיימים קשר שוטף עם שירות כללי ³	60	58	55	70	62	65	52	70			
דיווח המחנכים											
הפניית תלמידים (אחד לפחות)											
לגורם טיפול מחוץ לבית הספר	66	76	*74	**37	63	79	*63	**23			

¹ חוץ מהסעיף האחרון בלוח שהוא על פי דיווח המחנכים
² ההתפלגות המלאה כוללת את הקטגוריות: לא, כן – מדי פעם, כן – באופן שוטף. ³ לפי השירותים המצוינים לעיל.
מובהקות: *P<0.05; **P<0.01; χ^2 כוכביות בעמודת "בתי ספר יסודיים-סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחט"ב). הניתוח לגבי סוגי החינוך התבצע לגבי כל שלב חינוך בנפרד. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים לבין בתי ספר ממלכתיים דתיים, בתוך אותו שלב חינוך. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי ערבית ממ"ד" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר דוברי ערבית לבין בתי ספר דוברי ערבית בתוך אותו שלב חינוך. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי ערבית" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים דוברי ערבית לבין בתי ספר דוברי ערבית בתוך אותו שלב חינוך.

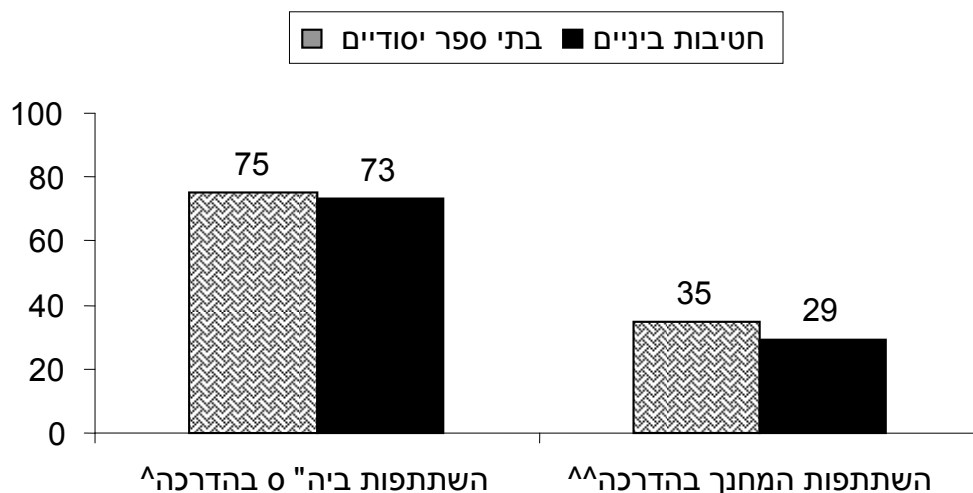
בשני שלבי החינוך, השירותים שעמם בעיקר נוהגים לקיים קשרים שוטפים בשכיחות הרבה ביותר הם מסגרות לחינוך בלתי פורמלי ושירותי בריאות, והם מתבצעים כל אחד בכשליש מבתי הספר. בנוסף לכך, כרבע מחטיבות הביניים, בעיקר בבתי ספר דוברי עברית בחינוך הממלכתי, מקיימים קשרים שוטפים עם המשטרה.

בחטיבות הביניים בולטת הפעילות המשותפת הרבה יותר של בתי הספר הממלכתיים עם השירותים הטיפוליים. בנוסף לכך, עולה מדיווח המחנכים ששלושה רבעים מהם בבתי הספר היסודיים ושני שלישים בחטיבות הביניים הפנו לפחות תלמיד אחד לשירות טיפולי מחוץ לבית הספר. בבתי ספר דוברי ערבית בשני שלבי החינוך, אחוז המחנכים שהפנו תלמיד אחד לפחות לשירות טיפולי מחוץ לבית הספר נמוך הרבה יותר.

4.3 קבלת הדרכה לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים

מסקירת הספרות עולה כי הדרכה והשתלמויות בנושאים רלבנטיים הם רכיבים משמעותיים בקידום יכולתם של מורים להתמודד ביעילות עם האתגרים של טיפול בבעיותיהם של תלמידים מתקשים. חשיבות ההכשרה צוינה גם בראיונות עומק עם בכירים במערכת החינוך, המאמינים כי השתלמויות כאלה מעניקות לצוות כלים לקידום התלמידים המתקשים. המנהלים נתבקשו לדווח על כל ההדרכות וההשתלמויות שניתנו לחברי צוות בית הספר במהלך השנה בנושאים הקשורים לטיפול בתלמידים מתקשים. בשאלונים הוסבר כי הכוונה להדרכה או להשתלמות במסגרת העבודה השוטפת בבית הספר, כולל הדרכה של מדריך מטעם משרד החינוך או מטעם בית הספר, או במסגרת פרויקט מיוחד, ובתנאי שהיקפה 8 שעות לפחות במשך השנה. ההדרכה או ההשתלמות יכולה להינתן בתוך בית הספר או מחוצה לו, על חשבון בית הספר או במימון פרטי של המשתתף (ר' לוח 15). השאלות התייחסו להשתתפות בהדרכה או להשתלמות לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים שהתקיימו בשנת המחקר נכון למועד ביצוע המחקר. ייתכן, כי יש אנשי צוות מבית הספר אשר השתתפו בהדרכות או בהשתלמויות כאלו בשנה קודמת או בהמשך שנת המחקר, וכתוצאה מכך, ייתכן שיש במידע המוצג אומדן חסר למיצוי היקף ההכשרה לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים שבה השתתפו אנשי הצוות בבית הספר.

תרשים 1: בתי-הספר והמחנכים שהשתתפו בהדרכה/השתלמות לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים, לפי שלב חינוך (באחוזים)



^ דיווח המנהל על השתתפות ביה"ס בהדרכה
^^ דיווח המחנך על השתתפות ביה"ס בהדרכה

לוח 15: השתתפות בהדרכות או בהשתלמויות¹ לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים במהלך שנת הלימודים הנוכחית על פי דיווח המנהלים והמחנכים, לפי שלב חינוך²

חטיבות ביניים	בתי ספר יסודיים	על פי דיווח המנהלים:
73	75	אחוז בתי הספר שבהם הייתה השתתפות בהדרכה ³
2.3	2.0	מספר ממוצע של הדרכות לבתי הספר ⁴
(1.3)	(1.2)	(סטיית תקן)
28	*40	אחוז ממוצע של אנשי צוות שהשתתפו בכל הדרכה ⁵
(27)	(34)	(סטיית תקן)
37	41	מספר שעות הדרכה ממוצע למשתתף
(25)	(28)	(סטיית תקן) ⁴
		בעלי התפקידים שקיבלו הדרכה: ⁴
89	87	♦ מורים
67	65	♦ בעלי תפקידים בכירים
50	51	♦ מנהל
60	50	♦ צוות טיפולי
		על פי דיווח המחנכים:
29	35	אחוז המחנכים שהשתתפו בהדרכה

¹ המנהלים דיווחו אם איש מאנשי הצוות השתתף בהדרכה ו/או השתלמות בשנת הלימודים תשס"ו: כולל הדרכה ו/או השתלמות במסגרת העבודה השוטפת בבית הספר (כולל הדרכה של מדריך מטעם משרד החינוך או מטעם בית הספר) או במסגרת פרויקט מיוחד, שהיקפה 8 שעות לפחות במשך שנה. ההדרכה או ההשתלמות יכולה להינתן בתוך בית הספר או מחוצה לו; על חשבון בית הספר או במימון פרטי של המורה; למורה בודד או לקבוצת מורים או לכל צוות בית הספר; הלוח אינו מציג נתונים לפי סוג חינוך; מכיוון שהשאלות לא היו רלבנטיות לחלק מהמנהלים, מספר המשיבים מכל סוג חינוך היה נמוך מדי כדי להפיק אומדנים יציבים. לכן הנתונים אינם מוצגים לפי סוג חינוך.

³ מתוך כלל בתי הספר במדגם (N=345);

⁴ בקרב בתי ספר עם הדרכה אחת לפחות (N=258);

⁵ אחוזים מתוך כלל ההדרכות שעליהן דיווח המנהל (N=534);

מובהקות: * P<0.05; ** P<0.01; המובהקות חושבה באמצעות מבחן χ^2 (ממוצעים - במבחן שונות חד-כיוונית). כוכביות בעמודת "בתי ספר יסודיים - סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחטיבות ביניים).

לפי דיווח המנהלים, השתתפו במהלך השנה בהדרכה או בהשתלמות הרלבנטיים לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים אנשי צוות מכ-75% מבתי הספר, בשני שלבי החינוך. יש לשים לב, כי באותה השנה ברבע (25%) מבתי הספר לא נשלח אף איש צוות מבית הספר להדרכה או השתלמות לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים. בקרב בתי הספר בהם התקיימה הדרכה אחת לפחות מספר השעות הממוצע של כל הדרכה עומד על כ-40 שעות במשך השנה. בממוצע, השתתפו בכל בית ספר בשתי הכשרות בחינוך היסודי וב-2.3 הכשרות בחטיבות הביניים.

עם זאת, הנתונים מלמדים כי השתתפות בית הספר בהדרכה או בהשתלמות בדרך כלל אינה מעידה על חשיפה רחבה של כלל הצוות לתהליך הלמידה: לפי דיווח המנהלים, אחוז אנשי הצוות שהשתתפו בכל הכשרה נע על טווח רחב (22%-53% בשני שלבי החינוך) ועומד על 40% מאנשי הצוות, בממוצע בחינוך היסודי, לעומת אחוז נמוך יותר - 28% - בחטיבות הביניים.

מתשובות המחנכים לשאלות על השתתפותם בהדרכה או בהשתלמות, עולה כי 35% מהמחנכים ביסודי ו-29% מהמחנכים בחטיבות הביניים השתתפו בהכשרה לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים במהלך אותה שנת לימודים.

בעלי תפקידים שונים נחשפו במידה שונה להדרכות או להשתלמויות שנועדו לקידום העבודה עם תלמידים מתקשים בבתי הספר השונים, ואולם בשני שלבי החינוך הדפוס דומה למדי. כמעט בכל בתי הספר (כ-90%) שבהם התקיימה הדרכה אחת לפחות השתתפו מורים בהדרכות, וברובם (כ-65%) השתתפו בעלי תפקידים בכירים מתוך צוות בית הספר (ר' לוח 15). כאשר בוחנים את חשיפת בעלי התפקידים השונים להדרכות והשתלמויות שנועדו לקידום העבודה עם תלמידים מתקשים, מתוך כלל בתי הספר שהשתתפו במחקר, עולה כי מדובר על כ-60% מבתי הספר שבהם השתתפו מורים בהדרכות, ובכ-50% שבהם השתתפו בעלי תפקידים בכירים מתוך צוות בית הספר.

א. תחומי ההדרכה ואופי הלמידה בהדרכות

המנהלים נשאלו על הנושאים שנידונו במסגרת ההדרכות וההשתלמויות, ואלו מוינו לשלושה סוגים כלליים:

- ♦ הדרכות או השתלמויות בתחום הלימודי – העוסקות בקידום הרגלי למידה; הוראת תחומי דעת ספציפיים; הוראה לתלמידים מתקשים; הוראה בכיתה הטרוגנית; הוראה עם מורה או כוח אדם נוסף בלתי מוסמך בכיתה.
- ♦ הדרכות או השתלמויות בנושאים בין-אישיים העוסקות בצרכים רגשיים וחברתיים של התלמידים; בהצבת גבולות ובטיפול בבעיות משמעת; בעבודה עם הורי התלמידים המתקשים; בפיתוח דרכי פעולה כצוות; בשיפור אקלים בית הספר.
- ♦ הדרכות או השתלמויות רב-ממדיות – הכוללות גם נושאים לימודיים וגם נושאים בין-אישיים.

מהממצאים עולה (ר' לוח 16) כי צוותי בתי הספר צרכו הדרכות משלושת הסוגים, תוך העדפת הדרכות רב-ממדיות, שהתקיימו בכמחצית מבתי הספר בשני שלבי החינוך שבהם התקיימה לפחות הדרכה אחת. בחינוך היסודי, כשליש מבתי הספר קיימו הדרכות שעסקו בנושאים לימודיים בלבד (36%), ואחוז בתי הספר שקיימו הדרכות שעסקו בנושאים בין-אישיים בלבד נמוך יותר (23%).

לוח 16: תחומי ההדרכה וההשתלמויות לקידום התלמידים המתקשים בשנת הלימודים הנוכחית על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך (באחוזים) #

בתי הספר שבהם השתתפו בהדרכה בתחומים הבאים: ¹	בתי-ספר יסודיים	חטיבות הביניים
לימודי ²	36	27
בין-אישי ³	23	30
רב-ממדי ⁴	45	47

¹ אחוזים בקרב בתי ספר עם הדרכה אחת לפחות (N=258) מכיוון שהשאלות לא היו רלבנטיות לחלק מהמנהלים, מספר המשיבים מכל סוג חינוך היה נמוך מדי כדי להפיק אומדנים יציבים. לכן, הנתונים אינם מוצגים לפי סוג חינוך.

² הדרכות בנושאים הלימודיים כוללות לפחות אחת מהנושאים הבאים: קידום הרגלי למידה; הוראת תחומי דעת ספציפיים; הוראה לתלמידים מתקשים; הוראה בכיתה הטרוגנית; הוראה עם מורה או כוח אדם נוסף בלתי מוסמך בכיתה.

³ הדרכות בנושאים בין-אישיים כוללות לפחות אחת מהנושאים הבאים: התייחסות לצרכים רגשיים וחברתיים של התלמידים; הצבת גבולות וטיפול בבעיות משמעת; עבודה עם הורי התלמידים המתקשים; פיתוח דרכי פעולה כצוות; שיפור אקלים בית הספר.

⁴ הדרכות רב-ממדיות כוללות נושאים לימודיים ובין-אישיים כאחד.

הערה: המובהקות חושבה באמצעות מבחן χ^2 . ההבדלים בין שלבי החינוך אינם מובהקים.

על פי דיווח המחקרים שהשתתפו בהדרכות (ר' לוח ח2, נספח ח), מרבית ההדרכות כללו הן לימודים עיוניים (70%) והן התנסות וסדנאות (70%). כמחצית מההדרכות בחינוך היסודי וכשליש בחטיבות הביניים כללו מרכיב של ליווי שוטף כחלק מתוכנית ההדרכה. על פי סקירת הספרות, רכיב זה נתפס כבעל חשיבות רבה בהטמעת תוכני ההדרכה בעבודה השוטפת של המורה. כאמור, כ-30% מהמחנכים דיווחו שהם השתתפו בהדרכה לקידום התלמידים המתקשים בשנה זו, כך שאחוז המחקרים שקיבלו הדרכה הכוללת ליווי שוטף הוא נמוך יותר.

ב. מקורות המימון להדרכות

המנהלים דיווחו על מקורות המימון של כל אחת מההדרכות בבית ספרם. בלוח 17 מוצג אחוז בתי הספר המקבלים משאבים ממקורות שונים לצורך מימון ההדרכות (יש לשים לב, כי האחוזים אינם מתייחסים לחלק היחסי של כל מקור במימון ההפעלות). תקציבים מיוחדים של משרד החינוך והמחוז הם מקור המימון השכיח ביותר בשני שלבי החינוך. מקורות מימון נוספים שהוזכרו על-ידי מיעוט מהמנהלים הם: מימון מתוך סל השעות; על מימון של גורמים במגזר השלישי דיווחו כ-25% מהמנהלים; על מימון של הרשות המקומית – כ-10% מהמנהלים בחינוך היסודי ו-30% מהמנהלים בחטיבות הביניים. ב-10% מבתי הספר מממנים אנשי צוות את השתתפותם בהכשרות מכספם. חשוב לציין כי כרבע מהמנהלים בשני שלבי החינוך ציינו שההכשרה מתקיימת ללא צורך במימון מיוחד כלשהו.

לוח 17: מקורות המימון להדרכות/השתלמויות לקידום התלמידים המתקשים בשנת הלימודים הנוכחית, לפי שלב חינוך וסוג חינוך (באחוזים)¹

חטיבות ביניים	בתי ספר יסודיים	
25	26	סל שעות של בית הספר ממשרד החינוך
64	57	תקציב נוסף ממשרד החינוך/מהמחוז
30	10**	תקציב מהרשות המקומית/המועצה האזורית
24	25	גורמים אחרים (בעיקר מגזר שלישי)
9	10	במימון פרטי של המשתתף
23	29	אין צורך במימון

¹ מתוך בתי הספר שבהם נערכה הדרכה אחת לפחות (N=258). האחוזים אינם מסתכמים ל-100% מכיוון שייתכנו מספר מקורות מימון בכל בית ספר.
מכיוון שהשאלות לא היו רלבנטיות לחלק מהמנהלים, מספר המשיבים מכל סוג חינוך היה נמוך מדי כדי להפיק אומדנים יציבים. לכן, הנתונים אינם מוצגים לפי סוג חינוך.
[^] לפי דיווח המנהל, בשאלה סגורה על פי קטגוריות אלו
מובהקות: **P<0.01; המובהקות חושבה באמצעות מבחן χ^2 .

ג. הערכת תרומת ההדרכות

המנהלים, שבבתי הספר שהם מנהלים השתתפו אנשי הצוות לפחות בהדרכה אחת, התבקשו להעריך את תרומת ההדרכות לעבודת צוות בית הספר עם התלמידים המתקשים. במרבית ההדרכות, בשני שלבי החינוך (85% ביסודי ו-88% בחטיבות ביניים), העריכו המנהלים שאנשי הצוות שלהם שהשתתפו בהדרכות אלו רכשו ידע ומיומנויות רלבנטיות לקידום התלמידים המתקשים ב"מידה רבה" או "רבה מאוד" (ר' לוח 18). לעומתם, העריכו המחקרים שהשתתפו לפחות בהדרכה אחת שהתרומה של השתתפותם האישית, הייתה נמוכה יותר: ב-62% מההדרכות ביסודי וב-58% מההדרכות בחטיבות הביניים העריכו המחקרים באופן חיובי את הידע והמיומנויות שרכשו באמצעות ההדרכות.

לוח 18: הערכת המנהלים והמחנכים כי המשתתפים בהדרכות מקבלים ידע ומיומנויות הרלבנטיות לקידום התלמידים המתקשים על פי הערכת המנהלים והמחנכים, לפי שלב חינוך (באחוזים) #

הערכת המנהלים ¹	בתי ספר יסודיים	חטיבות ביניים
סה"כ	100	100
במידה רבה ורבה מאוד	85	88
במידה בינונית	11	12
במידה מועטה או בכלל לא	4	0
הערכת המחנכים²		
סה"כ	100	100
במידה רבה ורבה מאוד	62	58
במידה בינונית	22	26
במידה מועטה או בכלל לא	16	16

השאלות הוגשו למנהלים שמבית ספרם השתתפו בהדרכה, ולמחנכים שהשתתפו בהדרכה באופן אישי.

¹ אחוזים מכלל ההדרכות שנערכו בבית הספר (N=534).

² אחוזים מכלל ההדרכות שבהן משתתפים מחנכים (N=208).

מכיוון שהשאלות לא היו רלבנטיות לחלק מהמחנכים, מספר המשיבים מכל סוג חינוך היה נמוך מדי כדי להפיק אומדנים יציבים. לכן, הנתונים אינם מוצגים לפי סוג חינוך.

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

4.4 סיכום

פרק זה בחן היבטים עיקריים של ההיערכות הבית ספרית, המשמעותיים לעבודה לקידום התלמידים המתקשים ואלו הם:

- ♦ דרכי התמודדות עם שונות בין התלמידים: שימוש בהקבצות ושיטות נוספות להתמודדות בכיתה הטרוגנית.
- ♦ התייחסות רב-ממדית לצורכי התלמידים - גם בתחומים לא לימודיים.
- ♦ תהליכים לאיתור התלמידים ותכנון העבודה עמם.
- ♦ מנגנונים לתמיכה ארגונית שעשויים לחזק את העבודה עם התלמידים המתקשים - קיומם של בעלי תפקידים מומחים בתחום ההוראה והטיפול, מנגנונים לעבודת צוות וקשר עם שירותי קהילה טיפוליים ואחרים.
- ♦ הדרכה והשתלמויות לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים.

בתי-הספר פועלים בגישות שונות כדי להתמודד עם השונות ברמה הלימודית של התלמידים. שתי שיטות קנו להן אחיזה במערכת: חלוקה להקבצות ודרכי הוראה להתמודדות בכיתות הטרוגניות.

- ♦ השימוש בהקבצות מייצר קבוצות תלמידים הומוגניות ומאפשר למורה להתאים רמה וקצב התקדמות ליכולות השונות של כל קבוצה. בספרות המקצועית בישראל, כמו גם במדינות אחרות בעולם, קיים ויכוח גדול על משמעותה ותוצריה של הוראה בהקבצות. מחקרים שבוצעו בארץ הצביעו על כך ששיבוץ תלמידים מתקשים בהקבצות אינו מביא לצמצום פערים בינם לבין התלמידים החזקים יותר. בשיח החינוכי בישראל קיימת מודעות לבעייתיות שעלולה לנבוע משיבוץ תלמידים בהקבצות נמוכות במקצועות רבים ובאופן קבוע.

♦ השימוש בשיטות הוראה ובדרכי התמודדות מגוונות עם כיתות הטרוגניות

מטרתן של שיטות אלו להתאים את ההוראה לצרכיו הייחודיים של התלמיד ו/או לעזור למורה להתמודד עם השונות בכיתה. הן מאפשרות למורים ללמד תלמידים שונים בדרכים שונות – בהוראה יחידנית עם התלמידים או בחלוקת הכיתה לקבוצות לימוד קטנות, הטרוגניות או הומוגניות באמצעות חומרי לימוד שונים, המותאמים לרצונות התלמידים או לרמות השונות, מתן משימות שונות לתלמידים, על פי צורכיהם השונים, ועוד. מהספרות המקצועית מצטיירת תמונה חיובית על האפקטיביות של חלק מגישות אלו לקידום תלמידים מתקשים. אולם, יש לשים לב כי השימוש בשיטות הוראה אלו דורש מיומנות מיוחדת מהמורים.

בבתי-הספר היסודיים רובם המכריע של המחנכים (88%) דיווחו על שימוש רב בשיטה אחת לפחות של עבודה בכיתה הטרוגנית, ובחטיבות הביניים - 70% מהמחנכים דיווחו כך. לגבי השימוש בהקבוצות, נמצאו הבדלים משמעותיים בין שלבי החינוך, וזאת בהתאם למדיניות משרד החינוך. מדיניות משרד החינוך קובעת שאין לקיים הקבוצות בחינוך היסודי בשכבות א' עד ו'. אף על פי כן, דווח על קיום הקבוצות בשכבות א' עד ו' ב-20% מבתי הספר היסודיים. אחוז בתי הספר היסודיים שבהם יש הקבוצות בשכבות א' עד ו' גבוה במיוחד בבתי הספר הממלכתיים דתיים (41%) לעומת בתי הספר הממלכתיים דוברי העברית ובתי הספר דוברי הערבית (15% ו-22%, בהתאמה). ההקבוצות בחינוך היסודי שכיחות ביותר בשכבות ד'-ו'. בחטיבות הביניים מדיניות משרד החינוך מאפשרת הקבוצות באנגלית ובמתמטיקה, ואכן בחטיבות הביניים השימוש בהקבוצות רווח מאוד (דווח ב-82% מבתי-הספר).

כדי לקדם את הלמידה ואת ההסתגלות לבית-הספר, נדרש הצוות החינוכי להתייחס באופן רב-ממדי לצורכי התלמידים, תוך תשומת לב גם לצורכיהם הרגשיים והחברתיים. התייחסות זו משמעותית במיוחד בעבור התלמידים המתקשים, בשל העובדה שלרבים מהם קשיים בתחום זה. זאת ועוד, חוסר התייחסות גם להיבטים אחרים בחייהם עלול לפגוע בחוויה הבית-ספרית שלהם ובתפקודם הלימודי.

היבט חשוב של ההתייחסות הרב-ממדית בא לידי ביטוי בקיום שיחות עם התלמידים על נושאים שאינם קשורים ללימודים ובקיום קשר עם הורי התלמידים. המחנכים נשאלו עם כמה מהתלמידים ועם כמה מהורי התלמידים הם שוחחו על נושאים שונים שאינם קשורים בהכרח ללימודים.¹⁷ כמחצית המחנכים בשני שלבי החינוך דיווחו על שיחות במגוון נושאים עם רבים מהתלמידים וכ-40% מהמחנכים דיווחו על שיחות במגוון נושאים עם מרבית מהורי התלמידים. לפיכך, אנו למדים שכמחצית המורים או יותר אינם מיישמים בעבודתם היבטים אלה של התייחסות רב-ממדית לתלמידים.

¹⁷ מדובר במחנכים שדיווחו על שיחות עם 75% מהתלמידים ועם 75% מהוריהם, לפחות על שלושה נושאים שאינם קשורים ישירות ללימודים: עם התלמידים, על: העדפות בנוגע לפעילות חברתית בבית-הספר; תחומי התעניינות מיוחדים; מצבם החברתי בין תלמידי הכיתה; בעיות אישיות או משפחתיות אחרות. עם ההורים, על: ההישגים הלימודיים של התלמידים, ההתנהגות של התלמידים בבית-הספר, תחומי העניין של התלמידים, נושא אישי או משפחתי של התלמידים.

כדי להתאים טיפול ייחודי לתלמידים מתקשים יש לאתר אותם ולהגדיר את קשייהם. בשני שלבי החינוך דיווחו המחנכים על שימוש במבחנים סטנדרטיים ובהערכתם האישית, העולה מהמידע הנאסף במהלך העבודה השוטפת ומשיחות עם התלמידים, עם ההורים ועם הגורמים הטיפוליים של בית-הספר כבסיס לאיתור התלמידים. באשר לכלי איתור פורמליים, נמצא שבחינוך היסודי נעשה שימוש נרחב בכלים למיפוי כיתתי, המתייחסים למכלול תחומי התפקוד של התלמיד שאינם בהכרח לימודיים, ואילו בחטיבות ביניים נעשה שימוש רב יותר בציונים מהתעודות וממבחנים סטנדרטיים.

כאמור, לרבים מהתלמידים המתקשים בלימודים יש גם צרכים בתחומים אחרים וכדי לספק להם מענים מיוחדים על ידי בעלי מקצוע שונים יש צורך בתכנון שיטתי. מדיניות משרד החינוך, בגיבוי הספרות המקצועית, ממליצה על הכנת "תוכניות אישיות" המותאמות לעבודה עם כל תלמיד מתקשה בהתאם לצרכיו. במקרה שהתלמיד זכאי לסיוע מיוחד בהתאם לחוק השילוב, המדיניות אף מחייבת הכנת תוכנית אישית. לפי דיווח המחנכים, תוכניות אישיות הוכנו עבור רוב התלמידים המתקשים (72%, בממוצע) בחינוך היסודי ו-57% בממוצע בחטיבת הביניים.

מנגנונים למתן תמיכה ארגונית לחיזוק העבודה עם התלמידים המתקשים

מומחים בתחומי ההוראה והטיפול. בשל האתגרים המיוחדים שהעבודה לקידום תלמידים מתקשים מציבה בפני צוותי בית-הספר, מדגישים מחקרים רבים את חשיבותם של מנגנונים ארגוניים שונים, התומכים בפעולות מסוג זה. מורי מתיי"א מומחים בתחום ההוראה ומופקדים על אבחון תלמידים עם קשיים לימודיים מיוחדים ועל מתן תשומות לימודיות מיוחדות; פסיכולוגים מופקדים על ביצוע אבחונים של תלמידים עם קשיי הסתגלות וקשיי למידה; יועצים חינוכיים מופקדים על סיוע לתלמידים ולהורים עם קשיי הסתגלות לבית הספר ובטיפול במעברים למסגרות חינוך חלופיות. הכללתם של מומחים בתחומי ההוראה והטיפול בצוותי בתי-הספר נפוצה למדי. כמעט בכל בתי-הספר יש מורה מתיי"א, וברובם הגדול יש פסיכולוג. כמעט בכל חטיבות הביניים וברוב בתי-הספר היסודיים יש יועץ חינוכי. יועצים חינוכיים ופסיכולוגיים נמצאים בשיעור נמוך יותר בבתי-ספר דוברי ערבית. בנוסף לכך, מידת ההיעזרות של המחנכים בצוות הבין-מקצועי נמוכה יותר בבתי-ספר אלה.

