תוכניות לילדים בקהילה: מרחבי פעולה ותפיסות עבודה של שירות המועדוניות

רות ברוך קוברסקי
מירב אסולין

מאיירס ג'וינט ברוקדייל

עריכת לשון: רונית כהן בן-נון
עיצוב גרפי: אפרת ספיקר

עורכת ראשית: רויטל אביב מתוק

המחקר הוזמן על ידי משרד הרווחה והביטחון החברתי ועל ידי ג'וינט-אשלים
ומומן בסיועם

לציטוט (APA):
ברוך קוברסקי, ר', ואסולין, מ'. (2026). *תוכניות לילדים בקהילה: מרחבי פעולה ותפיסות עבודה של שירות המועדוניות*. דמ-098-26. מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

מכון מאיירס ג'וינט ברוקדייל
ת"ד 3886 ירושלים 9103702
טלפון: 02-6557400
brook@jdc.org | brookdale.jdc.org.il

תקציר

רקע

מועדוניות לילדים בקהילה הן מסגרות אחר הצוהריים לילדים במצבי סיכון המשלימות את המענה הניתן בבית, בבית הספר ובמסגרת שירותי הרווחה. אופן הפעלתן משתנה בין רשויות מקומיות, על פי המשאבים המקומיים, המבנים הזמינים, הסדרי כוח האדם והקשרים עם שירותי החינוך, הרווחה והקהילה. לנוכח אתגרים במתן מענה מיטבי, ועקב צורך להתאים את השירות למציאות משתנה, גובשה תוכנית הפיתוח "מועדוניות 2030". המחקר בחן את תפיסות העבודה, מאפייני השירות, חוזקותיו ואתגריו כדי לסייע בפיתוח מודל עבודה מעודכן לשירות המועדוניות כחלק מתוכניות לילדים בקהילה.

המחקר נערך במתודה איכותנית-פרשנית. רואיינו 30 בעלי תפקידים ו-8 הורים, ונערכו ביקורים ב-4 מועדוניות. הנתונים נאספו מיוני 2024 עד יולי 2025 ונותחו בניתוח תמטי.

עיקרי הממצאים

'בית חם': מוגנות, שייכות וקשר יציב

המועדונית משמשת מסגרת משלימה ותומכת לבית ולמשפחה, יוצרת עבור הילדים 'אחר צוהריים נורמטיבי' יציב ומוגן המדמה 'בית חם'. המועדונית מבקשת ליצור קשר עקבי בין הילד ובין מבוגר משמעותי, על פי העקרונות של עבודה מודעת-טראומה. המדריכה היא הציר המרכזי בניהול הפעילות במועדונית ובהובלתה: היא 'רואה את הילד', מספקת מענה מיידי, הכלה, מסייעת בוויסות ומציבה גבולות.

שגרה קבועה, נוכחות של מבוגר משמעותי עבור הילד ומרחב שבנוי ומעוצב באופן מזמין יוצרים תחושת ביתיות וביטחון

פערים במבנים, בציוד וביציבות הצוות מובילים לשונות באיכות השירות

חשיבות גיוס ההורים כשותפים לעשייה במועדונית בצד אתגרים בחיזוק מסוגלות הורית ובחיזוק קשר הורה-ילד

> הם מגיעים כמו שהם מגיעים הביתה [...] 'הגענו הביתה', עכשיו אנחנו יכולים להיות ביחד." (מדריכה במועדונית)

למידה שמקדמת גם מסוגלות

המועדונית היא חלק מרצף היום של הילד. מטרת הלמידה במועדונית היא לחזק מיומנויות למידה ולסייע בצמצום פערים לימודיים, בצד שימוש בלמידה ככלי טיפולי-חינוכי לחיזוק חוויות הצלחה, מסוגלות, דימוי עצמי ושייכות על פי עקרונות הפדגוגיה הטיפולית, ולזיהוי מצבים שבהם נדרש מענה טיפולי-מקצועי.



ילדים המתמודדים עם פערים לימודיים ניכרים זקוקים למענה מקצועי נוסף



קשר מוסדר עם בית הספר ועם גורמי הטיפול חיוני ליצירת רצף לימודי-טיפולי



צוות המועדונית צריך להיות מיומן וערני לזיהוי מצוקות וקשיים אצל הילדים ולהביא לכך שהמידע שנצבר במועדונית יסייע לגורמי טיפול מקצועיים להעניק מענה מיטבי



כשהילד מרגיש יותר חזק בלימודים, זה תמיד משפיע גם על הביטחון העצמי שלו."
(מנחה פדגוגית)

מיומנויות רכות הנלמדות בשגרה

זיהוי כוחות, שימוש במשחק חופשי כמרחב לתרגול מיומנויות חברתיות-רגשיות, חונכות עמיתים, מעגלי שיח ושיחה אישית, מרחב פיזי תומך ומתן אפשרויות בחירה לילדים בשגרה ובפעילויות שיא מאפשרים לתרגל אחריות, ויסות עצמי, שיתוף פעולה ופתרון קונפליקטים. תפיסות העבודה Agency, Co-Agency וגישת הכוחות משמשות בסיס לתהליך חינוכי-התפתחותי של למידה מכוונת שבה הילד רוכש מיומנויות רכות ומתאמן בהן במרחב בטוח ומסייעות להפוך עשייה אינטואיטיבית לעבודה מודעת.



פיתוח מיומנויות רכות בשגרת היום-יום במועדונית כבסיס למיומנויות חיים, להשתלבות חברתית ולהיערכות לחיים בוגרים ולדרישות לעתיד: למידה, עבודה וחיים עצמאיים



לצוותי המועדוניות נדרשים הכשרה, ליווי ושפה מקצועית משותפת התומכת בפיתוח מיומנויות רכות



יש פוטנציאל לחיבור לקהילה דרך פעילויות וגורמים בקהילה שיכולים לסייע לחיזוק תחושת שייכות ולהיכרות עם מסגרות פנאי רלוונטיות שישמשו את הילדים גם בהמשך



הילד יודע לצייר נורא יפה [...] זה פתאום מקבל הרבה מקום וגאווה."
(מדריכה במועדונית)

המועדונית יכולה להיות עוגן חשוב בחיי הילד כאשר מטרותיה ברורות ותנאי ההפעלה מאפשרים לתרגמן לעבודה יום-יומית עקבית

המלצות

1. להתאים את מודל ההפעלה של המועדוניות לגיל הילדים ולצורכיהם, למשאבי הרשות המקומית ולשירותים הזמינים בקהילה
2. למצב את השירות כתוכנית דגל ברשות ולבצע תכלול בין-מערכתי
3. להבהיר את המטרות ולתעדף אותן
4. להטמיע מנגנונים לעבודה עם הורים
5. להגדיר מטרות ולמסד את הקשר שבין צוות המועדוניות לצוות בית הספר
6. לעדכן תשתיות ומרחב פיזי על פי מטרות השירות
7. לפתח הון מקצועי ולהגדיר את גבולות התפקיד של המדריכה במועדונית
8. להכין את הילדים לסיום ההשתתפות במועדונית ולקדם השתלבות הדרגתית במענים בקהילה
9. לבסס מערך של מדידה, תיעוד ולמידה לאורך זמן

תמצית

רקע

מועדוניות לילדים בקהילה הן מסגרות הפועלות בשעות אחר הצוהריים ומיועדות לילדים במצבי סיכון. הן מספקות לילדים סביבה מוגנת ויציבה, ארוחה חמה, תמיכה רגשית וחברתית, סיוע בלמידה ופעילויות פנאי והעשרה. המועדוניות פועלות כשירות משלים לבית הספר ולמשפחה, והן מבקשות לקדם את התפתחותם התקינה של הילדים בהיבטים הרגשיים, החברתיים, ההתנהגותיים והלימודיים ולחזק את הקשר בינם ובין הוריהם.

נכון למועד ביצוע המחקר פעלו בישראל כ-400 מועדוניות בהפעלת משרד החינוך וכ-1,000 מועדוניות בהפעלת משרד הרווחה והביטחון החברתי, מהן כ-320 מועדוניות משותפות לשני המשרדים. מודל ההפעלה המקובל מבוסס על קבוצה של כ-15 ילדים ועל צוות הכולל בדרך כלל מדריכה, אם בית ועו"סית מועדונית. במועדוניות המשותפות פועלת גם מנחה פדגוגית מטעם משרד החינוך. בפועל יש שונות ניכרת בין המועדוניות בהרכב הצוות, באיוש התפקידים, במשאבים, במבנה הפיזי ובקשר עם שירותים נוספים ברשות המקומית.

בשנים האחרונות זיהו הגורמים האחראים לשירות צורך לעדכן את תפיסת ההפעלה של המועדוניות ולהתאימה למציאות משתנה ולצרכים המתפתחים של הילדים. על רקע זה גובשה תוכנית הפיתוח "מועדוניות 2030", המבקשת לטייב את המענים הקיימים ולבחון דרכים מגוונות למתן שירות מיטיב בקהילה לילדים במצבי סיכון. במסגרת התוכנית פנו משרד הרווחה וג'וינט-אשלים למכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל בבקשה לערוך מחקר שישמש בסיס לפיתוח מודל עבודה מעודכן לשירות.

מטרות המחקר

1. לגבש הבנה בנוגע לתפיסות העבודה העומדות בבסיס הפעלת שירות המועדוניות ולתאר את מאפייני השירות ורכיביו, כפי שהם נתפסים בעיני בעלי תפקידים ובעלי עניין שונים.
2. לזהות צרכים ואתגרים, בצד חוזקות והצלחות, ולהפיק תובנות שיסייעו למזמיני המחקר ולקובעי המדיניות לפתח מודל עבודה עדכני לתוכניות לילדים בקהילה.

שיטת המחקר

המחקר נערך במתודה איכותנית-פרשנית והתמקד בשני דגמים של מועדוניות לילדים בגילי 6–12: מועדוניות רווחה (מועדוניות שיקומיות) ומועדוניות משותפות למשרד הרווחה ולמשרד החינוך, הדומות במאפייני ההפעלה שלהן ובאוכלוסיית היעד. בין יוני 2024 ליולי 2025 נערכו

ראיונות חצי-מובנים עם 30 בעלי תפקידים שלהם זיקה לשירות, ובהם בעלי תפקידים במטה, מפקחות, מנחות פדגוגיות, מנהלות ובעלות תפקיד ברשויות, נציגות של עמותות מפעילות, מדריכות ועו"סיות מועדוניות. נוסף על כך רואיינו שמונה הורים ונערכו ביקורים בארבע מועדוניות.

הראיונות נותחו ניתוח תמטי. התמות גובשו בהדרגה מתוך הנתונים, בדגש על תפיסות העבודה, מטרות השירות, דרכי הפעולה, החוזקות, האתגרים וממשקי העבודה עם הורים, בתי ספר, גורמי טיפול והקהילה. במסגרת הדיון שולבו גם תובנות מסקירת ספרות בין-לאומית, מתהליך הבנייה של מודל לוגי ומתהליך למידה שנערך במסגרת תוכנית התערבות ניסיונית (פיילוט) לליווי צוותי המועדוניות בהטמעת תפיסות העבודה Agency, Co-Agency וגישת הכוחות: תהליך למידה בשש מועדוניות.

ממצאים

מן הנתונים שנאספו זוהו בתהליך הניתוח שלושה מרחבי פעולה מרכזיים המתייחסים למטרות המועדונית ולדרכי העבודה בה:

1. המועדונית כמרחב המדמה 'בית חם'
2. המועדונית כמרחב לימודי-טיפולי
3. המועדונית כמרחב לפיתוח מיומנויות רכות

שלושת המרחבים מתקיימים זה בצד זה ומשלימים זה את זה. הם מבטאים את מגוון המטרות והציפיות המיוחסות לשירות אך גם את המתח ביניהן ובין המשאבים, כוח האדם והתנאים הארגוניים העומדים לרשותו.

המועדונית כמרחב המדמה 'בית חם'

המועדונית נתפסת בראש ובראשונה כמסגרת המספקת לילדים אחר צוהריים מוגן, יציב ונורמטיבי. היא נועדה להרחיק אותם ממצבי סיכון בבית או ברחוב ולהעניק להם ארוחה חמה, שגרה קבועה, מקום למנוחה ולמשחק, מפגש חברתי ותחושת שייכות. במובן זה המועדונית אינה רק מסגרת השגחה אלא מרחב המשלים את הבית ואת המשפחה ומספק לילד חוויה של קבלה, שגרה ודאגה.

המדריכה היא דמות מפתח במימושו של מרחב זה. היא מקבלת את פני הילדים, מנהלת את סדר היום, מציבה גבולות, מזהה שינויים במצבם הרגשי ומתאימה את הפעילות לצורכיהם. המרואיינים שבו והשתמשו בביטוי "לראות את הילד": לשים לב למצב הרוח שלו, לעייפות, למתח או למצוקה ולתת מענה מיידי ומותאם. הנוכחות היציבה של המדריכה, בצד שגרה וכללים ברורים, תוארה כגורם המחזק את ביטחונם של הילדים ומסייע בוויסות עצמי ובצמצום התנהגויות אלימות או מתפרצות ותואם לתפיסות של עבודה מודעת-טראומה.

ההכלה הרגשית במועדונית אינה טיפול קליני, אך היא רכיב מרכזי בשגרה. היא כוללת קבלה של רגשות הילד וסיוע בוויסות עצמי, והיא נעשית דרך קשר אישי, שיחה קצרה בעת הצורך והצבת גבולות ברורים לאופן שבו אפשר לבטא כעס, מצוקה או תסכול. עם זאת מן הראיונות עלה גם הצורך להבחין בין מתן מענה רגשי יום-יומי ובין טיפול מקצועי. בהיעדר הכשרה והדרכה מתאימות, שיח אישי או קבוצתי עלול לחרוג מגבולות תפקידה של המדריכה ואף להציף תכנים שאין לה כלים לעבדם עם הילד.

המרחב הפיזי הוא חלק בלתי נפרד מחוויית ה"בית החם". חלוקה לאזורי פעילות, פינות ישיבה מזמינות, מקום אישי לחפצים, מטבח, ריח של אוכל מבושל ומרחב המאפשר מנוחה ופרטיות יכולים לחזק שייכות, רוגע וויסות. אולם נמצאו פערים גדולים בין מועדוניות במצב המבנים, בציוד ובתחזוקה. חלקן פועלות במבנים ישנים, במקלטים או במרחבים שאינם מותאמים למטרות השירות. במקרים כאלה המדריכות נאלצות לאלתר, להסתייע בתרומות או להתמודד עם תקלות מתמשכות.

הקשר עם ההורים הוא ממשק מרכזי בהקשר של מרחב זה. קשר שוטף, עדכון חיובי, שיתוף בפעילויות ותיאום ציפיות יכולים לחזק את ההורים ואת הקשר שלהם עם ילדם. עם זאת יש מתח בין מתן מענה מיידי לילד ובין השאיפה שלא להחליף את ההורים, לצמצם את אחריותם או לפגוע בסמכותם. הדרכת הורים נתפסת כרכיב חיוני לשינוי מתמשך ולחיזוק המסוגלות ההורית, אך בפועל היא מיושמת חלקית בלבד בשל מחסור בעו"סיות, היקפי משרה מצומצמים, היעדר הכשרה ייעודית וקושי בגיוס ההורים.

המועדונית כמרחב לימודי-טיפולי

המועדונית היא חלק מרצף היום של הילד ולכן אינה יכולה לפעול במנותק מבית הספר, מן הבית ומגורמי הטיפול. במרחב הלימודי-טיפולי נמצאו שלושה רכיבים משלימים: קידום לימודי, למידה כמנוף טיפולי-חינוכי ומענה טיפולי-מקצועי.

קידום לימודי

בכל המועדוניות מוקצה זמן ללמידה או להכנת שיעורי בית. זמן זה נועד לחזק הרגלי עבודה, עצמאות, סדר וארגון, ובמידת האפשר גם לצמצם פערים לימודיים. כאשר אין שיעורי בית, הילדים עובדים לעיתים בחוברות או בדפי תרגול. במועדוניות רב-גיליות מתקיימת לעיתים חונכות בין ילדים, שבה ילד בוגר מסייע לילד צעיר.

עם זאת המודל המבוסס על למידה עצמאית מתאים רק לחלק מן הילדים. ילדים רבים מתמודדים עם פערים ניכרים בקריאה, בכתיבה ובחשבון, ולעיתים גם עם צרכים של חינוך מיוחד. ילדים אלו זקוקים לעבודה פרטנית ולסיוע מקצועי שהמדריכות אינן תמיד מוכשרות או פנויות לספק. בכמה מן המועדוניות שולבו מורות להוראה מתקנת, סטודנטים או מרכזי למידה, אולם מענים אלו אינם זמינים תמיד ותלויים במשאבים המקומיים וביוזמות של הרשות או הגוף המפעיל.

גם פעילויות ההעשרה הן רכיב של קידום לימודי. הן מאפשרות להרחיב תחומי ידע, להעשיר נושאי לימוד הנכללים בתוכנית הלימודים בבתי הספר, לחשוף את הילדים לתכנים חדשים ולחבר בין למידה ובין עבודה חברתית ורגשית. נמצא כי יש מועדוניות הפועלות לפי תוכנית שנתית או רב-שנתית ויש שנשענות על יוזמות נקודתיות ומשאבים מזדמנים.

למידה כמנוף טיפולי-חינוכי

ההתקדמות בלמידה אינה נתפסת רק כהישג אקדמי. חוויות של הצלחה בקריאה, בהשלמת משימה או בהתמדה בה עשויות לחזק את הביטחון העצמי, את תחושת המסוגלות ואת האופן שבו הילד תופס את עצמו כלומד. בכך הלמידה משמשת גם כלי טיפולי-חינוכי.

תפיסה זו עולה בקנה אחד עם עקרונות הפדגוגיה הטיפולית, המחברת בין מצבו הרגשי של הילד ובין תהליכי הלמידה. במועדוניות המשותפות המנחה הפדגוגית היא גורם מקצועי מרכזי המסייע לצוות לתרגם תפיסה זו לעבודה יום-יומית, להתאים דרכי למידה ולחשוב על הקשר שבין הישגים, שייכות ורווחה רגשית. עם זאת נמצא כי לא כל התקנים מלאים ודפוסי הליווי אינם אחידים.

מענה טיפולי-מקצועי

צוות המועדונית מכיר את הילדים ופוגש אותם מדי יום, ולכן הוא נמצא בעמדה ייחודית לזיהוי צרכים ומצבי מצוקה. תפקידו הוא לשים לב לשינויים, לתעד דפוסים, להתריע ולהעביר מידע לעו"סית או לגורם מקצועי מתאים. אין מצופה מן המדריכות להחליף טיפול מקצועי, אך הן משמשות חוליה חשובה ברצף שבין זיהוי הצורך ובין קבלת מענה.

העו"סית היא הגורם המקצועי המרכזי במועדונית. תפקידה כולל טיפול ממוקד בילד בעת הצורך, תכלול הקשר עם ההורים ועם גורמי טיפול והנחיית הצוות. מן הראיונות עלה כי בפועל הנחיית הצוות היא רכיב מרכזי במיוחד בעבודתה. עם זאת היקף המשרה המקובל, לרוב רבע משרה, ואיוש חלקי של התקנים מגבילים את יכולתה למלא את מכלול המשימות.

קשר עם בית הספר חיוני למימוש מיטבי של מטרות המרחב הלימודי-טיפולי. הוא נדרש לא רק לצורך עדכון על שיעורי בית אלא גם להבנת מצבו של הילד, לתיאום מענים בין המסגרות ולשמירה על רצף בין הבוקר לאחר הצוהריים. בפועל הקשר בין צוות המועדוניות לצוות בית הספר אינו מוסדר דיו ולעיתים תלוי ביחסים אישיים או במאפייני התיווך של מנחות פדגוגיות, עו"סיות, יועצות וקב"סיות. הציפייה שמדריכה תהיה בקשר שוטף עם בתי ספר רבים אינה תמיד מעשית, ולכן נדרשת הגדרה ברורה של מטרות הקשר ושל דרכי עבודה ישימות.

המועדונית כמרחב לפיתוח מיומנויות רכות

המרחב השלישי מתמקד בלמידה רגשית-חברתית ובפיתוח מיומנויות רכות, כגון ויסות עצמי, אחריות, עצמאות, תקשורת, אמפתיה, שיתוף פעולה, פתרון קונפליקטים, דחיית סיפוקים ויכולת בחירה בתוך גבולות.

מיומנויות אלו אינן מוקנות בדרך כלל בשיעור נפרד אלא מתורגלות בתוך שגרת היום: בארוחות, בתורנויות, בזמני בחירה, במשחק חופשי כמו גם בפעילויות מובנות, בפעילות בחצר, בחונכות עמיתים, בשיחות אישיות ובמעגלי שיח. שגרות אלו אינן רק אמצעי לניהול הקבוצה והפרט אלא הזדמנויות ללמידה. תפקיד הצוות הוא לתווך אירועים בזמן אמת, לסייע בפתרון מחלוקות, להדגים דרכי פעולה מיטיבות ולחזק התנהגויות רצויות.

תפיסות העבודה **Agency**, **Co-Agency וגישת הכוחות** מאפשרות לארגן את הפרקטיקות הללו בשפה מקצועית: מתן אפשרויות בחירה, השפעה, אחריות והובלת פעילות; פעולה בתוך יחסים, חונכות עמיתים, קבלת החלטות משותפת ושיתוף פעולה להשגת מטרה. וכן זיהוי יכולות וכישרונות של הילד, מתן במה להצלחותיו ושימוש בחוזקותיו כמקור למסוגלות ולצמיחה.

המרואיינים תיארו מגוון פרקטיקות ליישום תפיסות אלו: ילדים המובילים פעילות בישול או יצירה, משתתפים בקבלת החלטות, ממלאים תפקידים במועדונית, מסייעים לילדים צעירים או מקבלים הכרה בכישרון שאינו זוכה לביטוי במסגרות אחרות. עם זאת במועדוניות רבות העבודה נעשית בעיקר אינטואיטיבית, והיא תלויה בניסיון המקצועי ובתפיסות העבודה שמובילה המדריכה. כדי להפוך אותה לעקבית ומתוכננת נדרשים הכשרה, ליווי מקצועי, יציבות בצוות וכלים יישומיים.

לקשר עם הקהילה יש פוטנציאל להרחיב את ההזדמנויות לפיתוח מיומנויות רכות. חיבור למתנ"סים, לספריות, לקבוצות ספורט, לתנועות נוער ולפעילויות פנאי יכול לחזק עצמאות, שייכות והשתלבות בקהילה, ואף לסייע לילדים לקראת סיום השתתפותם במועדונית. בפועל קשרים כאלה נשענים לא פעם על יוזמות מקומיות ואינם חלק ממודל רשותי מוסדר.

סיכום ודיון

שלושת מרחבי הפעולה משקפים את תרומתה הרחבה של המועדונית לחיי הילדים: היא מספקת בית חם ומוגן, תומכת בלמידה ומקדמת מיומנויות רגשיות וחברתיות. תפיסות העבודה המקצועיות שבהן עוסקת תוכנית הפיתוח משתלבות במרחבים אלו: עבודה מודעת-טראומה מספקת בסיס ליצירת ביטחון, יציבות וקשר; פדגוגיה טיפולית מחברת בין למידה ובין מסוגלות; ו-Agency, Co-Agency וגישת הכוחות מסייעות להפוך את השגרה להזדמנות לפיתוח אחריות, שותפות וחוזקות.

בה בעת הממצאים מצביעים על פער בין מגוון המטרות שאליהן השירות נדרש ובין המשאבים העומדים לרשותו. המועדוניות נדרשות בעת ובעונה אחת לספק מוגנות והזנה, לתת מענה רגשי, לצמצם פערים לימודיים, לפתח מיומנויות, לעבוד עם הורים ובתי ספר ולזהות מצבים המחייבים טיפול מקצועי. כאשר המטרות אינן מתועדפות וכוח האדם, המבנה והליווי אינם מספקים, נוצרת מציאות של "שמיכה קצרה": חיזוק תחום אחד בא לעיתים על חשבון תחום אחר.

מן המחקר עולים ארבעה כיווני פעולה מרכזיים:

הגדרת מטרות יישומיות: בצד מטרת-העל הרחבה של השירות יש להגדיר מספר מצומצם של מטרות בנות-ביצוע ולתרגם אותן לפרקטיקות יום־יומיות ולמדדים בסיסיים. כך יוכלו הצוותים לדעת מה מצופה מהם, והמטה והרשויות יוכלו להבחין בין רכיבי ליבה של השירות ובין הרחבות התלויות במשאבים ובתנאים המקומיים.

התאמת מודל ההפעלה לרשות, לגיל הילדים ולצורכיהם: השונות בין הרשויות מחייבת מדיניות המשלבת סטנדרטים ברורים עם גמישות מקומית. יש להתאים את המודל למטרות, למאפייני האוכלוסייה, לגיל הילדים, למרחקים ולנגישות, למענים הקיימים ברשות וליכולת הרשות לתחזק מבנים וליצור שיתופי פעולה. מועדונית שכונתית, מועדונית בתוך בית ספר ומרכז קהילתי המאגד כמה קבוצות הן חלופות שאפשר לשלב על פי מאפייני האוכלוסייה ומאפייני הרשות.

המרחב הפיזי כתנאי להפעלת השירות: מבנה מתאים, חלוקה לאזורי פעילות, ריהוט, תחזוקה, פרטיות ומוגנות אינם רכיבי מעטפת בלבד. הם קובעים בפועל אם אפשר לקיים למידה, שיחה אישית, מנוחה, משחק ופעילות קבוצתית. נדרשים סטנדרטים ברורים המכוונים למטרות השירות בצד מנגנוני תמיכה דיפרנציאליים ברשויות המתקשות לעמוד בהם.

חיזוק תפקיד המדריכה והצוות המקצועי: המדריכה ממלאת תפקיד מורכב ורב-שכבתי והיא המשאב המרכזי של המועדונית. יש להגדיר את ליבת תפקידה ואת גבולותיו, לשפר את תנאי ההעסקה והשימור, לספק הכשרה וליווי מקצועי קבוע ולהבטיח כתובת זמינה עבורה להתייעצות. לצד זאת יש לחזק את תפקידי העו"סית והמנחה הפדגוגית, להבטיח איוש והיקפי משרה מתאימים ולהסדיר את חלוקת האחריות בין בעלי התפקידים.

המלצות יישומיות הנגזרות מכיווני הפעולה

1. **להתאים את מודל ההפעלה של המועדוניות לרשות:** יש לאפשר לרשויות להפעיל תמהיל גמיש של מודלים, המותאם למטרות השירות, לגיל הילדים, לצורכיהם, למשאבי הרשות ולמענים הקיימים בקהילה, לצד קביעת סטנדרט מינימום מחייב להפעלת השירות.

2. **למצב את השירות ולבצע תכלול בין־מערכתי:** יש למצב את המועדוניות כחלק מרכזי מן המערך הרשותי לילדים במצבי סיכון, ולבסס ממשקי עבודה קבועים בין גורמי חינוך, רווחה, טיפול, פנאי וקהילה.

3. **להבהיר את המטרות ולתעדף אותן:** יש להגדיר רכיבי ליבה מחייבים לצד רכיבים גמישים להתאמה מקומית, ולתרגם את מטרות השירות לתוכניות עבודה, שיתופי פעולה, פרקטיקות יומיומיות ומנגנוני מעקב.

4 **להטמיע מנגנונים לעבודה עם הורים:** יש לבסס דרכי עבודה סדורות עם הורים, הכוללות יידוע, שיתוף, פעילויות הורה־ילד וחיבור למענים רשותיים לחיזוק התפקוד ההורי.

5 **להגדיר מטרות ולמסד את הקשר שבין צוות המועדוניות לצוות בית הספר** : יש להגדיר את מטרות הקשר ואת חלוקת האחריות בין המועדונית לבית הספר, ולקבוע מנגנונים סדורים להעברת מידע, לתיאום מענים ולשמירה על רצף לימודי-טיפולי.

6 **לעדכן תשתיות ומרחב פיזי על פי מטרות השירות:** יש להבטיח שמבנה המועדונית, חלוקת החללים והנגישות אליה יתמכו במטרות השירות, ובהן מוגנות, ויסות רגשי, למידה, בחירה, שיתוף פעולה וזיהוי כוחות.

7 **לפתח הון מקצועי ולהגדיר את גבולות התפקיד:** יש להגדיר את ליבת התפקיד של צוות המועדונית ואת גבולות האחריות שלו, ולבסס הכשרה, הדרכה וליווי מקצועי מתמשך שיאפשרו לצוות לתרגם את מטרות השירות לעבודה יומיומית.

