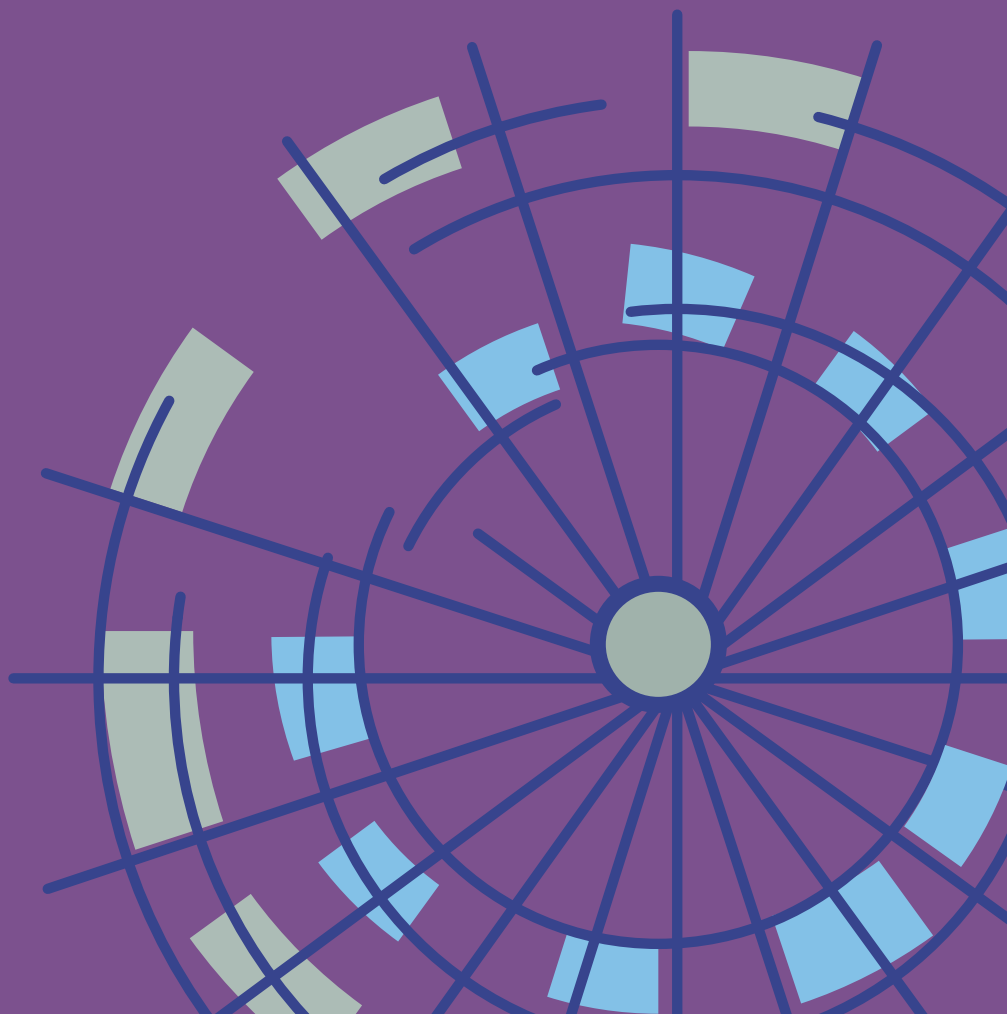




המוסד לביטוח לאומי
מינהל המחקר והתכנון והאגף לפיתוח שירותים
ירושלים, אדר התשע"ג, פברואר 2013



תוכנית אי"ל אני יכול להצליח

ד"ר ארי נוימן
רינה נוימן
ליטל ברלב קוטלר

מפעלים מיוחדים **150**



המוסד לביטוח לאומי
מינהל המחקר והתכנון והאגף לפיתוח שירותים

תוכנית אי"ל אני יכול להצליח

ד"ר ארי נוימן
רינה נוימן
ליטל ברלב קוטלר

מפעלים מיוחדים 150

ירושלים, אדר התשע"ג, פברואר 2012

www.btl.gov.il

פתח דבר

אנו שמחים להגיש לעיונכם דוח הערכה המסכם את תוכנית אי"ל (אני יכול להצליח), שפעלה בין השנים 2009-2012 בשתי זרועות במקביל – במרכז לקויות למידה בבית חולים שניידר ובתיכון עירוני ט' בתל אביב. יזמה והגתה את התוכנית ד"ר דפנה קופלמן-רובין, מנהלת מרכז לקויות למידה בבית חולים שניידר, בשיתוף ד"ר יהודית אלדור, מנהלת גף לקויות למידה של משרד החינוך. את התוכנית הפעילו שפ"י (השירות הפסיכולוגי ייעוצי), הפיקוח העל-יסודי של מינהל החינוך בעיריית תל אביב וצוות בכיר מהמטה של משרד החינוך.

התוכנית התמקדה בבני נוער מכיתות ז' בחינוך הממלכתי הרגיל אשר אובחנו כבעלי לקויות למידה בסיכון עם הפרעות פסיכיאטריות נלוות או גורמי חוסן חסרים – אישיים ומשפחתיים. התוכנית שמה לה למטרה לקדם התפתחות תקינה מבחינה לימודית, רגשית וחברתית של תלמידים בעלי לקויות למידה בסיכון גבוה במיוחד, לחזק את היכולת של הוריהם, של צוותי החינוך העובדים עימם ושל הגורמים הפסיכולוגיים והרפואיים המטפלים בהם, ולספק את התמיכה הדרושה להם בתהליך התבגרותם והשתלבותם בחברה.

במהלך התוכנית הוגדרו קריטריונים הנוגעים להיבטים רגשיים ומשפחתיים הן ברמת הסיכון והן ברמת החוזקות – תחומי החוסן, ופותרו והותאמו פרוטוקולים מפורטים של טיפול בתלמידים. בנוסף תועדו ביסודיות כל מפגשי ההכשרה של הצוותים חינוכיים, היועצים והמורים בבית הספר העירוני ט' – ימי עיון והשתלמויות שהתמקדו בהיבטים הקשורים בקשר מורה-תלמיד ובאסטרטגיות למידה בהתאם לדיסציפלינה, תוך הפקת לקחים והכנסת שינויים נדרשים.

בתחילת התוכנית אובחנו תלמידים בעלי לקויות למידה בסיכון שמבקרים באופן סדיר בבית הספר ואשר הביעו נכונות לקבל עזרה ומשפחתם היתה מוכנה לשתף פעולה – 44 מאזור המרכז, שאובחנו במרכז לקויות למידה בבית החולים שניידר, ו-47 שאובחנו בבית ספר עירוני ט' בתל אביב. לכל תלמיד נבנתה תוכנית אישית בהיבטים לימודיים ורגשיים.

תוכנית אי"ל בנויה על תפישה שלפיה חייב להתקיים קשר הדוק בין תלמיד, הורה ומורה. התלמידים בתוכנית הם חלק אינטגרטיבי משכבה ולא קבוצה מוגדרת ומובדלת, ומחנכי הכיתה הם גם case managers של הילדים בכיתתם. כך נשמר הרצף בין דמויות הפועלות מול התלמידים בחיי היומיום של בית הספר. בנוסף, צוות רב-תחומי ורב-מערכתי מקיים ליווי ומעקב לאורך כל התוכנית.

התוכנית התבססה על שישה מנבאי הצלחה – התמדה, מודעות עצמית לטווח קצר וארוך, רשתות תמיכה, יוזמה אישית ועמדה פעילה והתמודדות עם מצבי לחץ. ברמת התלמיד נבדקו גם פרמטרים של מוטיבציה ושיפור בהישגים, שיפור בדימוי העצמי, תחושת מסוגלות וירידה בהתנהגות לא רצויה. ברמת המורים נבדק שינוי בתפיסתם את התלמיד וברמת ההורים נבדקה רמת המוטיבציה ושיעור הרצון ואיזה כלי היה יעיל ותרם בעיניהם לקידום ילדם.

בסיום התוכנית ניכרה השפעה חיובית על בית הספר בכלל ועל קבוצת ה-CM בפרט. התוכנית תרמה להתפתחותו המקצועית של הצוות הטיפולי, עוצבה פונקציה של ה case manager, התפתחה הכרה בחשיבות המרכיב הרגשי בטיפול בילדים בעלי לקויות למידה, הועמקה ההיכרות עם התחום, נרכשו כלים מקצועיים למעקב אחר התלמידים וחל שיפור בקשר מורה-תלמיד. בקרב התלמידים חלה עלייה במוטיבציה ללמידה ובמוכנות להשקיע, סגנון השיח השתנה לטובה, ההישגים הלימודיים והחברתיים השתפרו וכן גם הקשר עם ההורים ומצב הרוח, השתפרו גם יכולת הארגון והיכולת להציב מטרות וחלה עלייה בביטחון עצמי וביכולת הסינוור העצמי. הרוב המכריע של ההורים הביעו שביעות רצון גבוהה מהתוכנית ודיווחו על הבנה גדולה יותר של הקשיים של ילדם.

תוכנית מורכבת ורבת צוותים זו התאפשרה בזכות פועלם ומסירותם של כמה אנשי מקצוע: ד"ר דפנה קופרמן-רובין, שהגתה את התוכנית והובילה אותה, ד"ר יהודית אלדור, שקידמה את יישום התוכנית במשרד החינוך ואת שיתוף הפעולה עימו, וד"ר אבי בנבנישטי, מנהל בית הספר התיכון עירוני ט', שעם הנהלת בית הספר וצוות המורים גילו מחויבות עמוקה ומוטיבציה. התוכנית הצליחה כמובן גם בזכות התלמידים והוריהם ובזכות יחסי האמון והמחויבות של כל מי שהיו מעורבים בתהליך הלמידה הרפלקטיבי.

אנו מבקשים להודות לצוות המחקר, ובראשו לד"ר ארי נוימן, על ביצוע המחקר ועל העבודה היסודית שזכתה להערכה מכל הגורמים.

אנו מודים גם לטניה ליף שליוותה את התוכנית במקצועיות רבה מטעם הקרן למפעלים מיוחדים.

התוצאות החיוביות שהתקבלו במהלך הפעלת התוכנית בגיבוי המחקר המלווה אפשרו לקרן למפעלים מיוחדים בשיתוף עם משרד החינוך להטמיע את התוכנית ב-15 בתי ספר חדשים בשלוש שנים הקרובות תוך התחייבותו של משרד החינוך להוסיף ולהרחיבה לבתי ספר נוספים בהמשך.

שרית בייץ-מוראי
מנהלת הקרן למפעלים מיוחדים

חברי ועדת ההיגוי

שניידר

ד"ר יהודית אל דור – מנהלת גף לקויות למידה, משרד החינוך
ד"ר דפנה קופלמן – רובין- מנהלת המרכז ללקויות למידה במרכז שניידר לרפואת ילדים בישראל
יוזמת ומובילת התכנית אי"ל
פרופ' אלן אפטר – מנהל מרפאה, מרכז שניידר לרפואת ילדים בישראל
ד"ר דורון גוטהלף – מנהל מרפאה לרפואה פסיכולוגית, בית חולים שניידר
גב' זיוה כספי – מנהלת עמותת נאמני שניידר, בית חולים שניידר
גב' ליאורה גישרי – פסיכולוגית אחראית תחום אבחון, מרכז לקויות למידה, בית חולים שניידר
טניה ליף – מרכזת בקרן למפעלים מיוחדים, המוסד לביטוח לאומי
גב' דלית שטאובר – מפקחת על תיכונים, משרד החינוך
גב' אירית בר סלע – מפקחת על היועצות, עיריית תל אביב
גב' שני לוי-שמעון – מדריכה, גף לקויות למידה, משרד החינוך
צוות המחקר – ד"ר ארי נוימן, רינה נוימן, ליטל ברלב קוטלר
גב' הילה אלון, אביטל פריאל וגב' אופיר קוטון – רכזות התכנית
צוות כתיבת פרוטוקול – ד"ר דפנה קופלמן-רובין, ד"ר ענת קלומק, אושרית טלקר
צוות מייצע מטעם שניידר – פרופ' מריו מיקולינסר, פרופ' אלן אפטר, ד"ר לורה מפסון, ד"ר מיכל אל יגון

עירוני ט'

ד"ר יהודית אל דור – מנהלת גף לקויות למידה, משרד החינוך
ד"ר דפנה קופלמן – רובין, מנהלת המרכז ללקויות למידה במרכז שניידר לרפואת ילדים בישראל
ד"ר אבי בנבנישתי – מנהל בית ספר עירוני ט', תל אביב
גב' רות לבקוביץ – רכזת יועצות, אחראית פרויקט מטעם בית הספר עירוני ט', תל אביב
גב' לבנה הרוש – מנהלת כיתות ז'-ח', סגנית מנהל ביה"ס עירוני ט', תל אביב
גב' סיגל פתאל – יועצת שכבת כיתות ז' עירוני ט', תל אביב
גב' שלי קורן – פסיכולוגית ביה"ס עירוני ט', תל אביב
גב' אסתי שניידר – סגנית פדגוגית, עירוני ט', תל אביב
גב' שרון לוינהר – מנהלת כיתות ט-י' עירוני ט', תל אביב
גב' צילה טנא – מנהלת שירות פסיכולוגי חינוכי, שלם, עיריית תל אביב
גב' גילה קלדרון – מנהלת המחלקה לחינוך, עיריית תל אביב
גב' הילה אלון, אביטל פריאל וגב' אופיר קוטון – רכזות התכנית
צוות המחקר – ד"ר ארי נוימן, רינה נוימן, ליטל ברלב קוטלר
גב' שני לוי-שמעון – מדריכה, גף לקויות למידה, משרד החינוך
טניה ליף – מרכזת בקרן למפעלים מיוחדים, המוסד לביטוח לאומי

תמצית

מטרתה של תכנית אי"ל (להלן "התכנית") היא לקדם הצלחה של בני נוער עם לקות למידה, הנמצאים ברמת סיכון גבוהה במיוחד עקב הפרעות פסיכיאטריות נוספות ו/או מעמד סוציו-אקונומי נמוך. גיבושה של התכנית התאפשר הודות לשיתוף פעולה הדוק בין האגף ללקויות למידה במשרד החינוך והמרכז לאבחון, טיפול וחקר ליקויי למידה שבמרכז שניידר לרפואת ילדים בישראל (להלן "המרכז ללקויות למידה"). התכנית מומנה על ידי הקרן למפעלים מיוחדים של המוסד לביטוח הלאומי, מרכז שניידר לרפואת ילדים בישראל, משרד החינוך ועיריית תל אביב, והופעלה על ידי המרכז ללקויות למידה, בית הספר עירוני ט בתל אביב, משרד החינוך – האגף ללקויות למידה, האגף לחינוך על-יסודי, הפיקוח על בית הספר, השירות הפסיכולוגי החינוכי ועיריית תל אביב.

התכנית פעלה בשנים 2009–2012 בשתי זרועות: זרוע א כללה 44 בני נוער בכיתות ז-ח שאובחנו במרכז ללקויות למידה; זרוע ב כללה 47 בני נוער שאותרו בבית הספר עירוני ט בתל אביב והחלו את תכנית ההתערבות בכיתה ז. התכנית שאפה לערוך אבחון יסודי לבני נוער, לבנות תכנית טיפול, לחזק את התלמידים בהיבטים אקדמיים ורגשיים, ללוות את המשפחה במהלך הטיפול ולתת כלים מקצועיים לצוותים החינוכיים, הפסיכולוגיים והרפואיים לצורך עבודה עם התלמידים בעלי לקויות הלמידה. במסגרת התכנית פותח בזרוע א פרוטוקול ייעוץ מפורט של טיפול בילדים עם לקויות למידה. בשתי זרועות התכנית התקיימה הכשרה של הצוות המקצועי, כמו כן התקיים תיעוד יסודי ומקיף של פעילויות התכנית. על בסיס תיעוד זה התקיימו תהליכים של רפלקציה ושל עיצוב התכנית בזמן אמת.

הערכת התכנית פעלה במשך שלוש שנים ובחנה שאלות העוסקות במטרות התכנית, בתכנון התכנית, בהפעלת התכנית ובתוצאות התכנית. ההערכה אספה מידע מבעלי עניין שונים בתכנית בעזרת כלים איכותניים וכמותיים ("mixed methods").

זרוע א – התכנית התבצעה בשלושה שלבים: אבחון ואיתור, טיפול ומעקב. שלב הטיפול כלל 12 פגישות שבועיות עם הנערה/ועם ההורים בהתאם לפרוטוקול הייעוץ. שלב המעקב כלל 6 פגישות, שהתקיימו בטווח של שנה וחצי מיום סיום הטיפול. במקביל גויס בעל תפקיד בבית הספר אשר היה אחראי לקשר עם התלמיד ולריכוז כל המידע עליו.

מן הראיונות וכן מן הכלים הכמותיים עלה כי בעקבות ההשתתפות בתכנית חל שינוי לטובה אצל בני הנוער שהשתתפו בה בהיבטים הבאים: עלייה בביטחון העצמי וביכולת הסגור העצמי, עלייה ביכולת הארגון וביכולת להציב מטרות, שיפור בהישגים הלימודיים, שיפור ביחס בית הספר לילד, שיפור במצב החברתי ובקשר עם אחרים, שיפור בקשר הורה-ילד ושיפור במצב הרוח. מן הראיונות עם ההורים עלה כי הטיפול סייע להם במתן כלים להבנת הקשיים של ילדם ובהגברת תחושת הביטחון בנוגע ליכולת הטיפול בקשיים אלה. במקרים מסוימים עלה צורך להעמיק את הנחיית ההורים או לשתפם במפגשים רבים יותר.

זרוע ב – התכנית החלה בשנת הכנה והמשיכה בשנתיים של הפעלה. במסגרת התכנית הוגדרו CM (Case Manager) – בעלי תפקיד בבית הספר, האחראים לטיפול בתלמיד ומרכזים את כל המידע עליו. התלמידים אותרו בהתאם לרשימת קריטריונים וסדרה של מבדקים ועברו אבחון פסיכו-דידקטי, אבחון BRC¹, ובמידת הצורך הערכה פסיכיאטרית. הטיפול במשתתפים התבצע בהתאם לפרוטוקול שהתבסס על הפרוטוקול שנכתב בזרוע א, הותאם לעבודות המחנך בבית הספר וכלל היבטים רגשיים ודידקטיים. ההיבטים הדידקטיים נכתבו בידי מדריכה מטעם אגף לקוויות למידה במשרד החינוך.

באופן כללי ניכר כי לתכנית הייתה השפעה חיובית על צוות בית הספר בכלל ועל קבוצת ה-CM בפרט. עניין זה בא לידי ביטוי בתחומים הבאים: היכרות מעמיקה עם תחום לקוויות הלמידה, פיתוח מיומנות בקריאת אבחון פסיכו-דידקטי, שיפור הקשר מורה-תלמיד, שיפור ביכולת המעקב של המורה אחר התלמידים, הכרה בחשיבות המרכיב הרגשי בטיפול בילדים עם לקוויות למידה, התפתחות מקצועית ורכישת כלים מקצועיים חדשים, השפעה על דרך הפעולה עם כלל הכיתה, עלייה בתחושת המשמעותיות, שינוי לטובה של הדימוי העצמי כמורה ואף השפעה על החיים האישיים שלו.

באופן כללי ניכר כי לתכנית הייתה השפעה חיובית גם על התלמידים. דבר זה בא לידי ביטוי בתחומים הבאים: עלייה בתחושת הביטחון ובתחושת הערך העצמי, עלייה ביכולת הסגור העצמי, עלייה ביכולת הארגון ותכנון הזמן, עלייה ביכולת למקד את הקושי ובעקבות זאת ניסיון לתת מענה לקושי זה, עלייה במוטיבציה ללמוד ובנכונות להשקיע בלימודים, שינוי לטובה בסגנון השיח, עלייה ביכולת להציב מטרות עצמיות, עלייה בהישגים הלימודיים, שיפור בתפקוד הלימודי, שיפור בקשר עם אחרים, שיפור במצב הרוח ושיפור בקשר מורה-תלמיד.

באופן כללי אפשר לומר כי לתכנית הייתה השפעה חיובית גם על ההורים. דבר זה בא לידי ביטוי בממדים הבאים: שיפור בקשר הורה-בית ספר, שביעות רצון מהשתייכות ילדם לתכנית ורצון להיות מעורבים יותר. בחלק מן המקרים עלה צורך בשעות הנחיה והדרכה נוספות להורים ובחלק מן המקרים חיבור ההורים לתכנית לא היה מספק.

פירוט הממצאים המלא וכן פירוט המסקנות וההמלצות מוצגים בדוח ההערכה.

¹ Brain Resource Cognition: אבחון נירו-פסיכולוגי ממוחשב.

תקציר מנהלים

מבוא

- מטרתה של תכנית אי"ל היא לקדם הצלחה של בני נוער בכיתות ז-ח (גילאי 12-14) עם לקות למידה, הנמצאים ברמת סיכון גבוהה במיוחד עקב הפרעות פסיכיאטריות נוספות ו/או מעמד סוציו-אקונומי נמוך.
- התכנית החלה לפעול בינואר 2009 בשתי זרועות:
 - זרוע א' כללה 44 בני נוער בכיתות ז-ח שאובחנו במרכז ללקויות למידה שבמרכז שניידר לרפואת ילדים בישראל. בני נוער אלה אובחנו עם ליקויי למידה והפרעות פסיכיאטריות נלוות ו/או גורמי חוסן חסרים – אישיים ומשפחתיים.
 - זרוע ב' כללה 47 בני נוער שאותרו בבית הספר עירוני ט בתל אביב והחלו את תכנית ההתערבות בכיתה ז'. בני נוער אלה אובחנו עם ליקויי למידה והפרעות פסיכיאטריות נלוות ו/או רמת סיכון גבוהה לנשירה על רקע גורמי חוסן חסרים – אישיים ומשפחתיים.
- התכנית שאפה לערוך אבחון יסודי לבני נוער, לבנות תכנית טיפול, לחזק את התלמידים בבית הספר בהיבטים אקדמיים ורגשיים, ללוות את המשפחה במהלך הטיפול ולתת כלים מקצועיים לצוותים החינוכיים, הפסיכולוגיים והרפואיים לצורך עבודה עם התלמידים עם לקויות הלמידה.
- במסגרת התכנית פותח בזרוע א' פרוטוקול מפורט של טיפול בילדים בעלי לקויות למידה. פרוטוקול זה עבר התאמה להפעלה בזרוע ב'.
- במסגרת התכנית התקיים תיעוד יסודי ומקיף של המפגשים של צוותי העבודה השונים וכן של פעילויות התכנית. על בסיס תיעוד זה התקיימו תהליכים של רפלקציה ושל עיצוב התכנית בזמן אמת.

על ההערכה

- ההערכה שהתבצעה בתכנית זו היא שילוב בין "הערכה ממוקדת תהליך" והערכת תוצאות במודל של "הערכה מבוססת מטרות".
 - ההערכה פעלה במשך שלוש שנים ובחנה שאלות העוסקות במטרות התכנית, בתכנון התכנית, בהפעלת התכנית ובתוצאות התכנית.
 - ההערכה אספה מידע ממובילי התכנית, מן הצוות הטיפולי, מן הצוות החינוכי, ממשפחות התלמידים המשתתפים ומהתלמידים המשתתפים. כמו כן ההערכה קיבלה ממפעילי התכנית נתוני ציונים מעובדים בזרוע ב'.
- ההערכה אספה נתונים בעזרת כלים איכותניים וכמותיים ("mixed methods").

הפעלת התכנית

- המשפחות שהשתתפו בתכנית עברו תהליך של איתור בהתאם לרשימת קריטריונים, גיוס (הצגת התכנית למשפחות וקבלת הסכמתן להשתתף בה) ואבחון פסיכו-דידקטי, מבחן BRC ובמידת הצורך אבחון פסיכיאטרי.
- שלב הטיפול כלל 12 פגישות שבועיות. הפגישות התקיימו עם הנערה/ה ועם ההורים בהתאם לפרוטוקול הייעוץ.
- במקביל גויס בעל תפקיד בבית הספר אשר אחראי לקשר עם התלמיד ולריכוז כל המידע עליו שם. בחלק מן המקרים עלה כי הקשר עם בתי הספר לא היה משמעותי דיו, בין היתר מכיוון שתפקודו של איש הצוות שנבחר שם היה וולונטרי ותלוי במידת הפניות והמחויבות שלו.
- הרוב המכריע של ההורים הביע שביעות רצון גבוהה מן התהליך.
- שלב המעקב כלל 6 פגישות, שהתקיימו בטווח של שנה וחצי מיום סיום הטיפול.
- שלב הטיפול ושלב המעקב התבצעו בהתאם לפרוטוקול ייחודי שנכתב במסגרת התכנית. הפרוטוקול נכתב בידי ד"ר דפנה קופלמן-רובין, מנהלת המרכז ללקויות למידה במרכז שניידר לרפואת ילדים בישראל ומובילת תכנית אי"ל, ד"ר ענת קלומק ברונשטיין ואושרית טלקר מן המרכז ללקויות למידה שבמרכז שניידר לרפואת ילדים בישראל, ובהתייעצות עם ד"ר יהודית אל-דור, מנהלת אגף לקויות למידה במשרד החינוך.
- כתוצאה מן ההתנסות, התבצעה בחינה מתמשכת של הפרוטוקול והוכנסו בו שינויים.
- לצורך עבודה עם הפרוטוקול עבר הצוות הטיפולי הכשרה שכללה מפגשים קבוצתיים ופגישות הנחיה אישיות עם מנהלת התכנית.

תוצאות התכנית

- מן הראיונות וכן מן הכלים הכמותיים עלה כי בעקבות ההשתתפות בתכנית חל שינוי לטובה אצל הילדים שהשתתפו בה בהיבטים הבאים: עלייה בביטחון העצמי וביכולת הסגור העצמי, עלייה ביכולת הארגון וביכולת להציב מטרות, שיפור בהישגים הלימודיים, שיפור ביחס בית הספר לילד, שיפור במצב החברתי ובקשר עם אחרים, שיפור בקשר הורה-ילד ושיפור במצב הרוח.
- מן הראיונות עם ההורים עלה כי הטיפול סייע להם במתן כלים להבנת הקשיים של ילדם ובהגברת תחושת הביטחון בנוגע ליכולת הטיפול בקשיים של ילדם.
- במקרים מסוימים עלה צורך להעמיק את הנחיית ההורים או לשתפם במפגשים רבים יותר.
- בשאלון התמודדות להורים לא נמצא שינוי בסגנון ההתמודדות של ההורים עם קשיים של ילדיהם, אך יש לסייג ממצא זה בשל מהימנות נמוכה של השאלון.

זרוע ב

הפעלת התכנית

- התכנית החלה בשנת הכנה והמשיכה בשנתיים של הפעלה.
- הוגדרו CM (Case Manager) בעלי תפקיד בבית הספר, האחראים לטיפול בתלמיד ומרכזים את כל המידע עליו. ה-CM מהווה פונקציה חשובה ומהותית בתכנית.
- תפקיד ה-CM עוצב בשנת ההיערכות ובשנת ההפעלה הראשונה.
- תהליכי הכשרת הצוות התנהלו בשלוש מסגרות: שתיים מהן מתוכננות (השתלמות ייעודית ל-CM והשתלמות לכלל המורים בזרוע ב) ואחת שהתקיימה עקב איתור צורך שעלה מן השטח (השתלמות לרכזי מקצוע).
- התלמידים אותרו בהתאם לרשימת קריטריונים ולמבחן בית ספרי שכבתי, מבדק עמיי"ת ושקלול הערכות, ציוני התלמיד והתנהגותו בבית הספר הנוכחי וכן מידע מבית הספר היסודי שבו למד התלמיד.
- לאחר שאותרו התלמידים המועמדים להשתתף בתכנית, נערכה פנייה למשפחותיהם כדי לקבל את אישורן להשתתף בתכנית.
- תהליך גיוס ההורים כלל שיחות בטלפון, שיחות אישיות והשתתפות בערב חשיפה לתכנית.
- תלמידים אשר אותרו כמיועדים להשתתף בתכנית עברו אבחון שהתבצע בחלקו בידי פסיכולוגיות מטעם מרכז שניידר לרפואת ילדים בישראל ובחלקו בידי פסיכולוגיות מטעם שפ"ח. הטיפול במשתתפים התבצע בהתאם לפרוטוקול שהתבסס על הפרוטוקול שנכתב בזרוע א, הותאם לעבודת המחנך בבית הספר וכלל היבטים רגשיים ודידקטיים. ההיבטים הדידקטיים נכתבו בידי הגברת שני לוי-שמעון, מדריכה מטעם אגף לקוויות למידה במשרד החינוך.
- כל CM עבד עם קבוצת התלמידים של אי"ל בכיתה שהוא מחנך (3-8 תלמידים בכיתה).
- נראה כי בדרך כלל ל-CM היה קשר שוטף ועמוק עם התלמידים המשתתפים בתכנית. המפגשים השבועיים הקבועים היו משמעותיים מאוד הן בעבור התלמידים והן בעבור המחנכים, ונוצרה תחושה של "יחידת עילית".
- בהפעלת התכנית עלו כמה קשיים: לעתים המפגשים הקבוצתיים לא אפשרו לחלק מן הילדים לבוא לידי ביטוי, אצל חלק מן הילדים עלה צורך בטיפול רגשי אך לא ניתן מענה לכך במסגרת התכנית או בית הספר וכן עלה צורך לקשר נוסף עם ההורים. בנושא זה יש לציין כי תכנית אי"ל לא נערכה לתת מענה בלעדי לצורכי התלמידים ויש מקום לחשוב כיצד יהיה אפשר להשלים את המענה לצרכים נוספים אלה בתכניות בעתיד.

תוצאות התכנית

- בית הספר והמורים:
- באופן כללי ניכר כי לתכנית הייתה השפעה חיובית על בית הספר בכלל ועל קבוצת ה-CM בפרט. עניין זה בא לידי ביטוי בתחומים הבאים: היכרות מעמיקה עם תחום לקוויות הלמידה, פיתוח מיומנות בקריאת אבחון פסיכו-דידקטי, שיפור הקשר מורה-תלמיד, שיפור ביכולת

המעקב של המורה אחר התלמידים, הכרה בחשיבות המרכיב הרגשי בטיפול בילדים עם לקויות למידה, התפתחות מקצועית ורכישת כלים מקצועיים חדשים, השפעה על דרך הפעולה עם כלל הכיתה, עלייה בתחושת המשמעותיות, שינוי לטובה של הדימוי העצמי כמורה ואף השפעה על החיים האישיים שלו.

- בבית הספר התפתחה שיטת פעולה מקיפה ויעילה של תהליכי אבחון וכן פרוטוקול עבודה מפורט ומקיף.

- תלמידים:

- באופן כללי ניכר כי לתכנית הייתה השפעה חיובית על התלמידים. דבר זה בא לידי ביטוי בתחומים הבאים: עלייה בתחושת הביטחון ובתחושת הערך העצמי, עלייה ביכולת הסגור העצמי, עלייה ביכולת הארגון ותכנון הזמן, עלייה ביכולת למקד את הקושי ובעקבות זאת ניסיון לתת מענה לקושי זה, עלייה במוטיבציה ללמוד ובנכונות להשקיע בלימודים, שינוי לטובה בסגנון השיח, עלייה ביכולת להציב מטרות עצמיות, עלייה בהישגים הלימודיים, שיפור בתפקוד הלימודי, שיפור בקשר עם אחרים, שיפור במצב הרוח ושיפור בקשר מורה-תלמיד.

- הורים:

- באופן כללי אפשר לומר כי לתכנית הייתה השפעה חיובית על ההורים. דבר זה בא לידי ביטוי בממדים הבאים: שיפור בקשר הורה-בית ספר, שביעות רצון מהשתייכות ילדיהם לתכנית ורצון להיות מעורבים יותר.

- בשאלון התמודדות להורים לא נמצא שינוי בסגנון ההתמודדות של ההורים עם הקשיים של ילדיהם, אך יש לסייג ממצא זה בשל מהימנות נמוכה של השאלון.

- בחלק מן המקרים עלה צורך בשעות הנחיה והדרכה נוספות להורים ובחלק מן המקרים חיבור ההורים לתכנית לא היה מספק.

מסקנות והמלצות – כללי

- לאור ההשפעה החיובית של התכנית על קהלי היעד השונים, מומלץ להמשיך בהפעלת תכנית אי"ל ואף להרחיב את פעולתה.

- שיתוף פעולה הדוק ויחסי אמון בין אגף לקויות למידה והמרכז ללקויות למידה אפשרו את גיבושה של תכנית אי"ל.

- ניכר כי כל השותפים לתכנית חשים מחויבות עמוקה ומוטיבציה גבוהה להפעלתה ולהצלחתה. התכנית מתנהלת תוך כדי תיעוד קפדני ואיסוף נתונים מתמיד וכן תוך כדי ביצוע מהלכים של רפלקציה ושל הערכה והסקת מסקנות.

- בתכניות עתידיות מסוג זה מומלץ להבנות מנגנון פנימי של תיעוד ורפלקציה כמו זה המתקיים בתכנית אי"ל.

מסקנות והמלצות – זרוע א

- מפגשי ההנחיה הקבוצתית והאישית היו חיוניים לצורך רכישת מיומנות עבודה עם פרוטוקול ולצורך תמיכה בחברות הצוות הטיפולי.
 - בתכניות עתידיות מסוג זה, המחייבות עבודה עם פרוטוקול ייעוצי, מומלץ להבנות מנגנון פנימי של הנחיה אישית וקבוצתית כמו זה שהתקיים בזרוע א.
- ניכר כי התכנית תרמה להתפתחותן המקצועית של חברות הצוות הטיפולי.
- הרוב המכריע של ההורים שרואיינו הביעו שביעות רצון גבוהה מהתכנית.
- מחלק מהמקרים עלה כי הייתה היענות מצד בתי הספר לגייס איש צוות ולמנותו לתפקיד ה-CM, הכרוך בעבודה מתמשכת ובשיתוף פעולה עם התכנית. במקרים אלו נראה כי הקשר היה משמעותי. לעומת זאת בחלק מן המקרים היה קושי ביצירת הקשר הראשוני ו/או לא נוצר קשר משמעותי. בחלק ניכר מן המקרים לא התקיים קשר מתמשך עם בעל התפקיד.
 - מאחר שהקשר עם בעל התפקיד מבית הספר הוא משמעותי ומהווה את אחת מאבני היסוד של התכנית, מומלץ לבחון דרכים לחזקו. למשל, אפשר לערב בתהליך הבחירה של איש הקשר, בנוסף לנערה/ה, גם את ההורים ואת בית הספר.

מסקנות והמלצות – זרוע ב

- ניכר כי בבית הספר שתכנית אי"ל פועלת בו מתקיימים מאפיינים ארגוניים שמאפשרים הפעלה יעילה ומוצלחת של התכנית, ובהם ניהול יעיל המבוסס על יעדים ולוחות זמנים, האצלת סמכויות והעצמה של חברי הצוות החינוכי בתפקידים שונים ועוד.
- ההיערכות לתכנית ארכה שנה, כמו כן חלק מן התכנית פעל לפי שנה קלנדרית, בעוד שמתאים לפעול בהתאם לשנת לימודים בית ספרית.
 - מומלץ לתכנן שנת היערכות מלאה שתכלול הכשרת צוות, איתור ואבחון תלמידים והכנה להפעלה. השנה העוקבת לשנת ההיערכות תהיה שנת ההפעלה הראשונה.
 - מומלץ לשקול את תכנון לוח הזמנים בהתאם לשנת הלימודים הבית ספרית ולהתחיל את התכנית בחודשים יולי-אוגוסט.
 - מאחר שתכנית אי"ל מופעלת בידי צוות המורים, יש לבחון, בכל מקום שבו היא תתקיים, את מספר השנים שהצוות החינוכי שעבר הכשרה מלווה בהם את התלמידים, ובהתאמה לכך לגזור את משך התכנית. בבתי ספר הבנויים כ"בתיים" דו-שנתיים כדאי לתכנן את הפעלת התכנית לשנתיים ולא לשלוש.
- השתלמות ה-CM, שנבנתה כדי להכשיר בנושא העבודה עם הפרוטוקול, לא עסקה בשנת ההיערכות בנושא זה, שכן בתחילת שנת הלימודים תשי"ע הפרוטוקול עדיין לא נכתב.
 - מומלץ לשקול לקיים השתלמות CM הבנויה משני חלקים: החלק הראשון שיתקיים בשנת ההיערכות יכול לעסוק בהיבטים כלליים הקשורים להיכרות עם לקויות הלמידה ולהבהרת תפקיד ה-CM; והחלק השני שיתקיים בשנת ההפעלה הראשונה יעסוק

בעבודה עם הפרוטוקול וקבוצות התלמידים ובהתמודדות עם סוגיות העולות תוך כדי עבודה.