אחוז המחנכים שדיווחו שהם נעזרים בצוות הטיפולי בעבודתם עם התלמידים נמוך יותר בבתי-ספר דוברי ערבית. בחטיבות הביניים, למשל, 17% מהמחנכים בבתי-הספר דוברי ערבית שוחחו עם הצוות הטיפולי לגבי 25% מהתלמידים, לעומת כ-70% מהמחנכים בבתי-ספר דוברי עברית.

מנגנונים להסדרת עבודת צוות, כגון ישיבות צוות קבועות, עשויים לתמוך בעבודתו של כל מורה ומורה ולקדם פעילות המחייבת שיתוף פעולה ותיאום שוטף. עם זאת, יש לזכור, כי קיום עבודת צוות מעיד על התשתית הארגונית אך לא בהכרח על העבודה עם התלמידים המתקשים. בבתי הספר יש מגוון ישיבות בהרכבים שונים – צוות מוביל (בו משתתפים בעלי תפקידים בכירים), צוות שכבה, צוות מקצוע, צוות בין מקצועי ומליאה (בה משתתפים כלל חברי צוות בית הספר). רוב המחנכים בשני שלבי החינוך דיווחו שהם משתתפים מדי שבוע בישיבה של פורום אחד לפחות (לאו דוקא בקשר לתלמידים המתקשים). מספר הפרומים שנפגשים בתדירות של פעם בשבוע או יותר גבוה יותר בחטיבות הביניים מאשר בחינוך היסודי, וגבוה יותר בבתי ספר דוברי עברית בחינוך הממלכתי.

בנוסף לכך, מרבית המהמנכס בחטטבות הבטניס (63%) וכמהצט המהמנכס בבט-הספר הטסודטס (46%) מתטעצס עם מגוון גורמס בצוות בט-הספר לגבט עבודתם עם התלמטדס המתקשס.

כמו-כן, רוב המהמנכס בשנט שלבט החטנך חשס שטס להם "כתובת" הולמת להתטעצוות בכל מה שנוגע לתלמטדס המתקשס, הן בנושאס דטדקטטס (65% בטסודט, 70% בחטטבות הבטניס), והן בנושאס התנהגותטס, רגשטס וחברתטס (69% בטסודט, 77% בחטטבות הבטניס). גם במקרה זה, שטעור המהמנכס החשס כך נמוך יותר בחטנך הערבט: למשל, בנושאס דטדקטטס, כ-40% מהמהמנכס בבטט ספר אלה צטטנו שטס להם "כתובת", לעומת כ-80% מהמהמנכס בחטנך הטודט-ממלכתט ו-65% מהמהמנכס בחטנך הממלכתט-דטט. חשוב לשטס לב, כט על אף העדוטת השונוט לקטומה של תמכה ארגונית, שטעור לא מבוטל מהמהמנכס אטנס חשס שטס להם כתובת זמטנה להתטעצצות לגבט העבודה עם התלמטדס המתקשס.

שטרוט הקהטלה מהווס מקור נוסף למתן מענטס לצרכס הרבס של התלמטדס המתקשס. כשטסס אחווס מבט-הספר הטסודטס ו-77% מחטטבות הבטניס מקטטמס קשר שוטף עם שטרוט טטפולט כלשהו מהקהטלה, וכ-60% מבט-הספר הטסודטס וחטטבות הבטניס מקטטמס קשר שוטף עם שטרוט כללט כלשהו, המטועד לכלל הטלדס בקהטלה. באופן מפורט, כ-40% מבטט הספר בשנט שלבט החטנך מקטטמס קשר שוטף עם שטרוטט הרווחה המקומטס.

קבלת הדרכה לקטדוס העבודה עם התלמטדס המתקשס

מהספרות המקצועטת ומהראטונוט שהתבצעו במסגרת המחקר עם גורמס בכטרכס במערכת החטנך, עולה כט פעמס רבות חסרכס לצוותט בט-הספר כלס להתמודדות טעלה עם הצרכס הרבס והמורכבס של התלמטדס המתקשס. המנהלטס והמהמנכס צטטנו שמחסור בטע ומטומונוט מקצועטת בקרב חברט הצוות הוא אחד הקשטס העטקרטס בהתמודדות עם התלמטדס המתקשס. לכן, להכשרת צוות בט-ספר טכולה להיות תרומה רבה. המנהלטס נתבקשו לדווח על כל ההדרכות וההשתלמוטת שנטנו במהלך השנה לאחד מבטן חברט הצוות בבט-הספר בנושאס הקשורס לטטפול בתלמטדס מתקשס (בהטקף של 8 שעות לפחות במשך השנה). ההדרכה או ההשתלמוט טכולה להטנתן בתוך בט-הספר או מחוצה לו (על טדט מדרטך מטעם משרד החטנך או מטעם בט הספר, או במסגרת פרוטקט מטוחד), על חשבון בט-הספר או במטמון פרטט של המשתתף.

על פי דטווח המנהלטס, ברוב בט-הספר (כ-75% בשנט שלבט החטנך) השתתף לפחות אחד מאנשט צוות בט-הספר בהדרכה לקטדוס העבודה עם התלמטדס המתקשס במהלך השנה. המספר הממוצע של ההכשרות בכל בט-ספר בו מתקטטמת הכשרה עומד על 2 בחטנך הטסודט ו-2.3 בחטטבות הבטניס. ואולם, יש לשטס לב כט בערך ברבע מבטט הספר בשנט שלבט החטנך לא השתתף אטש צוות בהכשרה לקטדוס התלמטדס המתקשס במהלך השנה שבה התבצע הסקר. למרות דטווח המנהלטס על השתתפות בהדרכה ברמה של בטט הספר, מדטווח המהמנכס עולה, כט רק 35% מהמהמנכס בחטנך הטסודט ו-29% מהמהמנכס בחטטבות הבטניס השתתפו בהדרכה אחת לפחות, לקטדוס התלמטדס המתקשס, במהלך השנה בה התבצע הסקר.

כדט שההכשרה תוכל לתרום לטטפור העבודה בבט-הספר, חשוב שמספר משמעוטט של אנשט צוות טחשפו ללמטדה. מדטווח המנהלטס עולה כט האחוז הממוצע של אנשט הצוות שהשתתפו בכל הכשרה

הכשרות אפקטיביות צריכות לתמוך בתרגום התכנים הנלמדים לדרכי פעולה מעשיות בעבודה היום-יומית. מרבית ההדרכות, שבהן השתתפו המהנדסים, מתבססות על למידה עיונית (כ-70% בשני שלבי החינוך) או על למידה בהתנסות (70% ביסודי, 90% בחטיבות הביניים). עם זאת, רק מחצית ההדרכות בחינוך היסודי ורק שליש מההדרכות בחטיבות הביניים כוללות ליווי שוטף של העבודה בבית-הספר. מכיוון שרק מיעוט מהמהנדסים השתתפו בהדרכה כלשהי בשנת הסקר, הרי אחוז המהנדסים שהשתתפו בהדרכה שכללה ליווי שוטף נמוך עוד יותר.

רוב מנהלי בתי-הספר (85% ביסודי, 88% בחטיבות הביניים) ושיעורים נמוכים יותר בקרב המהנדסים (63% ביסודי, 57% בחטיבות הביניים) העריכו כי השתתפות בהדרכות הקנתה ידע ומיומנויות רלבנטיות לקידום התלמידים המתקשים. מדברי מנהלי בתי-הספר והמהנדסים עולה בבירור כי הם רואים בתהליכי ההכשרה צורך משמעותי וגורם חשוב בקידום הידע הקשור לעבודה עם התלמידים המתקשים. למרות ההיקף המשמעותי של ההכשרות, הם הצביעו על צורך בהכשרות נוספות ובאותם התחומים שבהם הן ניתנות.

5. אסטרטגיות למתן תשומות מיוחדות לתלמידים המתקשים

כדי לסייע לתלמידים המתקשים להשלים את הפערים הלימודיים הקיימים בינם לבין שאר תלמידי הכיתה, וכן כדי לשפר את הסתגלותם הרגשית-חברתית, מפעילים בתי הספר בישראל אסטרטגיות שונות כדי להעניק תשומות ייחודיות לתלמידים אלה. מטרתו העיקרית של הסקר הייתה לאפיין את אסטרטגיות הפעולה הנהוגות בבתי הספר השונים. על סמך סקירת הספרות, הראיונות והמחקר המקדים שבוצעו כהכנה לביצוע הסקר, זוהו אסטרטגיות בולטות למתן תשומות מיוחדות לתלמידים המתקשים.

את האסטרטגיות ניתן למיין לארבע קבוצות עיקריות:

1. תשומות לימודיות מוגברות בתוך הכיתה, הכוללות תגבור לימודי בתוך הכיתה, הוראה בכיתה על-ידי שני מורים מוסמכים יחד והוראה בכיתה על-ידי מורה וכוח אדם לא מוסמך יחד;
2. תגבור לימודי הניתן מחוץ לכיתה;
3. תשומות רגשיות חברתיות, הכוללות מתן מענים טיפוליים על-ידי אנשי מקצוע טיפוליים וחונכות בתחום הרגשי או החברתי.
4. פעילויות עם הורי התלמידים המתקשים.

5.1 יישום האסטרטגיות

יישום האסטרטגיות האלו נבדק הן ברמת בית הספר, לפי דיווח המנהל, והן ברמת הכיתה, לפי דיווח המחנך. לגבי כל אחת מהאסטרטגיות הוצגו בפני המנהל או המחנך הגדרה מדויקת (ר' פרק 2) ושורה של שאלות על הפעלת האסטרטגיה בבית הספר/בכיתה. פרק זה יעסוק במידה שבה השימוש באסטרטגיות אלה נפוץ בבתי הספר ובכיתות, בהיקף התשומות הניתנות, בכוח-האדם ובמקורות המימון המשמשים למתן התשומות, בהערכת המנהלים והמחנכים את המידה שבה תשומות אלו אכן מקדמות את התלמידים המקבלים אותן ובקשיים שבהם הם נתקלים במתן התשומות¹⁸.

לוח 19 : בתי הספר שבהם מופעלות אסטרטגיות שונות למתן תשומות מיוחדות לקידום התלמידים המתקשים, על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך (באחוזים)¹

	בתי ספר יסודיים				חטיבות ביניים			
	דוברי עברית		דוברי עברית		דוברי עברית		דוברי עברית	
	סה"כ	ממלכתי	ממ"ד	ערבית	סה"כ	ממלכתי	ממ"ד	ערבית
תשומות לימודיות מוגברות								
בתוך הכיתה								
תגבור לימודי בתוך הכיתה	86**	87	79	92	57	58	45*	69
הוראה של שני מורים יחד בכיתה	52**	40	51**	79**	31	31	25	41
הוראה של מורה וכוח אדם לא מוסמך יחד בכיתה	37**	39	53**	14**	15	15	20*	7
תגבור לימודי מחוץ לכיתה	96	98	97	92	97	99.5	97	91**
תשומות רגשיות וחברתיות								
חונכות	62**	67*	81**	32**	45	57	42*	19*
מתן מענים טיפוליים על-ידי אנשי מקצוע טיפוליים	85	92	87*	70**	84	94**	73	73**
פעילויות עם הורי התלמידים המתקשים								
	36	31	28*	54*	31	34*	19*	38

1 אחוזים מכלל בתי הספר במדגם (N=345).

מובהקות: * P<0.05 ; ** P<0.01. המובהקות חושבה באמצעות מבחן χ^2 . כוכביות בעמודת "בתי ספר יסודיים-סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחס"ב). הניתוח לגבי סוגי החינוך התבצע לגבי כל שלב חינוך בנפרד. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים לבין בתי ספר ממלכתיים דתיים, בתוך אותו שלב חינוך. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממ"ד" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים דתיים לבין בתי ספר דוברי עברית בתוך אותו שלב חינוך. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים דוברי עברית לבין בתי ספר דוברי עברית בתוך אותו שלב חינוך.

מהסקר עולה כי כל בתי הספר מפעילים אסטרטגיה כלשהי למתן תשומות לתלמידים המתקשים. התשומות קשורות לצרכים לימודיים ולצרכים בתחום הרגשי והחברתי. על פי דיווח המנהלים, כמעט בכל בתי הספר בשני שלבי החינוך ננקטות שתי אסטרטגיות עיקריות: תגבור לימודי מחוץ לכיתה ומתן מענים טיפוליים בתחום הרגשי והחברתי. מתן תשומות לימודיות מוגברות במסגרת הלמידה

¹⁸ יש לציין שהסקר נערך לפני יישום הרפורמה של "אופק חדש" שהחל בבתי-הספר היסודיים וחלק מחטיבות הביניים. מהלך זה שם דגש משמעותי על העבודה הפרטנית ועל העבודה בקבוצות קטנות עם תלמידי בתי הספר - ובמיוחד עם התלמידים המתקשים.

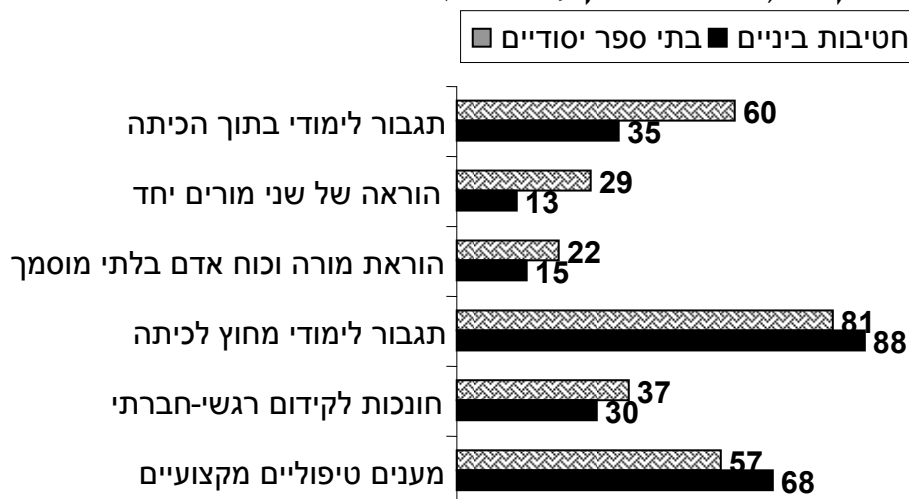
חשוב לשים לב, כי המנהלים דיווחו על יישום האסטרטגיה בהיקף כלשהו בבית ספרם. המידע שהתקבל מהם ברמת בית הספר מעיד על כך שהאסטרטגיה היא חלק ממכלול שיטות העבודה הזמינות לעבודה עם התלמידים המתקשים.

א. היקף יישום האסטרטגיות ומאפייני הפעלתן

המחנכים נשאלו גם הם על יישומה של כל אחת מהאסטרטגיות המיוחדות למתן תשומות לתלמידים המתקשים בכיתות שאותן הם מחנכים. לעומת המידע שהתקבל מהמנהלים על יישום האסטרטגיה ברמת בית הספר, דיווחו המחנכים על שימוש באסטרטגיה **בכיתה שלהם**. המידע שהתקבל מהם מעניק אומדן מדויק יותר על היקף התשומות שמקבלים התלמידים בפועל. לגבי כל אחת מהאסטרטגיות עולה באופן עקבי כי פעולות שמיושמות בבית הספר אינן בהכרח מיושמות בכל הכיתות: המחנכים בשני שלבי החינוך מדווחים על יישום האסטרטגיות השונות בכיתותיהם בשיעורים נמוכים יותר מאשר המנהלים בהתייחסותם לכלל בית הספר.

כמו ברמת בית הספר, גם ברמת הכיתה, דווח בשני שלבי החינוך על שימוש בתגבור מחוץ לכיתה באחוזים גבוהים מאוד (ב-81% מהכיתות בבתי הספר היסודיים וב-88% מהכיתות בחטיבות הביניים) ובלמעלה ממחצית הכיתות ניתנים מענים טיפוליים על ידי אנשי מקצוע טיפוליים (ב-57% מהכיתות בבתי הספר היסודיים וב-68% מהכיתות בחטיבות הביניים). כמו-כן, ניכר השימוש בתשומות לימודיות במסגרת הלמידה בכיתה בחינוך בבית הספר היסודי (60% מהכיתות) והשימוש המוגבל יותר באסטרטגיות אלה בחטיבות הביניים (35% מהכיתות - ר' תרשים 2 ולוח 20).

תרשים 2: הכיתות שבהן מופעלות אסטרטגיות למתן תשומות מיוחדות לקידום התלמידים המתקשים, לפי שלב חינוך (באחוזים)^א



^א על פי דיווח המחנכים

האסטרטגיות האחרות למתן תשומות לימודיות בכיתה – הוראה של שני מורים יחד והוראה של מורה וכוח אדם בלתי מוסמך – מתבצעות במיעוט מהכיתות, יותר בחינוך היסודי מאשר בחטיבות הביניים. למשל, הוראה של שני מורים יחד מתבצעת ב-29% מהכיתות בחינוך היסודי וב-13% מהכיתות בחטיבות הביניים. חונכות לקידום רגשי-חברתי ניתנת בערך בשליש מהכיתות בשני שלבי החינוך.

קיימים הבדלים בהיקף השימוש באסטרטגיות השונות בבתי ספר מסוגים שונים. למשל, אחוז הכיתות בבתי הספר דוברי ערבית אשר נותנים תשומות טיפוליות מקצועיות נמוך באופן משמעותי מהאחוז בבתי ספר דוברי עברית בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי. למשל, בקרב חטיבות הביניים – ניתנים מענים טיפוליים ב-32% מהכיתות בתי ספר דוברי ערבית, לעומת 84% מהכיתות בחינוך הממלכתי דובר עברית, ו-63% מהכיתות בחינוך הממלכתי דתי.

לוח 20: הכיתות שבהן מופעלות אסטרטגיות שונות למתן תשומות מיוחדות לקידום התלמידים המתקשים על פי דיווח המהנכים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך (באחוזים)¹

חטיבות ביניים				בתי ספר יסודיים				
דוברי ערבית	דוברי עברית		סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		סה"כ	
	ממלכתי	ממ"ד			ממלכתי	ממ"ד		
תשומות לימודיות מוגברות בתוך הכיתה								
30	30	40	35	65	*49	*64	**60	
תגבור לימודי בתוך הכיתה								
הוראה של שני מורים יחד בתוך הכיתה	**2	*15	17	13	39	*19	28	**29
הוראה של מורה וכוח אדם לא מוסמך יחד בכיתה								
7	23	14	15	12	**33	*20	22	
**61	*91	96	88	**59	**87	89	81	
תגבור לימודי מחוץ לכיתה								
תשומות רגשיות וחברתיות								
*13	28	37	30	33	*52	*31	37	
חונכות								
מתן מענים טיפוליים על-ידי אנשי מקצוע טיפוליים								
**32	*63	*84	68	**38	**66	61	*57	

¹ אחוזים מכלל המהנכים במדגם (N=455).

מובהקות: * P<0.05; ** P<0.01. המובהקות חושבה באמצעות מבחן χ^2 . כוכביות בעמודת "בתי ספר יסודיים-סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחט"ב). הניתוח לגבי סוגי החינוך התבצע לגבי כל שלב חינוך בנפרד. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים לבין בתי ספר ממלכתיים דתיים, בתוך אותו שלב חינוך. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממ"ד" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים דתיים לבין בתי ספר דוברי עברית בתוך אותו שלב חינוך. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי ערבית" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים דוברי עברית לבין בתי ספר דוברי ערבית בתוך אותו שלב חינוך.

להלן נדון בהיקף יישומה של כל אחת מהאסטרטגיות באותם בתי ספר שבהם הן מתבצעות, ובמאפיינים מיוחדים של הפעלת כל אסטרטגיה. מקור המידע הוא בדיווח המנהלים, באותם בתי ספר שבהם מתבצעת האסטרטגיה בהיקף כלשהו.

מתן תשומות לימודיות מוגברות במסגרת הלמידה השוטפת של הכיתה. יתרון של שיטות אלה הוא בכך שהן מאפשרות להעניק מענים שונים באופן שוטף, בהתאם לצרכים ולהשאיר את האחריות

ללמידת התלמיד המתקשה בידי המורה של הכיתה, וכך יש אפשרות להימנע מהבעיות המתלוות להוצאת תלמידים מהכיתה.

בחינוך היסודי

- לפי דיווח המנהלים, באותם בתי ספר שבהם ניתן תגבור לימודי בתוך הכיתה (86% מבתי הספר), בממוצע 8% מתלמידי בית הספר מקבלים את התגבור, וזאת בהיקף של 3.5 שעות למשך השבוע, בממוצע לתלמיד מתקשה שמקבל את התגבור (ר' לוח 21).

לוח 21: היקף התשומות המיוחדות הניתנות באמצעות אסטרטגיות לקידום התלמידים המתקשים, על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך¹

חטיבות ביניים	בתי ספר יסודיים	
תשומות לימודיות מוגברות בתוך הכיתה		
10 (12)	8 (10)	תלמידי בתי הספר מקבלי <u>תגבור לימודי בכיתה</u> (%) - ממוצע ² (סטיית תקן)
5.0 (5.9)	3.5** (2.3)	מספר שעות לשבוע למקבל <u>תגבור לימודי בכיתה</u> (N- ממוצע) (סטיית תקן)
69 (29)	53 (29)	שכבות בבית הספר בהן מתבצעת <u>הוראה של שני מורים יחד</u> (%) - ממוצע (סטיית תקן)
7.7 (7.9)	6.1 (4.5)	שעות שבועיות לשכבה בה מתבצעת <u>הוראה של שני מורים יחד</u> (N- ממוצע) (סטיית תקן)
56 (34)	55 (32)	שכבות בתי ספר בהן מתבצעת <u>הוראה של מורה וכוח אדם בלתי מוסמך</u> בכיתה יחד (%) - ממוצע (סטיית תקן)
7.0 (6.6)	11.6 (9.5)	שעות שבועיות לשכבה בהן מתבצעת <u>הוראה של מורה וכוח אדם בלתי מוסמך</u> יחד בכיתה (N- ממוצע) (סטיית תקן)
תגבור לימודי מחוץ לכיתה		
13 (10)	11* (8)	אחוז תלמידי בתי ספר מקבלי תגבור מחוץ לכיתה (%) - ממוצע ² (סטיית תקן)
3.5 (2.3)	4.1 (6.5)	שעות לשבוע למקבל תגבור לימודי מחוץ לכיתה (N- ממוצע) (סטיית תקן)

¹ מתוך בית הספר שבהם מתבצעת כל אסטרטגיה.

(252-בשביל תגבור לימודי בתוך הכיתה, 149-בשביל הוראת שני מורים יחד בכיתה? 93-בשביל הוראת מורה וכוח אדם נוסף בינתיים מוסמך בכיתה; 332-בשביל תגבורת לימודים מחוץ לכיתה).

מכיוון שהשאלות לא היו רלבנטיות לחלק מהמנהלים, מספר המשיבים מכל סוג חינוך היה נמוך מדי כדי להפיק אומדנים יציבים. לכן, הנתונים אינם מוצגים לפי סוג חינוך.

² אחוז המקבלים מתייחס לכל תלמידי בית הספר (לא רק לתלמידים המתקשים).

מובהקות: * P<0.05; ** P<0.01. המובהקות חושבה באמצעות מבחן שונות חד-כיוונית. כוכביות בעמודה "בתי ספר יסודיים - סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחטיבות ביניים).

♦ דווח כי הוראה משותפת של שני מורים מוסמכים יחד בכיתה מתבצעת בכמחצית מהשכבות באותם בתי הספר שבהם היא מיושמת (52% מבתי הספר). היקף השעות לשכבה שבה מלמדים שני מורים יחד בכיתה ביסודי הוא בממוצע שש שעות בשבוע.

♦ דווח כי הוראה של מורה וכוח אדם לא מוסמך מתקיימת בלמעלה ממחצית מהשכבות, באותם בתי ספר שבהם מתבצעת הפעילות (37%), וזאת במשך 11.6 שעות שבועיות בממוצע¹⁹.

כאמור, לעומת בתי הספר היסודיים, בחטיבות הביניים, אחוז בתי הספר והכיתות שבהם נעשה שימוש באסטרטגיות למתן תשומות לימודיות בתוך הכיתה מצומצם יותר. על פי המנהלים, באותם בתי ספר שבהם ניתן תגבור לימודי בתוך הכיתה (57% מבתי הספר), האחוז הממוצע לתלמידים המקבלים את התגבור הוא 10%, וזאת בהיקף של 5 שעות כל שבוע, בממוצע לתלמיד המקבל את התגבור. הוראה של שני מורים בכיתה ושל מורה יחד עם כוח אדם בלתי מוסמך מתבצעת במעל מחצית השכבות באותם בתי ספר מעטים המשתמשים באסטרטגיה (15%), והיא מתבצעת למשך 7 שעות שבועיות בממוצע.

יש לשים לב, כי לגבי תשומות אלו ואחרות, נתוני הסקר אינם מאפשרים לעמוד על סך התשומות שניתנו לכל תלמיד ותלמיד ועל הקצאת התשומות בין התלמידים השונים – כלומר, איננו יודעים אם תלמידים מסוימים מקבלים מגוון תשומות מסוגים שונים – כך שסך שעות הסיוע שניתן לאותם ילדים הוא גדול למדי – או שמא מחולקות התשומות בין תלמידים שונים.

בדקנו באילו שכבות ובאילו מקצועות מופעלות האסטרטגיות השונות למתן תשומות לימודיות בתוך הכיתה כפי שעולה מדיווח המנהלים (ר' נספח ח). באופן כללי, בשני שלבי החינוך אחוז מקבלי תשומות אלו יורד עם העלייה בשכבת הכיתה. כמו-כן, נמצא כי בשני שלבי החינוך התשומות הלימודיות הניתנות בתוך הכיתה מתמקדות בעיקר במתמטיקה ובשפת אם. בנוסף לכך, בחלק מבתי הספר, בעיקר בחטיבות הביניים, תשומות אלו ניתנות גם באנגלית, ובחלקן התשומות ניתנות במקצועות הומניסטיים ובמדעי החברה.

תגבור לימודי מחוץ לכיתה. אסטרטגיה זו מיושמת ברוב הכיתות בשני שלבי החינוך ובכל השכבות. תשומות של תגבור לימודי מחוץ לכיתה נתפסות כדרך יעילה לסגור פערים לימודיים ולהעניק מענים ייחודיים – כמו לעולים חדשים. אסטרטגיה זו גם נתפסת כיעילה במיוחד, בשל האפשרות לתעל משאבים אך ורק לתלמידים הנזקקים להם. ואולם, ייתכנו "מחירים" אפשריים לשיטה זו. כאשר היא נעשית על חשבון הלמידה השוטפת, התלמידים עלולים להפסיד הזדמנויות למידה, בגלל המעבר למסגרת נבדלת ובגלל חוסר התיאום עם המורה של הכיתה או בגלל שימוש בכוח אדם שאינו די מיומן.

כאמור, אסטרטגיה זו מיושמת ברובן הגדול של הכיתות וכמעט בכל בתי הספר במדגם. על פי דיווח המנהלים, התגבור ניתן ל-11% מהתלמידים באותם בתי ספר ובהיקף ממוצע של 4 שעות תגבור

¹⁹ יש לציין כי ייתכן אומדן יתר לאסטרטגיה זו, אם המנהלים או המחנכים התייחסו גם לסייעות לילדים המקבלים עזרה במסגרת "חוק השילוב".

סוגיה חשובה שנידונה בנושא של מתן תגבור לימודי מחוץ לכיתה היא עיתוי מתן התשומות : האם הן ניתנות לאחר שעות הלימודים כתוספת ללמידה הרגילה, או בזמן הלימודים בשעות הבוקר, על חשבון למידה ופעילות עם הכיתה. מדיווח המנהלים עולה כי כמעט בכל בתי הספר ניתן תגבור בשעות הבוקר על חשבון למידה עם הכיתה, בכמחצית מבתי הספר היסודיים, ובשני שלישים מחטיבות הביניים גם ניתן תגבור בשעות שלאחר הלימודים. למרות היתרון שבהוספת שעות למידה, פעמים רבות התגבור ניתן בשעות הבוקר מסיבות שונות, בהן הערכת הצוות כי התלמיד אינו מפיק תועלת מהלמידה הרגילה בשיעור (למשל, במקרה של עולים חדשים שטרם שולטים בעברית ושל אילוצים מנהליים, כמו שעות העבודה של כוח האדם הנותן את התשומות ומערך הסעות).

ברוב בתי הספר ניתנים מענים לתלמידים המתקשים גם בתחום הרגשי-חברתי. הספרות המקצועית מצביעה על החשיבות שבמענים אלה, כחלק מההתמודדות הכוללת של בתי הספר עם צרכי התלמידים המתקשים, וזאת, לאור ריבוי הצרכים הרגשיים והחברתיים בקרב אוכלוסייה זו. בתחום זה נבדקו שתי האסטרטגיות : חונכות ומתן מענים טיפוליים על-ידי אנשי מקצוע.