8 **להכין את הילדים לסיום ההשתתפות במועדונית ולקדם השתלבות הדרגתית במענים בקהילה:** יש לשלב ילדים, בעיקר בכיתות ד'–ו', בפעילויות קהילתיות באופן הדרגתי ומלווה, כדי לחזק עצמאות, מסוגלות ושייכות ולהכין אותם להמשך השתלבות במסגרות פנאי, חינוך וקהילה.

9 **לבסס מערך של מדידה, תיעוד ולמידה לאורך זמן:** יש להטמיע שגרות תיעוד ומעקב אחר הילדים, הקבוצה ותוצאות הביניים, ולהשתמש בנתונים לא רק לצורכי דיווח אלא גם לשיפור מתמשך, לתכנון העבודה ולעדכון סדרי העדיפויות.

תוכן העניינים

1. מבוא 1

1.1 רקע 1

1.2 תפיסות עבודה מקצועיות ועקרונות פעולה בבסיס השירות 4

1.3 מסגרות אחר צוהריים לילדים במצבי סיכון 6

2. מערך המחקר 8

2.1 מטרות המחקר 8

2.2 שיטת המחקר 8

3. ממצאים 13

3.1 המועדונית כמרחב המדמה 'בית חם' 13

3.2 המועדונית כמרחב לימודי-טיפולי 26

3.3 המועדונית כמרחב לפיתוח מיומנויות רכות 40

3.4 סיכום: שלושת מרחבי הפעולה ותפיסות העבודה המקצועיות להפעלת המועדוניות 47

4. דיון, כיווני פעולה והמלצות 53

4.1 בהירות המטרות: הגדרת מטרות יישומיות בצד מטרת-העל של השירות 53

4.2 התאמת מודל ההפעלה של המועדוניות לרשות המקומית: צורך בהתאמה אקולוגית ולא בפתרון אחיד 55

4.3 קשר בין תנאי ההפעלה לתוכן המקצועי: המרחב הפיזי כתנאי להפעלת המועדונית 62

4.4 חיזוק התפקיד המקצועי של המדריכה 63

4.5 המלצות 64

עוד פרסומים של המכון בנושא 66

מקורות 67

רשימת לוחות ותרשימים

לוח 1: בעלי התפקידים שרואיינו 10

לוח 2: לוח מסכם – ממצאים עיקריים, הסברים, אתגרים והמלצות; המועדונית כמרחב המדמה 'בית חם' 25

לוח 3: לוח מסכם – ממצאים עיקריים, הסברים, אתגרים והמלצות; המועדונית כמרחב לימודי-טיפולי 39

לוח 4: לוח מסכם – ממצאים עיקריים, הסברים, אתגרים והמלצות; המועדונית כמרחב לפיתוח מיומנויות רכות 46

לוח 5: המלצות יישומיות הנגזרות מכיווני הפעולה, לפי הגוף האחראי 65

תרשים 1: תפיסות עבודה מקצועיות ופרקטיקות העבודה בהפעלת המועדוניות בשלושת מרחבי הפעולה 51

1. מבוא

1.1 רקע

מועדוניות לילדים בקהילה בישראל (להלן: מועדוניות) הן מסגרות הפועלות בשעות אחר הצוהריים ומיועדות לילדים במצבי סיכון (ראו תיבה 1). מטרות המועדונית הן קידום מצבם והתפתחותם התקינה של ילדים בסיכון בהיבטים הרגשיים, החברתיים, ההתנהגותיים והלימודיים וחיזוק הקשר של הילדים עם הוריהם (משרד הרווחה והביטחון החברתי, 2026). משרד הרווחה והביטחון החברתי (להלן: משרד הרווחה) ומשרד החינוך מפעילים דגמים מגוונים של מועדוניות. ככלל, מדובר בשירות משלים לבית הספר הפועל בשעות שלאחר הלימודים ומיועד לילדים בכיתות א'–ו'[1] (ובמועדוניות של משרד הרווחה גם לילדים מגיל 3) שהוריהם מתקשים לספק להם את צורכי החיים הבסיסיים – הרגשיים, החינוכיים וההתפתחותיים (משרד הרווחה והביטחון החברתי, 2026). המועדוניות פועלות בפריסה ארצית רחבה, ונכון למועד ביצוע המחקר פעלו בישראל כ-400 מועדוניות בהפעלת משרד החינוך וכ-1,000 מועדוניות בהפעלת משרד הרווחה, מהן כ-320 מועדוניות משותפות לשני המשרדים (ראשת אגף בכיר משפחות ילדים ונוער בקהילה, משרד הרווחה והביטחון החברתי, תקשורת בין-אישית, 22.1.2025; מנחה ארצית מועדוניות, האגף לחינוך ילדים ונוער בסיכון, משרד החינוך, תקשורת בין-אישית, 27.02.2025).

תיבה 1: מיהם ילדים במצבי סיכון?

ילדים במצבי סיכון הם ילדים החיים במצבים המסכנים אותם במשפחתם ובסביבתם, ובעקבות זאת נפגעת יכולתם לממש את זכויותיהם על פי האמנה הבין-לאומית בדבר זכויות הילד בשבעה תחומי חיים (שמיד, 2006): (1) קיום פיזי, בריאות ואפשרות להתפתחות; (2) השתייכות למשפחה; (3) הגנה מפני אחרים; (4) התפתחות ורכישת מיומנויות למידה; (5) השתלבות חברתית; (6) רווחה ובריאות רגשית; (7) הגנה מפני התנהגויות סיכון (להלן גם: שבעת תחומי החיים).

בשנים האחרונות זיהו האחראים לשירות במטה משרד הרווחה ובמטה משרד החינוך, השותפים להפעלת שירות המועדוניות מ-360^0 – התוכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון (להלן: התוכנית הלאומית) ומנהלי תוכניות מג'וינט-אשלים אתגרים במתן מענה מיטבי לילדים במועדוניות

[1] במועד ביצוע המחקר אוכלוסיית היעד של שירות המועדוניות הייתה ילדים בגילי 6-12, בשנת 2025 התרחבה אוכלוסיית היעד גם לגילי 13-14, אך קבוצה זו לא נכללה במחקר.

וצורך בעדכון תפיסת השירות. על רקע זה גובשה תוכנית הפיתוח "מועדוניות 2030"[2] (להלן: תוכנית הפיתוח; התוכנית), שמטרתה לפתח מודל עבודה מעודכן המותאם למציאות משתנה ולצרכים מתפתחים של הילדים. מודל העבודה מבקש להתייחס לכך ששירות המועדוניות פועל בתנאים של אי-ודאות מתמשכת, הן בהווה, לנוכח משברים כגון קורונה ומלחמה, הן בנוגע לעתיד, ובפרט לעולם העבודה ולמיומנויות שיידרשו בו, ומכאן שצורכי הבוגרים אינם קבועים אלא משתנים ומתפתחים, ושירות הניתן כיום לילדים במצבי סיכון נדרש להתאים את מטרותיו, תכניו ודרכי פעולתו למציאות זו.

התוכנית ביקשה לקדם חשיבה מחודשת על שירות המועדוניות, לטייב את המענים הקיימים ולבחון דרכים מגוונות למתן שירות מיטיב בקהילה לילדים במצבי סיכון בגילי בית הספר היסודי. במסגרת התוכנית פנו משרד הרווחה וג'וינט-אשלים למכון ברוקדייל לצורך ביצוע מחקר שישמש בסיס לעדכון שירות המועדוניות על פי מטרות התוכנית.

המחקר התמקד בשני דגמים מרכזיים של מועדוניות: מועדוניות שמשרד הרווחה מפעיל עבור ילדים בגילים 6-12 (להלן: מועדוניות רווחה[3]) ומועדוניות המשותפות למשרד החינוך ולמשרד הרווחה (להלן: מועדוניות משותפות). כאמור שני הדגמים פונים לאוכלוסיית יעד דומה – ילדים שהוריהם מתקשים בסיפוק צרכים בסיסיים הדרושים לשמירה על שלומם, בריאותם והתפתחותם התקינה (משרד הרווחה והביטחון החברתי, 2026). שני דגמי המועדוניות דומים במטרותיהם ובמאפייני ההפעלה העיקריים שלהם, כפי שנקבעו במסמך התע"ס (תקנון עבודה סוציאלית) הכולל הוראות ונהלים מקצועיים המנחים את עבודת השירותים החברתיים.

מודל ההפעלה המקובל במועדוניות מבוסס על קבוצה של 15 ילדים המקבלים מגוון מענים בתחומים חינוך, לימוד וטיפול. המועדוניות מספקות ארוחה חמה וסביבה בטוחה המאפשרת יציבות ושגרה וכן עבודה עם המשפחה לשיפור תפקוד ולהפחתת גורמי סיכון (משרד הרווחה והביטחון החברתי, 2026). המועדוניות מציעות סדר יום קבוע בשעות אחר הצוהריים (ובשעות הבוקר בחופשות), הכולל למידה, שיח טיפולי ופעילויות פנאי. הגדרות התפקיד של צוות המועדונית נקבעו אף הן במסמך התע"ס ובמסמך של משרד החינוך (פנסטר ויילר, 2020) (ראו תיבה 2).

---

[2] תוכנית הפיתוח נקראה "מועדוניות 2030", והיא חלק מתפיסה רחבה של משרד הרווחה לפיתוח תוכניות לילדים בקהילה

[3] לרוב מועדוניות אלו מוגדרות בתע"ס 'מועדוניות שיקומיות'. פרט להן כולל התע"ס עוד מגוון דגמים הפונים לאוכלוסיות מורכבות יותר, ובהם מועדוניות טיפוליות, מועדוניות כלים שלובים ומועדונית לילדים עם קשיי התנהגות. עקב ייחודם, דגמים אלו לא נבחנו במחקר.

תיבה 2: הגדרות התפקיד של צוות המועדונית

עו"סית מועדונית: העו"סית משמשת מנהלת טיפול לכל ילד והוריו. תפקיד מרכזי בעבודתה הוא חיזוק וקידום הקשר בין הילד והוריו ושיפור התפקוד ההורי. כמו כן היא משמשת אשת קשר עם עו"סית המשפחה המטפלת במשפחת הילד ועם גורמי טיפול נוספים, מרכזת את הפניות המועמדים המגיעים ממחלקת הרווחה ברשות אל ועדת הקבלה ודואגת לאיסוף מידע רלוונטי מן המחלקה. בתע"ס 20 סעיפים של פירוט תחומי סמכות ואחריות, ובהם גם גיבוש תוכנית טיפול אישית לכל ילד, נוכחות במרחב המועדונית לפחות פעם בשבוע, שותפות בוועדות יישוביות שונות, טיפול פרטני בשלושה ילדים לכל היותר, קיום עשרה מפגשים לפחות של הדרכת הורים, עריכת ביקורי בית, ניהול תיק עבור כל ילד, וכן הדרכה והנחיה של מדריכת המועדונית ואם הבית בעבודה עם ילדים ובבניית תוכנית פעילות במועדונית.

מדריכה במועדונית: מדריכת המועדונית אחראית לפעילות השוטפת ולניהול סדר היום של המועדונית וכן להובלת הצוות וקבוצת הילדים. התפקיד כולל הכנת תוכנית פעילות והפעלתה, התווייה ושמירה על כללי ההתנהגות במועדונית, עזרה בהכנת שיעורי הבית, וקיום פעילות העשרה לילדים. התפקיד אף כולל העברת פעילויות העשרה ופעילויות חברתיות לילדים ובמפגשי ילדים-הורים, ושמירה על קשר רציף עם בתי הספר, עם הורי הילדים, עם עו"סית המועדונית ועם גורמים נוספים בקהילה. המדריכה גם מטפלת באירועים חריגים ומדווחת עליהם לגורמים רלוונטיים, והיא אחראית לתיעוד המתרחש במשך היום במועדונית.

אם בית: אם הבית עובדת בשיתוף פעולה עם המדריכה בכל התהליכים הקשורים בחינוך וטיפול בילדים, אחראית להזנה במועדונית, כולל בישול וניהול הארוחות, אחראית לתחזוקה שוטפת ולניקיון המועדונית, עוזרת בהכנת שיעורי בית ואחראית על הפעילות במקרה של היעדרות מדריכה.

צוות המועדונית כולל בדרך כלל מדריכה, אם בית ועו"סית מועדונית, אולם בפועל יש שונות בין מועדוניות בהרכב הצוות ובחלוקת התפקידים. לדוגמה, לעיתים הצוות מורכב משתי מדריכות ועו"סית מועדונית, ולעיתים משרת עו"סית המועדונית אינה מאוישת. בחלק מן המועדוניות חברות בצוות בנות שירות ולעיתים גם סטודנטים (במסגרת התנדבות או התנסות מקצועית) או צעירים בשנת שירות, ויש הנעזרות במתנדבים מן הקהילה התורמים מזמנם ומניסיונם. במועדוניות שמפעיל משרד החינוך, ובכללן המועדוניות המשותפות, יש גם תפקיד של מנחה פדגוגית המלווה את צוות המועדוניות ברשות המקומית (להלן: הרשות) או בכמה רשויות במחוז, והיא אחראית מטעם המשרד להנחיה שוטפת של צוות המועדונית ולליווי מקצועי, זאת בצד הפעילות של עו"סית המועדונית (משרד הרווחה והביטחון החברתי, 2026).

המנחה הפדגוגית במועדונית היא הדמות המקצועית מטעם משרד החינוך שמובילה את ההנחיה השוטפת והליווי המקצועי של צוות המועדונית ומשמשת חוליה מרכזית המחברת בין חינוך, למידה וטיפול. תפקידה כולל בניית קשרי אמון עם הצוות וחשיבה מקצועית משותפת, תמיכה והרגעה במצבי עומס ומשבר והקניית ידע, כלים ודרכי עבודה ברוח הפדגוגיה הטיפולית (ראו בהמשך). בתוך כך היא מסייעת לצוות להבין את צורכי הילדים, לבנות מענים מותאמים, לחזק את הקשר עם ההורים, בית הספר וגורמי הרווחה, ולשמור על שגרת עבודה יציבה, מקצועית ומכוונת-צמיחה עבור הילדים והצוות (פנסטר ויילר, 2020).

מי שלרוב נושא באחריות על שירות המועדוניות ברשות הוא בעל תפקיד מטעם מחלקת החינוך או הרווחה, למשל מנהלות המחלקה לשירותים החברתיים. לרשויות שונות יש מבנה ארגוני שונה התואם את גודל הרשות ואת המודל הארגוני שבו היא פועלת, ובהתאם לכך נקבע מי שאחראי לשירות המועדוניות מטעם הרשות. יש רשויות שבהן ממונה גם בעל תפקיד ייעודי לנושא – **רכז מועדוניות**, האחראי לכל המועדוניות ברשות ומאפייני תפקידו יכולים להשתנות מעט בין הרשויות. ככלל רכז המועדוניות עוסק בתכלול של שירות המועדוניות ברשות, מתן מענה לאתגרים ומורכבויות, שיבוצים של ילדים, שותפות בוועדות ברשות וחיזוק שותפויות בין גורמים ברשות.

תפקיד נוסף הנוגע לשירות המועדוניות ברשות הוא **הקב"ס**, המשמש שותף מרכזי בצוות המוביל הרשותי של המועדוניות ולו תפקיד חשוב במניעת נשירת התלמידים ממערכת החינוך. במסגרת זו הוא עוסק באיתור תלמידים לקראת שיבוץ במועדוניות, משתתף בוועדות שיבוץ/קבלה, מכיר את ילדי המועדונית, מסייע בהתאמת מענים לפי הצורך ומשתתף בוועדות הערכה, בוועדות היגוי ובמפגשי הנחיה במועדונית (פנסטר ויילר, 2020).

1.2 תפיסות עבודה מקצועיות ועקרונות פעולה בבסיס השירות

תוכנית הפיתוח גובשה בסיוע ועדת היגוי שפועלת לגיבוש תאוריית שינוי ולחידוד תפיסות מקצועיות עדכניות. התפיסה שהתגבשה בתוכנית הפיתוח נסמכה על ארבע תפיסות עבודה מקצועיות ועקרונות פעולה מרכזיים: **פדגוגיה טיפולית; עבודה מודעת-טראומה; Agency ו-Co-Agency; וגישת הכוחות,** כמסגרות המסייעות להבין את צורכי הילדים ולכוון את דרכי העבודה במועדונית.

כאמור, במועדוניות המשותפות פועלת מנחה פדגוגית המסייעת בהטמעת העקרונות של **פדגוגיה טיפולית –** תפיסת עבודה חינוכית-טיפולית העוסקת בקשר שבין עולמו הרגשי של הילד, ובכלל זה חוויות של כישלון, אכזבה או פגיעה, ובין תהליכי למידה, חוויות הצלחה

וחיזוק תחושת מסוגלות. החיבור בין פדגוגיה לטיפול, התכנים, שיטות ההוראה ועולם הרגש מאפשר לקדם את התלמיד לעבר הישגים משמעותיים המובילים לשינוי התודעה שלו כבוגר עצמאי ומצליח. תפיסה זו רואה בלמידה מרחב לעבודה רגשית, ולפיכך רואה בלמידה גם כלי טיפולי (מויאל, 2018). התפיסה שזורה בעשייה במועדונית בתוך תהליכי הלמידה המתבצעים בשגרת היום-יום וכחלק בלתי נפרד מן הרצף החינוכי. השהייה במועדוניות מרחיקה את הילדים הנמצאים במצבי סיכון מסביבות מסכנות, מספקת צרכים בסיסיים, מאפשרת מרחב משותף שבו מתקיים דיאלוג מיטבי עם הילד ופיתוח כישורי חיים, ובאמצעות הקשר עם מבוגר משמעותי מתעצבת סביבה מיטיבה להתפתחות תקינה ותואמת גיל (פנסטר ויילר, 2020).

משרד הרווחה מבקש להטמיע בעבודת המועדוניות תפיסת **עבודה מודעת-טראומה** לעבודה עם ילדים במצבי סיכון ומשפחותיהם. תפיסה זו מכירה בכך שחוויות טראומטיות, מצבי דחק מתמשכים ודפוסי התקשרות במשפחה עשויים להשפיע על התפתחותו של הילד, על התנהגותו, על יחסיו עם מבוגרים משמעותיים ועל האופן שבו הוא תופס את עצמו ואת סביבתו. לפיכך יש חשיבות לתהליך הערכה מקדים לפני כניסת הילד למועדונית, המאפשר לעו"סית המועדונית ולאנשי הצוות לזהות צרכים, רגישויות ומצבי סיכון, ובמידת הצורך לברר אם הילד או הוריו חוו אירועים טראומטיים המשפיעים על תפקוד הילד או על ההורות. זיהוי קשיים בתחום ההתקשרות הבטוחה – מצבים שבהם הילד לא חווה בעקביות קשר עם מבוגר משמעותי כקשר יציב, צפוי, מגיב ומגן – מחייב מענה מותאם שעשוי לכלול התערבות טיפולית עם ההורים והדרכה מתאימה לצוות המועדונית ובניית יחסי אמון וביטחון בתוך מסגרת המועדונית. כחלק ממענה זה יש חשיבות ליצירת מרחב המקדם את תחושת הביטחון של הילד, מתוך הבנה כי הטראומה משפיעה על התנהגות הילד ועל תפיסתו את עצמו ואת האחרים בסביבתו (הופנונג אסולין, 2024).

ג'וינט-אשלים מבקש להטמיע בעבודת המועדוניות עקרונות פעולה המדגישים פיתוח של Agency ו- Co-Agency בקרב הילדים. המושג **Agency** מתייחס לתפיסה המדגישה את יכולתו של הפרט לפעול באופן מכוון בעולם, לבחור, להציב מטרות, לקבל אחריות, לקיים רפלקציה ולתרגם כוונות לפעולה. בהקשר החינוכי Agency מתאר מצב שבו הילדים אינם סבילים אלא בעלי תחושת תכלית, בעלות והשפעה על למידתם ועל חייהם. תפיסה זו גם מקדמת מיומנויות תוך-אישיות, כגון יוזמה, ויסות עצמי, קבלת החלטות, אחריות, התמדה ורפלקטיביות (רוטמן, 2022). **Co-Agency** הוא הרחבה של Agency מן הפרט אל ממד של מערכות היחסים ושיתופיות. זו תפיסה של פעולה משותפת, שבה ילדים, דמויות חינוכיות ואחרים חולקים אחריות, השפעה וקבלת החלטות בתהליך משותף. הדגש כאן איננו רק על היכולת של קבוצה להשיג תוצאה אלא על ההדדיות, היחסים, השותפות וההשפעה ההדדית בין המשתתפים (מדינה, 2020; נרקיס ורוטמן, 2024). לכן Co-Agency מאפשר מסגרת פעולה לקידום מיומנויות בין-אישיות וקבוצתיות, כגון שיתוף פעולה, תקשורת, הקשבה, פתרון קונפליקטים, אחריות משותפת, מנהיגות משותפת, תחושת שייכות והכלה.

יש מועדוניות שבהן מוטעמת **גישת הכוחות**, שאותה מובילה התוכנית הלאומית, והיא תפיסה מקצועית-ערכית ולפיה בכל אדם טמונים כוחות, יכולות ומשאבים אישיים, בין-אישיים וסביבתיים שיש לזהות, לחזק, לפתח ולהעמיד במרכז תהליך השינוי, במקום להתמקד רק בבעיות, בפתולוגיות או בסיכון (אלפסי ואח', 2023). בעבודה עם ילדים ובני נוער, הגישה רואה בהם לא רק 'נושאי קושי' אלא שותפים פעילים וסוכני שינוי, ולכן היא משמשת מסגרת פעולה המטפחת תחושת מסוגלות, תקווה, אקטיביות, שותפות, שפה חיובית והזדמנויות לביטוי ולהתנסות. לפי גישה זו לכל ילד יש כוחות המסייעים לו להתמודד ולהתפתח בחייו, ועל הצוות המקצועי לסייע לו לזהות אותם ולעשות בהם שימוש כדי למצות את הפוטנציאל שבו ולפתח חוסן. הגישה אומצה והוטמעה במסגרת התוכנית הלאומית המבקשת לזהות ולפתח כוחות וחוזקות בקרב הילדים (אקרמן וניסים, א"ת).

אפשר לראות ב-Agency, ב-Co-Agency ובגישת הכוחות תפיסות עבודה משלימות לקידום **מיומנויות רכות**: הראשונה מדגישה פעלנות אישית, אוטונומיה ואחריות; השנייה מדגישה פעלנות משותפת, הדדיות ואחריות קולקטיבית; והשלישית מדגישה זיהוי, גיוס ופיתוח של כוחות ומשאבים אישיים, בין-אישיים וסביבתיים כתשתית לצמיחה, למידה והתמודדות. מיומנויות רכות הן מערכת רחבה של מיומנויות הכוללות יכולות אישיות ובין-אישיות המקושרות למיומנויות אישיות וחברתיות המאפשרות לאדם לנהל את עצמו, לתקשר עם אחרים ולפעול ביעילות במגוון הקשרים מקצועיים וחברתיים (Laker & Powell, 2011). בספרות אין הגדרה אחידה למונח מיומנויות רכות, אך לרוב מתוארות יכולות כמו תקשורת, עבודת צוות, ניהול עצמי, משמעת עצמית, אינטליגנציה רגשית ויכולת הסתגלות (Marín-Zapata et al., 2022). המכנה המשותף לכל ההגדרות הוא שמדובר ביכולות שקשורות לדפוסי חשיבה, רגש והתנהגות יותר מלידע מקצועי מוגדר.

1.3 מסגרות אחר צוהריים לילדים במצבי סיכון

ילדים החשופים למצבי סיכון, ובייחוד מי שנמצאים בסיכון למצבי טראומה, זקוקים לחשיפה למערכות יחסים בריאות כדי לעודד התפתחות חברתית ורגשית מיטיבה. מסגרות אחר הצוהריים לילדים אלו אינן רק פתרון נוח להורים אלא הן מסגרות משלימות לבית הספר ולהן תפקיד מכריע בעיצוב זהות הילד, רווחתו הנפשית והכנתו לחיים בוגרים. בהתאם לכך, מסגרות איכותיות נדרשות לספק לילדים מרחב בטוח ומיטיב המבוסס על קשר יציב עם מבוגרים משמעותיים ועל עבודה המתבססת על הכוחות והיכולות של הילד. בצד זאת עליהן לזמן לילדים התנסויות מגוונות המקדמות כישורים חברתיים ורגשיים, חוסן, תחושת שייכות, יכולת בחירה והשפעה (agency) ועבודה משותפת עם אחרים (co-agency). עיקרון מרכזי נוסף הוא ראיית הילד כחלק ממערכת רחבה המחייבת שותפות בין המסגרת, ההורים, בית הספר וגורמים נוספים בקהילה (אסולין וברוך קוברסקי, 2025א). הן מתייחסות גם לתפיסות עבודה ולפרקטיקות המקדמות תהליכי למידה, מתוך ההבנה שילד שמצליח בלימודים מגדיל

את סיכוייו לסיים 12 שנות לימוד, ובכך מגדיל את סיכוייו להצליח בתחומים רבים בחיים, כגון קבלה ללימודים גבוהים או מציאת עבודה עם הכנסה גבוהה (OECD, 2025).

ספרות המחקר מתייחסת לרכיב חשוב במיוחד במסגרות מסוג זה, והוא הקשר שנוצר בין המדריכים ובין הילדים. לדוגמה, במחקר פעולה משתף שערכו בולנדה ומקריי (Bulanda & McCrea, 2013) בקרב בני נוער הנמצאים במסגרת הנותנת מענה אחר הצוהריים לנוער בסיכון נמצאו ארבע תמות בהקשר של בניית קשרים בין-אישיים בין בני הנוער שהשתתפו בתוכנית ובין צוות המדריכים: (1) דאגה לאחר; (2) אמונה ביכולות; (3) אמפתיה; (4) קשר עם הקהילה. החוקרים מצאו כי הקשר עם המדריכים אפשר לבני הנוער לבחון את יכולתם לתת אמון במבוגרים, לשתף אותם בחוויות ובתחושות בעקבות מצבי הטראומה שאליהם היו חשופים ולקבל עזרה. בני הנוער ציינו איכויות של הצוות שעזרו להם להיפתח ולהרגיש בטוחים: מדריכים שהיו מוכנים לעשות מעל ומעבר כדי לעזור, דאגו למשמעת ("keeps us in line") והיו נמרצים וכיפיים, אכפתיים ודואגים. עוד צוין כי חשוב שיהיו מדריכים שלא נותנים שאף אחד "יטפס עליהם".

מחקר אחר בחן מסגרות אחר הצוהריים הפועלות לאחר שעות בית הספר ומיועדות לאוכלוסיות בסיכון ומצא כי הצלחתן של תוכניות כאלה תלויה בכמה תנאים ארגוניים, ובהם אווירה חיובית במסגרת, תקשורת פתוחה ומיטיבה בין הצוות ובין הילדים, מטרות ברורות ומדוברות, הן ברמת הארגון המפעיל הן ברמת הפעילויות, תהליכי קבלת החלטות מוסדרים בדרגות השונות של הארגון, והנהגה המסוגלת לפתח תוכנית מוצלחת ובת-קיימה. נוסף על כך החוקרים הדגישו כי תוכניות אחר הצוהריים מצליחות יותר כאשר הן אינן פועלות כמסגרת מבודדת אלא מקיימות קשרי עבודה עם גורמים בסביבת הילד, ובהם בית הספר, הורים וארגונים נוספים בקהילה. קשרים אלו מאפשרים תיאום ציפיות, רצף בין המסגרות, התאמה טובה יותר לצורכי הילדים והרחבת המשאבים העומדים לרשות התוכנית. המחקר אף מצא כי יחסים תומכים עם מבוגרים תרמו להתפתחות חיובית של בני נוער, הכוללת תחושת מסוגלות, קשר ואכפתיות (Smith et al., 2021).

2. מערך המחקר

2.1 מטרות המחקר

1. לגבש הבנה בנוגע לתפיסות העבודה העומדות בבסיס הפעלת שירות המועדוניות ולתאר את מאפייני השירות ורכיביו, כפי שהם נתפסים בעיני בעלי תפקידים ובעלי עניין שונים.
2. לזהות צרכים ואתגרים, בצד חוזקות והצלחות, במטרה להפיק תובנות אינטגרטיביות שיסייעו למזמיני המחקר ולקובעי מדיניות לפתח מודל עבודה עדכני לתוכניות לילדים בקהילה.