- בהשתלמות הכללית עלתה בקשה להוסיף כלים יישומיים ומעשיים.
 - בתכניות עתידיות מסוג זה מומלץ לשקול את בקשת הצוות החינוכי לשים דגש רב יותר בהשתלמות על כלים יישומיים ומעשיים. אפשר לעשות זאת באמצעות ריבוי דוגמאות ותיאורי מקרה (בין היתר מתכנית אי"ל), וכן באמצעות עבודה בסדנה.
- בית הספר פיתח השתלמות נוספת לא מתוכננת לרכזי מקצוע.
 - בתכניות עתידיות מסוג זה מומלץ להכניס למעגל ההכשרה גם רכזי מקצוע ולפתח מנגנון להפצת הידע בקרב מורים מקצועיים, כפי שנעשה בתכנית אי"ל.
- התהליך היסודי לאיתור התלמידים המועמדים לתכנית הוכח כיעיל.
 - בתכניות עתידיות מסוג זה מומלץ לקיים תהליך איתור יסודי העושה שימוש במגוון כלים, כפי שהתבצע בתכנית אי"ל.
- האבחונים התבצעו בידי פסיכולוגיות מטעם מרכז שניידר לרפואת ילדים בישראל וכן בידי פסיכולוגים משפ"ח. התעורר קושי לגייס פסיכולוגים משפ"ח לביצוע האבחונים, והשלמת כלל האבחונים ארכה זמן רב מן המתוכנן.
 - לקראת הפעלת תכניות עתידיות מסוג זה מומלץ לבחון דרכים לייעל את תהליך האבחונים המתבצע על ידי שפ"ח. אפשר לעשות זאת למשל בעזרת הכנסת אבחונים אלו לתכנית העבודה השנתית של שפ"ח וכן באמצעות בחינה מחודשת של התגמול הכספי בעבור אבחונים אלו.
 - מאחר שאבחון פסיכיאטרי, וכפי הנראה גם אבחון BRC, אינם זמינים במסגרת שפ"ח, מומלץ לקיים דיון בשאלה אם וכיצד יהיה אפשר לתת מענה לאבחונים אלו בתכניות עתידיות מסוג זה.
- נראה כי הדיאלוג בין אנשי החינוך לפסיכולוגים במפגש מסירת תוצאות האבחון היה משמעותי מאוד.
 - בתכניות עתידיות מסוג זה מומלץ לקיים דיאלוג בין המאבחנים לבין הצוות החינוכי בשלב מסירת תוצאות האבחון וכן לעודד את המשך הדיאלוג גם במהלך הטיפול.
- גיוס ההורים הוכח כיעיל.
 - בתכניות עתידיות מסוג זה מומלץ לקיים תהליך יסודי של גיוס הורים בהתאם למאפייני האוכלוסייה.

- מאחר שהפנייה הראשונה להורים בנושא ההשתתפות בתכנית היא משמעותית, מומלץ להבנות אותה כחלק מהפרוטוקול.
- הטיפול החל מאוחר מן המתוכנן.
 - בתכניות עתידיות מסוג זה מומלץ להכין את בעלי העניין לכך שהטיפול יחל רק בשנה השנייה.
 - מומלץ לשקול דרכים לשמר את הקשר של בעלי העניין השונים עם התכנית גם בשנת ההיערכות. אפשר לעשות זאת למשל באמצעות בניית השתלמויות CM ייחודיות שאינן קשורות להפעלת הפרוטוקול (ראו המלצה בנושא השתלמות CM), באמצעות מפגשי הורים שיעסקו בלקות הלמידה באופן כללי ובהתמודדות עמה וכן באמצעות דיווח כתוב להורים על התקדמות התכנית.
- התלמידים השתתפו בפעילויות במרכז למידה שפעל להקניית אסטרטגיות למידה ולשיפור ציונים. מרכז זה ענה על צורך אשר לא קיבל מענה מספק במסגרת תכנית אי"ל.
 - מומלץ לבחון כיצד יהיה אפשר לתת מענה לצורך זה במסגרת תכנית אי"ל או לחלופין לשאוף להפעיל את תכנית אי"ל במקביל לתכנית שתיתן מענה לצורך זה.
- במסגרת התכנית עלה צורך בקרב כמה ילדים לקבל טיפול רגשי פרטני.
 - מומלץ לבחון דרכים לאפשר טיפול רגשי פרטני מקצועי לכמה תלמידים אשר נזקקו לתמיכה מיוחדת.
- בחלק מן המקרים נראה כי הקשר עם ההורים במהלך התכנית לא היה מספק.
 - מומלץ להרחיב את השפעת התכנית על ההורים בהקשר של התמודדותם עם לקויות הלמידה של ילדיהם באמצעות הוספת כמה מפגשים המיועדים לכך במהלך הפרוטוקול הרגשי שמנחה ה-CM.
 - במקביל, מומלץ לבחון דרכים לקיים הנחיית הורים פרטנית או קבוצתית העוסקת בהתמודדות עם הילד עם לקויות הלמידה באמצעות גורם מקצועי העוסק בהנחיית הורים.

תוכן עניינים

עמוד

	מבוא
1	
1	רציונל ומטרות
2	מתבגרים ולקויות למידה – סקירת ספרות
2	ליקויי למידה – רקע
3	ליקויי למידה בגיל ההתבגרות
4	ליקויי למידה – הפן החברתי והבית ספרי
6	מתבגרים עם ליקויי למידה ומשפחתם
8	מבנה התכנית
9	עיקרי הפעילות
9	עיקרי הפעילות – זרוע א
11	עיקרי הפעילות – זרוע ב
13	פיתוח פרוטוקול טיפולי
14	תיעוד התכנית ומחקר קליני
16	על ההערכה
16	מטרות ההערכה
16	שאלות הערכה
17	מתווה ההערכה – אוכלוסיות וכלים
19	שאלון המטרי"ה
19	שאלון התמודדות הורים
19	שאלון "תקווה-מטרות"
20	שאלון חברים (בדידות)
20	שאלון "יחס למורה" (או "המורה ואני")
20	שאלון עמדות לצוות החינוכי
20	שאלון סיכום: השפעה נתפסת להורים, מורים ותלמידים
22	ממצאים – זרוע א
22	הפעלת התכנית
22	איתור גיוס ואבחון
23	טיפול
23	מעקב
24	משתתפים ונושרים
24	הפרוטוקול
25	הכשרת הצוות

27	תוצאות התכנית
27	תלמידים
33	הורים
35	ממצאים – זרוע ב
35	הפעלת התכנית
36	תפקיד ה-CM
36	תהליכי הכשרה
38	איתור תלמידים, גיוס הורים ואבחון
42	הפעלת הפרוטוקול
45	תוצאות התכנית
45	בית הספר וצוות המורים
46	תלמידים
53	הורים
55	מסקנות והמלצות
55	כללי
55	שיתוף פעולה
55	מחויבות ומוטיבציה
55	תיעוד ורפלקציה
55	זרוע א
55	הכשרת צוות
55	התפתחות מקצועית
55	קצב גיוס
56	שביעות רצון
56	גיוס ועבודה עם איש הקשר בבית הספר
56	זרוע ב
56	מאפיינים ארגוניים
56	לוח זמנים
57	השתלמות כללית
57	השתלמות CM
58	השתלמות רכזי מקצוע
58	איתור
58	הגוף המאבחן
59	דיווח תוצאות האבחון
59	גיוס הורים
59	תחילת הטיפול
60	מענה דידיקטי

60	מענה רגשי פרטני
60	מענה משפחתי והנחיית הורים
61	מקורות
63	נספחים
65	נספח א: בית הספר
66	נספח ב: המרכז לאבחון טיפול וחקר ליקויי למידה
67	נספח ג: ממצאי הערכת ההשתלמות לכלל מורי בית הספר בזרוע ב
70	נספח ד: ציונים בזרוע ב
73	נספח ה: התפלגות התשובות בשאלוני הסיכום – הורים, מטפלים ותלמידים – זרוע א
77	נספח ו: התפלגות התשובות בשאלוני הסיכום – הורים מורים ותלמידים – זרוע ב
82	נספח ז: ממצאי שאלון מטרייה למורה – זרוע ב
83	נספח ח: שאלון התמודדות להורים – זרוע ב
84	נספח ט: כלי המחקר

רשימת הלוחות

18	לוח 1: פעילויות ההערכה בהתאם לאוכלוסיות המחקר
22	לוח 2: קריטריונים להכללה בתכנית אי"ל – זרוע א
27	לוח 3: מדדים מסכמים בשאלון "תקווה-מטרות" לתלמיד – זרוע א
29	לוח 4: מדדים מסכמים בשאלון "המורה ואני" לתלמיד – זרוע א
31	לוח 5: מדדים מסכמים בשאלון "חברים" (בדידות) לתלמיד – זרוע א
39	לוח 6: קריטריונים להכללה בתכנית אי"ל – זרוע ב
47	לוח 7: מדדים מסכמים בשאלון "תקווה-מטרות" לתלמיד – זרוע ב
50	לוח 8: מדדים מסכמים בשאלון "חברים" לתלמיד – זרוע ב
52	לוח 9: מדדים מסכמים בשאלון המורה ואני – זרוע ב

רשימת התרשימים

9	תרשים 1: מבנה תכנית אי"ל
11	תרשים 2: תרשים זרימה – זרוע א
13	תרשים 3: תרשים זרימה – זרוע ב
28	תרשים 4: שיעור המשיבים כי חל שיפור (קל, גדול או גדול מאוד) בתפקוד הלימודי – זרוע א
30	תרשים 5: שיעור המשיבים כי חל שיפור (קל, גדול או גדול מאוד) בקשר עם אחרים – זרוע א
32	תרשים 6: שיעור המשיבים כי חל שיפור (קל, גדול או גדול מאוד) במצב הרוח – זרוע א
48	תרשים 7: שיעור המשיבים כי חל שיפור (קל, גדול או גדול מאוד) בתפקוד הלימודי – זרוע ב
49	תרשים 8: שיעור המשיבים כי חל שיפור (קל, גדול או גדול מאוד) בקשר עם אחרים – זרוע ב
51	תרשים 9: שיעור המשיבים כי חל שיפור (קל, גדול או גדול מאוד) במצב הרוח – זרוע ב

עמוד**רשימת לוחות**

- 68 לוח 1 : ממצאי השאלות הסגורות בשאלון ההשתלמות הכללית לצוות החינוכי – זרוע ב
- 73 לוח 2 : התפלגות התשובות בשאלוני הסיכום – לימודים – זרוע א
- 74 לוח 3 : התפלגות התשובות בשאלוני הסיכום – קשר עם אחרים – זרוע א
- 75 לוח 4 : התפלגות התשובות בשאלוני הסיכום – מצב רוח – זרוע א
- 77 לוח 5 : התפלגות התשובות בשאלוני הסיכום – לימודים – זרוע ב
- 78 לוח 6 : התפלגות התשובות בשאלוני הסיכום – קשר עם אחרים – זרוע ב
- 80 לוח 7 : התפלגות התשובות בשאלוני הסיכום – מצב רוח – זרוע ב
- 82 לוח 8 : ממצאי שאלון מטרייה למורה – זרוע ב
- 83 לוח 9 : מדדים מסכמים בשאלון התמודדות הורים – זרוע ב

רשימת תרשימים

- 70 תרשים 1 : טווחי ציונים בלשון בשלוש נקודות זמן באחוזים – זרוע ב
- 71 תרשים 2 : טווחי ציונים במתמטיקה בשלוש נקודות זמן באחוזים – זרוע ב
- 72 תרשים 3 : טווחי ציונים באנגלית בשלוש נקודות זמן באחוזים – זרוע ב

מבוא

מטרתה של תכנית אי"ל (להלן: התכנית) היא לקדם הצלחה של בני נוער בכיתות ז-ח (בני 12-14) עם לקות למידה², הנמצאים ברמת סיכון גבוהה במיוחד עקב הפרעות פסיכיאטריות נוספות ו/או מעמד סוציו-אקונומי נמוך.

התכנית החלה את דרכה כתוצאה משיתוף פעולה בין המרכז לאבחון, טיפול וחקר ליקויי למידה שבמרכז שניידר לרפואת ילדים בישראל, אשר בראשו עומדת ד"ר דפנה קופלמן-רובין, לבין אגף לקויות למידה במשרד החינוך, אשר בראשו עומדת ד"ר יהודית אל-דור.

שיתוף פעולה זה החל בשנת 2004 ובא לידי ביטוי בין היתר בתפיסה חדשנית של כנסים משותפים לשני הגופים. ההכרה בכך שלקות הלמידה היא תופעה חוצת תחומים ויחסי האמון שנרקמו בין שני הגופים בעקבות ההתנסות המוצלחת בעבודה המשותפת הובילו אותם לבנות תכנית הנשענת על התייחסות רב-תחומית ומשלבת עבודה עם אנשי מקצוע מתחום הפסיכולוגיה והרפואה, עם אנשי חינוך ועם המשפחות של בני הנוער עם לקויות הלמידה. תכנית זו כונתה בשם "כולנו אל מול לקות למידה", ומאוחר יותר שונה שמה לאי"ל.

התכנית ממומנת על ידי הקרן למפעלים מיוחדים של הביטוח הלאומי (להלן: ביטוח לאומי), המרכז לאבחון טיפול וחקר ליקויי למידה (להלן: המרכז ללקויות למידה) במרכז שניידר לרפואת ילדים בישראל (להלן: מרכז שניידר)³, משרד החינוך ועיריית תל אביב, והיא מופעלת על ידי המרכז ללקויות למידה, בית הספר עירוני ט בתל אביב⁴ (להלן: בית הספר), משרד החינוך – גף לקויות למידה, האגף לחינוך על-יסודי, הפיקוח על בית הספר, השירות הפסיכולוגי החינוכי (להלן: שפ"ח) ועיריית תל אביב. נוסף על כך, במסגרת התכנית התבצע מחקר פנימי במימון המרכז הבין-תחומי הרצליה (ראו פירוט על מחקר זה בהמשך).

התכנית החלה לפעול בינואר 2009, והיא פעלה במשך שלוש שנים. מתוכן, השנה הראשונה הייתה שנת היערכות, ולאחריה היו שנתיים נוספות של הפעלה. שנת ההיערכות הייתה שנה משמעותית, והיא תרמה רבות לעיצוב התכנית ולאופן הפעלתה.

רציונל ומטרות

נערים ונערות עם לקויות למידה נמצאים ברמת סיכון גבוהה למגוון בעיות פסיכו-סוציאליות, הכוללות דיכאון, אובדנות, בעיות התנהגות קשות, הפרעת קשב וריכוז, הפרעות חרדה, שימוש בסמים ונשירה מבית הספר. בעיות אלה פוגעות בהתפתחות בני הנוער וביכולתם לרכוש השכלה

² ראו הרחבה בנושא מתבגרים ולקויות למידה בנספח.

³ ראו הרחבה בנושא המרכז ללקויות למידה בנספח.

⁴ ראו הרחבה בנושא בית הספר בנספח.

ומקצוע ולהגיע לרמת הכנסה מספקת בבגרותם. עם זאת, ידוע כי תהליך אבחון וטיפול נכון עשוי להביא לשינוי משמעותי במסלול החיים ולקדם את בני הנוער להתפתחות מוצלחת הן מבחינה לימודית-תעסוקתית והן מבחינה רגשית.

הספרות המחקרית והידע הפרקטי שנצבר מצביעים על כמה גורמים המהווים גורמי הגנה, שמעלים את הסיכוי של בני הנוער עם לקות הלמידה להתפתח היטב ולמצוא את מקומם בחברה כבוגרים מצליחים. גורמים אלו כוללים תמיכה מהמשפחה, תמיכה מבית הספר, קשר בטוח עם המורים ומערך עמדות והתנהגויות אישיות, הכולל מודעות עצמית, התמדה, יכולת להציב מטרות ויכולת לחפש באופן פעיל תמיכה. מכיוון שלקות למידה משפיעה על תחומי חיים רבים, תהליך האבחון והטיפול צריך לערב צוות רב-תחומי של אנשי מקצוע מתחום הפסיכולוגיה, הרפואה והחינוך⁵.

מטרת התכנית היא לקדם התפתחות לימודית, רגשית וחברתית תקינה של בני נוער עם לקות למידה באמצעות צמצום של נשירה סמויה ממערכת החינוך, חיזוק גורמי חוסן אישיים ומשפחתיים ובניית תהליכי התמקצעות של הצוות החינוכי-ייעוצי בבית הספר והצוות הטיפולי במרכז ללקויות למידה.

ייחודה של התכנית הוא בכך שהיא מציעה טיפול בגישה מערכתית המשלבת עבודה לאורך זמן של צוות רב-תחומי, הכולל גם אנשי מקצוע מתחום הפסיכולוגיה והרפואה, וגם את הצוות החינוכי בבית הספר ואת המשפחה.

מתבגרים ולקויות למידה – סקירת ספרות

ליקוי למידה – רקע

השכיחות המדויקת של "ליקוי למידה" באוכלוסייה אינה ידועה. ישנן הערכות שונות, ולמעשה נושא השכיחות מהווה את אחת השאלות השנויות ביותר במחלוקת. המחלוקת היא בין גופים בעלי אינטרסים שונים. מצד אחד מתייצבים אנשי הממסד החינוכי והנהלות של מוסדות אקדמיים שתפקידם לסייע הן כספית והן טיפולית לאוכלוסיית הסובלים מליקויי הלמידה. לגופים אלה אינטרס להפחית בהערכת השכיחות של התופעה. מצד שני ניצבים אנשי המקצוע, הורים לילדים הסובלים מליקויי למידה ומבוגרים הסובלים מליקויי למידה, ואשר להם אינטרס להצביע על השכיחות הגבוהה של התופעה. גם בין אנשי המקצוע ישנם חילוקי דעות משמעותיים הן על ההגדרה של ליקויי למידה והן על שיטות האבחון. חילוקי דעות אלה גורמים לכך שמחקרים אפידמיולוגיים מצביעים על שכיחויות שונות של התופעה (וינקלר, 2009).

משרד החינוך בישראל מגדיר: "ליקוי למידה הם בעלי הפרעות ספציפיות ברכישת מיומנויות למידה בסיסיות, וזאת עקב שיבושים בתהליכים קוגניטיביים שהבסיס המשוער שלהם הוא

⁵ מתוך: המוסד לביטוח לאומי – הצעה לתכנית לקידום לימודי, רגשי וחברתי לבני נוער בעלי לקות למידה הנמצאים ברמת סיכון גבוהה במיוחד (2008).

נירולוגי. יכולתם האינטלקטואלית ממוצעת ומעלה, אך הם מגלים קשיים שונים בתפקודם הקוגניטיבי, ביכולתם המוטורית ובתיאום התנועתית-תפיסתי שלהם... (עינת, 1997).

ההנחה המקובלת היא שכל ילד רביעי סובל מליקוי למידה כלשהו, שנע בין פגיעה קלה לבין קושי תפקודי מורכב המלווה בקשיי התנהגות.

בניגוד ללקויות קוגניטיביות אחרות, המאפיין העיקרי של ליקויי הלמידה הוא הפערים בין היכולות השונות, ובין היתר, הפער בין היכולת הביצועית לבין היכולת המילולית. הקושי של האדם לקוי הלמידה מתמקד במיומנויות בסיסיות הנרכשות לרוב באופן אוטומטי ללא השקעת מאמץ מודעת. כך למשל, מרבית הילדים רוכשים את יסודות הקריאה, הכתיבה והחשבון בעזרת תהליכים של תרגול, ניסוי וטעייה וכן חשיפה חוזרת ונשנית לגירויים כמו אותיות ומילים. הילד הסובל מליקויי למידה מתקשה ללמוד לקרוא ולכתוב, אף על פי שהוא מתרגל ונחשף לאותם גירויים ומשקיע בכך מאמץ רב. במקביל, ישנם ילדים "הלומדים" ללא קושי לרכוב על אופניים בעוד ילדים אחרים, המשקיעים מאמץ רב, לא מצליחים בכך. בשני המקרים, בפעילות של קריאה וכתיבה וגם בפעילות של רכיבה על אופניים, נדרשות מיומנויות בסיסיות, קוגניטיביות או מוטוריות שהילד לקוי הלמידה חסר אותן (וינקלר, 2009).

התופעות השכיחות בלקויות למידה הן: ליקויים בזיכרון לטווח קצר וארוך, ליקויים בתפיסה חזותית, שמיעתית וכן בתחומים נוספים (מישוש ותנועה), ליקויים בתכלול בין-חושי, בייחוד תכלול חזותי-שמיעתי, ליקוי בהתמצאות במרחב, ליקוי בהתמצאות בזמן, ליקוי בתחום השפה והחשיבה, ליקויים במיומנויות נרכשות, כגון: קריאה, כתיבה, מתמטיקה וכן קושי ברכישת אסטרטגיות למידה יעילות (עינת, 1997).

ההסבר המוצע לליקויי הלמידה הוא כי מדובר בליקוי שבסיסו פיזיולוגי-אנטומי שמקורו תורשתי. הגורם התורשתי הוא האחראי לליקוי או לפגם כלשהו במערכת העצבים אשר משפיע מצדו על תהליכי הלמידה או הרכישה של מיומנויות כמו קריאה וכתיבה, אך גם של מיומנויות ותפקודים בסיסיים אחרים הנרכשים לרוב בהדרגתיות כחלק מתהליכי ההתפתחות הנורמטיביים (וינקלר, 2009). עם זאת, אפשר להניח כי ילדים הגדלים בבית של הורה לקוי למידה מפנימים דפוסים שונים הנובעים מליקוי הלמידה כחלק מתהליך החברות הראשוני.

ליקויי למידה בגיל ההתבגרות

גיל ההתבגרות מאופיין בפערים תפקודיים, בהקצנות, בעירוב מערכות ובתגובות פיזיולוגיות ופסיכולוגיות. הגדרת משך תקופת ההתבגרות אינה ברורה (ספקטור, 2000). בלקסיקון למונחי הפסיכולוגיה (ריבר, 1992) מוגדרת ההתבגרות כדלקמן: "**התבגרות adolescence** תקופת התפתחות שראשיתה מצוינת כתחילת הבגירה וסופה בהשגת בשילה פיסיוולוגית או פסיכולוגית. יש לציין שהמונח אינו כה מדויק כפי שהוא נראה, מאחר שלמעשה אי-אפשר להגדיר או לפרט את תחילת הבגירה ואף לא את השגת הבשילה. נערים לקויי למידה מגיעים לגיל ההתבגרות לאחר שחוו קשיים במישור הלימודי, החברתי ובשל כך הרגשי בילדותם. עיקר הקשיים הם בהבשלה, רכישת מיומנויות גדילה והסתגלות."

תהליך ההתבגרות של לקויי למידה מתאחר לעתים לעומת תהליך ההתבגרות של בני גילם. כמו כן עלולים להופיע במהלך גיל ההתבגרות אפיונים ייחודיים למצבים לקויי למידה. הפערים בתפקוד מביכים ומאדירים את הקשיים: מתבגר לקוי למידה יכול להיראות בוגר וגם ילדוטי, נבון וגם פזיז, שטחי ומעמיק כאחד בשיקול הדעת ובשיפוט, רגיש ואמפטי ומרוחק ואפטי (ספקטור, 2000). מחקר שנערך בנושא מצא כי מתבגרים עם לקויי למידה מאופיינים כבעלי יכולות נמוכות יותר מאלו של מתבגרים ללא לקויי למידה בתהליכים הכרוכים בשימוש בזיכרון החזותי והזיכרון השמיעתי-מילולי. כמו כן, על סמך דיווח עצמי, הם משתמשים בפחות אסטרטגיות זכירה מאשר תלמידים ללא לקויי למידה. בתחום הרגשי נמצא כי מתבגרים עם לקויי למידה מתרגשים בבחינות ומתקשים לווסת רגשותיהם יותר מאשר תלמידים ללא לקויי למידה. כמו כן בתחום ההתמודדות נמצא כי תלמידים עם לקויי למידה מעריכים עצמם כמתמודדים פחות טוב מחבריהם שאין להם לקויי למידה (פדה, 2005).

ליקויי למידה – הפן החברתי והבית ספרי

בית הספר הוא אחת הזירות החברתיות המשמעותיות בגיל ההתבגרות. המתבגרים עוברים לחטיבת ביניים, ובה שעות הלימוד רבות יותר ממה שהורגלו בבית הספר היסודי. חטיבת הביניים גדולה יותר ומכילה ילדים רבים יותר, הדרישות החינוכיות משתנות ונוצר צורך בהסתגלות למגוון רחב יותר של נהלים ודרישות חינוכיות, כמעט ללא תיווך של צוות חינוכי.

למתבגרים עם לקויי למידה מעבר זה יוצר זעזוע הדורש התארגנות מחודשת ולמידה של קודים התנהגותיים בכלל וחברתיים בפרט. המתבגרים הצעירים עשויים להתקשות הן בתפיסת מצבים חברתיים ספציפיים והן בתפיסת המפה החברתית הגלובלית ולכן להתקשות גם לייצר תגובה הולמת למצבים אלה.

תהליכי החברות מתחילים כבר בגיל הגן ובית הספר היסודי וממשיכים כמובן בגיל ההתבגרות. פלוטניק (2008) מציינת כי פגיעה בחלק מערוצי התפיסה, איחור בהתפתחות כישורי שפה ותקשורת, פגיעה בשליטה הסנסומוטורית וביכולת הזיכרון והקשב משבשים תהליכי יסוד הבונים את היכולת לנהל יחסי חברות תקינים.

מרגלית (1995) מציינת כי ילדים עם לקויות למידה מתנסים בדחייה חברתית ובבדידות בשכירות רבה יותר מחבריהם, אשר מובילה לעתים לתסכול מחוסר היכולת לפתח קשר אינטימי עם כמה חברים, מחוסר יכולת להשתייך לקבוצה חברתית ומן הקושי להישאר לבד.

לפי ספקטור (2000) עלולים לקויי למידה שונים לפגוע בתהליך החברות ולגרום לקשיים חברתיים. לדבריה אמנם נלוות לעתים לקשיים החברתיים תחושת כישלון ודימוי עצמי נמוך, אבל לקויי למידה מסוגים שונים הם אלו המשפיעים על הכישורים החברתיים במהותם, ויש לציין במיוחד לקויי ייחודי בהבנת קודים חברתיים, בקריאת המפה החברתית ובפיתוח כישורי חברות שאינם תוצאה של בעיה רגשית. היא מפרטת את לקויי הלמידה הבאים כפוגעים במיומנויות החברתיות של המתבגר:

1. **ליקויים בקריאת המפה החברתית:** חוסר יכולת בהבנת המסרים, בעיקר לא-מילוליים של בני גילם, בצד חוסר הידיעה כיצד מקובל להתנהג בכיתה ובחברה גורם לילדים עם ליקויים אלו להיראות בוטים ולהיחשף למצבים מביכים ללא יכולת להגן על עצמם.
 2. **ליקויים בוויסות חושי:** (רגישות יתר ותת-רגישות) מקשים על סיטואציות שבהן קיים מגע עם ילדים או חומרים מסוימים. ילד עם רגישות יתר יכול להכות כדי להדוף מגע או לחלופין להימנע ממעורבות חברתית, ילד עם תת-רגישות יכול להכאיב לאחר או לעצמו בלי להתכוון.
 3. **לקויי שפה (SLI):** (Language Impairment Specific) מתקשים לזכור שמות, הבנת הנדרש ופירוש מסרים לשוניים, לא מפתחים מיומנויות שיחה עם בני גילם, ועשויים להימנע משיחה. נתפסים כסגורים גם אם אינם כאלה.
 4. **ליקוי למידה בלתי מילולי (NVLD):** (Non-Verbal Learning Disabilities) מתקשים להבין את התקשורת החברתית המיוחסת לדקויות השפה ולשפת הגוף. ילדים אלו מתקשים להבין מצבים וחוקים חברתיים כשם שאינם יכולים להבין רמזים, משחקי מילים ושפת גוף.
 5. **ליקויי קריאה:** גורמים לאיבוד מידע משמעותי ומסרים כתובים בכיתה, ברחוב, במשחק, היעדר היכולת להשתמש במידע כתוב משבש את תגובותיהם ומקרין על מצבם החברתי.
 6. ליקויי כתיבה ייחודיים: "דיסגרפיה" או "ליקויים גרפומטוריים": ילדים עם קשיים מוטוריים, ליקויים של מוטוריקה גסה ו/או ליקויים של מוטוריקה עדינה – מתקשים להתמודד עם משחקי ילדים, מטלות נדרשות, התארגנות מהירה ויעילה, ספורט ותחביבים אחרים. אלה משפיעים על כישורי החברה שלהם, על ההתנסות, חוויית הצלחה וכישלון שבמשחק חברתי ובתחרות בכיתה ובקבוצת הגיל בשעות הפנאי.
 7. **ליקויים בחשיבה כמותית:** (ליקויים בחשבון, דיסקלקוליה): ילדים עם קשיים בחשיבה חשבונית מתקשים להתמודד בכוחות עצמם עם מטלות המחייבות חישובים, כגון: שימוש בכסף בקניות, הערכת מיקום וזמן, התמצאות כללית בחברה, הבנת מידות וערכים חשבוניים אחרים.
 8. **ליקויים בהתארגנות:** בפונקציות ניהוליות, ילדים עם קשיים בהתארגנות מתקשים לעתים קרובות במשחק, בתכנון חברתי, בשילוב במשחק חברתי ובניהול חיי חברה עם בני הגיל.
 9. **ליקויים בהתמצאות חברתית:** ילדים עם ליקויים בהתמצאות מרחבית יכולים להימנע מפעילות חברתית, לא ליטול חלק בפעילויות חברתיות מרוחקות מבייתם, לפתח תלות בהורים או במבוגרים אחרים שיובילו אותם לאירועים חברתיים ובמהלכם.
- רוב החוקרים העוסקים בתחום מפרידים בין לקויות הלמידה להפרעות קשב וריכוז, אולם קיימת קו-מורבידיות בין לקויות למידה והפרעות אלו:

1. **הפרעות קשב וריכוז: ADD, ADHD:** ילדים לקויי קשב עלולים להחמיץ פעילויות חברתיות, לא לפתח ערנות חברתית, להיות מטרה ללעג בשל היסח דעת בעת משחק ובעת לימוד, במשחק חפשי, בלימוד בכיתה, בשיעור מובנה, בשיעור חפשי ובפעילויות פנאי.
2. **הפרעות תנועתיות (היפר או היפו אקטיביות):** ילדים עם פעלתנות יתר יכולים לסבול מדחייה חברתית משום האימפולסיביות שלהם, לסבול מן הקושי לווסת את התנועות והתחושות ולהתאים את ההתנהגות לחברת בני גילם. הקושי לווסת את הפעילות, הרעש, הגירויים הפנימיים (כמו כאב, רעב ועוד). ילדים עם תת-פעילות (היפואקטיביים) עלולים להידחות משום שאינם יוזמים ואין להם תושייה חברתית.

רבים מהילדים המאובחנים או מאופיינים כילדים היפראקטיביים או הסובלים מלקויות למידה שונות הופכים להיות נטל קשה על המערכת החינוכית. הצוות החינוכי עלול ליצור אתם אינטראקציות שליליות ובלתי מותאמות, לדרוש מהם ללמוד באופן שאינו טבעי להם או לדרוש מהם מאמץ רב.

ההתנהגויות והיכולות שאותן מעריך הצוות החינוכי אינן עולות בקנה אחד עם ההתנהגויות והיכולות שהילדים הללו חזקים בהם. בנוסף לכך, כל המאפיינים הנורמאליים של גיל ההתבגרות מופיעים במתבגרים לקויי למידה, אך הם עשויים להופיע במידה מוגברת (פרנקלין, 1994). הילדים הללו עשויים להתקשות בהפנמת חוקים חברתיים מקובלים ולעתים קרובות מתנגדים לקבלת מרות מגורמי סמכות, וכתוצאה מכך עשויים להגיע לעימותים קשים עם הסובבים אותם ובסוף התהליך נקבע פעמים רבות שהם "לא תקינים" וזקוקים להכוונה, לטיפול, ולתמיכה (ישי-קרין וחוץ, 2006, ספקטור, 2000).

המפגש של ילדים לקויי למידה עם סביבה לא תומכת ולא מבינה עשוי להביא, בין היתר, לפגיעות ותנודות בערך העצמי, קושי בקבלת ביקורת, הימנעות מפעילויות שבגינן יכול המתבגר לחוות כישלון, קושי בהתמדה בפעילויות ומטלות, מרדנות והתרסה מתוך היעדר יכולת להיענות לדרישות המבוגרים, ומאידך הסתגרות וייאוש כאשר הילד אינו מזלזל בסמכות אלא מפנים את טענות הסביבה (ישי-קארין וחוץ, 2006; לאבוי, 2006).

במצבים כאלו יכולה להופיע גם חרדה, שכן בשל היעדר תחושת מסוגלות, מרגישים מתבגרים שאינם יכולים לשלוט בעולמם ואינם יכולים לסמוך על המבוגרים ועל עצמם. העולם נחוה כשלילי ובשל כך מופיעות חרדות או תחושות של דכדוך עמוק ועצב, התפרצויות כעס (התקפות זעם נרקסיסטיות) (היכולות לבוא לידי ביטוי למשל בווכחנות), חוסר אונים נרכש והיעדר גבולות וכללים מחוסר יכולת להפנימם ולהיענות להם (ישי-קרין וחוץ, 2006).

מתבגרים עם לקויי למידה ומשפחתם

תפקיד משפחתו של הילד לקויי הלמידה משמעותי הן במתן תמיכה רגשית, קבלה ואישור והן במתן כלים לתפקוד כגורם חברות ראשוני (לאבוי, 2006).

על פי התפיסה המערכתית (מינושין, 1997) חיי הנפש של היחיד אינם תהליך שכולו פנימי. היחיד משפיע על ההקשר שלו ומושפע ממנו ברצף חוזר ונשנה של פעילות גומלין. היחיד חבר במערכת משפחתית וחברתית שאליה הוא חייב להסתגל. פעולותיו נשלטות על ידי תכונותיה של המערכת, ותכונות אלו כוללות את השפעתן של פעולות קודמות שלו עצמו. היחיד מגיב על לחצים שמקורם בחלקים אחרים של המערכת שאליה הוא מסתגל, והוא עשוי לתרום תרומה משמעותית ללחץ על חברים אחרים במערכת. כלומר התלמיד מושפע מתהליכים כיתתיים ומשפיע על הכיתה ועל המורה. הילד מושפע מתהליכים משפחתיים וגם משפיע עליהם (מינושין, 1997).

התא המשפחתי כולל הורים וילדים. בשביל הילד, המשפחה היא מסגרת תומכת המגנה על קיומו. בשביל ההורים, הילד מהווה מוקד המימוש וההגשמה העצמית שלהם ומשמש הגנה מפני החרדה הקיומית הבסיסית. האינטראקציה בין הורים וילדים ממתנת חרדה זו. הורים מגיעים אל ההורות מצוידים בציפיות מסוגים שונים. אחת הציפיות הבולטות היא הציפייה שהילד יענה על הצרכים המודעים והלא מודעים שלהם, שימלא בעתיד תפקידי חיים שרצו בהם אך לא יכלו לממשם ואף יעלה עליהם בביצועיו ובהישגיו (נבון, 2007).

בעבור הילד, תפקיד ההורים לתמוך ולסייע, מתוך הבנה והתאמת הציפיות אליו. הבית הוא המקום הראשון שבו צריכים להתפתח כישורים חברתיים: מבוגר תומך, הקשבה, הבנה וסיוע בהתמודדות עם כל קושי (ספקטור, 2000).

עם זאת, הורים רבים אינם מכירים את המאפיינים של ליקויי הלמידה והם עומדים חסרי אונים מול סימנים סותרים בתפקודו של הילד. ככל שרמתם האינטלקטואלית של הורים עולה, כך עולות צפיותיהם האינטלקטואליות מילדיהם, ובהתאמה קשה תגובתם לנוכח חוסר יכולתו לעמוד בצפיות אלו (עינת, 1997).

ההתמודדות עם הקושי של הילד כרוכה במתח רב. הורים מפתחים הגנת יתר כלפי הילד הלקוי וניכרת ירידה בתשומת הלב שלהם להתפתחות ולצמיחה של יתר בני המשפחה. לעתים קרובות עולות במשפחה בעיות בריאות, תחושה של מוגבלות והיעדר חופש לעשות ככל העולה על רוחם. לעתים ההתמודדות היום-יומית יוצרת תחושות של דיכאון בעוצמות שונות. הורים לילדים לקויי למידה נשפטים לעתים על ידי הסביבה ועל ידי עצמם כ"הורים לא טובים דיים" המתקשים בהצבת גבולות, בחינוך נאות מזניחים ועוד (פלוטניק, 2008).