חונכות הוגדרה בשאלונים כ"הצמדת אדם לתלמיד/ה או למספר תלמידים, לאורך זמן, כדי להעניק תשומת לב ויחס אישי בתחום הרגשי או החברתי". ההגדרה שהוצגה למנהלים ולמחנכים בשאלונים כוללת גם את ההסברים האלה : "עזרה זו יכולה להינתן רק בתחום הרגשי או החברתי, או בנוסף לסיוע לימודי. אין הכוונה למענים טיפוליים הניתנים על-ידי אנשי מקצוע טיפוליים או לעבודה של מחנך/ת הכיתה עם התלמידים המתקשים בכיתה שלו/ה או למענים טיפוליים הניתנים בכיתות של החינוך המיוחד".

♦ בבתי הספר היסודיים שבהם יש חונכות (62% מבתי הספר), היא ניתנת ל-7% מהתלמידים בממוצע. החונכות ניתנת יותר בשכבות ג'-ו' מאשר בשכבות א'-ב', והיא גם ניתנת יותר לאחר שעות הלימודים (ולא במשך יום הלימודים) ;

♦ בחטיבות הביניים שבהן יש חונכות (45% מבתי הספר), היא ניתנת ל-6% מהתלמידים בממוצע. ההיקף הממוצע לשעות שבועיות לתלמיד הוא 3.1 שעות שבועיות. לרוב, החונכות מיושמת בשכבות ז'-ח', ופחות בשכבת ט'. כמו בבתי הספר היסודיים, הדפוס השכיח הוא קיום החונכות מחוץ לשעות הלימודים, ואולם ברוב בתי הספר ניתנת חונכות גם במשך שעות הלימודים (ר' לוח 2ט, נספח ט).

מענים טיפוליים מקצועיים הוגדרו כ"התערבות טיפולית של אנשי מקצוע כדי לסייע לתלמיד/ה בבעיות רגשיות, התנהגותיות וחברתיות". הטיפול יכול להינתן באופן פרטני או קבוצתי ובאמצעות שיטות שונות, כגון על-ידי היועץ/ת או הפסיכולוג/ית או במסגרת טיפול עם בעלי חיים, קורס

טיפול פרטני/קבוצתי הוא השכיח ביותר, והוא נעשה ב-61% מבתי הספר היסודיים. הוא ניתן בהם ל-4% מהתלמידים (ר' לוח 22). חשוב לציין כי ב-53% מבתי הספר מענים אלה ניתנו לעד 3% מתלמידי בית הספר (ר' נספח ט, לוח ט3). בחינוך היסודי הטיפול הפרטני/קבוצתי נעשה במשך 1.8 שעות בשבוע בממוצע לתלמידים המקבלים אותו. ב-66% מבתי הספר ניתנה עד שעה אחת בלבד של טיפול פרטני.

בחיובות הביניים טיפול פרטני/קבוצתי ניתן ב-71% מבתי הספר ל-7% מהתלמידים באותם בתי ספר (ר' לוח 22) וב-60% מבתי הספר לעד 4% מהתלמידים. הטיפול הפרטני/קבוצתי ניתן במשך 2.5 שעות שבועיות בממוצע לתלמיד המקבל טיפול בחטיבת הביניים. עם זאת, בחלק גדול מחטיבות הביניים (60%) מבתי ניתנה עד שעה אחת בלבד לתלמיד.

לוח 22: היקף התשומות הרגשיות-חברתיות המיושמות למען קידום התלמידים המתקשים, דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך¹

חטיבות ביניים	בתי ספר יסודיים	חונכות
6 (9)	7 (8)	אחוז מקבלי חונכות מתלמידי בית הספר (ממוצע) ² (סטיית תקן)
3.1 (2.1)	*4.6 (4.8)	מספר שעות שבועיות למקבל חונכות (ממוצע) (סטיית תקן)
		מענים טיפוליים מקצועיים
		אחוז ממוצע של תלמידים המקבלים אותם ² (סטיית תקן)
7 (10)	*4 (5)	א. טיפול פרטני/קבוצתי (סטיית תקן)
4 (5)	3 (4)	ב. טיפול ביצירה/אמנות וכו' (סטיית תקן)
2 (4)	3 (4)	ג. טיפולים פרה-רפואיים (סטיית תקן)
		מספר שעות שבועיות ממוצע של טיפול שמקבל כל תלמיד (סטיית תקן)
2.5 (4.0)	**1.8 (2.2)	א. טיפול פרטני/קבוצתי (סטיית תקן)
1.9 (1.3)	**1.3 (0.7)	ב. טיפול ביצירה/אמנות וכו' (סטיית תקן)
2.3 (1.7)	1.5 (2.2)	ג. טיפולים פרה-רפואיים (סטיית תקן)

¹ מתוך בתי הספר שבהם מתבצעות האסטרטגיות השונות. להלן מספר בתי הספר: (179-חונכות, 288-מענים טיפוליים; 225-טיפול פרטני/קבוצתי; 149-טיפול ביצירה/אמנות; 79-טיפול פרה-רפואי).
² # מכיוון שהשאלות לא היו רלבנטיות לחלק מהמנהלים, מספר המשיבים מכל סוג חינוך היה נמוך מדי כדי להפיק אומדנים יציבים. לכן, הנתונים אינם מוצגים לפי סוג חינוך.
³ אחוז המקבלים מתייחס לכל תלמידי בית הספר (לא רק לתלמידים המתקשים).
מובהקות: * P<0.05; ** P<0.01. המובהקות חושבה באמצעות מבחן שונות חד-כיוונית. כוכביות בעמודה "בתי ספר יסודיים - סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחטיבות ביניים).

על-פי-רוב, המענים הטיפוליים המקצועיים ניתנים בבתי הספר היסודיים במהלך שעות הלימודים (71% מבתי הספר היסודיים שבהם ניתן טיפול מסוג זה). בחטיבות הביניים מענים אלה ניתנים בכמחצית מהמקרים במהלך שעות הלימודים, ובמחצית השנייה גם מחוץ לשעות הלימודים (ר' נספח ט, לוח 3).

יש לציין שבנוגע לאסטרטגיות בתחום הרגשי חברתי, קיימת שונות רבה באחוז התלמידים המקבלים את התשומות ובהיקף השעות שבהן הן ניתנות; דבר שמתבטא בסטיות התקן הגבוהות שחושבו (ר' לוח 22).

ערוץ פעולה נוסף שנבדק הוא **פעילות מיוחדת עם הוריהם של התלמידים המתקשים**. פעילות זו אמנם זוכה לאהדה רבה בספרות המקצועית ובקרב אנשי מקצוע בישראל בשל תפקידם המשמעותי של ההורים בחיזוק הלמידה של ילדם ובחיזוק הסתגלותו לבית הספר. אולם, קיים גם תיעוד רב על כך שפעילות צוותי בתי הספר עם הורי התלמידים לעיתים נתקלת במחסומים מסוגים שונים. בשאלונים הוסבר למנהלים כי הכוונה היא "לפעילות שבית הספר יוזם: שיתוף הורים בישיבות מיוחדות, סדנאות או קבוצות טיפול ולמידה להורים ועוד".

לעומת אסטרטגיות נפוצות למדי שנסקרו, עולה מדיווח המנהלים כי רק בכשליש מבתי הספר (36% מבתי הספר היסודיים ו-31% מחטיבות הביניים) מתבצעות פעילויות עם הורים.²⁰ בחינוך היסודי פעילויות עם הורים מיושמות בשיעורים גבוהים יותר בבתי ספר דוברי ערבית (54%) לעומת בתי הספר דוברי עברית בחינוך הממלכתי (31%) והממלכתי-דתי (28%). בחטיבות הביניים בולט כי בבתי ספר דוברי עברית בחינוך הממלכתי-דתי פעילויות עם הורים נפוצות פחות (19%), לעומת בתי ספר דוברי עברית בחינוך ממלכתי (34%) ובתי ספר דוברי ערבית (38%).

מתשובות המנהלים (בשאלות פתוחות) עולה כי המטרות העיקריות של הפעילות הן עדכון על התקדמות התלמיד ומצבו, חיזוק הקשר בין ההורים לצוות בית הספר והתייעצות על דרכי טיפול רצויות ואפשרויות (ר' לוח 4, נספח ט). בנוסף לכך, חלק מהמנהלים ציינו גם שהפעילויות מתקיימות כדי לתרום לשיפור היחסים בין ההורים לתלמידים, וכדי לעודד את ההורים לשפר את המוטיבציה של התלמיד ללמידה. מדיווח המנהלים על סוגי הפעילויות המתקיימות עם ההורים עולה, כי הפעילות הנפוצה ביותר היא פגישות של הצוות הבין-מקצועי עם ההורים, ולעיתים היא כוללת מתן הדרכה. פעילות זו מתקיימת בכשני-שלישים מבתי הספר שבהם מתנהלת פעילות עם ההורים. בנוסף לכך, ברבע מבתי הספר היסודיים ובשליש מחטיבות הביניים, שבהם יש פעילות עם ההורים, מתקיימות אספות ופגישות קבוצתיות של הורים.

הערכת המחנכים את מספיקות המענים: כדי לממש את מלוא התועלת שלהם, חשוב שהמענים הניתנים יוענקו לכל תלמיד בהיקף העונה על צרכיו. המחנכים שבכיתתם מיושמות האסטרטגיות השונות נשאלו באיזו מידה, להערכתם, מספר השעות של התשומות השונות עונה על צרכי התלמידים המקבלים אותן. מלוח 23 עולה כי רק מיעוט המחנכים חושבים שמספר השעות של התשומות השונות מספיק, ואחוזים משמעותיים מהמחנכים סבורים שהתשומות אינן מספיקות או מספיקות במידה

²⁰ המחנכים לא נשאלו על השימו שבאסטרטגיה זו בכיתה שלהם.

לוח 23: דיווח המחקרים כי ביישום האסטרטגיות ניתנות מספיק שעות, לפי שלב החינוך (באחוזים)

בתי ספר יסודיים		חטיבות ביניים			
במידה רבה/רבה מאוד	במידה בינונית	במידה מועטה/ בכלל לא	במידה רבה/רבה מאוד	במידה בינונית	במידה מועטה/ בכלל לא
תשומות לימודיות מוגברות					
בתוך הכיתה					
24	42	34	27	23	50
תגבור לימודי בתוך הכיתה					
*28	28	44	37	3	60
הוראה של שני מורים יחד בכיתה					
*11	26	63	32	25	43
הוראה של מורה וכח אדם נוסף בלתי מוסמך בכיתה					
15	38	47	20	33	47
תגבור לימודי מחוץ לכיתה					
תשומות רגשיות חברתיות					
25	38	37	19	47	34
חונכות					
19	36	45	27	40	33
מענים טיפוליים על ידי אנשי מקצוע טיפוליים					

¹ **אחוזים מתוך המחקרים שדיווחו על יישום האסטרטגיה.** (235-בשביל תגבור לימודי בתוך הכיתה, 107-לגבי הוראה שני מורים יחד בכיתה; 97-בשביל הוראת מורה וכוח אדם נוסף בלתי מוסמך בכיתה; 356-בשביל תגבור לימודי מחוץ לכיתה; 161-בשביל חונכות; 264-בשביל מענים טיפוליים).

מכיוון שהשאלות לא היו רלבנטיות לחלק מהמחקרים, מספר המשיבים מכל סוג חינוך היה נמוך מדי כדי להפיק אומדנים יציבים. לכן, הנתונים אינם מוצגים לפי סוג חינוך.

מובהקות: * $P < 0.05$. המובהקות חושבה באמצעות מבחן χ^2 . כוכביות בעמודה "בתי הספר יסודיים - סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחס"ב).

ב. מאפייני בתי הספר והמערכת הקשורים להיקף התשומות הניתנות

כדי לבחון מהם הגורמים הקשורים להיקף כלל התשומות המיוחדות הניתנות לתלמידים, בוצע ניתוח סטטיסטי רב-משתני באמצעות רגרסיה לינארית מרובה (ר' בנספח 2 תיאור מפורט של שיטת הניתוח ותוצאותיו). לצורך כך נבנה מדד מסכם, המספק אומדן על היקף התשומות המיוחדות הניתנות לתלמידים באמצעות שבע האסטרטגיות שנבדקו ברמת בית הספר (תגבור לימודי בתוך הכיתה, הוראה של שני מורים יחד וכו'). הניתוח התייחס לקשר בין היקף התשומות לבין משתנים מבניים של בתי הספר והמעמד החברתי-כלכלי של היישוב, וכן מאפייני רקע של מנהלי בתי הספר והצוות כמשתנים בלתי תלויים.

נמצא קשר בין אחוז התלמידים המתקשים (על פי הערכת המנהלים) לבין היקף התשומות הניתנות: אלה גבוהות יותר כשיש תלמידים מתקשים רבים יותר בבית הספר. כך נמצא גם בבתי הספר היסודיים וגם בחטיבות הביניים.

ג. מידת הגיוון של האסטרטגיות שבשימוש כל בית ספר

השימוש של בתי הספר במגוון אסטרטגיות מאפשר גמישות רבה יותר בהתאמת המענים לצרכיו הייחודיים של כל אחד ואחד. מדיווח המנהלים עולה, כי אכן רוב בתי הספר משתמשים באסטרטגיות שונות. לצורך בחינת מידת הגיוון ביישום אסטרטגיות שונות ברמת בית הספר, נבנה מדד של מספר האסטרטגיות הננקטות בכל מוסד חינוכי. הוא נע בין 1 ל-7. מלוח 24 עולה כי בבתי הספר היסודיים מיושמות בממוצע 4.5 אסטרטגיות, ובחטיבות הביניים - 3.6 אסטרטגיות בממוצע. אחוז בתי הספר שמשתמשים בכל שבע האסטרטגיות הנפוצות שזוהו הוא 7% בחינוך היסודי ו-1% בחטיבות הביניים. אחוז בתי הספר שבהם נעשה שימוש בחמש אסטרטגיות או יותר הוא 55% ביסודי ו-25% בחטיבות ביניים. יש לציין שבתחום של תשומות לימודיות בתוך הכיתה, זיהינו 3 אסטרטגיות שונות (תגבור לימודי בתוך הכיתה, הוראה של שני מורים מוסמכים יחד בכיתה והוראה של מורה וכוח אדם לא מוסמך יחד בכיתה); כך שבבתי ספר שמרבים לפעול על פי גישה זו - מגוון האסטרטגיות יהיה גבוה יותר.

לוח 24: מספר האסטרטגיות השונות לקידום התלמידים המתקשים שמיושמות בבית ספר על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך (באחוזים)¹

	בתי ספר יסודיים				חטיבות ביניים			
	דוברי עברית		דוברי עברית		דוברי עברית		דוברי ערבית	
	סה"כ	ממלכתי	ממ"ד	ערבית	סה"כ	ממלכתי	ממ"ד	ערבית
מספר אסטרטגיות שמיושמות בבית הספר	100	100	100	100	100	100	100	100
סה"כ	100	100	100	100	100	100	100	100
1	2	2	0	2	5	0	7	12
2	5	3	7	6	21	24	22	12
3	17	17	15	20	23	19	32	20
4	21	23	17	20	26	23	25	37
5	34	36	28	38	14	15	9	19
6	14	13	20	10	10	17	4	0
7	7	6	13	4	1	2	1	0
ממוצע	4.5	4.5	4.8	4.3	3.6	3.9	3.2	3.4
(סטיית תקן)	(1.3)	(1.3)	(1.4)	(1.3)	(1.4)	(1.5)	(1.3)	(1.3)

1 אחוזים מכלל בתי הספר במדגם (N=345).

מובהקות: * $P < 0.05$; ** $P < 0.01$ המובהקות חושבה באמצעות מבחן שונות חד-כיוונית.

כוכביות בעמודת "בתי ספר יסודיים-סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחט"ב). הניתוח לגבי סוגי החינוך התבצע לגבי כל שלב חינוך בנפרד.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים לבין בתי ספר ממלכתיים דתיים, בתוך אותו שלב חינוך.

הניתוח בוצע בתוך כל שלב חינוך (יסודי וחט"ב).

5.2 המשאבים למתן התשומות

א. כוח האדם

מאפייני כוח האדם המעניק את התשומות חשובים מאוד, במיוחד השכלה ותפקיד. למשל, רמת ההשכלה של נותני התשומות והכשרתם בתחומי מומחיות שונים יכולות להשפיע מאוד על טיב התשומות הניתנות ועל התאמתן לתלמידים בעלי צרכים שונים. אחת הסוגיות המוכרות במתן תגבור

המנהלים, שדיווחו על יישום האסטרטגיה בבית ספרם, נשאלו על מאפייני כוח האדם המספק כל אחת מהתשומות. הם התבקשו לציין את סוגי כוח האדם על פי קטגוריות קבועות.²¹ לוח 25 מציג סוגים עיקריים של כוח אדם:

- ♦ מורים מצוות בית הספר, כולל מחנכים; מורים מקצועיים מצוות בית הספר, או מחוץ לבית הספר.
- ♦ מורי מתי"א - מורי שילוב;
- ♦ אנשי הצוות הטיפולי - כולל בעיקר יועצים חינוכיים, פסיכולוגיים, מרפאים פרה-רפואיים, מרפאים ביצירה וכד';
- ♦ כוח אדם לא מקצועי - כולל בעיקר חיילות, בנות שירות לאומי, מתנדבים (כולל הורים), סטודנטים.

יש לשים לב, כי בלוח מוצג אחוז בתי הספר שבהם כוח אדם מכל סוג משמש למתן התשומות (בלוח ט, נספח ט, ניתן לראות חלוקה מפורטת יותר, הכוללת גם התייחסות לתפקיד בבית הספר). האחוזים מתייחסים להפעלת כוח האדם בקרב אותם בתי ספר שבהם האסטרטגיה מופעלת.

על פי דיווח המנהלים, ברובם המכריע של בתי הספר בשני שלבי החינוך, הן **התגבור הלימודי בתוך הכיתה והן התגבור הלימודי מחוץ לכיתה** ניתנים על-ידי מורים מקצועיים ועל ידי מורי מתי"א (מורי שילוב). אולם, ב-64% מבתי הספר היסודיים התגבור בכיתה ניתן גם על-ידי כוח אדם לא מקצועי. תמונה דומה מתקבלת לגבי תגבור מחוץ לכיתה. בחטיבות הביניים משתמשים בכוח אדם לא מקצועי בכמחצית בתי הספר המפעילים תגבור בתוך הכיתה וב-57% מבתי הספר המפעילים תגבור מחוץ לכיתה.

²¹ המנהלים לא נשאלו על כוח האדם המפעיל אסטרטגיות של הוראה יחד עם מורה מוסמך נוסף, הוראה עם מורה בלתי מוסמך ומתן מענים טיפוליים מקצועיים משום שסוג כוח האדם נתון כחלק מהגדרת האסטרטגיה.

התפיסות בנוגע לכוח האדם הרצוי לתפקידי חונכות שונות מהתפיסות לגבי נותני תגבור לימודי הרציונל של חונכות מתבסס על האפשרות לקדם יעדים רגשיים וחברתיים באמצעות קשרים משמעותיים, שעשויים להיות שונים מהיחסים האופייניים בין צוות-תלמיד בבית הספר. על כן, אין זה מפתיע כי במרבית בתי הספר (78% מבתי הספר היסודיים ו-67% מחטיבות הביניים) שבהם יש חונכות, היא ניתנת על-ידי כוח אדם לא מקצועי. חונכות היא תשומה שאף תלמידים יכולים להעניק לתלמידים אחרים (בדרך כלל צעירים יותר), והדבר מתבצע ב-19% מבתי הספר היסודיים וב-44% מחטיבות הביניים. מעניין לציין שרק במיעוט מבתי הספר היסודיים (15%), אך בכמחצית מחטיבות הביניים (44%) היא ניתנת על-ידי מורים.

לוח 25: הגורמים המעניקים את התשומות באמצעות האסטרטגיות השונות על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך (באחוזים)¹

חטיבות ביניים	בתי ספר יסודיים	
		תגבור לימודי בתוך הכיתה²
70	**91	מורים
71	69	מורת מתי"א/שילוב
51	*64	כוח אדם לא מקצועי ³
		תגבור לימודי מחוץ לכיתה³
85	85	מורים
86	83	מורת מתי"א/שילוב
57	62	כוח אדם לא מקצועי ⁴
		חונכות⁴
44	**15	מורים
67	78	כוח אדם לא מקצועי ⁵ (מבוגרים)
44	**19	תלמידים
		פעילויות מיוחדות עם הורים⁵
78	82	מורים
84	82	אנשי הצוות הטיפולי
5	6	כוח אדם לא מקצועי ⁵

¹ הכוונה לאדם שאינו מורה במקצועו או בעל מקצוע טיפולי: בנות שירות לאומי, מורות חיילות, מתנדבים וכדו'.

² **האחוזים מתוך בתי הספר שבהם מיושמת האסטרטגיה.**

³ מתוך 252 בתי ספר שבהם מופעל תגבור לימוד בתוך הכיתה.

⁴ מתוך 332 בתי ספר שבהם מופעל תגבור לימוד מחוץ הכיתה.

⁵ מתוך 179 בתי ספר שבהם מופעלת חונכות.

⁶ מתוך 113 בתי ספר שבהם מופעלות פעילויות מיוחדות עם הורים.

מכיוון שהשאלות לא היו רלבנטיות לחלק מהמנהלים, מספר המשיבים מכל סוג חינוך היה נמוך מדי כדי להפיק אומדנים יציבים. לכן, הנתונים אינם מוצגים לפי סוג חינוך.

מובהקות: * P<0.05 ; ** P<0.01. המובהקות חושבה באמצעות מבחן χ^2 .

לפי דיווח המנהלים, במרבית בתי הספר בהם מתקיימות **פעילויות מיוחדות עם הורים** (כשליש מבתי הספר) מתבצעות בשני שלבי החינוך על-ידי מורים (82% בבתי ספר יסודיים ו-78% בחטיבות ביניים) ועל-ידי אנשי הצוות הטיפולי (82% בבתי ספר יסודיים ו-84% בחטיבות ביניים). זאת, על אף ההיקף המצומצם של שעות העבודה של הצוות הטיפולי בבתי הספר מרבית המנהלים דיווחו כי רוב מבצעי הפעולות השונות, או כולם, מקבלים הדרכה ביחס לביצוע כל האסטרטגיות שנסקרו - מלבד פעולות עם ההורים בחטיבות ביניים, שם רק ניתנת הדרכה לרוב העוסקים בדבר במחצית בתי הספר בלבד (ר' לוח 7, נספח ט).

ב. מקורות המימון

המנהלים נשאלו על מקורות המימון של התשומות השונות שנבדקו הניתנות באמצעות האסטרטגיות שנסקרו בפרק זה.²² בלוח 26 מוצג אחוז בתי הספר המשתמשים בכל אחד ממקורות המימון כדי להעניק תשומות אלו.

לוח 26: בתי הספר המשתמשים במקורות מימון שונים לביצוע האסטרטגיות השונות, על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך (באחוזים)^א

	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים			
	סה"כ	ממלכתי	ממ"ד	דוברי ערבית	דוברי עברית	דוברי ערבית	
סל שעות של בית הספר ממוצע החינוך	94	*97	*85	96	91	**97	**74
כספים נוספים ממוצע החינוך (מטה או מחוז)	91	*86	*100	92	85	88	79
הרשות המקומית	*61	68	54	54	49	54	45
גורמים אחרים ^א	**52	**47	**77	38	36	*36	**56
תשלומי הורים: גבייה שנתית ותשלום מהתלמידים על השתתפותם	23	26	*29	*10	19	21	20
ניתנו תשומות בהתנדבות	63	*63	**82	**42	54	58	*61

^א (N=345) מוצג אחוז בתי הספר, מתוך כלל בתי הספר במדגם, שבהם ישנו שימוש בכל מקור מימון לצורך ביצוע אסטרטגיה כלשהי. האחוזים אינם מסתכמים ל-100 כיוון שבתי הספר עושים שימוש במגוון של מקורות מימון למגוון הפעילויות לטיפול בתלמידים מתקשים. יש לשים לב, כי האחוזים אינם מבטאים את החלק היחסי של מקורות המימון בתוך תקציב בית הספר.

^א גורמים אחרים כוללים בעיקר ארגוני מגזר שלישי, לרבות הבעלים של בית הספר ועוד.

מובהקות: * P<0.05; ** P<0.01. המובהקות חושבה באמצעות מבחן χ^2 . כוכביות בעמודת "בתי ספר יסודיים-סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחטי"ב). הניתוח לגבי סוגי החינוך התבצע לגבי כל שלב חינוך בנפרד. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים לבין בתי ספר ממלכתיים דתיים, בתוך אותו שלב חינוך.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממ"ד" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים דתיים לבין בתי ספר דוברי עברית בתוך אותו שלב חינוך.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי ערבית" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים דוברי עברית לבין בתי ספר דוברי ערבית בתוך אותו שלב חינוך.

♦ **תקציבים ממוצע החינוך:** נמצא כי סל השעות של בית הספר הניתן על-ידי משרד החינוך משמש מקור למימון תשומות לקידום התלמידים המתקשים כמעט בכל בתי הספר היסודיים (94%) וחטיבות הביניים (91%);

♦ **כספים נוספים ממוצע החינוך או מהמחוז:** ברוב בתי הספר משתמשים בתקציבים נוספים הניתנים על-ידי משרד החינוך (ב-91% מבתי הספר היסודיים וב-85% מחטיבות הביניים). חשוב

²² כאמור, האסטרטגיות כוללות: תגבור לימודי בכיתה, הוראה של שני מורים יחד, הוראה של מורה וכוח אדם בלתי מוסמך יחד, תגבור לימודי מחוץ לכיתה, חונכות, מענים טיפוליים מקצועיים ופעילות מיוחדת עם הורי התלמידים המתקשים.

♦ **כספים מהרשות המקומית.** כספים מהרשות המקומית משמשים למימון לפחות אחת מהפעולות המיוחדות בשני-שלישים בערך מבתי הספר היסודיים (61%) ובכמחצית מחטיבות הביניים (49%). השימוש הנפוץ ביותר בתקציבים מהרשות המקומית נעשה בבתי הספר היסודיים למימון הוראת עמיתים של מורים עם כוח אדם לא מוסמך בכיתה: ב-44% מבתי הספר היסודיים המפעילים פעילות זו, המימון לכך מגיע מהרשות המקומית. שימוש שכיח נוסף הוא: מימון תגבור לימודי בתוך הכיתה (בשליש מבתי הספר היסודיים הנותנים אותו), תגבור לימודי מחוץ לכיתה (כשליש מבתי הספר בשני שלבי החינוך שנותנים אותו) ומענים טיפוליים מקצועיים (כשליש מבתי הספר); (ר' לוח ט 8, נספח ט);

♦ **גורמים אחרים.** ארגוני המגזר השלישי תורמים למימון פעולות מיוחדות בכמחצית מבתי הספר היסודיים (52%), וב-36% מחטיבת הביניים. בשני שלבי החינוך מימון מגורמים אלה רווח ביותר בבתי הספר בחינוך הממלכתי-דתי: כ-77% מבתי הספר היסודיים וכ-56% מחטיבות הביניים במגזר זה נהנים ממקורות אלה. לעומת זאת, בבתי ספר דוברי ערבית משתמשים במימון של גורמים אלה רק במיעוט מבתי הספר היסודיים (38%) ובחטיבות ביניים ספורות בלבד (8%).

השימוש הנפוץ ביותר בכספים מגורמים אחרים נעשה למימון חונכות. מחצית מבתי הספר המפעילים חונכות משתמשים בכספים אלה למימון הפעילות. כמו-כן, בשני שלבי החינוך משתמשים בכספים מגורמים אחרים למען מימון הוראה של מורה יחד עם כוח אדם לא מוסמך (37% בבתי ספר יסודיים ו-49% בחטיבות ביניים); (ר' לוח ט 8, נספח ט).

♦ **תשלומי הורים.** מקור נוסף למימון פעולות מיוחדות הוא תשלומים של הורי התלמידים, בין אם הם נגבים בגבייה משותפת ממשפחות כלל אוכלוסיית התלמידים, או כתשלומים מהתלמידים המקבלים את התשומות המיוחדות. נמצא כי השימוש במקור זה למימון תשומות לתלמידים המתקשים אינו רווח בבתי הספר ונעשה בו שימוש רק במיעוט (23% מבתי הספר היסודיים ו-19% מהחטיבות). בבתי ספר דוברי ערבית מקור מימון זה נדיר במיוחד - רק 10% מבתי הספר בשני שלבי החינוך.