שאלות המחקר המרכזיות:

- מהן תפיסות העבודה העומדות בבסיס שירות המועדוניות כיום?
- מהם, לתפיסתם של בעלי תפקידים שונים, המאפיינים של שירות מיטבי?

שאלות המשנה:

- כיצד פועלת המועדונית מנקודת מבטם של בעלי תפקידים שונים, ומהם עקרונות העבודה ודרכי הפעולה המרכזיים המוטמעים בה?
- מהם מאפייני כוח האדם המפעיל את המועדונית ומהם מאפייני הילדים המשתתפים בה ומשפחותיהם?
- מהם מאפייני הקשר של צוות המועדונית עם בתי הספר, עם הקהילה ועם משפחות הילדים?
- מה נחשב בעיני בעלי התפקידים השונים להצלחה של מועדונית, ומה נעשה כדי להשיגה?
- בפני אילו אתגרים ניצב כיום השירות, ומה הופך אותם לאתגרים בעיני בעלי התפקידים?
- מהן הציפיות של בעלי תפקידים שונים מן השירות לעתיד?

2.2 שיטת המחקר

המחקר נערך במתודה איכותנית-פרשנית והתמקד בשני דגמים של מועדוניות בעלות מבנה ארגוני דומה הנותנות מענה לילדים בסיכון בגיל 6-12: מועדוניות משותפות ומועדוניות הרווחה.

המחקר בוצע כחלק מתוכנית פיתוח "מועדוניות 2030" לפיתוח מענים בקהילה לילדים בסיכון, בצד המחקר נכללו רכיבי מחקר נוספים, ואלו שימשו לצורך אינטגרציה של המידע בפרק הדיון:

1. סקירת ספרות בין-לאומית: מסגרות לילדים הפועלות לפני או אחרי שעות הלימודים בבית הספר
2. בניית מודל לוגי: מועדוניות 2030 – מסגרות לילדים בשעות שלאחר בית הספר
3. תוכנית התערבות ניסיונית (פיילוט) לליווי צוותי המועדוניות בהטמעת תפיסות העבודה Agency, Co-Agency וגישת הכוחות: תהליך למידה בשש מועדוניות

החוקרות השתתפו במפגשי ועדת ההיגוי של התוכנית אשר שימשה גם ועדת היגוי למחקר. הוועדה אישרה את הצעת המחקר ואת מהלכיו, והחוקרות שיתפו את חברי הוועדה בתהליך ובממצאים נבחרים על פי הצורך ולבקשות הוועדה. השתתפות זו סייעה להן להבין את העקרונות המקצועיים המנחים את התוכנית, את תפיסות העבודה המוצעות במסגרתה ואת המהלכים שוועדת ההיגוי מבקשת לקדם בקבוצת הפיתוח – צוות שכלל כ-30 בעלי תפקיד ממגוון רשויות ותפקידים שהתנדבו להשתתף בתהליך הפיתוח של 'מועדוניות 2030'.

בשנת הלימודים תשפ"ה (2024–2025) נערכו עשרה מפגשים של קבוצת הפיתוח, בניהולה של ועדת ההיגוי. החוקרות צפו במרבית המפגשים ונחשפו לתכנים מרכזיים שהובילו מובילי התוכנית (למשל מאפייני "דור האלפא" ומודלים להתמודדות עם מציאות משתנה) וכן לארבע תפיסות העבודה המקצועיות שמובילי התוכנית ביקשו לקדם: פדגוגיה טיפולית, עבודה מודעת-טראומה, Agency ו-Co-Agency וגישת הכוחות. הן אף נכחו בדיוני קבוצת הפיתוח ונחשפו לתפיסות ולרעיונות שהמשתתפים העלו בהם. בארבעה מפגשים השתתפו החוקרות השתתפות פעילה – הצגת ממצאי סקירת הספרות ותהליך בניית המודל הלוגי שנעשה בשיתוף קבוצת הפיתוח (לפירוט ראו אסולין וברוך קוברסקי, 2025ב).

2.2.1 כלי המחקר

לצורך המחקר נבנו שני פרוטוקולים של **ראיונות חצי-מובנים**: פרוטוקול לבעלי תפקידים (הותאם לפי סוג התפקיד); ופרוטוקול להורי הילדים. מבנה הריאיון נועד לעודד תיאור עשיר של השירות מנקודת המבט של המרואיין. הריאיון נפתח בשאלות על התפקיד ומאפייניו ולאחר מכן בשאלה פתוחה: "ספר/י לי בבקשה על שירות המועדוניות מנקודת מבטך". שאלת פתיחה זו נועדה לאפשר למרואיין לקבוע את אופי הסיפור, הדגשים והתכנים, ומתוך כך לשקף תפיסות עבודה, נושאים מרכזיים והיבטים ייחודיים של השירות שאינם נשאלים ישירות. בהמשך נשאלו המרואיינים שאלות הבהרה ושאלות על פי הפרוטוקול, בנושאים כגון דרכי עבודה, מטרות השירות, קשר עם הורים וקשר עם בתי ספר, וכן חסמים, צרכים ואתגרים העומדים בפניהם או בפני השירות למיצוי פעילותו כמו גם הצלחות ושביעות רצון מפעולות או מאפיינים הנתפסים כמיטיבים. לצורך התרשמות מן השירות במועדוניות נערכו **ביקורים** בארבע מועדוניות.

2.2.2 איסוף הנתונים

ראיונות עם בעלי תפקידים. רואיינו שלושים בעלי תפקידים שונים שלהם זיקה לעבודת המועדוניות, כדי לספק נקודות מבט משלימות וליצור תמונה רחבה ככל האפשר של השירות. כל ריאיון קיבל מספר סידורי מזהה כדי לא לחשוף ישירות את המרואיין (ראו **לוח 1**). עם קבלת הסכמת המרואיינים להשתתף במחקר נקבע מועד לראיונות, על פי לוחות הזמנים שלהם. הראיונות הוקלטו, תומללו ונשמרו בתיקייה מאובטחת במכון ברוקדייל. המרואיינים אותרו בשתי דרכים עיקריות: (1) באמצעות ועדת ההיגוי ומשתתפי קבוצת הפיתוח; (2) באמצעות הפניות

של מרואיינים נוספים (שיטת "כדור שלג"). הפנייה נעשתה בטלפון או בהודעת וואטסאפ ובה הוסבר על מטרת המחקר. כמה מן המרואיינים הכירו את החוקרות ממפגשי קבוצת הפיתוח. הראיונות נערכו בזום (עם מצלמה פתוחה), ריאיון אחד נערך בטלפון לבקשת המרואיינת. משך הראיונות היה לרוב בין שעה לשעה וחצי.

לוח 1: בעלי התפקידים שרואיינו

תפקיד	הערות	מספר המרואיינים (n = 30)	מספר הריאיון
מפעילי השירות ברמת המטה: משרד החינוך ומשרד הרווחה	לבקשתם, שני ראיונות נערכו עם שתי מרואיינות יחד	5	7,8,10
מפקחות במשרד הרווחה	כולל ריאיון עם ראש צוות מפקחות	4	21,22,23,25
מנחות פדגוגיות במשרד החינוך		2	18,27
מנהלות מחלקה לשירותים חברתיים ברשות		3	12,13,16
בעלות תפקיד אחרות ברשות	מנהלת מועדוניות, מנהלת אגף ילדים ונוער	3	11,15,24
מנהלי עמותות המפעילות מועדוניות		3	9,19,26
מדריכה/רכזת מועדונית^		7	1,2,3,4,5,6,17
עו"סיות מועדוניות		3	14,20,31

^שישה מבין שבעת הראיונות עם המדריכות/רכזות המועדוניות שימשו גם ראיונות בסיס ברכיב שנעשה במסגרת תוכנית ההתערבות הניסיונית (פיילוט) של ג'וינט-אשלים לליווי צוותי המועדוניות בהטמעת תפיסות העבודה Co-Agency, Agency וגישת הכוחות: תהליך למידה בשש מועדוניות.

ראיונות עם הורים. רואיינו שמונה הורים של ילדים מארבע מועדוניות (שבע אימהות ואב אחד). כל הראיונות נערכו בטלפון ונמשכו בין 15 ל-40 דקות. ההורים גויסו באמצעות המדריכות שרואיינו למחקר, ולכן השתתפו רק מי שהביעו רצון והסכמה להשתתף. ראיונות ההורים לא עמדו בבסיס שאלת המחקר המרכזית על תפיסות העבודה אלא שימשו רכיב משלים שמטרתו להרחיב את ההבנה בנוגע לאופן שבו השירות נתפס בעיני מקבלי השירות, במיוחד בכל הנוגע לקשר עם צוות המועדונית, לתרומת השירות ולהיבטים של צרכים ואתגרים. לשם שמירה על אנונימיות, דברי ההורים שרואיינו מוצגים בדוח ללא שיוך למועדונית או לרשות אלא רק בתיאור 'הורה' ומספר סידורי תואם: 28,29,30,32,33,34,35,36.

ביקורים במועדוניות. החוקרות ערכו ביקורים בארבע מועדוניות שבהן רואיינו גם בעלי תפקידים. בשלוש מהן נערכו הביקורים טרם הגעת הילדים ולעיתים הם כללו גם את רגע ההגעה וקבלת הפנים. במועדונית אחת הביקור נערך בשעות הפעילות. מטרת הביקורים הייתה להתרשם מן המרחב הפיזי ומאופן ארגונו וללמוד מצוות המועדונית על הרציונל המנחה את הפעילות ועל האופן שבו עיצוב סביבת המועדונית וארגונה, לרבות חלוקת החללים, סידור הריהוט, התכנים המוצגים והציוד הזמין, מבטאים את תפיסת העבודה של הצוות ותומכים במענה לילדים.

הראיונות והביקורים במועדוניות נערכו בין יוני 2024 ליולי 2025.

2.2.3 ניתוח הנתונים והצגתם

הראיונות הוקלטו ותומללו, וההתרשמויות מן הביקורים במועדוניות הועלו על הכתב. טקסטים אלו שימשו בסיס לניתוח תמטי שנועד לזהות משמעויות חוזרות בטקסטים באמצעות המשגת יחידות משמעות ושיום תופעות. הניתוח בוצע על פי שלבי העבודה שהציעו בראון וקלארק (Braun & Clarke, 2006): קריאה חוזרת של החומר, יצירת קודים ראשוניים, גיבוש תמות ראשוניות, עיבוד התמות והגדרתן, ושילוב התמות בכתיבת הממצאים.

בדומה לעקרונות המיוחסים לגישת תאוריה מעוגנת בשדה, התמות המרכזיות גובשו אינדוקטיבית מתוך הנתונים ובאופן דינמי במשך תהליך הניתוח. כלומר חלק מן התמות לא נקבעו מראש על בסיס מסגרת תאורטית סגורה אלא התפתחו בהדרגה מתוך קריאה חוזרת של החומרים וזיהוי דפוסים ומשמעויות שעלו מן השדה עצמו (Bowen, 2006). בצד תמות שאורגנו בהלימה לשאלות המחקר, התגבשו במהלך הניתוח גם תמות נוספות שעלו מן הנתונים (איילון וצבר בן-יהושע, 2010; גבתון, 2001; ליבליך ואח', 2010). הניתוח נערך בשתי רמות: (1) תיאור ופירוש של תכנים גלויים וישירים; (2) ניסיון לזהות היבטים סמויים והיסקים העולים מן הנתונים (שקדי, 2011).

לצורך ארגון הנתונים בוצע פירוק הראיונות למקטעים על פי תמות, ומקטעים אלו אורגנו בקבצים לפי תמות בתוכנת ATLAS.ti. דרך עבודה זו אפשרה לזהות תופעות והיבטים משותפים בין מרואיינים ולשמור על ההקשר שבו נאמרו הדברים. בתהליך הקידוד הושם דגש מיוחד באיתור תיאורים של תפיסות עבודה ודרכי פעולה המשקפות את מאפייני השירות ואת העקרונות המעצבים את עבודתו.

ציטוטים: ציטוטים מן הראיונות מובאים בניסוח נאמן ככל האפשר למקור. כאשר נדרש הסבר לשם הבהרה, הוא הוסף בסוגריים מרובעים; השמטות מסומנות באמצעות [...]. בסוף כל ציטוט מצוינים סוג התפקיד של המרואיין/ת, כולם בלשון נקבה גם כאשר המרואיין היה גבר, וזאת כדי לצמצם זיהוי אפשרי בשל מיעוט הגברים בקרב בעלי התפקידים בשירות המועדוניות. כאשר מדובר בריאיון עם אחד מן ההורים שהשתתפו במחקר, צוין 'הורה' בסיום הציטוט. כאמור בכל ציטוט מוצג גם מספר הריאיון.

2.2.4 אתיקה

המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה של מכון ברוקדייל. בראיונות נשמרה עמדה אמפתית וקשובה לסימני מצוקה, על בסיס העקרונות האתיים המקובלים במחקר איכותני (Josselson, 2007). המשתתפים נתנו הסכמה מדעת בתחילת כל ריאיון והובהר להם כי השתתפותם במחקר אינה משפיעה על עבודתם, או במקרה של ראיונות עם הורים על השתתפות ילדם במועדונית. לכל המרואיינים נמסר כי זהותם תישמר חסויה וכי פרטים מזהים (כגון שם יישוב, שמות בעלי תפקידים, ילדים, הורים, בתי ספר וכדומה) יוסרו בעת הצגת הממצאים. למרואיינים אף נמסר כי יוכלו לבקש להסיר מן הריאיון חלקים שנאמרו כדי שלא יצוטטו בדוח. הסכמתם להשתתף הוקלטה בתחילת הריאיון. כאמור לשם שמירה על חיסיון המשתתפים, הדיווח נעשה באמצעות תיאור תפקיד ומספור ראיונות. לבעלי תפקידים מרכזיים במטה השירות הובהר כי אי אפשר להבטיח אנונימיות מלאה, אולם לא ייוחסו להם ציטוטים בשמם או בשם תפקיד מזוהה.

2.2.5 מגבלות המחקר

1. תהליך גיוס המשתתפים לקבוצת הפיתוח התבסס על התנדבות, והיה בו ייצוג גבוה של בעלי תפקידים מן המועדוניות המשותפות. לכן גם הושם דגש יתר במועדוניות אלו בחומר שנאסף במסגרת פעילות קבוצת הפיתוח ובראיונות עם חלק מבעלי התפקידים שגויסו למחקר מתוך קבוצה זו (מדריכות, עו"סיות מועדוניות והורים). עם זאת הראיונות עם בעלי תפקידים ברשות או במחוז אפשרו לקבל תמונה רחבה יותר על כלל המועדוניות ולצמצם הטיה זו. על כן ההמלצות המוצגות בסוף הדוח נוסחו באופן שיאפשר הכללה על מגוון דגמים קיימים של מועדוניות, מעבר לשני הדגמים שנבחנו ועמדו בלב המחקר.
2. הראיונות עם ההורים אינם מייצגים ומשמשים רכיב משלים למחקר. גיוס ההורים באמצעות המדריכות עשוי היה להטות את המדגם אל הורים מעורבים ושבעי רצון. לפיכך ממצאים אלו מספקים תמונת מצב ראשונית ומוגבלת, המשמשת בעיקר להרחבת ההבנה בנוגע לחוויית המשפחות ולקשר עם צוות המועדונית. רכיב זה נושא מאפיינים של מחקר גישוש, שמטרתו לזהות נושאי עניין מרכזיים ולהעמיק בהבנת תופעה שטרם נחקרה לעומק, והוא יכול לשמש בסיס למחקר מקיף יותר.
3. סוגיה נוספת שיש לתת עליה את הדעת היא טווח הגילים של הילדים שעבורם מיועד השירות. בעת היציאה למחקר הוגדר טווח הגילים של מקבלי השירות כגילי בית הספר היסודי, כלומר 6-12. אולם בתום איסוף הנתונים הרחיב משרד הרווחה את טווח הגילים ל-6-14. מועדוניות שבהן ילדים בכיתה ז' ויותר לא נכללו במחקר. בצד זאת יש להניח כי מן הממצאים אפשר ללמוד על החשיבות של התאמת המענה לגיל ולחלוקה לקבוצות, וכן על היתרונות והאתגרים הטמונים בעבודה עם קבוצות רב-גיליות. מסקנות אלו רלוונטיות גם לטווח הגילים המורחב.

3. ממצאים

הפרק מציג את תפיסות העבודה, הידע המקצועי ודרכי הפעולה המיוחסים לשירות המועדוניות, כפי שעלו בראיונות העומק. על פי התמות שעלו מן הראיונות, וכדי לארגן את הממצאים בהתייחס למטרות, לדרכי פעולה ולמרחבי הפעולה של המועדוניות, הממצאים מוצגים בחלוקה לשלושה מרחבי פעולה: (1) המועדונית כמרחב המדמה 'בית חם'; (2) המועדונית כמרחב לימודי-טיפולי; (3) המועדונית כמרחב לפיתוח מיומנויות רכות. בכל מרחב מוצגות מטרות ותפיסות שהעלו המרואיינים, פרקטיקות מרכזיות בצד הצלחות ודילמות שנלוו להן, וציטוטים המדגימים את האופן שבו בעלי תפקידים שונים מפרשים את עבודת המועדונית ומתארים אותה.

שלושת המרחבים מבטאים מתח בין הציפיות של בעלי התפקידים מן השירות ובין היקף המשאבים והתנאים הארגוניים והמבניים, מתח שביטויו תיאורים המדמים "שמיכה קצרה" (מצב שבו המשאבים מוגבלים, וכל ניסיון לפתור בעיה אחת יוצר חוסר במקום אחר) ואשר מסביר רבים מן האתגרים של השירות ואף חלק מן השונות בין רשויות ומועדוניות. בה בעת הממצאים מאפשרים לזהות שפה מקצועית מתגבשת העולה בקנה אחד עם הכיוון שתוכנית הפיתוח מבקשת לקדם: עבודה על פי ארבע תפיסות עבודה מקצועיות – עבודה מודעת-טראומה, פדגוגיה טיפולית, Agency ו-Co-Agency וגישת הכוחות, כמסגרות מקצועיות להטמעת תפיסות עבודה ועקרונות פעולה במועדוניות. תפיסות עבודה אלו מסייעות להבין כיצד צוותים מנסים, במודע או אינטואיטיבית, ליצור מוגנות, מסוגלות ושייכות בתוך שגרת אחר הצוהריים, לספק תמיכה לימודית ורגשית ולקדם מיומנויות חברתיות-רגשיות, גמישות והסתגלות הנדרשות להתמודדות עם מציאות משתנה ועם דרישות עתידיות שאינן ידועות במלואן.

3.1 המועדונית כמרחב המדמה 'בית חם'

תיאור תמציתי של המרחב

- **תפיסה מרכזית**: מענה אחר צוהריים המדמה 'בית חם' ומשמש מסגרת משלימה ותומכת לבית ולמשפחה
- **מטרות**: יצירת 'אחר צוהריים נורמטיבי' והפחתת מצבי סיכון, ביסוס מוגנות, תחושת שייכות, ומתן ליווי רגשי יציב באמצעות קשר מבוגר-ילד
- **תפיסת עבודה מארגנת**: עבודה מודעת-טראומה כעיקרון של יציבות, שגרה, בניית אמון, מוגנות וקשר עקבי בין הילד למבוגר משמעותי
- **דרכי פעולה מרכזיות**: ביסוס פרקטיקה של 'בית חם' בשעות אחר הצוהריים – קיומה של דמות קבועה מכילה ודואגת, הספקת ארוחה חמה ומזינה, נראות

ביתית במבנה, סדר יום קבוע ועשייה המדמה סדר יום באחר צוהריים ביתי (חוגים, שיעורי בית, שעות פנאי)

- **תפקידי מפתח**: מדריכה כציר מרכזי בניהול הפעילות במועדונית ובהובלתה, דמות יציבה ש'רואה את הילד' ומספקת מענה מיידי, הכלה, גבולות ושגרות ובונה עם הילד קשר מיטיב ומוגן; אם בית ככוח אדם תומך, אך בהגדרות משתנות בין מועדוניות
- **אתגרים מרכזיים**: פערים במשאבים, במבנים, בציוד או באיוש משרות בין רשויות ומועדוניות הפוגעים ביכולת לממש 'בית חם'
- **ממשק מרכזי**: קשר עם הורים. יש אתגר בחיזוק מסוגלות הורית ובחיזוק קשר הורה-ילד; רכיב הדרכה הורית נתפס חיוני אך ממומש חלקית

משפחות הילדים במועדוניות מוכרות לשירותי הרווחה, ויש שמתמודדות עם קשיים וחסמים המקשים על מתן מענה הורי מיטיב וסביבה מגינה. המרואיינים ציינו כי הם רואים בשירות מסגרת שמרחיבה את יכולות הבית ומסייעת למלא חסרים במענה ההורי, תוך כדי יצירת מרחב המדמה 'בית חם', מוגן, יציב ועוטף עבור הילדים בשעות אחר הצוהריים. בכל הראיונות הודגש כי המשאב המרכזי שמאפשר זאת הוא דמות המדריכה המובילה והיכולת לבסס שגרות, תחושת ביתיות וקשר מבוגר-ילד.

3.1.1 'בית חם' לשעות אחר הצוהריים

אחת ממטרות הליבה של המועדונית היא כאמור לספק מענה המדמה 'בית': נורמליזציה של היום-יום, שגרה יציבה, דמויות קבועות, מפגש חברתי עם בני הגיל, ארוחה חמה, הכנת שיעורי בית וחוגים/העשרה. בראיונות צוין כי המועדונית היא מרחב שמפחית מצבי סיכון בבית או ברחוב ומעניק לילדים חוויה 'רגילה' ככל האפשר:

> "זה הבית שאליו הוא חוזר אחרי הלימודים אז אני מצפה שהמקום יהיה באמת עם אווירה חמה, מזמינה ומדמה 'בית חם'. עם כל המשתמע מזה. זה וילונות, טלוויזיה, הפופים והרהיטים, וסלון שאפשר להתמרח עליו ולשכב ולהרגיש שאני בבית ושייך, זה שטיחים, זה דברים ככה נעימים וגורמים לאווירה חמה. זה ריח של אוכל [...] אביזרים קטנים אבל שעושים את האווירה החמה, זה לא עלויות גדולות. לכל ילד יש את הפינה והארון שלו שהוא מאחסן שם את החפצים שלו, מה שאין לו בבית, כמובן. את הפינה שלו לשים את הציורים שלו וככה כל מה ששייך לו. הרגשת השייכות". (מפקחת, 21)

רגע ההגעה למועדונית מתואר באופנים שונים במועדוניות שנבדקו ומדגיש בכולן רצון לספק תחושה של 'חזרה הביתה':

> הם מגיעים כמו שהם מגיעים הביתה, מניחים את הילקוט [...] מפגש חברתי של 'הגענו הביתה' עכשיו אנחנו יכולים להיות ביחד". (מדריכה, 2)

להלן היבטים בולטים שעלו בעקביות בראיונות:

ארוחה חמה ואוכל מזין

האוכל תואר כרכיב שלו שתי מטרות. האחת, לספק מענה תזונתי לילדים שאינו תמיד זמין בבית:

> בהתחלה כשהתחלנו את המועדוניות המדריכים היו מורגלים [להביא למועדונית] המון ממתקים. חטיפים, משקאות ממותקים. [ואני אמרתי] חד-משמעית לא. זה לא נכון, הילדים האלה יקבלו את זה [חטיפים וממתקים] גם ככה בחוץ המון, הם צריכים [במועדונית] משהו אחר. וזה השתנה מאוד. ממש. [הילדים] מקבלים אוכל מזין וטוב ובריא". (מנהלת מחלקה לשירותים חברתיים, 16)

המטרה האחרת היא יצירת אווירה ביתית באמצעות מבנה המדמה בית ובו מטבח, פעולת הבישול וריח האוכל היוצרים אווירה של בית:

> צריכה להיות שם מבשלת ושתהיה אווירה של בית" (מנהלת מחלקה לשירותים חברתיים, 13).

> הכי טוב שיש זה אוכל מבושל. את נכנסת, זה ריח, זה ממש ריח של בית, זה מאוד כיף". (מנחה פדגוגית, 18)

עוד צוין בראיונות כי בכמה מן המועדוניות הילדים משולבים בתורנויות במטבח או בארגון הארוחות (עריכת שולחן, פינוי כלים ודומה), והדבר מחזק תחושת שייכות ואחריות.

נראות ומרחב פיזי 'כמו בית'

מרואיינים רבים הדגישו כי הנראות הפיזית של המועדונית היא תנאי הכרחי (גם אם לא מספיק) ליצירת תחושת ביתיות, ועם זאת המשגת הנראות הרצויה אינה חד-משמעית ונותרה חמקמקה בכל הראיונות. כמה רכיבים שבו ועלו בראיונות: החשיבות של מקום **נקי ומזמין**, עיצוב שכולל **חלוקת חדרים** המדמה בית (סלון, מטבח, חצר) **ועיצוב פנים** שמאפשר מנוחה (ספות, פופים), עבודה (שולחנות וכיסאות מותאמים) ופרטיות (מגירות אישיות כמו גם חדר לעבודה שקטה או למענה טיפולי/רגשי-חברתי). היו גם מי שהתייחסו לדמות המדריכה כחלק בלתי נפרד מן המקום – **דמות קבועה** ויציבה של 'אימא' המקבלת את פני הילדים.

מדברי המרואיינים עלה כי קל להם יותר לזהות נראות שאינה רצויה, למשל מרחב ישן, לא מזמין או שאינו משרה רוגע, מאשר להגדיר בבירור מהי נראות רצויה של מועדונית:

> כל הנושא של הנראות הוא בדרך כלל מאוד פונקציונלי. יש כיסאות, אין כיסאות, יש משחקים, אין משחקים. [...] אבל משהו בנראות הכללית, משהו בתחושה הכללית לא מייצר תחושה של ויסות, של רוגע. זה לא מכיל, זה לא עוטף. [...] איך ילד נכנס, מה הוא מקבל, מה הוא רואה, מה הוא מרגיש בתוך המסגרת. הרבה פעמים המסגרות שלנו ישנות. ריהוט ישן, ממוקם באזור קצת לא... שכל הדרך אליו לא מזמינה. לא את ההורים, לא את הילדים, בטח לא אותנו כמפקחות". (מפקחת, 25)

הבולטות שסוגיה זו קיבלה בדברי מרואיינים רבים מדגישה את הפער בין הרצוי למצוי. מדבריהם עלה כי רבות מן המועדוניות אינן משקפות, לתפיסתם, נראות רצויה: הן נתפסות כישנות, לא מזמינות או ככאלה שאינן מייצרות תחושה של רוגע, ויסות ותחושת ביתיות. עם זאת בצד היכולת לזהות מתי הנראות אינה תואמת את צורכי הילדים, לא תמיד יש הגדרה ברורה ומוסכמת של נראות רצויה. כלומר חסר אפיון מקצועי הקושר בין המרחב הפיזי: המבנה, הריהוט, סידור החללים, הצבעוניות והחומרים המוצגים בו, ובין מטרות המועדונית, כגון יצירת 'בית חם', מוגנות, שייכות ותמיכה בוויסות רגשי. הדבר מעיד על כך שלא מעט רשויות מקומיות מתקשות לעמוד בציפיות הנוגעות לנראות המועדוניות, בין היתר משום שציפיות אלו אינן מתורגמות לסטנדרטים ברורים של תכנון, עיצוב ותחזוקה.