חלק מהמשפחות עשויות לחוות קושי כלכלי לנוכח ההוצאות הכבדות הכרוכות בטיפול בליקויים: אבחונים, הוראה מתקנת וטיפולים פסיכולוגיים. יש מקרים שנוצרת בהם תחושה שהתמיכה של הגורמים המקצועיים אינה מספקת, ועלולים אף להיווצר עימותים עם גורמי טיפול. הורים רבים מודאגים מעתיד ילדם ומחפשים עזרה כדי להתמודד באופן טוב יותר עם הלא ידוע ועם המצב הקיים, וכדי ללמוד מהו הטיפול הנכון לילד.

לעתים נוכחותו של ילד לקוי למידה, ובייחוד ילד עם הפרעת קשב וריכוז, מעמיקה קרעים בתוך המשפחה עד להתפרקותה במקרים קיצוניים (האלוול ורייטי, 1998). מוקד תשומת הלב של המשפחה עובר אל הילד כתגובה להתנהגותו ולרגשות המתעוררים בהוריו, זאת על חשבון אחיו ודפוסים יום-יומיים משפחתיים תקינים (אמן, 2002).

מבנה התכנית

התכנית פעלה בשתי זרועות:

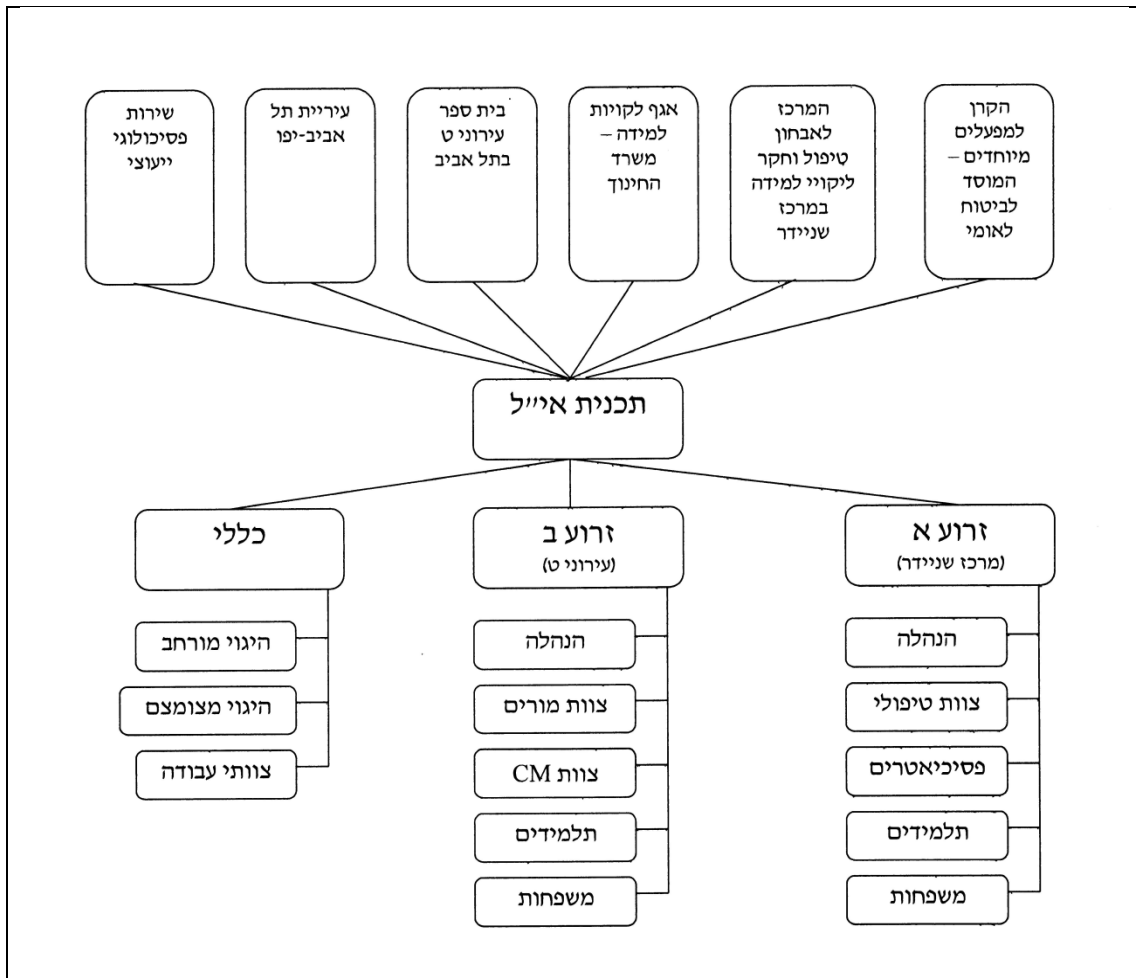
זרוע א' כללה 44 בני נוער בכיתות ז-ח שאובחנו במרכז ללקויות למידה. בני נוער אלה אובחנו עם ליקויי למידה והפרעות פסיכיאטריות נלוות ו/או גורמי חוסן חסרים – אישיים ומשפחתיים.

זרוע ב' כללה 47 בני נוער שאותרו בבית הספר והחלו את תכנית ההתערבות בכיתה ז'. בני נוער אלה אובחנו עם ליקויי למידה והפרעות פסיכיאטריות נלוות ו/או רמת סיכון גבוהה לנשירה על רקע גורמי חוסן חסרים – אישיים ומשפחתיים.

התכנית מומנה בידי כמה גופים והופעלה בידי כמה גופים בשני אתרים מרכזיים (זרוע א' וזרוע ב') וכן במסגרות המשותפות לשתי הזרועות.

במסגרת התכנית פעלו צוותים שונים, ובהם אפשר למנות צוות היגוי רחב שנפגש כמה פעמים בשנה, צוות היגוי מצומצם שנפגש בתדירות גבוהה יותר, צוות פורמט אבחון אחיד של פסיכולוגים מן המרכז ללקויות למידה ומשפ"ח שעסק בבנייה של תהליך אחיד לאבחון המשתתפים בתכנית, צוות עבודה של פסיכולוגיות במרכז ללקויות למידה וצוותי עבודה נוספים שעסקו בהיבטים שונים של גיבוש התכנית.

הלוח הבא מציג את מבנה התכנית. בחלקו העליון אפשר לראות את הגופים המפעילים, ובחלקו התחתון את מסגרות התכנית בהתאם לאתרי הפעילות. המושג "CM", המופיע בתרשים, מתייחס ל-Case Manager – בעל תפקיד בבית הספר המרכז את הטיפול בנער/ה. התייחסות רחבה יותר למושג זה מופיעה בהמשך.



עיקרי הפעילות

התכנית שאפה לערוך אבחון יסודי, לבנות תכנית טיפול, לחזק את התלמידים בבית הספר בהיבטים אקדמיים ורגשיים, ללוות את המשפחה במהלך הטיפול, ולתת כלים מקצועיים לצוותים החינוכיים, הפסיכולוגיים והרפואיים לצורך עבודה עם תלמידים שיש להם לקויות למידה.

במסגרת התכנית פותח בזרוע א פרוטוקול מפורט של טיפול בילדים עם לקויות למידה. פרוטוקול זה עבר התאמה להפעלה בזרוע ב.

עיקרי הפעילות – זרוע א

התכנית בזרוע א התבצעה בשלושה שלבים: אבחון ואיתור, טיפול ומעקב. כמו כן התקיימה הכשרה של צוות הפסיכולוגיות:

א. שלב האבחון והאיתור

לאחר פנייה של המשפחות למרכז ללקויות למידה עברו הנער או הנערה תהליך אבחון. תהליך זה כלל אבחון פסיכו-דידקטי, אבחון BRC⁶ והערכה פסיכיאטרית. ההערכה הפסיכיאטרית כללה שאלון נירו-פסיכיאטרי – M.I.N.I KID – שתורגם מאנגלית לעברית.

ההתאמה לתכנית נבדקה בהתאם לתוצאות האבחון.

משפחות שלא נמצאו מתאימות לתכנית נפגשו עם נציגי המרכז לצורך הסבר על תוצאות האבחון ועל האפשרויות להמשך הטיפול שלא במסגרת התכנית.

משפחות שנמצאו מתאימות לתכנית⁷ נפגשו עם נציגי המרכז לצורך הסבר על תוצאות האבחון ועל התכנית. המשפחות חתמו על טופס הסכמה להשתתף בתכנית.

ב. שלב הטיפול

שלב הטיפול כלל 12 פגישות שבועיות. הפגישות התקיימו עם הנערה/ ועם ההורים בהתאם לפרוטוקול הייעוץ. במקביל התבצע גיוס CM בבית הספר והתקיימה פגישה בבית הספר עם הצוות החינוכי, עם ההורים ועם הנער. במידת הצורך נוצר קשר עם הרופא המטפל.

ג. שלב המעקב

שלב המעקב כלל 6 פגישות שהתקיימו בטווח של שנה וחצי מיום סיום הטיפול⁸. במהלך תקופת הטיפול והמעקב מילאו הנערה/ והוריה/ מספר פעמים ערכת שאלונים.

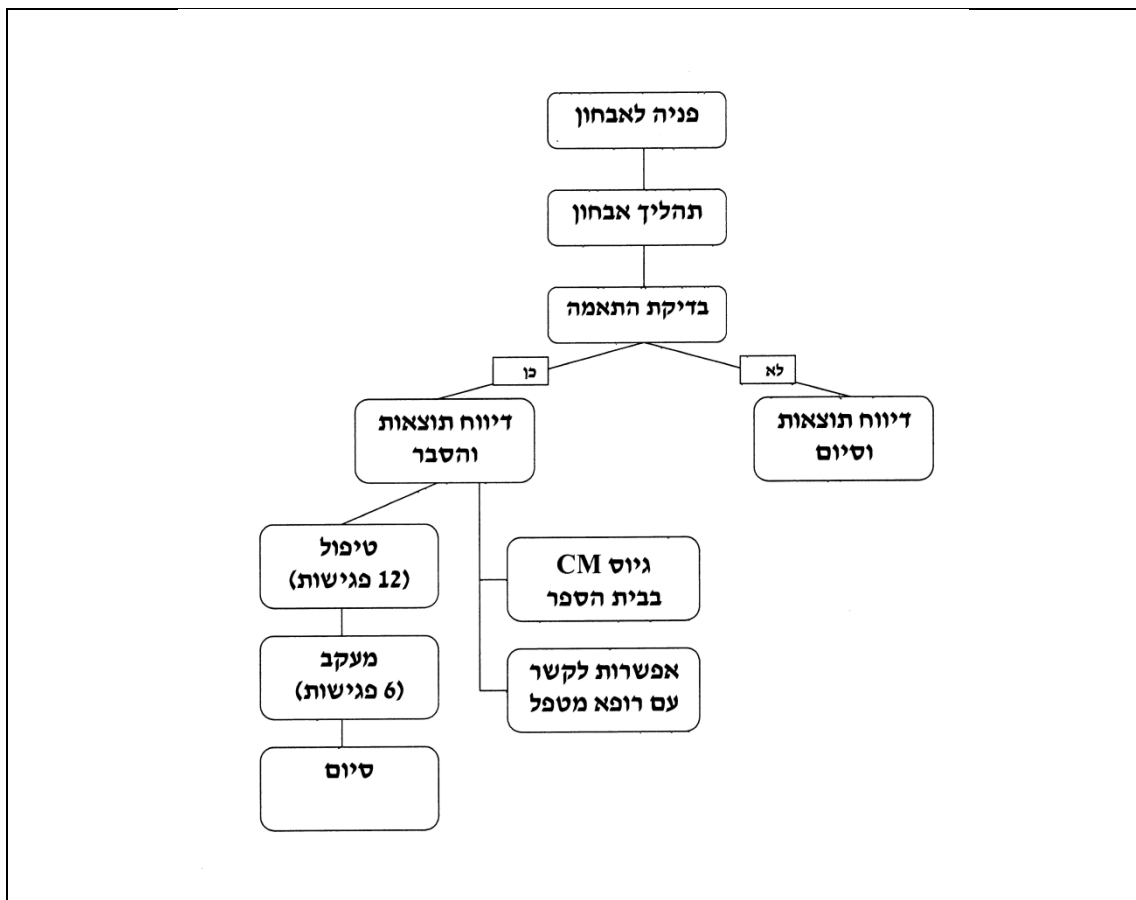
ד. הכשרת צוות

הכשרת הצוות כללה הנחיה לעבודה בעזרת הפרוטוקול והתקיימה גם במסגרת קבוצתית וגם בהנחיה אישית. הלוח הבא מתאר את תרשימי הזרימה של התכנית לתלמידים בזרוע א. הוא מתבסס בין היתר על תרשימי זרימה מתוך דוחות אינטגרטיביים:

⁶ Brain Resource Cognition : אבחון נירו-פסיכולוגי ממוחשב.

⁷ ההתאמה נבחנת לפי קריטריונים המפורטים בהמשך.

⁸ פגישות המעקב התקיימו: שבועיים, חודש, שלושה חודשים, שישה חודשים, שנים-עשר ושמונה-עשר חודשים ממועד סיום הטיפול.



עיקרי הפעילות – זרוע ב

התכנית בזרוע ב התבצעה בשלושה שלבים: איתור התלמידים המתאימים לתכנית, אבחון וטיפול. כמו כן התקיימה הכשרת צוות בכמה מסגרות.

א. שלב האיתור

איתור התלמידים בזרוע ב התבסס על מגוון כלים. השימוש במגוון כלים זה נועד למנוע ככל האפשר עריכת אבחונים לתלמידים שאינם עם לקויי למידה, וזאת מאחר שלתכנית הוקצבו 55 אבחונים בלבד.

האיתור כלל מבחן בית ספרי שכבתי, מבדק עמיי"ת⁹, שקלול הערכות, ציונים והתנהגות וכן מידע מבית הספר היסודי שבו למד התלמיד.

על סמך המהלכים הללו החליט צוות עבודה, בהובלתה של יועצת השכבה, מי מבין התלמידים בשכבה זו מועמד להשתתף בתכנית ויעבור אבחון.

⁹ עמיי"ת – ערכה למיפוי תלמידים. המבדק פותח בידי הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. הוא מהווה כלי למיפוי הכישורים של התלמידים במיומנויות שפת אם בראשית כיתה זו, ולאיתור תלמידים המתקשים במיומנויות יסוד בהבנת הנקרא ובהבעה בכתב. רכיבי המבדק משקפים את תכנית הלימודים ומתאימים להישגים בשפת אם הנדרשים עד סוף כיתה ו. מתוך אתר ראמ"ה בכתובת: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivdakAmit>

לאחר שאותרו התלמידים המועמדים להשתתף בתכנית, נערכה פנייה למשפחותיהם כדי לקבל את אישורן להשתתפות בתכנית.

ב. שלב האבחון

תהליך האבחון כלל אבחון פסיכו-דידקטי, אבחון BRC¹⁰ ובמידת הצורך הערכה פסיכיאטרית. את האבחון ערכו פסיכולוגים מהמרכז לקוויות למידה וכן פסיכולוגים משפ"ח. לאחר סיום האבחון דווחו תוצאותיו למשפחות ולצוות החינוכי בבית הספר.

ג. שלב הטיפול

כל תלמיד שנמצא מתאים להשתתף בתכנית מונה CM – מחנך הכיתה שבה לומד התלמיד. שלב הטיפול התבצע בהתאם לפרוטוקול הייעוץ וכלל פגישות שבועיות של התלמיד עם ה-CM, קשר של ה-CM עם ההורים, מעקב חודשי של פסיכולוג מלווה ובמידת הצורך ליווי רפואי.

ד. הכשרת הצוות

הכשרת הצוות תוכננה להתקיים בשתי מסגרות: השתלמות כללית: המיועדת לכל חברי הצוות החינוכי בבית הספר ועוסקת בהיבטים דידקטיים ורגשיים של לקוויות הלמידה.

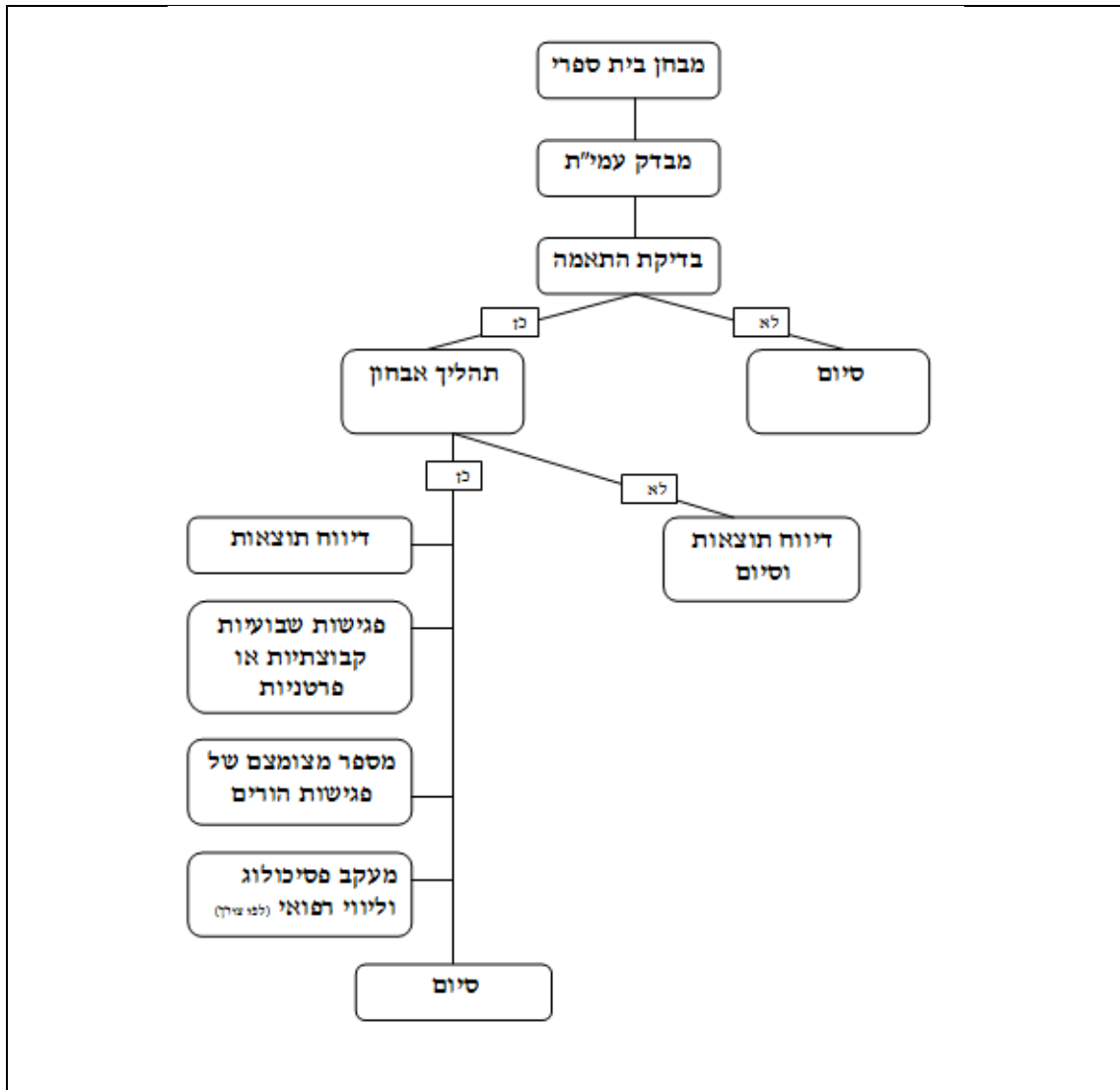
השתלמות למחנכים: שמונו ל-CM העוסקת בליווי המורה תוך כדי התהליך עצמו. כלומר הכשרה פעילה שבה המורה מתנסה בעבודה עם התלמיד וחוזר עם החוויה וההתנסות לליווי הקבוצתי של ה-CM.

בפועל השתתפו בחלקים מהשתלמות זו גם מחנכי כיתות ה', וזאת כדי להרחיב את מעגל המורים העוברים את ההשתלמות.

במהלך הפעלת התכנית הוחלט לקיים השתלמות נוספת לרכזי מקצוע.

התרשים הבא מתאר את תרשים הזרימה של התכנית לתלמידים בזרוע ב. הוא מתבסס בין היתר על תרשימי זרימה מתוך דוחות אינטגרטיביים.

¹⁰ Brain Resource Cognition : אבחון נירו-פסיכולוגי ממוחשב.



פיתוח פרוטוקול טיפולי

שלב הטיפול ושלב המעקב התבצעו בהתאם לפרוטוקול ייחודי שנכתב במסגרת התכנית. הפרוטוקול לזרוע א נכתב בידי ד"ר דפנה קופלמן-רובין, מנהלת המרכז ללקויות למידה ומובילת תכנית אי"ל, ד"ר קלומק ברונשטיין ואושרית טלקר מן המרכז ללקויות למידה, וכן בהתייעצות עם ד"ר יהודית אל-דור, מנהלת אגף לקויות למידה במשרד החינוך.

כתיבת הפרוטוקול נשענה על ניסיון שהצטבר במרכז ללקויות למידה ועל מחקרים בנושא גורמי חוסן וסיכון בקרב לקויי למידה. הפרוטוקול עוסק במיומנויות תוך-אישיות (מודעות עצמית, מכוונות עצמית למטרות ואסטרטגיות התארגנות), מיומנויות בין-אישיות (תקשורת, קבלת החלטות, סגור עצמי¹¹), חיזוק הקשר נער-הורים וחיזוק הקשר משפחה – בית ספר¹².

¹¹ היכולת של התלמיד לדבר בעד עצמו, להסביר את קשייו ואת צרכיו ולהתמודד עם עמדת הסובבים אותו.
¹² מבוסס על פרוטוקול הייעוץ.

הפרוטוקול כלל פירוט של 18 פגישות ייעוץ (טיפול ומעקב) וכן רשימת נספחים הכוללת לוח זמנים, פגישות, חומרי רקע, גורמי חוסן, שאלונים, שיעורי בית ועוד.

הפרוטוקול פירט בכל פגישה את כותרת הפגישה, את תקציר הפגישה, את הנוכחים בפגישה, את משך הפגישה, את מטרתיה ואת מהלכה. פירוט מהלך הפגישה זהה בכל הפגישות: הצגת נושא, שיחה כללית על אירועי השבוע האחרון, דיון במטלת הבית, לימוד מיומנות חדשה ותרגול שלה ומתן מטלת בית לקראת המפגש הבא.

הפעלת הפרוטוקול לוותה בהערכה עצמית של מפעילי הפרויקט, וכתוצאה ממנה נערכו התאמות ושינויים בפרוטוקול.

הפרוטוקול בזרוע ב התבסס על הפרוטוקול שנכתב בזרוע א ועבר התאמה. גם הוא כולל חלק רגשי וחלק דידיקטי. ההתאמה לחלק הרגשי נערכה בצוות שכלל את יועצת השכבה, את פסיכולוגית בית הספר ואת מובילת התכנית. התאמת החלק הדידיקטי נערכה בידי נציגת אגף לקויות למידה במשרד החינוך.

תיעוד התכנית ומחקר קליני

במסגרת התכנית התקיים תיעוד יסודי ומקיף של המפגשים של צוותי העבודה השונים וכן של פעילויות התכנית. תיעוד זה כלל פרוטוקולים של פגישות ושיבות, של מצגות, של סיכומי החלטות ושל מסמכים שונים שהופצו בתכנית (למשל מכתב פנייה להורים, לוחות זמנים, תכניות השתלמויות שונות ועוד). כמו כן תיעוד זה כלל דוחות אינטגרטיביים תקופתיים הסוקרים את התקדמות התכנית ומציבים יעדים להמשך.

על בסיס תיעוד זה התקיימו תהליכים של רפלקציה ושל עיצוב של התכנית בזמן אמת.

כמו כן התקיים בזרוע א מחקר קליני של התכנית, שבוצע בידי מובילי התכנית. המחקר, אשר התבצע במימון המרכז הבין-תחומי הרצליה ובשיתוף עם המרפאה הפסיכולוגית במרכז שניידר, נקרא "בחינת תרומתם של גורמי סיכון וחוסן להסתגלות חברתית-רגשית, התנהגותית ואקדמית של ילדים ובני נוער בעלי לקויות למידה ושל הוריהם", והוא פעל באישורה של ועדת הלסינקי¹³.

¹³ ועדת הלסינקי עוסקת באישור הצעות מחקר לניסויים קליניים בבני אדם וכן בהצעות מחקר בתחום הפסיכולוגי-חברתי. הוועדה פועלת בהתאם לכללי האתיקה שגיבשה ההסתדרות הרפואית הלאומית. כללים אלה נקבעו לראשונה ב-1964 ועודכנו מאז כמה פעמים.

סיכום – מבוא

- מטרתה של תכנית אי"ל היא לקדם הצלחה של בני נוער בכיתות ז-ח (גילאי 12-14) עם לקות למידה, הנמצאים ברמת סיכון גבוהה במיוחד עקב הפרעות פסיכיאטריות נוספות ו/או מעמד סוציו-אקונומי נמוך.
- התכנית החלה לפעול בינואר 2009 בשתי זרועות:
זרוע א כללה 44 בני נוער בכיתות ז-ח שאובחנו במרכז ללקויות למידה. בני נוער אלה אובחנו עם ליקויי למידה והפרעות פסיכיאטריות נלוות ו/או גורמי חוסן חסרים – אישיים ומשפחתיים.
- זרוע ב כללה 47 בני נוער שאותרו בבית הספר והחלו את תכנית ההתערבות בכיתה ז. בני נוער אלה אובחנו עם ליקויי למידה והפרעות פסיכיאטריות נלוות ו/או רמת סיכון גבוהה לנשירה על רקע גורמי חוסן חסרים – אישיים ומשפחתיים.
- התכנית שאפה לבצע אבחון יסודי, לבנות תכנית טיפול וללוות את המשפחה במהלך הטיפול, לחזק את התלמידים בבית הספר בהיבטים אקדמיים ורגשיים ולתת כלים מקצועיים לצוותים החינוכיים, הפסיכולוגיים והרפואיים לצורך עבודה עם תלמידים שיש להם לקויות למידה.
- במסגרת התכנית פותח בזרוע א פרוטוקול מפורט של טיפול בילדים עם לקויות למידה. פרוטוקול זה עבר התאמה להפעלה בזרוע ב.
- במסגרת התכנית התקיים תיעוד יסודי ומקיף של המפגשים של צוותי העבודה השונים וכן של פעילויות התכנית. על בסיס תיעוד זה התקיימו תהליכים של רפלקציה ושל עיצוב התכנית בזמן אמת.

על ההערכה

ההערכה שהתבצעה בתכנית זו היא שילוב בין "הערכה ממוקדת תהליך" לבין הערכת תוצאות במודל של "הערכה מבוססת מטרות". הערכה כזו בוחנת גם את התהליך וגם את תוצאותיו לאור המטרות המוצהרות, ובמילים אחרות – אם הושגו מטרות התכנית ובאיזו מידה. בחינת התהליך מסייעת לעצב את התכנית בזמן אמת (הערכה מעצבת), ובחינת תוצאותיו לאור המטרות המוצהרות מסייעת לסכם את השפעת התכנית (הערכה מסכמת).

מטרות ההערכה

- לבחון את מטרות התכנית ואת תכנון הפעולה שלה.
- לבחון את הפעלת התכנית במטרה לסייע בעיצובה בזמן אמת.
- לבחון את תוצאות התכנית ולהציע המלצות להמשך הפעלת תכנית זו או תכניות דומות.

שאלות הערכה

שאלות ההערכה נחלקו לשאלות העוסקות במטרות התכנית ובתכנון התכנית, לשאלות העוסקות בהפעלת התכנית ולשאלות העוסקות בתוצאות התכנית.

א. שאלות העוסקות במטרות התכנית ובתכנונה:

- מה היו מטרות התכנית המוצהרות?
- מדוע נבחרו מטרות אלו?
- כיצד תפסו בעלי עניין שונים את מטרות התכנית?

ב. שאלות העוסקות בהפעלת התכנית:

- כיצד התבצע תהליך ההיערכות לתכנית?
- כיצד התבצעו תהליכי האיתור והאבחון?
- כיצד התבצע תהליך הטיפול?
- כיצד התבצעו תהליכי ההכשרה של הצוותים?

ג. שאלות העוסקות בתוצאות התכנית:

- מהן תוצאות התכנית בעבור בני הנוער המשתתפים בה? – האם חל שינוי בהיבטים הבאים ואם כן מהו: תפקוד אקדמי, תפקוד התנהגותי, תפקוד רגשי ותפקוד חברתי?
- מהן תוצאות התכנית בעבור המשפחות המשתתפות בה? – האם חל שינוי בהיבטים הבאים ואם כן מהו: הקשר ילד-הורה, היכרות של ההורה עם מצב הילד בבית הספר והקשר בית ספר-משפחה?
- מהן תוצאות התכנית בעבור הצוות החינוכי? – האם חל שינוי בהיבטים הבאים ואם כן מהו: הקשר מורה-תלמיד, הקשר מורה-הורה, ידע בתחום לקויות הלמידה, היכרות ושימוש בכלים

להתמודדות עם תלמידים שיש להם לקויות למידה, שינוי בהרגלי עבודה עם תלמידים שיש להם לקויות למידה ושינוי בעמדות המורה בנוגע לתלמידים עם לקויות למידה?

- מהן תוצאות התכנית בעבור הצוות הטיפולי? – האם חל שינוי ברמת המקצועיות של הצוות הטיפולי בעבודה מתמשכת עם תלמידים שיש להם לקויות למידה בעלי רמת סיכון גבוהה? ואם כן, באלו ממדים?

ד. שאלות נוספות:

- מה מידת שביעות הרצון של בעלי העניין השונים מן התכנית?
- האם היו תוצאות בלתי צפויות לתכנית? אם כן, מהן?

מתווה ההערכה – אוכלוסיות וכלים

ההערכה החלה את פעולתה באוקטובר 2009. דוח ביניים ראשון הוגש ביולי 2010, ודוח ביניים שני הוגש באוגוסט 2011. דוח ההערכה המובא כאן הוא הדוח הסופי.

ההערכה אספה מידע ממובילי התכנית, מהצוות הטיפולי, מהצוות החינוכי, ממשפחות התלמידים המשתתפים ומהתלמידים המשתתפים. כמו כן ההערכה קיבלה ממפעילי התכנית נתוני ציונים מעובדים לזרוע ב.

ההערכה אספה נתונים בעזרת כלים איכותניים וכמותיים ("mixed methods").

לצד הפעלת התכנית התקיים בזרוע א מחקר קליני. במסגרת מחקר זה מועבר מערך של כלי מחקר למשתתפים בתכנית ולמשפחותיהם. מתווה ההערכה נבנה כך שבמידת האפשר תתקיים האחדה של כלי המחקר בין ההערכה לבין המחקר הקליני, וזאת כדי:

- למנוע עומס יתר על מפעילי התכנית ולקוחותיה בשל קיומם של שני מהלכי מחקר מקבילים.
 - ליצור בסיס נתונים משותף שיאפשר, במסגרת המגבלות, לבחון את תוצאות התכנית באופנים דומים ובשפה דומה בשתי הזרועות.
- לשם כך, חלק מן הכלים שההערכה השתמשה בהם התבסס על שאלונים המועברים בזרוע א.

פעילויות ההערכה מוצגת בלוח הבא בהתאם לאוכלוסיית המחקר:

לוח 1: פעילויות ההערכה בהתאם לאוכלוסיות המחקר

אוכלוסייה	כלים ¹⁴
מובילי התכנית: מנהלת התכנית, רכזת התכנית – יועצת בית הספר, מנהל בית הספר, מנהלת שכבת ז-ח והאחראיות לתכנית מטעם בית הספר, נציגי אגף לקוויות למידה במשרד החינוך, נציגי שפ"ח ונציגי הפיקוח.	<ul style="list-style-type: none"> ראיונות עומק בנקודות זמן שונות.
הצוות הטיפולי: פסיכולוגים ורופאים במרכז ללקוויות למידה ובשפ"ח המעורבים בתכנית.	<ul style="list-style-type: none"> ראיונות וקבוצות מיקוד עם חברי הצוות בכמה נקודות זמן. תצפית בפגישות צוות המרכז ללקוויות למידה העוסקות בתכנית.
הצוות החינוכי: זרוע ב – מורים המעורבים בתכנית ופסיכולוגית בית הספר.	<ul style="list-style-type: none"> ראיונות וקבוצות מיקוד עם חברי הצוות החינוכי. שאלון לצוות החינוכי שהועבר לקראת סיום שנת ההפעלה הראשונה. השאלון בחן בין היתר עמדות כלפי השתלמות הצוות. תצפיות בפגישות של הכשרה של הצוות החינוכי העוסקות בתכנית. תצפיות בפגישות של קבוצת המורים (CM). העברה וניתוח שאלון המטרייה בשתי נקודות זמן. שאלון השפעה נתפסת.
משפחות התלמידים	<ul style="list-style-type: none"> ראיונות עם 40 משפחות. שאלון התמודדות הורים בשתי נקודות זמן. שאלון השפעה נתפסת.
התלמידים	<ul style="list-style-type: none"> ניתוח נתוני ציונים המעובדים לזרוע ב. שאלוני תקווה-מטרות לתלמיד בשתי נקודות זמן. שאלון חברים (בדידות) בשתי נקודות זמן. העברת שאלון יחס למורה בשתי נקודות זמן. שאלון השפעה נתפסת.
כללי	<ul style="list-style-type: none"> ניתוח טקסטים הכוללים פרוטוקולים, דוחות, סיכומי ישיבות ועוד.

¹⁴ ראו פירוט על השאלונים בפסקה הבאה.

שאלון המטרי"ה

שאלון זה פותח בידי צוות המרכז ללקויות למידה. השאלון בודק את תפיסת המורה את יכולתו של התלמיד להצליח בלימודים.

בזרוע א נותחו השאלונים שמילאו ההורים על ילדם, ובזרוע ב נותחו השאלונים שמילאו המורים על תלמידיהם. השאלון מורכב מ-10 שאלות סגורות. טווח התשובות לכל פריט נע בין 1 ל-5.

שאלון התמודדות הורים¹⁵

שאלון זה בודק את סגנון ההתמודדות של ההורים מול ילדם. השאלון מורכב מ-21 שאלות סגורות, ויוצר שני מדדים מסכמים: **סגנון התמודדות אקטיבי**, המורכב מ-11 פריטים, ו**סגנון התמודדות פסיבי**, המורכב מ-9 פריטים. מדובר בשאלון למילוי עצמי שההורה ממלא על סגנון ההתמודדות שלו עם ילדו.

מדד ההתמודדות האקטיבי: טווח המדד המסכם נע בין 11 ל-44. ככל שהדירוג גבוה יותר, כך ההורה נוטה להתמודד עם בעיות באופן אקטיבי יותר.

מדד ההתמודדות הפסיבי: טווח המדד המסכם נע בין 9 ל-36. ככל שהדירוג גבוה יותר, כך ההורה נוטה להתמודד עם בעיות באופן פסיבי יותר.

שאלון "תקווה-מטרות"

שאלון זה בודק את התפיסה של הילד את יכולתו להצליח ואת מידת המאמץ שהוא מוכן להשקיע לשם כך. השאלון מורכב מ-10 שאלות סגורות ויוצר שלושה מדדים מסכמים: **מטרות**, המורכב מ-3 פריטים, **דרכים**, המורכב מ-3 פריטים, ו**מאמץ**, המורכב מ-4 פריטים. מדובר בשאלון למילוי עצמי שהתלמיד ממלא על עצמו.

מדד המטרות: טווח המדד המסכם נע בין 3 ל-18. ככל שהציון במדד גבוה יותר, כך הוא מעיד על אמונה של הילד ביכולתו להצליח.

מדד הדרכים: טווח המדד המסכם נע בין 3 ל-18. ככל שהציון במדד גבוה יותר, כך הוא מעיד על אמונה של הילד בדרכים לפתרון בעיותיו.

מדד המאמץ: טווח המדד המסכם נע בין 4 ל-24. ככל שהציון במדד גבוה יותר, כך הוא מעיד על הנכונות של הילד להשקיע מאמץ, בעיקר בתחום הלימודי.

¹⁵ שאלון "התמודדות" לפי Moos et al., 1987. הגרסה העברית לפי: Margalit, Raviv & Ankonina, 1992.

שאלון חברים (בדידות)¹⁶

שאלון זה בודק את תחושת הבדידות של הילד. השאלון מורכב מ-16 שאלות סגורות ויוצר שני מדדים מסכמים: **בדידות הקשורה לקבוצה**, מדד המורכב מ-8 פריטים, ו**בדידות הקשורה ליחסים דיאדיים**, מדד המורכב מ-8 פריטים. מדובר בשאלון למילוי עצמי שהתלמיד ממלא על עצמו.

מדד הבדידות הקשורה לקבוצה: טווח המדד המסכם נע בין 8 ל-32. ככל שהציון במדד גבוה יותר, כך הוא מעיד על תחושת בדידות גבוהה יותר.