♦ **מתן תשומות ללא צורך במימון.** חלק מהתשומות ניתנות ללא צורך במימון מיוחד או בהתנדבות. כך דווח לגבי רוב בתי הספר היסודיים (63%) ולגבי למעלה ממחצית חטיבות הביניים (54%). פחות בתי ספר דוברי ערבית נעזרים בקידום תלמידים מתקשים על-ידי כוחות מתנדבים (42% בבתי הספר היסודיים ו-33% בחטיבות הביניים לעומת בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים (63% בבתי ספר יסודיים ו-58% בחטיבות ביניים) וממלכתיים-דתיים (82% בבתי ספר יסודיים ו-61% בחטיבות ביניים).

בולטים במיוחד הממצאים על השימוש הנרחב בהתנדבות. כ-45% מהמנהלים בשני שלבי החינוך דיווחו כי פעילויות מיוחדות עם הורי התלמידים נעשות ללא צורך במימון מיוחד. חונכות מתבצעת

המנהלים גם נשאלו על חלקם היחסי של מקורות מימון שונים בתקציב בית הספר. השאלה נגעה לכלל פעילות בית הספר, מעבר לפעילות לקידום התלמידים המתקשים (ר' לוח ט8, נספח ט). עולה כי תרומתם של גורמים מהמגזר השלישי, של תשלומי הורים וכספים של תורמים אחרים מצומצמת מאוד בתוך כלל תקציב בית הספר, וזאת, למרות השתתפותם במימון רבות מהתשומות לתלמידים מתקשים. כפי שראינו בפרק זה (ר' לוח 27). יש להעיר כי 12% מהמנהלים לא ענו על שאלה זו.

לוח 27: החלק היחסי של מקורות המימון השונים בתקציב בית הספר, בממוצע, על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך (באחוזים)¹

חטיבות ביניים				בתי ספר יסודיים				סה"כ תקציב בית הספר
דוברי ערבית	דוברי עברית		סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		סה"כ	
	ממלכתי	ממ"ד			ממלכתי	ממ"ד		
100	100	100	100	100	100	100	*100	
81	74	82	80	74	62	69	69	
6	7	5	6	7	6	7	6	
6	4	6	5	7	12	13	11	
4	13	5	7	9	13	9	10	
3	2	2	2	3	7	2	4	

מובהקות: * $P<0.05$ המובהקות חושבה באמצעות מבחן שונות חד-כיוונית. כוכבית בעמודה "בתי הספר יסודיים - סה"כ" מסמנת הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחט"ב).

¹ אחוזים לגבי כל בית הספר במדגם ($N=300$) לא השיבו לשאלה 45 מנהלים (12%).

5.3 הערכת התשומות וקשיים ביישומן

א. הערכת המנהלים והמחנכים את התרומה של התשומות המיוחדות

בדיקה שיטתית של האפקטיביות של האסטרטגיות השונות חורגת מהיקף סקר זה. עם זאת, הסקר היה הזדמנות לבחון את הערכתם של המנהלים ושל המחנכים לגבי תרומתן של התשומות השונות. לוח 28 מציג את אחוז המנהלים והמחנכים שבבית ספרם מיושמות האסטרטגיות ושענו כי התשומה שציינו משדמת את התלמידים המקבלים אותה ב"מידה רבה" או "רבה מאוד".²³

23 השאלות הוגשו רק לאותם מנהלים/מחנכים שדיווחו כי האסטרטגיה מתקיימת בבית ספרם/בכיתתם.

באופן כללי, מכירים המנהלים והמחנכים בערכן של האסטרטגיות המופעלות. מרבית המנהלים ולמעלה ממחצית מהמחנכים סבורים כי התשומות מקדמות את התלמידים המקבלים אותן ב"מידה רבה". התשומות המוערכות ביותר על-ידי מנהלי בתי הספר, שבהם האסטרטגיה מיושמת, בשני שלבי החינוך הן: הוראה של שני מורים יחד בכיתה (90% ממנהלי בתי הספר עם אסטרטגיה זו בבתי ספר יסודיים ו-72% בחטיבות ביניים), תגבור לימודי מחוץ לכיתה (86% בבתי ספר יסודיים ו-76% בחטיבות ביניים) ופעילויות עם הורי התלמידים המתקשים (83% ביסודי ו-79% בחטיבות ביניים).

מההשוואה בין שלבי החינוך עולה כי רק כמחצית ממנהלי חטיבות הביניים מדווחים כי הוראה של מורה וכוח אדם לא מקצועי מקדמת את התלמידים ב"מידה רבה" או "רבה מאוד", בהן מתקיימת הוראה של מורה וכוח אדם לא מקצועי; זאת, לעומת 74% ממנהלי היסודי.

לוח 28: הפעולה מקדמת (במידה "רבה" או "רבה מאוד") את התלמידים המתקשים המקבלים אותה על פי המחנכים והמנהלים, לפי שלב חינוך (באחוזים)¹

מנהלים		מחנכים	
בתי ספר יסודיים	חטיבות ביניים	בתי ספר יסודיים	חטיבות ביניים
78*	66	59	60
90**	72	73*	50
74*	49	51	55
86*	76	64	68
70	69	58	48
77	68	59	56
83	79	-	-

¹ אחוזים מבתי הספר/הכיתות שבהם מיושמת האסטרטגיה.

² 252 בתי ספר ו-235 כיתות.

³ 149 בתי ספר ו-107 כיתות; ⁴ 93 בתי ספר ו-97 כיתות; ⁵ 332 בתי הספר ו-356 כיתות; ⁶ 179 בתי ספר ו-161 כיתות; ⁷ 288 בתי ספר ו-264 כיתות; ⁸ 113 בתי הספר. המחנכים לא נשאלו על פעילות זו.

מובהקות: * $P < 0.05$; ** $P < 0.01$. המובהקות חושבה באמצעות מבחן χ^2 . כוכביות בעמודה "בתי ספר יסודיים - סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחטיבות ביניים).
^א קטגוריות נוספות לבחירה היו: במידה מועטה, בכלל לא.

לעומת המנהלים, אחוז נמוך יותר מקרב המחנכים סבורים כי האסטרטגיות השונות מקדמות את התלמידים ב"מידה רבה" או "רבה מאוד". כך, למשל, דיווחו 86% ממנהלי בתי הספר היסודיים כי תגבור לימודי מחוץ לכיתה מקדם מאוד את התלמידים, לעומת 64% בלבד מהמחנכים באותם בתי ספר. ייתכן שההערכה הנמוכה יותר של המחנכים אולי קשורה לעובדה שהם מדווחים על פעילות שבה הם עצמם השתתפו – ועל כן, הם מודעים יותר לקשיים ולאכזבות בביצוע, הלכה למעשה, ובמימוש היעדים.

ב. הקשיים במתן התשומות המיוחדות על פי הערכת המנהלים והמחנכים

הספרות המקצועית מעידה על כך, שהספקת התשומות לקידום תלמידים מתקשים כרוכה בהתמודדות עם קשיים שונים. על כך גם דיווחו בסקר זה המנהלים והמחנכים שבבית ספרם או כיתתם מיושמות האסטרטגיות השונות (ר' לוח 29).

לוח 29: קשיים ביישום האסטרטגיות למתן תשומות מיוחדות לתלמידים המתקשים על-פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך (באחוזים) #

חטיבות ביניים	בתי ספר יסודיים	
תגבור לימודי בתוך הכיתה		
		ניהול הלמידה במקביל (למידה פרטנית לצד כלל הכיתה), לרבות קשיי תיאום בין המורים
45	45	קשיים הנובעים מהתשתיות הפיזיות: רעש, צפיפות וכו'
16	39	התנגדות התלמידים
31	23	מחסור במשאבים: תקציב, כוח אדם, שעות, ציוד
17	16	
שני מורים מלמדים בכיתה יחד		
		ניהול הלמידה במקביל (למידה פרטנית לצד כלל הכיתה), לרבות קשיי תיאום בין המורים
59	57	קשיים הנובעים מהתשתיות הפיזיות: רעש, צפיפות וכו'
22	24	איכות כוח אדם והכשרתו
8	3	
מורה וכוח אדם בלתי מוסמך מלמדים בכיתה יחד		
		ניהול הלמידה במקביל (למידה פרטנית לצד כלל הכיתה), לרבות קשיי תיאום בין המורים
30	17	איכות כוח אדם והכשרתו
50	40	מחסור במשאבים (תקציב, כוח אדם, שעות, חדרי לימוד, ציוד)
15	9	
מתן תגבור לימודי מחוץ לכיתה		
		ניהול הלמידה במקביל, לרבות קשיי תיאום בין המורים
51	57	התנגדות התלמידים
30	29	מחסור במשאבים: תקציב, כוח אדם, שעות, חדרי לימוד, ציוד
24	28	
חונכות		
		היעדר מעקב ובקרה, לרבות קשיים בקשר חונך – בית הספר
21	24	איכות כוח אדם והכשרתו
17	22	חוסר המשכיות במתן הסיוע
28	15	התנגדות התלמידים
26	15	מחסור במשאבים: כוח אדם וכו'
35	21	
מענים טיפוליים		
		מחסור במשאבים: תקציב, שעות וכו'
63	70	מחסור באנשי מקצוע טיפוליים
6	5	מתן טיפול על חשבון למידה שוטפת
9	11	התנגדות התלמידים
14	3	התנגדות הורים
10	3	
פעילות עם הורים		
		התנגדות ההורים
50	52	חוסר המשכיות/רצף
45	32	קשיים בתקשורת עם הורים ובהדרכתם
19	19	קשיים הנובעים מהתשתיות הפיזיות: רעש, צפיפות וכו'
10	16	מחסור במשאבים: תקציב, כוח אדם, וכו'
17	14	

השאלות הוגשו רק לאותם מנהלים/מחנכים שדיווחו כי האסטרטגיה מתקיימת בבית ספרם/בכיתתם.

מכיוון שהשאלות לא היו רלבנטיות לחלק מהמנהלים, מספר המשיבים מכל סוג חינוך היה נמוך מדי כדי להפיק אומדנים יציבים. לכן, הנתונים אינם מוצגים לפי סוג חינוך.

הערה: לא ניתן לחשב מבחני מובהקות, כי ניתן היה לציין כמה קשיים (אחוזים חושבו באמצעות Multiple Response).
¹ האחוזים הם מתוך הכיתות בהן מתבצעות דרכי פעולה מתאימות (235 – לגבי תגבור בכיתה, 137 – לגבי הוראת שני מורים יחד בכיתה, 97 – לגבי הוראת מורה וכ"א נוסף בלתי מוסמך בכיתה, 356 – לגבי תגבור מחוץ לכיתה, 161 – לגבי חונכות, 264 – לגבי מענים טיפוליים).

ביחס לתגבור בתוך הכיתה, להוראה של שני מורים ולהוראה של מורה וכוח אדם לא מוסמך בכיתה ציינו המנהלים והמחנכים כי יש קושי בניהול הלמידה של תלמידים שונים במקביל (כפי שמתבקש כשיש הוראה פרטנית לצד הוראה לכלל הכיתה) ועל בעיות בתיאום בין שני המורים. בנוסף לכך, באשר ליישום הוראה של מורה וכוח אדם בלתי מוסמך בכיתה יחד, דיווח על קשיים שנובעים מאיכות כוח האדם והכשרתו.

כידוע, פעמים רבות התגבור לא ניתן על ידי המורה שמלמד את התלמידים בשעות הרגילות. מכאן נובע הצורך בתיאום בין המורים ובניהול משותף ללמידה. הקשיים העיקריים, שצינו כמחצית מהמנהלים לגבי תגבור לימודי מחוץ לכיתה הם קשיים בתיאום בין המורים. עם זאת, רק מיעוט המחנכים דיווחו על קושי זה. הקושי העיקרי שעליו דיווחו מרבית המחנכים בתגבור מחוץ לכיתה היה מחסור במשאבים. בנוסף לכך, חלק מהמנהלים ומהמחנכים דיווחו גם על התנגדות של התלמידים ועל חוסר שיתוף פעולה שלהם.

לגבי חונכות, ציינו כרבע מהמנהלים קשיים בקשר בין החונך וצוות בית הספר, המתבטאים לעתים בהעדר מעקב ובקרה. במקביל, כרבע מהמחנכים גם ציינו כי יש קשיים בבניית יחסי אמון בין החונך לחניך. גם המנהלים וגם המחנכים הצביעו על מחסור במתנדבים ועל כישורי חלק מכוח האדם, כקשיים בהפעלת אסטרטגיה זו. לגבי מתן מענים טיפוליים מקצועיים - הקושי שצוין בשכיחות הגבוהה ביותר - לגבי אסטרטגיה כלשהי הן על ידי המנהלים והן על ידי המחנכים, בשני שלבי החינוך הוא מחסור במשאבים במתן מענים טיפוליים מקצועיים. מדובר בעיקר במחסור בתקציב ובכוח אדם. לגבי פעולות מיוחדות עם הורים - כמחצית מהמנהלים דיווחו על התנגדות ההורים או על חוסר שיתוף פעולה של ההורים בקושי העיקרי ביישום הפעילות. בנוסף לכך, חלק מהמנהלים דיווחו על חוסר ההמשכיות ביישום פעילות עם ההורים כגורם לקושי ביישומה. העדר תשתיות פיזיות וקשיים לוגיסטיים דיווחו על ידי חלק מהמנהלים ומהמחנכים לגבי חלק מהתשומות. הבעיות שהוזכרו הן בעיקר רעש וצפיפות בגלל חדרים לא מתאימים.

5.4 סיכום

פרק זה דן בשבע האסטרטגיות העיקריות שזוהו למתן מענים מוגברים או מיוחדים כדי להתמודד עם הצרכים השונים של התלמידים המתקשים: תגבור לימודי מחוץ לכיתה, תגבור לימודי במסגרת הלמידה בכיתה, הוראה של שני מורים יחד, הוראה של מורה יחד עם כוח אדם לא מוסמך, מתן מענים טיפוליים מקצועיים, חונכות לקידום יעדים רגשיים וחברתיים ועבודה עם הורי התלמידים המתקשים. קיימת שונות רבה בין בתי-הספר ובין הכיתות בנוגע לשימוש באסטרטגיות שונות למתן תשומות. יישום האסטרטגיות האלה נבדק ברמת בית הספר על פי דיווח המנהל וברמת הכיתה על פי דיווח המחנך. בהתייחסותם לשאלות על יישום האסטרטגיות השונות, דיווחו המנהלים על יישום האסטרטגיה בבית ספרם בהיקף כלשהו. המידע שהתקבל מהם ברמת בית הספר מעיד על כך שהאסטרטגיה היא חלק ממכלול שיטות העבודה הזמינות לעבודה עם התלמידים המתקשים. לעומת המנהלים, דיווחו המחנכים על שימוש באסטרטגיה בכיתה שלהם. המידע שהתקבל מהם מעניק אומדן מדויק יותר על היקף התשומות שמקבלים התלמידים בפועל. לגבי כל אחת מהאסטרטגיות שנבדקו, עולה באופן עקבי כי הפעילות שמיושמת בבית הספר אינה בהכרח מיושמת בכל הכיתות.

(1) אסטרטגיות למתן תשומות לימודיות

הגישה, שלפיה רצוי לקדם תלמידים מתקשים באמצעות שיטות הוראה מגוונות לכיתות הטרוגניות, שמאפשרות להתאים את התשומות לצורכי היחיד במהלך הלמידה בכיתה, מתבטאת, לפי דיווח המנהלים, גם **במתן תשומות לימודיות במסגרת הלמידה השוטפת בכיתה** ברבים מבתי-הספר. על פי דיווח המנהלים, פעולות אלה נעשות בכיתה:

- ♦ **תגבור לימודי בתוך הכיתה** ניתן בלמעלה ממחצית מהכיתות (60%) בחינוך היסודי ובכשליש מהכיתות (35%) בחטיבות הביניים.
- ♦ **הוראת עמיתים (שני מורים יחד בכיתה)** מתקיימת במיעוט מהכיתות בשני שלבי החינוך, יותר בחינוך היסודי מאשר בחטיבות הביניים (29% מהכיתות בחינוך היסודי ו-13% מהכיתות בחטיבות הביניים).
- ♦ **הוראה משותפת של מורה וכוח אדם בלתי מוסמך** מתבצעת גם היא במיעוט מהכיתות בשני שלבי החינוך (22% מהכיתות בחינוך היסודי ו-15% מהכיתות בחטיבות הביניים).

כאמור, תגבור לימודי מחוץ לכיתה שכיח מאוד לפי דיווח המנהלים, וניתן כמעט בכל בתי-הספר בשני שלבי החינוך. כמו כן, על פי דיווח המנהלים הוא מתבצע ברוב הכיתות (81% ביסודי ו-88% בחטיבות הביניים). יש משמעות לעיתוי שבו ניתן תגבור לימודי מחוץ לכיתה: האם הוא מתבצע לאחר שעות הלימודים כתוספת ללמידה הרגילה, או האם בזמן הלימודים בשעות הבוקר, על חשבון למידה ופעילות עם הכיתה. מדיווח המנהלים עולה כי כמעט בכל בתי-הספר ניתן תגבור בשעות הבוקר על חשבון למידה עם הכיתה, בכמחצית מבתי-הספר היסודיים, ובשני-שלישים מחטיבות הביניים ניתן תגבור גם בשעות שלאחר הלימודים.

על פי דיווח המנהלים האסטרטגיות המיושמות *ברמת התלמיד* מיושמות בקרב מיעוט מהתלמידים בהיקף שעות של כ-5 שעות כל שבוע, בממוצע לתלמיד המקבל אותו. לדוגמה, תגבור לימודי מחוץ לכיתה ניתן בממוצע ל-11% מתלמידי היסודי ול-13% מתלמידי חטיבות הביניים, וזאת, בהיקף של 4.1 שעות לשבוע בממוצע לתלמיד בחינוך היסודי ו-3.5 שעות שבועיות בממוצע לתלמיד בחטיבות הביניים. כזכור, ברוב בתי-הספר אחוז התלמידים המתקשים, להערכת המנהלים נע בין 10%-25% מאוכלוסיית בית-הספר. חשוב לשים לב, כי נתונים אלה מתייחסים להיקף הממוצע למתן התשומה רק באותם בתי-ספר שבהם האסטרטגיה מיושמת.

האסטרטגיות המיושמות *ברמת הכיתה* מיושמות בלמעלה ממחצית השכבות בבתי-הספר שבהם האסטרטגיה מיושמת. לדוגמה, באותם בתי ספר שבהם מלמדים שני מורים יחד בכיתה, היא מתבצעת ב-53% מהשכבות ביסודי וב-69% מהשכבות בחטיבות הביניים, וזאת למשך 6.1 שעות לשבוע, בממוצע ביסודי ו-7.7 שעות לשבוע בממוצע בחטיבות הביניים. תמונה דומה מתקבלת לגבי יישום האסטרטגיה של הוראה של מורה וכוח אדם בלתי מוסמך נוסף בכיתה.²⁴

²⁴ יש לשים לב, כי נתוני הסקר לא מאפשרים לעמוד על סך התשומות שניתנו לכל תלמיד ועל הקצאת התשומות בין התלמידים השונים – כלומר, איננו יודעים אם תלמידים מסוימים מקבלים מגוון תשומות מסוגים שונים – כך שסך שעות הסיוע שניתן לאותם ילדים הוא רב למדי – או שמא מחולקות התשומות בין תלמידים שונים.

כוח האדם המספק את התשומות הלימודיות הוא גורם בעל חשיבות רבה באיכות המענים הניתנים. אחת הסוגיות העיקריות במתן תגבור מיוחד לתלמידים מתקשים, אם בתוך הכיתה או מחוצה לה, היא הדאגה שהטיפול בתלמידים המתקשים יתבצע על-ידי כוח אדם איכותי ומיומן, בעל ידע ומיומנויות כנדרש כדי להעניק תשומה אפקטיבית. עם זאת, השימוש בכוח אדם מקצועי למחצה או לא מקצועי עשוי להזיל עלויות ולהרחיב את מלאי כוח האדם העומד לרשות בית-הספר, ובכך להגביר את האפשרות לספק תשומות רבות יותר לתלמידים רבים יותר.

מהממצאים עולה כי בתי-הספר עושים שימוש במגוון כוח האדם העומד לרשותם לצורך ביצוע האסטרטגיות השונות לקידום תלמידים מתקשים. במרבית בתי-הספר הן התגבור הלימודי בתוך הכיתה והן התגבור הלימודי מחוץ לכיתה, ניתנים על-ידי מורים מקצועיים ועל-ידי מורי מתי"א (מורי שילוב). אולם, ב-64% מבתי-הספר היסודיים התגבור בכיתה ניתן גם על-ידי כוח אדם לא מקצועי. כך גם לגבי תגבור מחוץ לכיתה שניתן הן על-ידי כוח אדם מקצועי והן על-ידי כוח אדם בלתי מקצועי. בחטיבות הביניים משתמשים בכוח אדם לא מקצועי בכמחצית בתי-הספר המפעילים תגבור בתוך הכיתה וב-57% מבתי-הספר המפעילים תגבור מחוץ לכיתה.

מספיקות התשומות הלימודיות: המחקרים, שבכיתתם מיושמות האסטרטגיות השונות, נשאלו באיזו מידה התשומות שניתנות עונות על צרכי התלמידים המקבלים אותן. מתשובותיהם עולה, כי רק מיעוט סבורים כי היקף השעות מספיק "מידה רבה" או "רבה מאוד", ואילו אחוזים משמעותיים מהמחנכים סבורים שהתשומות אינן מספיקות או מספיקות "במידה מועטה" בלבד. למשל, 15% מהמחנכים בחינוך היסודי, שבכיתתם ניתן תגבור לימודי מחוץ לכיתה ו-20% מהמחנכים בחטיבות הביניים סבורים שהתגבור הלימודי מחוץ לכיתה ניתן בהיקף מספיק – וקרוב למחציתם סבורים שההיקף הוא מספיק "במידה מועטה" או בכלל לא.

קשיים במתן התשומות הלימודיות: בשימוש באסטרטגיות השונות עולים קשיים שונים, שיש צורך להתמודד אתם, כדי שניתן יהיה להפיק את מרב התועלת מהמענים הניתנים, תוך מזעור "מחיר" אפשרי לתלמידים ולפעילות השוטפת. לפי דיווח המנהלים והמחנכים בשני שלבי החינוך, הקשיים העיקריים הכרוכים במתן תשומות לימודיות מוגברות בתוך הכיתה קשורים לניהול הלמידה במקביל, כלומר, בסיטואציה של הוראה בו-זמנית של שני בעלי תפקיד באותו מרחב. קושי נוסף במתן תשומות לימודיות, בתוך הכיתה ומחוצה לה קשור בצורך בתיאום בין המורים, כאשר חלק מהאחריות ללמידת התלמיד עוברת לכוח אדם נוסף, במקביל להיותה מוטלת על מורה הכיתה. בנוסף לכך, דווח על קשיים הקשורים לתשתיות הפיזיות - רעש, צפיפות וכד'.

(2) אסטרטגיות למתן מענים לצרכים רגשיים וחברתיים

ניתנים גם מענים לקידום הסתגלותם של התלמידים המתקשים לבית-הספר ולצרכים רגשיים וחברתיים: חונכות לקידום יעדים רגשיים וחברתיים ומענים טיפוליים מקצועיים. על פי דיווח המחנכים, **חונכות** לקידום יעדים רגשיים וחברתיים מתקיימת בכשליש מהכיתות בשני שלבי החינוך (37% ביסודי ו-30% בחטיבות ביניים).

באותם בתי-ספר שבהם יש **חונכות**, היא ניתנת לכ-7% מהתלמידים, למשך כ-5 שעות לשבוע בממוצע לתלמיד בחינוך היסודי וכ-3 שעות לשבוע בחטיבות הביניים. כמו ביחס לתשומות הלימודיות, רק 25% מהמחנכים בחינוך היסודי וכ-20% מהמחנכים בחטיבות הביניים, שדיווחו על מתן מענה זה בכיתתם, העריכו שהיקף שעות החונכות עונה על צורכי התלמידים המקבלים אותה.

הרציונל של חונכות מתבסס על האפשרות לקדם יעדים רגשיים וחברתיים באמצעות קשרים משמעותיים, שעשויים להיות שונים מהיחסים האופייניים בין צוות-תלמיד בבית-הספר. על כן, אין זה מפתיע כי במרבית בתי-הספר שבהם קיימת חונכות היא ניתנת על-ידי כוח אדם לא מוסמך (78% מבתי-הספר היסודיים, ו-67% מחטיבות הביניים). מעניין לציין שבכמחצית חטיבות הביניים (44%) החונכות ניתנת על-ידי מורים.

לגבי חונכות, דווח על קשיים בקשר בין החונך וצוות בית-הספר, המתבטאים לעתים בהעדר מעקב ובקרה, בקשיים בבניית יחסי אמון בין החונך לחניך, במחסור במתנדבים ובכישורים לא הולמים של חלק מכוח האדם.

מתן **מענים טיפוליים מקצועיים** בתחום הרגשי והחברתי מתבצע ברוב בתי-הספר. על פי דיווח המחנכים ניתנים מענים טיפוליים מקצועיים בלמעלה ממחצית מהכיתות בחינוך היסודי (57%) וברוב הכיתות בחטיבות הביניים (68%). היקף **המענים הטיפוליים** נמדד לפי סוגים שונים של מענים: טיפול פרטני או קבוצתי, טיפול ביצירה או באמנות, טיפולים פרה-רפואיים. באותם בתי ספר שבהם ניתן טיפול פרטני או קבוצתי, כ-4% מכלל התלמידים בבתי-הספר היסודיים ו-7% מכלל התלמידים בחטיבות ביניים מקבלים טיפולים פרטניים וקבוצתיים, וזאת בהיקף של 1.8 שעות לשבוע בממוצע לתלמיד ביסודי ו-2.5 שעות לשבוע בממוצע לתלמיד בחטיבת הביניים באותם בתי ספר שבהם ניתנים מענים אלה. בתחום זה הודגש המחסור במשאבים והוא צוין כקושי מרכזי בשכיחות גבוהה על ידי המנהלים (צוין על-ידי שני-שלישים מהמנהלים בשני שלבי החינוך שבבית ספרם ניתנים מענים טיפוליים מקצועיים). כמו ביחס לאסטרטגיות אחרות, רק 19% מהמחנכים בחינוך היסודי וכרבע מהמחנכים בחטיבות הביניים, שבכיתתם ניתנים מענים טיפוליים, העריכו כי מספר שעות הטיפול אכן עונה על צורכי התלמידים.

(3) פעילות עם הורי התלמידים המתקשים

פעילות עם הורי התלמידים המתקשים פחות שכיחה ומתקיימת בכשליש בלבד מבתי-הספר בשני שלבי החינוך (36% מבתי-הספר היסודיים, 31% מחטיבות הביניים). המטרות המרכזיות של הפעילות הן עדכון ההורים על התקדמות התלמיד, חיזוק הקשר בין ההורים לבין צוות בית-הספר והתייעצות על דרכי טיפול רצויות ואפשרויות ולעתים גם שיפור היחסים בין ההורים לתלמידים ותמיכה בהורים במאמציהם לשפר את המוטיבציה של התלמיד ללמידה. הפעילות השכיחה ביותר היא פגישות של הצוות הבין-מקצועי עם ההורים, הכוללת לעתים מתן הדרכה.

כאמור, מכל האסטרטגיות שנסקרו, פעילויות מיוחדות עם הורי התלמידים המתקשים מיושמות בהיקף הנמוך ביותר של בתי ספר. זאת, אף שפעילות זו זוכה להערכה גבוהה במיוחד בקרב מנהלי בתי-הספר שבהם הפעילות מיושמת, ולמרות החשיבות המיוחסת לפעילות זו בספרות המקצועית. המנהלים והמחנכים ציינו את הקושי הנובע מהעדר שיתוף פעולה וקשר עם ההורים. טענה זו עולה גם

(4) הערכת תרומת המענים

הסקר לא כלל בדיקה אמפירית של היעילות של הפעולות השונות המתבצעות. עם זאת, המנהלים והמחנכים נתבקשו להעריך את תרומת האסטרטגיות השונות לקידום תלמידים מתקשים המתבצעים בבית-ספר או בכיתה. מרבית המנהלים סבורים כי האסטרטגיות השונות מקדמות ב"מידה רבה" או "רבה מאוד" את התלמידים. האסטרטגיות שזוכות להערכה רבה ביותר מצד המנהלים בשני שלבי החינוך הן הוראה של שני מורים יחד (90% מהמנהלים בחינוך היסודי ו-72% ממנהלי חטיבות הביניים) ותגבור לימודי מחוץ לכיתה (86% ממנהלי בתי-הספר היסודיים ו-76% ממנהלי חטיבות הביניים).