פרט לתרומתו לתחושת הביתיות, המרחב הפיזי תואר בראיונות גם כמשאב התומך בוויסות רגשי ובתחושת ביטחון. חלל מזמין, פינות ישיבה רכות, אזור המאפשר פרטיות, אפשרות למנוחה ועיצוב שאינו מציף חושית יכולים לסייע בהפחתת עוררות, ביצירת רוגע ובמניעת הסלמה. במובן זה המרחב הפיזי אינו רק תנאי תפעולי או אסתטי אלא חלק מן המענה החינוכי-רגשי שהמועדונית מבקשת לספק: סביבה שמאפשרת לילד להירגע, להרגיש מוגן ולהיכנס בהדרגה לשגרת אחר הצוהריים. גם ברמת המטה היו שטענו שעל הציוד במועדונית צריכים לחול סטנדרטים גבוהים יותר:

> צריך להיות סטנדרט שהוא יותר ממינימלי. אני מרגישה שלילדים האלו מגיע יותר, לא רק את המינימום. אפשר לקנות דברים לא יקרים, זה לא צריך להיות הכי 'פנסי'. אבל שיהיה מקום שנעים להיות בו, שמרוהט בטוב טעם, שהוא כיפי. שילד בא אליו באהבה". (בעלת תפקיד במטה, 7)

פערים בין רשויות ופערים בין הגופים המפעילים את השירות צוינו ברבים מן הראיונות כגורם מרכזי לשונות באיכות המועדונית וביכולתה לספק תחושת ביתיות, בעיקר בנוגע לתחזוקה שוטפת, שיפוץ, ציוד ואף יכולת לאייש תקנים:

> המבנה הוא לא וואו, פיזית הוא לא מושקע, את יודעת זה לרדוף כל הזמן אחרי אנשי תחזוקה [...] אני מאמינה שאם היו יותר תקציבים אז יכול להיות אחרת". (מדריכה, 2)

הדבר בא לביטוי גם בקרב קובעי מדיניות:

> הרבה פעמים [יש] רשויות שלא כל כך שמות בפרונט את המועדוניות, ויכול להיות מוצר חשמלי מקולקל חודשים ולא ישלחו את עובד התחזוקה של העירייה ו[המדריכה] תגיד לי: 'אני מפסיקה לחכות, מחר בעלי יבוא והוא יתקן'". (בעלת תפקיד במטה, 10)

פערים בין רשויות צוינו בכל הראיונות, בהקשרים שונים:

> יש שוני מאוד גדול בין הרשויות. יכולה להיות בעיה ספציפית בהפעלת המועדונית הספציפית או רשות שכל השירותים שהיא מפעילה מאוד ירודים או מפעיל מסוים שנותן שירותים מאוד לא איכותיים". (בעלת תפקיד במטה, 7)

במציאות שבה הרשות אינה מצליחה לספק משאבים מתאימים, יש מדריכות שנדרשות להתבסס על תרומות ואלתורים, והדבר מעמיס עליהן ומעמיק שונות בין מועדוניות.

חוגים, שיעורי בית ושעות פנאי כחלק מ'אחר צוהריים נורמטיבי'

שעות אחר הצוהריים במועדונית כוללות זמן חופשי – אישי או קבוצתי – שבו אפשר לנוח ולהירגע, לשחק, להשתתף בחוגים או בפעילויות העשרה ולהכין שיעורי בית. זמן חופשי הוא חלק בלתי נפרד מביסוס של אחר צוהריים נורמטיבי עבור הילדים שיאפשר לדמות 'בית חם'. מן הראיונות עלה כי יש שרואים בחוגים תחליף להזדמנויות שלא תמיד מצויות בבית, ובצד זאת יש מגבלה מערכתית: מסגרת של חמישה ימים בשבוע מצמצמת אפשרות להשתתפות בחוגים בקהילה. לכן אם רוצים להבטיח נגישות לחוגים ולפעילות פנאי, מענים אלו צריכים להשתלב בתוך המועדונית או לחלופין על השירות לאגם משאבים עם חוגים ופעילות פנאי בקהילה כחלק מפעילות המועדונית ולשלב ביניהם.

המרואיינים העידו כי גם הכנת שיעורי הבית היא היבט של 'בית חם' שהמועדונית מספקת, ולעיתים גם דרך לצמצם חיכוך בבית ולחזק את הקשר הורה-ילד:

> הילדה לא צריכה להגיע הביתה בשש בערב להכין שיעורים. [...] [אני אומרת לאימא שכשהילדה מגיעה הביתה אז מה שתעשו זה תשחקו, תקלחו, תאכלו, תעשו דברים שהם כיפיים". (מדריכה, 2)

פרקטיקות אלו יופיעו שוב במרחב הלימודי-טיפולי (שיעורי בית וחוגים) או במרחב לפיתוח מיומנויות רכות (חוגים ושעות פנאי), אך במרחבים אלו יודגשו לפרקטיקות אלו מטרות אחרות.

סביבה מוגנת ובטוחה

כל המרואיינים ציינו כי המועדונית היא חלופה לשוטטות ומשמשת מרחב מוגן עבור הילדים:

> "נוצרת מן קהילה, מן קבוצת שייכות כזו, כמו מודל משפחתי, הארוחות המשותפות שהם יושבים סביב שולחן, זה דברים שאין להם בבית, כאילו כן, כאילו המקום החם הזה של אנחנו מוגנים, ובמקום לשוטט ברחוב, אז הוא נמצא באיזשהו מקום מוגן, שרואים אותו, שעונים לצרכים שלו". (מנחה פדגוגית, 27)

עם זאת היו מי שציינו מצבים שבהם תחושת הפרטיות והמוגנות עשויה להיפגע. לדוגמה, במועדוניות הממוקמות במקלטים תואר קושי לשמור על פרטיות וסדר, במיוחד בעיתות חירום:

> "עכשיו למשל במלחמה [מלחמת חרבות ברזל] היינו צריכים להשאיר את כל המועדוניות פתוחות בגלל שזה מקלטים שבעצם תושבים צריכים להשתמש בהם. אז גם נעשו לנו שם נזקים וגם כשחזרנו לפעול אז היו אזעקות, פתאום היו נכנסים תושבים, זה יצר אנדרלמוסיה מאוד מאוד גדולה". (מנהלת מחלקה לשירותים חברתיים, 13)

קושי לשמור על פרטיות וסדר צוין גם כאחד האתגרים של מועדוניות הפועלות בתוך בית הספר, כאשר מרחב המועדונית משמש גם לפעילויות בית-ספריות אחרות במשך היום. עם זאת בנושא המוגנות במעברים הודגש היתרון שיש למועדוניות בתוך בית ספר, שבהם יש מוגנות מובנית, לעומת מועדוניות מחוץ לבית הספר שכדי להגיע אליהן נדרשים הילדים להסעה, לליווי או להגעה עצמאית. בראיונות הוזכר היעדר פתרון מוסדר במעברים לילדים צעירים:

> "אחד הדברים שהיינו צריכים זה לפחות לכיתות א' עד ג', אם הייתה הסעה זה היה מאוד מאוד עוזר לנו ואין לנו תקציב לזה. אז הילדים מגיעים בכוחות עצמם, וזה לא שהורים באים לקחת אותם. לפעמים זה אח גדול ולפעמים גם זה לא. זה עניין". (מנהלת מחלקה לשירותים חברתיים, 16)

נוכח המרחקים בין בתי הספר ובין המועדוניות יש מפעילים שציינו כי הם בוחרים שלא לפתוח מועדוניות אם הם לא יכולים לממן הסעות לילדים. אולם גם כאן עלתה שונות בין המועדוניות, על פי הרשות או המפעיל. והיו שתיארו פתרון המאפשר לאחים ללכת יחד חזרה הביתה:

> "השנה הכניסו את המועדונית של הילדים הכי קטנים שתהיה צמודה למועדונית של הילדים היותר גדולים, שזה מושלם בעיניי". (הורה, 33)

אחד ההורים שרואיינו סיפר גם כי בעבר, כאשר הילדים עברו מן המועדונית אל בית הספר, אדם זר, שבהמשך גם הוגשה נגדו תביעה בעניין, הטריד אותם. מאז בנות שירות מלוות את הילדים מבתי הספר למועדונית. פרט לנושא המוגנות היו הורים שציינו גם קשיי תפעול במעבר בין בית הספר למועדונית, כמו העובדה שליווי הילד מחייב אותם לצאת מן העבודה, שהמפגש

עם הילד באמצע היום מקשה על הילד להיפרד מן ההורה ולהמשיך למועדונית, או קושי לוגיסטי בהתארגנות עצמאית, בגיוס מלווה לילד בתשלום או בארגון הסעה.

3.1.2 הכלה רגשית

הכלה רגשית בהקשר של מרחב זה משמעה החזקה רגשית יום-יומית במסגרת מודל ה'בית החם' – מדובר בחוויה של מבוגר משמעותי וקבוע (בראש ובראשונה המדריכה), המקבל את הילד, מסייע לו לווסת התנהגויות או תחושות, מקנה לו ביטחון ומספק לו בסיס מוגן ובטוח לשעות אחר הצוהריים. הכלה זו מתממשת באמצעות קבלה, חום, יציבות, נוכחות עקבית, קביעת גבולות מיטיבים וניטור עדין של מצבו של הילד, באופן התורם לייצובו בשגרת אחר הצוהריים. מענה זה אינו קליני, אך הוא רגשי ורב-ערך כחלק משגרת חיים בטוחה עבור הילדים.

> עם ילדים שהם בסיכון, שאתה יודע שאין להם את הכתובת, שאין להם את הבן אדם שיכול להאמין בהם, את (המדריכה), זה הבן אדם הזה להגיד להם 'אני סומכת עליכם, אני מאמינה בכם'". (מדריכה, 1)

המשאב המרכזי של המדריכות הוא הן עצמן, 'כמו אימא' המקבלת את פני הילדים בחום, אהבה, דאגה והכלה:

> ידעתי תמיד שגם אם אני לא נמצאת, שיש להם איפה שהם חום ואהבה. אימא שנייה". (הורה, 30)

בצד זאת בראיונות עלה צורך בחידוד גבולות בין 'טיפול מכיל' ל'טיפול מקצועי'. אחת הפרקטיקות הנפוצות להיכרות עם הילד ולהכלה רגשית היא שיח אישי בין המדריכה או אם הבית ובין הילדים. בהקשר זה ביקשה אחת המנחות להזהיר משיח שבהיעדר הכשרה מתאימה עלול להזיק:

> לפעמים אנחנו יכולים לעשות נזק, הרבה פעמים שאלות של מה ואיך, נוגעות בפצעים או פותחות דברים ולא סוגרות, זה דבר מסוכן לילד. זה רק בן אדם מקצועי, מוכשר לכך, יכול לעשות את זה, הם (צוות המועדונית) יכולים להיות גורם מתווך". (מנחה פדגוגית, 27)

הצורך בהכשרה והדרכה לטיפול מכיל הודגש בראיונות נוספים, למשל בנוגע לקבלת פנים ושפת גוף:

> איך מקבלים את הילדים [...] שפת גוף פתוחה, חיוך, להגיד 'התגעגעתי אליך', 'איך עבר היום?'. זה דברים שצריך בהדרכות". (עמותה, 9)

הכלה רגשית או טיפול מכיל הם תנאי מקדים שמייצב את הילד ומאפשר בהמשך גם תהליכי למידה רגשית-חברתית והקניית מיומנויות רכות בשגרה (יפורט בהמשך). שני רכיבים עיקריים חזרו בתיאורי ההכלה הרגשית בפעילות צוות המועדונית: 'לראות את הילד' והכלה בצד קביעת גבולות ברורים.

מרואיינים רבים השתמשו בביטוי 'לראות את הילד' בעת שתיארו את העשייה של צוות המועדוניות. כל המדריכות הביעו זאת בראיונות, ומשמעות הדבר היא התייחסות לנראות יום-יומית, כלומר שימת לב למצב הרוח של הילד, לאותות דקים שהוא משדר, כמו עייפות או קושי בוויסות, והתערבות קלה כמו שיחה קצרה, טקס קבוע או התאמת פעילות.

> כשאני רואה שיש מתח ויש לחץ נפשי אז יש לי רעיון, 'אתה רוצה לעבוד בגינה?', וזה סוג של תרפיה בשבילו". (מדריכה, 2)

המדריכות תיארו את רגע ההגעה למועדונית כנקודת זמן מכריעה בזיהוי מצב רגשי, יצירת חייץ מבית הספר והתאמת מענה:

> זה (זמן ההגעה) מאפשר איזה שהיא רגיעה. יש ילדים בזמן הזה שכן צריכים שיחות אישיות, ככה לעבד את הדברים גם אם זה דברים שקרו בבית הספר וגם אם זה דברים שקורים בבית, ואז הם מצליחים להיכנס ליום". (מדריכה, 4)

לעיתים התאמת המענה משנה את תוכנית היום ומחייבת את המדריכה לשנות את הפעילות המתוכננת:

> ילד שכבר מההסעה הוא נכנס, ואת רואה כבר במבט שלו איך היום הזה הולך לעבור [...] וזה ממש להניח הכול בצד ולהיות שם עבורו". (מדריכה, 3)

בראיונות רבים הודגש האופי המכיל והמווסת של המפגש בין המדריכה לילדים. היו שציינו כי על צוות המועדונית להיות בעל ראייה אמפתית ומכילה של הילד, כך שירגיש שרגשותיו לגיטימיים גם כשהם סוערים, והמבוגרים סביבו (צוות המועדונית) מאפשרים לו מקום מוגן, מעודדים אותו לשתף ברגשותיו ומסייעים לו במענה מותאם. במובן זה הכלה רגשית הובנה כיכולת להכיר ברגשותיו של הילד ולתת להם מקום, ובה בעת להציב גבולות ברורים בנוגע לאופן שבו אפשר לבטא רגשות אלו במסגרת:

> כשהילדה הגיעה דיברתי איתה ואמרתי לה: 'תקשיבי אני מקבלת אותך כמו שאת. אני רואה אותך ילדה מקסימה, יפה, מטופחת ואצלי את כמו דף לבן. את מחליטה איך למלא אותו. אצלי אני לא שופטת, יש לי רק תנאי אחד: לכבד את האחר. רק לכבד. אם קשה לך תגידי קשה לי, אם את עצבנית תגידי לי שהיום את עצבנית ואת רוצה לנוח'. ברגע שאמרתי את זה הילדה פורחת". (מדריכה, 5)

זיהוי המצב הרגשי של הילד, ויסות, הכלת הילדים במצבים מורכבים והתמדה בהצבת גבולות במסגרת פעילות המועדונית, כמו גם התמדה בנוכחות של אנשי צוות קבועים, נתפסים בעיני בעלי תפקידים שונים כרכיבים שמפחיתים אלימות ומגבירים ביטחון:

> אני הבנתי שזה ילדים שנעזבים, 'גם את הולכת מחר ממילא את לא תהיי פה', הם כל הזמן חזרו על המנטרה הזאת. אז הבנתי שעל זה זה יושב. ובאמת ככל שהתמדתי בגבולות ובהגעה שלי ובהתעניינות והאכפתיות כלפיהם והצבת גבולות, כך הביטחון שלהם יותר גדל וההתנהגויות שלהם, האלימות והקללות והצעקות פחתו". (מדריכה, 3)

סוגיה זו של מקומה היציב של המדריכה בחיי הילדים והיותה דמות של מבוגר משמעותי עבורם עלתה אף היא בראיונות רבים. עם זאת נמצאה שונות בין מועדוניות במידת התחלופה של הצוות, ובצד מועדוניות שבהן יש מדריכות ותיקות מאוד יש מועדוניות שמתאפיינות בתחלופה גבוהה של מדריכות.

3.1.3 קשר עם ההורים והדרכה הורית

כאשר דנים בעבודה עם הורים יש לתת את הדעת לשני היבטים: הקשר השוטף עם הורי הילדים המנוהל לרוב על ידי צוות המועדונית, וההדרכה ההורית הניתנת על ידי אנשי מקצוע ייעודיים.

קשר שוטף עם הורים

הקשר עם ההורים תואר בראיונות כתנאי מרכזי להשתלבות מיטיבה של הילד במועדונית ולקידום תחושת המוגנות, השייכות וההתפתחות הרגשית, החברתית והלימודית שלו:

> 40% אם לא אפילו 50% מהצלחה של ילד במועדונית זה שיתוף פעולה של הורה וילד, ברגע שאין לי שיתוף פעולה, אני מתקשה ממש". (מדריכה, 1)

עם זאת הקשר עם ההורים נתפס גם כמרחב רגיש המחייב שיקול דעת מקצועי, במיוחד במצבי סיכון. המרואיינים הצביעו על הצורך בבחינה זהירה של תוכן השיח עם ההורים, תזמונו ואופן ניהולו, מתוך הבנה שחשיפה לא מותאמת עלולה לפגוע בילד:

> את יכולה להגיע למקום שאת תפגשי הורה ותגידי לו משהו שיכול לסכן את אותו הילד, אז מאוד צריך להיזהר, צריך שתהיה היכרות מוקדמת לגמרי לגמרי עם ההורים". (מדריכה, 3)

מן הראיונות עלה כי הקשר עם ההורים ממלא תפקידים מגוונים: יידוע, היוועצות ולעיתים שיתוף פעולה מלא, הכולל חלוקת אחריות בקבלת החלטות וביישומן. עם זאת המרואיינים תיארו מתח מתמשך בין הצורך לתת מענה מיידי לילד במסגרת המועדונית ובין השאיפה לחזק את תפקודם ומסוגלותם של ההורים בטווח הארוך:

> יגידו לך [המדריכות] 'אבל ההורים לא משתפים פעולה, אבל אני לא אחכה, אבל אני צריך מידע, אבל אבל אבל'. זה לא עובד ככה. כי בסוף הילד יהיה שנה, שנתיים, שלוש במועדונית ומה אחר כך? מי יכין איתו אחר כך שיעורי בית? מי יהיה מסוגל לעשות את זה? מי אחר כך יתקשר עם בית הספר? אם ההורים לא ילמדו לתקשר עם בית הספר לא תהיה תקשורת עם בית הספר, לא יהיה מי שיתווך את זה". (רכזת מועדוניות, 25)

בהקשר זה הודגש מיקומו העדין של צוות המועדונית כמתווך בין הילד להוריו: הצורך לספק לילד תמיכה ישירה ומענה לצרכיו ומנגד השאיפה להימנע מהחלפת התפקוד ההורי ולפעול לחיזוקו.

בכמה מן המועדוניות תואר תפקידן הפעיל של המדריכות בתיווך בין גורמים שונים המעורבים בחיי הילד, ובהם בית הספר, ההורים, עו"סית המועדונית ולעיתים גם מטפלים נוספים:

> המורה מעודכנת שלא הכנו שיעורי בית, אנחנו נשלים אותם מחר או שלמחרת אני מגיעה לבית הספר ואני מדברת עם המורה". (מדריכה, 2)

בצד תרומתו של תיווך זה לרצף הטיפולי, עלו גם דילמות בנוגע לגבולות הסמכות והאחריות של המדריכה, הן ביחס לאנשי מקצוע אחרים הן ביחס לאחריות ההורים. היו שציינו גם את הקושי המעשי בניהול קשר שוטף עם מספר רב של גורמים עבור כל אחד מן הילדים במועדונית.

בראיונות צוינו שלושה דפוסי קשר בין צוות המועדונית ובין ההורים:

1. מנגנונים פורמליים. קשר זה מתקיים באמצעות מפגשים מובְנים בנקודות זמן קבועות במשך השנה, לרוב במסגרת ועדות שונות (למשל ועדת קבלה) שבהן ההורים שותפים לדיון בקביעת מטרות ההתערבות. נוסף על כך בכמה מן המועדוניות נערך מפגש היכרות עם המשפחה טרם כניסת הילד למסגרת, לצורך תיאום ציפיות והיכרות הדדית:

> לבוא לפגישת היכרות, לדבר, גם לעשות תיאום ציפיות, גם לספר על המסגרת, גם על הכללים של המסגרת, לשמוע מה הציפיות של ההורים מהמסגרת, לשמוע על הילד. זה משהו שזה להתניע באופן הכי טוב, באופן הכי מותאם. זאת השאיפה. להגיד לך את האמת, זה לא תמיד קורה, למרות שאני תמיד מבקשת". (מנחה פדגוגית, 18)

יש רשויות שבהן, כאשר מתאפשר, ההורים מעורבים בהליך בחירת המועדונית לילד, ותהליכי הקבלה והשיבוץ משמשים חלק מתהליך החזרת ה-Agency להורים באמצעות שיתוף בקבלת החלטות הנוגעות לילדיהם.

2. קשר בשגרה. קשר יום-יומי הנעשה פנים אל פנים, בטלפון או בוואטסאפ, לרוב לצורך עדכון על מצב הילד, על אירוע יוצא דופן או על פעילות במועדונית ולשליחת תמונות והודעות. הורים תיארו שיקוף תדיר של הפעילויות במועדונית המסייע גם כשהשפה היא חסם:

> [המדריכה] שמה תמונה [...] כדי שנבין [...] דואגים שלא אפספס". (הורה, 36)

הודגשה גם החשיבות של עדכונים חיוביים המחזקים את הילד ואת ההורים:

> לשלוח [להורים] הודעה שהיום הוא התאמץ על משהו הכי קטן, עשה משהו טוב הכי קטן, וככה לעודד את הבית. הרבה פעמים זה בתים שבעיקר שומעים לא טוב על הילדים, גם מבית הספר. אז להפוך את זה. זה הקשר המיטבי בעיניי". (מנחה פדגוגית, 18)

המדריכות תיארו בראיונות כיצד הן שולחות להורים תמונות וסרטונים של ילדיהם המדגישים חוזקות והיבטים חיוביים בהתנהגותם במועדונית, שיפור במיומנויות וכדומה. קשר עם ההורים הוא הזדמנות עבור הצוותים לחשוף את ההורים לכוחות של הילדים, ובדרך זו גם לתרום לחיזוק קשר הורה-ילד ולהעצמת הילד. המפגש היום-יומי בין צוות המועדונית ובין ההורים הוא גם אמצעי להגברת תחושת השייכות של ההורים ולצמצום הניתוק שעלול להיווצר בין המתרחש אחר הצוהריים במועדונית ובין הבית. פרט לכך צוינה החשיבות של היות המועדוניות מקום מזמין גם עבור ההורים, אף שפעמים רבות הביקור במועדונית מחוץ לזמנים מוגדרים מחייב יוזמה פעילה שלהם:

> ש[ההורים]יגיעו [למועדונית] מתי שהם רוצים, הם לא צריכים להודיע מראש. רוצים לתת להם תחושה שהם חלק והם חשובים למועדונית". (מנהלת מחלקה לשירותים חברתיים, 16)

3. פעילויות ייעודיות הורה-ילד. פעילויות משותפות, כגון משחקים או ארוחות, מתקיימות בעיקר בחגים ובסוף השנה, ובחלק מן המועדוניות הן חלק מתוכנית עבודה שנתית מוגדרת. מטרתן לערב את ההורים כמה שאפשר בפעילות, לשמור על שקיפות ולסייע להם להמשיך להיות פעילים בחיי הילד. עם זאת צוינו גם מקרים של היעדרות הורים מן הפעילויות, מצב היוצר קושי ניכר ומצריך פתרונות לצמצום הפגיעה בילד:

> לפעמים יהיה את ההורים שלא יגיעו לשום דבר. [...] אז מצוותים לילד מישהו מן המדריכים שיהיה איתו. זה תמיד קשה". (מנהלת מחלקה לשירותים חברתיים, 16)

מן הראיונות עלה עוד כי לא תמיד ברור מי בעל התפקיד שאחראי לחיזוק הקשר בין ההורה לילד – האם זו המדריכה או העו"סית. אך לא רק זהות בעל התפקיד שאחראי לחיזוק הקשר אינו חד-משמעי אלא גם מספר ימי הפעילות, אופיין של הפעילויות והמטרות שהן מבקשות להשיג אינם מוגדרים לגמרי ושונים ממועדונית למועדונית.

הדרכה להורים

מטרת ההדרכה היא לחזק את המסוגלות ההורית ואת יכולותיהם לתת מענה מיטיב לילד. בבסיס ההדרכה ההבנה כי המועדונית היא מענה זמני לילד, ובסיומו של יום, כמו גם בתום תקופת השהייה במועדונית, הילד שב לבית הוריו. בכל הראיונות צוין כי ההדרכה היא רכיב הכרחי לחיזוק התפקוד ההורי לאורך זמן, ובכלל זה יכולת ההורים להבין את צורכי הילד, להגיב תגובה מותאמת וליצור עבורו סביבה ביתית יציבה ומגינה יותר. חיזוק זה נתפס גם כאמצעי לצמצום הסיכון להוצאה חוץ-ביתית בטווח הארוך.

> "אם אנחנו אומרים שאנחנו לא רוצים להוציא ילדים לפתרונות חוץ-ביתיים, אנחנו רוצים שהם יישארו בקהילה וששיארו אצל ההורים שלהם, זאת הדרך – לשקם את ההורים ולשקם את הילדים". (מפקחת, 22)

מן המטה של משרד הרווחה נמסר כי האחריות להדרכת ההורים ולטיפול בהם היא של העו"סית. עם זאת לא כל תקני עו"סיות המועדוניות מאוישים, וגם כאשר מועסקת עו"סית, היא נתקלת בקשיים בהוצאה לפועל של הדרכה להורים – אם מאחר שהיקפי המשרה אינם מאפשרים זאת, אם עקב היעדר הכשרה ייעודית לעבודה עם הורים, ואם בשל קושי בגיוס ההורים לפעילות:

> "יש ציפייה שתהיה עבודה עם ההורים, עבודה טיפולית עם ההורים, כמו קבוצה. אני אגיד ששנה שעברה ניסינו לעשות קבוצה וזה היה זוועה. המון מאמצים. בסוף אחרי כמה מפגשים הקבוצה פשוט התנדפה, הפסקנו אותה. זה המון המון משאבים. לדעתי זה מענה שמגדירים לנו אותו, אבל הוא לא מתאים לשטח". (עו"סית, 31)

חלופה להדרכת הורים ששבה ועלתה בראיונות היא חבירה לשירותים משלימים בקהילה שאליהם יופנו ההורים בעת שהילדים שוהים במועדונית, כמו מרכזי ילדים-הורים, תוכניות ייעודיות, סטודנטים לעבודה סוציאלית בשלב ההתמחות או מסגרות הדרכה וליווי הורי. אפשרות נוספת שצוינה היא הדרכה להורים בנושא ייעודי, כמו מוגנות ברשת או גיל ההתבגרות, המועברת על ידי איש מקצוע בתחום או מדריכה שעברה הכשרה מותאמת. מן הראיונות עלה כי חלופות אלו אינן נפוצות בפועל.

3.1.4 סיכום

לוח 2 מציג ממצאים עיקריים, הסברים, אתגרים והמלצות לסיכום פרק המועדונית כמרחב המדמה 'בית חם'.