מדד הבדידות הקשורה ליחסים דיאדיים: טווח המדד המסכם נע בין 8 ל-32. ככל שהציון במדד גבוה יותר, כך הוא מעיד על תחושת בדידות גבוהה יותר.

שאלון "יחס למורה" (או "המורה ואני")¹⁷

שאלון זה בודק כיצד תופס הילד את יחס המורה אליו. השאלון מורכב מ-25 שאלות סגורות ויוצר שני מדדים מסכמים: **זמינות וקבלה**, מדד המורכב מ-17 פריטים, ו**דחייה**, מדד המורכב מ-8 פריטים¹⁸. מדובר בשאלון למילוי עצמי שהתלמיד ממלא על יחסיו עם המורה.

מדד הזמינות והקבלה: טווח המדד המסכם נע בין 17 ל-119. ככל שהדירוג גבוה יותר, כך התלמיד חש שהמורה מקבל אותו וזמין אליו יותר.

מדד הדחייה: טווח המדד המסכם נע בין 8 ל-56. ככל שהדירוג גבוה יותר, כך התלמיד חש דחייה רבה יותר מצד המורה.

שאלון עמדות לצוות החינוכי

שאלון זה פותח בידי צוות ההערכה, ומטרתו הייתה לבחון את עמדות הצוות החינוכי כלפי הפעלת הפרויקט וכן כלפי תהליכי ההכשרה.

שאלון סיכום: השפעה נתפסת להורים, מורים ותלמידים

שאלון זה פותח בידי מפעילי התכנית ועבר התאמה של צוות ההערכה. השאלון בוחן את ההשפעה הנתפסת של המשיבים על מידת השיפור או ההחמרה שלהערכתם חלה (אם בכלל) בהיבטים שונים של התפקוד של כל תלמיד.

השאלון מורכב מ-15 שאלות סגורות הבוחנות 3 היבטים: לימודים, קשר עם אחרים ומצב רוח (לכל נושא 5 שאלות).

¹⁶ שאלון "חברים (בדידות)" לפי: Asher & Williams, 1990. הגרסה העברית לפי: Margalit, 1991.

¹⁷ שאלון "יחס למורה" (CATSAB) לפי Al-Yagon & Mikulincer, 2004.

¹⁸ במחקרים קודמים נמצא כי שאלה אחת פוגעת במהימנות השאלון, ולכן היא לא נכללה במחקר זה.

סיכום – על ההערכה

- ההערכה שהתבצעה בתכנית זו היא שילוב בין "הערכה ממוקדת תהליך" לבין הערכת תוצאות במודל של "הערכה מבוססת מטרות".
- ההערכה פעלה במשך שלוש שנים ובחנה שאלות העוסקות במטרות התכנית ובתכנון התכנית, שאלות העוסקות בהפעלת התכנית ושאלות העוסקות בתוצאות התכנית.
- ההערכה אספה מידע ממובילי התכנית, מהצוות הטיפולי, מהצוות החינוכי, ממשפחות התלמידים המשתתפים ומהתלמידים המשתתפים. כמו כן ההערכה קיבלה ממפעילי התכנית נתוני ציונים מעובדים לזרוע ב.
- ההערכה אספה נתונים בעזרת כלים איכותניים וכמותיים ("mixed methods").

ממצאים – זרוע א

את תכנית אי"ל מובילה ד"ר דפנה קופלמן-רובין. בזרוע א משתתפים בתכנית כמחצית מצוות הפסיכולוגיות (7) וחלק מצוות הפסיכיאטרים העובדים במרכז ללקויות למידה.

פעילות התכנית בזרוע א הניבה פרוטוקול טיפול מפורט ויסודי¹⁹. פרוטוקול זה עבר התאמה להפעלה בזרוע ב, ובכך היוותה זרוע א, נוסף על הפעילות שהתקיימה בה, גם מעין "מעבדת פיתוח" לפעילות בזרוע ב.

הצגת הממצאים בזרוע א נחלקת לשניים: ממצאים העוסקים בהפעלת התכנית וממצאים העוסקים בתוצאות התכנית בעבור אוכלוסיות היעד השונות (תלמידים, משפחות, צוות חינוכי וצוות טיפולי).

הפעלת התכנית

איתור גיוס ואבחון

איתור המשפחות המתאימות לתכנית התבצע מתוך אוכלוסיית המשפחות הפונות למרכז ללקויות למידה שעברו תהליך של אבחון פסיכו-דידקטי באמצעות מחלקות אחרות במרכז שניידר וכן באמצעות פנייה לכמה בתי ספר לצורך ביצוע האבחונים נרכש ציוד ייעודי, כגון: ערכות אבחון, מסכי מגע ומחשבים.

בעקבות האבחון נבדקה התאמת המשפחות לתכנית לפי רשימה של קריטריונים המפורטת בלוח הבא:

לוח 2: קריטריונים להכללה בתכנית אי"ל – זרוע א

קונטר-אינדיקציות להשתתפות	קריטריונים להכללה
ילד המטופל בהפרעות קשב וריכוז ואינו מאוזן	גיל 13-14 לומדים בכיתות ז-ח בחינוך רגיל
אי-שיתוף פעולה מצד ההורים, חוסר מוטיבציה מצד הנערה	הורים ונערה/עם מוטיבציה לשתף פעולה ולקבל ייעוץ
הפרעה פסיכיאטרית קשה שאינה מטופלת, כגון: חרדה לא-מאוזנת, דיכאון ובעיות התנהגות קשות	קריאה מתחת לאחוזון ה-35 מבחינת קצב ודיוק, קושי בהבנת הנקרא
IQ מתחת לממוצע	IQ ממוצע ומעלה
ללא לקות למידה שפתית	לקויות למידה או קשיים שפתיים הבאים לידי ביטוי במודעות פונולוגית, בשיום מהיר ובשטף
לא דוברים עברית כשפת אם	דוברי עברית כשפת אם
התרשמות הפסיכולוגית כי הנערה לא מתאים לטיפול מילולי	יכולת ורבליית המאפשרת טיפול מילולי

* מתוך המסמך: ישיבת צוות שניידר – פרויקט – 26.2.2009

¹⁹ ראו פירוט בנושא הפרוטוקול בהמשך.

ממצאי האבחון ומתווה התכנית הוצגו בפני משפחות אשר נמצאו מתאימות לתכנית. במידת הצורך התבצעה השלמה לאבחון הפסיכו-דידקטי שכללה מבחן BRC והערכה פסיכיאטרית.

משפחות שהתמידו בהשתתפות בתכנית היו צפויות לקבל החזר כספי בסך 1800₪ לכיסוי חלקי של עלות האבחון. החזר זה, הניתן בתום תקופת הטיפול והמעקב, נועד לסייע במניעת נשירה של משפחות מן התכנית.

טיפול

שלב הטיפול כלל 12 פגישות שבועיות. הפגישות התקיימו עם הנער/ה ועם ההורים בהתאם לפרוטוקול הייעוץ. במקביל התבצע גיוס בעל תפקיד בבית הספר שיהיה איש קשר של התכנית בבית הספר. להרחבה בנושא זה ראו פרק העוסק בפרוטוקול.

מראיונות ההורים עולה כי הרוב המכריע של ההורים הביע שביעות רצון גבוהה מן התהליך, מהאווירה הנעימה, מהשילוב בין שירותים שונים הניתנים בתכנית (שירותי פסיכולוגיה ופסיכיאטריה), מההתגמשות לצורכי ההורים, מהזמינות הגבוהה וכן מהרצינות והעקביות של הצוות המטפל.

"התכנית מבחינתי מעולה. הצוות עשה מעל ומעבר כדי לשבת אתו [עם הנער] לקדם אותו... השילוב עם הפסיכיאטר... זה שלכולם ידוע מה שקורה... החיבור ביניהם..." (משפחות).

במסגרת הפרוטוקול התבקשו כל תלמיד ומשפחתו לבחור באיש צוות מבית הספר של התלמיד שישמש איש קשר בין הפסיכולוגית המטפלת לבין התלמיד ומשפחתו וצוות בית הספר. לאחר גיוס איש הקשר בבית הספר הפסיכולוגית המטפלת הייתה אמורה לשמור עמו על קשר על בסיס חודשי, כדי לעקוב אחר התקדמות התכנית.

מדיווחי הצוות הטיפולי וההורים עלה כי בחלק מבתי הספר הייתה היענות לתכנית, והפגישות בין איש הקשר בבית הספר לבין הפסיכולוגית היו משמעותיות וסייעו בהתמקדות בילד ובצרכים שלו. עם זאת, בחלק מן המקרים עלה כי הקשר עם בתי הספר היה משמעותי פחות, בין היתר משום שתפקיד איש הקשר בבתי הספר היה וולונטרי ותלוי במידת הפניות והמחויבות שלו לתפקיד.

מעקב

שלב המעקב כלל 6 פגישות שהתקיימו בטווח של שנה וחצי מיום סיום הטיפול בהתאם ללוח הזמנים הבא (המועדים מתארים את תקופת הזמן שעברה מיום סיום הטיפול): שבועיים, חודש, שלושה חודשים, שישה חודשים, שנים-עשר חודשים ושמונה-עשר חודשים ממועד סיום הטיפול. במהלך תקופת הטיפול והמעקב מילאו בני הנוער והוריהם כמה פעמים ערכת שאלונים.

משתתפים ונושאים

עד כתיבת דוח זה, מתוך 44 המשפחות המשתתפות בתכנית:

- 28 משפחות סיימו את שלב פגישות הטיפול והמעקב (ולמעשה סיימו את התכנית כולה).
- 9 משפחות נוספות סיימו את שלב הטיפול, והן אמורות לסיים את שלב המעקב עד סוף שנת 2012.
- 4 משפחות נשרו בתחילת הטיפול (פגישה 3–4) על רקע אי-התאמה לטיפול מסיבות שונות. הנערים הנושרים לא נמצאו שונים מבחינת המשתנים הדמוגרפיים, לקויות הלמידה וההפרעות הפסיכיאטריות השונות, לעומת יתר הנבדקים.²⁰
- 3 משפחות נוספות נשרו בשלב המעקב – משפחה אחת בחודש המעקב הראשון ושתי משפחות לאחר שלושה חודשי מעקב.

הפרוטוקול

א. כתיבת הפרוטוקול

שלב הטיפול ושלב המעקב התבצעו בהתאם לפרוטוקול ייחודי שנכתב במסגרת התכנית. הפרוטוקול נכתב בידי ד"ר דפנה קופלמן-רובין, ד"ר ענת קלומק ברונשטיין ואושרית טלקר, וכן בהתייעצות עם ד"ר יהודית אל-דור.

כתיבת הפרוטוקול נשענה על ניסיון שהצטבר במרכז ללקויות למידה ועל מחקרים בנושא גורמי חוסן וסיכון בקרב בעלי לקויות למידה. הפרוטוקול עוסק במיומנויות תוך-אישיות (מודעות עצמית, מכוונות עצמית למטרות ואסטרטגיות התארגנות), מיומנויות בין-אישיות (תקשורת, קבלת החלטות וסגור עצמי²¹), חיזוק הקשר נער-הורים וחיזוק הקשר משפחה-בית ספר²².

הפרוטוקול כלל פירוט של 18 פגישות הייעוץ (טיפול ומעקב) וכן רשימת נספחים הכוללת לוח זמנים, פגישות, חומרי רקע, גורמי חוסן, שאלונים, שיעורי בית ועוד.

"הייעוץ מבוסס בחלקו על שיטת הטיפול בדיכאון של מתבגרים IPT-A ובחלקו על מודלים וטכניקות המתאימים במיוחד למתבגרים עם לקויות למידה כולל מודל התקווה, מודל הקוהרנטיות, סגור עצמי. בנוסף, הייעוץ מבוסס על עקרונות הפסיכולוגיה החיובית והגישה הנרטיבית בפסיכולוגיה" (מתוך פרק המבוא בפרוטוקול)²³.

הפרוטוקול פורט בכל פגישה את כותרת הפגישה, את תקציר הפגישה, את הנוכחים בפגישה, את משך הפגישה (כל הפגישות למעט הראשונה ארכו 50 דקות. הפגישה הראשונה ארכה 70 דקות), את מטרותיה ואת מהלכה. פירוט מהלך הפגישה זהה בכל הפגישות: הצגת הנושא, שיחה כללית

²⁰ על סמך ניתוח שנערך במרכז שניידר.

²¹ היכולת של התלמיד לדבר בעד עצמו, להסביר את קשייו ואת צרכיו ולהתמודד עם עמדת הסובבים אותו.

²² מבוסס על פרוטוקול הייעוץ.

²³ ההפניות למקורות בקטע זה הושמטו.

על אירועי השבוע האחרון, דיון במטלת הבית, לימוד מיומנות חדשה ותרגול שלה ומתן מטלת בית לקראת המפגש הבא.

ב. בחינת הפרוטוקול

כתוצאה מן ההתנסות, התבצעה בחינה מתמשכת של הפרוטוקול וחשיבה על הכנסת שינויים בו, בין היתר על העבודה עם ההורים ועל שיעורי הבית (במסגרת הטיפול מקבל הילד שיעורי בית שאותם הוא אמור לבצע במהלך השבוע ועד הפגישה הבאה).

במרץ 2010 התבצע במסגרת המרכז ללקויות למידה מהלך הערכה פנימית מובנה של הפרוטוקול על ידי הצוות הטיפולי. המהלך כלל התייחסות מילולית לפרוטוקול ושאלון ליקרט (סולם 1-7) שבחן את מידת חשיבותו של כל נושא בפרוטוקול ואת תרומתו לטיפול וכן את מידת הבהירות שהוא מפורט בה בפרוטוקול.

ממצאי ההערכה הפנימית של הפרוטוקול²⁴ מצביעים על כך שמידת החשיבות של כל הנושאים, כפי שתופסים אותה חברי הצוות הטיפולי, היא גבוהה (6-7 ומידת הבהירות של רוב הנושאים גבוהה פחות (מ-4.4 לנושא "מכוונות עצמית" ועד 6.6 ל"סיום ופרדה"). כמו כן עלו הצעות מגוונות הקשורות להתנהלות הפגישות בכל אחד מן הנושאים.

הכשרת הצוות

טיפול מונחה פרוטוקול הוא מיומנות ייחודית, המחייבת שילוב בין גמישות לבין מובנות, בין עבודה לפי הפרוטוקול לבין התאמה לצורכי הילד והמשפחה. בעבור חברות הצוות הטיפולי הייתה זו הפעם הראשונה שבה הן מנהלות טיפול מונחה פרוטוקול.

"הפרוטוקול הוא נוכח נוסף בחדר... כי בשונה מהטיפול הרגיל שאני עושה, צריך ללמוד לחיות אתו" (צוות טיפולי).

לצורך פיתוח מיומנות זו עבר הצוות הטיפולי הכשרה שהחלה עוד לפני תחילת הטיפולים ונמשכה במהלך שנת ההפעלה הראשונה. ההכשרה כללה מפגשים קבוצתיים ופגישות הנחיה אישיות עם מנהלת התכנית.

מן הראיונות עם חברי הצוות הטיפולי עלה כי תהליך ההכשרה היה משמעותי עבורם וסייע להם לעבוד במסגרת המתח בין גמישות לבין מובנות. עוד עלה כי תהליכי ההכשרה ועצם ההשתתפות בתכנית תרמו לחברי הצוות הטיפולי בהיבט של ההתפתחות המקצועית, וכי הם החדירו במוטיבציה ומחויבות להפעלת התכנית.

"יצירת רצף מעבר לאבחון, גם הדרכת הורים וטיפול, מאוד מעשיר אותנו... תהליך שלם ולא קטוע רק במתן האבחון וזהו" (צוות טיפולי).

²⁴ מתבסס על המסמך "מצגת ישיבת צוות 8.4.2010" ועל שאלון ההערכה לפרוטוקול.

סיכום – הפעלת התכנית בזרוע א

- המשפחות שהשתתפו בתכנית עברו תהליך של איתור בהתאם לרשימת קריטריונים, גיוס ואבחון פסיכו-דידקטי, מבחן BRC ובמידת הצורך אבחון פסיכיאטרי.
- שלב הטיפול כלל 12 פגישות שבועיות. הפגישות התקיימו עם הנערה/ה ועם ההורים בהתאם לפרוטוקול הייעוץ.
- במקביל התבצע גיוס CM בבית הספר. פעולתו של בעל תפקיד זה התבררה בחלק מהמקרים כמוצלחת ובחלקם פחות.
- הרוב המכריע של ההורים הביע שביעות רצון גבוהה מן התהליך.
- שלב המעקב כלל 6 פגישות שהתקיימו בטווח של שנה וחצי מיום סיום הטיפול.
- שלב הטיפול ושלב המעקב התבצעו בהתאם לפרוטוקול ייחודי שנכתב במסגרת התכנית. הפרוטוקול נכתב בידי ד"ר דפנה קופלמן-רובין, ד"ר קלומק ברונשטיין ואושרית טלקר, וכן בהתייעצות עם ד"ר יהודית אל-דור.
- כתוצאה מן ההתנסות, התבצעה בחינה מתמשכת של הפרוטוקול והוכנסו בו שינויים.
- לצורך עבודה עם הפרוטוקול עבר הצוות הטיפולי הכשרה שכללה מפגשים קבוצתיים ופגישות הנחיה אישיות עם מנהלת התכנית.

תוצאות התכנית

תוצאות התכנית מובאות כאן בהתאם לאוכלוסיית היעד: הורים ותלמידים.

תלמידים

בחלק גדול מן הראיונות ציינו הורים כי בעקבות ההשתתפות בתכנית חל שינוי לטובה אצל ילדם. מן הראיונות עלה כי השיפור התרחש בהיבטים שונים:

- עלייה בביטחון העצמי וביכולת הסגור העצמי

"המפגשים... גרמו לה לא להתבייש בלקויות שלה, להגיד למורה שתבוא להקריא לה את מה שלא הבינה, להגיד לילדים שזה לא מצחיק אם היא צריכה עזרה" (משפחות).

- עלייה ביכולת הארגון וביכולת להציב מטרות

התלמידים מילאו שאלון "תקווה-מטרות" בשתי נקודות זמן (שתי פעימות): פעימה 1 – לפני התחלת העבודה עם התלמידים, ופעימה 2 – בתום תקופת מעקב של שישה חודשים. כאמור, שאלון זה מורכב מ-10 שאלות סגורות ויוצר שלושה מדדים מסכמים: מדד מטרות, מדד דרכי התמודדות ומדד מאמץ. טווח התשובות לכל פריט נע בין 1 ל-6.

הטבלה הבאה מציגה את המדדים המסכמים בפעימה 1 ופעימה 2:

לוח 3: מדדים מסכמים בשאלון "תקווה-מטרות" לתלמיד – זרוע א

N	פעימה 2		פעימה 1		
	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	
27	1.05	4.77	1.00	4.10	מטרות
27	1.00	4.94	1.03	4.62	דרכים
27	0.97	4.97	1.17	4.52	מאמץ

נמצאו הבדלים משמעותיים²⁵ בין תוצאות פעימה 1 לבין תוצאות פעימה 2 במרכז שניידר בשאלון "תקווה-מטרות" לתלמיד, המעידים על שיפור במדדים מטרות²⁶ ומאמץ²⁷, ולמעשה מעידים על שיפור בתפיסת התלמיד את יכולתו להצליח ואת נכונותו להשקיע מאמץ לשם כך, בין פעימה 1 לבין פעימה 2.

²⁵ מכיוון שה-N קטן מ-30 אי אפשר לבצע מבחן t להשוואת ממוצעים. במקומו בוצע מבחן א-פרמטרי וילקוסון להשוואת שתי התפלגות תלויות.

²⁶ z=2.757, sig=0.006

²⁷ z=2.395, sig=0.017

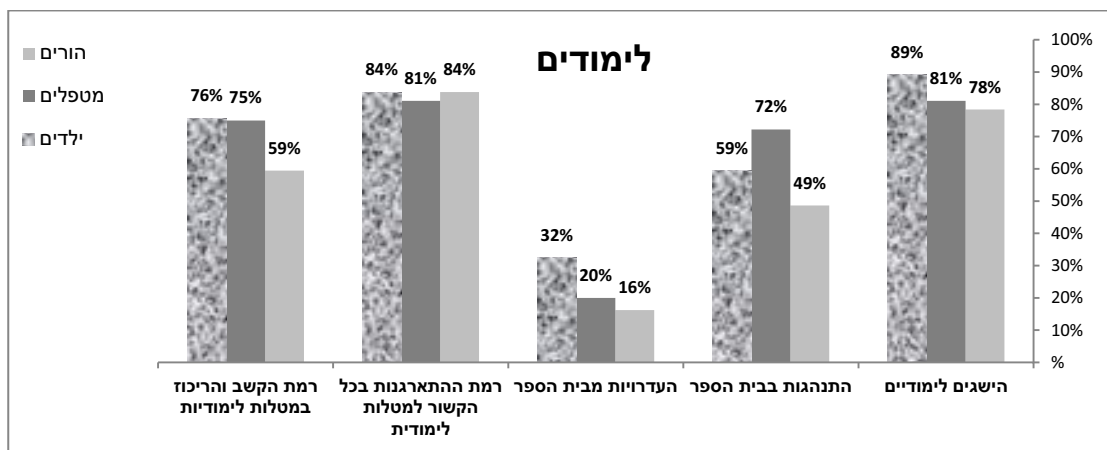
"הוא השתפר מבחינה לימודית, הוא לוקח את עצמו בידיים, יותר מודע למה שהולך לקרות..." (משפחות).

בסיום שלב הטיפול התבקשו הורים, ילדים ומטפלים למלא שאלון סיכום דומה, הבוחן את מידת השיפור או החמרה שלהערכתם חלה (אם בכלל) בהיבטים שונים של התפקוד הלימודי²⁸.

הגרף הבא מפרט את אחוז הנשאלים בכל אחת משלוש הקבוצות שבחרו באפשרות שחל שיפור (קל, גדול או גדול מאוד) בהיבטים שונים של התפקוד הלימודי.

תרשים 4: שיעור המשיבים כי חל שיפור (קל, גדול או גדול מאוד) בתפקוד הלימודי – זרוע א

(תשובות 1,2,3 בסולם הנע מ-1=חל שיפור גדול מאוד ועד 7=חלה החמרה גדולה מאוד)



הנשאלים העידו על שיפור משמעותי בפריטים הבאים (בסדר יורד): רמת ההתארגנות בכל הקשור למטלות לימודיות, הישגים לימודיים, רמת הקשב והריכוז במטלות לימודיות והתנהגות בבית הספר.

התחום שנמצא בו השיפור הנמוך ביותר הוא היעדרויות מבית הספר. יש לקחת בחשבון כי לא לכל התלמידים המשתתפים בפרויקט היו בעיות בתחום של היעדרויות ולכן מלכתחילה לא נדרש שיפור בתחום זה, ולכן לא חל בו שינוי.

באופן כללי אפשר לראות כי המטפלים נתנו הערכות נמוכות באופן משמעותי מההערכות שניתנו בידי הילדים והוריהם, למשל: 8.1 אחוזים מן המטפלים סברו כי חלה החמרה בתחום ההישגים הלימודיים.

²⁸ השאלון עבר התאמה של מובילי הפרויקט בזרוע א. הוא כלל סולם בן 7 דרגות: שיפור גדול מאוד, שיפור גדול, שיפור קל, ללא שינוי, החמרה קלה, החמרה גדולה, החמרה גדולה מאוד.

התבוננות בהתפלגות המלאה של הנתונים (ראו לוח 5 בנספח) מראה כי נשאלים בודדים בלבד מדווחים על החמרה בתפקוד התלמיד בפריטים מסוימים. בקרב הילדים המטופלים ובקרב הוריהם לא נמצא פריט שבו למעלה משני נשאלים העידו על תחושת החמרה. בקרב המטופלים אפשר לציין כי שיעור גבוה יותר של נשאלים (8.1%) סבור כי קיימת החמרה, מאשר בקרב הילדים והוריהם.

שיעור גבוה מהמטופלים נטה גם להגדיר את השיפור כשיפור קל בהשוואה לילדים והוריהם, ששיעור גבוה יותר מהם נטה להגדיר את השיפור כגדול או גדול מאוד.

• שיפור ביחס בית הספר לילד

מן הראיונות עולה כי חל שיפור ביחס בית הספר לילד.

עוד בנושא זה, מילאו התלמידים שאלון "המורה ואני" בשתי נקודות זמן (שתי פעימות): פעימה 1 – לפני התחלת העבודה עם התלמידים, ופעימה 2 – בתום תקופת מעקב של 6 חודשים. כאמור, השאלון מורכב מ-25 שאלות סגורות ויוצר שני מדדים מסכמים: מדד זמינות וקבלה ומדד דחייה. מדובר בשאלון למילוי עצמי שהתלמיד ממלא על יחסיו עם המורה. טווח התשובות לכל פריט נע בין 1 ל-7.

לוח 4: מדדים מסכמים בשאלון "המורה ואני" לתלמיד – זרוע א

N	פעימה 2		פעימה 1		
	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	
30	1.37	5.56	1.54	5.01	זמינות וקבלה
30	1.02	1.64	1.60	2.07	דחייה

נמצאו הבדלים משמעותיים בין תוצאות פעימה 1 לבין תוצאות פעימה 2 בשאלון "המורה ואני" במדד זמינות וקבלה בלבד²⁹. התלמידים חשים כי הזמינות והקבלה של המורה עלתה. במדד הדחייה לא התקבלה תוצאה מובהקת, אולם אפשר לדבר על מגמת ירידה בתחושת הדחייה שכן התוצאה קרובה מאוד למובהקת³⁰.

• שיפור במצב החברתי ובקשר עם אחרים

מן הראיונות עולה כי חל שיפור בקרב התלמידים במצבם החברתי:

"הוא קיבל המון חיזוקים... המצב החברתי שלו מאוד השתפר..." (משפחות)
 "קודם לא הייתה לה חברה אחת בכיתה, היא הייתה בודדה ממש וכל יום היא הייתה חווה כל מיני אירועים. היום יש לה אירועים, חברים, היא שייכת לקבוצות, הילדים רואים אותה כשלהם, קיבלנו ילדה אחרת" (משפחות).

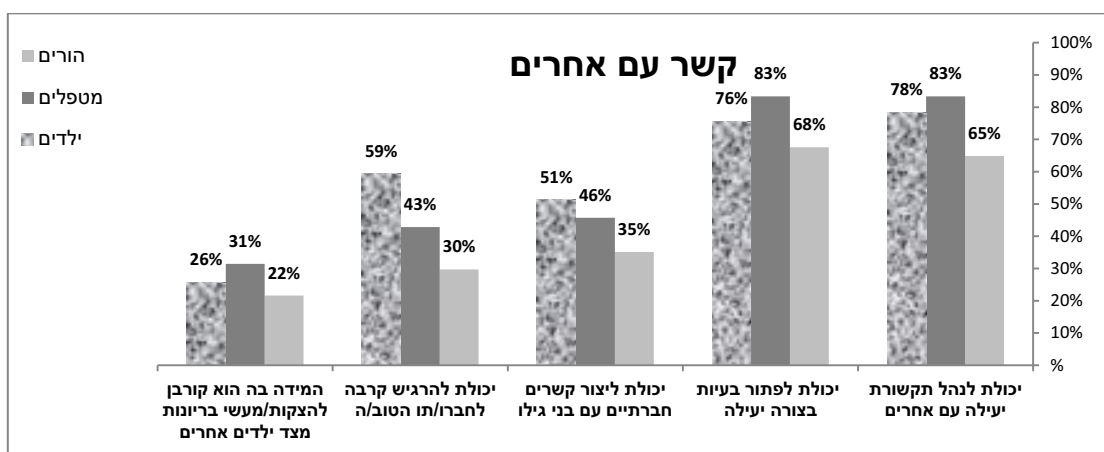
²⁹ t=2.304, sig=0.029
³⁰ t=-1.919, sig=0.065

ממצאים דומים עולים מן הכלים הכמותיים (שאלון סיכום ושאלון "חברים"): שאלון סיכום: בסיום הטיפול התבקשו ילדים, הורים ומטפלים למלא שאלון סיכום דומה, הבוחר את מידת השיפור או החמרה שלהערכתם חלה (אם בכלל) בהיבטים שונים של הקשר עם אחריים.³¹

הגרף הבא מפרט את אחוז הנשאלים בכל אחת משלוש הקבוצות שבחרו באפשרות שחל שיפור (קל, גדול או גדול מאוד) בהיבטים שונים של הקשר עם אחריים:

תרשים 5: שיעור המשיבים כי חל שיפור (קל, גדול או גדול מאוד) בקשר עם אחריים – זרוע א

(תשובות 1,2,3 בסולם הנע מ-1=חל שיפור גדול מאוד ועד 7=חלה החמרה גדולה מאוד)



הנשאלים העידו על שיפור משמעותי בפריטים הבאים (בסדר יורד): יכולת לנהל תקשורת יעילה עם אחריים, יכולת לפתור בעיות בצורה יעילה, יכולת ליצור קשרים חברתיים עם בני גילו ויכולת להרגיש קרבה לחבר טוב.

התחום שנמצא בו השיפור הנמוך ביותר הוא: קורבנות להצקות מצד ילדים אחריים. גם בפריט זה אפשר לשער כי רוב התלמידים לא היו קורבנות להצקות ולכן לא נדרש שיפור בתחום זה.

התבוננות בהתפלגות המלאה של הנתונים (ראו לוח 6 בנספח) מראה כי נשאלים בודדים בלבד דיווחו על החמרה בתפקוד התלמיד בפריטים מסוימים. בקרב הילדים המטופלים ובקרב הוריהם לא נמצא פריט שבו למעלה משני נשאלים העידו על תחושת החמרה.

שיעור גבוה מהמטפלים גם נטה להגדיר את השיפור כקל, לעומת ילדים והוריהם ששיעור גבוה יותר מהם נטה להגדיר את השיפור כגדול או גדול מאוד.

שאלון "חברים" (בדידות): עוד בנושא זה מילאו התלמידים שאלון חברים בשתי נקודות זמן (שתי פעימות): פעימה 1 – לפני התחלת העבודה עם התלמידים, ופעימה 2 – בתום תקופת מעקב של

³¹ השאלון עבר התאמה של מובילי הפרויקט בזרוע א. הוא כלל סולם בן 7 דרגות: שיפור גדול מאוד, שיפור גדול, שיפור קל, ללא שינוי, החמרה קלה, החמרה גדולה, החמרה גדולה מאוד.

שישה חודשים. כאמור שאלון זה מורכב מ-16 שאלות סגורות ויוצר שני מדדים מסכמים: בדידות הקשורה ליחסים דיאדיים ובדידות הקשורה לקבוצה. טווח התשובות לכל פריט נע בין 1 ל-4.

הטבלה הבאה מציגה את המדדים המסכמים בפעימה 1 ובפעימה 2:

לוח 5: מדדים מסכמים בשאלון "חברים" (בדידות) לתלמיד – זרוע א

N	פעימה 2		פעימה 1		
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
30	0.48	1.44	0.75	1.70	בדידות הקשורה לקבוצה
					בדידות הקשורה ליחסים
30	0.59	1.40	0.82	1.70	דיאדיים

נמצא הבדל מובהק במדד הבדידות הקשורה ליחסים דיאדיים בלבד³². המטופלים העידו כי בפעימה 2 הם חשו פחות בדידות ביחסים דיאדיים לעומת פעימה 1. במדד הבדידות הקשורה לקבוצה לא נמצא הבדל מובהק, אולם אפשר להצביע על אותה מגמה של דיווח על פחות תחושת בדידות, שכן התוצאה קרובה למובהקות³³.

באופן כללי אפשר לומר כי חל שיפור בתחושת הבדידות של התלמידים בין פעימה 1 לבין פעימה 2.

• שיפור בקשר הורה-ילד

מחלק מראיונות ההורים עלה כי ההשתתפות בתכנית סייעה לשפר את הקשר בין הילד לבין הוריו, בין היתר, בכך שעזרה להורים להבין את הילד ולילד לבטוח בהורים. אחד ההורים ציין, כאשר דיבר על ילדו, שבעקבות התכנית הם "הרוויחו אותו".

באופן כללי עולה מראיונות הצוות כי בחלק מן המקרים בני נוער עם תקשורת ורבולית נמוכה הושפעו פחות מפגישות הייעוץ, המתבססות על שיחות ועל שימוש בדוגמאות מחייהם של בני הנוער. במקרים מסוימים היה אפשר להיעזר בהורים או בדוגמאות דמיוניות לעיבוד תכנים לפי פרוטוקול הייעוץ.

כמו-כן חלק קטן מן ההורים ציין כי הוא אינו חש שינוי בהתנהגות ילדו כתוצאה מן התכנית או לחלופין חש שינויים קלים בלבד.

עוד בנושא זה מילאו ההורים שאלון מטרייה (שאלון להערכת מנבאי הצלחה). השאלון מורכב מ-9 שאלות סגורות ובוחר את תפיסת ההורה את יכולותיו של הילד. ההורים מילאו את השאלון

³² t=2.363, sig=0.025

³³ t=1.968, sig=0.059

בשתי נקודות זמן (שתי פעימות): פעימה 1 – לפני התחלת העבודה עם התלמידים, ופעימה 2 – בתום תקופת מעקב של שישה חודשים.

בשל מיעוט ממלאים של השאלונים בוצעה השוואה בין 2 הפעימות בעזרת מבחן א-פרמטרי וילקוקסון להשוואת שתי התפלגויות תלויות.

מן הניתוח עולה כי חל שיפור בתפיסות האימהות את ילדם בפריט אחד – ביכולת ההתמדה של הילד³⁴, וחל שיפור בתפיסות האבות את ילדם בשני פריטים: מסוגלות להציב לעצמו מטרות ראליות לטווח הקצר³⁵ ולטווח הארוך³⁶.

בשאר הפריטים לא חשו ההורים כי חל שינוי משמעותי.

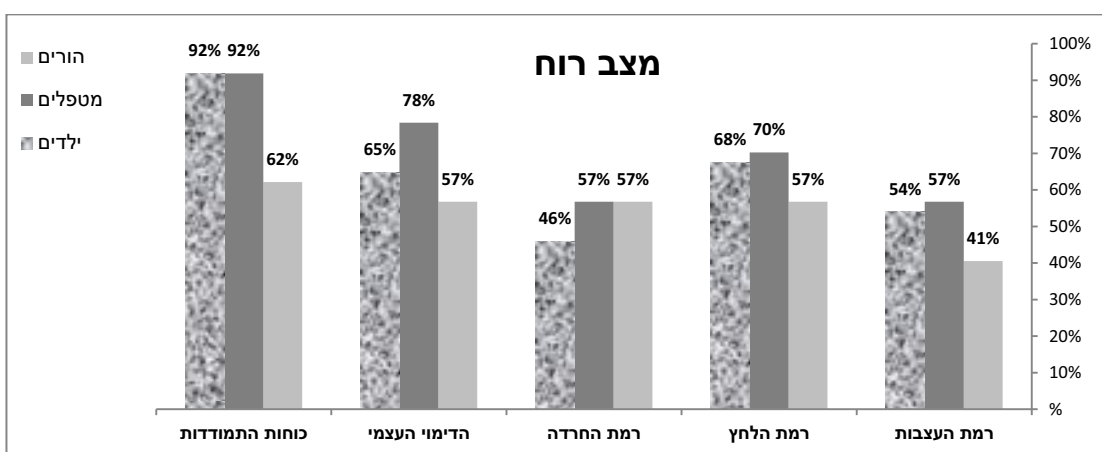
• שיפור במצב הרוח

בסיום הטיפול התבקשו ילדים הורים ומטפלים למלא שאלון סיכום דומה, הבוחן את מידת השיפור או החמרה שלהערכתם חלה (אם בכלל) בהיבטים שונים של מצב הרוח של הילד.

הגרף הבא מפרט את שיעור הנשאלים בכל אחת משלוש הקבוצות שבחרו באפשרות שחל שיפור (קל, גדול או גדול מאוד) בהיבטים שונים של הקשר עם אחרים:

תרשים 6: שיעור המשיבים כי חל שיפור (קל, גדול או גדול מאוד) במצב הרוח – זרוע א

(תשובות 1, 2, 3 בסולם הנע מ-1=חל שיפור גדול מאוד ועד 7=חלה החמרה גדולה מאוד)



הפריטים שמדווח בהם על השיפור הרב ביותר הם: כוחות התמודדות, דימוי עצמי ורמת לחץ. שיעור המעידים על שיפור גדול בפריטים רמת העצבות ורמת חרדה נמוך מעט, אך עדיין אי אפשר לומר כי מדובר בשיעור נמוך מאוד.

³⁴ Z=2.714, sig=0.007

³⁵ Z=2.000, sig=0.046

³⁶ Z=2.530, sig=0.011

התבוננות בהתפלגות המלאה של הנתונים (ראו לוח 7 נספח) מראה כי נשאלים בודדים בלבד דיווחו על החמרה בתפקוד התלמיד בפריטים מסוימים. בקרב הילדים המטופלים ובקרב הוריהם לא נמצא פריט בו למעלה משני נשאלים העידו על תחושת החמרה. בקרב המטופלים אפשר לציין כי קיים שיעור גבוה יותר (10.8%) של נשאלים הסבורים כי קיימת החמרה בכוחות התמודדות מאשר בקרב ההורים והילדים.