ואולם, מעניין לציין כי עבור כל האסטרטגיות, בדומה להערכה הקשורה להכשרות - אחוז נמוך יותר מקרב המחנכים סבורים כך: לגבי מרבית האסטרטגיות כמחצית המחנכים, שבכיתותיהם מיושמות האסטרטגיות, סבורים שהן תורמות "במידה רבה" או "רבה מאוד". עם זאת, מרבית המחנכים בחינוך היסודי (73%) מעריכים שהוראת שני מורים יחד בכיתה תורמת לתלמידים "במידה רבה" או "רבה מאוד" ומרבית המחנכים בחטיבות הביניים (68%) מעריכים תרומה כזו למתן תגבור לימודי מחוץ לכיתה.

(5) מקורות המימון למתן תשומות מיוחדות לתלמידים מתקשים

מדיווח המנהלים על מקורות המימון המשמשים לביצוע התשומות השונות עולה כי כמעט כל בתי הספר משתמשים בתקציבים ממשרד החינוך (סל השעות ותקציבים נוספים) למימון תשומות מיוחדות לתלמידים מתקשים. ברוב בתי הספר משתמשים גם בתקציבים מהרשות המקומית. גם ארגוני המגזר השלישי, הפועלים כעמותות עצמאיות ללא מטרות רווח, תורמים למימון פעולות מיוחדות בכמחצית מבתי הספר היסודיים ובכשליש מחטיבות הביניים. בשני שלבי החינוך המימון מגורמים אלה שכיח יותר בבתי הספר הממלכתיים-דתיים. כמו כן נמצא כי חלק מהתשומות ניתנות ללא צורך במימון מיוחד או בהתנדבות, ועל כך דווח ברוב בתי הספר היסודיים (63%) ובלמעלה ממחצית חטיבות הביניים (54%). הדבר פחות שכיח בבתי הספר דוברי ערבית.

באופן כללי, השימוש בכספי משרד החינוך שכיח במיוחד למימוןם של תגבור לימוד בתוך הכיתה ומחוץ לכיתה, של הוראה של שני מורים יחד ושל מענים טיפוליים מקצועיים. לעומת זאת, השימוש בכספי הרשויות המקומיות שכיח במיוחד למימון הוראה של מורים עם כוח אדם לא מוסמך, כמו גם למימון תגבור לימודי בתוך הכיתה ומחוץ לכיתה ומענים טיפוליים מקצועיים. מימון מגורמי המגזר השלישי שכיח במיוחד למימון הוראה של מורה יחד עם כוח אדם לא מוסמך וחונכות.

6. תוכניות חיצוניות לקידום התלמידים המתקשים

כאמור, מישור מרכזי שבו פועלים בתי הספר בישראל לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים הוא באמצעות תוכניות התערבות חיצוניות. פרק זה בוחן הן את מגוון התוכניות החיצוניות המופעלות בבתי הספר לקידום התלמידים המתקשים ואת גישת המנהלים כלפי תוכניות אלה.

6.1 עמדות המנהלים כלפי הכנסתן של תוכניות חיצוניות לבית הספר

כפי שעלה במבוא, הסוגיה של הכנסת תוכניות חיצוניות לבתי הספר נמצאת על סדר היום הציבורי היום ומעוררת דעות שונות. לצד התועלות האפשריות הרבות, קיימת היום מודעות לבעייתיות שיכולה להיווצר מהתערבות חיצונית – גם כשהיוזמים הם גורמים מתוך מערכת החינוך וגם כשהיוזמים הם גורמי מגזר שלישי. המנהלים נשאלו מהן התרומות המרכזיות שצריכות להיות לתוכניות המופעלות במעורבות פדגוגית של גורמים חיצוניים, ונתבקשו להגיב לשורה של תרומות אפשריות.

מלוח 30 ניתן לראות כי כ-80% מהמנהלים בשני שלבי החינוך חושבים כי תרומה רצויה חשובה בהפעלת תוכנית חיצונית היא מתן כלים לצוות בית הספר. גישה זו גם בוטאה על ידי בכירים במשרד החינוך ובמחוזות שרואיינו במסגרת המחקר. אחוזים נמוכים יותר של המנהלים סבורים כי התוכניות צריכות לספק תשומות נוספות לתלמידים, לספק תשומות הדורשות מומחיות מיוחדת ולהוביל שינויים ארגוניים בבית הספר. מעניין לציין, שקיים פער משמעותי בין מנהלי בתי הספר הממלכתיים היהודיים לבין המגזרים האחרים: כ-30% בלבד מצפים לשינוי ארגוני לעומת כמחצית ממנהלי בתי הספר במגזרים האחרים.

לוח 30: התרומות המרכזיות הרצויות של תוכניות חיצוניות לבתי הספר על פי המנהלים², לפי שלב חינוך וסוג חינוך (באחוזים)¹

חטיבות ביניים				בתי ספר יסודיים				
דוברי ערבית	דוברי עברית		סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		סה"כ	
	ממ"ד	ממלכתי			ממ"ד	ממלכתי		
85	82	78	80	78	91	80	82	מתן כלים לצוות בית הספר
63	50	64	60	45	50	54	51	מתן יותר תשומות לתלמידים
								מתן תשומות הדורשות מומחיות מיוחדת
39	56	52	50	53	40	42	45	הובלת שינויים ארגוניים בבית הספר
*52	58	**29	41	*50	58	*32	42	

¹ האחוזים אינם מסתכמים ל-100 כיוון שניתן היה לציין יותר מתרומה רצויה אחת.

² אחוז מכלל בתי הספר (N=306). לא השיבו לשאלה זו 39 מנהלים (11%).

מובהקות: * P<0.05; ** P<0.01. המובהקות חושבה באמצעות מבחן χ^2 .

הניתוח לגבי סוגי החינוך התבצע לגבי כל שלב חינוך בנפרד.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים לבין בתי ספר ממלכתיים דתיים, בתוך אותו שלב חינוך.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי ערבית" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים דוברי עברית לבין בתי ספר דוברי ערבית בתוך אותו שלב חינוך.

בנוסף לכך, נשאלו המנהלים והמחנכים על גישתם הכללית כלפי הכנסתן של תוכניות חיצוניות לבתי הספר. נושא זה נבדק באמצעות שישה היגדים. יש לשים לב, כי היגדים אלה מתייחסים לנושא באופן כללי, ולא דווקא לאותן תוכניות חיצוניות שמטרתן קידום התלמידים המתקשים.

כפי שעולה מלוח 31, מעל מחצית המנהלים בשני שלבי החינוך (60% ביסודי, 67% בחטיבות הביניים) אמרו כי "גורם חיצוני תמיד מביא ראייה חדשה או רוח חדשה לבית הספר". מעל מחצית המנהלים (61%) בחטיבות הביניים סבורים ש"בית הספר תמיד מרוויח כשיש פרויקטים רבים", ואילו רק 44% מהמנהלים בבתי הספר היסודיים - סבורים כך. עם זאת, המנהלים גם מסתייגים מעבודה באמצעות תוכניות חיצוניות. מעל מחצית המנהלים בשני שלבי החינוך (כ-60%) טענו כי "פעמים רבות הגורמים המתערבים אינם מכירים מספיק את צורכי בית הספר", ואחוז דומה ציינו כי "במקום להשקיע בפרויקטים, עדיף לתת את המשאבים ישירות לבית הספר". רק כשליש מהמנהלים בשני שלבי החינוך סבורים כי "לגורמים מתערבים חיצוניים ידע ומיומנויות שאין בבית הספר". גם המחנכים נשאלו על עמדותיהם כלפי הכנסת תוכניות חיצוניות לבתי הספר על פי היגדים אלה, והתקבלו תוצאות דומות (ר' לוח 11 בנספח ו).

לוח 31: עמדת המנהלים כלפי הכנסת תוכניות חיצוניות לבית הספר¹, לפי שלב חינוך וסוג חינוך (באחוזים)²

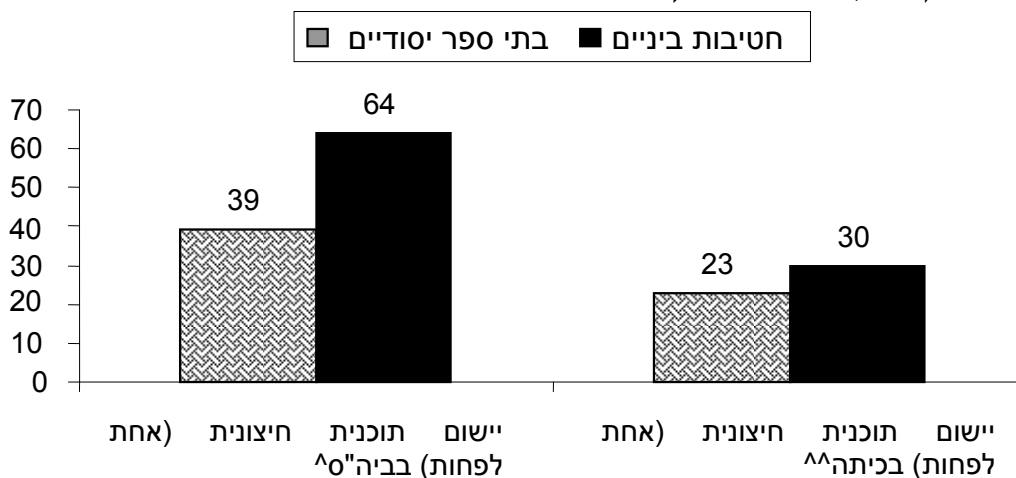
היגדים	בתי ספר יסודיים				חטיבות ביניים			
	סה"כ	ממלכתי	ממ"ד	דוברי ערבית	סה"כ	ממלכתי	ממ"ד	דוברי ערבית
בית הספר תמיד מרוויח כשיש פרויקטים רבים	**44	*28	*46	**75	61	54	63	*77
גורם חיצוני תמיד מביא רוח חדשה לבית הספר	60	*53	70	66	67	67	62	74
לגורמים מתערבים חיצוניים ידע ומיומנויות שאין בבית ספר	36	**27	*57	38	38	38	*49	25
פעמים רבות הגורמים המתערבים אינם מכירים מספיק את צורכי בית הספר	60	60	57	64	61	65	*65	*45
במקום להשקיע בפרויקטים, עדיף לתת את המשאבים ישירות לבית הספר	62	59	59	73	58	63	53	52
פרויקט שמופעל על-ידי גורם חיצוני בדרך כלל אינו משפיע על בית הספר לטווח הארוך	40	31	45	*52	33	29	42	34

¹המנהלים שדיווחו כי הם "מסכימים בהחלט" או "די מסכימים". קטגוריות נוספות היו: "מתלבטים", "די לא מסכימים", "בהחלט לא מסכימים"; ² אחוזים מכלל בית הספר (N=306) לא השיבו לשאלות אלו 39 מנהלים (11%) מובהקות: * P<0.05; ** P<0.01. המובהקות חושבה באמצעות מבחן χ^2 . ממוצעים - באמצעות מבחן שונות חד-כיוונית. כוכביות בעמודת "בתי ספר יסודיים-סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחט"ב). הניתוח לגבי סוגי החינוך התבצע לגבי כל שלב חינוך בנפרד. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים לבין בתי ספר ממלכתיים דתיים, בתוך אותו שלב חינוך. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממ"ד" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים דתיים לבין בתי ספר דוברי עברית בתוך אותו שלב חינוך. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי ערבית" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים דוברי עברית לבין בתי ספר דוברי ערבית בתוך אותו שלב חינוך.

6.2 יישום תוכניות חיצוניות לקידום התלמידים המתקשים

בהמשך הפרק נידון יישומן של תוכניות חיצוניות לקידום התלמידים המתקשים בפועל. תוכנית חיצונית (המכונה גם "פרויקט חיצוני") הוגדרה כתוכנית המופעלת במעורבות פדגוגית של גורמים שמחוץ לבית הספר. המעורבות הפדגוגית יכולה להתבטא בהכנסת היוזמה לבית הספר, במתן הדרכה לצוות שיפעיל אותה, בריכוז התוכנית או בהפעלתה הישירה לתלמידים. אם המעורבות של הגורם החיצוני מתבטאת רק במימון, והגורם החיצוני אינו מעורב בשום צורה אחרת, הרי שהתוכנית אינה מוגדרת כתוכנית חיצונית.

תרשים 3: בתי הספר והכיתות שבהם מיושמת תוכנית חיצונית אחת או יותר לקידום התלמידים המתקשים, לפי שלב חינוך (באחוזים)



^ דיווח המנהל על יישום התוכנית בבית הספר
^^ דיווח המחנך על יישום התוכנית בכיתה

לוח 32 מציג את אחוז בתי הספר והכיתות שבהם מיושמות תוכניות חיצוניות לקידום התלמידים המתקשים. יש לציין כי הלוח בוחן רק תוכניות המיועדות לקידום תלמידים מתקשים, וסביר להניח שיש בבתי הספר תוכניות נוספות למטרות ולאוכלוסיות אחרות.

תוכניות חיצוניות לקידום תלמידים מתקשים מופעלות ב-39% מבתי הספר היסודיים. באותם בתי ספר יסודיים שבהם מופעלת תוכנית חיצונית יש בממוצע 1.7 תוכניות שונות. פריסת התוכניות דומה בבתי הספר הממלכתיים דוברי עברית (ב-41% מבתי הספר; 1.5 תוכניות בממוצע בכל בית ספר) ובבתי ספר דוברי ערבית (44% מבתי הספר; 1.7 תוכניות בממוצע בכל בית ספר). לעומת זאת, תוכניות חיצוניות מיושמות בפחות בתי ספר ממלכתיים-דתיים (32%), אך באותם בתי הספר שבהם פועלות תוכניות אלו יש בממוצע תוכניות רבות יותר (2.4).

לוח 32: בתי ספר וכיתות שבהם מיושמות תוכניות חיצוניות לקידום התלמידים המתקשים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך (באחוזים)

חטיבות ביניים				בתי ספר יסודיים				רמת בית הספר ^א אחוז בתי הספר ¹ שבהם מיושמת לפחות תוכנית חיצונית אחת
דוברי ערבית	דוברי עברית		סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית		סה"כ	
	ממלכתי	ממ"ד			ממלכתי	ממ"ד		
**49	49	**77	64	44	32	41	**39	
מספר התוכניות החיצוניות המיושמות בבית הספר ¹ :								
51	51	23	36	56	68	59	61	
37	34	17	26	22	12	28	23	
12	11	37	25	18	11	12	13	
0	1	13	7	4	9	1	3	
0	3	10	6	0	0	0	0	
מספר ממוצע של תוכניות חיצוניות שמיושמות בבית הספר ³ (באותם בתי ספר שבהם מופעלת לפחות תוכנית אחת)								
**1.3	1.9	*2.9	2.4	1.8	2.4	**1.5	**1.7	
(0.5)	(1.7)	(1.7)	(1.7)	(1.1)	(1.5)	(0.8)	(1.1)	
רמת כיתה ^א : אחוז הכיתות ⁴ בהן מיושמת לפחות תוכנית חיצונית אחת								
*17	21	*40	30	30	*15	23	23	

^א לפי דיווח המנהלים. ^{אא} לפי דיווח המחנכים. ¹ מתוך כלל בתי הספר במדגם (345 בתי ספר). ² מספר התוכניות המרבי שעליו דיווחו המנהלים היה 7. ³ רק בבתי הספר שבהם מופעלת תוכנית אחת לפחות (172 בתי ספר). ⁴ מתוך כלל הכיתות במדגם (455 כיתות). **מובהקות:** * P<0.05; ** P<0.01. המובהקות של נתונים שמוצגים כאחוזים חושבה באמצעות מבחן χ^2 . המובהקות של ממוצעים חושבה באמצעות מבחן שונות חד כיוונית. כוכביות בעמודת "בתי ספר יסודיים-סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחט"ב). הניתוח לגבי סוגי החינוך התבצע לגבי כל שלב חינוך בנפרד. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים לבין בתי ספר ממלכתיים דתיים, בתוך אותו שלב חינוך. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממ"ד" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים לבין בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים דתיים, בתוך אותו שלב חינוך. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים דוברי עברית לבין בתי ספר דוברי עברית בתוך אותו שלב חינוך.

בחטיבות הביניים יש יותר פעילות לקידום תלמידים מתקשים באמצעות תוכניות חיצוניות, והן מיושמות ב-64% מבתי הספר. מספר התוכניות הממוצע המיושמות בכל בית ספר שבו יש תוכניות חיצוניות לקידום תלמידים מתקשים הוא 2.4. בדיקת הפריסה של התוכניות החיצוניות בין בתי הספר במגזרים השונים מראה שעיקר הפעילות היא בחטיבות בבתי ספר דוברי עברית בחינוך הממלכתי: בעוד שבבתי הספר הממלכתיים-דתיים ובבתי ספר דוברי עברית מופעלות תוכניות חיצוניות בכמחצית מבתי הספר (49%, בשניהם), בבתי הספר הממלכתיים מופעלות תוכניות חיצוניות ברוב בתי הספר (77%). באופן דומה גם המספר הממוצע של התוכניות המופעלות בבתי הספר דוברי עברית בחינוך הממלכתי היה גבוה יותר (2.9, לעומת 1.9 בחינוך הממלכתי-דתי ו-1.3 בבתי ספר דוברי עברית).

יישום התוכניות החיצוניות נבדק גם ברמת הכיתה, לפי דיווח המחנכים. נמצא כי תוכניות חיצוניות המיועדות לתלמידים מתקשים מופעלות ב-23% מהכיתות בבתי הספר היסודיים וב-30% מהכיתות בחטיבות הביניים - ברוב הכיתות שבהן מיושמת תוכנית חיצונית כלשהי - ומדובר בתוכנית אחת בלבד. המגמות של פריסת התוכנית בין שלבי החינוך ובין סוג החינוך נשארו דומות לאלו שנמצאו ברמת בתי הספר. כפי שעלה בנוגע לתשומות הניתנות לתלמידים (ר' פרק 5), האחוזים המדווחים ברמת בית הספר גבוהים מאלו המדווחים ברמת הכיתה, מכיוון שלעיתים קרובות התוכניות הפועלות

כאמור, בראיונות עם מקבלי החלטות במשרד החינוך הובעה דאגה מריבוי תוכניות חיצוניות, שהפעלתן הבו-זמנית עלולה להקשות על בית הספר. הממצאים מראים כי בתחום של תוכניות לקידום התלמידים המתקשים מצב זה אינו מאפיין את רוב בתי הספר. יש ריבוי תוכניות בעיקר בחטיבות הביניים בבתי ספר דוברי עברית בחינוך הממלכתי, שם פועלות יותר מארבע תוכניות שונות המיועדות לקידום תלמידים מתקשים בכרבע מבתי הספר - לעומת 4% מבתי הספר הממלכתיים-דתיים דוברי עברית, ואף לא באחד מבתי הספר דוברי ערבית שהשתתפו במחקר. עם זאת, אפילו בחטיבות הביניים בבתי ספר דוברי עברית בחינוך הממלכתי אין אף לא תוכנית חיצונית אחת לקידום התלמידים המתקשים ב-60% מהכיתות. בשאר המגזרים בחטיבות הביניים ובכל החינוך היסודי, אחוז הכיתות שבהן לא מיושמת תוכנית לקידום התלמידים המתקשים גבוה אף יותר.

הממצא כי תוכניות חיצוניות שכיחות יותר בחטיבות הביניים מאשר בבתי הספר היסודיים עלה גם בניתוח סטטיסטי רב-משטני שבוצע (ר' נספח ב', בתיאור מפורט של המתודולוגיה ותוצאות הניתוח).

מהניתוח הרב-משטני גם נמצא כי בקרב חטיבות הביניים יש פחות תוכניות חיצוניות בבתי הספר דוברי ערבית. בחטיבות הביניים, יש תוכניות חיצוניות רבות יותר בבתי הספר עם אחוז תלמידים מתקשים רב יותר, אך קשר זה אינו קיים בנוגע לבתי הספר היסודיים (ר' נספח ז).

6.3 התוכניות החיצוניות השכיחות יותר

ב-172 בתי הספר ובחטיבות הביניים המהווים 50% מבתי הספר במדגם, שבהם מיושמות תוכניות חיצוניות לקידום התלמידים המתקשים, צוינו 123 תוכניות שונות. בכך יש ביטוי מובהק למספר הרב של התוכניות השונות המופעלות בבתי הספר.

עם זאת, רוב התוכניות אינן מיושמות בבתי ספר רבים. שבע מהתוכניות החיצוניות שהוזכרו הן שכיחות יותר ושמיושמות ב-10% או ביותר מבתי הספר באחד משלבי החינוך לפחות (ר' לוח 33). כל התוכניות האלו מופעלות בשיתוף עם משרד החינוך.

לוח 33: התוכניות החיצוניות ה שכיחות ביותר לקידום תלמידים מתקשים על פי דיווח המנהלים¹

שם התוכנית ²	אחוז בתי הספר שבהם פועלת התוכנית	תיאור התוכנית ³
בתי ספר יסודיים		
פעילות מטעם תוכנית החומש לחינוך הערבי והדרוזי	16	מגוון רחב של תוכניות הן ברמת התלמיד והן ברמת בית הספר
פר"ח	17	פרויקט חונכות ארצי המיועד לתלמידים מעוטי יכולת במטרה להקטין פערים חברתיים ולימודיים
פנימיות יום	19	פועלת לשיפור הישגים לימודיים בקרב תלמידים הבאים מרקע סוציו-אקונומי נמוך ולשיפור רמת הלימודים בבתי הספר הנמצאים באזורי מצוקה או פריפריה
תפנית	24	פועלת לשיפור הישגים לימודיים, ולהקניית כלים לבתי הספר
חטיבות ביניים		
אומץ	26	פועלת למניעת נשירה ושיפור הישגים לימודיים. בחטיבות הביניים, פועלת בעיקר בכיתות ט', לקראת המעבר לתיכון.
פעילות מטעם תוכנית החומש לחינוך הערבי והדרוזי	10	מגוון רחב של תוכניות הן ברמת התלמיד והן ברמת בית הספר
עוגן	24	מיועדת לצמצום הנשירה הסמויה בקרב תלמידים עולים באמצעות ליווי של חונך מבוגר
פנימיות יום	21	פועלת לשיפור הישגים לימודיים בקרב תלמידים הבאים מרקע סוציו-אקונומי נמוך ולשיפור רמת הלימודים בבתי הספר הנמצאים באזורי מצוקה או פריפריה.
שע"ל	40	מיועדת לקידום ההישגים הלימודיים של עולים ותיקים תוך דגש על שיפור יכולות השפה.

¹ אחוזים מבתי הספר שבהם יש לפחות תוכנית חיצונית אחת (N=172).

² התוכניות מאורגנות לפי סדר הא"ב.

³ בנספח י"א מוצג סיכום על אודות כל אחת מהתוכניות החיצוניות השכיחות.

6.4 הפעלת התוכניות החיצוניות לקידום התלמידים המתקשים

הסקר גם בחן היבטים של הפעלת התוכניות החיצוניות בבית הספר: מספר המשתתפים בתוכניות, חברי צוות בית הספר המעורבים בהפעלת התוכניות ומשך הפעלתן. אחת הסוגיות שיש לבחון לגבי תוכניות אלו היא ההיקף שבהן הן ניתנות ומידת ה"כיסוי" שהן מעניקות לכלל התלמידים המתקשים בבתי הספר.

בשני שלבי החינוך האחוז הממוצע של התלמידים המשתתפים בכל תוכנית, מתוך כלל תלמידי בית הספר, הוא 11%-12% (ר' לוח 34). אחוזים אלה חושבו מתוך כלל התלמידים בבית הספר ולא רק מתוך התלמידים המתקשים. נתוני הסקר אינם מאפשרים לאמוד את אחוז התלמידים המתקשים שמקבלים תשומות מתוכניות חיצוניות. עם זאת, כפי שנאמר קודם לכן, תוכניות אלה מיושמות רק בחלק קטן מהכיתות, ולכן סביר להניח שאינן מגיעות לכלל התלמידים שעשויים להסתייע בהן.

לוח 34: היקף התוכניות החיצוניות: התלמידים ואנשי הצוות המשתתפים בכל תוכנית על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך¹

חטיבות ביניים	בתי ספר יסודיים	אחוז תלמידי בית הספר המשתתפים בכל תוכנית ממוצע (סטיית תקן)
12 (17)	11 (13)	ממוצע (סטיית תקן)
10 (9)	*14 (13)	אחוז אנשי צוות בית הספר המשתתפים בכל תוכנית ממוצע (סטיית תקן)

¹ הנתונים מתייחסים לכל התוכניות החיצוניות המיושמות בבתי הספר (352 תוכניות).
בחלק מהמקרים, מספר התוכניות החיצוניות שיושמו בכל סוג חינוך היה נמוך מדי כדי להפיק אומדנים יציבים, ועל כן הנתונים אינם מוצגים לפי סוג חינוך.
מובהקות: $P < 0.05$. המובהקות חושבה באמצעות מבחן שונות. כוכביות בעמודה "בתי ספר יסודיים - סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחטיבות ביניים).

קיימת הכרה כי תוכניות הכשרה המיועדות להביא לשינוי בכלל המערכת הבית ספרית משמעותיות יותר כאשר משתתף בהן חלק גדול יותר של הצוות. לפי דיווח המנהלים, האחוז הממוצע של אנשי הצוות בבתי הספר היסודיים המשתתפים בכל תוכנית חיצונית לקידום תלמידים מתקשים הוא 14% בבתי ספר יסודיים. בחטיבות הביניים משתתפים בממוצע 10% מאנשי צוות בית הספר בכל תוכנית חיצונית המופעלת בבית הספר.

התוכניות לקידום התלמידים המתקשים עוסקות בנושאים שונים, בהתאם להשקפת עולמם ולקדימויות של הגורמים היוזמים אותן והמחליטים לקלוט אותן. התוכניות חולקו לשלושה תחומים שונים **לפי תוכני הפעילויות** המיושמות בהן.

1. התחום הלימודי: תוכניות שכללו לפחות אחד מהרכיבים הבאים: מתן תגבור לימודי (פרטני או בקבוצות קטנות, בתוך הכיתה או מחוץ לכיתה), הוראה של שני מורים יחד באותה כיתה והוראה של מורה ושל כוח אדם בלתי מוסמך בכיתה.
2. התחום הרגשי-חברתי: תוכניות שכללו לפחות אחד מהרכיבים הבאים: חונכות (בתחום אישי או חברתי), תשומות טיפוליות מקצועיות, חוגי העשרה, סיוע כלכלי, פעילות עם הורי התלמידים המתקשים, הידוק קשר עם שירות מהקהילה.
3. תוכניות רב-ממדיות: תוכניות הכוללות רכיבים לימודיים ורגשיים-חברתיים כאחד.

פעמים רבות, קיימת דילמה האם למקד את התשומות לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים בתחום מסוים – בדרך כלל לימודי או רגשי-חברתי – או שמא עדיף לפעול תוך התייחסות רב-ממדית לצרכים בתחומים שונים. מלוח 35 עולה כי מרבית התוכניות החיצוניות המופעלות בבתי הספר הן תוכניות רב-ממדיות (65% ביסודי ו-61% בחטיבות ביניים). בנוסף לכך, מעל לרבע מהתוכניות הפועלות בבתי הספר בשני שלבי החינוך הן תוכניות לימודיות (28% ביסודי ו-27% בחטיבות ביניים) ומיעוט התוכניות עוסקות בתחום הרגשי חברתי (7% ביסודי ו-12% בחטיבות הביניים).

לוח 35: סוגי התוכניות¹ (לימודית, רגשית-חברתית ורב ממדית) המיושמות בבתי הספר על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך (באחוזים)

חטיבות ביניים				בתי ספר יסודיים				סה"כ תוכניות לימודיות ² רגשיות-חברתיות ³ רב-ממדיות ⁴
דוברי ערבית	דוברי עברית ממ"ד	דוברי עברית ממלכתי	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית ממ"ד	דוברי עברית ממלכתי	סה"כ	
100	100	100	100	100	100	100	100	
38	12	30	27	22	28	32	28	
2	17	12	12	5	9	6	7	
60	71	58	61	73	63	62	65	

¹ הנתונים מתייחסים לכל התוכניות החיצוניות המיושמות בבתי הספר (352 תוכניות).

² תוכניות לימודיות כוללות לפחות אחד מהרכיבים הבאים: מתן תגבור לימודי (פרטני או בקבוצות קטנות); הוראה של שני מורים יחד באותה כיתה; הוראה של מורה וכוח אדם נוסף בלתי מוסמך בכיתה.