לוח 2: לוח מסכם – ממצאים עיקריים, הסברים, אתגרים והמלצות; המועדונית כמרחב המדמה 'בית חם'

ממצא עיקרי	הסבר	אתגרים	המלצות
המדריכה היא דמות המפתח והמשאב המרכזי של המועדונית	המדריכה היא דמות יציבה 'שרואה את הילד' ומספקת את עיקר המענה: קבלת פנים, תשומת לב יום-יומית, מענה מיידי, הכלה, ויסות, הצבת גבולות ושגרות	איכות השירות תלויה במידה רבה ביכולות האישיות והמקצועיות של המדריכה ובהמשכיות עבודתה לאורך זמן. כאשר יש תחלופה גבוהה או היעדר ידע מקצועי ומיומנויות, נפגעת היכולת לספק מענה מיטבי	▪ יש למקד מדיניות בהבטחת יציבות כוח האדם: תנאים, שימור, גיבוי בעת היעדרות ▪ יש צורך בהגדרת תפקיד מדויקת: מה מצופה מן המדריכה בשגרה ומה מחייב פנייה לגורמי טיפול או לבעלי תפקיד מקצועיים אחרים ▪ יש לבסס מנגנון קבוע של ליווי מקצועי: הדרכה, ליווי, ועיבוד דילמות הנוגעות לעבודה עם הילדים ולגבולות התפקיד
הרכב הצוות ותפקיד אם הבית משתנים בין מועדוניות	תפקיד אם הבית כולל תחזוקה ובישול, אך ברוב המועדוניות היא גם שותפה חשובה בעבודה החינוכית-רגשית עם הילדים. יש מועדוניות שבהן לא מועסקת אם בית, ובמקומה משולבת מדריכה נוספת. היחסים בין המדריכה לאם הבית מתוארים לעיתים כרכיב חשוב באיכות עבודת המועדונית, הן כאשר הם תומכים בעבודה משותפת הן כאשר הם יוצרים חיכוך	חוסר אחידות ארגונית גורם לשונות בין מועדוניות ובין רשויות; דינמיקת עבודה לא מנוהלת בין אנשי הצוות במועדונית עלולה לשבש יציבות וסמכות	▪ נדרשת סטנדרטיזציה מינימלית להגדרות תפקיד (מה אם הבית חייבת לעשות/רשאית לעשות/לא אמורה לעשות) ▪ מומלץ להטמיע פרקטיקות בסיס לניהול צוות קטן: חלוקת אחריות, תיאום יומי, שפה משותפת אל מול הילדים ומנגנון יישוב מחלוקות ▪ יש לפתח הכשרות משותפות למדריכה ולאם הבית בנושאים שבאחריותן המשותפת ▪ על פי מאפייני הילדים וצורכיהם יש לבחון את התמהיל המיטיב של כוח האדם במועדונית שיסייע להשיג את התוצאות הרצויות
'בית לשעות אחר הצוהריים' הוא מנגנון פעולה מרכזי המתורגם לפרקטיקות יישומיות	תחושת ביתיות מתבטאת בארוחה חמה ומזינה, בריח בישול, בשגרה יציבה, בזמן פנאי ומשחק, בהכנת שיעורי בית, בחוגים/העשרה ובמפגש חברתי "כמו משפחה". הכנת שיעורי הבית במסגרת המועדונית גם מאפשרת להפחית חיכוך בבית ולפנות זמן לקשר מיטיב יותר בין הילד להוריו	תחושת ביתיות אינה רק אסתטיקה חיצונית אלא תשתית חינוכית-רגשית היוצרת שייכות, נורמליזציה, יציבות והפחתת סיכון; כאשר הנראות מוזנחת או השגרה אינה עקבית, נפגעת היכולת לממש את ליבת המודל.	▪ יש לפתח מפרט מינימלי ברור להקניית תחושת ביתיות: מרחבי פעילות ומנוחה, פינות אישיות, שגרה יומית וסטנדרט תזונתי. על המפרט לכלול התייחסות ברורה למקרים שבהם השירות אינו עומד בו ▪ על תקצוב השירות להכיר בכך ש'בית חם' הוא רכיב ליבה (ציוד בסיסי, תחזוקה שוטפת, מרחב מזמין) ולא תוספת של הרשות; יש ליישם התייחסות דיפרנציאלית לרשויות חלשות
מרחב פיזי מתאים, חלוקה לאזורי פעילות ונראות מזמינה הם תנאי ליצירת תחושת ביתיות, מוגנות, ויסות ולמידה במועדונית	הודגש כי לנראות המועדונית חשיבות מכרעת, אך בה בעת המושג "נראות רצויה" אינו מוגדר דיו ואינו מתורגם למדדים ברורים; בפועל יש פערים גדולים במבנים, בתחזוקה ובציוד בין רשויות; לעיתים מדריכות מתבססות על תרומות או מאלתרות	איכות השירות בפועל מושפעת ממשאבי הרשות ולעיתים גם מן המקום שממלאת המועדונית בתוכנית היעדים של הרשות; ללא סטנדרט והבטחת משאבים, השירות הופך לאישוויוני: ילדים מקבלים 'בית' ברמות שונות מאוד, והדבר תלוי ביישוב ובגוף המפעיל	▪ מומלץ לחבר בין הסטנדרטים הקיימים בתע"ס למבנה ולציוד ובין מדדים איכותיים של סביבת פעילות מיטיבה, כגון תחושת רוגע, ויסות, פרטיות ומרחב מזמין, ולקבוע נהלים ברורים למקרים שבהם הסטנדרטים אינם מתקיימים. יש לפתח מנגנון שמצמצם פערים: תקצוב דיפרנציאלי, מסלולי שיפוץ או תחזוקה ופיקוח לסיוע
מוגנות כרכיב יסוד	המועדונית נתפסת כחלופה לשוטטות ומרחב מוגן, אך יש מצבים שמחלישים מוגנות: מועדוניות במקלטים ציבוריים (כניסת זרים, נזקים/גניבות, פגיעה בפרטיות) והיעדר פתרונות עקביים למעברים בין בית הספר למועדונית ובין המועדונית לבית ההורים	יש פער בין כוונת המוגנות שאליה שואף השירות ובין תנאים מבניים שיוצרים סיכון; מיקום המועדונית, בטיחות ומוגנות המבנה והאופן שבו הילדים מגיעים אליה וחוזרים ממנה אינם רק סוגיות תפעוליות אלא חלק מן התנאים המאפשרים תחושת מוגנות וביטחון	▪ יש לנסח קריטריונים למיקום: מתי מקלט הוא פתרון אפשרי ומתי לא, ומה נדרש כדי לשמור על פרטיות ולהגן על ציוד ▪ יש לעגן פרוטוקולים למעברים (ליווי לגילים צעירים, הסעות במידת הצורך, חלוקת אחריות ברורה, תיאום עם הורים) ▪ ברשויות חסרות משאבים יש לבחון פתרונות אזוריים או שיתופיים להסעות ולליווי ▪ מומלץ לבחון העדפה של מסגרות לגילים הצעירים שיפעלו בתוך מבנה בית הספר וכך לצמצם מעברים
הכלה רגשית וויסות הם חלק מן המענה היום-יומי במועדונית	הצוותים תיארו עבודה של הכלה, ויסות וליווי רגשי יציב: שיח רגשי מותאם, גבולות ברורים, טקסים ושגרות; רגע ההגעה למועדונית הוא זמן מכריע לניטור מצב הילד ולהתאמת המענה; צוינו דוגמאות לשיח שעלול להיות לא מותאם ואף להזיק והודגש הצורך בעבודה מודעתטראומה ובהכשרה לצוות כיצד לנהל שיח רגשי מותאם	המועדונית פועלת באזור ביניים רגיש: היא אינה קליניקה, אך כן נושאת תפקיד רגשי עמוק; ללא כלים והדרכה, הצוות עלול לפגוע פגיעה לא מכוונת (פתיחת פצעים ללא סגירה) או לגרום לטשטוש תפקידים	▪ יש לפתח הכשרות חובה קצרות ויישומיות: שיח מיטיב, מה לא שואלים, איך מגיבים למצוקה ומהו מסלול הפנייה ▪ יש לספק ליווי מקצועי לצוות המועדונית ▪ יש ליצור שפה מקצועית אחידה לצוות בנוגע לזיהוי מצוקה, סיוע בוויסות, הצבת גבולות מיטיבה והבחנה בין מענה רגשי בשגרה ובין מצבים המחייבים פנייה לגורם מקצועי
הקשר בין הצוות ובין ההורים הוא תנאי למתן מענה מיטיב לילד	הקשר עם ההורים נתפס כרכיב מרכזי, והוא בא לביטוי בהשתתפות בוועדות רשמיות, בעדכונים בשגרה, בשיתוף באירועים ובפעילויות הורהילד; בצד זאת הודגש האיזון העדין שבין צוות המועדונית ובין ההורים, והחשש ש"דילוג" על ההורים יפגע במסוגלותם לטווח ארוך	המועדונית יכולה לחזק הורות דרך שותפות, אך היא עלולה גם להחליש הורות אם היא ממלאת את מקום ההורים; זהו איזון תפקודיערכי: מתן מענה לילד כאן ועכשיו אל מול בניית יכולת הורית לעתיד	▪ יש לענן את עקרונות העבודה עם ההורים: שיתוף על פי מידת הצורך והמורכבות המשפחתית, עדכון חיובי שיטתי ותיווך שמחזיר אחריות להורים ▪ יש לבסס חלוקת תפקידים ברורה: מה המדריכה עושה אל מול ההורים ומה עושה העו"סית או בעל תפקיד אחר (במיוחד בשיח מורכב או מחויב דיווח) ▪ יש לפתח פתרונות למקרים של אי-שיתוף פעולה הורי כדי להפחית פגיעה בילד בפעילויות הורה-ילד הנערכות במסגרת המועדונית
הדרכת הורים נדרשת כדי לחזק את המסוגלות ההורית ואת המשכיות המענה בבית	יש הסכמה רחבה שעבודה עם הורים חיונית למניעת הוצאה חוץ-ביתית ולקידום רווחה לאורך זמן; בפועל מתוארים קשיים: תקנים חסרים של עו"סיות, עו"סיות עמוסות, חוסר הכשרה ייעודית לעבודה עם הורים, קושי בהקמת קבוצות הורים ומענה שאינו עקבי	ללא רכיב הורי יעיל, המועדונית עלולה להפוך למענה לילד בשעות אחר הצוהריים ללא שינוי של ממש בסביבה שאליה הוא חוזר בסוף היום	▪ יש לשלב הדרכת הורים כתנאי מובנה בתוכנית הטיפול לכל ילד (ברמת מדיניות) ▪ יש לבנות מודלים גמישים: עבודה פרטנית ממוקדת, מפגשי נושא, שילוב שירותים קהילתיים קיימים (מרכז ילדים-הורים, תוכניות ייעודיות) ושימוש מושכל בסטודנטים או בשותפים אחרים ▪ יש לבחון חסמים להשתתפות הורים (שעות, שפה, אמון, עומס חיים) ולערוך התאמות

3.2 המועדונית כמרחב לימודי-טיפולי

תיאור תמציתי של המרחב

- **תפיסה מרכזית**: המועדונית נתפסת כחלק מרצף היום של הילד, ועל כן עליה לפעול בזיקה לבית הספר, לבית ולגורמי טיפול ולא במנותק מהם
- **מטרות**: חיזוק מיומנויות למידה וסיוע בצמצום פערים לימודיים כחלק ממימוש זכותם של הילדים לחינוך ולהשתתפות שוויונית בלמידה, שימוש בלמידה ככלי טיפולי-חינוכי המחזק חוויות הצלחה, מסוגלות, דימוי עצמי ושייכות וזיהוי מצבים שבהם נדרש מענה טיפולי-מקצועי
- **תפיסת עבודה מארגנת**: פדגוגיה טיפולית כתפיסת עבודה מרכזית היוצרת חיבור בין קידום לימודי ובין תהליכי מסוגלות, דימוי עצמי ושייכות, בצד הצורך בהסדרת רצף טיפולי-מקצועי עבור ילדים שקשייהם הרגשיים, ההתנהגותיים או המשפחתיים משפיעים על תפקודם במועדונית
- **דרכי פעולה מרכזיות**: מתן זמן למידה יומי, תמיכה במיומנויות יסוד, העשרה מובנית, יצירת חוויות הצלחה בלמידה, זיהוי מצוקות וצרכים רגשיים-התנהגותיים, תיעוד, היוועצות ותיווך לגורמי טיפול לפי הצורך
- **תפקידי מפתח**: מנחה פדגוגית במועדוניות משותפות המסייעת בהטמעת פדגוגיה טיפולית ובחיבור בין למידה, מסוגלות ורווחה רגשית ומסייעת במיצוב הקשר עם צוות בית הספר; עו"סית המועדונית כגורם טיפולי-מקצועי המזהה צרכים, מדריכה את הצוות, מתכללת מענים ושומרת על קשר רציף עם ההורים וגורמי הטיפול
- **אתגרים מרכזיים**: פער בין הצרכים הלימודיים, הרגשיים וההתנהגותיים של הילדים ובין המשאבים, הכשרת הצוות והיכולת לתת מענה פרטני ומקצועי; אי-בהירות בגבולות התפקיד בין המדריכה, המנחה הפדגוגית, העו"סית וגורמי טיפול נוספים; ותלות באיוש תפקידים ובמנגנוני תיאום בין-מקצועיים
- **ממשק מרכזי**: קשר עם בית הספר. קשר זה נדרש לצורך העברת מידע, הבנת מצב הילד וצרכיו, תיאום מענים ושמירה על רצף לימודי-טיפולי. האתגר המרכזי הוא בהסדרת הקשר, בתיאום ציפיות, בקביעת נהלים ובמנגנוני העברת מידע, לנוכח עומסי העבודה וריבוי הגורמים המעורבים

המרחב הלימודי-טיפולי במועדונית הוא חלק בלתי נפרד מן ההסתכלות הכוללת על רצף היום של הילד ועל הקשר בין תפקודו בבית הספר, במועדונית ובבית. במרחב זה נכללים שלושה רכיבים משלימים המדגישים מטרות מעט שונות זו מזו ומצויים על רצף: קידום לימודי, למידה כמנוף טיפולי-חינוכי, ומענה טיפולי-מקצועי. הקידום הלימודי מתייחס לחיזוק מיומנויות למידה ולצמצום פערים לימודיים ביחס לבני הגיל, כחלק ממימוש זכותם של הילדים לחינוך ולהשתתפות שוויונית בלמידה. למידה כמנוף טיפולי-חינוכי מתייחסת לשימוש בחוויות הצלחה בלמידה כדי לחזק תחושת מסוגלות, דימוי עצמי ושייכות, על פי עקרונות הפדגוגיה הטיפולית. בצד זאת עלה בראיונות גם הצורך במענה טיפולי-מקצועי לילדים שקשייהם הרגשיים, ההתנהגותיים או המשפחתיים משפיעים על השתלבותם במועדונית ועל תפקודם הלימודי, החברתי והרגשי. מענה זה מחייב ידע מקצועי, הגדרת אחריות ושמירה על רצף בין צוות המועדונית, העו"סית, בית הספר וגורמי טיפול נוספים.

3.2.1 קידום לימודי

הרכיב הראשון במרחב הלימודי-טיפולי הוא הקידום הלימודי במובנו הישיר. אף שהמועדונית אינה בית ספר ואינה מחליפה את אחריות מערכת החינוך, מן הראיונות עלה כי היא נתפסת כמסגרת שאינה יכולה להתעלם מן הקשיים הלימודיים של הילדים. לכן זמן הלמידה במועדונית נועד לא רק להכנת שיעורי בית כחלק מן העשיה המצופה מן הילדים בשעות אחר הצוהריים אלא גם לחיזוק הרגלי למידה, לצמצום פערים לימודיים ביחס לבני גילם ולביסוס מיומנויות יסוד הנדרשות להשתתפות בעלת-ערך בלמידה. מן הראיונות עלו שלושה מאפיינים מרכזיים של הקידום הלימודי במועדונית: למידה עצמאית בסיוע נקודתי של נשות הצוות; הקניית מיומנויות יסוד; והעשרה.

למידה עצמאית

בכל המועדוניות שנבחנו מוקצה בסדר היום זמן (לרוב חצי שעה עד שעה) המוגדר "זמן למידה", ולא רק זמן להכנת שיעורי בית. הציפייה היא שרוב הילדים יוכלו לעבוד עצמאית, בעוד הצוות יספק סיוע נקודתי לפי צורך. במועדוניות רב-גיליות דווח גם על חונכות בין ילדים (ילד בוגר מסייע לצעיר) המשמשת הן לתמיכה בלימודים לילד הצעיר הן להעצמת הילד הבוגר.

כאשר אין שיעורי בית, הזמן מוקדש למילוי חוברות עבודה או דפי תרגול מותאמים. מהלך זה מאפשר אחידות (כולם לומדים באותו פרק זמן) בתוך קבוצה הטרוגנית (כיתות שונות, בתי ספר שונים). יצוין כי בכיתות הגבוהות לעיתים הילדים כלל לא מביאים למועדונית את שיעורי הבית:

> הילדים לא מעוניינים להכין שיעורי בית במועדונית. אלף כי הם [כיתה ה-ו] גדולים, זה גיל ההתבגרות, אף אחד לא רוצה להכין ליד אף אחד. יש מעט שלא יודעים לקרוא, וזה אומר שעכשיו הם צריכים להציג את עצמם שהם יושבים עם עוד ילדים, והוא לא יודע לקרוא טוב, והוא לא יודע מתמטיקה טוב, והוא לא יודע אנגלית טוב, והם מתביישים". (מדריכה, 4)

המדריכות תיארו את זמן הלמידה כהזדמנות להטמעת הרגלי עבודה: סדר, ארגון, אחריות וקשר עם בית הספר:

> מי שרוצה לבוא לעשות שיעורי בית, בבקשה, שיביא מחק, סרגל ומחדד ולהכין את כל השיעורים. [...] יש לי דף ואני כותבת לכל ילד מה העבודות שלו ואני הולכת לפי סדר והילדים יודעים". (מדריכה, 5)

עם זאת בראיונות עלה בעקביות כי למידה עצמאית אפשרית רק לחלק מן הילדים. עבור ילדים עם קשיים ניכרים בלימודים ועבור ילדים מן החינוך המיוחד, המשולבים לעיתים במועדוניות, הצוות נדרש למענה פרטני רחב בהרבה, שמאתגר את המודל הארגוני של המועדוניות ואת המשאבים העומדים לרשותן.

הקניית מיומנויות יסוד

כאמור חלק ניכר מן הילדים במועדוניות מתמודדים עם קשיים ניכרים בקריאה, בכתיבה ובחשבון, ואלו אינם מאפשרים להם להסתפק בזמן למידה עצמאי או בהכנת שיעורי בית:

> אנחנו לא יכולים להרשות לעצמנו שהילד יסיים שלוש שנים [במסגרת המועדונית] כשהוא לא יודע קרוא וכתוב. לא אכפת לי איזה מענים הוא מקבל בבית ספר. אם הוא עבר דרכנו, שלוש שנים אצלנו, הוא לא למד קרוא וכתוב, אנחנו אשמים בדיוק באותה מידה וזה יהרוס לו את החיים בטווח הארוך". (בעלת תפקיד בעמותה, 19)

כדי לתת מענה לקשיים נדרשים הצוותים לעיתים לשבת פרטנית עם ילדים:

> יש לי קבוצה די גדולה של ילדים שצריכים אותי הכי צמוד" (מדריכה, 1)

> אני צריכה לשבת אחד על אחד עם הילד לקרוא ספר. לראות איפה הוא שגה, מה בסדר". (מדריכה, 6)

ככל שהפערים בין הילדים במועדונית ובין בני כיתתם גדולים יותר, קשה להם להכין שיעורי בית בעצמם, והם נדרשים לסיוע פרטני של הצוות במועדונית הן בהכנת שיעורי בית הן בביסוס מיומנויות יסוד. בהקשר זה עלו מן הראיונות שתי סוגיות: (1) כוח אדם ומקצועיות – עד כמה הצוות מוכשר לספק מענה לימודי ראוי; (2) תנאים פיזיים – הצורך במרחב שקט ללמידה פרטנית, שלא תמיד מצוי במבנה המועדונית.

בעלי תפקידים במטה הביעו בראיונות עימם עמדה ולפיה אם מבקשים לשים דגש בחיזוק לימודי, נדרש חיזוק כוח אדם מקצועי:

> אחד הדברים שאנחנו צריכים יותר להתעכב עליהם זה כל הנושא של כוח אדם וההכשרות המקצועיות. כי אנחנו כל הזמן אומרים שאנחנו שמים דגש על השכלה [של הילדים], אבל לא תמיד הצוות הוא מספיק חזק בנושא הזה. היינו צריכות לבנות איזה פורמט למועדונית האידאלית והכנסנו שמה מורה במשרה מלאה או ב-70% משרה, כחלק מאנשי הצוות שצריכות להיות במועדונית, כי אם אני רוצה לשים דגש על השכלה אז בסדר המדריכות יכולות להסתדר עם זה, אבל עד רמה מסוימת". (בעלת תפקיד במטה, 10)

בכמה מן הצוותים במועדוניות אכן שולבו מורות להוראה מתקנת, לעיתים דרך תוכניות ברשות ולעיתים בהתנדבות. יש מועדוניות שגייסו סטודנטים שהעניקו סיוע לימודי לילדים ויש שהקימו מרכז למידה המחבר כמה מועדוניות או חברו למרכז למידה ביישוב. אך פתרונות אלו אינם מעשיים בכל מועדונית. פרט לכך יש מועדוניות שבהן פותח מודל משולב:

> יש פה מרכזי למידה, יש לנו רכזת למידה שהיא נותנת את ההנחיות לצוותים ומלמדת אותם. זה לא ילד שאתה יכול להגיד לו תעשה א-ב-ג ולקום. יש לנו כאן סטודנטים שבאים להתנדב, יש לנו כאן מורות להוראה מתקנת". (בעלת תפקיד בעמותה, 9)

גם ההורים העלו נקודה תפעולית חשובה: ילדים הנמצאים במועדונית עד שעות אחר הצוהריים המאוחרות מתקשים לקבל עזרה נוספת בלימודים מחוץ למועדונית, גם אם ההורה מוכן לכך. כלומר ילד המגיע למועדונית בכל שעות הפעילות במשך השבוע וזקוק לסיוע נוסף מוגבל באפשרויות שבהן הוא יכול לקבלו:

> אני רציתי לתת לה [לילדה] מורה פרטית [...] אבל זה רק אחרי שעות הפעילות, אחרי 6 בערב". (הורה, 29)

העשרה

בצד זמן הלמידה היומי נערכות במועדוניות פעילויות העשרה שמטרתן הרחבת תחומי דעת והקניית מיומנויות לימודיות וחברתיות. ההעשרה יכולה להשתלב בתוכנית הלימודים של בית הספר או לעמוד בפני עצמה, והיא משמשת לעיתים גם מצע לעבודה רגשית-חברתית:

> בכל חודש אנחנו מחליפים את נושא הפעילות [...], נושא החודש שלנו הוא חלומות ופנטזיות". (בעלת תפקיד בעמותה, 26)

הראיונות העידו על שונות רבה בין מועדוניות: יש הקובעות תוכנית העשרה מובנית (שבועית, חודשית או שנתית) ויש הפועלות אינטואיטיבית. תכנון מובנה דורש התאמה לגיל ולרמות שונות בקבוצה הטרוגנית:

> השנה יש לי נושא שאני רוצה לעבוד איתו, אז אני חייבת לפצל את הקבוצה לשניים. כי יש את הבוגרים ויש את הצעירים יותר. [...] אם הם עושים עבודת חקר בנושא מסוים, אז היא מתחלקת לשתי קבוצות, לילדים שיותר קל להם ולילדים שהרבה יותר קשה להם. לילדים שיותר קשה להם, הצוות מלווה אותם יותר". (מדריכה, 1)

דוגמאות לתוכניות רב-שנתיות (למשל קיימות ואיכות סביבה) צויינו בעיקר על ידי בעלי תפקיד בעמותות המפעילות את המועדוניות שלהן יכולת תכנון ואיגום משאבים וביסוס שיתופי פעולה בקהילה. מן הראיונות עלה כי כדי לבסס את ההעשרה כרכיב לימודי-טיפולי רב-ערך, יש לספק לצוותים כלים לפיתוח תוכניות שיטתיות ומכוונות מטרה: קביעת יעדים, התאמה לגיל ולמאפייני הקבוצה, בניית רצף שנתי וחיבור לתוכנית הלימודים או למטרות רגשיות-חברתיות שהמועדונית מבקשת להשיג. בצד זאת נדרשים מנגנונים שיתמכו ביישום עקבי של התוכניות כדי שההעשרה תתבסס בשגרת העבודה ולא תישען על יוזמות נקודתיות של אנשי צוות, על משאבים מזדמנים או על שיתופי פעולה חד-פעמיים עם גורמים בקהילה.

3.2.2 למידה כמנוף טיפולי-חינוכי

בצד הקידום הלימודי כמטרה בפני עצמה, מן הראיונות עלה כי ללמידה במועדונית מיוחסת גם חשיבות טיפולית-חינוכית. כלומר, ההתקדמות בלמידה אינה נתפסת רק כהישג אקדמי אלא גם כהזדמנות ליצירת חוויות הצלחה, לחיזוק תחושת מסוגלות ולשינוי האופן שבו הילד תופס את עצמו כלומד וכמי שיכול להצליח. במובן זה הלמידה משמשת כלי רגשי-חינוכי, על פי עקרונות הפדגוגיה הטיפולית:

> פדגוגיה טיפולית באה ואומרת דווקא הילדים שהם הכי תת-משיגים ומגיעים ממשפחות הכי קשות, דווקא להם אנחנו לא יכולים לוותר על הסוגיה של הישגים. דווקא ילדים ונוער בסיכון יכולים ללמוד, מסוגלים להצליח ומצליחים. מתוך ההבנה שהלמידה היא כלי טיפולי. לא כי תעודת הבגרות היא הדבר או הציון הוא הדבר אלא תעודת הבגרות [היא] ההישג שעושה שינוי תודעתי של 'אני קיים. אני יכול. אני מצליח'". (בעלת תפקיד במטה, 10)

תפיסה זו שבה ועלתה בראיונות עם בעלי תפקידים שונים, ובהם הודגשה הזיקה בין הצלחה בלימודים ובין ביטחון עצמי וחוסן רגשי:

> הכול קשור בהכול, גם רגשי, כי כשהילד מרגיש יותר חזק בלימודים, אז זה תמיד משפיע גם על הביטחון העצמי שלו". (מנחה פדגוגית, 18)

> אני מאלו שמאמינות שחוויה של הצלחה בלימודים יכולה להגדיל את הביטחון העצמי של הילד וזה חלק מהטיפול". (פיקוח, 21)

כך, הקידום הלימודי אינו נפרד מן ההיבט הטיפולי-חינוכי אלא משמש בסיס לחיזוק תחושות של מסוגלות, עצמאות ושייכות. כאשר הילד מצליח לקרוא, להשלים משימה, להתמיד או לקבל חיזוק חיובי על מאמץ לימודי, הלמידה הופכת לזירה שבה מתבססת חוויה של יכולת ושל ערך עצמי. במועדוניות המשותפות יש גורם מרכזי נוסף המסייע בהשגת מטרות אלו: המנחה הפדגוגית. כל מנחה מלווה כמה מועדוניות, קובעת פגישות עבודה עם הצוות ומסייעת בהטמעת המדיניות ובפיתוח מענים לימודיים המותאמים לגישת הפדגוגיה הטיפולית שמשרד החינוך מבקש להטמיע. המדריכות ציינו כי המנחה משמשת מקור לידע ולהתייעצות גם מחוץ למפגשי ההנחיה:

> "לדעת שיש לי מנחה, שיש לי גב, יש לי למי לפנות שאני מתלבטת, שאני מרגישה חוסר אונים מול הסיטואציות [...] ידעתי שאני יכולה לשלוח הודעה או להרים טלפון, וגם בעשר בלילה לקבל שיחה ולהתייעץ עם מקרה שקרה לי באותו יום". (מדריכה, 2).

מענה זה רלוונטי, כאמור, רק למועדוניות המשותפות, וגם בהן, כך מן הראיונות, לא תמיד התפקיד מאוש, ולעיתים היקף הליווי בפועל תלוי בחלוקת העבודה בין המנחה הפדגוגית ובין עו"סית המועדונית או במבנה הארגוני של מחלקות החינוך או הרווחה ברשות או במחוז.

3.2.3 מענה טיפולי-מקצועי

הרכיב השלישי במרחב הלימודי-טיפולי הוא המענה הטיפולי-מקצועי. בשונה מן השימוש בלמידה כמנוף טיפולי-חינוכי הנשען על שגרת המועדונית ועל הקשר החינוכי עם הילד, המענה הטיפולי-מקצועי נדרש כאשר עולים קשיים רגשיים, התנהגותיים או משפחתיים המחייבים ידע מקצועי, הערכה, הנחיה ובניית תוכנית מותאמת. במקרים אלו תפקיד המועדונית אינו להחליף טיפול מקצועי אלא לזהות מצוקה, לשמור על רצף מענים שמקבל הילד, לתרגם המלצות מקצועיות לשגרה ולחבר במידת הצורך בין הילד, המשפחה, בית הספר וגורמי הטיפול.

המענה הטיפולי-מקצועי כולל כמה היבטים: צוות המועדונית כמי שמזהה מצוקה, מתעד ומעביר מידע לגורמים המקצועיים; מטפלים מקצועיים הנכנסים למועדונית דרך תוכניות, חוגים טיפוליים או מענים קהילתיים נלווים; ועו"סית המועדונית המעניקה טיפול ממוקד במידת האפשר, מתכללת את העבודה עם הילד והמשפחה ומדריכה את הצוות.

זיהוי צרכים ומצבי מצוקה ושמירה על רצף טיפולי

לצוותים במועדוניות אין הכשרה טיפולית, אך ההיכרות עם הילדים ועם משפחותיהם והנוכחות היום-יומית בסביבת הילד מאפשרות להם לזהות צרכים מתמשכים, כגון קשיים רגשיים, התנהגותיים, חברתיים או לימודיים, וכן לזהות מצבי מצוקה המחייבים התייחסות מיידית. במקרים אלו תפקיד הצוות אינו להחליף גורם טיפולי-מקצועי אלא לשים לב, לתעד, להתריע

בפני גורמי טיפול ו/או ההורים, ולהביא לכך שהמידע שנצבר במועדונית ישמש בסיס להתאמת המענה לילד:

> אני כן שואפת לזה שהצוותים של המועדוניות יהיו מיומנים וערניים וכן יודעים לתת מענה ראשוני להורים ולהרים דגלים אדומים שצריך". (בעלת תפקיד במטה, 7)

הזיהוי היום-יומי מקבל חשיבות מיוחדת במצבים שנתפסים על ידי הצוות כדחופים ודורשים עדכון של גורם מקצועי. כאשר הצוות מזהה מצב דחוף, תפקידו הוא להעביר את המידע לגורם מקצועי מוסמך, ובראש ובראשונה לעו"סית המועדונית:

> העו"סית מגיעה אחת לשבוע כשהילדים נמצאים במועדונית. כשיש משהו שאני רואה אותו בהול, אז אני מרימה טלפון או שולחת מייל". (מדריכה, 2)

במועדוניות המשותפות פועלת בצד העו"סית גם מנחה פדגוגית, המשמשת כתובת מקצועית נוספת להתייעצות ולהדרכת הצוות. אף שתפקידה ממוקד בעיקר בהיבטים פדגוגיים, בפועל מפגשי ההנחיה משמשים לעיתים גם לעיבוד מקרים וסוגיות רחבות העולות משגרת הפעילות במועדונית:

> כל מועדונית ידעה שיש לה [עם המנחה הפדגוגית] שעה וחצי פעם בשבועיים... העלנו כל מני סוגיות, העלנו כל מני בעיות שהיו לנו". (מדריכה, 2)

מן הראיונות עלה כי ההבחנה בין פנייה לעו"סית ובין פנייה למנחה הפדגוגית אינה תמיד ברורה או אחידה. לעיתים ההחלטה למי לפנות נשענת על סוג הסוגיה, ולעיתים על זמינות בעלי התפקידים ועל המבנה הארגוני המקומי. במקרים שבהם תקן העו"סית או המנחה הפדגוגית אינו מאויש, הצוות נעזר בבעל התפקיד הזמין לו. מצב זה מדגיש את הצורך להגדיר בבירור את תחומי האחריות ואת מנגנוני ההתייעצות בין בעלי תפקידים.