שיעור גבוה מהמטופלים גם נטו להגדיר את השיפור כשיפור קל בהשוואה לילדים והוריהם אשר שיעור גבוה יותר מהם נטה להגדיר את השיפור כגדול או גדול מאוד.

הורים

מראיונות ההורים עלה כי הטיפול סייע להם בשני אופנים מרכזיים:

• מתן כלים

ההורים ציינו כי במסגרת הטיפול הם קיבלו כלים להבנת הקשיים של ילדם, כלים להתמודדות עם קשיים אלו ולשיפור הקשר עם בית הספר בדרכים אשר יסייעו לילדם. "זה נותן לנו כלים לא רק לכעוס, אלא להסתכל מהצד" (משפחות)

אחד ההורים אף תיאר מקרה שבו הוא וילדו פגשו את המורים בבית הספר ביחד, הראו להם את תוצאות האבחון וביקשו סיוע בהתאם.

• תחושת ביטחון

ההורים ציינו כי הקשר עם התכנית והצוות הטיפולי העניק להם תחושה של ביטחון: "הרגשתי שטוב שיש אימא ואבא לבעיה" (משפחות).

"הם יוצרים קשר... מתזכרים ומתחשבים, הרגשתי במהלך הזמן... שיש לי גב" (משפחות).

עם זאת, מראיונות הפסיכולוגיות וכן מראיונות ההורים עלה צורך במקרים מסוימים להעמיק את הנחיית ההורים או לשתפם במפגשים רבים יותר. פתרון חלקי לכך ניתן בשלוש פגישות הרחבה ובהגמשה של הפרוטוקול.

עוד בנושא זה מילאו ההורים שאלון "התמודדות", המורכב מ-21 שאלות סגורות ויוצר שני מדדים מסכמים: סגנון התמודדות אקטיבי וסגנון התמודדות פסיבי. מדובר בשאלון למילוי עצמי אותו שהורה ממלא על סגנון ההתמודדות שלו עם ילדו. ההורים מילאו את השאלון בשתי נקודות זמן (שתי פעימות): פעימה 1 – לפני התחלת העבודה עם התלמידים, ופעימה 2 – בתום תקופת מעקב של שישה חודשים.

בשל מיעוט ממלאים של השאלונים בוצעה השוואה בין שתי הפעימות בעזרת מבחן א-פרמטרי וילקוקסון להשוואת שתי התפלגויות תלויות.

לא נמצאו הבדלים בין הפעילות בסגנון ההתמודדות של ההורים. עם זאת, יש לסייג ממצאים אלו בשל מהימנות נמוכה³⁷.

סיכום – תוצאות התכנית בזרוע א

- מן הראיונות ומן הכלים הכמותיים עולה כי בעקבות ההשתתפות בתכנית חל שינוי לטובה אצל הילדים שהשתתפו בהיבטים הבאים: עלייה בביטחון העצמי וביכולת הסגור העצמי, עלייה ביכולת הארגון וביכולת להציב מטרות, שיפור בהישגים הלימודיים, שיפור ביחס בית הספר לילד, שיפור במצב החברתי ובקשר עם אחרים, שיפור בקשר הורה-ילד ושיפור במצב הרוח.
- מראיונות ההורים עלה כי הטיפול סייע להם במתן כלים להבנת הקשיים של ילדם ובעלייה בתחושת הביטחון בנוגע ליכולת לטפל בקשיים של ילדם.
- במקרים מסוימים עלה צורך להעמיק את הנחיית ההורים או לשתפם במפגשים רבים יותר.
- בשאלון התמודדות ההורים לא נמצא שינוי בסגנון ההתמודדות של ההורים עם קשיים. של ילדיהם אך יש לסייג ממצא זה בשל מהימנות נמוכה של השאלון.

³⁷ בסגנון ההתמודדות האקטיבי המהימנות בקרב האימהות: $\alpha=0.53$ בפעימה 1 ו- $\alpha=0.76$ בפעימה 2. המהימנות בקרב האבות: $\alpha=0.65$ בפעימה 1 ו- $\alpha=0.57$ בפעימה 2. בסגנון ההתמודדות הפסיבי המהימנות בקרב האימהות: $\alpha=0.55$ בפעימה 1 ו- $\alpha=0.55$ בפעימה 2. המהימנות בקרב האבות: $\alpha=0.41$ בפעימה 1 ו- $\alpha=0.66$ בפעימה 2.

ממצאים – זרוע ב

הצגת הממצאים בזרוע ב נחלקת לשניים: ממצאים העוסקים בהפעלת התכנית וממצאים העוסקים בתוצאות התכנית בעבור אוכלוסיות היעד השונות (תלמידים, משפחות, צוות חינוכי וצוות טיפולי).

הפעלת התכנית

התכנית פעלה בזרוע ב במהלך שלוש שנים בהתאם לפירוט הבא:

- שנת תשס"ט – בניית התכנית ותכנונה.
- שנת תש"ע – הכשרת צוות המורים, הכשרת צוות ה-CM (המורים האחראים לקבוצות התלמידים שבפרייקט), תהליכי אבחון של התלמידים ובניית כלים להתערבות (למשל הפרוטוקול).
- שנת תשע"א – המשך המפגשים להכשרת ה-CM וליווי פרטני שלהם, עבודה של ה-CM עם קבוצת התלמידים וכמה מפגשי הורים.
- כמו כן התלמידים המשתתפים בתכנית אי"ל השתתפו גם בפעילות תגבור לימודי במסגרת מרכז הלמידה³⁸.

למרות התכנון המקורי לסיים את התכנית בדצמבר 2012, התקבלה החלטה של מובילי התכנית לבצע תהליכי סיום של התכנית כבר בסוף שנת הלימודים תשע"א, מאחר שהתלמידים המשתתפים בתכנית עוברים "בית"³⁹. כתוצאה ממעבר זה, הגורר תחלופה של הצוות החינוכי כולו, הצוות החינוכי שעבר הכשרה מקיפה במסגרת תכנית אי"ל מפסיק לטפל בתלמידים המשתתפים בתכנית. החלטה זו נועדה גם כדי לאפשר פרדה מסודרת וסיום תהליכים עם צוות המורים.

בנוסף, הוחלט להמשיך את הליווי והעברת התכנים לצוות של בית ב, אשר ימשיך ליישם את התכנית בכיתה ט, וכן למחנכים החדשים שנכנסים לכיתות ז-ח בשנת תשע"ב, וזאת עד המועד הפורמאלי של סיום התכנית בסוף דצמבר 2011.

³⁸ את מרכז הלמידה מפעילה עמותה, והוא פועל בשעות אחר הצהריים בתוך בית הספר. מרכז הלמידה עוסק בהקניית אסטרטגיות למידה לתלמידים בכיתות ח-י בתיאום עם צוות בית הספר ותוכני הלימוד הנלמדים בשעות הבוקר.

³⁹ בית הספר פועל במתכונת של שלושה בתים: בית א – כיתות ז, ח; בית ב – כיתות ט, י; בית ג – כיתות יא, יב.

תפקיד ה-CM

CM (Case Manager) הוא בעל תפקיד בבית הספר האחראי לטיפול בתלמיד ומרכז את כל המידע עליו. הוא מהווה פונקציה חשובה ומהותית בתכנית. את התפקיד מאייש מחנך הכיתה שהתלמיד המשתתף בתכנית לומד בה.

ה-CM פגש את התלמידים המשתתפים בתכנית במסגרת של שיעורים שבועיים בפגישות אישיות ו/או קבוצתיות ואת הורי התלמיד כמה פעמים בשנה. קבוצת ה-CM עברה תהליכי הכשרה וליווי ייחודיים כפי שיפורט בהמשך.

תפקיד ה-CM עוצב בשנת ההיערכות ובשנת ההפעלה הראשונה.

הגדרת התפקיד של ה-CM היא רחבה וכוללת היבטים רבים הקשורים לעולם הרגשי, החברתי והקוגניטיבי של התלמיד, לסביבה של התלמיד ובייחוד להוריו, לדוגמה:

- אחריות להיבטים רגשיים, חברתיים ודידקטיים בהתנהלות התלמיד.
- תיווך בין הסביבה הפנימית לבין הסביבה החיצונית של התלמיד.
- הקניית אסטרטגיות למידה – "הפיכת הילד לתלמיד".
- יצירת קשר מתמשך עם הורי התלמיד.
- איוש התפקיד של "אחר משמעותי" בעבור התלמיד ומתן סיוע מוגדר לתלמיד בבית הספר.

תהליכי הכשרה

תהליכי הכשרת הצוות התרחשו בשלוש מסגרות: שתיים מהן מתוכננות (השתלמות ייעודית ל-CM והשתלמות לכלל המורים בזרוע ב) ואחת שהתקיימה עקב איתור צורך (השתלמות רכזי מקצוע).

א. השתלמות לכלל מורי בית הספר

ההשתלמות לכלל מורי בית הספר, בהיקף של 28 שעות מוכרות לגמול השתלמות, תוכננה להתקיים במהלך שני ימי ההיערכות לשנת הלימודים תש"ע ובשישה מפגשים בימי ג במהלך השנה. ההשתלמות נבנתה בעקבות מהלך של הערכת צרכים בבית הספר, עסקה בהיבטים רגשיים ודידקטיים והועברה בשלוש קבוצות דיסציפלינריות: שפות (אנגלית וערבית), מתמטיקה ורבי-מלל (ספרות, היסטוריה, תנ"ך, אזרחות, לשון ומדעים).

מטרת ההשתלמות הייתה להעמיק את הידע של מורי בית הספר בכל הקשור לעבודה עם ילדים שיש להם לקות למידה וכן להקנות כלים מעשיים לעבודה זו.

להיבט הרגשי היו אחראיות יועצת השכבה, פסיכולוגית בית הספר ושפ"ח, ולחלקים הדידקטיים היו אחראיות מומחיות התוכן: סגנית המפמ"רית לאנגלית (מפמ"ר: מפקח מרכז מקצוע), סגנית

המפמ"רית למתמטיקה ונציגת אגף לקוויות למידה. מובילי הקבוצות נפגשו לצורך בניית תכנית השתלמות.

ההשתלמות עברה הערכה שכללה תצפיות ומשוב למשתלמים, שכלל 22 שאלות סגורות (11 על החלק הרגשי של ההשתלמות ו-11 על החלק הדידקטי של ההשתלמות) ו-4 שאלות פתוחות. השאלון בחן את ציפיות הצוות החינוכי מן ההשתלמות, תרומת ההשתלמות לצוות החינוכי ונושאים נוספים שיהיו מעוניינים ללמוד בהשתלמות בעתיד.

באופן כללי אפשר לומר כי שביעות הרצון מההשתלמות ומההיבטים השונים שלה, כפי שעולה מהחלק הכמותי של השאלון, היא בינונית ומעלה (68 אחוזים מן המשיבים ענו כי הם שבעי רצון מן ההשתלמות במידה רבה מאוד או במידה רבה) ומרבית המשיבים ציינו שההשתלמות הועברה בצורה מקצועית.

לא נמצא הבדל מובהק בין החלק הדידקטי של ההשתלמות לבין החלק הרגשי שלה (למעט בפריט אחד), אך בחינה של ממצאי השאלות באשכול העוסק בהבנה וידע לעומת ממצאי השאלות באשכול העוסק ביישום התבצעה בעזרת מבחן χ^2 (חי בריבוע). מן המבחן עלה כי שביעות הרצון מן החלקים העוסקים בהבנה וידע גבוהה באופן מובהק משביעות הרצון מן החלקים העוסקים ביישום⁴⁰.

המשיבים העלו מגוון הצעות להשתלמויות עתידיות וביקשו לשים דגש על יישומים מעשיים ופחות על תאוריה. חשוב לציין כי ההשתלמות בשנה העוקבת (תשע"א) הייתה בעלת אופי יישומי יותר מזו של שנת תש"ע ועסקה בעיקר ביישום הפרוטוקול הרגשי והדידקטי בקרב התלמידים.

לפירוט הממצאים המלא אפשר לפנות לנספח.

ב. השתלמות CM

השתלמות ה-CM נועדה ללוות את המורים ולסייע להם בהתמודדות עם תפקיד זה. כמו כן היא נועדה לסייע בתרגום הפרוטוקול לעשייה יום-יומית. בפועל בחלק מן המפגשים השתתפו גם מחנכי כיתות ח. את המפגשים הובילו יועצת השכבה ופסיכולוגית בית הספר.

"מטרות המפגשים הן: 1. להדגיש את חשיבות ההיכרות עם התלמיד ככלי לעבודה עמו ולהציג דרכים שונות להיכרות מן הפן הלימודי (מבדקי איתור ממוקדים, מבחנים ולמידה שוטפת). 2. להדגיש את השונות בין ההוראה בכיתה שלמה לבין הוראת או ליווי קבוצה קטנה" (מתוך דוח אינטגרטיבי 5.2.2010).

⁴⁰ גם בחלק הרגשי וגם בחלק הדידקטי $\text{sig}=0.025$.

בשנת תש"ע התקיימו כ-5 מפגשים שעסקו בעיקר באבחון הפסיכו-דידקטי ובהדרכת הפגישה הראשונה בפרוטוקול הייעוץ. הסיבה לכך שהמפגשים לא עסקו בפרוטוקול היא שהפעלת הפרוטוקול החלה רק בסוף שנת הלימודים, ולכן לא היה טעם להתקדם בהכשרה לקראת מפגשים שיתקיימו בשנת תשע"א.

בשנת תשע"א התקיימו 8 מפגשי הדרכת CM קבוצתיים בנושא הפרוטוקול הרגשי ועוד כמה מפגשים בנושא הפרוטוקול הדידקטי בהנחיית מנהל מרכז הלמידה והמורה להוראה מתקנת.

ג. השתלמות רכזי מקצוע

במהלך שנת תש"ע עלה בבית הספר צורך לקיים פגישת רכזי מקצוע⁴¹ שתעסוק בפירוש ממצאי האבחון הפסיכו-דידקטי ובהשלכות של ממצאים אלו על התאמות ועל דרכי ההוראה. בעקבות פגישה זו עלה צורך להמשיך ולקיים פגישות בנושא זה ובשנת הלימודים תשע"א התקיימו עוד 3 פגישות (ובסך הכול 4 פגישות).

"הוחלט להקים צוות הכולל לא יותר משמונה אנשים... הצוות ייפגש... ויבנה על סמך מקרים לדוגמה תקציר, המנחה את המורה כיצד מנסחים המלצות רלוונטיות בדרכי הוראה. חשוב שהשפה תהיה שפת מורים, תקציר, וניתן ליישום במסגרת בית הספר. יתקיים מפגש ראשון ובהתאם לצורך יקבעו מפגשי המשך. לאחר שלב האבחונים של ילדי הפרויקט ייפגש הצוות וידון בכל מקרה בפועל בהבנת ההמלצות, יישומן ובהמשך על סמך המעקב, שינוי ועדכון ההמלצות" (מתוך צוות עבודה 18.10.2009).

איתור תלמידים, גיוס הורים ואבחון

א. איתור תלמידים

איתור התלמידים בזרוע ב התבסס על מגוון כלים. השימוש במגוון כלים זה נועד לאפשר קבלת החלטות המבוססת על כמה מקורות מידע ולמנוע, ככל האפשר, עריכת אבחונים לתלמידים אשר אינם לקויי למידה. זאת מאחר שלתכנית הוקצבו 55 אבחונים בלבד.

האיתור כלל מבחן בית ספרי שכבתי, מבדק עמ"ת⁴² ושקלול הערכות, ציונים והתנהגות של התלמיד מבית הספר הנוכחי וגם מידע מבית הספר היסודי שבו למד התלמיד.

לצורך העברת מבדק עמ"ת, עבר צוות מורות מבית הספר השתלמות ייחודית.

⁴¹ רכזי מדעים, תנ"ך, לשון, אנגלית, מתמטיקה, תקשוב, גאוגרפיה, ספרות, ערבית, טכנולוגיה, מחשבים, של"ח (מתוך דוח אינטגרטיבי, יוני 2010).

⁴² עמ"ת – ערכה למיפוי תלמידים. המבדק פותח בידי הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. הוא מהווה כלי למיפוי הכישורים של התלמידים במיומנויות שפת אם בראשית כיתה ז', ולאיתור תלמידים המתקשים במיומנויות יסוד בהבנת הנקרא ובהבעה בכתב. רכיבי המבדק משקפים את תכנית הלימודים ומתאימים להישגים בשפת אם הנדרשים עד סוף כיתה ו'. מתוך אתר ראמ"ה בכתובת:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivdakAmit>

על סמך המהלכים הללו, החליט צוות עבודה רב-מקצועי (שכלל את האחראית ליועצות, את יועצת השכבה, את מנהלת הבית, את המדריכה מטעם אגף לקוויות למידה במשרד החינוך, את פסיכולוגית בית הספר ואת מנהלת תכנית אי"ל) מי מבין התלמידים בשכבה ז' הוא מועמד להשתתף בתכנית ויעבור אבחון.

ההחלטה התבצעה בעזרת רשימת קריטריונים. הכוונה הייתה להסתייע גם בשאלון המטרייה לצורך האיתור, אך בפועל לא נעשה בו שימוש כזה.

הלוח הבא מביא את רשימת הקריטריונים כפי שהיא מפורטת במסמך "רשימת קריטריונים להכללה בתכנית אי"ל", 27.6.2009:

לוח 6: קריטריונים להכללה בתכנית אי"ל – זרוע ב

<u>תחום לימודי</u>	
-	הישגים ומידע נוסף מבית הספר היסודי (בכפוף לויתור על סודיות של המשפחה)
-	תוצאות מבחן מיון שכבתי בקיץ
-	תוצאות מבחן אלוי"ל ⁴³
-	הישגים ותפקוד ברבעון I – כיתה ז'
<u>גורמי חוסן של התלמיד</u>	
-	מוטיבציה ללמידה
	א. לפי דיווח עצמי בשאלון מוטיבציה לתלמיד
	ב. לפי הערכת המראיין בשאלון מוטיבציה לתלמיד
-	יכולת התמדה
-	מודעות עצמית כללית ומודעות ללקות הלמידה
-	הצבת מטרות לטווח קצר וארוך
-	יכולת להיעזר ברשתות תמיכה (לימודית, חברתית ורגשית)
-	יוזמה אישית ועמדה פעילה
-	קיום אסטרטגיות להתמודדות עם מצבי לחץ
	כל אחד מהגורמים הנ"ל יוערך על ידי המראיין בעזרת שאלון המטרייה
-	ביקור סדיר בבית הספר ונוכחות בכל השיעורים
<u>גורמי חוסן של המשפחה</u>	
-	משפחה יציבה יחסית, שיש בה השגחה וטיפול הורי סביר
-	מוטיבציה ושיתוף פעולה מצד ההורים (לפי דיווח עצמי והערכת המראיין בשאלון מוטיבציה להורים)

⁴³ מבחן לאיתור ואבחון לקוויות למידה שפותח במרכז לחקר המוח באוניברסיטת חיפה.

ההיכרות עם התלמידים היוותה כלי חשוב בביצוע איתור מדויק. מאחר שהתלמידים שהשתתפו בתכנית נכנסו לבית הספר בשנת הלימודים תש"ע, אך האיתור זמן רב. הוא החל ביולי 2009 והסתיים בדצמבר 2009.

חשוב לציין כי מכיוון שתהליך האיתור החל לפני תחילת שנת הלימודים תש"ע, הוא סייע, בין היתר, לחלוקת התלמידים לכיתות.

בסוף תהליך האבחון התברר כי תהליך האיתור היה יעיל מאוד וכי רובם המכריע של התלמידים שאותרו⁴⁴, אכן אובחנו עם לקות למידה.

"העיכוב [בזרוע ב] היה עיכוב מושכל – להכיר את התלמידים – זה הוכיח את עצמו. לקחנו מדדים אין-סופיים על כל ילד וילד. השוינו תוצאות עמ"ת ומחנכים והייתה הלימה" (מובילים).

ב. גיוס הורים

לאחר שאותרו התלמידים המועמדים להשתתף בתכנית, נערכה פנייה למשפחותיהם כדי לקבל את אישורן להשתתף בתכנית. הפנייה הפתיעה חלק מן התלמידים והוריהם, שכן הם לא היו מודעים לקיומם של קשיים.

מהלך הגיוס הרשמי התקיים בינואר 2010, בערב חשיפה, שאליו הוזמנו ההורים וילדיהם. הערב התקיים בנוכחות נציגים בכירים מכל הגופים המעורבים בתכנית. הערב כלל חשיפה של התכנית, הסבר על לקויות למידה ועל גורמי חוסן וסיכון וגם תכנית אמנותית. בערב זה הביעו ההורים את הסכמתם להשתתף בתכנית וחלקם אף קיבלו זימון לאבחונים.

ראוי לציין כי לערב החשיפה הגיעו כל ההורים אשר הוזמנו (למעט הורה אחד). הישג זה התאפשר כתוצאה מ:

- יחסי אמון בין בית הספר והקהילה.
- תהליך גיוס הורים יסודי שקדם לערב החשיפה וכלל שיחות של המחנכים עם התלמידים, יידוע של ההורים בערב ההורים של הרבעון הראשון, מכתבי הזמנה להורים וכן טלפונים חוזרים ונשנים להורים המזמינים אותם לערב החשיפה ומדגישים את חשיבות התכנית וההשתתפות בה. כל מורה הציג בדרכו שלו את התכנית להורים ולתלמידים. הטלפונים התקיימו בימים שקדמו לערב החשיפה ואף ביום שבו התקיים ערב זה.

לאחר שהתקבל אישור הורים להשתתפות בתכנית עברו כל המועמדים להשתתף בתכנית אבחון.

ג. אבחון

תלמידים שאותרו כמיועדים להשתתף בתכנית עברו אבחון. חלק מהתלמידים עברו אבחון בידי צוות פסיכולוגיות מטעם מרכז שניידר וחלק מהתלמידים עברו אבחון בידי פסיכולוגיות מטעם

⁴⁴ 48 תלמידים מתוך 55 – מספר לא סופי.

שפ"ח. האבחון התבצע בהתאם לפורמט אבחון אחיד שנקבע בצוותי עבודה שהשתתפו בהם נציגים משני הגופים.

האבחון האחיד כלל איסוף מידע בעזרת שאלונים, פגישת אינטייק⁴⁵, פגישות להעברת הטסטים הפסיכולוגיים והדידקטיים, פגישה להעברת BRC, פגישת משוב להורים ולבני הנוער וכן פגישת משוב בבית הספר. במידת הצורך התבצעה גם הערכה פסיכיאטרית. כמו כן גובשו המלצות על התאמות לימודיות והמלצות על דרכי היבחנות.

מאחר שפורמט האבחון האחיד כלל גם מבחן BRC, עברו הפסיכולוגיות בשפ"ח השתלמות בנושא, וכן, במידת הצורך, יכלו לקבל סיוע במהלך האבחונים.

האבחונים שהתבצעו בידי זרוע א התקיימו בבית הספר, וזאת מתוך "עקרון הנגשת שירותים". האבחונים שהתבצעו בידי שפ"ח התקיימו בתחנות השפ"ח.

מחד גיסא עלו בראיונות קשיים בביצוע האבחונים במסגרת בית הספר ובייחוד קושי של התלמידים להתמסר לאורך זמן לביצוע האבחון וחשיפה של הילד המאובחן בפני חבריו. מאידך גיסא עלה גם שכאשר הילד שהוזמן לאבחון לא הגיע, היה אפשר להזמין ילד אחר (ולא לבטל את האבחון).

מן הראיונות עלה כי היה קושי לגייס פסיכולוגים משפ"ח לבצע אבחונים במסגרת התכנית, שכן אבחונים אלו התווספו לתכנית העבודה שלהם, דרשו מהם עבודה רבה יותר מהרגיל והתגמול בעבורם היה מצומצם יותר מאשר במסגרת אבחונים שאותם הם מבצעים בשגרה.

לאחר תהליך האבחון, התבצע תהליך דיווח תוצאות של הפסיכולוג המאבחן. תהליך זה התקיים בשתי פגישות נפרדות – האחת עם ההורים והשנייה בבית הספר, עם ה-CM ויועצת השכבה.

בנוסף התקיימה פגישה של ה-CM עם ההורים והילד, שבה נדונו שוב תוצאות האבחון בהקשר של גורמי חוסן וסיכון.

תהליך הדיווח התעכב באבחונים שהתבצעו בידי שפ"ח, ובכך עיכב את המשך הפעלת התכנית.

נראה כי הדיאלוג בין אנשי החינוך לפסיכולוגים במפגש מסירת תוצאות האבחון היה משמעותי בהקשר של קידום שפה משותפת, הבנת הלקות, הבנת האבחון, וכן, בהיבט מעשי של הבניית התאמות לימודיות הניתנות ליישום. מפגש זה בולט לטובה על רקע התהליך שמתקיים בדרך כלל, במסגרתו מקבל בית הספר דוח כתוב הכולל המלצות ולעתים מתקשה להבין כיצד ניתן ליישם המלצות אלו בכיתה.

⁴⁵ פגישה איסוף מידע והיכרות ראשונית.

דיאלוג זה גם תרם לכך שבקרב קבוצת ה-CM קיימת תחושה של השתייכות לתכנית מקצועית ורצינית, תחושה של התמקצעות ויצירת חידוש ועניין מקצועיים.

הפעלת הפרוטוקול

הפרוטוקול כלל חלקים רגשיים וחלקים דידיקטיים.

א. החלק הרגשי בפרוטוקול

חלק זה כלל את הנושאים הבאים: Psych-education וקביעת חוזה השתתפות בתכנית. מודעות עצמית, מכוונות עצמית (לקיחת אחריות) וקביעת סדרי עדיפויות, אסטרטגיות התארגנות, יחסים בין-אישיים, קבלת החלטות, סגור עצמי ועבודה עם ההורים.

מבנה כל הפגישות היה דומה וכלל: הצגה של נושא הפגישה, שיחה כללית קצרה העוסקת במה התרחש בשבוע האחרון ובירור קשיים שעלו, לימוד מיומנות חדשה ותרגול המיומנות.

יועצת בית הספר ופסיכולוגית השכבה קיימו מפגשי הדרכה קבועים אחת לחודש של כלל ה-CM. במפגשים אלו ניתנה הדרכה על התכנים שבהם יעסוק מפגש התלמידים הבא, בהתאם לפרוטוקול, וגם ניתנה במה לשיתוף ה-CM העמיתים בקשיים ובהצלחות של המפגשים הקודמים עם התלמידים.

בנוסף התקיימו אחת לשבוע לערך מפגשים של יועצת השכבה עם כל ה-CM בנפרד. במפגשים אלו ניתנה הדרכה אישית של היועצת למחנכים בנוגע לקשיים ולהתלבטויות שלהם, ובה ניתנו פתרונות נקודתיים לצרכים רגשיים, חברתיים ואחרים שהעלו המחנך או התלמידים.

ב. החלק הדידיקטי בפרוטוקול

חלק זה כלל את הנושאים הבאים: היכרות מעמיקה של המורה עם תלמידיו בפן הלימודי (תוצאות מבחני האיתור, התבוננות בכיתה ומבחנים), מן ההיכרות אל ההתערבות (עיבוד וסיכום של ממצאי שלב ההיכרות והשערות על הקשיים של התלמיד וכוחותיו להתמודדות עם קשיים אלו) והתערבות בחמישה מישורים: ארגון בלמידה, למידה לפי סכמות, ניתוח מבחנים ברמה מטה-קוגניטיבית, תפקודי קריאה ותפקודי כתיבה.

התקיימו כמה הרצאות ומפגשי הדרכה לכלל ה-CM בנושאים דידיקטיים בהנחיית מנהל מרכז הלמידה והמורה להוראה מתקנת, ובנוסף נערכו מפגשי הדרכה פרטניים גם לרכזי המקצועות השכבתיים. מפגשים אלה עסקו בהטמעת התכנים הדידיקטיים בתכני הלימוד במקצועות השונים.

ג. יישום הפרוטוקול הרגשי והדידיקטי על ידי ה-CM

כל ה-CM עבד עם קבוצת התלמידים של אי"ל בכיתה שהוא מחנך (3-8 תלמידים בכיתה).

בדרך כלל התקיימו המפגשים בשעה קבועה במערכת ובמקביל לשיעורים שאינם במקצועות הליבה של כלל הכיתה.

המפגשים נערכו בחדרים פנויים בבית הספר ולא תמיד בחדר קבוע.

"זה שהוקדש לזה זמן קבוע במערכת, אין שום דרך אחרת לעשות את זה, מורה לא יכול להגיד שאין לו זמן, ... זה מפריע שאין חדר קבוע. יש לזה משמעות גדולה – ליצור מקום וזמן קבוע לפגישות" (צוות חינוכי).

כל CM חילק את העבודה על נושאי הפרוטוקול השונים לכמה מפגשים על פי צורכי הקבוצה וגודלה. למרות האופי המובנה של מפגשי הפרוטוקול, נראה כי כל CM ניהל את המפגש לפי סגנונו האישי.

נראה כי בדרך כלל ל-CM היה קשר שוטף ועמוק עם התלמידים שבתכנית. המפגשים השבועיים הקבועים היו משמעותיים מאוד הן בעבור התלמידים והן בעבור המחנכים ונוצרה תחושה של "יחידת עילית":

"נוצרת קבוצה ייחודית "כיתה בתוך כיתה" וזה לדעתי מה שעושה את תכנית אי"ל לשונה ומוצלחת - הקשר בין המורה לתלמידים והתלמידים בינם לבין עצמם" (צוות חינוכי).

"אני יושב אתם שעה בשבוע במערכת, אתם לבד, פגישה קבועה, הם מחכים לזה, הם מחכים לי שאני אבוא, לא חלמתי שזה יהיה בצורה הזאת, בהתחלה פחדתי שהם לא יפתחו שהם יהיו עצורים, הם לא מהילדים האלו שמאוד ורבליים ומשתפים... ויש לנו שעה שהיא יוצאת מהכלל בשבוע" (צוות חינוכי).

בכל הקשור להיבטים הדידקטיים התקיים מעקב הדוק של ה-CM על הישגיהם הלימודיים וההתנהגותיים של התלמידים.

למרות היות ה-CM מורים מתחומי תוכן שונים (כמו למשל חינוך גופני), נערכו כמה מפגשי הדרכה שלהם עם התלמידים בנושאים דידיקטיים, חלקם בשיתוף המורה להוראה מתקנת. עם זאת נראה כי העבודה עם התלמידים על התכנים הדידיקטיים, הסתמכה רבות על מרכז הלמידה שפעל אחר הצהריים.

ד. קשיים

מן הראיונות עלו כמה קשיים בהפעלת התכנית:

- לעתים המפגשים הקבוצתיים לא אפשרו לחלק מן הילדים לבוא לידי ביטוי.

- אצל חלק מן הילדים עלה צורך בטיפול רגשי, אך לא ניתן מענה לכך במסגרת התכנית או בית הספר.
- עלה צורך לקשר נוסף עם ההורים, כפי שיפורט בהמשך, בפרק העוסק בתוצאות התכנית בעבור ההורים.

סיכום – הפעלת התכנית בזרוע ב

- התכנית החלה בשנת הכנה והמשיכה בשנתיים של הכשרה והפעלה.
- CM הוא בעל תפקיד בבית הספר אשר אחראי לטיפול בתלמיד ומרכז את כל המידע עליו. הוא מהווה פונקציה חשובה ומהותית בתכנית.
- תפקיד ה-CM עוצב בשנת ההיערכות ובשנת ההפעלה הראשונה.
- תהליכי הכשרת הצוות התרחשו בשלוש מסגרות: שתיים מהן מתוכננות (השתלמות ייעודית ל-CM והשתלמות לכלל המורים בזרוע ב) ואחת שהתקיימה עקב איתור צורך (השתלמות רכזי מקצוע).
- איתור התלמידים התקיים בהתאם לרשימת קריטריונים וכלל מבחן בית ספרי שכבתי, מבדק עמיי"ת ושקלול הערכות, ציונים והתנהגות של התלמיד מבית הספר הנוכחי וכן מידע מבית הספר היסודי שהתלמיד למד בו.
- לאחר שאותרו התלמידים המועמדים להשתתף בתכנית, פנו מחנכי הכיתות למשפחותיהם כדי לקבל את אישורן להשתתף בתכנית.
- תהליך גיוס ההורים כלל שיחות טלפוניות, שיחות אישיות והשתתפות בערב חשיפה לתכנית.
- תלמידים שאותרו כמיועדים להשתתף בתכנית עברו אבחון. חלק מהתלמידים אובחנו בידי פסיכולוגיות מטעם מרכז שניידר וחלקם בידי פסיכולוגיות מטעם שפ"ח.
- הטיפול במשתתפים התבצע בהתאם לפרוטוקול שהתבסס על הפרוטוקול שנכתב בזרוע א וכלל היבטים רגשיים ודידקטיים.
- כל CM עבד עם קבוצת התלמידים של אי"ל בכיתה שאותה הוא מחנך (3-8 תלמידים בכיתה).
- נראה כי בדרך כלל ל-CM היה קשר שוטף ועמוק עם התלמידים שבתכנית. המפגשים השבועיים הקבועים היו משמעותיים מאוד הן בעבור התלמידים והן בעבור המחנכים, ונוצרה תחושה של "יחידת עילית".
- בהפעלת התכנית עלו כמה קשיים: לעתים המפגשים הקבוצתיים לא אפשרו לחלק מן הילדים לבוא לידי ביטוי, אצל חלק מן הילדים עלה צורך בטיפול רגשי, אך לא ניתן מענה לכך במסגרת התכנית או בית הספר, וכן עלה צורך לקשר נוסף עם ההורים.

תוצאות התכנית

תוצאות התכנית מובאות כאן בהתאם לאוכלוסיית היעד: בית הספר וצוות המורים, תלמידים והורים.

בית הספר וצוות המורים

באופן כללי ניכר כי לתכנית הייתה השפעה חיובית על בית הספר בכלל ועל קבוצת ה-CM בפרט. דבר זה בא לידי ביטוי בתחומים הבאים:

- היכרות מעמיקה עם תחום לקויות הלמידה: חלק מן המורים ציין כי התכנית סייעה לו לרכוש ידע רחב בכל הקשור לתחום לקויות הלמידה וכלים להתמודד עם קשיי תלמידים עם לקויות הלמידה.
- פיתוח מיומנות בקריאת אבחון פסיכו-דידקטי: מן הראיונות עולה כי ההשתתפות בתכנית אי"ל סייעה ל-CM לקרוא ולהבין את תוצאות האבחונים שנערכו לתלמידים.

"גם אני כמחנכת יותר מבינה כשאני קוראת אבחון, פעם זה היה רק לראות את ההתאמות, הייתה בורות שלנו כמורים, ילד על תקן של לקוי למידה היה שווה לילד שלא מסוגל" (צוות חינוכי).

- שיפור בקשר מורה-תלמיד: המורים מדווחים כי חל שיפור בקשר בינם לבין התלמידים המשתתפים בתכנית וכי בשיחות הם נוגעים בנושאים שבהם לא נגעו בעבר.
- שיפור המעקב אחר תלמידים: חלק מן המורים ציין כי התכנית נתנה לו כלים לשפר את המעקב אחר כל תלמיד ולדעת מה מצבו במדויק במהלך השנה.
- הכרה בחשיבות המרכיב הרגשי: חלק מן המחנכים ציין כי בעקבות התכנית הוא מבין טוב יותר את חשיבות המרכיב הרגשי בפעילות התלמידים בבית הספר ובשיפור הישגיהם.
- התמקצעות, רכישת כלים מקצועיים והשפעה על דרך הפעולה עם כלל הכיתה: חלק מן המורים ציין כי הכלים שרכש בתכנית השפיעו על דרך הפעולה שלו עם כלל הכיתה.
- עלייה בתחושת המשמעותיות ושינוי לטובה של הדימוי העצמי כמורה: חלק מן המורים ציין כי ההשתתפות בתכנית שיפרה את הדימוי העצמי שלהם כמורים ותרמה לתחושת המשמעותיות בתפקידם.
- השפעה על החיים האישיים: חלק מן המורים מדווח כי הידע שצבר בתכנית משמש אותו גם בחיים האישיים.

נוסף על כך התפתחה בבית הספר שיטת פעולה מקיפה ויעילה של תהליכי אבחון וכן פרוטוקול עבודה מפורט ומקיף.

תלמידים

בתכנית השתתפו 47 תלמידים⁴⁶, מתוכם 10 תלמידים שקיבלו, בעקבות המלצות האבחוניים, גם טיפול תרופתי לבעיות של קשב וריכוז.