³ תוכניות רגשיות-חברתיות כוללות לפחות אחד מהרכיבים הבאים: חונכות (בתחום אישי וחברתי); מענה טיפולי; חוגי העשרה; סיוע כלכלי; פעילות עם הורי התלמידים המתקשים; הידוק קשר עם שירות מהקהילה.

⁴ תוכניות רב ממדיות כוללות רכיבים לימודיים ורגשיים-חברתיים כאחד.

הערה: לא ניתן לחשב מבחני מובהקות, כיוון שהנתונים מתייחסים לכל התוכניות שהופעלו בבתי הספר (Multiple Response).

כמו כן, בתכנון ההתערבויות לשיפור העבודה עם התלמידים המתקשים מתלבטים באיזו מידה להשקיע בתשומות ישירות לתלמידים ובאיזו מידה להשקיע בחיזוק יכולתו של הצוות. בראיונות שנערכו עם רבים מאנשי המפתח במערכת החינוך הסתמנה בבירור הגישה כי קיימת עדיפות ברורה לשימוש בהתערבויות חיצוניות לצורכי הכשרה ולשינוי בית ספרי. זאת, כמנוף לחיזוק יכולות הצוות לטווח ארוך וכדי להימנע מבעיות שעלולות להיווצר כאשר נשענים על גורמים חיצוניים למתן תשומות לתלמידים. כפי שאמר גורם בכיר במשרד החינוך:

"(אנחנו) רוצים שהידע יישאר בבית הספר. אם הגוף (החיצוני) מבצע את התוכנית בבית הספר - הידע נשאר בגוף, ובית הספר נשאר תלוי בו לנצח. במצב של משאבים מוגבלים, קבוצה של בתי ספר ימשיכו לצורך את השירותים של הגוף והגוף לא יוכל לעבור להכשיר בבתי ספר אחרים".

בסקר נשאלו המנהלים על אופי המעורבות הפדגוגית של הגורמים החיצוניים המעורבים ביישום התוכניות החיצוניות, וזאת לפי שאלה עם קטגוריות קבועות. מלוח 36 עולה, כי אכן, התערבויות ברמת הצוות שכיחות למדי, במיוחד בחטיבות הביניים, שם עוסקות התוכניות החיצוניות ברוב בתי הספר (83%), בהם ישנה תוכנית חיצונית, במתן הדרכה וליווי לצוות.

ממצאי הסקר עולה כי גם תפקידי ריכוז של תוכניות ומתן תשומות לתלמידים נפוצים למדי: אף על פי כן, ברבים מבתי הספר בהם פועלת תוכנית אחת לפחות (61% בחינוך היסודי ובחטיבות הביניים) עוסקים הגורמים החיצוניים בריכוז התוכנית ובהפעלתה. המעורבות השכיחה ביותר בשלב היסודי היא מתן תשומות לתלמידים, והיא נהוגה ב-75% מבתי הספר היסודיים.

לוח 36: אופי המעורבות הפדגוגית של התוכניות החיצוניות המיושמות בבתי הספר על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך (באחוזים)¹

חטיבות ביניים	בתי ספר יסודיים	
61	61	ריכוז/הפעלה של התוכנית בבית הספר
58	44	פיתוח חומרי לימוד
		מתן תשומות לתלמידים:
60	59	עבודה ישירה עם תלמידים
40	37	אבחון תלמידים
69	75	מתן תשומות לתלמידים - סה"כ
		התערבות עם הצוות
83	**64	הדרכה/ליווי של צוות בית הספר
		אחוז ממוצע של אנשי צוות המשתתפים בתוכנית שבה יש
9.5	**16.2	הדרכה/ליווי של צוות בית הספר
(7.7)	(14.0)	(סטיית תקן)

מכיוון שהשאלות לא היו רלבנטיות לחלק מהמנהלים, מספר המשיבים מכל סוג חינוך היה נמוך מדי כדי להפיק אומדנים יציבים. לכן, הנתונים אינם מוצגים לפי סוג חינוך.

מובהקות: ** P<0.01. המובהקות חושבה באמצעות מבחן χ^2 ; לגבי ממוצעים - חושבה המובהקות באמצעות מבחן שונות.

כוכביות בעמודה "בתי ספר יסודיים - סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחטיבות ביניים); כוכביות בעמודות "ממלכת" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר דוברי עברית (ממלכת, ממ"ד) לבתי ספר דוברי ערבית. הניתוח בוצע בתוך כל שלב חינוך (יסודי וחטי"ב).

¹ מתוך בתי הספר שבהם מיושמת תוכנית חיצונית אחת לפחות (N=172).

מלוח 37 ניתן לראות כי במרבית בתי הספר היסודיים (ב-82%) וכמעט בכל חטיבות הביניים (ב-97%), שבהם פועלת תוכנית חיצונית, משתתפים מורים מבית הספר בהפעלת התוכניות החיצוניות. בכ-60% מבתי הספר, גם היסודיים וגם בחטיבות הביניים, שבהם מופעלות התוכניות החיצוניות, משתתפים בעלי תפקידים בכירים (כמו רכזי שכבה, רכזי מקצועי וכד'), ובכחצית מבתי הספר בשני שלבי החינוך משתתפים מנהלי בתי הספר. בפחות משליש מבתי הספר היסודיים, שבהם פועלות תוכניות חיצוניות, משתתפים אנשים מהצוות הטיפולי בתוכניות חיצוניות (26%). זאת, לעומת כמחצית מבתי הספר בחטיבות הביניים, שבהם משתתף הצוות הטיפולי בתוכניות המיושמות (48%). הבדל זה בין השלבים עולה בקנה אחד עם ממצאים אחרים שהובאו לעיל, ושמלמדים על תשומות רבות יותר של הצוות הטיפולי בחטיבות הביניים.

לוח 37: השתתפות אנשי צוות שונים בהפעלת התוכניות החיצוניות המיושמות בבתי הספר על פי דיווח המנהלים¹, לפי שלב חינוך (באחוזים) #

חטיבות ביניים	בתי ספר יסודיים	
97	**82	מורים
48	46	מנהל/ת בית ספר
58	60	בעלי תפקידים ניהוליים (רכזי מקצועי, שכבה וכו')
48	**26	הצוות הטיפולי
11	12	כוח אדם לא מקצועי

מובהקות: ** P<0.01. המובהקות חושבה באמצעות מבחן χ^2 . ¹ מתוך בתי הספר שבהם מיושמת תוכנית חיצונית אחת לפחות (N=172) # מכיוון שהשאלות לא היו רלבנטיות לחלק מהמנהלים, מספר המשיבים מכל סוג חינוך היה נמוך מדי כדי להפיק אומדנים יציבים. לכן, הנתונים אינם מוצגים לפי סוג חינוך.

התוכניות המופעלות בבתי הספר שונות זו מזו גם במשך הפעלתן. אנשי מפתח שהתראיינו הדגישו כי ככל שפעילותה של התוכנית החיצונית בבית הספר ממושכת יותר, עשוי הדבר להוביל להיכרות,

לוח 38: משך זמן הפעלת התוכניות החיצוניות המיושמות בבתי הספר על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך (באחוזים)¹

משיך זמן הפעלת התוכנית ² - סה"כ	בתי ספר יסודיים	חטיבות ביניים
משך זמן הפעלת התוכנית ² - סה"כ	100	100
4 שנים ויותר	31	24
שנתיים-שלוש	41	47
שנה נוכחית	28	29
מועד מתוכנן לסיום התוכנית - סה"כ	100	100
שנה נוכחית	18	7
תוך 3 שנים	4	4
לא מתוכנן מועד סיום	78	89

¹ אחוזים מכלל התוכניות שהופעלו בבית הספר (N=352).

² הערה: לא ניתן לחשב מבחני מובהקות, כי הנתונים מתייחסים לכל התוכניות שהופעלו בבית הספר (MultipleResponse).
עד למילוי השאלון

בחלק מהמקרים, מספר התוכניות החיצוניות שיושמו בכל סוג חינוך היה נמוך מדי כדי להפיק אומדנים יציבים, ועל כך הנתונים אינם מוצגים לפי סוג חינוך.

מדיווח המנהלים עולה כי מרבית התוכניות המיושמות בבתי הספר (כ-70% בשני שלבי החינוך) פועלות מזה שנתיים ויותר. אולם רק חלקן (31% מהתוכניות בחינוך היסודי ו-24% מהתוכניות בחטיבת הביניים) מיושמות למשך פרק זמן המאפשר הטמעה מלאה של תוכנית מורכבת ארבע שנים ויותר. בנוסף לכך, יש להדגיש כי הנתונים אינם מאפשרים לנו לדעת למשך כמה זמן ניתן הסיוע לכל תלמיד מתקשה. לדוגמה, ייתכן שהתוכנית מופעלת בבית הספר זמן רב, אך התלמיד הבודד נהנה אך מעט מתשומות שמוקצות בתקופות שונות לתלמידים שונים. סוגיה זו גם קיימת לגבי מורים המשתתפים בהכשרות מטעם התוכניות החיצוניות. הנושא משמעותי מאוד, שכן ידוע כי גם לגבי התלמידים וגם לגבי מורים, חשוב שההתערבות תהיה ארוכה ואינטנסיבית מספיק כדי לחולל את השינוי המצופה.

בנוסף לכך, מהנתונים עולה כי רוב התוכניות אינן מוגבלות בתאריך סיום מתוכנן (78% מהתוכניות בבתי הספר היסודיים ו-89% בחטיבות הביניים). חלק מהגורמים הפועלים בבתי הספר מפעילים תוכניות ניסיוניות או תוכניות הדגמה, מתוך שאיפה שמעורבותן תהיה קצרת טווח (בדרך כלל עד 3 או 4 שנים). רק לגבי מיעוט מהתוכניות דיווחו המנהלים על דגם זה.

6.5 הגורמים החיצוניים המעורבים בהפעלת התוכניות ומקורות מימון

מנהלי בתי הספר נשאלו (בשאלה פתוחה) מהם הגורמים העיקריים, מחוץ לבית הספר, המעורבים מבחינה פדגוגית בהפעלת התוכניות החיצוניות לקידום תלמידים מתקשים. כפי שראינו קודם לגבי התוכניות השכיחות ביותר, מצביעים הממצאים על מעורבות משמעותית של גופי מטה וגופים

לוח 39: התפלגות התוכניות החיצוניות לפי סוג הגורם הפדגוגי החיצוני על פי דיווח המנהלים, לפי שלב חינוך (באחוזים)¹

משרד החינוך	בתי ספר יסודיים	חטיבות ביניים
רשויות מקומיות	29**	59
המגזר השלישי	27	25
משרדי ממשלה אחרים / צה"ל / שירות לאומי	46*	37
תורמים פרטיים	2	2
	1	1

¹ מכלל התוכניות החיצוניות המופעלות בבתי הספר (N=352); אחוזים לפי תוכניות אינם מסתכמים ל-100, כיוון שאותה התוכנית יכולה להיות מופעלת בידי כמה גורמים.

* P<0.05 ** P<0.01

בחלק מהמקרים, מספר התוכניות החיצוניות שיושמו בכל סוג חינוך היה נמוך מדי כדי להפיק אומדנים יציבים, ועל כך הנתונים אינם מוצגים לפי סוג חינוך.

כצפוי, בהפעלת התוכניות החיצוניות משתתפים גם ארגוני המגזר השלישי. יש לשים לב כי לעיתים ארגוני המגזר השלישי פועלים באמצעות הרשויות המקומיות. המנהלים במדגם ציינו שלמעלה מ-30 ארגונים שונים משתתפים בהפעלת התוכניות. רוב הארגונים פועלים במעט בתי ספר; כך שסביר להניח כי יש גורמים נוספים בארץ הפועלים בבתי ספר נוספים שלא נכללו במדגם. מספרם הרב של הגורמים מקביל למספרן הרב של תוכניות שונות, כפי שהזכרנו קודם לכן. רק מספר קטן של גורמים מהמגזר השלישי הוזכרו במספר משמעותי של בתי ספר, בהם: קרן סקט"א-רש"י, ג'וינט-אשלים, אורט ומכון ברנקו-וייס.

המנהלים גם נתבקשו לציין את **מקורות המימון** השונים של התוכניות החיצוניות המופעלות בבתי הספר. כזכור, יש תוכניות חיצוניות לקידום התלמידים המתקשים בכ-40% מבתי הספר היסודיים. בלמעלה ממחצית בתי הספר שבהם פועלת תוכנית חיצונית, יש תוכנית חיצונית אחת לפחות שממומנת מתקציבים של הרשות המקומית (58%), ובכמחצית מבתי הספר היסודיים ממומנת תוכנית חיונית על-ידי גורמים אחרים, בעיקר ארגוני מגזר שלישי (46% מהתוכניות); (ר' לוח 40). בכשליש מבתי הספר היסודיים (38%) ממומנת תוכנית חיצונית באמצעות תקציבים נוספים ממשרד החינוך או מהמחוז.

בחטיבות הביניים התמונה שונה. במעל מחציתן ממומנת תוכנית חיצונית מתקציבים נוספים של משרד החינוך (59% מחטיבות הביניים), ובמעל מחציתן - מתקציבים של הרשות המקומית או של המועצה האזורית (ב-55% מחטיבות הביניים). בכמחצית חטיבות הביניים ממומנת תוכנית חיצונית ומסל השעות של בית הספר ממשרד החינוך (46%). אחוז בתי הספר שמקבלים מימון מגורמים אחרים (בעיקר מגזר שלישי) נמוך יותר בחטיבות הביניים לעומת בתי הספר היסודיים (35% לעומת 46%, בהתאמה).

בכרבע מבתי הספר שבהן מופעלות תוכניות חיצוניות הן נתמכות בכספים שנאספים מההורים. רק בבתי ספר בודדים (7%) ציין המנהל כי יש תוכניות חיצוניות שמופעלות ללא צורך במימון מיוחד.

לוח 40: בתי הספר שבהם מיושמות תוכניות חיצוניות בעזרת מקורות מימון שונים, לפי שלב חינוך (באחוזים)¹

חטיבות ביניים	בתי ספר יסודיים	
46	*27	סל שעות של בית הספר ממשרד החינוך
59	*38	תקציב נוסף ממשרד החינוך/מהמחוז
55	58	תקציב מהרשות המקומית
35	46	גורמים אחרים (בעיקר מגזר שלישי)
26	20	תשלומי הורים (גבייה שנתית) ותשלום מהתלמידים על השתתפותם
7	7	התוכנית הופעלה בהתנדבות

¹ לפי דיווח המנהלים שהתבקשו לציין את כל מקורות המימון.
מכיוון שהשאלות לא היו רלבנטיות לחלק מהמנהלים, מספר המשיבים מכל סוג חינוך היה נמוך מדי כדי להפיק אומדנים יציבים. לכן, הנתונים אינם מוצגים לפי סוג חינוך.

¹ אחוזים מתוך בתי הספר שבהם מיושמת תוכנית חיצונית אחת לפחות (N=172). בלוח מוצג אחוז בתי הספר שבהם יש מימון מכל מקור לצורך ביצוע תוכניות חיצוניות. האחוזים אינם מתייחסים לחלק היחסי של כל מקור במימון התוכנית.

מובהקות: * P<0.05. המובהקות חושבה באמצעות מבחן χ^2 .

ממצאי הסקר מבליטים את תפקידה החשוב של מערכת החינוך הפורמלית – משרד החינוך והרשות המקומית - במימון התוכניות החיצוניות בבתי הספר. בסך הכול כמחצית התוכניות החיצוניות בחינוך היסודי (61%) ושלושה רבעים (78%) מהתוכניות בחטיבות הביניים ממומנות על ידי מערכת החינוך הפורמלית (משרד החינוך והרשויות המקומיות) ללא מימון נוסף מגורם אחר. גורמי מגזר שלישי מהווים מקור מימון בלעדי לגבי 20% מהתוכניות בבתי הספר היסודיים ולגבי 15% מהתוכניות בחטיבות הביניים (ר' לוח 3, נספח י).

6.6 שביעות רצון

כדי לבחון את מידת שביעות רצונם של המנהלים ושל המחנכים מהתוכניות החיצוניות המופעלות בבית ספרם או בכיתתם, הם נשאלו באיזו מידה הפרויקט תורם לקידום התלמידים המתקשים.

ניכר כי באופן כללי קיימת שביעות רצון רבה מהתוכניות החיצוניות המיושמות בבתי הספר. היא מתבטאת באחוזים גבוהים של התוכניות המוערכות כתורמות במידה "רבה" או "רבה מאוד" לקידום של תלמידים מתקשים. המנהלים מציינים כי להערכתם, רוב התוכניות המיועדות לקידום תלמידים מתקשים אכן תורמות במידה רבה לקידומם. נתון זה דומה בשני שלבי החינוך: 88% מהתוכניות בבתי הספר היסודיים, ו-82% מהתוכניות בחטיבות הביניים. רוב התוכניות (כ-74%) גם זוכות להערכה רבה על-ידי המחנכים, ואולם בשני שלבי החינוך הערכתם נמוכה יותר מזו של המנהלים.

לוח 41: תרומת התוכניות החיצוניות לתלמידים המתקשים על פי הערכת המנהלים והמחנכים, לפי שלב חינוך (באחוזים) #^

דיווח המנהלים	בתי ספר יסודיים	חטיבות ביניים
סה"כ תוכניות חיצוניות	100	100
במידה רבה ורבה מאוד	88	82
במידה בינונית	12	17
במידה מועטה או בכלל לא	0	1
דיווח המחנכים	100	100
סה"כ תוכניות חיצוניות	100	100
במידה רבה ורבה מאוד	73	74
במידה בינונית	20	24
במידה מועטה או בכלל לא	7	2

^ אחוזים מכלל התוכניות החיצוניות שנערכו בבית הספר (N=352)
 # בחלק מהמקרים, מספר התוכניות החיצוניות שיושמו בכל סוג חינוך היה נמוך מדי כדי להפיק אומדנים יציבים, ועל כן הנתונים אינם מוצגים לפי סוג חינוך.
הערה: לא ניתן לחשב מבחני מובהקות, כי הנתונים מתייחסים לכל התוכניות שהופעלו בבית הספר (Multiple Response)

המחנכים נשאלו גם על מידת שביעות רצונם מקיום התוכנית בבית הספר. לגבי 73% מהתוכניות בבתי הספר היסודיים ו-74% מהתוכניות בחטיבות הביניים, השיבו המחנכים כי הם מרוצים מאוד מקיום התוכנית. לדעת המחנכים, מעט פחות ממחצית התוכניות אף תורמות במידה רבה לכל תלמידי בית הספר (43% מהתוכניות בבתי הספר היסודיים ו-44% מהתוכניות בחטיבות הביניים); (ר' נספח י"א, לוח י"א 3). יש לזכור כי נתונים אלה, כמו שאר הנתונים על מאפייני התוכניות המתבצעות, מתבססים על דווח אותם מנהלים ומחנכים שמיישמים את התוכניות (במיעוט מבתי הספר היסודיים ובכמחצית מחטיבות הביניים).

6.7 סיכום

אחד התחומים של עבודת בתי-הספר עם התלמידים המתקשים הוא תוכניות התערבות חיצוניות, המיושמות בסיוע גורמים פדגוגיים חיצוניים לבית-הספר.²⁵

המעורבות הפדגוגית יכולה להתבטא בהכנסת היוזמה לבית-הספר, בריכוז התוכנית, במתן תשומות לתלמידים או במתן הדרכה לצוות. חשוב לשים לב כי המיפוי סקר רק תוכניות שמיועדות לקידום התלמידים המתקשים.

תוכניות חיצוניות לקידום תלמידים מתקשים מופעלות בכמחצית בתי-הספר. הן שכיחות יותר בחטיבות הביניים (64%) לעומת בתי-הספר היסודיים (39%). באותם בתי ספר שבהם מיושמות תוכניות חיצוניות פועלות בממוצע 2.4 תוכניות החטיבות הביניים, לעומת 1.7 תוכניות בחינוך היסודי.

²⁵ אם רק המימון מגיע מחוץ לבית-הספר והגורם החיצוני אינו מעורב בשום צורה אחרת, הרי שהתוכנית אינה מוגדרת כתוכנית חיצונית.

אחוז הכיתות שבהן מופעלות תוכניות חיצוניות נמוך מאחוז בתי-הספר שבהם מופעלות תוכניות חיצוניות ורק במיעוט מהכיתות בשני שלבי החינוך מופעלת תוכנית חיצונית כלשהי בתחום זה (23% מהכיתות בחינוך היסודי ו-30% מהכיתות בחטיבות הביניים). כאשר מופעלת תוכנית חיצונית (ברמת בית-הספר או הכיתה), מופעלת, על-פי-רוב, תוכנית אחת בלבד. מכאן עולה שממצאי הסקר מעידים כי היקף ההפעלה של תוכניות חיצוניות בבתי-ספר אינו נרחב. במכלול הפעילות שמתבצעת בבתי-הספר בישראל לקידום התלמידים המתקשים בולט הנתח הקטן, יחסית, שתופסות התוכניות החיצוניות. בכך מפריכים ממצאי המיפוי את התפיסה שבתי ספר רבים מוצפים בתוכניות רבות בתחום של עבודה עם תלמידים מתקשים. עם זאת, חשוב לשים לב כי המיפוי סקר רק תוכניות שמיועדות לקידום התלמידים המתקשים וייתכן שמופעלות תוכניות נוספות רבות אחרות בבתי הספר.

ניתוח רב משתני לימד כי בחטיבות הביניים, גם בפיקוח על מאפייני רקע של בתי הספר והישוב יש תוכניות חיצוניות רבות יותר בבתי הספר שבהם אחוז תלמידים מתקשים רב יותר. כמו כן, יש פחות תוכניות חיצוניות בבתי ספר דוברי ערבית.

באותם בתי הספר בהם מופעלת לפחות תוכנית חיצונית אחת לקידום המתקשים (כשליש מבתי הספר היסודיים, ושני שליש מחטיבות הביניים) הוזכרו 123 תוכניות שונות, רובן הגדול מופעלות בבתי-ספר מעטים בלבד. רק שבע מהתוכניות החיצוניות שכיחות יחסית ומיושמות ב-10% או יותר מבתי-הספר באחד משלבי החינוך לפחות.

ברוב בתי-הספר התוכניות החיצוניות פועלות במתן הכשרה וליווי לצוות בית-הספר (64% מבתי-הספר עם תוכניות חיצוניות ביסודי, 83% בחטיבות הביניים). ממצא זה תואם את ציפיות המנהלים שהתוכניות החיצוניות יקנו בעיקר כלים ומיומנויות לצוות בית-הספר (82% מהמנהלים ביסודי, 80% מהמנהלים בחטיבות ביניים). הגופים הפדגוגיים החיצוניים עוסקים גם בריכוז תוכניות ובמתן תשומות ישירות לתלמידים. אחוז אנשי צוות בית-הספר המשתתפים בכל תוכנית בדרך כלל מצומצם למדי (14% בתוכניות המופעלות בבתי-ספר יסודיים, 10% בחטיבות הביניים).

מספר מאפיינים של רבות מהתוכניות עולים בקנה אחד עם הידע המקצועי על תוכניות התערבויות יעילות:

- 1) רבות מהתוכניות (65% ביסודי, ו-61% בחטיבות הביניים) הן רב-ממדיות ומתייחסות הן לצרכים לימודיים והן לצרכים רגשיים וחברתיים, דבר שעשוי להגביר את יעילותן כמענה לצורכי התלמידים המתקשים.
- 2) רבות מהתוכניות בעלות אופק פעילות ארוך טווח ולא מתוכנן עבורן מועד סיום (78% ביסודי, ו-89% בחטיבות הביניים), דבר שעשוי לאפשר ליווי של הצוות והתלמידים לזמן ממושך ולהגביר את הסיכוי שהשינויים יוטמעו בצורה יעילה.
- 3) רבות מהתוכניות מכוונות לתרום גם לחיזוק הצוות; דבר שעשוי להגביר את תרומתן לאורך זמן, מעבר לתשומות הספציפיות שניתנות לתלמידים המקבלים אותן.

גורמים במערכת החינוך הפורמלית ממלאים תפקיד משמעותי בהפעלת התוכניות החיצוניות: מתוך כלל התוכניות החיצוניות לקידום התלמידים המתקשים המופעלות בבתי הספר, מרבית התוכניות (59%) בחטיבות הביניים פועלות בשיתוף עם משרד החינוך, לעומת 29% מהתוכניות בחינוך היסודי. חשוב לציין, כי כל התוכניות השכיחות, שמיושמות ב-10% או ביותר מבתי-הספר באחד משלבי החינוך, מופעלות ביוזמת משרד החינוך או בשיתוף אִתּוֹ. גם הרשויות המקומיות מעורבות בהפעלת כרבע מהתוכניות החיצוניות בשני שלבי החינוך. למגזר השלישי תפקיד חשוב גם כן: ארגונים שונים מהמגזר השלישי מעורבים בהפעלתן של כמחצית מהתוכניות (46%) בחינוך היסודי ושל כשליש מהתוכניות (37%) בחטיבות הביניים.

מימון התוכניות החיצוניות: התוכניות החיצוניות מאפשרות לאגם משאבים נוספים לבתי-הספר. למערכת החינוך הפורמלית תפקיד מרכזי גם במימון התוכניות החיצוניות בבתי-הספר. במעט יותר ממחצית בתי-הספר, הרשות המקומית משתתפת במימון של התוכניות החיצוניות (ב-55% מבתי-הספר משני שלבי החינוך, שבהם מיושמת תוכנית חיצונית). תקציבים נוספים של משרד החינוך (מעבר לסל השעות הרגיל) תורמים למימון של תוכניות חיצוניות ב-60% מחטיבות הביניים ובכ-40% מבתי-הספר היסודיים שבהם מיושמת תוכנית חיצונית.

בנוסף לכך, גורמים אחרים, בעיקר מהמגזר השלישי, תורמים למימון תוכניות חיצוניות: ב-46% מבתי-הספר היסודיים ובכשליש מחטיבות הביניים שבהן מופעלות תוכניות חיצוניות. מובן, שרבות מהתוכניות ממומנות על ידי יותר מגורם אחד. הסקר גם בחן את קיומו של גורם מימון יחיד. מדיווח המנהלים, עולה כי כמחצית התוכניות החיצוניות בחינוך היסודי, ושני-שלישים מהתוכניות בחטיבות הביניים ממומנות על-ידי מערכת החינוך הפורמלית (משרד החינוך והרשויות המקומיות) ללא מימון נוסף מגורם אחר. ארגוני מגזר שלישי מהווים מקור מימון בלעדי של 18% בלבד מהתוכניות בחינוך היסודי ושל 12% בלבד מהתוכניות בחטיבות הביניים.

התוכניות החיצוניות עשויות למלא תפקיד חשוב בבתי-הספר, ואחת הראיות לכך היא התרומה שרוב המנהלים והמחנכים בבתי-הספר מייחסים לתוכניות שקיימות אצלם: רובם הגדול של המנהלים מעריכים כי התוכניות החיצוניות המיושמות בבית-ספרם תורמות לתלמידים המתקשים במידה רבה (88% מהתוכניות בחינוך היסודי, 82% מהתוכניות בחטיבות ביניים). באורח דומה, מרבית התוכניות (כ-75% מהתוכניות בשני שלבי החינוך) גם זכו להערכה זו מהמחנכים. הפונקציות החשובות כוללות:

- ♦ הבאת ידע ומומחיות נוספים לבית-הספר, ציפייה שצוינה על-ידי רובם המכריע של המנהלים ואשר מתבטאת באחוז הגדול של התוכניות העוסקות בהדרכה לצוות.
- ♦ יצירת הזדמנויות לביצוע יוזמות חדשות ולפיתוח ובדיקה של דרכי פעולה חדשות, בלי להקצות את המשאבים הדרושים להפעלתן בפריסה ארצית. תרומה זו מתבטאת, בין היתר, במגוון הגדול של התוכניות המיושמות בבתי-ספר ספורים.
- ♦ חיזוק בתי-ספר שבהם הצרכים רבים במיוחד. עניין זה עולה מהממצאים המעידים כי קיימות תוכניות חיצוניות רבות יותר בבתי-ספר שבהם אחוזים גבוהים של תלמידים מתקשים ושצוות הוראה בהם מצומצם יותר.

- ♦ התוכניות החיצוניות גם מאפשרות מתן תשומות נוספות לתלמידים בעלי מאפיינים שונים. למשל, בולט במיוחד היקף הרחב של התוכניות החיצוניות המשרתות תלמידים עולים.