כדי שזיהוי צרכים ומצבי מצוקה לא יישאר בגדר התרשמות נקודתית של איש צוות, נדרשים גם תיעוד ומעקב. תיעוד שיטתי של אירועים, דפוסי התנהגות, מצבי רוח, קשיים חוזרים או שינויים בתפקוד הילד מאפשר לזהות תבניות לאורך זמן, לבסס תמונה רחבה יותר של צורכי הילד, ולבנות תוכנית עבודה מותאמת. כלי מעקב שיטתיים צוינו בעיקר בראיונות עם מנהלי עמותות, וכן בחלק מן המועדוניות שבהן הצוות משתמש במערכת דיווח פנימית או במערכת התמ"י של התוכנית הלאומית:

> יש לנו מערכת שפיתחנו, שהיא בעצם מערכת ממוחשבת, זה נקרא מערכת טיפולית מבוססת נתונים. [...] בסוף כל יום צוות המועדונית ממלא מה קרה עם הילד באותו יום, כל יום, יש להם אפליקציה והם ממלאים כל יום [...] כותבים את כל הדברים האלה, ואחרי שכותבים את כל הנתונים, בעצם מוציאים מזה תוכנית עבודה". (עמותה, 26)

אף שתיעוד כזה מאפשר לזהות צרכים ומצבי מצוקה באופן מוסדר יותר, לבנות תוכנית עבודה ולשמור על רצף מענים לאורך זמן, הוא אינו מבוצע בכל המועדוניות. בכך נוצר פער בין הידע היום-יומי המצטבר אצל צוות המועדונית ובין היכולת להפוך אותו לכלי מקצועי שיטתי.

רצף טיפולי מחייב גם חיבור בין הגורמים המקצועיים המטפלים בילד ובין צוות המועדונית. כאשר לילד יש תוכנית טיפול או ליווי מקצועי מחוץ למועדונית, קשר ישיר בין המטפל ובין צוות המועדונית יכול לסייע בהמשכיות ובהטמעת ההמלצות בשגרת היום-יום. עם זאת חיבור כזה מחייב להגדיר בבירור את גבולות האחריות של צוות המועדונית, שכן המדריכות אינן נשות טיפול מקצועיות, גם כאשר הן מתבקשות ליישם הנחיות טיפוליות בשגרה:

> "יש לי ילדה שיש לה קלינאית תקשורת פעם-פעמיים בשבוע, אז אני איתה בקשר בפעמיים בשבוע האלה, שהיא יושבת עם הילדה, והיא כן מדריכה אותי ומסמיכה אותי לעבוד עם הילדה, לפי התוכנית שהיא קבעה לה, זה לא פשוט לי, כי זה לא המקצוע שלי". (מדריכה, 1)

כך, אף שהעו"סית או המטפל המקצועי אינם נוכחים בשגרת היום-יום במועדונית, הם משמשים עבור הצוות גורם מוסמך להתייעצות, להכוונת המשך הפעולה ולתרגום המלצות מקצועיות לשגרת העבודה עם הילד. עם זאת לא בכל המועדוניות יש לצוות כלים לזהות בזמן צרכים או מצבי מצוקה, לתעד שיטתית או לקבל ליווי מקצועי זמין. העו"סית, המועסקת על פי רוב ברבע משרה, היא משאב מקצועי מרכזי, אך רבים מן המרואיינים ציינו כי איוש התקנים והיקף המשרה אינם תמיד מספקים.

מענים טיפוליים מקצועיים בתוך המועדונית

בתוך המועדונית יכולים להשתלב מענים בעלי אופי רגשי-טיפולי ברמות שונות של מקצועיות והסדרה. לעיתים מדובר בתכנים רגשיים-חברתיים המשולבים בפעילויות ההעשרה השוטפות על ידי מדריכות בעלות הכשרה נוספת או ניסיון מתאים, למשל בתחומי מוזיקה, מוגנות ברשת או מדריכות שרכשו כלים לניהול דינמיקה קבוצתית. פעילויות אלו יכולות לתרום לביטוי רגשי, לחיזוק דימוי עצמי ולתרגול מיומנויות חברתיות, אך הן מחייבות הנחיה מקצועית וגבולות תפקיד ברורים, משום שהעברת תכנים רגישים דורשת מיומנות שאינה בהכרח חלק מהכשרתן של כלל המדריכות.

בפעילויות אלו תוארו גם מענים טיפוליים מקצועיים הניתנים בתוך המועדונית על ידי אנשי טיפול המגיעים אליה במסגרת תוכניות, חוגים טיפוליים או שיתופי פעולה עם שירותים בקהילה. בראיונות צוינו דוגמאות כגון טיפול באומנות, CBT, טיפול בבעלי חיים וביבליותרפיה. מענים אלו מאפשרים להנגיש לילדים התערבות מקצועית בתוך מרחב מוכר, ולעיתים להתייחס לצרכים קבוצתיים משותפים, כגון דימוי עצמי או הכנה למעבר לחטיבת הביניים. עם זאת מאחר שמענה קבוצתי אינו בהכרח מותאם לכל ילד, ובפרט בקבוצות רב-גיליות, נדרשים

תיאום מקצועי, התאמה לצורכי הילדים והגדרה ברורה של מטרות המענה ושל האחריות בין המטפל, צוות המועדונית והעו"סית.

עו"סית המועדונית: טיפול, תכלול והנחיית צוות

העו"סית במועדונית ניצבת בצומת שבין חינוך, רווחה וטיפול, והיא הגורם המקצועי המרכזי שאמור לתמוך במענה הטיפולי-מקצועי הניתן לילדים. מן הראיונות עלה כי תפקיד העו"סית שונה בין מועדוניות ורשויות. השונות באה לידי ביטוי בהיקף הנוכחות שלה במועדונית, במידת המעורבות שלה בטיפול ישיר בילדים, בהדרכת הצוות, בעבודה עם ההורים ובתכלול הקשר עם גורמי טיפול נוספים. שונות זו קשורה, בין היתר, לניסיון ולהכשרה של העו"סית, להגדרת התפקיד ברשות, לתנאי ההעסקה ולהיקף המשרה. היקף המשרה הרשמי של עו"סית המועדונית הוא לרוב רבע משרה, והיקף זה הוצג ברבים מן הראיונות כמצומצם מדי ביחס לצורכי הילדים, המשפחות והצוותים. קושי זה עלה גם בקרב בעלי תפקידים במטה:

> "אחת הבעיות זה שתפקיד העו"סית במועדונית זה רבע משרה. ואז אם מחלקה מקימה מועדונית, אז אף אחד לא יבוא רק לרבע משרה. אז מה שקורה, לוקחים אותו למשרה מלאה ונותנים לו להיות שלושת רבעי עו"ס משפחה ורבע מועדונית, והעבודה כעו"ס משפחה שואבת אותו, והוא לא מצליח לעבוד כעו"סית מועדונית בהיקף הנדרש". (בעלת תפקיד במטה, 8)

בפועל נמצאה שונות רבה בהיבט זה: יש מועדוניות שבהן תקן העו"סית אינו מאויש; יש מועדוניות שבהן העו"סית מועסקת ברבע משרה; ויש רשויות או עמותות מפעילות שבוחרות לתקצב היקפי משרה רחבים יותר, מתוך הבנה כי רבע משרה אינו מאפשר מענה מיטבי. בחלק מן הרשויות עו"סית אחת מועסקת בהיקף רחב יותר ואחראית לכמה מועדוניות, וכך מתאפשרת צבירת ידע וניסיון ייחודיים לתפקיד. פתרון זה עשוי גם לצמצם מצב שבו תפקידה האחר של העו"סית, למשל כעו"סית משפחה, דוחק את עבודתה במועדונית.

מן הראיונות עלה כי ברוב המועדוניות העו"סיות מגיעות למועדונית אחת לשבוע או לשבועיים, נפגשות עם הצוות, רואות את הילדים ומסייעות בהתמודדות עם דילמות וסוגיות שהמדריכה ואם הבית מעלות. רק מעטים מן המרואיינים ציינו כי העו"סיות מבצעות עבודה טיפולית ישירה עם הילד. כלומר בפועל עיקר תרומתן אינה בהכרח בטיפול פרטני מתמשך אלא בהיותן גורם מקצועי מלווה, מתכלל ומנחה.

מן הראיונות עלו שלושה רכיבים מרכזיים בתפקיד העו"סית, הבאים לידי ביטוי בדגשים ובהיקפים שונים בין מועדוניות ורשויות:

- **טיפול ממוקד בילד**: סיוע בזיהוי מוקדם של מצוקה או צורך טיפולי והתערבות קצרה עם מספר מצומצם של ילדים סביב אירוע, משבר או צורך נקודתי. לעיתים, בהיעדר חדר ייעודי לעבודה פרטנית במועדונית, הטיפול נעשה בתנאים פיזיים שאינם מיטביים, למשל על ספסל מחוץ למבנה או במרחב הכללי של המועדונית.

- **תכלול ותיווך**: רכיב התכלול והתיווך כולל קשר עם ההורים, בירור מצבים שבהם עולה חשש למצוקה או לקושי, וחיבור הילד או המשפחה למענים טיפוליים מתאימים:

> אני מתקשרת להורים, אם אנחנו מזהים אצל הילד איזה מצוקות או קשיים או חשד שקורה משהו לא טוב, אז אני זאת שארים טלפון להורים, אבדוק מה קורה, אזמין לשיחה. אם יש ילד שצריך הפניה לטיפול, אני זאת שאעשה את זה". (עו"סית, 31)

- **הנחיית צוות**: רכיב זה בלט במיוחד בראיונות. מדובר בהנחיה שוטפת של צוות המועדונית, הכוללת מפגשים קבועים לעיבוד דילמות, לפריקת מתחים, לתיאום בין אנשי הצוות ולמתן כלים להתמודדות עם אירועים או מקרים מורכבים בשגרה:

> העובדת סוציאלית היא ממש דמות מקצועית שפונים ומתייעצים איתה הרבה מאוד המדריכים, ילד שמתפרע, משתולל, לא מגיע בקביעות, יש קושי איתו, הם יפנו אליה ויתייעצו איתה". (מנהלת מחלקה לשירותים חברתיים, 16)

בכמה מן הראיונות צוין כי יש חפיפה חלקית בין תפקידי העו"סית ובין תפקידיהם של גורמים מקצועיים נוספים המעורבים בעבודת המועדונית, כגון מנחה פדגוגית או עו"סית משפחה. חפיפה זו אינה בהכרח בעייתית, אך היא מחדדת את הצורך להגדיר בבירור את תחומי האחריות, גבולות התפקיד ומנגנוני העבודה בין הגורמים השונים, בהתאם להיקף משרת העו"סית, לאיוש התפקידים האחרים ולמבנה העבודה בכל רשות.

3.2.4 קשר עם צוות בית הספר

לאחר הצגת שלושת רכיבי המרחב הלימודי-טיפולי: קידום לימודי, למידה כמנוף טיפולי-חינוכי ומענה טיפולי-מקצועי, חשוב להתייחס לממשק המרכזי המאפשר את מימושם: הקשר בין צוות המועדונית לצוות בית הספר. קשר זה נדרש לא רק לצורך העברת מידע על שיעורי בית או הישגים לימודיים אלא גם לצורך היכרות עם מצבו הכולל של הילד, תיאום מענים, שמירה על רצף בין שעות הבוקר לשעות אחר הצוהריים וזיהוי מצבים שבהם נדרשת התערבות מקצועית נוספת.

קשר בין צוות בית הספר לצוות המועדונית הוא הכרחי להפעלה מוצלחת של המועדונית, ובעיקר לקידום ההיבט הלימודי-טיפולי:

> במועדונית אוטופית חייב להיות קשר עם בית הספר וחייב להיות קשר בין היכולות והביטויים של מה שקורה לילד בבית הספר ובין אחר הצוהריים". (מטה, 8)

למרות ההסכמה על חשיבותו, קשר זה אינו מוסדר דיו ותלוי לא פעם בקשרים אישיים ובאופי התיווך של בעלי תפקיד ברשות (מנחות פדגוגיות, עו"סיות, קב"סיות ויועצות). בהקשר זה

הראיונות העידו על מתח: המועדונית אינה מבקשת להחליף את בית הספר, אך גם אינה יכולה להתעלם מצרכים לימודיים שאינם מקבלים מענה מספק במסגרת החינוך:

> "אנחנו לא בית ספר [...] יש בתי ספר שחושבים שהמועדונית נועדה להחליף את המקום שלהם". (מדריכה, 1)

> "המועדונית לא מחליפה בית ספר [...] ואם הילד אומר אני לא רוצה ואין לי שיעורי בית אז המדריכה לא תפתח איתו את המחברות לראות אם היו שיעורי בית". (מטה, 8)

מנגד, גם מי שמבקש למקד את פעולות המועדונית בממד הרגשי-חברתי אינו יכול להתעלם מן הפערים בלימודים המאפיינים את הילדים:

> "אי אפשר להתחמק מזה ואין לנו את הפריווילגיה לא לעזור להם לרכוש מיומנויות בסיסיות, כמו קריאה וכתיבה וחשבון". (עמותה, 19)

ברבים מן הראיונות עלתה סוגיה נוספת הנוגעת למעמדה המקצועי של המועדונית בעיני בתי הספר. סוגיה זו קשורה להדדיות בין הגורמים השונים ולמידה שבה שיתופי הפעולה ביניהם ממוסדים באמצעות קביעת מטרות משותפות, תיאום ציפיות והסדרת דרכי עבודה:

> "צוותי החינוך מסתכלים על המועדונית כבייביסיטר [...] זה צריך להשתנות". (מנחה פדגוגית, 27)

פרקטיקות ומטרות

המרואיינים תיארו מגוון דרכים לשמירה על קשר בין צוות המועדונית לצוות בית הספר: וואטסאפ ושיחות עם מחנכות, ביקורים בבית הספר, תיווך באמצעות בעלי תפקיד (כמו קב"סים, מנחות פדגוגיות) ושילוב בנות שירות הפועלות בבוקר בבית הספר ובצוהריים במועדונית. עם זאת הודגש שהציפייה מן המדריכה להיות בקשר שוטף עם בתי ספר רבים (ולעיתים עם יותר מעשרה צוותים) אינה מעשית, ולכן הקשר נוטה להתמקד במקרי קצה או במקרים דחופים:

> "היא [המדריכה] לא יכולה להגיע ל-15 ילדים. זה לא הגיוני. במיוחד שהיא צריכה להיות עם כל כך הרבה צוותים – יועצת מפה ויועצת משם". (מפקחת, 21)

מנגד צוינה ציפייה מן המדריכות להיות בקשר עם כל אחד מבתי הספר ואף להגיע לביקורים:

> "אמור להיות קשר של צוות המועדונית עם בית הספר ברמה של פעם בשבועיים להגיע לבית הספר, לראות את הילד. לא קורה תמיד". (עו"סית, 31)

כאשר נערך ביקור בבית הספר, הוא יכול לשמש גם כלי עבודה חשוב – לא רק שיח עם המורה אלא תצפית, חיזוק הילד ושמירה על רצף בין בית הספר למועדונית:

> מה זה אומר ללכת לבית הספר? אוקיי? קודם כל, לראות את הילד, שהילד יראה אותך. לצפות בו במרחבים, איך הוא בהפסקות, האם יש לו חברים. זה לא רק לבוא למורה [ולשאול] 'איך הוא?'. [...] מגיעה לבית הספר, תראי את הילד, תראי איך הוא לבוש. תראי את האינטראקציה שלו עם החברים. האם הוא בודד, האם יש לו חברים, האם הוא מגיע עם הציוד. [...] לבוא, להגיד מילה טובה, לשבת איתו, להראות לילדים אחרים שיש מישהי, אדם מבוגר, שבא ומחייך אליך ורואה מה קורה איתך בצורה כזו שלא תבייש אותו, שלא תיתן לו להרגיש שהוא שונה". (מנחה פדגוגית, 27)

מדברי המרואיינים עלה בבירור כי קשר כזה אינו מתקיים לעיתים קרובות, ואם זו אכן הציפייה מן המדריכות היא לרוב אינה מיושמת ואינה מוסדרת בנוהלי עבודה ובמנגנוני הפעולה.

מן הראיונות עלו שלוש מטרות מרכזיות לקשר בין צוות המועדונית לצוות בית הספר:

- **העברת מידע ועדכונים** בנוגע לשיעורי בית, לאירוע חריג ו/או למצב הילד. העדכון נעשה לרוב בוואטסאפ או בשיחת טלפון
- **הערכת מצבו של הילד**, זיהוי צרכיו ושיתוף הדדי של מידע בין המסגרות:

> לשקף לבית הספר מה רואים במועדונית, כמה הילד מתאמץ, לבקש מאוד להיות במקום של שיתוף פעולה, איך אפשר לעזור לו, להתאים חומר, לחזק. אם ילד עובר משהו לא פשוט, איזושהי תקופה בבית הספר, שהצוות במועדונית יהיה מעודכן. זה רק מהמקום שבאמת יהיה קשר שוטף כי רק ככה אפשר באמת לעזור לילד באופן מיטבי". (מנחה, 18)

אחת המרואיינות אף סיפרה על הזמנת מחנכות הכיתה למועדוניות להשתתף באירוע חוויתי כדי לחבר אותן לעשייה במועדונית וליצור עבור הילדים חיבור חיובי בין בית הספר למועדונית.

חיזוק רצף טיפולי-לימודי באמצעות תיאום בין תוכניות טיפול או למידה:

> לכל בית ספר יש את השיטות שלו. אז אני שואלת ומבקשת הסבר, ואז באותה שיטה אני עובדת עם אותו ילד". (מדריכה, 2)

מן הראיונות עלה כי מטרה זו לא מושגת בכל המועדוניות.

ממצאים אלו מדגישים כי יש צורך למקד ולהסדיר את הקשר בין צוות המועדונית לצוותי בתי הספר. ההסדרה צריכה להבהיר מהן מטרות הקשר: העברת מידע, הבנת מצב הילד וצרכיו, תיאום מענים ושמירה על רצף לימודי-טיפולי, ומהן דרכי העבודה הנדרשות לשם כך. כמו כן יש להתאים את הציפיות מן המדריכות ומיתר בעלי התפקידים למציאות העבודה בפועל, ובכלל זה לעומס המוטל על צוותי המועדוניות, למספר בתי הספר שעימם הם נדרשים להיות בקשר ולריבוי הגורמים המעורבים בקשר, כגון מחנכות, יועצות, עו"סיות, מנחות פדגוגיות וקב"סים.

מועדוניות בתוך בית הספר

אחד המודלים שמקלים את יצירת הקשר בין צוות המועדונית לצוות בית הספר הוא מועדונית הפועלת בתוך מתחם בית הספר. במצב זה הקשר נבנה בטבעיות מתוך קרבה פיזית ושותפות בין הצוותים. עם זאת גם בהקשר זה הודגש הצורך בבניית שגרות עבודה ותיאום מטרות:

> "זה עובד טוב איפה שהמנהל רצה וממש פתח את הדלת כי הוא גם מכל הלב ייתן ויבין את הערך המוסף שיש לילדים שלו שנמצאים [במועדונית]". (בעלת תפקיד ברשות, 25)

השיתוף הפיזי במרחב מזמן לצוותי בתי הספר ולצוותי המועדוניות מעגלי שיתוף המחברים בין ההיבט החינוכי ובין ההיבט הטיפולי ומקלים את בניית תוכנית העבודה המשותפת ואת השמירה על רצף היום של הילד. כדי למנף את השיתוף המעשי ואת המפגש הבלתי אמצעי יש לבנות תוכנית עבודה משותפת עבור הילדים המשתתפים במועדונית ולקבוע מטרות משותפות ודרכי פעולה:

> "במועדוניות בית-ספריות הם [צוות המועדונית] מגיעים בבוקר, והם מוציאים ילדים לזמנים אישיים על פי התוכנית. לכל ילד יש גם תוכנית לזמן אישי, הן בקשר הדוק עם המחנכות, הן נמצאות הרבה פעמים בישיבות צוות עם המחנכות [...] כשבית ספר רואה בנו מענה טיפולי מאוד משמעותי של בית ספר. הקשר עם המחנכות הוא קשר הדוק, גם במה קורה איתו [עם הילד] בבית הספר וגם איך המועדונית יכולה לסייע". (בעלת תפקיד בעמותה, 26).

מודל זה מעלה שאלות הנוגעות לאפשרויות לממש מרחב ביתי המדגיש 'בית חם' וכן לסוגיות הנוגעות לשימוש במרחב המשותף באופן שישמור על פרטיות הילדים המגיעים למועדונית.

3.2.5 סיכום

לוח 3 מציג ממצאים עיקריים, הסברים, אתגרים והמלצות לסיכום פרק המועדונית כמרחב לימודי-טיפולי.

לוח 3: לוח מסכם – ממצאים עיקריים, הסברים, אתגרים והמלצות; המועדונית כמרחב לימודי-טיפולי

ממצא עיקרי	הסבר	אתגרים	המלצות
הרכיב הלימודי במועדונית הוא חלק בלתי נפרד מרצף היום של הילד ואינו תוספת אפשרית	בעלי תפקידים הדגישו שאי אפשר להתעלם מבית הספר, והמרחב הלימודי-טיפולי במועדונית בנוי כתמיכה משלימה ללמידה בשעות הבוקר	מימוש הרכיב הלימודי במועדונית מחייב תיאום עם בתי הספר והגדרה ריאלית של הציפיות מן הצוות: מה ניתן להשלים במסגרת זמן הלמידה במועדונית, ומה חורג מן הזמן, ההכשרה והמשאבים העומדים לרשותה	▪ יש להגדיר במפורש את מטרת זמן הלמידה במועדונית (תמיכה, תיווך, תרגול), זאת כחלק מן המדיניות של רצף היום
ללמידה במועדונית יש שתי מטרות ליבה משלימות: צמצום פערים כחלק ממימוש הזכות לחינוך, ושימוש בלמידה כמנוף טיפולי-חינוכי	המרואיינים ציינו את הקשר בין התקדמות בלימודים וחוויות הצלחה ובין חיזוק מסוגלות וביטחון עצמי. הלמידה נתפסת גם כמענה לפערים לימודיים המקשים על הילדים להשתתף השתתפות שוויונית בלמידה	שילוב שתי המטרות מחייב את הצוות לאזן בין קידום הישגים ומיומנויות למידה ובין רגישות למצבו הרגשי והחברתי של הילד. הוא גם מחייב פיתוח שפה מקצועית משותפת שתבהיר כיצד למידה יכולה לשמש לא רק להכנת שיעורי בית אלא גם לחיזוק מסוגלות	▪ יש לאמץ שפה ופרקטיקות של פדגוגיה טיפולית במטרות העבודה ובשגרת הלמידה במועדונית, כך שזמן הלמידה ישמש במודע גם לתמיכה, תרגול וחוויות הצלחה, ולא רק להכנת שיעורי בית
זמן הלמידה היומי מתאפיין בציפייה ללמידה עצמאית ולעיתים בהסטת שיעורי הבית ל"זמן למידה" עם חוברות חלופיות	במועדוניות רב-גיליות, שבהן הילדים מגיעים ממגוון בתי ספר, לא לכל הילדים יש שיעורי בית בכל יום; מתבגרים לעיתים נמנעים מהכנת שיעורים במועדונית	זמן הלמידה מסייע לאחידות בסדר היום אך עלול ליצור פערים בין ילדים (מי שמצליח עצמאית לעומת מי שזקוק לתיווך עמוק)	▪ יש לבנות תפריט משימות/חוברות מדורג לפי רמות ולשמר מודל המאפשר עבודה עצמאית בצד תיווך נקודתי ומוגבל-זמן ▪ יש לתכנן תוכנית עבודה מובנית ומוסדרת בשיתוף צוות בית הספר וההורים
עבודה רב-גילית מאפשרת חונכות עמיתים גם בלמידה	הצוותים נעזרים בילד בוגר המסייע לצעיר; פרקטיקה זו מחזקת מיומנויות למידה ומקדמת העצמה לילד הבוגר	עבודה רב-גילית עשויה להפחית את העומס המוטל על הצוות, אך היא דורשת תיווך ושמירה על מוגנות כדי למנוע בושה או תיוג	▪ יש לעגן חונכות עמיתים כפרקטיקה סדורה ובה כללים ותפקידי תמיכה (מי מתאים, באילו משימות, ואיך מפקחים)
קשיים ניכרים במיומנויות יסוד (קריאה, כתיבה, חשבון) מחייבים מענה שהוא מעבר ל"עזרה קלה" בשיעורי בית	בראיונות תואר מצב שבו המדריכות הופכות למורות פרטיות; לעיתים קרובות משולבים במועדונית גם ילדים מן החינוך המיוחד שלהם יש להנגיש תוכנית לימודים ייחודית ומותאמת	הצורך בסיוע לימודי פרטני ומתמשך מצמצם את זמינות הצוות לשאר ילדי הקבוצה, מקשה על שמירת יחס מתאים בין צוות לילדים, ועלול לבוא על חשבון מטרות רגשיות-חברתיות אחרות של המועדונית. נוסף על כך ילדים השוהים במועדונית בכל ימות השבוע עד שעות אחר הצוהריים המאוחרות מתקשים לעיתים לקבל סיוע לימודי מקצועי מחוץ לשעות פעילות המועדונית	▪ יש להגדיר מנגנון סיוע ייעודי למיומנויות יסוד (מורה להוראה מתקנת, חיבור המועדונית למרכז למידה, היעזרות בסטודנטים) ולבנות עם צוות בית הספר תוכנית מותאמת לסיוע בלימודים
תוספת כוח אדם מקצועי, כגון מורה להוראה מתקנת, באה לביטוי בכמה מן המועדוניות אך אינה עקבית או מכוונת-צורך	הסיוע מגיע לעיתים כתוכניות נקודתיות או התנדבות ולא כמענה שיטתי בכל הרשויות או המועדוניות	תוספת כוח האדם יוצרת אי-שוויון בין מועדוניות ומגבילה יכולת להציע מענה מקצועי לילדים עם קשיים ניכרים	▪ יש לבחון מודל הקצאה שיטתי של מענה מקצועי (לפי רמת צורך) ולהעדיף שילוב בתוך שעות המועדונית עבור ילדים שנמצאים בה כל השבוע
העשרה יכולה לשמש רכיב לימודי-טיפולי אך היא אינה מיושמת שיטתית בכל המועדוניות	פעילויות העשרה מאפשרות הרחבת תחומי דעת, חיזוק מיומנויות לימודיות וחברתיות ויצירת חוויות הצלחה. לעיתים הן מתחברות לתוכנית הלימודים, ולעיתים הן עומדות בפני עצמן כמרחב לעבודה רגשית־חברתית	יש שונות גדולה בין מועדוניות: יש הפועלות לפי תוכנית שנתית או רב-שנתית, ויש שבהן ההעשרה תלויה ביוזמות נקודתיות, במשאבים זמינים או בשיתופי פעולה מזדמנים	▪ יש לספק לצוותים כלים לפיתוח תוכניות העשרה שיטתיות: קביעת יעדים, התאמה לגיל ולמאפייני הקבוצה, בניית רצף שנתי וחיבור למטרות לימודיות, רגשיות וחברתיות
תפקיד המנחה הפדגוגית במועדוניות משותפות הוא משאב חיוני וחשוב אך אישו ודפוסי הליווי אינם אחידים	המנחה מספקת הדרכה, זמינות לייעוץ ותיווך מדיניות; בפועל לעיתים התפקיד לא מאויש או מצטמצם למפגשי תוכן	במועדוניות ללא ליווי של מנחה פדגוגית על הצוות מוטלת אחריות לימודית ללא תמיכה שיטתית	▪ יש להגדיר סט מינימלי מחייב של ליווי פדגוגי במועדוניות משותפות (תדירות, תכנים, זמינות) שיעלה בקנה אחד גם עם מטרות המועדונית, ▪ יש לוודא איוש התפקיד בפועל ▪ יש לבחון דרכים לספק מענה פדגוגי משלים למועדוניות שאינן משותפות ושבהן לא פועלת מנחה פדגוגית, כדי לצמצם את הפער בליווי המקצועי בתחום הלמידה
קשר עם בתי הספר הוא הכרחי אך אינו מוסדר; יש מתח בין גבולות ("המועדונית אינה בית ספר") ובין צרכים לימודיים בפועל	הקשר תלוי לעיתים ביחסים האישיים של המדריכות עם צוותי בתי הספר או בסיוע של בעלי תפקידים כגון יועצות, קב"סים, עו"סיות ומנחות פדגוגיות. הוא מושפע גם מתנאים ארגוניים, למשל הפעלה של מועדונית בתוך בית הספר	חוסר הסדרה מוביל לעבודה בעיקר במצבי חירום ולפערים בהעברת מידע ובתיאום שיטות עבודה עם הילד	▪ יש למקד את מטרות הקשר עם בית הספר: עדכונים שוטפים, היכרות עם מצב הילד וצרכיו, להתאים תוכנית פעולה משותפת סביב הילד ולחלץ לכל מטרה פרקטיקות עבודה ריאליות וישימות
צוות המועדונית ממלא תפקיד מרכזי בזיהוי צרכים ומצבי מצוקה, בתיעוד, בהתרעה ובשמירה על רצף טיפולי, אך אינו צוות טיפולי-מקצועי	כאשר הצוות מזהה מצב דחוף או דפוסים חוזרים המעידים על צורך בהתערבות, הוא פונה לעו"סית או לגורם מקצועי אחר. בחלק מן המועדוניות נעשה שימוש במערכות תיעוד המאפשרות מעקב וזיהוי שינויים לאורך זמן	בהיעדר כלים ותפקידים זמינים ברשות, עלול להיווצר פער בין זיהוי צורך ובין יכולת לספק מענה מקצועי; בהיעדר ידע ומודעות לזיהוי מצוקות, הצוות עלול לפספס מצבים הדורשים התייחסות	▪ יש לעגן פרקטיקות איתור ותיעוד מינימליות (פשוטות וישימות) ולחזק ערוץ פנייה מקצועי זמין לצוות, על פי הדוגמאות שצוינו
בתוך המועדונית יכולים להשתלב מענים בעלי אופי טיפולי, אך נדרשים גבולות תפקיד והסדרה מקצועית	בחלק מן המועדוניות משתלבים תכנים רגשיים-חברתיים או טיפוליים בפעילויות ההעשרה, ולעיתים גם מענים טיפוליים מקצועיים בהובלת אנשי טיפול. מענים אלו יכולים להנגיש לילדים התערבות מקצועית בתוך מרחב מוכר ובטוח	יש צורך להבחין בין פעילות חינוכית־רגשית שמובילה מדריכה בעלת הכשרה מתאימה לבין טיפול מקצועי הניתן על ידי איש מקצוע. בהיעדר הבחנה זו עלול להיווצר טשטוש גבולות תפקיד או מענה שאינו מותאם דיו לצורכי הילדים	▪ יש להגדיר אילו מענים טיפוליים יכולים להינתן בתוך המועדונית, מי מוסמך להובילם, כיצד הם מתואמים עם העו"סית וצוות המועדונית, ומהם גבולות האחריות של המדריכה ושל אנשי הטיפול.
העו"סית היא הצלע המקצועית המרכזית במועדוניות	לעו"סית שלושה רכיבי תפקיד – טיפול בילד, תכלול ותיווך והנחיית הצוות. מן הראיונות עלה כי רכיב הנחיית הצוות הוא הרכיב הבולט ביותר בפועל, וכי יש הסכמה רחבה שהיקף של רבע משרה אינו מספיק למילוי התפקיד.	היקף משרה מצומצם ואיוש לא עקבי מגבילים את יכולת העו"סית לתת מענה טיפולי־מקצועי, להנחות את הצוות ולתכלל את העבודה סביב הילד. נוסף על כך יש שונות בין רשויות ומפעילים בהיקף המשרה ובאופן מימוש התפקיד, ולעיתים עבודת העו"סית במועדונית נדחקת לשוליים בשל תפקידים אחרים שהיא ממלאת ברשות. שונות זו מקשה על יצירת סטנדרט אחיד ועל הבטחת נוכחות מקצועית מספקת במועדונית	▪ יש לבחון את מודל ההעסקה ואת היקף המשרה של העו"סית ולנסח סט משימות ליבה ריאלי לתפקיד ▪ נוכח מרכזיות רכיב הנחיית הצוות, יש להגדירו במפורש כחלק מתפקיד העו"סית ולספק לה כלים והכשרה מתאימים להדרכת צוות ▪ אם העו"סית אמונה גם על הדרכת הורים, יש להגדיר אחריות זו כחלק מתפקידה ולספק לה כלים והכשרה ייעודית לעבודה עם הורים