פעילויות התכנית עם הילדים כללו מפגשים שבועיים עם ה-CM שנערכו בשעה קבועה, בדרך כלל בהרכב קבוצתי, אם כי היו CM שפיצלו את המפגשים לקבוצות קטנות יותר או למפגשים אישיים. המפגשים נערכו לפי תכנית הפרוטוקול הרגשי. חלק מן הנושאים המופיעים בפרוטוקול הורחבו בהתאם להרכב הקבוצה וצרכיה.

נוסף לפעילות זו השתתפו תלמידי התכנית גם פעמיים בשבוע, בשעות אחר הצהריים, במפגשי לימוד במרכז הלמידה, שהתנהל בבית הספר במקביל לתכנית אי"ל. המפגשים עסקו ברכישת אסטרטגיות למידה של שפה (עברית, לשון ואוריית). בנוסף, עמדה לרשותם, כמו לרשות שאר תלמידי השכבה, עזרה בהכנת שיעורי בית אחר הצהריים בספריית בית הספר.

באופן כללי ניכר כי לתכנית הייתה השפעה חיובית על התלמידים. דבר זה בא לידי ביטוי בתחומים הבאים:

- עלייה בתחושת הביטחון ובתחושת הערך העצמי
- עלייה ביכולת הסגור העצמי
- עלייה ביכולת ארגון ותכנון הזמן
- עלייה ביכולת למקד את הקושי ובעקבות כל ניסיון לתת מענה לקושי זה
- עלייה במוטיבציה ללמידה ובמוכנות להשקיע בלימודים
- שינוי לטובה בסגנון השיח:

"שני ילדים שדיברו בצורה מאוד בוטה לאחרים ואחרי המפגשים של היחסים הילדה פנתה ואמרה שרוצה ללמוד לשנות את סגנון הדיבור, ההורים שלה פתאום התקשרו: לילדה קרה משהו היא לא צועקת" (צוות חינוכי).

- עלייה ביכולת להציב מטרות עצמיות:
מן הראיונות עולה כי חלה עלייה ביכולת של התלמידים להציב לעצמם מטרות שאפתניות ביחס לאלו שהציבו בעבר:

"אם פעם מורה שאלה אותה מה המטרה שלה בחיים והיא אמרה שאין לה מטרה, היום היא יותר חושבת על הבגרויות וכמה יחידות לעשות, לא רוצה להתפשר על 2 אלא על ה-4" (משפחות).

⁴⁶ מתוך 55 תלמידים שעברו אבחונים.

עוד בנושא המטרות, התלמידים מילאו שאלון "תקווה-מטרות" בשתי נקודות זמן (שתי פעימות): פעימה 1 בסוף כיתה ז' (לפני התחלת העבודה עם התלמידים) ופעימה 2 בסוף כיתה ח. כאמור, שאלון זה מורכב מ-10 שאלות סגורות ויוצר 3 מדדים מסכמים: מדד מטרות, מדד דרכי התמודדות ומאמץ טווח התשובות לכל פריט נע בין 1 ל-6.

הטבלה הבאה מציגה את המדדים המסכמים בפעימה 1 ובפעימה 2:

לוח 7: מדדים מסכמים בשאלון "תקווה-מטרות" לתלמיד – זרוע ב

N	פעימה 2		פעימה 1		
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
40	4.68	0.82	4.63	1.19	מטרות
40	4.80	0.88	4.73	1.03	דרכי התמודדות
40	4.69	0.91	4.91	1.09	מאמץ

בשלושת המדדים (מטרות, דרכי התמודדות ומאמץ) לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין תוצאות פעימה 1 לבין תוצאות פעימה 2.

• עלייה בהישגים הלימודיים של התלמידים:

מן הראיונות עלה כי חלה עלייה בציונים של התלמידים המשתתפים בתכנית.

ההערכה קיבלה מבית הספר נתוני ציונים מעובדים ולא נתונים גולמיים ולכן מציגה את הנתונים המעובדים כפי שנמסרו על ידי בית הספר, ללא יכולת לבצע ניתוח נתונים עצמאי או להציב את הנתונים הללו על רקע נתונים אחרים, כגון: ציוני כלל התלמידים בשכבה. באופן כללי ראוי להתייחס למדד הציונים בהסתייגות, בהיותו מדד סובייקטיבי ולאור האמור לעיל, על אחת כמה וכמה.

אף שפעילות התכנית בקרב התלמידים החלה בסוף שנת תש"ע, הרי התכנית עצמה פעלה בבית הספר בהכשרת הצוות החינוכי ובתהליכי איתור ואבחון של תלמידים כבר בתחילת שנה זו (ובתהליכי הכנה גם בשנה הקודמת לה), ולכן יש מקום להניח כי השפעת התכנית על התלמידים החלה באופן עקיף עוד לפני שהחלה הפעילות השוטפת בהתאם לפרוטוקול עמם, למשל על ידי שיפור המקצועיות של המורים, על ידי הצפת הקשיים של התלמידים ומתן לגיטימציה לקשיים אלו וכן בעצם הבחירה להשתתפות בתכנית, שכאמור מוצבה בבית הספר כתכנית איכותית.

את ההשפעה הישירה של התכנית על הישגי התלמידים אפשר לייחס לשינוי שחל מנקודת הזמן השנייה (סוף שנת תש"ע) לנקודת הזמן השלישית (אמצע תשע"א).

⁴⁷ להלן פירוט המהימנות בשאלון זה:

מדד מטרות מורכב מ-3 פריטים $\alpha=0.81$ בפעימה 1 $\alpha=0.67$ בפעימה 2.
 מדד דרכים מורכב מ-3 פריטים $\alpha=0.79$ בפעימה 1 $\alpha=0.80$ בפעימה 2.
 מדד מאמץ מורכב מ-4 פריטים $\alpha=0.78$ בפעימה 1 $\alpha=0.77$ בפעימה 2.

מנתוני הציונים⁴⁸ שמסר בית הספר עולה כי בקרב משתתפי התכנית חלה עלייה בציונים בלשון, במתמטיקה ובאנגלית במהלך שנת תשי"ע, ואילו במחצית הראשונה של תשע"א, כפי שניתן לראות בנספח, ניכר שיפור בולט בציוני לשון לעומת מגמות מעורבות באנגלית ובמתמטיקה. הסבר לכך אפשר לייחס לעובדה שנושא השפה (לשון) נבחר על ידי בית הספר כתחום עיקרי בעבודת מרכז הלמידה והנחיית המורים לפרוטוקול הדידקטי.

"מעבר לזה שיש הבדלים ברמת הדרישות בין ז' ל-ח ומה שחשוב זה איך התלמידים התחילו ובאיזה מצב סיימו..... באנגלית ומתמטיקה לא הייתה התערבות ספציפית, אך גם באנגלית אין ירידה. יש ירידה רק במתמטיקה מקצוע שהייתה בו בעיה בכלל השכבה... מבחינת בית הספר, היציאה של תלמידים מקבוצת סיכון של נכשלים בלשון היא מאוד משמעותית" (מובילים).

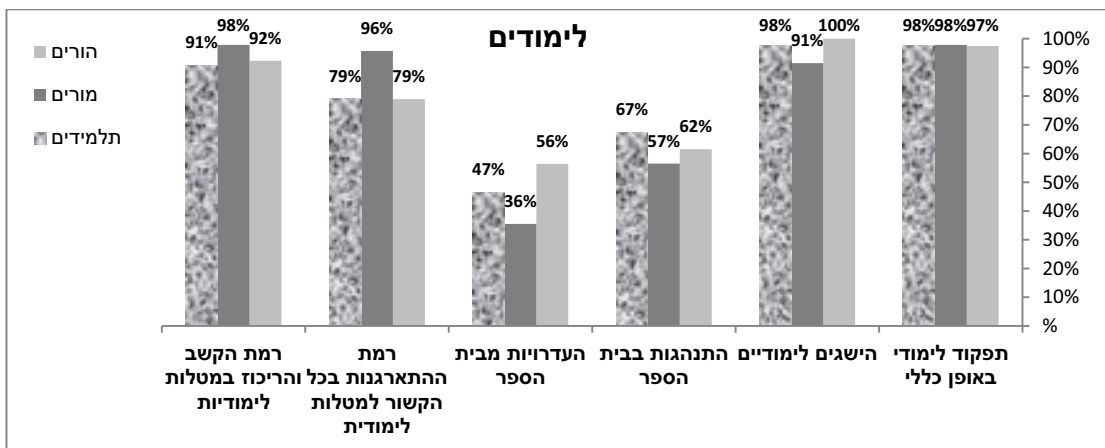
• **שיפור בתפקוד לימודי:**

לקראת סוף שנת הלימודים תשע"א (סוף כיתה ח), היא השנה שבה פעלה התכנית עם התלמידים, התבקשו תלמידים, מורים והורים למלא שאלון סיכום דומה, הבוחן את מידת השיפור או החמרה שלהערכתם חלה (אם בכלל) בהיבטים שונים של התפקוד של כל תלמיד⁴⁹.

התרשים הבא מתייחס להיבטים שונים של התפקוד הלימודי של כל תלמיד ומפרט את שיעור הנשאלים בכל קבוצה שבחרו באפשרות שחל שיפור (קל, גדול או גדול מאוד)⁵⁰:

תרשים 7: שיעור המשיבים כי חל שיפור (קל, גדול או גדול מאוד) בתפקוד הלימודי – זרוע ב

(תשובות 1,2,3 בסולם הנע מ-1=חל שיפור גדול מאוד ועד 7=חלה החמרה גדולה מאוד)



⁴⁸ עוד נתונים על הציונים ראו בנספח.

⁴⁹ השאלון עבר התאמה של מובילי הפרויקט בזרוע א. הוא כלל סולם בן 7 דרגות: שיפור גדול מאוד, שיפור גדול, שיפור קל, ללא שינוי, החמרה קלה, החמרה גדולה, החמרה גדולה מאוד.

⁵⁰ ראו התפלגות התשובות המלאה בנספח מספר 4.

הנשאלים העידו על שיפור משמעותי בפריטים הבאים (בסדר יורד): הישגים לימודיים, רמת הקשב והריכוז במטלות לימודיות ורמת ההתארגנות בכל הקשור למטלות לימודיות. אלה התחומים שבהם התלמידים היו אמורים להפגין קושי, כדי להיכלל בפרויקט.

התחומים שבהם נמצא השיפור הנמוך ביותר הם: היעדרויות מבית הספר והתנהגות בבית הספר. יש לקחת בחשבון כי לא לכל התלמידים המשתתפים בפרויקט היו בעיות בתחום של היעדרויות ובתחום של התנהגות, ולכן מלכתחילה לא נדרש שיפור בתחומים אלה, ומן הסתם לא חל שינוי.

התבוננות בהתפלגות המלאה של הנתונים (ראו לוח 8 בנספח) מראה כי נשאלים בודדים בלבד מדווחים על החמרה בתפקוד התלמיד בפריטים מסוימים, ובחלק מהמקרים החמרה מיוחדת לנסיבות שאינן קשורות לפרויקט כמו מוות במשפחה.

לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הערכות ההורים, המורים והתלמידים.

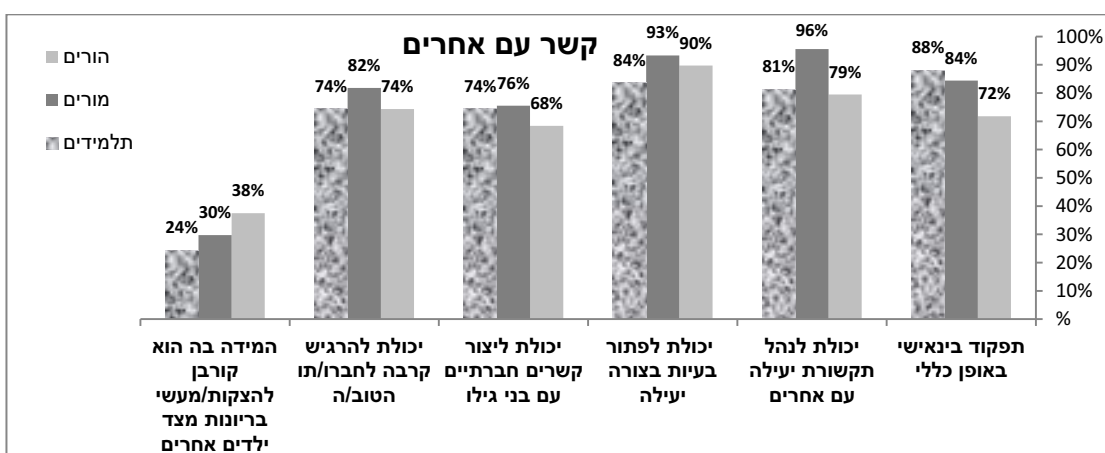
• שיפור בקשר עם אחרים:

לקראת תום שנת הלימודים תשע"א (סוף כיתה ח), היא השנה שבה פעלה התכנית בקרב התלמידים, התבקשו תלמידים, מורים והורים למלא שאלון סיכום דומה, הבוחן את מידת השיפור או החמרה שלהערכתם חלה (אם בכלל) בהיבטים שונים של קשר של התלמיד עם אחרים⁵¹.

התרשים הבא מפרט את שיעור הנשאלים בכל אחת משלוש הקבוצות שבחרו באפשרות שחל שיפור (קל, גדול או גדול מאוד) בהיבטים שונים של קשר של התלמיד עם אחרים⁵².

תרשים 8: שיעור המשיבים כי חל שיפור (קל, גדול או גדול מאוד) בקשר עם אחרים – זרוע ב

(תשובות 1, 2, 3 בסולם הנע מ-1=חל שיפור גדול מאוד ועד 7=חלה החמרה גדולה מאוד)



⁵¹ השאלון עבר התאמה על ידי מובילי הפרויקט בזרוע א. הוא כלל סולם בן 7 דרגות: שיפור גדול מאוד, שיפור גדול, שיפור קל, ללא שינוי, החמרה קלה, החמרה גדולה, החמרה גדולה מאוד.

⁵² ראו התפלגות התשובות המלאה בנספח.

בכל הפריטים, כ-70 אחוזים ומעלה, חושבים כי חל שיפור משמעותי למעט קורבנות להצקות מצד ילדים אחרים. בפריט זה 38 אחוזים או פחות מכך מעידים על שיפור. גם בפריט זה אפשר לשער כי רוב התלמידים לא היו קורבנות להצקות ולכן לא נדרש שיפור בתחום זה.

התבוננות בהתפלגות המלאה של הנתונים (ראו גרף 9 בנספח) מראה כי נשאלים בודדים בלבד מדווחים על החמרה בתפקוד התלמיד בפריטים מסוימים, ובחלק מהמקרים ההחמרה מיוחסת לנסיבות שאינן קשורות לפרויקט כמו מוות במשפחה. יש לציין כי בקורבנות להצקות 12.5 אחוזים מהתלמידים מדווחים כי חלה החמרה (מתוכם 10% מדווחים על החמרה גדולה מאוד). חשוב לבדוק מה קורה בנקודה זו, וכיצד אפשר לסייע ולחזק תלמידים אלה.

לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הערכות ההורים, המורים והתלמידים.

עוד בנושא זה התלמידים מילאו שאלון "חברים" (בדידות) בשתי נקודות זמן (שתי פעימות): פעימה 1 בסוף כיתה ז' (לפני התחלת העבודה עם התלמידים) ופעימה 2 בסוף כיתה ח.

כאמור שאלון זה מורכב מ-16 שאלות סגורות, ויוצר 2 מדדים מסכמים: בדידות הקשורה לקבוצה ליחסים דיאדיים. טווח התשובות לכל פריט נע בין 1 ל-4.

הלוח הבא מציג את המדדים המסכמים בפעימה 1 ופעימה 2:

לוח 8: מדדים מסכמים בשאלון "חברים" לתלמיד – זרוע ב

N	פעימה 2		פעימה 1		
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
42	0.38	1.35	0.38	1.49	בדידות הקשורה לקבוצה בדידות הקשורה ליחסים
42	0.49	1.46	0.46	1.61	דיאדיים

נמצא הבדל מובהק במדד בדידות הקשורה לקבוצה בלבד⁵³. התלמידים מעידים כי בפעימה 2 הם חשים פחות בדידות הקשורה לקבוצה בהשוואה לפעימה 1.

במדד הבדידות הקשורה ליחסים דיאדיים לא נמצא הבדל מובהק, אולם אפשר להצביע על אותה מגמה⁵⁴ – דיווח על פחות תחושה של בדידות. התוצאה שהתקבלה אינה מובהקת אך קרובה לכך.⁵⁵

⁵³ t=2.083, sig=0.044

⁵⁴ t=1.792, sig=0.080

⁵⁵ להלן פירוט המהימנות בשאלון זה:

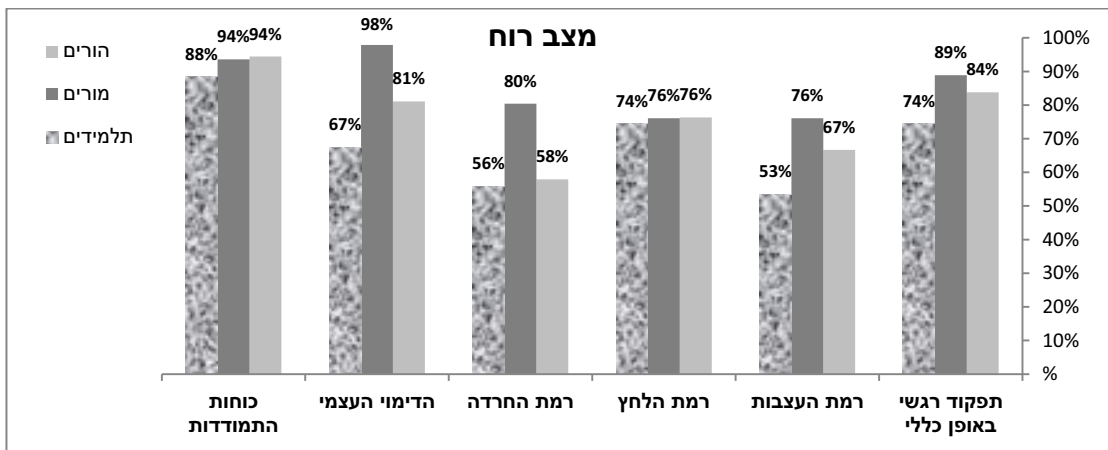
מדד בדידות הקשורה לקבוצה מורכב מ-8 פריטים $\alpha=0.77$ בפעימה 1 ו- $\alpha=0.80$ בפעימה 2.
מדד בדידות הקשורה ליחסים דיאדיים מורכב מ-8 פריטים $\alpha=0.78$ בפעימה 1 ו- $\alpha=0.77$ בפעימה 2.

• **שיפור במצב הרוח:**

לקראת תום שנת הלימודים תשע"א (סוף כיתה ח), היא השנה בה פעלה התכנית עם התלמידים, התבקשו תלמידים, מורים והורים למלא שאלון סיכום דומה, הבוחן את מידת השיפור או ההחמרה שלהערכתם חלה (אם בכלל) בהיבטים שונים של מצב הרוח של התלמיד⁵⁶.

הגרף הבא מפרט את שיעור הנשאלים מבין שלושת הקבוצות שבחרו באפשרות שחל שיפור (קל, גדול או גדול מאוד)⁵⁷ בנושא זה.

תרשים 9: שיעור המשיבים כי חל שיפור (קל, גדול או גדול מאוד) במצב הרוח – זרוע ב
(תשובות 1,2,3 בסולם הנע מ-1=חל שיפור גדול מאוד ועד 7=חלה החמרה גדולה מאוד)



אפשר לראות כי הפריטים בהם מדווח על השיפור הרב ביותר הם: כוחות התמודדות ודימוי עצמי. התבוננות בהתפלגות המלאה של הנתונים (ראו לוח 10 בנספח) מראה כי נשאלים בודדים בלבד מדווחים על החמרה בתפקוד התלמיד בפריטים מסוימים, ובחלק מהמקרים החמרה מיוחסת לנסיבות שאינן קשורות לפרויקט כמו מוות במשפחה.

בגורמים הרלוונטיים למצב הרוח (למעט כוחות התמודדות), שיעור ניכר מהמורים חושב כי מדובר בשיפור קל (35% ומעלה מכך), ואילו בקרב ההורים והתלמידים שיעור גבוה יותר חושב כי מדובר בשיפור גדול.

• **שיפור בקשר מורה-תלמיד:**

בחינת הקשר מורה-תלמיד התבצעה בעזרת שני שאלונים, האחד שאלון לתלמיד ("יחס למורה") והשני שאלון למורה לבדיקת מנבאי הצלחה (מטרייה).

⁵⁶ השאלון עבר התאמה על ידי מובילי הפרויקט בזרוע א. הוא כלל סולם בן 7 דרגות: שיפור גדול מאוד, שיפור גדול, שיפור קל, ללא שינוי, החמרה קלה, החמרה גדולה, החמרה גדולה מאוד.
⁵⁷ ראו התפלגות התשובות המלאה בנספח.

כאמור, השאלון "יחס למורה" מורכב מ-25 שאלות סגורות, ויוצר שני מדדים מסכמים: זמינות וקבלה, ודחייה⁵⁸. מדובר בשאלון למילוי עצמי אותו ממלא התלמיד לגבי יחסיו עם המורה. טווח התשובות לכל פריט נע בין 1 ל-7.

התלמידים מילאו שאלון "יחס למורה" בשתי נקודות זמן (שתי פעימות): פעימה 1 בסוף כיתה ז' (לפני התחלת העבודה עם התלמידים) ופעימה 2 בסוף כיתה ח.

הטבלה הבאה מציגה את המדדים המסכמים בפעימה 1 ופעימה 2:

לוח 9: מדדים מסכמים בשאלון המורה ואני – זרוע ב

N	פעימה 2		פעימה 1		
	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	
42	1.13	5.81	1.02	5.66	זמינות וקבלה
42	0.98	1.85	0.91	1.81	דחייה

לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין תוצאות פעימה 1 לבין תוצאות פעימה 2 בשאלון "יחס למורה" בשני המדדים המסכמים: זמינות וקבלה ודחייה. אפשר לומר כי באופן כללי לא חל שינוי בתפיסת התלמידים את יחס המורה כלפיהם, אולם גם בפעימה 1 אפשר לומר שהתלמידים מביעים תחושת זמינות וקבלה גבוהים ותחושת דחייה נמוכה⁵⁹.

בשלושה מתוך 25 ההיגדים בשאלון נמצא הבדל מובהק המעיד על שיפור בין פעימה 1 לפעימה 2 ההיגדים הם: "המורה נותנת לי הרגשה שמעשי חשובים", "המורה מקדישה לי תמיד מעל ומעבר" ו"אני משוחח עם המורה באופן חופשי".

כאמור, שאלון המטרייה פותח על ידי צוות המרכז ללקויות למידה והוא בודק את תפיסת המורה לגבי יכולתו של התלמיד להצליח בלימודים. את השאלון ממלא המורה על התלמיד. השאלון מורכב מ-10 שאלות סגורות. טווח התשובות לכל פריט נע בין 1 ל-5.

ממצאי פעימה 1 מעידים על כך שהערכת המורים את התלמידים בהיבטים אותם בוחן השאלון בינונית.

המורים מילאו שאלון מטרייה בשתי נקודות זמן (שתי פעימות): פעימה 1 בסוף כיתה ז' (לפני התחלת העבודה עם התלמידים) ופעימה 2 בסוף כיתה ח.

⁵⁸ שאלה אחת נמחקה מן השאלון בשל מחקרים שמצאו שהיא פוגעת במהימנות.

⁵⁹ להלן פירוט המהימנות בשאלון זה:

מדד זמינות וקבלה מורכב מ-17 פריטים $\alpha=0.96$ בפעימה 1 ו- $\alpha=0.93$ בפעימה 2.

מדד דחייה מורכב מ-8 פריטים $\alpha=0.76$ בפעימה 1 ו- $\alpha=0.84$ בפעימה 2.

בבחינת ממצאי השאלון בפעימה 1 ובפעימה 2 אפשר לומר כי חל שיפור בתפיסת המורים את התלמידים ב-4 פריטים: יכולת ההתמדה של התלמיד 60, מודעות עצמית כללית של התלמיד 61, מודעות עצמית לקשיים 62 והצבת מטרות ראליות לטווח קצר 63. בשאר הפריטים המורים לא חשים כי חל שינוי 64.

הורים

ברוב המקרים התקיימו בין ה-CM להורים מפגשים אישיים בתחילת התכנית על ממצאי האבחון (לרוב בסוף כיתה ז'), ועוד מפגשים תקופתיים בסיום מחצית וסיום שנה. בנוסף קיימו ה-CM קשר שוטף עם ההורים של יידוע ועדכון באמצעות הטלפון והמייל.

באופן כללי אפשר לומר כי לתכנית הייתה השפעה חיובית על ההורים. דבר זה בא לידי ביטוי, בין היתר, בממדים הבאים:

- שיפור בקשר הורה-בית ספר:

"אני בקשר הרבה יותר הדוק עם ההורים של הקבוצה, בגלל שהם בפקוס שלי אני יותר בקשר" (צוות חינוכי).

- שביעות רצון מהשתייכות ילדיהם לתכנית ורצון להיות מעורבים יותר:

"זה כיף לדעת שיש מישהו שחושב על הילד שלך ודואג לו ודואג לילדים שקשה" (משפחות).

"הייתי רוצה שתהיה יותר מעורבות של ההורים, כדי שתהיה שפה משותפת עם הילד אם הוא לא רוצה לספר בעצמו" (משפחות).

בשאלון התמודדות להורים לא נמצא שינוי בסגנון ההתמודדות של ההורים עם קשיים של ילדיהם⁶⁵.

עוד עלה בחלק מן המקרים כי יש צורך בשעות הנחיה והדרכה נוספות להורים וכן כי בחלק מן המקרים חיבור ההורים לתכנית לא היה מספק.

מראיונות עם ההורים עלה כי ההיכרות שלהם עם התכנית, מטרותיה ודרכי פעולתה הנה מצומצמת. כמו כן נראה כי אינם מבחינים בין פעילויות תכנית אי"ל לפעילויות אחרות המתבצעות בבית הספר.

⁶⁰ t=2.384, sig=0.021

⁶¹ t=2.697, sig=0.010

⁶² t=4.785, sig=0.000

⁶³ t=2.163, sig=0.036

⁶⁴ לעיון בממצאים המלאים של שאלון זה אפשר לפנות לנספח.

⁶⁵ יש לסייג ממצאים אלו בשל מהימנות נמוכה של השאלון. פירוט מלא של ממצאי השאלון ניתן למצוא בנספח.

"אצלי ההורים היו פחות דומיננטיים ואולי צריך היה יותר לשתף אותם ולעדכן אותם. עם 4 הילדים האלו, אני לא מדברת יותר עם ההורים שלהם אבל אני מדברת אתם אחרת, (צריך) אולי לתת איזושהי חוברת הסבר על מה שאנחנו הולכים לעשות, יש דברים שצריך את שיתוף הפעולה עם ההורים וזה מקום שלי כמורה ליזום, הם יודעים שיש פרויקט אבל סומכים שזה מתגלגל בלעדיהם, אני מתקשרת לעדכן אותם, אני מבינה את זה כי אולי הם טרודים" (צוות חינוכי).

"בהמשך צריך יהיה לפתח יותר, אנחנו לא יכולים להיכנס בכל ההיבטים בתכנית חדשה, צריך לחשוב על איך לעבוד עם ההורים" (מובילים).

סיכום – תוצאות התכנית בזרוע ב

- בית הספר והמורים :

באופן כללי ניכר כי לתכנית הייתה השפעה חיובית על בית הספר בכלל ועל קבוצת ה-CM בפרט. השפעה זו באה לידי ביטוי בתחומים הבאים: היכרות מעמיקה עם תחום לקויות הלמידה, פיתוח מיומנות בקריאת אבחון פסיכו-דידקטי, שיפור בקשר מורה-תלמיד, שיפור ביכולת המעקב של המורה אחר התלמידים, הכרה בחשיבות המרכיב הרגשי בטיפול בילדים עם לקויות למידה, התפתחות מקצועית ורכישת כלים מקצועיים חדשים, השפעה על דרך הפעולה עם כלל הכיתה, עלייה בתחושת המשמעותיות, שיפור הדימוי העצמי של המורה והשפעה על החיים האישיים שלו. בבית הספר התפתחה שיטת פעולה מקיפה ויעילה של תהליכי אבחון וכן פרוטוקול עבודה מפורט ומקיף.

- תלמידים :

באופן כללי ניכר כי לתכנית הייתה השפעה חיובית על התלמידים. השפעה זו באה לידי ביטוי בתחומים הבאים: עלייה בתחושת הביטחון ובתחושת הערך העצמי, עלייה ביכולת הסגור העצמי, עלייה ביכולת הארגון ותכנון זמן, עלייה ביכולת למקד את הקושי ובעקבות זאת ניסיון לתת מענה לקושי זה, עלייה במוטיבציה ללמידה ובכונות להשקיע בלימודים, שינוי לטובה בסגנון השיח, עלייה ביכולת להציב מטרות עצמיות, עלייה בהישגים הלימודיים, שיפור בתפקוד הלימודי, שיפור בקשר עם אחרים, שיפור במצב הרוח ושיפור בקשר מורה-תלמיד.

- הורים :

באופן כללי אפשר לומר כי לתכנית הייתה השפעה חיובית על ההורים. דבר זה בא לידי ביטוי בממדים הבאים: שיפור בקשר הורה-בית ספר, שביעות רצון מהשתייכות הילד לתכנית וכן רצון להיות מעורבים יותר. בשאלון התמודדות להורים לא נמצא שינוי בסגנון ההתמודדות של ההורים עם הקשיים של ילדיהם, אך יש לסייג ממצא זה בשל מהימנות נמוכה של השאלון. מחלק מהמקרים עלה כי יש צורך בשעות הנחיה והדרכה נוספות להורים וכן כי בחלק מן המקרים חיבור ההורים לתכנית לא היה מספק.

מסקנות והמלצות

כללי

- לאור ההשפעה החיובית שיש לתכנית על קהלי היעד השונים, מומלץ להמשיך בהפעלת תכנית אי"ל ואף להרחיב את פעולתה.

שיתוף פעולה

שיתוף פעולה הדוק ויחסי אמון בין אגף לקווים למידה והמרכז ללקווים למידה אפשרו את גיבושה של תכנית אי"ל.

מחויבות ומוטיבציה

ניכר כי כל השותפים לתכנית חשים מחויבות עמוקה ומוטיבציה גבוהה להפעלת התכנית ולהצלחתה. מחויבות זו באה לידי ביטוי בהשקעה רבה של זמן ותשומת לב לפיתוח והפעלת התכנית.

תיעוד ורפלקציה

התכנית מתנהלת תוך כדי תיעוד קפדני ואיסוף נתונים מתמיד וכן, תוך כדי ביצוע מהלכי רפלקציה, הערכה והסקת מסקנות. התנהלות זו מאפשרת לתכנית לנטר את פעילותה ולקבל החלטות מושכלות הנוגעות לעיצוב התכנית על בסיס נתונים ובזמן אמת.

- בתכניות עתידיות מסוג זה מומלץ להבנות מנגנון פנימי של תיעוד ורפלקציה כמו זה שהתקיים בתכנית אי"ל.

זרוע א

הכשרת צוות

מפגשי ההנחיה הקבוצתית והאישית היו חיוניים לצורך רכישת מיומנות של עבודה עם פרוטוקול וכן לצורך תמיכה בחברות הצוות הטיפולי.

- בתכניות עתידיות מסוג זה, אשר מחייבות עבודה עם פרוטוקול ייעוצי, מומלץ להבנות מנגנון פנימי של הנחיה אישית וקבוצתית כמו זה שהתקיים בזרוע א.

התפתחות מקצועית

ניכר כי התכנית תרמה להתפתחותן המקצועית של חברות הצוות הטיפולי.

קצב גיוס

קצב הגיוס לתכנית היה נמוך מן המצופה. כאשר התאפשר גיוס גם ממחלקות נוספות ומבתי ספר, נראה כי עלה שיעור הפונים לתכנית שאינם מתאימים.

עולה מכאן שדרך הגיוס המקורית (לאחר אבחון במרכז ללקויות למידה) הנה מדויקת יותר, אך אטית יותר, וההפך הוא הנכון בנוגע לגיוס ממחלקות אחרות ומבתי הספר.

שביעות רצון

הרוב המכריע של ההורים שרואיינו הביע שביעות רצון גבוהה מהתכנית.

גיוס ועבודה עם איש הקשר בבית הספר

בחלק מן המקרים עלה כי הייתה היענות מצד בתי הספר לגייס איש צוות ולמנותו לתפקיד ה-CM, הכרוך בעבודה מתמשכת ובשיתוף פעולה עם התכנית, ובמקרים אלו נראה כי הקשר היה משמעותי.

לעומת זאת, בחלק מן המקרים היה קושי ביצירת הקשר הראשוני, ו/או לא נוצר קשר משמעותי. בחלק ניכר מן המקרים לא התקיים קשר מתמשך עם איש הקשר בבית הספר.

○ מאחר שקשר עם איש הקשר בבית הספר הוא משמעותי ומהווה את אחת מאבני היסוד של התכנית, מומלץ לבחון דרכים לחזק קשר זה. למשל אפשר לערב בתהליך הבחירה של איש הקשר, בנוסף לנערה, גם את ההורים ואת בית הספר.

זרוע ב

מאפיינים ארגוניים

ניכר כי בבית הספר שבו פועלת תכנית אי"ל מתקיימים מאפיינים ארגוניים אשר מאפשרים הפעלה יעילה ומוצלחת של התכנית, ובהם ניהול יעיל המבוסס על יעדים ולוחות זמנים, על האצלת סמכויות ועל העצמה של חברי הצוות החינוכי בתפקידים שונים, על תקשורת יעילה בין בעלי התפקידים השונים, על תרבות הערכה המעודדת איסוף נתונים מתמיד, על תהליכי רפלקציה ומשוב ועל קבלת החלטות בזמן אמת לפיהם, על מקצועיות ומוטיבציה גבוהה של הצוות החינוכי ותחושה של "גאוות יחידה" ועל יחסי אמון בין בית הספר ובין הקהילה שבתוכה הוא ממוקם ומחויבות לתלמידים.

לוח זמנים

התכנית החלה לפעול בינואר 2009, ונדרשה לה שנה שלמה לצורך הערכות. מאחר שפעולת התכנית בזרוע ב מתבצעת במסגרת שנת לימודים בית ספרית (המתחילה בספטמבר ומסתיימת ביוני) ולא שנה קלנדרית, חלק מן הפעולות הנחוצות להכנת התכנית לפעולה התעכבו ונמשכו מעבר לשנה זו, ועד לסיומה של שנת הלימודים.

שנת ההכנה כללה מרכיבים אשר בתכניות עתידיות מסוג זה לא יידרשו (למשל פיתוח של פרוטוקול ייעוץ), אך היא כללה גם מרכיבים רבים אשר יהיו נחוצים גם בתכניות עתידיות ואשר

עוסקים בסנכרון בין שותפים, בהכשרת צוות וכן באיתור מדויק, אבחון וגיוס תלמידים. לפיכך, אה כי שנת ההכנה הנה חיונית לפעולתה של תכנית מסוג זה גם בעתיד.

בתכניות עתידיות מסוג זה, המתקיימות בבתי ספר:

- מומלץ לתכנן שנת היערכות מלאה שתכלול הכשרת צוות, איתור ואבחון תלמידים והכנה להפעלה. השנה העוקבת לשנת ההיערכות תהיה שנת ההפעלה הראשונה.
- מומלץ לשקול תכנון את לוח הזמנים בהתאם לשנת הלימודים ולהתחיל את התכנית בחודשים יולי-אוגוסט.
- מאחר שתכנית אי"ל מופעלת על ידי צוות המורים, יש לבחון בכל מקום שבו תתקיים את מספר השנים שבהם מלווה הצוות החינוכי שעבר הכשרה את התלמידים, ובהתאמה לכך לגזור את משך התכנית. בבתי ספר הבנויים כ"בתים" דו-שנתיים כדאי לתכנן את הפעלת התכנית לשנתיים ולא לשלוש.

השתלמות כללית

שביעות הרצון של המשתלמים מהחלקים התאורטיים בהשתלמות הייתה גבוהה משביעות הרצון מן החלקים היישומיים, וכן עלתה באופן בולט בשאלון, בראיונות ובתצפית בהשתלמויות בקשה לדגש רב יותר בהשתלמות על כלים יישומיים ומעשיים.

- בתכניות עתידיות מסוג זה מומלץ לשקול את בקשת הצוות החינוכי לתת דגש רב יותר בהשתלמויות על כלים יישומיים ומעשיים. אפשר לעשות זאת באמצעות ריבוי דוגמאות ותיאורי מקרה (בין היתר מתכנית אי"ל), וכן באמצעות עבודה בסדנה.