על אף ההערכה הרבה שהביעו המנהלים והמחנכים כלפי תוכניות המיושמות אצלם, בולטת עמדתם האמביוולנטית לגבי הכנסת תוכניות חיצוניות לבית-הספר: רוב המנהלים ציינו שהם חשים כי פעמים רבות הגורמים המתערבים אינם מכירים את צורכי בית-הספר (60% ביסודי, 61% בחטיבות ביניים) וכי היו מעדיפים לקבל את המשאבים ישירות לבית-הספר (62% ביסודי, 58% בחטיבות ביניים). מהרציונות עולה כי פעמים רבות צוותי בתי-הספר חשים שהם מפקיקים תועלת מאותן תוכניות המיושמות אצלם, ועם זאת מדגישים כי אינם רואים בתוכנית "פתרון קסם". במובן זה, הועלתה הדילמה אם עדיף להקצות משאבים לתוכנית חיצונית או לחינוך בפעילות השוטפת של בתי-הספר. כפי שעולה מסקירת הספרות, כיום אין הערכה אמפירית של התוצאות של הרוב הגדול של התוכניות, וחסר מידע על איכות המענים המוצעים והתוצאות הצפויות; מידע אשר היה מסייע למנהלי בתי הספר בקבלת החלטות על הכנסת תוכניות לבית הספר.

7. הערכת ההתמודדות עם צורכי התלמידים המתקשים והצעות לשיפור

בפרקים הקודמים הצגנו ממצאים על פעולות שונות של בתי הספר כדי לענות על צורכי התלמידים המתקשים. בפרק זה נציג את הערכת המנהלים והמחנכים לגבי ההתמודדות הכוללת עם צורכי התלמידים המתקשים וכיצד, לדעתם, צריך לשפר התמודדות זו.

רבים מהמחנכים מביעים תחושות של סיפוק והצלחה בעבודתם עם תלמידים מתקשים, יותר בחינוך היסודי מאשר בחטיבות ביניים. כך, למשל, 88% מהמחנכים בבתי ספר יסודיים, ו-73% מהמחנכים בחטיבות הביניים הסכימו לאמירה: "אני מצליח לקדם את התלמידים המתקשים בכיתה".

לוח 42: סיפוק ותחושת הצלחה של המחנכים, בעבודתם עם התלמידים המתקשים, על פי דיווחם, לפי שלב חינוך וסוג חינוך (באחוזים)¹

	בתי ספר יסודיים			חטיבות ביניים		
	סה"כ	ממלכתי	ממ"ד	דוברי ערבית	דוברי עברית	דוברי ערבית
עבודתי עם התלמידים המתקשים מעניקה לי סיפוק רב ^א	86	86	89	84	84	71
אני מצליח לקדם את התלמידים המתקשים בכיתה ^א	88**	89	86	89	73	69

¹ אחוזים מכלל המחנכים במדגם (N=455)

מובהקות: ** P<0.01. המובהקות חושבה באמצעות מבחן χ^2 . כוכביות בעמודה "בתי ספר יסודיים - סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחטיבות ביניים). הבדלים בין סוגי חינוך בתוך כל שלב חינוך אינם מובהקים. ^א מוצג אחוז המורים שענו "מסכימים" או "מסכימים בהחלט". הקטגוריות המשלימות הן: מתלבט, די לא מסכים, בהחלט לא מסכים.

7.1 האפשרות למתן מענה הולם לצורכי התלמידים המתקשים על פי הערכת המבחנים

רק מיעוט מהמחנכים סבורים שההתמודדות של בית הספר עם צורכי התלמידים המתקשים יעילה והולמת. זאת, לצד הערכתם הרבה יחסית כלפי תרומת התוכניות החיצוניות והתשומות המיוחדות לקידום התלמידים המתקשים. בתשובה לשאלה ישירה, השיבו כ-40% מהמחנכים בשני שלבי החינוך כי לדעתם הכלים והמשאבים העומדים לרשותם מאפשרים התמודדות יעילה עם צורכי התלמידים המתקשים במידה רבה או רבה מאוד (ר' לוח 43). חשוב לשים לב, כי אחוז המחנכים שסבורים כך נמוך במיוחד בחטיבות הביניים בחינוך הערבי – 19% בלבד.

לוח 43: המידה בה הכלים והמשאבים העומדים לרשות המחנכים מאפשרים להם, על פי הערכתם, להתמודד ביעילות עם צורכי התלמידים המתקשים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך (באחוזים)¹

בתי ספר יסודיים				חטיבות ביניים			
סה"כ	ממלכתי	ממ"ד	דוברי עברית	דוברי עברית			דוברי ערבית
				ממלכתי	ממ"ד	סה"כ	
סה"כ	100	100	100	100	100	100	100
במידה רבה ורבה מאוד	40	44	39	36	35	40	38
במידה בינונית	42	43	37	40	41	40	37
במידה מועטה או בכלל לא	18	14	18	27	25	19	22

¹ אחוזים מכלל המחנכים במדגם (N=433), לא השיבו על שאלה 22 מחנכים (5%); **מובהקות:** *P<0.05; המובהקות חושבה באמצעות מבחן Kruskal-Wallis. הניתוח לגבי סוגי החינוך התבצע לגבי כל שלב חינוך בנפרד.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממ"ד" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים דתיים לבין בתי ספר דוברי ערבית בתוך אותו שלב חינוך. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי ערבית" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים דוברי עברית לבין בתי ספר דוברי ערבית בתוך אותו שלב חינוך.

בוצע ניתוח סטטיסטי רב-משתני (ר' נספח ז) כדי לבחון אם יש קשר בין מקורות שונים לתמיכה בעבודת המורים ופעילותם, לבין הערכתם לגבי המידה שבה הכלים והמשאבים העומדים לרשותם מאפשרים התמודדות יעילה עם צורכי התלמידים המתקשים, וזאת תוך כדי "פיקוח" סטטיסטי על רמת הצרכים (אחוז התלמידים המתקשים בכיתה, לפי הערכת המחנך) ומאפייני בית הספר ומנהל בית הספר.

הניתוח בוצע לחוד לגבי בתי הספר היסודיים ולגבי חטיבות הביניים. לגבי בתי הספר היסודיים, הניתוח הפיק אומדן נמוך מאוד של השונות המוסברת (5.8%), ועל כן איננו כוללים אותו בדוח. **בחטיבות הביניים** נמצא כי הערכת המחנכים לגבי יעילות הכלים העומדים לרשותם נמוכה יותר כשיש תלמידים מתקשים רבים יותר. כשמחזיקים את אחוז התלמידים המתקשים קבוע, הערכת המחנכים לגבי יעילות הכלים גבוהה יותר במקרים הבאים:

- ◆ כשיש יותר צוות טיפולי
- ◆ כשיש יותר הדרכות בבית הספר
- ◆ כשמיושם מגוון רב יותר של אסטרטגיות לקידום התלמיד המתקשה, המתבצעות בכיתה שלו.

רצוי להמשיך ללמוד על מהות הקשר שבין תשומות הצוות הטיפולי; היקף ההדרכה ומגוון השיטות המיושמות בכיתה, לבין הערכת המורים שיש להם כלים יעילים לקידום התלמידים המתקשים.

מעניין לשים לב, כי למרות הפער הגדול שנמצא בהערכת ההתמודדות לקידום התלמידים המתקשים, שבין המבחנים בבתי ספר דוברי עברית ובבתי ספר דוברי ערבית (ר' לוח 43), הניתוח הרב-משתני אינו מצביע על הקשר בין סוג החינוך לבין הערכת המבחנים כבעל מובהקות סטטיסטית. מכאן, שההערכה הנמוכה של המורים בבתי ספר דוברי ערבית קשורה למאפיינים שונים של בתי הספר שלהם – בהם, מחסור בצוות טיפולי, ומגוון נמוך יותר של אסטרטגיות למתן תשומות.

המבחנים נתבקשו להעריך את אחוז התלמידים המתקשים המקבלים מענה הולם לצורכיהם (ר' לוח 44). כמחצית מהמבחנים בשני שלבי החינוך סבורים שלא יותר מ-50% מהתלמידים המתקשים מקבלים מענה הולם לצורכיהם. רק כ-42% מהמבחנים בחינוך היסודי ו-35% מהמבחנים בחטיבות הביניים סבורים כי ניתנים מענים הולמים ל-75% או ליותר מהתלמידים המתקשים. גם על פי מדד זה, שביעות הרצון של המבחנים בבתי הספר דוברי ערבית נמוכה מזו שבבתי הספר דוברי עברית - ממלכתיים וממלכתיים-דתיים. בולט הממצא כי כמחצית מהמבחנים בחטיבות הביניים בבתי ספר דוברי ערבית מעריכים כי רק עד 25% מהתלמידים המתקשים מקבלים מענה הולם לצורכיהם.

לוח 44: התלמידים המתקשים המקבלים מענה הולם לצורכיהם על פי הערכת המבחנים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך (באחוזים)¹

חטיבות ביניים				בתי ספר יסודיים				סה"כ
דוברי ערבית	דוברי עברית	ממלכתי	ממלכתי	דוברי ערבית	דוברי עברית	ממלכתי	ממלכתי	
סה"כ	סה"כ	סה"כ	סה"כ	סה"כ	סה"כ	סה"כ	סה"כ	סה"כ
100	100	100	100	100	100	100	100	סה"כ
0	20	17	14	15	25	22	21	כולם
8	20	27	21	14	24	22	21	מעל 75%
14	14	25	20	21	14	17	17	75%-50%
30	36	13	23	24	19	19	20	50%-25%
48	10	18	22	26	18	20	21	עד 25%

¹ אחוזים מכלל המבחנים במדגם (N=355).

מובהקות: ** P<0.01 המובהקות חושבה באמצעות מבחן Kruskal-Wallis. הניתוח לגבי סוגי החינוך התבצע לגבי כל שלב חינוך בנפרד.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממלכתי" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים דתיים לבין בתי ספר דוברי ערבית בתוך אותו שלב חינוך. כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי ערבית" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים דוברי עברית לבין בתי ספר דוברי ערבית בתוך אותו שלב חינוך. הערה: הבדלים בין שלבי החינוך וגם בין סוגי חינוך בתוך בתי הספר היסודיים אינם מובהקים.

7.2 יעדים לעבודה עם התלמידים המתקשים

היעדים העיקריים בעבודה עם התלמידים המתקשים משקפים את תפיסת העולם של ההנהלה והצוות לגבי סדרי העדיפויות העתידיות בעבודתם החינוכית. המנהלים והמבחנים התבקשו (בשאלה פתוחה) לכתוב מהם שלושת היעדים המרכזיים של בית הספר בעבודה עם תלמידים מתקשים בשנה זו (ר' לוח 45).

לוח 45: היעדים העיקריים של מנהלי בית הספר בעבודה עם התלמידים המתקשים בשנה הנוכחית, לפי שלב חינוך וסוג חינוך (באחוזים)¹

חטיבות ביניים	בתי ספר יסודיים	
60	61	שיפור הישגים
53	50	שיפור המצב הרגשי והחברתי כולל העלאת הביטחון העצמי
17	31	קידום אינדיבידואלי/תוכניות אישיות
19	26	שילוב תלמידים מתקשים בכיתות רגילות
34	16	שיפור המוטיבציה של התלמידים
18	17	שיפור תהליך איתור תלמידים מתקשים
3	12	השגת שיתוף פעולה עם ההורים

¹ לא ניתן לחשב מבחני מובהקות, כי ניתן היה לתת מספר תשובות (האחוזים חושבו באמצעות Multiple Response).
¹ כל האחוזים מכלל בתי הספר במדגם (N=345); האחוזים אינם מסתכמים ל-100, כיוון שניתן היה לציין שלושה יעדים עיקריים.

מכיוון שהנתונים מתבססים על שאלות פתוחות, לא ניתן היה להפיק אומדנים יציבים ביחס לתשובות המנהלי מכל סוגי החינוך, ולכן הנתונים אינם מוצגים לפי סוג חינוך.

בשני שלבי החינוך, מעל מחצית מהמנהלים (כ-60%) הציבו כיעד מרכזי בקידום התלמידים המתקשים את שיפור הישגיהם וכמחציתם - את שיפור מצבם הרגשי-חברתי. כשליש מהמנהלים בחינוך היסודי הציבו כיעד את הקידום האישי של התלמיד, גם בעזרת תוכניות אישיות, וזאת לעומת 17% בלבד מהמנהלים בחטיבות הביניים. לעומת זאת, כשליש מהמנהלים בחטיבות הביניים הציבו כיעד את שיפור המוטיבציה של התלמיד לעומת 16% בלבד מהמנהלים בחינוך היסודי. יעדים נוספים, שצינו באחוזים נמוכים יותר, כוללים שילוב תלמידים מתקשים בכיתות רגילות, שיפור תהליך איתור תלמידים מתקשים וחיזוק שיתוף הפעולה עם ההורים.

7.3 הצעות המנהלים והמחנכים להמשך פעולה

בהמשך ליעדים העיקריים שהוצבו, התבקשו המנהלים והמחנכים לציין בשאלה פתוחה מהן הפעולות שחשוב לעשות כדי לקדם את התלמידים המתקשים, ומתוך פעולות אלו - מה הכי חשוב לעשות בשנה הקרובה. הלוחות הבאים מציגים את הפעולות החשובות ביותר לקידום התלמידים המתקשים, להערכת המנהלים והמחנכים.

לוח 46: הפעולות החשובות ביותר לקידום תלמידים מתקשים על פי מנהלי בית הספר, לפי שלב חינוך וסוג חינוך¹

חטיבות ביניים	בתי ספר יסודיים	
23	30	הגדלת משאבים: תקציב (כולל לשעות לימוד, חדרי לימוד, עזרי לימוד, סל טיפולים)
20	18	הוספת כוח אדם מקצועי, כולל הכנסת מורה נוסף לכיתה
7	11	פיתוח מיומנות מקצועית של צוות בית הספר
10	10	תשומות בתחום הרגשי/מתן תמיכה רגשית
12	8	הוראה פרטנית
1	8	שיפור תהליך האיתור מוקדם ככל האפשר

¹ כל האחוזים מכלל בתי הספר במדגם (N=345). שאר המנהלים ציינו נושאים נוספים.
מכיוון שהנתונים מתבססים על שאלות פתוחות, לא היה אפשר להפיק אומדנים יציבים לגבי תשובות המנהלים מכל סוגי החינוך, ולכן הנתונים אינם מוצגים לפי סוג חינוך.

לוח 47: הצורך של המנהלים¹ ושל המנהלים² על פי דיווחם (או של חברי צוות אחרים) להיעזר בהדרכה או בהשתלמות בתחומים שונים כדי להצליח בקידום התלמידים המתקשים, לפי שלב חינוך וסוג חינוך (באחוזים)

	חטיבות ביניים				בתי ספר יסודיים				
	דוברי ערבית	דוברי עברית	ממ"ד	סה"כ	דוברי ערבית	דוברי עברית	ממ"ד	סה"כ	
מנהלים									
רוצים לקבל הדרכה/השתלמות כלשהי (לעצמם או לצוות)	99	100	93	96	100	93	93	95	
תחומי הדרכה/השתלמות									
דידקטי ³	**97	97	*82	89	100	*87	93	93	
חברתי רגשי ⁴	96	91	93	93	**96	91	*77	*85	
עבודה עם הורי התלמידים המתקשים	79	**51	*76	70	**82	*63	59	66	
איתור תלמידים מתקשים	**77	61	51	59	68	70	*54	61	
מדד מסכם: מספר תחומים בהם המנהל היה רוצה השתלמות ממוצע וס"ת	3.5 (0.9)	3.0 (1.0)	3.0 (1.1)	3.1 (1.0)	**3.4 (0.8)	*3.0 (1.1)	2.8 (1.2)	3.0 (1.1)	
מחנכים									
רוצים לקבל הדרכה/השתלמות כלשהי (לעצמם)	*100	99	**86	92	*97	96	*89	92	
תחומי הדרכה/השתלמות									
דידקטי ³	**90	80	70	77	**91	87	75	82	
חברתי רגשי ⁴	**100	99	**72	85	*94	84	81	85	
עבודה עם הורי התלמידים המתקשים	**78	**45	49	54	**76	**44	47	53	
איתור תלמידים מתקשים	*65	51	46	51	*55	47	38	44	
מדד מסכם: מספר תחומים בהם המנהל היה רוצה השתלמות ממוצע וס"ת	**3.3 (0.8)	*2.8 (1.1)	2.4 (1.4)	2.7 (1.3)	**3.2 (1.0)	**2.6 (1.1)	2.4 (1.3)	2.6 (1.2)	

1 האחוזים מכלל בית הספר במדגם (N=345).

2 אחוזים מכלל המחנכים במדגם (N=455).

3 הדרכות בתחום הדידקטי כוללות: שיטות הוראה מתאימות לתלמידים מתקשים והוראה בכיתה הטרוגנית.

4 הדרכות בתחום הרגשי-חברתי כוללות: העלאת המוטיבציה של התלמידים, הבנת צורכי התלמידים והתמודדות עם בעיות משמעת והצבת גבולות.

מובהקות: * $P < 0.05$; ** $P < 0.01$ המובהקות חושבה באמצעות מבחן χ^2 לגבי כל אחד מתחומי ההדרכה. מובהקות לגבי מספר התחומים שבהם המנהל היה רוצה לקבל השתלמות חושבה באמצעות מבחן שונות. כוכביות בעמודת "בתי ספר יסודיים-סה"כ" מסמנות הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך (יסודי וחס"ב). הניתוח לגבי סוגי החינוך התבצע לגבי כל שלב חינוך בנפרד.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים לבין בתי ספר ממלכתיים דתיים, בתוך אותו שלב חינוך.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי עברית ממ"ד" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר דוברי עברית ממלכתיים דתיים לבין בתי ספר דוברי ערבית בתוך אותו שלב חינוך.

כוכביות בעמודת "בתי ספר דוברי ערבית" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי ספר ממלכתיים דוברי עברית לבין בתי ספר דוברי ערבית בתוך אותו שלב חינוך.

לדברי כשליש מהמנהלים בחינוך היסודי וכרבע מהמנהלים בחטיבות הביניים, הפעולה החשובה ביותר שיש לבצע למען קידום התלמידים המתקשים היא הגדלת המשאבים. משאבים נדרשים לצורך הגדלת התקציב לשעות הלימוד, לחדרי לימוד, לעזרי לימוד ולסל טיפולים. כחמישית מהמנהלים בשני שלבי החינוך ציינו את הצורך בתוספת כוח אדם מקצועי, בתחום הטיפול, וכדי לאפשר הוראה של 2 מורים יחד. בנוסף לכך, ציינו חלק מהמנהלים כי הדבר החשוב ביותר היא פיתוח מיומנויות מקצועיות

כאמור, גורמים רבים במערכת החינוך רואים בפעולות לחיזוק יכולות הצוות דרך מרכזית לחיזוק העבודה עם התלמידים המתקשים. מנהלי בתי הספר והמחנכים הביעו את הסכמתם לכך בצורה חד-משמעית: בתשובה לשאלה בנושא, השיבו כמעט כל המנהלים בשני שלבי החינוך כי הם סבורים שיש צורך במתן הדרכה והשתלמויות לעצמם או לצוות כדי לקדם את הידע לגבי עבודה עם התלמידים המתקשים (ר' לוח 47). בשני שלבי החינוך, הרוב המכריע של המנהלים הצביעו על צורך בהדרכות בתחום הדידקטי והחברתי-רגשי. בנוסף לכך, כשני שלישים מהמנהלים הצביעו על צורך בקבלת הדרכה בנוגע לעבודה עם הורי התלמידים המתקשים ומעל מחציתם על הצורך בהדרכה בנושא איתור תלמידים מתקשים. צורכי ההכשרה המובעים על ידי המחנכים דומים מאוד לאלה המובעים על ידי המנהלים. הרצון לקבל הדרכה מובע במיוחד על ידי מנהלים ומחנכים בבתי ספר דוברי ערבית.

7.4 סיכום

היבט נוסף שנבחן במחקר הוא הערכתם של המחנכים לגבי ההתמודדות הכוללת עם צורכי התלמידים המתקשים וכיצד, לדעת המנהלים והמחנכים, צריך לפעול כדי לשפר התמודדות זו. מהממצאים עולה, כי מעל 80% מהמחנכים בשני שלבי החינוך מביעים תחושות של סיפוק אישי מעבודתם עם התלמידים המתקשים והתקבלו תוצאות לגבי חטיבות הביניים. עם זאת, רק מיעוט מהם סבורים שההתמודדות עם צורכי התלמידים המתקשים יעילה והולמת. כך, בתשובה לשאלה ישירה, 40% מהמחנכים בבתי-הספר היסודיים ו-35% מהמחנכים בחטיבות הביניים, השיבו כי, לדעתם, הכלים והמשאבים העומדים לרשותם מאפשרים התמודדות יעילה עם צורכי התלמידים המתקשים במידה רבה או רבה מאוד. באורח דומה, כמחצית המחנכים בשני שלבי החינוך סבורים שפחות ממחצית התלמידים המתקשים מקבלים מענה הולם לצרכים שלהם.

ניתוח סטטיסטי רב-משתני בוצע בניסיון להבין אילו גורמים עשויים להיות קשורים להערכתם של המחנכים לגבי ההצלחה בהתמודדות עם תלמידים המתקשים. נמצא כי ככל שעולה אחוז התלמידים המתקשים בכיתה, כך מעריכים המחנכים את יכולתם לענות על צורכי התלמידים כנמוכה יותר. כאשר מפקחים על אחוז התלמידים המתקשים בכיתה, נמצא כי הערכתם של המחנכים כי עומדים לרשותם הכלים והמשאבים הנדרשים לצורך התמודדות יעילה גבוהה יותר:

- ♦ כאשר **מגוון התשומות** הניתנות בכיתה גבוה יותר.
- ♦ כאשר היקף **הצוות הטיפולי** (לתלמיד) גבוה יותר. כזכור, הצוות הטיפולי ממלא תפקיד במתן מענים לצרכים הרגשיים והחברתיים של התלמידים, וכן בתמיכה לכלל צוות ההוראה בבית-הספר.
- ♦ כאשר הצוות מרבה להשתתף **בהדרכה** לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים.

ביבליוגרפיה

- אבו-עסבה, ח', כהן-נבות, מ', ועבדו, ב'. (2003). איתור צרכים של בני נוער בנצרת. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- אולשטיין, ע' וחטאב, נ'. (2000). פרויקט מעורבות הוליסטית במזרח ירושלים: ידיעון 21. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך, המכון לחקר הטיפול בחינוך.
- אורן, א'. (1989). פרויקט מניעת נשירה של תלמידים מבית הספר; מודל לשיתוף פעולה בין-מוסדי. קריית ביאליק: משרד החינוך והתרבות, אגף הנוער; בית הספר ע"ש לוינסון אורט והיחידה לקידום נוער מתנ"ס - קריית ביאליק.
- אלפרט, ב'. (2000). פדגוגיה פמיניסטית כגישה בחינוך ובהכשרת מורים. בתוך: שלנסקי, ש' (עורך), מיניות ומגדר בחינוך (עמ' 29-62). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, הוצאת רמות.
- בן אריה, א', ציונית, י', וקמחי, מ. (2006). ילדים בישראל: שנתון סטטיסטי. המועצה הלאומית לשלום הילד.
- ברנדס, ע'. (1996). איש בל יפקד - צמצום הנשירה והעלאת שיעורי הלמידה. בתוך: ברנדס, ע' (עורך), הקפיצה השלישית: שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות התשעים (עמ' 33-51). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- גורדון, ד', ושרון, ד'. (2006). חשיבה מחודשת על החינוך העל-יסודי בארץ. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- גזית, א'. (2006). עוני וחינוך בישראל: סקירת ספרות 1999-2005. ירושלים: האוניברסיטה העברית: המכון לחקר הטיפול בחינוך.
- גידרון, ב', בר, מ', וחי, כ"ץ. (2003). המגזר השלישי בישראל. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- דגן-בוזגלו, נ'. (2007). זכויות חברתיות בישראל: הזכות להשכלה גבוהה. דף מידע. תל-אביב: מרכז אדווה.
- דולב, ט', ובן רבי, ד'. (2001). יישום האמנה בדבר זכויות הילד. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- דר, י', וניומן, י'. (1996). תוכנית "שילוב" של עליית הנוער- הערכה. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך, המרכז לחקר הטיפול בחינוך.
- הכנסת: מרכז מחקר ומידע. (2003). מסמך רקע בנושא: הקצאת משאבים בחינוך, עקרון האינטגרציה ובתי-ספר.
- הלר, א'. (2002). דוח וסקירה על התפתחות הפערים החברתיים בישראל בעשרים השנים האחרונות. ירושלים: ועדת החקירה הפרלמנטרית לנושא הפערים החברתיים בישראל.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (1997). שנתון סטטיסטי לישראל. ירושלים.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (1999). שנתון סטטיסטי לישראל. ירושלים.
- הרץ-לזרוביץ, ר'. (2001). בית הספר, הקהילה והמחוז: כוחם של שלושה ביצירת שינוי. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 25, 84-55.

השוואה בין נתוני תשס"ד-תשס"ה לתשס"ו מתוך הלומדים. (2007). ראמ"ה, משרד החינוך. נלקח מאתר:

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/7DFECE73-F0C6-486F-9A7E-922372E00C70/47562/page29.pdf>

ועדת דברת. (2005). כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל. ירושלים.

וקסלר, מ'. (2004). הפרטת החינוך והרס החינוך הציבורי, בתוך: גולן, ד' (עורכת). אי-שוויון בחינוך (עמ' 59-42). תל-אביב: בבל.

זוסמן ואחרים (2007). ההוצאה הציבורית לתלמידי החינוך היסודי בישראל, 2003. סדרת ניירות עבודה, 25.

חן, מ', לוי, א', ואדלר, ח'. (1978). הליך ותוצאה במעשה החינוך: להערכת תרומתה של חטיבת הביניים למערכת החינוך. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך.

סטר, מ'. (2002). מחקר הערכה אודות פרויקט אומ"ץ. ירושלים: האוניברסיטה העברית: המכון לחקר הטיפול בחינוך.

כהן-נבות, מ'. (2000). סביבת החינוך החדשה" – תוכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים: סיכום הערכת פרויקט בבתי ספר תיכוניים. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל.

כהן-נבות, מ', לבנדה, א'. (2003). הטמעה ומיסוד של תוכנית התערבות חינוכית "סביבת חינוך חדשה" (סח"ח), התוכנית לאחר שבע שנות יישום בבתי ספר תיכוניים בבאר שבע. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ולנוער.

כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש', וריינפלד, ת'. (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל.

כהן-נבות, מ', עוואדיה, א'. (2006). איתור צרכים ותכנון שירותים לבני נוער בתמרה. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

כפיר, ד' ואלרועי, א'. (1998). ארגון כיתות והקבצות וניצול סל-הטיפול בחטיבות הביניים – תשנ"ג-תשנ"ה. ירושלים: המכון לחקר הטיפול בחינוך.

כץ, ח', אלון, י', גדרון, ב', ובביס, ד'. (2006). נתונים על המגזר השלישי בישראל: 2006. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב: המרכז הישראלי לחקר המגזר השלישי.

לביא, ו'. 2003. החינוך בעשורים האחרונים והשפעתו על הפערים החברתיים. בתוך: שי, ש', ונעמיקה, צ' (עורכים). חינוך וצדק חברתי בישראל: על שוויון הזדמנויות בחינוך. ירושלים: מכון ון ליר.

לבנדה, א', כהן-נבות, מ'. (2003). הטמעה ומיסוד של תוכנית התערבות חינוכית "סביבת חינוך חדשה" (סח"ח) התוכנית לאחר שבע שנות יישום בבתי ספר תיכוניים בבאר שבע. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ולנוער.

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

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

משרד הבריאות. (2005). מצב בריאות האוכלוסייה הערבית בישראל 2004. משרד הבריאות, המרכז הלאומי לחקר מחלות, פרסום 226.

משרד החינוך. (2006). תמונת מצי"ב תשס"ה: דו"ח ביניים. משרד החינוך התרבות והספורט.

סבירסקי, ש'. (1990). חינוך בישראל – מחוז המסלולים הנפרדים. תל-אביב: דורות, הוצאה לאור.

סבירסקי, ש'. (2004). פערים בחינוך ומדיניות הפיתוח הכלכלי-חברתי בישראל. בתוך: גולן, ד' (עורכת), אי-שוויון בחינוך (עמ' 41-22). תל-אביב: בבל.

סבר, ר'. (1997). "כאילו שהכל בסדר" – גישור בין תרבותי בבית ספר: למה צריך אותו ואיך עושים את זה? ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך, המכון לחקר הטיפול בחינוך.

עיקרי הממצאים של המחקר הבינלאומי במתמטיקה ומדעים: TIMSS – 2003. 2004. משרד החינוך, התרבות והספורט.