3.3 המועדונית כמרחב לפיתוח מיומנויות רכות

תיאור תמציתי של המרחב

- **תפיסה מרכזית**: הקניית מיומנויות רכות כחלק משגרת הפעילות במועדונית כמענה לצרכים רגשיים-חברתיים-התנהגותיים של ילדים במצבי סיכון
- **מטרות**: למידה רגשית-חברתית והקניית מיומנויות רכות
- **תפיסות עבודה מארגנות**: תפיסות העבודה Agency, Co-Agency וגישת הכוחות כבסיס לתהליך חינוכי-התפתחותי של למידה מכוונת שבה הילד רוכש מיומנויות רכות ומתאמן בהן במרחב בטוח
- **דרכי פעולה מרכזיות**: זיהוי כוחות, שימוש במשחק חופשי כמרחב לתרגול מיומנויות חברתיות-רגשיות, חונכות עמיתים, מעגלי שיח ושיחה אישית, מרחב פיזי תומך ומתן אפשרויות בחירה לילדים בשגרה ובפעילויות שיא
- **תפקידי מפתח**: צוות המועדונית, ובעיקר המדריכה, כמי שמיישם שגרות יום-יומיות שבהן מוקנות ומתורגלות מיומנויות רכות; ליווי מקצועי המסייע לצוות לתרגם את Agency, Co-Agency וגישת הכוחות לפרקטיקות עקביות
- **אתגרים מרכזיים**: פער בין היקף הצרכים ובין מיומנויות הצוות והכלים והמשאבים העומדים לרשותו כדי להשיג את המטרות שנדרשות ותלות במשאבים ובאיוש תפקידים (בעיקר עו"ס)
- **ממשק מרכזי**: פוטנציאל לקשר קהילתי לחיזוק איגום משאבים, הסתכלות על רצף אחרי כיתה ו' וחיזוק תחושת שייכות לקהילה

המועדונית כמרחב המאפשר פיתוח מיומנויות רכות מדגישה את הצורך במענה רגשי-חברתי-התנהגותי לילדים דרך הקניית מיומנויות רכות המוטמעות בשגרת הפעילות במועדונית וניתנות על ידי צוות המועדונית (מדריכה, אם בית, בת שירות).

3.3.1 הקניית מיומנויות רכות

הקניית מיומנויות רכות היא תהליך חינוכי-התפתחותי המכוון לפיתוח כישורים אישיים וחברתיים. בתהליך זה צוות המועדונית מתכנן, מתווך ויוצר הזדמנויות עקביות לתרגול מיומנויות כגון ויסות עצמי, אמפתיה וקבלת השונה, תקשורת, פתרון קונפליקטים, אחריות, שיתוף פעולה, דחיית סיפוקים, בחירה בתוך גבולות וחיזוק תחושת מסוגלות. בשונה מהכלה רגשית, המתמקדת בזיהוי מצבו הרגשי של הילד וביצירת תחושת ביטחון, יציבות וקשר מיטיב עם מבוגר משמעותי,

כאן מדובר בלמידה רגשית-חברתית מכוונת: הילדים מתרגלים כיצד לפעול, לבחור, לווסת את עצמם, לשתף פעולה ולהתנהל עם אחרים בתוך שגרת המועדונית.

למידה זו אינה מתרחשת בדרך כלל בשיעור נפרד אלא שזורה בפעולות היום-יום של המועדונית: תורנויות, סדר יום קבוע, ארוחות, זמני בחירה, משחק חופשי, פעילות בחצר, חונכות עמיתים, שיחות אישיות ומעגלי שיח. שגרות אלו אינן רק אמצעי לניהול היום, אלא גם מצע ללמידה רגשית־חברתית: הן מאפשרות לילדים לתרגל אחריות, עצמאות, קבלת גבולות, התחשבות באחרים ופתרון קונפליקטים. בתוך כך תפקיד הצוות הוא לתווך את ההתנסויות, להגיב לאירועים בזמן אמת, להציב גבולות ברורים, להדגים דרכי פעולה ולחזק התנהגויות רצויות. כך למשל, שגרת הארוחה משמשת לא רק לאכילה משותפת, אלא גם לחיזוק הרגלים מיטיבים, עצמאות ואחריות בהתאם לגיל הילד ולשלב ההתפתחות שלו:

> הם ילדים קטנים, אבל עדיין ניסינו ללמד אותם לקחת את הצלחת כשאתה מסיים [...] ללמד אותם כלים של עצמאות". (מנהלת מחלקה לשירותים חברתיים, 12)

בראיונות תואר כי צוות המועדונית עוסק גם בהשלמת מיומנויות והרגלים שילדים אינם נחשפים אליהם בעקביות בבית:

> הרגלים שהם לא רגילים אליהם בתוך הבית. אז גם מלמדים אותם איך לקחת אחריות, לדאוג לסדר את השולחן ולנקות את השולחן". (מפקחת, 21)

העבודה במועדונית משלבת בין עבודה פרטנית עם הילד ובין עבודה קבוצתית. הילדים מתרגלים כישורים אישיים בתוך מרחב קבוצתי, והצוות מתווך את המעבר בין בחירה אישית, אחריות אישית והתנהלות מותאמת בתוך מסגרת משותפת. עם זאת מן הראיונות עלה כי ברבות מן המועדוניות תהליכים אלו נעשים בעיקר אינטואיטיבית ולא תמיד מתוך תפיסת עבודה מוסדרת או באמצעות פרקטיקות מובנות. בהקשר זה, תפיסות העבודה Co-Agency Agency, וגישת הכוחות מציעות שפה מקצועית המסייעת לארגן את הפרקטיקות הקיימות, להפוך אותן למודעות ושיטתיות יותר, ולחזק את תרומתן לפיתוח מיומנויות רכות בקרב הילדים[4].

Agency – אחריות, בחירה והשפעה

Agency מבסס חוויית מסוגלות כאשר הילד מוזמן לבחור, להוביל ולהשפיע. בראיונות בלטו פרקטיקות יום-יומיות, כגון תורנויות ותפקידי הנהגה, המאפשרות התנסות בתכנון-ביצוע-בדיקה והבלטת חוזקות. מנהיגות באה לידי ביטוי גם כאשר ילד מוביל פעילות (למשל בישול או ריקוד) המאפשרת עמידה מול קהל ומניבה חוויית הצלחה קצרת-טווח.

---

[4] תוכנית ההתערבות בהובלת ג'וינט-אשלים ביקשה להסדיר תהליכים אלו דרך הטמעת תפיסות עבודה מבוססות Agency וCo-Agency- ופרקטיקות עבודה המדגישות את גישת הכוחות כחלק בלתי נפרד משגרת העבודה עם הילדים במועדונית (ראו ברוך קוברסקי ואסולין, 2026)

אפשרויות הבחירה משולבות בנקודות שונות לאורך סדר היום. אחד המקרים שבהם ניתנת לילדים אפשרות בחירה הוא זמן ההגעה למועדונית, שבו הם יכולים לבחור כיצד לעבור בהדרגה ממסגרת הבוקר לשגרת אחר הצוהריים:

> כל הפרק זמן הזה שהם רק מגיעים, אנחנו נותנים להם חופש אחרי שהיו במסגרת כל הבוקר. גם חלק מעבודה על היכולת שלהם לבחור מה אני עושה עם עצמי ואיך אני מפעיל את עצמי ולא כל היום מאכילים אותי בכפית ואומרים לי מה לעשות. וגם לתת להם קצת חופש מבית ספר, הם יכולים קצת מחשב או טלוויזיה, או כל המשחקים שיש להם פה, צביעה, ציור, לגו, מה שהם בוחרים. משחקי דמיון נחשב שמאוד חזק פה". (מדריכה, 17).

בחירה יכולה להיות גם קבוצתית, למשל בבחירת פעילות, נושא לפרויקט או אופי של אירוע במועדונית. במקרים אלו הבחירה אינה רק אמצעי לגיוון הפעילות אלא הזדמנות לתרגל השמעת קול, קבלת החלטות משותפת וקבלת אחריות בתוך מסגרת מוגנת. הראיונות לימדו כי צוותי המועדוניות משתפים את הילדים בהחלטות הנוגעות לפעילות ומבקשים לקבל את דעתם:

> אנחנו משתדלים בהמון דברים להתייעץ איתם [עם הילדים], אם נגיד יש לנו איזה החלטה, נגיד בסוף שנה או מסיבה או פעילות או 'על האש' נגיד ביום העצמאות, אז כן אנחנו קוראים להם אומרים להם 'מה דעתכם? אנחנו רוצים לעשות כך וכך'. אז אנחנו רוצים לשמוע את התגובות. [...] שיניתי את כל הפורמט וכיבדתי את ההחלטה". (מדריכה, 3)

בכך הילדים מתנסים בהשפעה ממשית על המתרחש במועדונית, אך בתוך גבולות ברורים של שגרה, אחריות וכללים משותפים. התנסות זו מחזקת תחושת מסוגלות, ייצוג עצמי ומוטיבציה פנימית.

Co-Agency – שותפות בין עמיתים להשגת מטרה

Co-Agency מתרחש כאשר השפעת הילד נבנית בתוך רשת יחסים עם עמיתים, בתיווך מבוגר משמעותי: תמיכה הדדית, קבלת החלטות משותפת ולמידה הדדית. במועדונית הפוטנציאל לכך מתממש באמצעות חונכות עמיתים, משחק חופשי, משחקי קופסה, מעגלי שיח ופעילויות העשרה. חונכות עמיתים הוצגה בראיונות כפרקטיקה המאפיינת מועדונית רב-גילית, ואף תוארה כתהליך חינוכי של קבלת השונה (למשל שילוב ילדה מן החינוך המיוחד) ולבניית נורמה קבוצתית של מוגנות. גם 'זמן חופשי' תואר כזירה שבה הצוות פעיל ומתווך:

> יש להם הפסקה פעילה [...] זה אומר זה לא הפסקה לצוות, הצוות מלמד אותם מה זה הפסקה איך משחקים". (בעלת תפקיד בעמותה, 9)

תיווך משחקים (כולל משחקי קופסה) מאפשר תרגול של הזמנת חבר, קבלת הפסד, שמירה על חוקים, משא ומתן וקריאת הוראות. כל אלו הן מיומנויות הנוגעות הן ללמידה רגשית הן ללמידה קוגניטיבית-חברתית.

ניהול קונפליקטים הוצג בראיונות כיעד חינוכי מפורש:

> "ניהול קונפליקטים ביניהם מאוד מאוד חשוב לי. שזה יעשה בצורה מכבדת, בצורה של אחד רואה את השני, מכבד את השני". (מדריכה, 1)

עוד הודגשה החשיבות של הזמן החופשי בהקניית מיומנויות חברתיות:

> "זמן שהוא יותר חופשי, ואז יש עניין של אינטראקציות חברתיות וגם שם אנחנו שמות דגש על ערכים חברתיים, והם יודעים את כללי ההתנהגות. הם מצליחים לפתור דילמות, מחלוקות באופן עצמאי היום, מה שהיה מאוד מאוד קשה בתחילת השנה". (מדריכה, 4)

פרקטיקה משלימה היא מעגלי שיח כעוגן קבוע בסדר היום, לדוגמה מפגש פתיחה או מפגש סיכום של היום או מפגש המכונס בעקבות אירוע. לדוגמה, באחת המועדוניות תואר אירוע של חרמות ודווח על שיח קבוצתי בנושא שעסק בשיתוף, הדדיות וחברות. כמו בשיח אישי, גם כאן נדרשת מיומנות לשמירה על מוגנות וביטחון בצד פיתוח היכולות והמיומנויות שהשיח מכוון אליהן.

גישת הכוחות – עבודה מתוך החוזקות של הילד

גישת הכוחות מכוונת להאיר יכולות ומשאבים של הילד ולהעמידם במוקד השינוי. היא אינה נפרדת מן ה-Agency אלא ממקדת את תשומת הלב בזיהוי, הדהוד ופיתוח החוזקות כבסיס למסוגלות וצמיחה של הילד. בראיונות תוארו ביטויים חוזרים לזיהוי כישרון והפיכתו למקור כוח:

> "ילדה שנורא חזקה בתחום הבישול היא הובילה פעם אחת איזשהי פעילות לקבוצה, הראתה להם איך לעשות, אז זה לגמרי נתן מקור כוח". (מדריכה, 4); "הילד יודע לצייר נורא יפה. בבית ספר אף אחד לא רואה את זה. או בבית אף אחד לא רואה את זה. זה פתאום מקבל הרבה מקום וגאווה. זה שלמדתי לצייר עיגול, שזה לא פשוט לילדים קטנים לצייר עיגול. זה פתאום מקבל מלא מקום שלפני זה אף אחד לא התייחס לזה". (מדריכה, 17)

העבודה במועדונית מחברת את החוזקה גם למרחבים נוספים (בית או בית ספר), למשל דרך צילום, שיתוף או עידוד הילד להציג את הכוח שבו. בכך המועדונית משמשת מרחב המאפשר לילדים לקבל חיזוקים על כישורים וחוזקות שאינם באים לידי ביטוי במרחבי חיים אחרים.

3.3.2 קשר עם גורמים בקהילה

קשרים עם גורמים בקהילה יכולים להתבטא בכמה דפוסים: חיבור משאבים קהילתיים לפעילות המועדונית, שילוב הילדים בפעילויות קיימות בקהילה, ואיגום משאבים רשותיים לטובת הרחבת אפשרויות הפנאי וההעשרה. שיתופי פעולה עם גורמים ומשאבים ברשות מאפשרים להנגיש לילדים פעילויות נוספות, חוגים ולעיתים גם כוח אדם נוסף, גם כאשר המועדונית עצמה מוגבלת במשאבים ובתקנים. בחלק מן המקרים הפעילות ניתנת לקבוצת ילדי המועדונית עצמה, ללא שילוב עם ילדים נוספים, אך היא עדיין מחזקת את תחושת השייכות לעיר ולקהילה ומאפשרת לילדים ליהנות ממשאבים שאינם זמינים להם בשגרת המועדונית:

> "אנחנו מנסים לעשות גם הרבה מאוד פעילויות עם הקהילה. למשל, ב[שם העיר] יש לנו שתי מועדוניות שחיברנו לקבוצת כדורסל וכבר שנה שלישית שהם מאמצים את המועדונית, פעם בשבוע מגיע מאמן שמאמן את הילדים בכדורסל, וחוץ מזה הביאו להם מדי ספורט וכדורסל ומוציאים אותם למשחקים ולכל מיני דברים שירגישו חלק מהקהילה". (בעלת תפקיד בעמותה, 26)

דוגמה נוספת היא קשר בין המועדונית ובין מרכז קליטה הפועל בקהילה. במקרה זה החיבור הקהילתי לא מתבטא רק בהרחבת פעילות הפנאי אלא גם במתן מענה ייעודי לילדים ולמשפחות עולים ובחיזוק תחושת שייכות וזהות קהילתית:

> "יש קשר הדוק בין המועדונית למרכז קליטה ולמשפחות ולילדים שמשולבים שם. [...] זה נותן ממש קרש קפיצה ומעטפת לילדים עולים ולמשפחות". (רכזת מועדוניות, 11)

דפוס נוסף של קשר עם הקהילה הוא שילוב הילדים בפעילויות קהילתיות קיימות שאינן מיועדות רק לילדי המועדונית, למשל במתנ"ס. אף שלדפוס זה יש פוטנציאל ניכר לחיזוק שייכות, עצמאות והשתלבות בקהילה, הוא כמעט לא הוזכר בראיונות כפרקטיקה המתבצעת בפועל. כאשר הוא מתקיים, הוא מאפשר מפגש עם ילדים נוספים מן השכונה, תרגול עצמאות במרחבי פנאי, הכנה ל"יום שאחרי המועדונית", הפחתת בידול ודעות קדומות, והזדמנות להבליט חוזקות של הילדים במרחב חברתי רחב יותר:

> "יש להם את המתנ"ס. זה בדיוק אחרי שהמועדונית מסתיימת. ובחמש וחצי יש להם כל מיני פעילויות 3–4 פעמים [בשבוע]". (מדריכה, 5)

בצד דפוסים אלו, היו שתיארו גם פעילויות הניתנות מטעם הרשות או באמצעות איגום משאבים בין מועדוניות, כגון ביקורים בספרייה, הצגות, בריכה או אירועי שיא. פעילויות אלו מאפשרות לילדים חשיפה לתרבות, פנאי וחוויות העשרה שאינן חלק משגרת המועדונית, ולעיתים אינן נגישות להם בדרכים אחרות:

> הילדים הולכים לספרייה, אני חושבת פעם בשבועיים, ויש את ההצגות של היכל התרבות, הם זכאים לשש הצגות בשנה, אני חושבת, ויש את הבריכה העירונית שהם הולכים בחופש, שהם נכנסים בקייטנה של יולי". (עו"סית, 31)

בצד התרומה של קשרים אלו להרחבת אפשרויות הפנאי, לחיזוק תחושת השייכות ולחשיפה למשאבי הקהילה, צוינו גם קשיי תקציב ולוגיסטיקה הכרוכים בפעילויות מחוץ למועדונית. לכן מימוש הפוטנציאל הקהילתי של המועדונית מחייב לא רק יוזמות נקודתיות אלא גם מנגנונים שיאפשרו תיאום, ליווי, תקצוב והסדרה של הקשר עם גורמים בקהילה לאורך זמן.

3.3.3 סיכום

לוח 4 מציג ממצאים עיקריים, הסברים, אתגרים והמלצות לסיכום פרק המועדונית כמרחב לפיתוח מיומנויות רכות.

לוח 4: לוח מסכם – ממצאים עיקריים, הסברים, אתגרים והמלצות; המועדונית כמרחב לפיתוח מיומנויות רכות

ממצא עיקרי	הסבר	אתגרים	המלצות
הקניית מיומנויות רכות היא למידה רגשית-חברתית המתרחשת בשגרת המועדונית ואינה תחליף לטיפול מקצועי	צוות המועדונית מתווך מצבים יום-יומיים: משחק, ארוחה, תורנויות, בחירה, שיחה וקונפליקטים, כדי לחזק ויסות עצמי, אחריות, שיתוף פעולה, אמפתיה, בחירה והשפעה. כאשר עולים קשיים רגשיים או התנהגותיים המחייבים טיפול מקצועי, נדרשת פנייה לעו"סית או לגורם טיפולי מתאים	ללא הבחנה ברורה בין למידה רגשית־חברתית בשגרה ובין טיפול מקצועי, עלול להיווצר טשטוש גבולות וציפיות לא ריאליות מצוות המועדונית	▪ יש להבהיר לצוות מה נכלל בלמידה רגשית-חברתית בשגרה ומה מחייב פנייה לעו"סית או לגורם טיפולי ▪ יש למפות בכל מועדונית מי אחראי למה וליצור חיבורים למענים טיפוליים קיימים ברשות
מיומנויות רכות מוטמעות דרך שגרות, גבולות ושפה אחידה ולא דרך שיעור בודד	ארוחות, תורנויות, זמני בחירה, משחק חופשי ומעגלי שיח – כל אלו מצטברים ללמידה רגשית-חברתית בתיווך הצוות	כאשר השגרות אינן עקביות, למשל בשל תחלופת צוות או איוש חלקי, קשה לבסס נורמות, ויסות ותחושת ביטחון. בהיעדר הכשרה ושפה מקצועית משותפת, העבודה נותרת אינטואיטיבית ותלויה ביכולות האישיות של כל מדריכה.	▪ יש לבסס סט שגרות בסיסי (נהלים, טקסים, שפה) ולהבטיח אחידות צוותית על פי הפרקטיקות והמיומנויות הרכות שהמועדונית מבקשת לבסס (Agency, Co-Agency, כוחות, ויסות רגשי) ▪ יש לספק הכשרה, הדרכה והנחיה מותאמת כדי להטמיע בקרב צוות המועדוניות את התפיסה העומדת בבסיס דרכי העבודה הנדרשות ולספק מיומנויות ופרקטיקות מתאימות
ויסות עצמי הוא צורך מרכזי שעולה מן השטח ומקבל מענה בתיווך הצוות ובמרחב הפיזי	העבודה על ויסות נעשית דרך תגובות הצוות לאירועים, תיווך קונפליקטים, שגרות מרגיעות ועיצוב מרחב תומך, כגון פינות ישיבה רכות, פינה מובחנת לרגיעה ולשיחה אישית או מרחב המאפשר ויסות חושי	ויסות עצמי מחייב מודעות סביבתית וכלים מעשיים לצוות; במבנים צפופים או לא מותאמים קשה ליצור רגיעה ופרטיות; צוות שאינו מיומן ואין ברשותו כלים מקצועיים לחזק ויסות עצמי בקרב הילדים יתקשה לנהל מצבים מורכבים ולתת מענה	▪ יש לשלב כלים ושגרות לוויסות רגשי בתוך סדר היום של המועדונית ▪ יש לזהות רכיבי מרחב פיזי מינימליים התומכים ברגיעה, פרטיות ושיחה אישית ▪ יש לתת לצוות כלים ופרקטיקות לסיוע בוויסות עצמי של הילדים ולניהול מצבים רגשיים וחברתיים מורכבים
Agency (בחירה, אחריות, השפעה) בא לביטוי בתפקידים, תורנויות, הובלת פעילויות ושיתוף ילדים בהחלטות	אפשרויות הבחירה משולבות בסדר היום, למשל בבחירת פעילות, בתורנויות, בהובלת חלקים מן הפעילות, בחונכות עמיתים ובשיתוף ילדים בהחלטות המותאמות לגילם. פרקטיקות אלו מחזקות תחושת מסוגלות, אחריות והשפעה	מתן בחירה והשפעה לילדים מחייב ניהול מודע של הצוות: יש לאפשר לילדים מרחב פעולה אמיתי, אך בתוך מסגרת ברורה, מוגנת ובטוחה. ללא תיווך מתאים, הבחירה עלולה להישאר סמלית בלבד או לחלופין לערער גבולות וסדר	▪ יש לבסס מנגנוני בחירה ותפקידי הובלה כפרקטיקה שגרתית, תוך הגדרת גבולות ברורים ▪ יש לספק לצוות ידע תאורטי, כלים ופרקטיקות ליישום Agency בשגרת המועדונית
Co-Agency בא לידי ביטוי בחונכות עמיתים, משחק מתווך ומעגלי שיח	חונכות בין ילדים, ליווי משחק חופשי, הפסקה פעילה ושיח קבוצתי סביב אירועים חברתיים מאפשרים לתרגל שיתוף פעולה, קבלת השונה, בקשת עזרה ומתן עזרה	ללא תיווך מותאם קונפליקטים עלולים להסלים ולפגוע במוגנות	▪ יש לפתח כלים ופרקטיקות לתיווך מצבים חברתיים, כגון משחק, קונפליקט, חונכות עמיתים ומעגלי שיח ולחזק את מיומנויות הצוות בניהול קבוצה ובהטמעת Co-Agency בשגרה
גישת הכוחות משמשת בסיס לזיהוי חוזקות ולהבלטת הצלחות קטנות כמקור למסוגלות	המדריכות תיארו איתור כישרונות (בישול, ציור, ספורט, מוזיקה, עזרה לאחרים או הובלת פעילות) ומתן במה והכרה הן בתוך קבוצת השווים במועדונית הן אל מול ההורים והן אל מול צוות בית הספר	זיהוי חוזקות ומתן במה להצלחות מחזקים דימוי עצמי ומעודדים השתתפות, חשוב במיוחד כאשר אין לחוזקות נראות בבית או בית הספר; יישום גישת הכוחות דורש מודעות, ערנות צוותית ושגרות שמאפשרות לראות ולהבליט חוזקות בקרב כל ילדי המועדונית	▪ יש לשלב הזדמנויות להבלטת חוזקות בשגרה (שיתוף הצלחות, הובלת פעילות) ▪ יש לעודד חיבור של החוזקות למרחבים נוספים (בית, בית ספר) במודע ובמכוון ▪ יש לספק לצוות כלים, פרקטיקות וידע תאורטי
פרויקטים ופעילויות שיא יכולים לשמש זירה יישומית לפיתוח מיומנויות רכות	פרויקטים כמו בישול, גינון, צילום, ספורט או אירוע סיום מאפשרים לילדים לבחור, לקבל תפקיד, להוביל, לשתף פעולה, לבקש עזרה ולהציג תוצר בפני אחרים	ללא תכנון והנחיה, פרויקטים עלולים להישאר פעילות חד-פעמית ולא להפוך למנגנון עקבי לפיתוח מיומנויות. הם גם דורשים זמן, חלוקת אחריות, משאבים וליווי של הצוות	▪ יש לשלב פרויקטים בתוכנית העבודה של המועדונית כמנגנון לתרגול בחירה, הובלה, שיתוף פעולה וזיהוי כוחות ולהגדיר לכל פרויקט מטרות רגשיות-חברתיות לצד מטרות הפעילות
קשר עם גורמים בקהילה מספק פוטנציאל לאיגום משאבים, לחיזוק שייכות ולהכנה להשתלבות במסגרות פנאי וקהילה לאחר סיום ההשתתפות במועדונית, אך אינו מיושם באופן שיטתי	צוינו דוגמאות חיוביות (קבוצת ספורט, מתנ"ס, ספרייה, מרכז קליטה) בצד היעדר מודל פעולה רשותי עקבי	כאשר הקשרים תלויים ביוזמות מקומיות נוצר פער בין מועדוניות ורצף המענים לילדים אינו מובטח	▪ יש לקדם מודל רשותי המחבר מועדונית למשאבי קהילה נגישים, בדגש על השתלבות בפעילות שאינה ייעודית רק לילדי המועדונית ▪ יש לאפשר לילדים הבוגרים השתלבות הדרגתית ומלווה במענים בקהילה: תנועת נוער, מתנ"ס, ספרייה, ספורט או פעילות התנדבות, כדי שיוכלו להמשיך להשתתף בהם גם בתום ההשתתפות במועדונית

3.4 סיכום: שלושת מרחבי הפעולה ותפיסות העבודה המקצועיות להפעלת המועדוניות

שלושת המרחבים שתוארו לעיל מארגנים את תפיסות העבודה, המטרות ודרכי הפעולה המרכזיות של שירות המועדוניות. הם מציגים את המועדונית כמסגרת הפועלת בעת ובעונה אחת בשלושה מוקדים: יצירת מרחב המדמה 'בית חם', מתן מענה לימודי-טיפולי, ופיתוח מיומנויות רכות. בכך הם מסייעים להבין את רוחב התפקיד שמיוחס למועדונית ואת התחומים שבהם היא מבקשת להשפיע על חיי הילדים. עם זאת בכל הראיונות עלו תיאורים של משאבים מוגבלים שאינם מאפשרים ליישם בעקביות את כל מטרות השירות. מרואיינים רבים תיארו עבודה דלת משאבים וציינו כי צוותי המועדוניות מספקים מענים יצירתיים, אך מתקשים להשיג בו-זמנית את מכלול מטרות השירות: יצירת מרחב המדמה 'בית חם', קידום למידה, חיזוק מיומנויות רגשיות-חברתיות ומתן מענה טיפולי-מקצועי בעת הצורך.