השתלמות CM

בשנה הראשונה, שנת ההיערכות, נערכו מפגשי לימוד שעסקו בהיבטים כלליים של לקויות למידה. השתלמות ה-CM, אשר נבנתה בנושא העבודה עם הפרוטוקול, הופעלה במהלך השנה השנייה במתכונת של הכשרה "תוך כדי פעולה" ולוותה בהנחיה אישית של ה-CM על ידי היועצת. שילוב זה הקל על יישום התכנים והתמודדות עם קשיים שעלו.

- בתכניות עתידיות מסוג זה מומלץ לשקול לקיים השתלמות CM הבנויה משני חלקים: החלק הראשון, אשר יתקיים בשנת ההיערכות, יכול לעסוק בהיבטים כלליים הקשורים להיכרות עם לקויות הלמידה וכן להבהרת תפקיד ה-CM. החלק השני, שיתקיים בשנת ההפעלה הראשונה, יעסוק בעבודה עם הפרוטוקול וקבוצות התלמידים ובהתמודדות עם סוגיות העולות תוך כדי עבודה בפועל.

השתלמות רכזי מקצוע

במהלך שנת תש"ע עלה בבית הספר צורך לקיים פגישת רכזי מקצוע אשר תעסוק בפירוש ממצאי האבחון הפסיכו-דידקטי ובהשלכות של ממצאים אלו להתאמות ולדרכי ההוראה. כמו כן עלה צורך לפתח מנגנון שיאפשר את העברת הידע הנרכש במסגרת התכנית למורים המקצועיים.

- בתכניות עתידיות מסוג זה מומלץ להכניס למעגל ההכשרה גם רכזי מקצוע ולפתח מנגנון להפצת הידע בקרב מורים מקצועיים, כפי שנעשה בתכנית אי"ל.

איתור

תהליך האיתור, אשר כלל מבחן בית ספרי שכבתי, מבדק עמי"ת, שקלול הערכות, ציונים והתנהגות של התלמיד בבית הספר הנוכחי וכן מידע מבית הספר היסודי שבו למד התלמיד הוכיח עצמו כיעיל. הרוב המכריע של התלמידים שאותרו ועברו אבחון אכן נתגלו כתלמידים עם לקויות למידה. איתור יעיל זה מנע הוצאה כספית על ביצוע אבחונים לבני נוער אשר אין להם לקות למידה.

מאחר שתהליך האיתור החל לפני תחילת שנת הלימודים, הוא סייע בחלוקת התלמידים לכיתות.

- בתכניות עתידיות מסוג זה מומלץ לקיים תהליך איתור יסודי העושה שימוש במגוון כלים, כפי שהתבצע בתכנית אי"ל. כמו כן אפשר להיעזר בחלק מתהליך זה לצורך חלוקת התלמידים לכיתות, כפי שהתבצע בתכנית אי"ל.

הגוף המאבחן

האבחונים התבצעו בידי פסיכולוגיות מטעם מרכז שניידר וכן בידי פסיכולוגים משפ"ח. עלה קושי לגייס פסיכולוגים משפ"ח לביצוע האבחונים. השלמת כלל האבחונים שנעשו על ידם ארכה זמן רב מהמתוכנן ועיכבה את התחלת הטיפול. האבחון הפסיכיאטרי נעשה מטעם מרכז שניידר. ייתכן כי בתכניות עתידיות מסוג זה יבוצעו האבחונים בידי שפ"ח ולא במכון חיצוני.

- לקראת הפעלת תכניות עתידיות מסוג זה מומלץ לבחון דרכים לייעל את תהליך האבחונים המתבצע בשפ"ח. אפשר לעשות זאת למשל באמצעות הכנסת האבחונים לתכנית העבודה של שפ"ח וכן באמצעות בחינה מחודשת של התגמול הכספי בעבור אבחונים אלו.

- מאחר שאבחון פסיכיאטרי, וכפי הנראה גם אבחון BRC, אינם זמינים במסגרת שפ"ח, מומלץ לקיים דיון בשאלה האם וכיצד יהיה אפשר לתת מענה לאבחונים אלו בתכניות עתידיות מסוג זה.

דיווח תוצאות האבחון

נראה כי הדיאלוג בין אנשי החינוך לפסיכולוגים במפגש מסירת תוצאות האבחון היה משמעותי מאוד בהקשר של קידום שפה משותפת, הבנה של הלקות, הבנה של האבחון וכן בהיבט מעשי של הבניית התאמות לימודיות הניתנות ליישום ונדרשות לתלמידים. כמו כן הדיאלוג יצר בקרב ה-CM תחושה של מקצועיות.

- בתכניות עתידיות מסוג זה מומלץ לקיים דיאלוג בין המאבחנים לצוות החינוכי בשלב מסירת תוצאות האבחון וכן לעודד את המשך הדיאלוג גם במהלך הטיפול.

גיוס הורים

מוטיבציה ושיתוף פעולה מצד ההורים הם אחד הקריטריונים להכללת תלמיד בתכנית. חלקם של ההורים בהצלחת תכנית ההתערבות הוא משמעותי. בזרוע ב היוזמה להתערבות מגיעה מצד בית הספר, ולכן יש חשיבות רבה לתהליך גיוס ההורים להשתתפות בתכנית.

גיוס ההורים בזרוע ב היה מוצלח והתאפשר בזכות יחסי האמון בין בית הספר והקהילה, וכן בזכות תהליך ממושך ויסודי שערכו המורים מול ההורים והתלמידים. כל מורה הציג בדרכו שלו את התכנית להורים ולתלמידים.

- בתכניות עתידיות מסוג זה מומלץ לקיים תהליך יסודי של גיוס הורים בהתאם למאפייני האוכלוסייה. מאחר שהפנייה הראשונה להורים בנושא ההשתתפות בתכנית היא משמעותית, מומלץ להבנות אותה כחלק מהפרוטוקול.

תחילת הטיפול

בקרב הצוות החינוכי וההורים הייתה ציפייה כי הטיפול יחל בשנה שבה החלה התכנית (תש"ע). בפועל מרבית הטיפול התבצע בשנה שלאחר מכן (תשע"א). כפי הנראה לוח הזמנים הראלי כולל שנה שלמה של הכשרה והערכות אשר במסגרתה לא יתקיים טיפול.

- בתכניות עתידיות מסוג זה מומלץ להכין את בעלי העניין לכך שהטיפול יחל רק בשנה השנייה.
- מומלץ לשקול דרכים לשמר את הקשר של בעלי העניין השונים עם התכנית גם בשנת ההיערכות. אפשר לעשות זאת למשל בעזרת בניית השתלמויות CM ייחודיות אשר אינן קשורות להפעלת הפרוטוקול (ראו המלצה בנושא השתלמות CM), קיום מפגשי הורים אשר יעסקו בלקות הלמידה באופן כללי ובהתמודדות עמה וכן באמצעות דיווח כתוב להורים על התקדמות התכנית.

מענה דידיקטי

בשנה השנייה להפעלת התכנית (תשע"א) השתתפו תלמידי תכנית אי"ל וכן תלמידים אחרים בבית הספר במרכז למידה, אשר פעל להקניית אסטרטגיות למידה ושיפור ציונים. מרכז זה נתן מענה לצורך אשר לא קיבל מענה מספק במסגרת תכנית אי"ל.

- מומלץ לבחון כיצד לתת מענה לצורך זה במסגרת תכנית אי"ל או לחלופין לשאוף להפעיל את תכנית אי"ל במקביל לתכנית שתיתן מענה לצורך זה.

מענה רגשי פרטני

במסגרת התכנית עלה צורך בקרב כמה ילדים לקבל טיפול רגשי פרטני.

- מומלץ לבחון דרכים לאפשר טיפול רגשי פרטני מקצועי שלא במסגרת התכנית לכמה תלמידים אשר נזקקו לתמיכה מיוחדת.

מענה משפחתי והנחיית הורים

- מומלץ להרחיב את השפעת התכנית על ההורים בהקשר של התמודדותם עם לקויות הלמידה של ילדיהם באמצעות הוספת כמה מפגשים המיועדים לכך במהלך הפרוטוקול הרגשי המונחה על ידי ה-CM.
- במקביל מומלץ לבחון דרכים לקיים הנחיית הורים פרטנית או קבוצתית העוסקת בהתמודדות עם ילד שיש לו לקויות למידה באמצעות גורם מקצועי העוסק בהנחיית הורים.

מקורות

- אמן, ד"ג, (2002). ריפוי ADD, שמעוני.
- האלול, מ' ורייטי, ג"ג, (1998). ADD - מריטת עצבים, תל אביב: אור עם.
- וינקלר, י', (2009). לקויי למידה [גרסה אלקטרונית], נדלה במרץ 2009 מ: <http://www.e-mago.co.il/e-magazine/learning.html>
- ישי-קרין, נ', ורן, מ' (2006). ילדים מיוחדים – המפגש של ילדים היפר אקטיביים ולקויי למידה עם מערכת החינוך על פי תאוריית העצמי [גרסה אלקטרונית], נדלה במרץ, 2005 מ: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=955>
- לאבוי, ר', (2006). קשה כל כך להתיידד אתך. חיפה: אמציה. מינושין, ס' (1997). משפחות ותרופיה משפחתית, תל אביב: רשפים.
- מרגלית, מ' (1995). מגמות פיתוח בחינוך המיוחד: קידום התמודדות עם בדידות, קשרי חברות ותחושת קוהרנטיות, בתוך ד' חן (עורך), החינוך לקראת המאה ה-21. תל אביב: רמות.
- נבון, ח' (2007). להיות הורים לילדים לקויי למידה וקשיים בקשב וריכוז [גרסה אלקטרונית], נדלה במרץ, 2009 מ: <http://www.articles.co.il/article.php?id=7094>
- ספקטור, נ' (2000). מתבגרים לקויי למידה. פרספקטיבה.
- עינת, ע' (1997). לקויי למידה – האתגר. תל אביב: ראמים.
- פדה, מ' (2005). תקצירי עבודות מחקר לתואר שלישי. אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך.
- נדלה במרץ, 2005 מ: <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=907>
- פלוטניק, ר' (2008). לגדול אחרת – עולמם הרגשי והחברתי של ילדים עם לקויות למידה, קשב וריכוז, חולון: הוצאת יסוד.
- פרנקלין, א' (1994). עולמם הסודי של ילדים היפראקטיביים, בתוך וי"פ וארמה (עורכת), עולמו הפנימי של הילד הפגוע (עמ' 170–185). קריית ביאליק: אח.
- ריבר, א"ס (1992). לקסיקון למונחי הפסיכולוגיה, כתר-יען.

נספחים

נספח א: בית הספר

בית הספר עירוני ט ממוקם בשכונת יד אליהו בתל אביב. בית הספר מיישם מודל חינוכי המבוסס על שלושה יסודות: מצוינות בתחום ההישגים הלימודיים, מחויבות חברתית וקהילתית ומחויבות וזיקה למורשת היהודית-ציונית. בית הספר פועל בהרכב של שלושה "בתים" אשר כל אחד מהם כולל שתי שכבות גיל.

משנת 2005 עומד בראש בית הספר ד"ר אבי בנבנישתי⁶⁶, אשר מוביל עם צוות בית הספר תפיסה ניהולית שלפיה יש להנהיג בבית הספר תכניות עבודה, הצבת יעדים, קבלת החלטות על פי נתונים, מדידה והערכה וכן שימוש במשוב.

לפי תפיסה זו קבלת ההחלטות בבית הספר אינה מתבצעת על בסיס לחצים יום-יומיים, אלא בתהליך מובנה ומסודר הנשען על חזון, מטרות לטווח ארוך ולטווח קצר, דרכי פעולה אופטימליות, תהליכי הערכה ובקרה, ותהליכי למידה ארגונית⁶⁷.

"בשנים האחרונות בית הספר נמצא בעיצומה של מהפכה חינוכית, שמקרבת את בית הספר להשגת החזון החינוכי. חל שיפור משמעותי בהישגים הלימודיים של התלמידים, רמת הזכאות לבגרות עלתה בשיעור של כ-50% מ-50% זכאות לבגרות בתשס"ה ל-77% בתשס"ט. אקלים בית הספר, הקשר עם ההורים, והסביבה הלימודית שופרו באופן משמעותי. תהליכים אלה הביאו לשיפור משמעותי במעמדו של בית הספר בקהילה. חל שיפור של כ-150% בביקוש לבית הספר, מ-98 תלמידים שבחרו בבית הספר בתשס"ה ל-245 תלמידים שבחרו בבית הספר בתשס"ט" (מתוך אתר בית הספר).

בית הספר נבחר להשתתף בתכנית מאחר שהוערך כי סיכוייו להצליח בהפעלתה הם גבוהים, בעיקר עקב המבנה הארגוני הייחודי, הרוח החינוכית שבו, קשרי האמון של בית הספר עם הקהילה והצלחתו במישורים שונים במהלך השנים האחרונות.

"[בבית הספר] ניהול אחראי מאוד שיודע להוביל פרויקטים מתחילתם עד סיומם בלי לנשור, שיודע לרתום את צוותי המורים ואת הקהילות השונות השייכות לפרויקט" (מובילים).

"העבודה המקדימה של שנים שנעשתה בקהילה מביאה את ההורים מנקודה של אמון ורצון לשתף פעולה. מתוך אמונה שיעזור לילדים, יש להם אמון גבוה בבית הספר [וביכולתו] לעזור לילדים וברצון של בית הספר לעזור לילדיהם" (מובילים).

⁶⁶ ד"ר אבי בנבנישתי ניהל בשנים 1995–2004 את תיכון שבח מופת בתל אביב והוביל את בית הספר מסכנת סגירה לקבלת פרס החינוך ע"י נשיא המדינה. לקריאה נוספת בנושא זה: בנבנישתי א. ובנבנישתי ר. (2007) ניהול לתקווה: סיפורו של מנהל בית הספר שבח-מופת. ירושלים: גפן.

⁶⁷ הכתוב כאן מסתמך על אתר בית הספר בכתובת: <http://www.schooly.co.il/ironitet/>

נספח ב: המרכז לאבחון טיפול וחקר ליקויי למידה

המרכז לאבחון טיפול וחקר ליקויי למידה בראשות ד"ר דפנה קופלמן-רובין פועל במסגרת המרפאה הפסיכולוגית במרכז שניידר לרפואת ילדים בישראל. המרכז מבצע תהליכי אבחון וטיפול לתלמידים מכיתה א ועד יב, המתמודדים עם לקויות למידה. במרכז עובד צוות הכולל פסיכולוגים, נירולוגים ופסיכיאטרים. ההתייחסות ללקויות למידה הנה מתוך השקפה הרואה את גורמי הסיכון לצד דגש על גורמי החוזק. תהליכי האבחון והמעקב מותאמים לצורכי כל משפחה ומשפחה ומתמקדים בהעצמת הילד תוך התייחסות לגורמים רגשיים, בית-ספריים ומשפחתיים.

המרכז מציע אבחון פסיכו-דידקטי (משולב), אבחון נירו-פסיכולוגי ממוחשב (BRC) בשילוב אבחון פסיכו-דידקטי, אבחון נירו-פסיכולוגי, מעקב וניהול מקרה, הערכה נירולוגית והערכה פסיכיאטרית⁶⁸. את תכנית אי"ל. מובילה ד"ר דפנה קופלמן-רובין. כמחצית מצוות הפסיכולוגיות (7) וחלק מצוות הפסיכיאטרים העובדים במרכז משתתפים בתכנית אי"ל.

⁶⁸ נדלה מאתר המרכז בכתובת: <http://www.schneider.org.il/Index.asp?CategoryID=443&ArticleID=1248>

נספח ג: ממצאי הערכת ההשתלמות לכלל מורי בית הספר בזרוע ב

במאי 2010 הועבר לצוות החינוכי שאלון משוב בנושא ההשתלמות הכללית. לשאלון השיבו 41 מורים⁶⁹ והוא היה מורכב מ-22 שאלות סגורות (11 על החלק רגשי של ההשתלמות ו-11 על החלק הדידקטי של ההשתלמות) ו-4 שאלות פתוחות. השאלון בחן את ציפיות הצוות החינוכי מן ההשתלמות, תרומת ההשתלמות לצוות החינוכי, ונושאים נוספים שאותם היו מעוניינים ללמוד בהשתלמות עתידית.

ציפיות: ממצאי השאלון עולה כי חברי הצוות החינוכי ציפו כי ההשתלמות תתרום להם במתן כלים: להתמודדות עם תלמידים לקויי למידה (17)⁷⁰ להבנה של לקויי למידה (6) ולאתור לקויי למידה (2). כמו כן משיב אחד ציין כי ציפה מן ההשתלמות להעשרה.

תרומה: ממצאי החלק הסגור בשאלון מצביעים על כך כי כמחצית מן המשיבים ציינו כי ההשתלמות ענתה על ציפיותיהם במידה רבה מאוד או במידה רבה. מן השאלות הפתוחות עולה כי ההשתלמות אכן תרמה במישורים שחברי הצוות החינוכי ציפו להם.

המשיבים לשאלון ציינו כי ההשתלמות תרמה להם במתן כלים להתמודדות (12) ובייחוד בפיתוח דרכי הוראה מותאמות (8), בפיתוח דרכי התייחסות ייחודיות לתלמידים לקויי למידה (6).

עוד הם ציינו כי השתלמות תרמה להם ברכישת ידע על לקויות למידה (5) ובהבנת הקשיים של תלמידים עם לקות למידה (9).

אחד המשיבים ציין כי ההשתלמות תרמה לו גם בהבנת החשיבות של שיתוף פעולה בין המורים.

לוח 12 (בהמשך) מציג את טבלת אחוז המשיבים לשאלות הסגורות בשאלון אשר בחרו בתשובה "במידה רבה מאוד" או במידה רבה" כתשובה לשאלות העוסקות בהיבטים שונים של שביעות הרצון מן ההשתלמות.

באופן כללי אפשר לומר כי שביעות הרצון מההשתלמות ומהיבטים שונים שלה, כפי שעולה מהחלק הכמותי של השאלון, היא בינונית ומעלה (68% מן המשיבים ענו כי הם שבעי רצון מן ההשתלמות במידה רבה מאוד או במידה רבה) וכן שמרבית המשיבים ציינו שההשתלמות הועברה בצורה מקצועית.

בחינה של ממצאי השאלות באשכול העוסק בהבנה ובידע, לעומת ממצאי השאלות באשכול העוסק ביישום התבצעה בעזרת מבחן χ^2 (חי בריבוע). מן המבחן עולה כי שביעות הרצון מן

⁶⁹ ראו מאפייני הרקע של המשיבים לשאלון בנספח מספר 15.
⁷⁰ המספרים בסוגריים מציינים כמה משיבים ציינו היגד זה.

החלקים העוסקים בהבנה וידע גבוהה באופן מובהק משביעות הרצון מן של החלקים העוסקים ביישום.⁷¹

לא נמצא הבדל מובהק בין החלק הדידקטי של ההשתלמות לבין החלק הרגשי שלה, למעט בפריט אחד - ההשתלמות בחלק הרגשי נתפסת על ידי המשתתפים כתורמת יותר למורה באופן הפעולה שלו עם כלל התלמידים.

לוח 1: ממצאי השאלות הסגורות בשאלון ההשתלמות הכללית לצוות החינוכי – זרוע ב

דידקטי		רגשי		
אחוז המשיבים במידה רבה, במידה רבה מאוד	N	אחוז המשיבים במידה רבה, במידה רבה מאוד	N	
				כללי
87	38	92	39	ההשתלמות הועברה בצורה מקצועית
22	36	18	38	יש דברים רבים אותם הייתי משנה בהשתלמות
76	41	68	41	אני שבע רצון מן ההשתלמות
53	38	56	39	הייתי ממליץ למורים אחרים להשתתף בהשתלמות כזו בעתיד
56	39	53	38	ההשתלמות ענתה על ציפיותיי
				הבנה וידע
68	37	61	38	בעקבות ההשתלמות יש לי הבנה טובה בנושא לקויות הלמידה
55	38	58	38	השתלמות הקנתה לי ידע רלוונטי לעבודתי כמורה
				יישום
54	37	58	38	בעקבות ההשתלמות, אני פועל טוב יותר עם תלמידים שיש להם ליקויי למידה
45	38	51	39	אני מיישם בעבודתי כמורה דברים שלמדתי בהשתלמות
39	39	49	39	בעקבות ההשתלמות, אני פועל טוב יותר בכיתה עם כלל התלמידים
46	39	42	41	ההשתלמות נתנה לי כלים לעבודה עם ילדים שיש להם ליקויי למידה

⁷¹ גם בחלק הרגשי וגם בחלק הדידקטי sig=0.025.

בחינה של ממצאי השאלון לפי הקבוצה הדיסציפלינרית (שפות, מתמטיקה ורבי-מלל) התבצעה בעזרת מבחן χ^2 (חי בריבוע). מן המבחן עולה כי שביעות הרצון הכללית מן ההשתלמות בקבוצת רבי המלל גבוהה באופן מובהק מזו של קבוצת השפות וקבוצת המתמטיקה⁷².

ברוב הפריטים המרכיבים את השאלון לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית, אולם נראה כי קיימת מגמה של שביעות רצון גבוהה יותר מההשתלמות ברבי מלל בהשוואה למתמטיקה ושפות⁷³.

בתשובה לשאלות מה היו רוצים לשנות בהשתלמות ומה היו רוצים ללמוד בהשתלמויות עתידיות עלו נושאים רבים. להלן הנושאים אשר הועלו על ידי יותר ממשיב אחד:

- יותר דגש על יישומים מעשיים ופחות על תאוריה (9).
- העברת הקורס באופן מרוכז ולא מפוזר במהלך השנה (8).
- יותר המחשה, דוגמאות ניתוח מקרים וסרטים (7).
- תרגום המיומנות לתחומי הדעת השונים וקבלת כלים ייעודיים לתחומי הדעת (6)
- עבודה בקבוצות קטנות (5).
- התנסות מעשית (5).
- קבלת חומר כתוב (4).
- עבודה עם ההורים (2).

הבקשה למתן כלים יישומיים במסגרת ההשתלמות עלתה גם בתצפית בהשתלמות וגם בראיונות הצוות החינוכי:

”[אני] נתרמת פחות [מההשתלמויות הכלליות מאשר] מאלו של הצוות [של ה-CM]. עוסקים ברמה מאוד פילוסופית... למרות שנוגעת בנקודות חשובות, שהמטרה להרחיב את הידע בנושא לקויות למידה, רוצה יותר שיחות דידקטיות. יש לנו כבר ראייה כוללת של גילוי בעיות. כשאני רואה אני יודעת, אבל חסרים כלים דידקטיים לטפל בבעיות. הייתי מצפה שיתנו לי כלים איך לטפל בבעיות” (צוות חינוכי).

⁷² רגשי $\text{sig}=0.035$, דידקטי $\text{sig}=0.013$.
⁷³ ראו את טבלת ממצאי ההשוואה המלאים בנספח מספר 16.

נספח ד: ציונים בזרוע ב

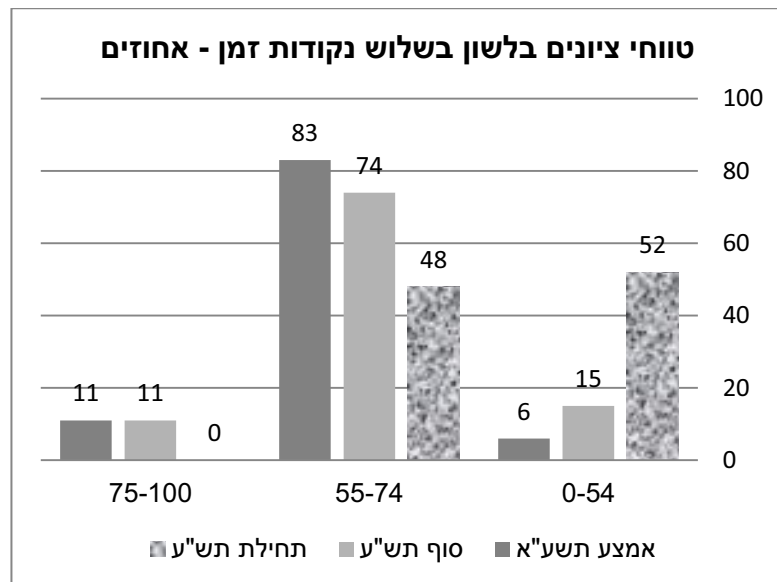
מנתוני הציונים⁷⁴ שמסר בית הספר עולה כי בקרב משתתפי התכנית חלה עלייה בציונים בלשון, במתמטיקה ובאנגלית במהלך שנת תש"ע, ואילו במחצית הראשונה של תשע"א קיימת מגמה מעורבת, כפי שניתן לראות בתרשימים בהמשך.

אף שפעילות התכנית בקרב התלמידים החלה בסוף שנת תש"ע, הרי שהתכנית עצמה פעלה בבית הספר בהכשרת הצוות החינוכי ובתהליכי איתור ואבחון של תלמידים כבר בתחילת שנה זו (ובתהליכי הכנה גם בשנה הקודמת לה), ולכן יש מקום להניח כי השפעת התכנית על התלמידים החלה באופן עקיף עוד לפני שהחלה הפעילות השוטפת בהתאם לפרוטוקול עמס, בין היתר למשל על ידי שיפור המקצועיות של המורים, על ידי הצפת הקשיים של התלמידים ומתן לגיטימציה לקשיים אלו וכן בעצם הבחירה להשתתפות בתכנית, שכאמור מוצבה בבית הספר כתכנית איכותית.

את ההשפעה הישירה של התכנית על הישגי התלמידים אפשר לייחס לשינוי שחל מנקודת הזמן השנייה (סוף שנת תש"ע) לנקודת הזמן השלישית (אמצע תשע"א).

התרשים הבא מציג את טווחי הציונים בלשון בתחילת שנת תש"ע (תחילת כיתה ז), סוף שנת תש"ע (סוף כיתה ז) ואמצע שנת תשע"א (אמצע שנת כיתה ח):

תרשים 1: טווחי ציונים בלשון בשלוש נקודות זמן באחוזים – זרוע ב

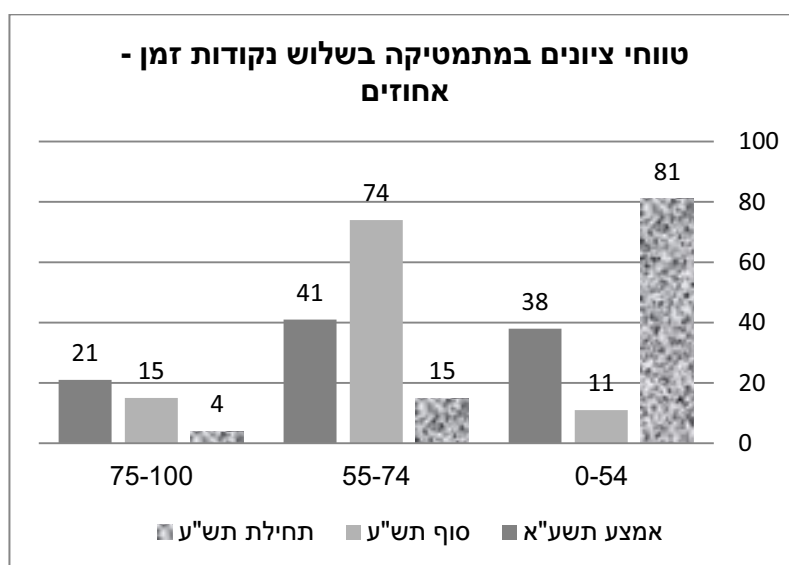


⁷⁴ חשוב לציין כי ההערכה לא קיבלה נתונים גולמיים, ולכן הנתונים המעובדים מוצגים כפי שנמסרו על ידי בית הספר, ללא יכולת לבצע ניתוח נתונים עצמאי או להציב את הנתונים הללו על רקע נתונים אחרים, כמו ציוני כלל התלמידים בשכבה. באופן כללי ראוי להתייחס למדד הציונים בהסתייגות, ולאור האמור לעיל על אחת כמה וכמה. עוד נתונים על הציונים ראו בנספח מספר 2.

בתרשים זה אפשר לראות כי קיימת מגמה של ירידה באחוז התלמידים שקיבלו ציונים שליליים ועלייה באחוז התלמידים שקיבלו ציונים בינוניים מנקודת הזמן הראשונה לשנייה, ומהשנייה לשלישית. כמו כן ניתן לראות מגמה של עלייה באחוז התלמידים שקיבלו ציון גבוה מנקודת הזמן הראשונה לשנייה, וחוסר שינוי מנקודת הזמן השנייה לשלישית.

התרשים הבא מציג את טווחי הציונים במתמטיקה בתחילת שנת תש"ע (תחילת כיתה ז'), סוף שנת תש"ע (סוף כיתה ז') ואמצע שנת תשע"א (אמצע שנת כיתה ח):

תרשים 2: טווחי ציונים במתמטיקה בשלוש נקודות זמן באחוזים – זרוע ב



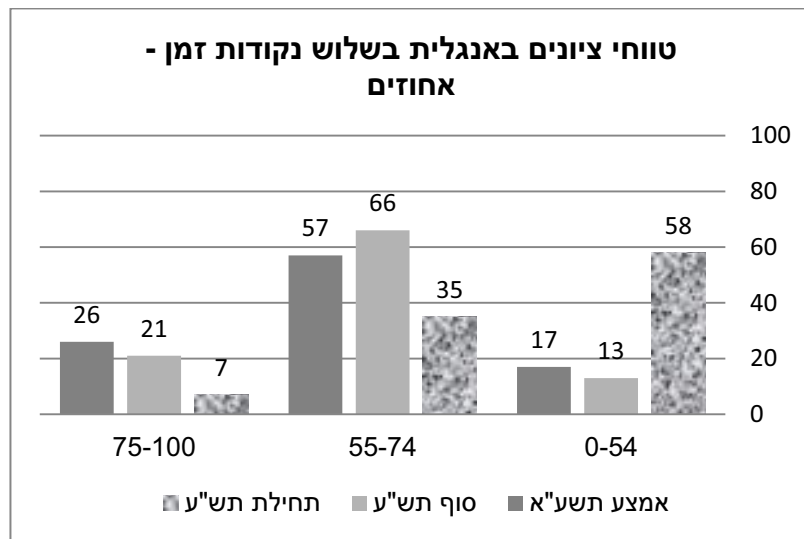
בתרשים זה אפשר לראות כי קיימת מגמה של ירידה באחוז התלמידים שקיבלו ציונים שליליים ועלייה באחוז התלמידים שקיבלו ציונים בינוניים מנקודת הזמן הראשונה לשנייה, ועלייה באחוז התלמידים שקיבלו ציונים גבוהים מנקודת הזמן הראשונה לשנייה, ומהשנייה לשלישית.

לעומת זאת קיימת מגמה של עלייה באחוז התלמידים שקיבלו ציונים שליליים וירידה באחוז התלמידים שקיבלו ציונים בינוניים בין נקודת הזמן השנייה לשלישית.

אפשר לומר כי באופן כללי יש עלייה בציונים בין נקודות הזמן הראשונה לשנייה (במהלך שנת תש"ע), ומגמה של ירידה בציונים בין נקודת הזמן השנייה לשלישית (בין סוף תש"ע לאמצע תשע"א).

התרשים הבא מציג את טווחי הציונים באנגלית בתחילת שנת תש"ע (תחילת כיתה ז'), סוף שנת תש"ע (סוף כיתה ז') ואמצע שנת תשע"א (אמצע שנת כיתה ח):

תרשים 3: טווחי ציונים באנגלית בשלוש נקודות זמן באחוזים – זרוע ב



בתרשים זה אפשר לראות כי קיימת מגמה של ירידה באחוז התלמידים שקיבלו ציונים שליליים ועלייה באחוז התלמידים שקיבלו ציונים בינוניים מנקודת הזמן הראשונה לשנייה, ועלייה באחוז התלמידים שקיבלו ציונים גבוהים מנקודת הזמן הראשונה לשנייה, ומהשנייה לשלישית.

לעומת זאת קיימת מגמה של עלייה באחוז התלמידים שקיבלו ציונים שליליים וירידה באחוז התלמידים שקיבלו ציונים בינוניים בין נקודת הזמן השנייה לשלישית.

אפשר לומר כי באופן כללי יש עלייה בציונים בין נקודות הזמן הראשונה לשנייה (במהלך שנת תש"ע), ומגמה של ירידה בציונים בין נקודת הזמן השנייה לשלישית (בין סוף תש"ע לאמצע תשע"א).