פרסקו, ב', וורטהיים, ח'. (2002). המפגש בין חונך לילד: תרומת העיסוק בחונכות פר"ח למתכשר בהוראה. דפים, 34 (עמ' 135-153).

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

קאהן, ס', לינצ'בסקי, ל', איגרה, נ'. (1995). השפעת רמת ההקבצה על ההישגים במתמטיקה בחטיבות הבניים, מגמות, כרך ל"ז (1-2): 76-93.

קיסר-שוגרמן, א', לוטן, א', רטנר, ד', סמית, ר', ופניאל, א'. (2007). הערכת יישום שלב א' של התוכנית הלאומית בחינוך בשנת הלימודים התשס"ו. משרד החינוך: הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.

קשתי, י', פרידמן, א', בן יהודה, ט', אלרועי, א', שקולניק, א' ושמשי, מ'. (2001). הערכת תוכניות התערבות בחט"ב. משרד החינוך: האגף לחינוך על יסודי.

ריבלין-צור, ג' וזועבי, ז'. (2005). מצב החינוך בגיל הרך במגזר הערבי בישראל: אפיונים, נתונים ומסקנות. ישראל: הפורום להסכמה אזרחית ויוזמות קרן אברהם.

רש, נ', בן אבות, א'. (2006). אחידות ושוני ביישום של תוכניות לימודים בחינוך היסודי ובחטיבות הביניים. ירושלים: האוניברסיטה העברית, המכון לחקר הטיפול בחינוך.

שילד, ג', ואסולין, מ'. (2003). מערכת החינוך בראי המצי"ב: תשס"ב. ירושלים: משרד החינוך, אגף הערכה ומדידה.

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

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

שפרינצק, ד', בר, א', לוי-מזלום, ד', ופיטרמן, ד'. (2003). מערכת החינוך בראי המספרים: התשס"ג – 2003. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

- שרן, ש', ושחר, ח'. (1990). ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך. ירושלים: שוקן.
- שרן, ש', והרץ-לזרוביץ, ר'. (1981). המורה בתהליך שינוי. מורים ותלמידים בתהליך שינוי. רמות: ת"א.
- שרן, ש', שחר, ח', ולוין, ת'. (1998). בית הספר החדשני: ארגון והוראה. תל-אביב, רמות.
- ששון, צ'. (1996). פרוייקט חונכות (פר"ח) במוסדות להכשרת עובדי הוראה – גורם מזמן בהכשרתו של המתכשר להוראה. דפים, 23 (עמ' 112-116).
- ששון-פרץ, ו'. (1998). בחינת המשתנים: דימוי עצמי, הישגים לימודיים, אוריינטציות חברתיות ומוקד שליטה במסגרת ייחודית לנוער מנותק "מפנה". תל-אביב: עבודת מ"א אוניברסיטת בר אילן.
- וקסלר, מ'. (2007). שינוי תודעה בקרב מורים לתלמידים מוחלשים. מניתוק לשילוב, 14. בתוך: אילן שמש (עורך), (עמ' 52-68). משרד החינוך: מנהל חברה ונוער.
- Alexander, K.L., Entwisle D.R. & Horsey, C.S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. Sociology of Education, 70, 87-107.
- Ammar, S., Bifulco, R., Duncombe, W. & Wright, R. (2000). Identifying low-performance public schools. Studies in Educational Evaluation, 26, 259-287.
- Angrist, J.D. & Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from comparisons in Jerusalem public schools. Journal of Labor Economics, 19(2), 343-370.
- Archambault, F.X. (1989). Instructional setting and other features of compensatory education programs. In: R. Slavin, N. Madden, N. Karweit (Eds.). Preventing school failure (pp. 220-263). Boston: Allyn and Bacon.
- Atkinson, M., Halsey, K., Wilkin, A. & Kinder, K. (2000). Raising attendance: A detailed study of education welfare service working practices, (vols.1&2). Berkshire, UK: National Foundation for Educational Research.
- Babad, E.Y. (1985). Some correlates of teachers' expectancy bias. American Educational Research Journal, 22, 175-183.
- Baker, A. & Soden, L. (1998). The challenges of parent involvement research. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Barak, M. & Waks, S. (1997). An Israeli study of longitudinal in-service training of mathematics, science and technology teachers. Journal of Education for Teaching, 23(2), 179-190.
- Barnes, S. & Stewart, J. (1991). A study of an alternative high school: Focus, features and impact. Texas.
- Barnett, W.S., Bell, S.H. & Carey K.T. (1999). Designing preschool interventions. New York: Guilford Press.

- Barr, R.D. & Parrett, W.H. (2001). Hope fulfilled for at-risk and violent youth. Boston: Allyn and Bacon.
- Barth, R.S. (1998). Principals, teachers and school leadership. *Phi Delta Kappan*, 69(10), 639-642.
- Barton P. (2003). Parsing the achievement gap - baselines for tracking progress. Princeton NJ: Policy Information Center - Educational testing service.
- Bauer, D.S. & Lupo, J.L. (2001). Improving attitudes in reading through multiple instructional strategies in an at-risk environment. Master's action research project. Saint Xavier University and SkyLight Professional Development.
- Berger, H., Halprin, H., Levi, A., Livne, A. & Milkman, A. (2004). Draft proposal for the formulation of a system for interaction and cooperation between the Ministry of Education and the third sector: Position paper in the framework of the program for senior staff in the Ministry of Education. Mandel Institute for Leadership.
- Bifulco, R., Duncombe, W. & Yinger, J. (2005). Does whole-school reform boost student performance? The case of New York city. *Policy Analysis and Management*, 24 (1).
- Bilchik, S. (1997). Keeping young people at school: Community programs that work. Juvenile Justice Bulletin. U.S. Department of Justice.
- Boaler, J., Wiliam, D. & Brown, M. (2000). Students' experience of ability grouping – disaffection, polarization and the construction of failure. British Educational Research Journal, 26(5), 631-648.
- Borman, B.G. & Boulay, M. (2004). Summer learning: Research, policies, and programs. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Borman, G.D, Springfield, S.C. & Slavin, R.E. (Eds.). (2001). Title 1 – Compensatory education at the crossroads, 137-171. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Borus, M.E. & Carpenter, S.A. (1984). Choices in education. In M.E. Borus (Ed.) Youth and the labor market, 81-110. Kalamazoo, MI: W.E. Upjohn Institute for Employment Research.
- Bourke, S. (1986). How smaller is better: Some relationships between class size, teaching practices and student achievement. American Educational Research Journal, 23(4), 558-571.
- Brad, M. (1993). A policy perspective: Overcoming gridlock beyond schools. In R. Donmoyer & R. Kos (Eds.). At risk students: Portraits, policies, programs and practices, 395-400. Albany: State University of New York.
- Brandts, L. (1999). Are pullout programs sabotaging classroom community in our elementary schools? Primary Voices K-6, 7(3), 9-16.

- Byrne, S., Burns, J., Kiedaisc, J., Thiel, N. & Weber, G.(1998). Is there a relationship between improving human relation skills and levels of academic performance? Master's action project, Saint Xavier University and IRI/Skylig ht.
- Cahan, S.& Linchevski, L.(1996). The cumulative effect of ability grouping on mathematical achievement: A longitudinal perspective. Studies in Educational Evaluation, 22 (1), 29-40.
- California State Department of Education - Corporate Author.(1990). Strategies for teachers of at-risk students. Sacramento.
- Cately, S.E. & Cately, F.J. (2001). Understanding co-teaching components. Teaching Exceptional Children 33(4), 40-47.
- Chen, M. & Xitao, F. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 13(1), 1-22.
- Clune, W. (1998). Toward a theory of systemic reform: The case of nine NSF statewide systemic initiatives. Research monogram No.16 for the National Institute for Science Education.
- Cohen-Navot, M. et al. (2007). The Ethiopian National Project: An evaluation study of the SPACE program – Scholastic assistance, youth centers 2005-2007. Jerusalem: Myers-JDC-Brookdale Institute.
- Cohen-Navot, M., Ellenbogen-Frankovits, S.& Reinfeld, T. (2001). School dropouts and school disengagement. RR-381-01 (Hebrew). Jerusalem: Myers-JDC-Brookdale Institute.
- Cohen-Navot, M., Levy, D. & Gilad, S. (2008). Opportunities for NGO involvement in the education of disadvantaged children and youth in Israel: Future directions for Youth Renewal Fund. Jerusalem: Myers-JDC-Brookdale Institute.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology, 94, S95-S120.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. Review of Educational Research, 66(3), 227-268.
- Cox, R.G., Zhang, L., Johnson, W. D. & Bender, D. R. (2007). Academic performance and substance use: Findings from a state survey of public high school students. The Journal of School Health, 77(3), 109-115.
- Cuciti, P.L., Appelbaum, L. & Witwer, A.C.F. (1992). Family resource schools: Second year evaluation. Denver, Colorado: Center of the Improvement of Public Management University of Colorado at Denver.
- Dar, Y. & Resh, N. (1996). Exploring the persistence of academic achievement gaps. In: A. Pallas (Ed.) Research in Sociology of Education and Socialization, 11, 216-233. Greenwich, CT: JAI Press.
- Darling-Hammond, L. (1997). School reform at the crossroads: Confronting the central issues of teaching. Educational Policy, 11, 151-166.

- Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. Educational Leadership, 55, 6-11.
- Dickinson, M.J. (1999). Do gooders or do betters? An analysis of the motivation of student tutors. Educational Research, 42(3), 221-227.
- Dieker, L.A. & Murawski, W.W. (2003). Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends and suggestions for success. The High School Journal 86(4), 1-13.
- Donmoyer, R. & Kos, R. (1993). At-risk students: Insights from/about research. In R. Donmoyer & R. Kos. (Eds.) At-risk students: Portraits, policies, programs and practices, (pp. 7-36). Albany, New York: State University of New York Press.
- Driscoll, D., Halcoussis D. & Svorny S. (2003). School district size and student performance. Economics of Education Review, 22(2), 193-201(9)
- Druian, G. & Butler, J.A. (2001). Effective schooling practices for at-risk youth: What the research shows. Retrieved from: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/1/topsyn1.html>.
- Duttweiler, P.C. (2004). Systemic renewal: What works?" In: J. Smink & F.P. Schargel (Eds.) Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention, (pp. 53-63). New York: Eye on Education.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T. & Haynes, N.M. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ellet, C. & 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.
- Evans, I.M. & Di Benedetto, A. (1990). Pathways to school dropout: A conceptual model for early prevention. Special Services in the Schools 6, 63-80.
- Feldhusen, J.F. (1989). Synthesis of research on gifted youth. Educational Leadership, 46(6), 6-11.
- Forbis, J.K. (1992). Funding and financing for programs to serve K-3 at-risk children. NEA Professional Library.
- Foster, D.H. & Shirley, L.J. (2004). Active learning. In: J. Smink, & F.P. Schargel (Eds.) Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention, (pp. 225-234). New York: Eye on Education.
- Fowler, W.J. & Walberg, H.J. (1987). Expenditure and size efficiencies of public school districts. Educational Researcher, 16(7), pp. 5-13
- Frank, R.J. (1990). High school dropouts: A new look at family variables. Social Work in Education, 13, 34 - 47.
- Fraser, M.W. (1997). The ecology of childhood: A multi-systems perspective. In: M.W. Fraser (Ed.) Risk and resilience in childhood, an ecological perspective. Washington, NASW Press.

- Fresko, B. (1997). Attitudinal change among university student tutors. Journal of Applied Social Psychology, 27(14), 1277-1301.
- Friedman, V.(1994). Teachers as learners: Linking the classroom to school restructuring. Jerusalem: JDC-Israel Internal Publication.
- Fullan, M. (1992). Successful school improvement: The implementation perspective and beyond. UK: Open University Press.
- Galnoor, I., Armoni, A., Arnon, A., Bar, M., Gabay, Y. & Bassel, G. (2003). The review committee of government policy toward the third sector in Israel: A summary of recommendations. Beersheva: Israeli Center for Third Sector Research, Ben Gurion University of the Negev.
- Gamoren, A. (1989). Measuring curriculum differentiation. American Journal of Education, 97, 127-143.
- Gandara, P. & Bial, D. (2001). Paving the way to post-secondary education: K-12 intervention programs for underrepresented youth. Report for the National Post-secondary Education Cooperative.
- Gaziel, H.(2001). Accelerated schools programs: Assessing their effectiveness. Review of Education, 47(1), 7-29.
- Gazit, O. & Yair, G. (2003). Poverty and education in Israel: Literature review 1990-2003, (pp. 1-45). Clore Israel Foundation.
- Gelzheiser, L.M., Meyers, J. & Pruzek, R.M. (1992). Effects of pull-in and pull-out approaches to reading instruction for special education and remedial reading students. Journal of Educational and Psychological Consultation, 3(2), 133-149.
- Gilliam, W.S. & Zigler, E.F. (2001). A critical meta analysis of all evaluations of state-funded preschool from 1977 to 1998: Implications for policy, service delivery and program evaluation. Early Childhood Research Quarterly, 15, 441-473.
- Godsall, L. & Rose, L. (1995). The 'feel good factor'. Forum for Promoting Comprehensive Education, 37(2).
- Greene, B. & Uroff, S. (1989). Apollo high school: Achievement through self-esteem. Educational Leadership, 46, 80-81.
- Hanushek, E.A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. Educational Evaluation and Policy Analysis, 19(2), 141-164.
- Harris, K.E.(1990). Michigan children at risk resource manual. Detroit: State Department of Education.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F. & Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. Psychological Bulletin, 112(1), 64-105.
- Hernstein, R. J. & Murray C. (1994). The bell curve: Intelligence and class structure in American life. New York: The Free Press.

Hill, S. & Topping, K. (1995). Cognitive and transferable skill gain for student tutors. In: S. Goodlad (Ed.) Students as tutors and mentors, (pp. 134-135).

Hopkins, D. & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications. Teaching and Teacher Education, 12(5), 501-517

Ho-Sui-Chu, E. & Willms, D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. Sociology of Education, 69(2), 126-141.

<http://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama/odotrama/odot.htm>

http://www.cbs.gov.il/www/publications/students_03/pdf/t23.pdf

<http://www.nsd.org/sparksbook.html>.

Hunt, P., Soto, G., Maier, J. & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk with severe disabilities in general education classroom. Exceptional Children, 69(3), 315-333.

Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Liboiron, N. & Bae, S. (2004). Collaborative teaming to support preschools with severe disabilities who are placed in general education early childhood programs. Topics in Early Childhood Special Education, 24(3), 123-143.

Ibtesam, H. (2005). The relationships between effective communication of high school principal and school climate. Education, 126(2), 334-346.

Jacob, B.A. & Lefgren, L. (2002). The impact of teacher training on student achievement: Quasi-experimental evidence from school reform efforts in Chicago. Working paper 8916, National Bureau of Economic Research.

Jepsen, C. & Rivkin, S. (2002). What is the trade-off between smaller classes and teacher quality? NBER working paper no. 9205.

Jordan, W.J, Lara, J. & McPartland, J.M. (1996). Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups. Youth and Society, 28, 62-94.

Kahane, R. (1998). Informal agencies of socialization and the integration of immigrant youth into society: An example from Israel. In: E.Leshem & J.T. Shuval. Immigration to Israel: Sociological perspectives. New Brunswick and London: Transaction Books.

Kedzior, M. (2004). Teacher professional development. Educational policy brief. University of Delaware: Education Research and Development Center.

Kennedy, M. (1998). Form and substance in in-service teacher education. Research monograph no. 13. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin, National Institute for Science Education.

Kerka, S. (2003). Does adult educator professional development make a difference? Myths and Realities, 28, 1-2.

King, F. (1990). Alternatives to the pullout model. Portland, OR: Northwest Regional Educational Lab.

Knackendoffel, A.E. (2005). Collaborative teaming in the secondary school. Focus on Exceptional Children, 37(5), 1-17.

Kronick, F.R. & Hargis, C.H. (1990). Dropouts: How drops out and why – and the recommended action. Springfield: Charles C Thomas Publisher.

Lavy, V. & Schlosser, A. (2004). Targeted remedial education for under-performing teenagers: Costs and benefits. Journal of Labor Economics, 23(4), 839-874.

Retrieved from: <http://ideas.repec.org/a/ucp/jlabec/v23y2005i4p839-874.html>.

Lee, V.E., Ready, D.D. & Welner, K.G. (2002). Educational equity and school structure: School size, school overcrowding and alternative organizational structures, 1-43. UCLA's Institute for Democracy, Education and Access.

Lee, V.E. & Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' Achievement. American Educational Research Journal, 37(1), 3-31.

Lee, V.E., Smerdon, B.A., Alfeld-Liro, C. & Brown, S.L. (2000). Inside large and small high schools: Curriculum and social relations. Educational Evaluation and Policy Analysis, 22(2), 147-171.

Levin, H.M., Glass, G.V. & Meister, G.R. 1987. Cost-effectiveness of computer-assisted instruction. Evaluation Review, 11(1), 50-72.

Lewit, E.M. (1997). Class size. The Future of Children. Financing Schools. 7, 3, 112-121.

Lincevski, L. & Kutscher, B. (1998). Tell me with whom you're learning, and I'll tell you how much you've learned: Mixed-ability versus same-ability grouping in mathematics. Journal for Research in Mathematics Education, 29(5), 533-554.

Little, J. 1982. Norms of collegiality and experimentation. American Educational Research Journal, 19, 325-340.

Maeroff, G. (1993). Team building for school change: Equipping teachers with new roles. New York: Teachers College Press.

Magrab, P. (1999). Training professionals to work in inclusive settings. In: OECD inclusive education at work: Including students with disabilities in mainstream schools , 303-320. Paris.

Mapp, K.L. (2004). Family engagement. In: J. Smink & F.P. Schargel 2004. Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention, 99 – 108. NY: Eye on Education.

Marshall, P. (1990). Building partnerships towards dropout prevention: A case study of the West Virginia University School dropout Prevention Task Force. Paper presented at the Rural Education Symposium of the American Council on Rural Special Education and the National Rural and Small Schools Consortium. Tucson, AZ

May, H. & Supovitz, J.A. (2006). Capturing the cumulative effects of school reform: An 11-year study of the impacts of America's choice on student achievement. Educational Evaluation and Policy Analysis, 28(3), 231-257.

McLearn, K., Colasanto, D. & Schoen, C. (1998). Mentoring makes a difference. Findings from the Commonwealth Fund 1998 – Survey of adults mentoring young people.

- McMeekin, R.W. (2003). Incentives to improve education: A new perspective. U.K: Edward Elgar Publishing.
- Meyers, J.(1990) . Classroom, remedial, and resource teachers' views of pullout programs. Elementary School Journal, 90(5), 533-570.
- Moody, K.A., Childs, J.C. & Seppels, S.B. (2003). Intervening with at-risk youth: Evaluation of the Youth Empowerment and Support Program. Pediatric Nursing 29(4), 263.
- 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.
- Mortimore, P. (1998). The road to improvement: Reflections on school effectiveness. Lisse, ND: Swets & Zeitlinger.
- Murawski, W.W. & Swanson, H.L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data?. Remedial and Special Education, 22(5), 258 – 267.
- Neumann, R.A. (1991). A state legislative approach to recovering students who drop out of school. Urban Education, 26, 301-309.
- NCES (National Center for Education Statistics). (2002 a). Public alternative schools and programs for students at risk of education failure: 2000-01. U.S Department of Education - Office of Educational Research and Improvement
- NCES (National Center for Education Statistics). (2002- b). Qualifications of the public school teacher workforce. U.S Department of Education - Office of Educational Research and Improvement.
- NFIE (National Foundation for the Improvement of Education) - Corporate Author. (1995). Using minds well: Dropout Prevention Program. Washington, DC.
- OECD. (2003). Literacy skills for the world of tomorrow, further results from PISA 2000. UNESCO Institute for Statistics.
- Offer, S. (2004). The socio-economic integration of the Ethiopian community in Israel. International Migration, 42(3), 29-55.
- Oxley, D. (1994). Organizing schools into small units: Alternatives to homogeneous grouping. Phi Delta Kappan, 75(7), 521 – 526.
- Pallas, A. M., Natriello, G. & McDill, E.L. (1989). The changing nature of the disadvantaged population: Current dimensions and future trends. Educational Researcher, 18, 16-22.
- Pouncy, H. (1999). The “hallwalkers”. In: D.J. Besharov (Ed.) America’s disconnected youth. Washington, DC: CWLA Press.
- Reglin, G. (2002). Project reading and writing (R.A.W.): Home visitations and the school involvement of high-risk families. Education, 123(1), 153-161.

- Reimer, M. (2004). Professional development. In: J. Smink, J. & F.P. Schargel (Eds.). Helping Students Graduate: A Strategic Approach to Dropout Prevention, (pp. 187-198). New York: Eye on Education.
- Resh, N. (1999). Injustice in schools: Perception of deprivation and classroom composition. Social Psychology in Education, 3, 103-126.
- Resh, N. & Dar, Y. (forthcoming) School and class student composition: Policy and practice in Israel.
- Resh, N. & Dar, I. 1996. Segregation within integration in Israeli junior high schools. Israel Social Science Research, 11(1), 1-22
- Retrieved (7/1/07, 9:00) from:
<http://repositories.cdlib.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=idea>
- Retrieved June 2006 from: <http://www.calpro-online.org/eric/docs/mr45.pdf>.
- Rhoads, K. (1998). Family links report, Morse Street School, Freeport, Maine. Clearinghouse: CS013265. ED – 421696.
- Rhoton, J. & Stiles, K.E. (2002). Exploring the professional development design process: Bringing an abstract framework into practice. Science Educator, 11(1), 1-8.
- Rice, J.K. (2003). Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes. Wasington D.C.: Economic Policy Institute.
- Richman, J.M. & Bowen, G.L. (1997). School failure: An ecological-interventional-developmental perspective. In: M.W. Fraser (Ed.), Risk and Resilience in Childhood, (pp. 95-116). New York: NASW Press.
- Rogers, K. B. 2007. Lessons Learned About Educating the Gifted and Talented: A Synthesis of the Research on Educational Practice. Gifted Child Quarterly, 51(4), p382-396
- Rosenblatt, Z. & Shirom, A. (2006). School ethnicity and governance influences on work absence of teachers and school administrators. Educational Administration Quarterly, 42(3), 361-384.
- Rossi, R.J. & Springfield, S.C. (1997). Education reform and students at risk. U.S. Department of Education.
- Roth, W.M., R., Tobin, K., Carambo, C. & Dalland, C. (2003). Co-teaching: Creating resources for learning and learning to teach chemistry in urban high schools. Journal of Research in Science Teaching, 41(9), 882-904.
- Rumberger, R.W. (1990). Second chance for high school dropouts: The costs and benefits of dropout recovery programs in the United States. In: D.A. Inbar (Ed.) Second chance in education. Falmer Press.

- Rumberger, R.W. & Larson, K.A. (1992). Keeping high-risk Chicano students in school: Lessons from a Los Angeles middle school dropout prevention program. Palo Alto, CA.: American Institutes for Research in the Behavioral Sciences; California University System.; Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students; Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ED); Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED).
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle School: A multilevel analysis of students and schools. American Educational Research Journal 32(3), 583-625.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness. ERIC Document Reproduction Service No. ED389926.
- Sandler-Loeff, A. & Shahak, Y. (2006). People with disabilities in Arab society in Israel: An opportunity for social change - research report. Jerusalem: JDC, The Unit for Disabilities and Rehabilitation.
- Schargel, F.P.(2004). Who drops out and why. In: J. Smink & F.P. Schargel (Eds.) Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention, 29 – 53. New York: Eye on Education.
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). The foundations of educational effectiveness. Oxford: Pergamon Press.
- Seeley, K. (2004). Gifted and talented students at risk. Focus on Exceptional Children, 37(4), 1-9.
- Shavit, Y. & Williams, R. (1985). Ability-grouping and contextual determinants of educational expectation. American Sociological Review, 50, 62-73.
- Slavin, R.E. 1990. Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best evidence synthesis. Review of Educational Research, 60(3), 471-499.
- Slavin, R.E.& Madden, N.A. (1989). Effective classroom programs for students at risk. In: R.E. Slavin, N.L. Karweit & N.A.Madden (Eds.) Effective Programs for Students At Risk, (pp. 23-51). Boston: Allyn and Bacon.
- Smink, J.(2004). Mentoring: An effective strategy for youth development. In: J. Smink & F.P. Schargel (Eds.). Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention, (pp. 139-154). New York: Eye on Education.
- Smith, E. (2003). Understanding underachievement: An investigation into the differential attainment of secondary school pupils. British Journal of Sociology of Education, 24, (5), 575-587.
- Sorenson, A.B & Hallinan, M.T. 1986. Effects of ability grouping on academic achievement. American Educational Research Journal, 23, 519-542.
- Sparks, D. (2002). Designing powerful professional development for teachers and principals. National Staff Development Council, Oxford, OH.
- Steams, E., Moller, S., Blau, J. & Potochnik, S. (2007). Staying back and dropping out: The relationships between retention and school dropout. Sociology of Education, 80(3), 210-240.

- Stewart, M., Reid, G. & Mangham, C. (1997). Fostering children's resilience. Journal of Pediatric Nursing, 12(1), 21-31.
- Switzer, D. (2004). Individualized instruction. In: J. Smink & F.P. Schargel, F.P. (Eds.) Helping Students Graduate: A Strategic Approach to Dropout Prevention, (pp. 225-234). New York: Eye on Education, New York.
- Taylor, B. (1985). Let's pull out of the pullout programs. Principal, 65(1), 52-54.
- Texas Education Agency, - Corporate Author. (1992). Expanding the boundaries: Pilot programs established by the 71st Texas Legislature. Austin: Final report from the State Board of Education.
- Tierney, J.P. & Grossman, J.B. (1995). Making a difference: An impact study of big brothers big sisters. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Toby, J. (1989). Of dropouts and stay-ins: The Gershwin approach. Public Interest, 95, 3-13.
- Virginia State Dept. of Education - Corporate Author. (1993). Hypotheses for effective dropout prevention: Lessons from Project "YES". Richmond.
- Vogt, L.A., Jordan, C. & Tharp R. G. (1987). Explaining school failure, producing school success: Two cases. Anthropology and Education Quarterly, 18, 276-86.
- Wang, M.C., Maynard, C.R. & Walberg, H.J. (1994). What works and what doesn't work: The case for an inclusive system. In: K.K. Wong & M.C. Wang (Eds.) Rethinking policy for at risk students, (pp. 151-176). California: McCutchan Publishing Corporation.
- Wasik, B.H. & Bryant, D.M. (2001). Home visiting: Procedures for helping families. California: Sage.
- Waters, J. T., Marzano, R.J. & McNulty, B. (2004). Leadership that sparks learning. Educational Leadership, 61(7), 48-60. Alexandria.
- Waxman, H.C., Padron, Y.N. & Arnold, K.M. Effective instructional practices for students placed at risk of academic failure. In: G.D. Borman, S.C. Springfield, & R.E. Slavin (Eds.) (2001). Title 1 – Compensatory education at the crossroads, (pp. 137-171). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wayne K.H. & Woolfolk, A.E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. The Elementary School Journal, 93(4), 355-372.
- Weare, K. (2000). Promoting mental, emotional and social health: A whole school approach. London: Routledge.
- Webster-Stratton, C. & Reid, M.J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children -The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. Infants and Young Children, 17(2), 96-113.
- Wehlage, G. G. & Rutter, R.A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? Teachers College Record, 87, 374-392.
- Wehmiller, P.L. (1992). Teaching and practice: When the walls come tumbling down. Harvard Educational Review, 62, 373-382.

- Wertheim, C. (1998). The relationships of Israeli pre-service teachers' tutoring experience (PERACH) to teacher efficacy and attitudes toward disadvantaged populations: Implications for teacher training. Unpublished doctoral dissertation. DeKalb, IL: Northern Illinois University.
- Wilkinson, D. & Griffith, J. (1994). Over-age ninth-grade dropout prevention programs: 1993-94. Texas.
- Willms, D.J. (2003). Student engagement at school - A sense of belonging and participation. Results from Pisa 2000. OECD.
- Wong, K.K. & Wang, M.C. (Eds.). Rethinking Policy for At Risk Students, 151-176. California: McCutchan Publishing Corporation.
- Yair, G & Gazit, O. (2006). Alienation from learning – poor Ethiopian children in Israel. In: E. Hannum & B. Fuller (Eds.) Children's lives and schooling across societies, (pp. 239-260). Amsterdam: Elsevier.
- Young, T.M., Done, M. M. & Pappenpart, D. M. (1988). Residential group care for children considered emotionally disturbed, 1966-1981. Social Service Review, 62, 158–170.