נספח ה: התפלגות התשובות בשאלוני הסיכום – הורים, מטפלים ותלמידים – זרוע א

לוח 2: התפלגות התשובות בשאלוני הסיכום – לימודים – זרוע א

ילדים	הורים	מטפלים		
10.8%	5.4%	5.4%	שיפור גדול מאוד	הישגים לימודיים
40.5%	35.1%	13.5%	שיפור גדול	
37.8%	40.5%	59.5%	שיפור קל	
8.1%	16.2%	13.5%	ללא שינוי	
2.7%	2.7%	5.4%	החמרה קלה	
		2.7%	החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

ילדים	הורים	מטפלים		
21.6%	8.3%	2.7%	שיפור גדול מאוד	התנהגות בבית הספר
18.9%	36.1%	16.2%	שיפור גדול	
18.9%	27.8%	29.7%	שיפור קל	
40.5%	27.8%	51.4%	ללא שינוי	
			החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

ילדים	הורים	מטפלים		
10.8%	5.7%	2.7%	שיפור גדול מאוד	היעדרויות מבית הספר
13.5%	11.4%	5.4%	שיפור גדול	
8.1%	2.9%	8.1%	שיפור קל	
67.6%	77.1%	83.8%	ללא שינוי	
	2.9%		החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

ילדים	הורים	מטפלים		
35.1%			שיפור גדול מאוד	רמת ההתארגנות בכל הקשור למטלות לימודיות
21.6%	45.9%	27.0%	שיפור גדול	
27.0%	35.1%	56.8%	שיפור קל	
16.2%	16.2%	13.5%	ללא שינוי	
	2.7%		החמרה קלה	
		2.7%	החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

ילדים	הורים	מטפלים		
24.3%	8.3%	2.7%	שיפור גדול מאוד	רמת הקשב והריכוז במטלות לימודיות
27.0%	27.8%	18.9%	שיפור גדול	
24.3%	38.9%	37.8%	שיפור קל	
21.6%	25.0%	37.8%	ללא שינוי	
		2.7%	החמרה קלה	
2.7%			החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

לוח 3: התפלגות התשובות בשאלוני הסיכום – קשר עם אחרים – זרוע א

ילדים	הורים	מטפלים		
13.5%	5.6%		שיפור גדול מאוד	יכולת לנהל תקשורת יעילה עם אחרים
21.6%	41.7%	18.9%	שיפור גדול	
43.2%	36.1%	45.9%	שיפור קל	
21.6%	16.7%	35.1%	ללא שינוי	
			החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

ילדים	הורים	מטפלים		
21.6%	2.8%		שיפור גדול מאוד	יכולת לפתור בעיות בצורה יעילה
24.3%	47.2%	16.2%	שיפור גדול	
29.7%	33.3%	51.4%	שיפור קל	
24.3%	16.7%	32.4%	ללא שינוי	
			החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

ילדים	הורים	מטפלים		
16.2%	8.6%	2.7%	שיפור גדול מאוד	יכולת ליצור קשרים חברתיים עם בני גילו
24.3%	20.0%	8.1%	שיפור גדול	
10.8%	17.1%	24.3%	שיפור קל	
48.6%	54.3%	62.2%	ללא שינוי	
			החמרה קלה	
		2.7%	החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

ילדים	הורים	מטפלים		
8.1%	8.6%		שיפור גדול מאוד	יכולת להרגיש קרבה לחברו/תו הטובה
18.9%	20.0%	8.1%	שיפור גדול	
32.4%	14.3%	21.6%	שיפור קל	
40.5%	57.1%	67.6%	ללא שינוי	
			החמרה קלה	
		2.7%	החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

ילדים	הורים	מטפלים		
8.6%	5.7%		שיפור גדול מאוד	המידה שבה הוא קורבן להצקות/מעשי בריונות מצד ילדים אחרים
5.7%	14.3%	8.1%	שיפור גדול	
11.4%	11.4%	13.5%	שיפור קל	
74.3%	68.6%	78.4%	ללא שינוי	
			החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

לוח 4: התפלגות התשובות בשאלוני הסיכום – מצב רוח – זרוע א

ילדים	הורים	מטפלים		
16.2%	8.1%	2.7%	שיפור גדול מאוד	רמת העצבות
21.6%	27.0%	8.1%	שיפור גדול	
16.2%	21.6%	29.7%	שיפור קל	
37.8%	43.2%	48.6%	ללא שינוי	
5.4%		8.1%	החמרה קלה	
2.7%			החמרה גדולה	
		2.7%	החמרה גדולה מאוד	

ילדים	הורים	מטפלים		
13.5%	5.4%	2.7%	שיפור גדול מאוד	רמת הלחץ
35.1%	40.5%	8.1%	שיפור גדול	
18.9%	24.3%	45.9%	שיפור קל	
32.4%	29.7%	37.8%	ללא שינוי	
		5.4%	החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

ילדים	הורים	מטפלים		
16.2%	8.1%	2.7%	שיפור גדול מאוד	רמת החרדה
18.9%	32.4%	8.1%	שיפור גדול	
10.8%	16.2%	45.9%	שיפור קל	
54.1%	43.2%	37.8%	ללא שינוי	
		5.4%	החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

ילדים	הורים	מטפלים		
18.9%	10.8%	2.7%	שיפור גדול מאוד	הדימוי העצמי
27.0%	37.8%	16.2%	שיפור גדול	
18.9%	29.7%	37.8%	שיפור קל	
35.1%	18.9%	37.8%	ללא שינוי	
	2.7%	2.7%	החמרה קלה	
		2.7%	החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

ילדים	הורים	מטפלים		
27.0%	5.4%	5.4%	שיפור גדול מאוד	כוחות התמודדות
35.1%	43.2%	21.6%	שיפור גדול	
29.7%	43.2%	35.1%	שיפור קל	
8.1%	5.4%	27.0%	ללא שינוי	
		8.1%	החמרה קלה	
	2.7%		החמרה גדולה	
		2.7%	החמרה גדולה מאוד	

נספח ו: התפלגות התשובות בשאלוני הסיכום – הורים מורים ותלמידים – זרוע ב

לוח 5: התפלגות התשובות בשאלוני הסיכום – לימודים – זרוע ב

תלמידים	מורים	הורים		
21.4%	12.8%	15.4%	שיפור גדול מאוד	תפקוד לימודי באופן כללי
45.2%	57.4%	48.7%	שיפור גדול	
31.0%	27.7%	33.3%	שיפור קל	
2.4%	2.1%	2.6%	ללא שינוי	
			החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

תלמידים	מורים	הורים		
27.9%	12.8%	12.8%	שיפור גדול מאוד	הישגים לימודיים
41.9%	46.8%	51.3%	שיפור גדול	
27.9%	31.9%	35.9%	שיפור קל	
2.3%	8.5%		ללא שינוי	
			החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

תלמידים	מורים	הורים		
30.2%	6.5%	20.5%	שיפור גדול מאוד	התנהגות בבית הספר
23.3%	28.3%	25.6%	שיפור גדול	
14.0%	21.7%	15.4%	שיפור קל	
30.2%	41.3%	38.5%	ללא שינוי	
2.3%	2.2%		החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

תלמידים	מורים	הורים		
23.3%	4.4%	28.2%	שיפור גדול מאוד	היעדרויות מבית הספר
14.0%	22.2%	17.9%	שיפור גדול	
9.3%	8.9%	10.3%	שיפור קל	
48.8%	64.4%	41.0%	ללא שינוי	
2.3%		2.6%	החמרה קלה	
2.3%			החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

תלמידים	מורים	הורים		
27.9%	14.9%	15.8%	שיפור גדול מאוד	רמת ההתארגנות בכל הקשור למטלות לימודית
27.9%	42.6%	39.5%	שיפור גדול	
23.3%	38.3%	23.7%	שיפור קל	
20.9%	2.1%	21.1%	ללא שינוי	
	2.1%		החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

תלמידים	מורים	הורים		
27.9%	6.5%	15.4%	שיפור גדול מאוד	רמת הקשב והריכוז במטלות לימודיות
32.6%	52.2%	35.9%	שיפור גדול	
30.2%	39.1%	41.0%	שיפור קל	
7.0%	2.2%	5.1%	ללא שינוי	
2.3%			החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
		2.6%	החמרה גדולה מאוד	

לוח 6: התפלגות התשובות בשאלוני הסיכום – קשר עם אחרים – זרוע ב

תלמידים	מורים	הורים		
26.2%	22.2%	17.9%	שיפור גדול מאוד	תפקוד בינאישי באופן כללי
38.1%	37.8%	30.8%	שיפור גדול	
23.8%	24.4%	23.1%	שיפור קל	
11.9%	13.3%	28.2%	ללא שינוי	
	2.2%		החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

תלמידים	מורים	הורים		
32.6%	24.4%	20.5%	שיפור גדול מאוד	יכולת לנהל תקשורת יעילה עם אחרים
23.3%	35.6%	28.2%	שיפור גדול	
25.6%	35.6%	30.8%	שיפור קל	
18.6%	4.4%	20.5%	ללא שינוי	
			החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

תלמידים	מורים	הורים		
30.2%	8.9%	23.1%	שיפור גדול מאוד	יכולת לפתור בעיות בצורה יעילה
20.9%	53.3%	25.6%	שיפור גדול	
32.6%	31.1%	41.0%	שיפור קל	
16.3%	6.7%	10.3%	ללא שינוי	
			החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

תלמידים	מורים	הורים		
37.2%	20.0%	39.5%	שיפור גדול מאוד	יכולת ליצור קשרים חברתיים עם בני גילו
20.9%	35.6%	18.4%	שיפור גדול	
16.3%	20.0%	10.5%	שיפור קל	
25.6%	24.4%	31.6%	ללא שינוי	
			החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

תלמידים	מורים	הורים		
39.5%	25.0%	33.3%	שיפור גדול מאוד	יכולת להרגיש קרבה לחברו/תו הטובה
23.3%	31.8%	23.1%	שיפור גדול	
11.6%	25.0%	17.9%	שיפור קל	
25.6%	15.9%	25.6%	ללא שינוי	
	2.3%		החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

תלמידים	מורים	הורים		
17.1%	8.1%	18.8%	שיפור גדול מאוד	המידה שבה הוא קורבן להצקות/מעשי בריונות מצד ילדים אחרים
7.3%	5.4%	15.6%	שיפור גדול	
	16.2%	3.1%	שיפור קל	
63.4%	67.6%	62.5%	ללא שינוי	
2.4%	2.7%		החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
9.8%			החמרה גדולה מאוד	

לוח 7: התפלגות התשובות בשאלוני הסיכום – מצב רוח – זרוע ב

תלמידים	מורים	הורים		
27.9%	8.9%	21.6%	שיפור גדול מאוד	תפקוד רגשי באופן כללי
30.2%	44.4%	37.8%	שיפור גדול	
16.3%	35.6%	24.3%	שיפור קל	
23.3%	8.9%	16.2%	ללא שינוי	
2.3%	2.2%		החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

תלמידים	מורים	הורים		
18.6%	13.0%	27.8%	שיפור גדול מאוד	רמת העצבות
20.9%	26.1%	25.0%	שיפור גדול	
14.0%	37.0%	13.9%	שיפור קל	
41.9%	21.7%	33.3%	ללא שינוי	
2.3%	2.2%		החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
2.3%			החמרה גדולה מאוד	

תלמידים	מורים	הורים		
16.3%	2.2%	21.1%	שיפור גדול מאוד	רמת הלחץ
27.9%	26.1%	23.7%	שיפור גדול	
30.2%	47.8%	31.6%	שיפור קל	
18.6%	21.7%	15.8%	ללא שינוי	
7.0%	2.2%	7.9%	החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

תלמידים	מורים	הורים		
23.3%	4.3%	18.4%	שיפור גדול מאוד	רמת החרדה
16.3%	21.7%	15.8%	שיפור גדול	
16.3%	54.3%	23.7%	שיפור קל	
37.2%	19.6%	36.8%	ללא שינוי	
2.3%		5.3%	החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
4.7%			החמרה גדולה מאוד	

תלמידים	מורים	הורים		הדימוי העצמי
23.3%	25.5%	18.9%	שיפור גדול מאוד	
27.9%	34.0%	48.6%	שיפור גדול	
16.3%	38.3%	13.5%	שיפור קל	
30.2%	2.1%	18.9%	ללא שינוי	
2.3%			החמרה קלה	
			החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

תלמידים	מורים	הורים		כוחות התמודדות
39.5%	14.9%	25.0%	שיפור גדול מאוד	
34.9%	53.2%	38.9%	שיפור גדול	
14.0%	25.5%	30.6%	שיפור קל	
7.0%	6.4%	5.6%	ללא שינוי	
2.3%			החמרה קלה	
2.3%			החמרה גדולה	
			החמרה גדולה מאוד	

נספח ז: ממצאי שאלון מטרי"ה למורה – זרוע ב

שאלון זה פותח על ידי צוות המרכז ללקויות למידה. את השאלון ממלא המורה על התלמיד. השאלון מורכב מ-10 שאלות סגורות. טווח התשובות לכל פריט נע בין 1 ל-5.

ממצאי פעימה 1 מעידים על כך שהערכת המורים את התלמידים בהיבטים שאותם בוחן השאלון היא בינונית. בבחינת ממצאי השאלון בפעימה 1 ובפעימה 2 אפשר לומר כי חל שיפור בתפיסות המורים את התלמידים ב-4 פריטים: יכולת ההתמדה של התלמיד⁷⁵, מודעות עצמית כללית של התלמיד⁷⁶, מודעות עצמית לקשיים⁷⁷ והצבת מטרות ראליות לטווח קצר⁷⁸ (מודגשים באפור בטבלה בהמשך). בשאר הפריטים המורים לא חשים כי חל שינוי.

ממצאי השאלון המלאים מוצגים בטבלה הבאה.

לוח 8: ממצאי שאלון מטרי"ה למורה – זרוע ב

N	פעימה 2		פעימה 1		
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
46	3.76	0.92	3.46	0.91	עד כמה להערכתך התלמיד/ה בעלת יכולת התמדה
46	3.74	0.83	3.39	0.74	עד כמה להערכתך לתלמיד/ה מודעות עצמית כללית
46	3.83	0.64	3.24	0.77	עד כמה להערכתך לתלמיד/ה מודעות עצמית לקשייו הלימודיים
46	3.61	0.74	3.33	0.92	עד כמה להערכתך התלמיד/ה מסוגלת להציב לעצמו מטרות ראליות לטווח הקצר
45	3.40	0.84	3.13	0.84	עד כמה להערכתך התלמיד/ה מסוגלת להציב לעצמו מטרות לטווח הארוך
46	3.63	0.88	3.59	0.96	עד כמה להערכתך התלמיד/ה מסוגלת לגייס תמיכה מאחרים
46	3.35	0.82	3.15	0.89	עד כמה להערכתך התלמיד/ה בעלת יכולת לנקוט יוזמה ועמדה פעילה
46	3.46	0.86	3.26	0.98	עד כמה להערכתך התלמיד/ה מסוגלת לווסת תגובות רגשיות
46	3.24	0.64	3.22	0.87	עד כמה להערכתך התלמיד/ה מסוגלת להתמודד עם מצבי לחץ

⁷⁵ t=2.384, sig=0.021

⁷⁶ t=2.697, sig=0.010

⁷⁷ t=4.785, sig=0.000

⁷⁸ t=2.163, sig=0.036

נספח ח: שאלון התמודדות להורים – זרוע ב

הורי התלמידים המשתתפים בתכנית מילאו שאלון התמודדות בשתי נקודות זמן (פעימה 1 ופעימה 2).

שאלון התמודדות מורכב מ-21 שאלות סגורות, ויוצר 2 מדדים מסכמים: סגנון התמודדות המורכב מ-11 פריטים, וסגנון התמודדות פסיבי המורכב מ-9 פריטים. מדובר בשאלון למילוי עצמי שאותו ממלא ההורה על סגנון ההתמודדות שלו עם ילדו.

הטבלה הבאה מציגה את המדדים המסכמים בפעימה 1 ופעימה 2:

לוח 9: מדדים מסכמים בשאלון התמודדות להורים – זרוע ב

N	פעימה 2		פעימה 1		
	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	
28	0.50	2.63	0.49	2.73	סגנון התמודדות אקטיבי
28	0.37	1.71	0.49	1.69	סגנון התמודדות פסיבי

לא נמצאו הבדלים משמעותיים בסגנון ההתמודדות של ההורים בין שתי הפעילות. עם זאת יש להתייחס לנתונים אלו בהסתייגות שכן מספר המשיבים נמוך והמהימנות נמוכה אף היא⁷⁹.

⁷⁹ מדד סגנון התמודדות אקטיבי מורכב מ-11 פריטים $\alpha=0.55$ בפעימה 1 ו- $\alpha=0.81$ בפעימה 2. מדד סגנון התמודדות פסיבי מורכב מ-9 פריטים $\alpha=0.63$ בפעימה 1 ו- $\alpha=0.52$ בפעימה 2.

נספח ט: כלי המחקר

שאלון התמודדות הורים

שם ההורה: _____ משפחה: _____ גיל: _____ ז' / נ

שם הילד _____ ת.ז. _____

בחר בעיה הקשורה לילדך שהיה עליך להתמודד עמה בשנה האחרונה.

מהי הבעיה? _____

סמך/י בעיגול את המספר המתאר מה עשית בקשר לבעיה זו.

1	2	3	4	לא מתאים	כן, לעתים די קרובות	כן לפעמים	כן, פעם או פעמיים
1	2	3	4	1	2	3	4
2	3	4	1	2	3	4	1
3	4	1	2	3	4	1	2
4	1	2	3	4	1	2	3
5	6	7	8	9	10	11	12
6	7	8	9	10	11	12	13
7	8	9	10	11	12	13	14
8	9	10	11	12	13	14	15
9	10	11	12	13	14	15	16
10	11	12	13	14	15	16	17
11	12	13	14	15	16	17	18
12	13	14	15	16	17	18	19
13	14	15	16	17	18	19	20
14	15	16	17	18	19	20	21
15	16	17	18	19	20	21	
16	17	18	19	20	21		
17	18	19	20	21			
18	19	20	21				
19	20	21					
20	21						
21							

שאלון מטרות תלמיד

המשפטים מתארים מה תלמידים חושבים על עצמם, ואיך הם בדרך כלל עושים דברים. קראו את המשפטים, ולכל משפט חשבו בבקשה איך אתם חושבים ומרגישים ברוב הזמן. סמנו עיגול סביב המספר שמתאר אתכם ביותר. ענו על כל המשפטים. אין תשובות נכונות ולא נכונות.

1. אני חושב שבאופן כללי אני מצליח.

6	5	4	3	2	1
תמיד	רוב הזמן	פעמים רבות	לפעמים	לעתים רחוקות	אף פעם

2. אני יכול לחשוב על דרכים רבות להשיג את הדברים שחשובים לי בחיים.

6	5	4	3	2	1
תמיד	רוב הזמן	פעמים רבות	לפעמים	לעתים רחוקות	אף פעם

3. אני מצליח כמו בני גילי.

6	5	4	3	2	1
תמיד	רוב הזמן	פעמים רבות	לפעמים	לעתים רחוקות	אף פעם

4. כשיש לי בעיה, אני יכול למצוא דרכים רבות לפתור אותה.

6	5	4	3	2	1
תמיד	רוב הזמן	פעמים רבות	לפעמים	לעתים רחוקות	אף פעם

5. אני חושב כי דברים שעשיתי בעבר, יעזרו לי בעתיד.

6	5	4	3	2	1
תמיד	רוב הזמן	פעמים רבות	לפעמים	לעתים רחוקות	אף פעם

6. אפילו כשאחרים רוצים לוותר, אני יודע שאני אוכל למצוא דרכים לפתור את הבעיה.

6	5	4	3	2	1
תמיד	רוב הזמן	פעמים רבות	לפעמים	לעתים רחוקות	אף פעם

7. באופן כללי, כשצריך, אני משקיע מאמץ בלימודים.

6	5	4	3	2	1
תמיד	רוב הזמן	פעמים רבות	לפעמים	לעתים רחוקות	אף פעם

8. אינני מוותר גם כשקשה לי.

6	5	4	3	2	1
תמיד	רוב הזמן	פעמים רבות	לפעמים	לעתים רחוקות	אף פעם

9. אני מתאמץ ומשקיע בלימודים במקצועות שבהם אני מצטיין ומצליח.

6	5	4	3	2	1
תמיד	רוב הזמן	פעמים רבות	לפעמים	לעתים רחוקות	אף פעם

10. אני משקיע בלימודים במקצועות שבהם אני מתקשה.

6	5	4	3	2	1
תמיד	רוב הזמן	פעמים רבות	לפעמים	לעתים רחוקות	אף פעם

תודה על שיתוף הפעולה!

שאלון "חברים" תלמיד

שלום רב,

אנא, ענה/י על כל השאלות על-ידי סימון בעיגול של המספר המתאר אותך באופן הטוב ביותר. לפעמים יהיה קשה לך להחליט בין שתי אפשרויות. אנא בחר/י באפשרות הקרובה ביותר להרגשתך. שים לב כי בשאלון זה אין תשובות "נכונות". התשובה הנכונה היא התשובה שלך.

הנה שאלה לדוגמה :

ממש נכון לגביי	בערך נכון לגביי				בערך נכון לגביי	ממש נכון לגביי
		יש ילדים ובני-נוער שמעדיפים לבלות את הזמן הפנוי שלהם בעיקר מחוץ לבית	אבל	יש ילדים ובני-נוער שמעדיפים לבלות את הזמן הפנוי שלהם בעיקר בבית		

מה שאנו מבקשים ממך הוא שתחליט קודם כל אם אתה יותר דומה לילדים בצד ימין המרגישים שהם מעדיפים לבלות את זמנם הפנוי בעיסוקים בתוך הבית או אם אתה יותר דומה לילדים בצד שמאל המעדיפים לבלות את זמנם הפנוי בעיקר מחוץ לבית. אל תסמן בינתיים דבר אלא תחליט איזה ילד דומה לך ביותר ופנה לצד הזה של המשפט. ועכשיו החלט האם זה בערך נכון לגביך או ממש נכון, ואז תסמן X במרובע הזה.

לכל משפט סמן X במרובע אחד בלבד, זה שנכון לגביך ומתאר אותך באופן הטוב ביותר.

ממש נכון לגביי	בערך נכון לגביי				בערך נכון לגביי	ממש נכון לגביי	
		יש ילדים ובני-נוער שמרגישים שהם ממש לא משתלבים עם ילדים אחרים	אבל	יש ילדים ובני-נוער שמרגישים שהם ממש משתלבים עם ילדים אחרים			1
		יש ילדים ובני-נוער שכמעט אף פעם לא מרגישים שמשאירים אותם מחוץ לפעילות, כשהם עם חברים	אבל	יש ילדים ובני-נוער שמרגישים רוב הזמן, שמשאירים אותם מחוץ לפעילות, כשהם עם חברים.			2
		יש ילדים ובני-נוער שמרגישים מרבית הזמן שהם רצויים ומקובלים על-ידי בני-גילם	אבל	יש ילדים ובני-נוער שמרגישים רק לעתים רחוקות, שהם רצויים ומקובלים על-ידי בני-גילם			3

		יש ילדים ובני-נוער שאינם מרגישים חלק מקבוצה של חברים	אבל	יש ילדים ובני-נוער שמרגישים שהם חלק מקבוצה של חברים			4
		יש ילדים ובני-נוער שמרגישים רק לעתים רחוקות, משועממים כשהם בחברת ילדים אחרים	אבל	יש ילדים ובני-נוער שמרגישים משועממים כשהם בחברת ילדים אחרים			5
		יש ילדים ובני-נוער שאין להם עם מי לבלות ולעשות פעילויות שונות	אבל	יש ילדים ובני-נוער שיש להם חברים לבלות ולעשות אתם פעילויות שונות			6
		יש ילדים ובני-נוער שמרגישים שרוב הזמן אין ילדים שמחבבים אותם	אבל	יש ילדים ובני-נוער שמרגישים שרוב הילדים מחבבים אותם			7
		יש ילדים ובני-נוער שאינם מרגישים בדידות לעתים קרובות, כי הם חשים שילדים אחרים משתפים אותם בפעילויות		יש ילדים ובני-נוער שמרגישים בדידות לעתים קרובות, כי היו רוצים שילדים אחרים ישתפו אותם לעתים תכופות יותר בפעילויות			8
		יש ילדים ובני-נוער שאין להם חברה/קרובה שעוזר בשעת הצורך	אבל	יש ילדים ובני-נוער שיש להם חברה/קרובה שעוזר בשעת הצורך			9
		יש ילדים ובני-נוער שאין להם אף אחד שהוא חברה/קרובה		יש ילדים ובני-נוער שיש להם חברה/קרובה			10
		יש ילדים ובני-נוער שיש להם חברה/קרובה המתעניין ברגשותיהם	אבל	יש ילדים ובני-נוער שמקווים שיהיה להם חברה/קרובה שיתעניין ברגשותיהם			11
		יש ילדים ובני-נוער שיש להם חברה/קרובה שהם יכולים לספר לו דברים חשובים	אבל	יש ילדים ובני-נוער שאין להם חברה/קרובה שהם יכולים לספר לו דברים חשובים			12
		יש ילדים ובני-נוער שיש להם מישהו מיוחד בן-גילם, שניתן לשתף אותו/אותה ברגשות וחוויות	אבל	יש ילדים ובני-נוער שאין להם מישהו מיוחד בן-גילם, שניתן לשתף אותו/אותה ברגשות וחוויות			13
		יש ילדים ובני-נוער שאין להם	אבל	יש ילדים ובני-נוער שיש להם חברה/קרובה			14

		חבר/ה שתמיד יגלו אכפתיות כלפיהם		שתמיד יגלו אכפתיות כלפיהם			
		יש ילדים ובני-נוער שמרגישים בודדים <u>לעתים</u> <u>קרובות</u> – כי אין להם "חבר טוב"/"חברה טובה".	אבל	יש ילדים ובני-נוער שמרגישים בודדים <u>לעתים רחוקות</u> – כי יש להם "חבר טוב"/"חברה טובה".			15
		יש ילדים ובני-נוער שיש להם חבר/ה אשר חושבים שהם ממש מיוחדים	אבל	יש ילדים ובני-נוער שמרגישים שהלוואי ויהיה להם חבר/ה אשר יחשבו כי הם ממש מיוחדים			16

תודה על שיתוף הפעולה!

שאלון "יחס למורה" – תלמיד

לפניך רשימת פריטים המתארים את קשריהם של ילדים ובני נוער עם מחנכת הכיתה שלהם. אנא סמן בעיגול את המספר המבטא את התשובה המתאימה לך ומתארת את קשריך עם מחנכת הכיתה שלך.

מתאים ביותר	מתאים	מתאים במקצת	מתאים במידה בינונית	לא מתאים במקצת	לא מתאים	לגמרי לא מתאים
7	6	5	4	3	2	1

1	2	3	4	5	6	7	המורה נותנת לי הרגשה שאני רצוי בכיתה	1
1	2	3	4	5	6	7	המורה נותנת לי הרגשה שמעשי חשובים	2
1	2	3	4	5	6	7	המורה נמצאת תמיד לעזור כשאני זקוק לה	3
1	2	3	4	5	6	7	המורה מקדישה לי תמיד מעל ומעבר	4
1	2	3	4	5	6	7	המורה נוהגת להתלונן עליי בפני מבוגרים אחרים (לדוגמא: הורים, מורים, מנהלת)	5
1	2	3	4	5	6	7	המורה נותנת לי הרגשה שאני מיותר בכיתה	6
1	2	3	4	5	6	7	המורה נותנת לי הרגשה של בלתי רצוי	7
1	2	3	4	5	6	7	המורה סומכת עליי	8
1	2	3	4	5	6	7	המורה שמה לב לתכונות הטובות שלי	9
1	2	3	4	5	6	7	כשאני מודאג או עצוב המורה עוזרת לי להירגע	10
1	2	3	4	5	6	7	המורה מאמינה ביכולת שלי	11
1	2	3	4	5	6	7	המורה מתביישת שאני תלמיד שלה	12
1	2	3	4	5	6	7	המורה מרוצה מהתנהגותי	13
1	2	3	4	5	6	7	המורה משבחת בפני אחרים את הכישורים שלי	14
1	2	3	4	5	6	7	המורה הייתה רוצה שאהיה מישהו אחר	15
1	2	3	4	5	6	7	המורה נותנת לי הרגשה שאני תורם לכיתה	16
1	2	3	4	5	6	7	המורה מאמינה בכוונתי להשקיע	17
1	2	3	4	5	6	7	המורה נותנת לי הרגשה כאילו אני לא קיים	18
1	2	3	4	5	6	7	המורה לא מעריכה את מה שאני עושה	19
1	2	3	4	5	6	7	המורה מרחיקה אותי ממנה	20
1	2	3	4	5	6	7	המורה מביעה הערכה אליי גם כשאני מתאמץ ואין תוצאות	21
1	2	3	4	5	6	7	המורה אף פעם לא נמצאת כשאני צריך אותה	22
1	2	3	4	5	6	7	המורה נותנת לי מחמאות כשהיא מרוצה ממני	23
1	2	3	4	5	6	7	אני משוחח עם המורה באופן חופשי	24
1	2	3	4	5	6	7	המורה משבחת אותי כשאני עושה עבודה טובה	25
1	2	3	4	5	6	7	המורה מקרבת אותי אליה	26

שאלון להערכת מנבאי הצלחה – המטרייה

1. עד כמה להערכתך התלמיד/ה בעלת יכולת התמדה

1	2	3	4	5
כלל לא	כמעט ולא	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד

2. עד כמה להערכתך לתלמיד/ה מודעות עצמית כללית

1	2	3	4	5
כלל לא	כמעט ולא	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד

3. עד כמה להערכתך לתלמיד/ה מודעות עצמית לקשייו הלימודיים

1	2	3	4	5
כלל לא	כמעט ולא	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד

4. עד כמה להערכתך התלמיד/ה מסוגלת להציב לעצמו מטרות ראליות לטווח הקצר

1	2	3	4	5
כלל לא	כמעט ולא	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד

5. עד כמה להערכתך התלמיד/ה מסוגלת להציב לעצמו מטרות לטווח הארוך

1	2	3	4	5
כלל לא	כמעט ולא	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד

6. עד כמה להערכתך התלמיד/ה מסוגלת לגייס תמיכה מאחרים

1	2	3	4	5
כלל לא	כמעט ולא	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד

7. עד כמה להערכתך התלמיד/ה בעלת יכולת לנקוט יוזמה ועמדה פעילה

1	2	3	4	5
כלל לא	כמעט ולא	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד

8. עד כמה להערכתך התלמיד/ה מסוגלת לווסת תגובות רגשיות

1	2	3	4	5
כלל לא	כמעט ולא	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד

9. עד כמה להערכתך התלמיד/ה מסוגלת להתמודד עם מצבי לחץ

1	2	3	4	5
כלל לא	כמעט ולא	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד

שאלון עמדות צוות חינוכי

שלום רב,

השנה השתתפתם בהשתלמויות שהועברו לכלל צוות בית הספר. מפגשי ההשתלמות עסקו בהיבטים דידיקטיים ורגשיים של נושא לקויות למידה. אנו מעוניינים להעריך את ההשתלמות. נודה לכם אם תענו על השאלות הבאות. דעתכם חשובה לנו!

בשאלות שבהן אתם מתבקשים לציין את מידת הסכמתכם, הערך 5 מייצג את מידת ההסכמה הגבוהה ביותר והערך 1 מייצג חוסר הסכמה. בכל היגד התייחסו בנפרד לחלק הדידיקטי ולחלק הרגשי.

השאלון הוא אנונימי. השאלון מנוסח בלשון זכר אך מיועד לשני המינים.

תודה על שיתוף הפעולה!

מובנים – צוות הערכה

1. הקף בעיגול את התשובה המתאימה:

א. תפקיד

מחנך	מורה מקצועי	הנהלה	<u>אחר</u>	<u>(פרט)</u>
------	-------------	-------	------------	--------------

ב. מלמד בכיתה

ז	ח	ט	י	יא	יב
---	---	---	---	----	----

ג. משתתף בקבוצת ה-CM (Case Manager)

כן	לא
----	----

2. מה היו ציפיותיך מן ההשתלמות?

3. הקף בעיגול את התשובה המתאימה:

כלל לא 1	לא כל כך 2	במידה בינונית 3	במידה רבה 4	במידה רבה מאוד 5		
1	2	3	4	5	רגשי	א) אני שבע רצון מן ההשתלמות
1	2	3	4	5	דידקטי	
1	2	3	4	5	רגשי	ב) בעקבות ההשתלמות יש לי הבנה טובה בנושא לקווית הלמידה
1	2	3	4	5	דידקטי	
1	2	3	4	5	רגשי	ג) ההשתלמות נתנה לי כלים לעבודה עם ילדים לקויי למידה
1	2	3	4	5	דידקטי	
1	2	3	4	5	רגשי	ד) יש דברים רבים אותם הייתי משנה בהשתלמות
1	2	3	4	5	דידקטי	
1	2	3	4	5	רגשי	ה) השתלמות הקנתה לי ידע רלוונטי לעבודתי כמורה
1	2	3	4	5	דידקטי	
1	2	3	4	5	רגשי	ו) בעקבות ההשתלמות, אני פועל טוב יותר בכיתה עם כלל התלמידים
1	2	3	4	5	דידקטי	
1	2	3	4	5	רגשי	ז) בעקבות ההשתלמות, אני פועל טוב יותר עם תלמידים לקויי למידה
1	2	3	4	5	דידקטי	
1	2	3	4	5	רגשי	ח) ההשתלמות ענתה על ציפיותיי
1	2	3	4	5	דידקטי	
1	2	3	4	5	רגשי	ט) אני מיישם בעבודתי כמורה דברים שלמדתי בהשתלמות
1	2	3	4	5	דידקטי	
1	2	3	4	5	רגשי	י) הייתי ממליץ למורים אחרים להשתתף בהשתלמות כזו בעתיד
1	2	3	4	5	דידקטי	
1	2	3	4	5	רגשי	יא) ההשתלמות הועברה בצורה מקצועית
1	2	3	4	5	דידקטי	

4. ציין לפחות שלושה דברים משמעותיים שאותם למדת במסגרת ההשתלמות

5. ציין לפחות שלושה דברים משמעותיים שאותם היית משנה בהשתלמות

6. מה עוד היית רוצה ללמוד במסגרת השתלמות כזו?

7. האם יש לך משהו נוסף לציין?

שאלון השפעה נתפסת להורים, מורים ותלמידים

בשאלון זה אנו מעוניינים לקבל את חוות דעתך על תוצאות התהליך שעברת במסגרת תכנית אי"ל.

בכל אחד מההיבטים המפורטים בטבלה ציין אם ובאיזו מידה חל שיפור (1-3 בסולם) או לחלופין אם ובאיזו מידה חלה החמרה (5-7 בסולם). אם לא חל שינוי, בחר בספרה 4 בסולם.

החמרה גדולה מאוד	החמרה גדולה	החמרה קלה	לא שינוי	שיפור קל	שיפור גדול	שיפור גדול מאוד	
1. לימודים							
7	6	5	4	3	2	1	א. הישגים לימודיים
7	6	5	4	3	2	1	ב. התנהגות בבית הספר
7	6	5	4	3	2	1	ג. היעדרויות מבית הספר
7	6	5	4	3	2	1	ד. רמת ההתארגנות בכל הקשור למטלות לימודית
7	6	5	4	3	2	1	ה. רמת הקשב והריכוז במטלות לימודיות
2. קשר עם אחרים							
7	6	5	4	3	2	1	א. יכולת לנהל תקשורת יעילה עם אחרים
7	6	5	4	3	2	1	ב. יכולת לפתור בעיות בצורה יעילה
7	6	5	4	3	2	1	ג. יכולת ליצור קשרים חברתיים עם בני גילו
7	6	5	4	3	2	1	ד. יכולת להרגיש קרבה לחברו/תו הטובה
7	6	5	4	3	2	1	ה. המידה בה הוא קורבן להצקות/מעשי בריונות מצד ילדים אחרים
3. מצב רוח							
7	6	5	4	3	2	1	א. רמת העצבות
7	6	5	4	3	2	1	ב. רמת הלחץ
7	6	5	4	3	2	1	ג. רמת החרדה
7	6	5	4	3	2	1	ד. הדימוי העצמי
7	6	5	4	3	2	1	ה. כוחות התמודדות

4. האם יש לך דבר מה נוסף לציין?

didactic aspects. A counselor from the Learning Disabilities Unit in the Ministry of Education wrote the material about the didactic aspects.

In general, it is clear that the program has had a positive effect on the school and in particular on the case managers. This can be seen in the following areas: acquired in-depth knowledge of learning disabilities, developed the ability to skillfully read psycho-didactic assessments, improved teacher-pupil relationships, improved ability of the teacher to monitor the pupil, acknowledged importance of emotional aspects when treating children with learning disabilities, professional development and the acquisition of new professional tools, improved relationship with entire class, increased perception of the importance of their role in the pupil's development, a change for the better in the teacher's self-perception, as well as a positive effect on the personal life of the teacher.

It is clear too that the program in general positively affected the pupils. This can be seen in the following areas: increased self-confidence and sense of self-worth, increased ability to self-advocate, increased organizational and time-planning ability, increased ability to come to terms with the difficulty and to respond accordingly, increased motivation to learn and willingness to invest in study, positive change in conversational style, increased ability to set self goals, increased academic achievements, improved overall ability to function as a student, improved relationships with others, improved moods, and improved teacher-pupil relationship.

Generally speaking, the program had a positive effect on the parents as well. This can be seen in the following dimensions: improved parent-school relationship, satisfaction that their children are participating in the program, and a desire to be more involved. In some cases, a need for increased parental guidance and instruction was indicated, and in some of the cases the parents were unable to sufficiently relate to the program.

The findings, conclusions and recommendations appear in full in the evaluation report (in Hebrew).

and outcomes. Using qualitative and quantitative tools (mixed methods), the evaluation gathered data from various stakeholders in the program.

Group A – The program was implemented in three stages: selection and diagnosis, treatment, and follow-up monitoring. The treatment stage involved 12 weekly meetings with the teen and the parents according to the consultation protocol. The follow-up monitoring stage consisted of six meetings which took place during an 18-month period that began on the day of the final treatment. A school functionary was nominated to be responsible for contact with the pupil and for coordinating all information concerning the pupil.

Both the interviews and the quantitative tools used indicated that participation in the program led to a positive change in program participants in the following areas: increased self-confidence and self-advocacy, increased organizational and goal-setting skills, improved academic achievements, improved attitude towards the pupil by the school staff, improved social status and interaction with others, improved parent-child relationship and improved moods. Interviews with the parents indicated that the program helped the parents by giving them tools that enabled them to better understand the difficulties experienced by their child, and increased their (the parents') confidence in their own ability to deal with the child's difficulties. In some cases, a need for increased parental guidance and/or participation in additional meetings was indicated.

Group B – The first year of the program was devoted to preparation, followed by two years of implementation. Case managers – school functionaries – were nominated and charged with responsibility for the pupil's treatment and for coordinating all information concerning the pupil. Pupils were selected according to a list of criteria, a series of tests, a psycho-didactic assessment, BRC¹ assessment, and when deemed necessary, a psychiatric evaluation. Participants received treatment specified in a protocol that was based on the protocol written for Group A, and which was adapted to the work of the home-room teacher in the school and included emotional and

¹ Brain Resource Cognition: a computerized neuro-psychological assessment

Abstract

The objective of the *Eyal* program (hereinafter the program) is to foster success among teens with learning disabilities who are particularly high risk because of additional psychiatric problems and/or come from a low socio-economic sector. Close cooperation between the Learning Disabilities Unit at the Ministry of Education, and the Learning Disabilities Clinic at the Schneider Children's Medical Center of Israel has made this program possible. The program was financed by the National Insurance Institute of Israel Fund for Demonstration Projects, the Schneider Children's Medical Center of Israel, the Ministry of Education, and the Tel Aviv Municipality, and was run by the Learning Disabilities Clinic, the *Ironi Tet* School in Tel Aviv, the Tel Aviv Municipality, and several units in the Ministry of Education – the Learning Disabilities Unit, the Department for Secondary Education, the School Inspectorate, and the Psychological Counseling Service.

Two groups participated in the program during the years 2009 to 2012: **Group A** consisted of 44 teens in 7th and 8th grades who had been diagnosed by the Learning Disabilities Clinic.

Group B consisted of 47 teens from the *Ironi Tet* School in Tel Aviv who began the intervention program when they were in 7th grade.

The program aimed to comprehensively assess all the teen participants, to design an intervention program, to provide the pupils with academic and emotional reinforcement, and to oversee and support the family during the process, while also providing the educational, psychological and medical staff with the professional tools required to work with the learning disabled pupils. As part of this program, a detailed consultation protocol was developed for working with these pupils. In both groups, the professional staff underwent training and all activities in the program were thoroughly and extensively documented. This documentation formed the basis for a reflective process and made it possible to design this program in real time.

Evaluation of the program, which was carried out over a three-year period, examined questions concerning program objectives, program design, program implementation



The National Insurance Institute

Research and Planning Administration

Division for Service Development

"Eyal" Program: I Can Succeed

by

Dr. Arie Neuman

Rina Neuman

Lital Barlev

Jerusalem, February 2013