על רקע זה, תפיסות העבודה המקצועיות שבהן עסקה קבוצת הפיתוח מסייעות להבהיר את עקרונות העבודה המרכזיים בכל אחד מן המרחבים. אף שמדובר בארבע תפיסות עבודה מקצועיות, הן מתכנסות בדוח לשלושת מרחבי הפעולה שעלו מן הממצאים: עבודה מודעת-טראומה תומכת בעיקר במרחב המדמה 'בית חם'; פדגוגיה טיפולית תומכת במרחב הלימודי-טיפולי; ואילו Agency ו-Co-Agency וגישת הכוחות מתכנסות יחד במרחב של פיתוח מיומנויות רכות, משום שהן מדגישות את יכולת הפעולה של הילדים, את השותפות שלהם עם אחרים, את זיהוי החוזקות ואת חיזוק תחושת המסוגלות:

- **עבודה מודעת-טראומה**: תפיסת עבודה המאפיינת את עקרונות הפעולה של צוות המועדונית ומהווה בסיס ליצירת יחסי אמון ותחושת ביטחון בקשר שבין הצוות לילדים במרחב המדמה 'בית חם'. הגישה מאפשרת גם היקשרות בטוחה הרלוונטית לכל מפגש בין אנשי הצוות לילד
- **פדגוגיה טיפולית**: תפיסת עבודה מארגנת לחיבור בין קידום לימודי לתהליכי מסוגלות והעצמה במרחב הלימודי-טיפולי
- **Agency ו-Co-Agency וגישת הכוחות**: תפיסות עבודה המתכנסות במרחב של פיתוח מיומנויות רכות. המשותף להן הוא המעבר ממבט המתמקד בעיקר בקושי או בהתנהגות מאתגרת אל מבט המדגיש יכולת פעולה, בחירה, שותפות, זיהוי חוזקות וחיזוק מסוגלות. יחד הן מסייעות לתרגם את שגרת המועדונית להזדמנויות יום-יומיות לפיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות

מרחב המדמה 'בית חם' מבליט את היות המועדונית מענה לילדי בית ספר יסודי ממשפחות המוכרות לשירותי רווחה. שתי מטרות מעצבות מרחב זה: יצירת 'בית חם' לשעות אחר הצוהריים והפחתת מצבי סיכון באמצעות יצירת מרחב של הכלה רגשית המתבססת על קשר מבוגר-ילד. מטרות אלו עולות בקנה אחד עם עקרונות של עבודה מודעת-טראומה, בדגש על יצירת חוויה עקבית של ביטחון, שגרה, קשר מיטיב עם מבוגר משמעותי וצמצום מצבים שעלולים לעורר

אצל הילדים הצפה או הסלמה. המדריכה במועדוניות משמשת ציר מרכזי באמצעות נוכחות עקבית, בניית שגרות והצבת גבולות. היא מתאימה את המענה לצורכי הילד ומאפייניו ('לראות את הילד') ועוסקת גם בתיווך בין מערכות. עקרונות אלו מתורגמים לפרקטיקות שגרתיות, כמו מתן ארוחה חמה, יצירת מרחב פיזי ביתי, זמן פנאי ומשחק, למידה וחוגים. אולם מידת המימוש של פרקטיקות אלו אינה אחידה בשל פערים בתשתיות, בתחזוקה ובציוד, איוש חלקי ותחלופה של אנשי צוות ובעלי תפקידים מרכזיים, וכן מאפיינים שונים של אנשי הצוות, כמו ניסיון או כישורים, היוצרים שונות באיכות השירות בין רשויות ומועדוניות.

במונחים של עבודה מודעת-טראומה, חוסר יציבות בכוח אדם, מיומנויות צוות לא מספקות ומרחב פיזי שאינו מתאים למטרות הפעילות אינם רק קשיים תפעוליים אלא גורמים המחלישים את היכולת של המועדונית לשמש עוגן מווסת לאורך זמן ובסיס להתקשרות מיטיבה. ממד המוגנות נתפס כליבת השירות, אך גם הוא מושפע מתנאים מבניים, כגון הפעלה במקלטים ציבוריים ואתגרי הסעות או ליווי במעברים, שעשויים לפגוע ביציבות, בפרטיות ובתחושת הביטחון של הילד.

בהיבט הרגשי של החזקת הילד המועדונית פועלת באזור ביניים: היא אינה מרחב טיפולי-מקצועי, אך היא נושאת תפקיד רגשי רב-ערך. בהיעדר הכשרה והדרכה מתאימה של המדריכה יש סיכון לשיח לא מותאם ולטשטוש גבולות תפקידה. כאן ניכר צורך ביישום עקבי של עקרונות העבודה המודעת-טראומה ברמת הצוות כדי ליצור שפה אחידה, פרקטיקות ויסות, זיהוי טריגרים וחיזוק היקשרות בטוחה דרך יחסי אמון בין צוות המועדונית ובין הילדים ומתן תחושת ביטחון.

ולבסוף, קשר עם הורים הוצג בראיונות ובקבוצת הפיתוח (אסולין וברוך קוברסקי, 2025ב) כתנאי להצלחה ולבניית רצף טיפולי עוטף עבור הילד, אך הוא מחייב איזון בין חיזוק מסוגלות ההורים ובין מילוי המשימות במקומם. הדרכת הורים נתפסת כרכיב מרכזי להשגת שינוי לטווח ארוך, אולם מימושה כיום אינו עקבי ותלוי בזמינות של משאבים (כמו מדריכת הורים), ביכולת לגייס הורים ובאפשרויות הקיימות לגיוס מענים משלימים בקהילה או חיבור למענים קיימים, כמו מרכז ילדים-הורים.

מרחב לימודי-טיפולי ממצב את המועדונית כחלק מרצף היום של הילד וכמסגרת שאינה יכולה להתנהל במנותק מבית הספר, מן הבית ומגורמי הטיפול. במרחב זה עלו שלושה רכיבים משלימים: קידום לימודי, למידה כמנוף טיפולי-חינוכי, ומענה טיפולי-מקצועי.

הרכיב הראשון, **קידום לימודי**, מתייחס לחיזוק מיומנויות למידה, לצמצום פערים לימודיים ולביסוס הרגלי למידה כחלק ממימוש זכותם של הילדים לחינוך ולהשתתפות שוויונית בלמידה. רכיב זה מתורגם בשטח לזמן למידה יומי, תמיכה במיומנויות יסוד ופעילויות העשרה. עם זאת בולט פער בין הצרכים הלימודיים של הילדים ובין המשאבים, ההכשרה וכוח האדם העומדים לרשות צוותי המועדוניות. פערים עמוקים בקריאה, כתיבה וחשבון מחייבים לעיתים עבודה פרטנית, הוראה מתקנת או מרחב למידה מותאם, שאינם זמינים בכל המועדוניות.

הרכיב השני הוא **למידה כמנוף טיפולי-חינוכי**, על פי עקרונות הפדגוגיה הטיפולית. בהיבט זה ההתקדמות בלמידה אינה נתפסת רק כהישג לימודי אלא כאמצעי לחיזוק תחושת מסוגלות, דימוי עצמי, עצמאות ושייכות. חוויות הצלחה בלמידה מאפשרות לילד לחוות את עצמו כמי שיכול להתאמץ, להתקדם ולהצליח, ובכך הן תורמות גם להתפתחותו הרגשית והחברתית. במועדוניות המשותפות, המנחה הפדגוגית ממלאת תפקיד חשוב בביסוס רכיב זה בהיותה גורם מקצועי המסייע לצוות לחבר בין למידה, רווחה רגשית ותחושת מסוגלות. עם זאת איוש התפקיד והיקף הליווי אינם אחידים, ולכן גם מימוש הפוטנציאל של הפדגוגיה הטיפולית משתנה בין מועדוניות.

הרכיב השלישי הוא **מענה טיפולי-מקצועי**. מן הראיונות עלה כי בצד הקידום הלימודי והשימוש בלמידה ככלי טיפולי-חינוכי, יש ילדים הזקוקים למענה המחייב ידע, הכשרה ומעורבות מקצועית ייעודית, מעבר למענה היום-יומי שצוות המועדונית יכול לספק במסגרת תפקידו. צורך זה עולה בעיקר כאשר קשיים רגשיים, התנהגותיים או משפחתיים משפיעים על תפקודם הלימודי, החברתי והרגשי של הילדים. בהקשר זה צוות המועדונית משמש חוליה חשובה בזיהוי צרכים ומצבי מצוקה, בתיעוד, בהעברת מידע לגורמים מקצועיים ובתרגום המלצות לשגרת היום-יום. עם זאת הצוות לא אמור להחליף טיפול מקצועי. לכן נדרשים עו"סית מועדונית, מטפלים מקצועיים או גורמי טיפול בקהילה, וכן הגדרה ברורה של גבולות האחריות בין המדריכה, המנחה הפדגוגית, העו"סית, צוות בית הספר וגורמי טיפול נוספים. היקף משרת העו"סית, איוש התפקיד, זמינות מטפלים והסדרת מנגנוני התיאום משפיעים במידה רבה על יכולתה של המועדונית לשמש חלק מרצף הטיפול בילד.

כל המרואיינים הדגישו כי קשר עם בית הספר הוא תנאי מרכזי למימוש המרחב הלימודי-טיפולי. קשר זה נדרש לא רק לצורך העברת מידע על שיעורי בית או הישגים לימודיים אלא גם לצורך הבנת מצבו הכולל של הילד, תיאום מענים, שמירה על רצף המענים שהוא מקבל בשעות הבוקר ואחר הצוהריים וזיהוי מצבים שבהם נדרשת התערבות מקצועית נוספת. בפועל הקשר עם בתי הספר אינו מוסדר דיו, והוא תלוי לעיתים בקשרים אישיים, במידת התיווך של בעלי תפקידים שונים ובמאפייני הרשות או המועדונית. מכאן שנדרש תיאום ציפיות ברור יותר בין צוותי בתי הספר וצוותי המועדוניות, הגדרת מטרות הקשר, וקביעת פרקטיקות עבודה ישימות לנוכח עומס העבודה וריבוי הגורמים המעורבים.

מרחב לפיתוח מיומנויות רכות מתמקד בלמידה רגשית-חברתית המתרחשת בשגרה במועדונית. זהו תהליך חינוכי-התפתחותי שמובל בעיקר על ידי צוות המועדונית. תהליך זה כולל יצירת הזדמנויות עקביות לתרגול מיומנויות כגון ויסות עצמי, אחריות, אמפתיה, תקשורת, שיתוף פעולה, פתרון קונפליקטים, דחיית סיפוקים, בחירה בתוך גבולות וחיזוק תחושת מסוגלות. המיומנויות אינן נרכשות בדרך כלל בפעילות מבודדת או בשיעור ייעודי אלא דרך שגרות היום-יום: ארוחות, תורנויות, זמני בחירה, משחק חופשי, פעילות בחצר, חונכות עמיתים, מעגלי שיח ושיחות אישיות.

תפיסות העבודה Co-Agency, Agency וגישת הכוחות מסייעות לארגן את המרחב הזה ולהפוך פרקטיקות אינטואיטיביות לשפה מקצועית מודעת יותר. Agency בא לידי ביטוי במתן אפשרויות בחירה, בהזדמנויות להשפיע, בהובלת פעילות ובחיזוק אחריות אישית. Co-Agency מתבטא בלמידה בתוך יחסים: שיתוף פעולה, חונכות עמיתים, קבלת החלטות משותפת, פתרון קונפליקטים ופעולה קבוצתית להשגת מטרה. גישת הכוחות ממקדת את תשומת הלב בזיהוי חוזקות של הילד ובהפיכתן למקור למסוגלות, גאווה, שייכות ומוטיבציה. יחד, שלוש הגישות מאפשרות לראות בשגרת המועדונית לא רק מסגרת לניהול היום אלא מרחב שבו הילדים מתנסים בפעלנות, באחריות, בהשתייכות ובהכרה בכוחותיהם.

מן הראיונות עלה כי פיתוח מיומנויות רכות מתקיים במועדוניות רבות אך לא תמיד באופן שיטתי או מכוון. לעיתים הוא נשען בעיקר על האינטואיציה, הניסיון והאישיות של המדריכות ולא על תוכנית עבודה מוסדרת, הכשרה, ליווי או פרקטיקות מובנות. מכאן שהאתגר המרכזי במרחב זה הוא להפוך את הלמידה הרגשית-חברתית לחלק מודע, עקבי ומתוכנן בעבודת המועדונית. לשם כך נדרשים שפה מקצועית משותפת, הכשרה וליווי לצוותים, זמן לתכנון, יציבות בכוח האדם, וכלים שיסייעו לתרגם את Agency, Co-Agency וגישת הכוחות לפרקטיקות יום-יומיות.

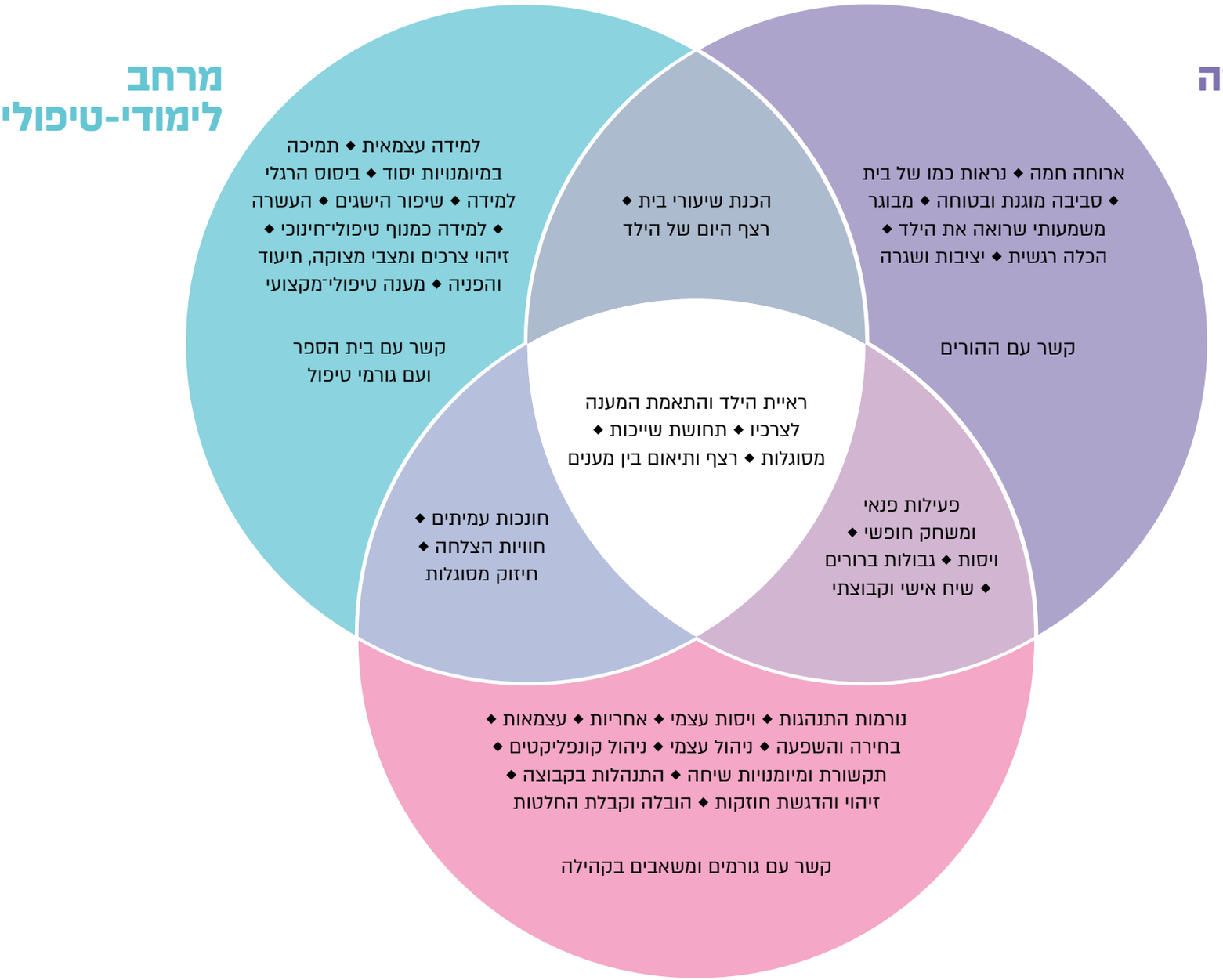
ולבסוף, הקשר עם הקהילה עשוי להרחיב את המרחב לפיתוח מיומנויות רכות מעבר לגבולות המועדונית. חיבור למשאבי קהילה, למתנ"סים, לספריות, לקבוצות ספורט, לתנועות נוער או לפעילויות פנאי יכול לאפשר לילדים לתרגל עצמאות, בחירה, שייכות והשתלבות במרחבים חברתיים רחבים יותר. עם זאת ממצאי הראיונות מלמדים כי פוטנציאל זה אינו ממומש שיטתית, ולעיתים נשען על יוזמות מקומיות, קשרים אישיים או זמינות משאבים נקודתית. לכן כדי שהקהילה תשמש זירה ממשית לפיתוח מיומנויות רכות ולהכנה ל'יום שאחרי המועדונית', נדרשים מנגנונים ברשות שיסדירו את הקשר בין המועדונית ובין משאבי הקהילה לאורך זמן.

התרומה המרכזית של ההסתכלות על הפעלת המועדונית דרך שלושת מרחבי הפעולה היא בהצעת מסגרת מושגית מוגדרת לשירות מורכב. לילדים המגיעים למועדונית יש צרכים מצטלבים: ביתיים/משפחתיים, לימודיים ורגשיים-חברתיים, ואלו אינם נענים במסלולים נפרדים אלא משתלבים זה בזה בשגרת אחר הצוהריים. שלושת מרחבי הפעולה מאפשרים להראות כיצד המועדונית מבקשת לתת לצרכים אלו מענה משולב.

שלושת מרחבי הפעולה של המועדוניות: מרחב המדמה 'בית חם', מרחב לימודי-טיפולי ומרחב לפיתוח מיומנויות רכות, מובחנים זה מזה במטרותיהם ובפרקטיקות המרכזיות המאפיינות אותם, אך בפועל הם שלובים זה בזה ויש ביניהם חפיפה. פרקטיקות מסוימות עשויות לקדם מטרות ביותר ממרחב אחד, ואילו בליבת המודל מצויים עקרונות ותוצאות המשותפים לשלושתם: ראיית הילד והתאמת המענה לצרכיו, תחושת שייכות, מסוגלות ורצף ותיאום בין המענים. בצד זאת כל מרחב נשען על ממשק מרכזי עם הסביבה שבה פועל הילד: ההורים, בית הספר וגורמי הטיפול, והקהילה.

תרשים 1 מציג את הממצאים בנוגע לשלושת המרחבים ומבהיר את תפיסות העבודה המקצועיות ופרקטיקות העבודה המאפיינות את השירות.

תרשים 1: תפיסות עבודה מקצועיות ופרקטיקות העבודה בהפעלת המועדוניות בשלושת מרחבי הפעולה



במבט כולל, שלושת המרחבים משרטטים את שירות המועדונית כמסגרת רב-תכליתית שפועלת בו-זמנית בזירות שונות ומשלבת קשרים עם ההורים, עם צוות בית הספר ועם הקהילה, לעיתים בהינתן ציפיות סותרות ותוך כדי עומס תפקודי וצוות שאינו תמיד בעל הכשרה מקצועית ייעודית. החוט המקשר בין המרחבים הוא הניסיון ליצור רצף יומי, לימודי ורגשי המתייחס לילד בהקשרי חייו השונים: בבית, בבית הספר, במועדונית ובקהילה. עם זאת הפער המבני בין מטרות רחבות ובין משאבים מוגבלים מעצב את העבודה כפרקטיקה של תעדוף מתמשך: אילו מטרות יאפיינו את שירות המועדונית ואילו יוסתו החוצה, ובמידת האפשר יופנו לשירותים משלימים.

4. דיון, כיווני פעולה והמלצות

הדיון בפרק זה בוחן את משמעות הממצאים שהוצגו לעיל ומבקש לתרגם אותם לכיווני פעולה ולהמלצות שיאפשרו לבסס מסגרת פעולה מיטבית, ישימה ובת-קיימה לשירות המועדוניות. כיווני הפעולה ששזורים בו נוסחו בהלימה למסקנות שעלו מקבוצת הפיתוח ולמודל הלוגי (אסולין וברוך קוברסקי, 2025ב), לסקירת הספרות הבין-לאומית (אסולין וברוך קוברסקי, 2025א) ולמסקנות שעלו מתהליך הלמידה שנערך בשש המועדוניות שבהן פעל הפיילוט של תוכנית ההתערבות של ג'וינט-אשלים (ברוך קוברסקי ואסולין, 2026). כיווני הפעולה מתבססים על הצורך להפוך תפיסות עבודה לסטנדרט יום-יומי בר-קיימה: (א) לחדד מטרות ותוצאות רצויות התואמות למאפיינים ולצרכים של הילדים ומשפחותיהם ולגזור מהן תשומות ותפוקות; (ב) להבטיח תנאי היתכנות בסיסיים ('מינימום המאפשר מימוש תוכן') ומבנים ארגוניים או ממשקים שמפחיתים תלות ביוזמה אישית; ו-(ג) לגלות גמישות המאפשרת התאמה דיפרנציאלית למאפייני הרשות ולמשאביה, לגיל של הילד ולפרופיל הסיכון שלו ושל המשפחה.

הדיון מוצג בחלוקה לארבע סוגיות רוחב, ובהמשכו מוצגות המלצות ברמת המטה/המחוז, הרשות והשירות עצמו.

4.1 בהירות המטרות: הגדרת מטרות יישומיות בצד מטרת-העל של השירות

מממצאי המחקר עולה כי לשלושת מרחבי הפעולה יש תרומה חשובה להבנת שירות המועדוניות כמענה רב-ממדי, אך הם גם מחדדים מתח מרכזי: ריבוי מטרות מתורגם לריבוי משימות ולציפייה שהמועדונית תהיה בעת ובעונה אחת מרחב המדמה 'בית חם', מסגרת לימודית תומכת, מרחב לפיתוח מיומנויות רכות וחוליה ברצף הלימודי-טיפולי. ציפייה זו נוצרת גם כאשר תנאי ההפעלה – כוח האדם, ההכשרה, המבנה, התקציב והממשקים עם גורמים אחרים – אינם מאפשרים לממש את כל המטרות באותה מידה ובעקביות. במצב כזה נוצר פער בין תפיסת השירות הרחבה ובין היכולת לתרגם אותה לפרקטיקות יום-יומיות ברורות, מתוכננות ויישימות.

כדי לצמצם פער זה חשוב להבחין בין שלוש רמות: מטרת-העל של השירות, התוצאות הרצויות שהוא מבקש לקדם, והמטרות היישומיות המתרגמות אותן לעבודה בפועל. מטרת-העל מגדירה את הכיוון הרחב של השירות, התוצאות הרצויות מגדירות את השינויים שמבקשים לקדם בקרב הילדים, המשפחות או המערכת, והמטרות היישומיות מגדירות מה נדרש לעשות בשגרת המועדונית כדי להגיע לתוצאות אלו. מתוך המטרות היישומיות אפשר לגזור פרקטיקות עבודה, בעלי תפקידים אחראים, תנאים נדרשים ומנגנוני מעקב.

סקירת הספרות (אסולין וברוך קוברסקי, 2025א) מציעה כיוון פעולה אפשרי להתמודדות עם מצב של ריבוי מטרות. במודלים דומים בעולם הפועלים עם ילדים בשעות שלפני או

אחרי בית הספר נמצא כי מטרת-על רחבה אינה עומדת לבדה, אלא מלווה במספר מצומצם של מטרות יישומיות, ברורות ומוכרות לצוותים, לילדים ולהורים. מטרות אלו מסייעות להפוך תפיסה כללית של קידום התפתחות, שייכות, מסוגלות או הצלחה בחיים לפרקטיקות עבודה יום-יומיות שאפשר לפעול לאורן. כך למשל, במודל KidWorks הפועל בארצות הברית מוצגת מטרת-על רחבה: שינוי סיכויי החיים של ילדים החיים באזורים מוחלשים באמצעות הרחבת ההזדמנויות להתפתחות. לצד מטרת-על זו מוגדרות מטרות יישומיות, ובהן אימוץ שבעה הרגלים רצויים המשמשים בסיס לפיתוח כישורים אישיים. מטרות אלו לא נותרות ברמת ההצהרה אלא מתורגמות לשפה ולפרקטיקות המוכרות לצוותים, לילדים ולהורים. דוגמה נוספת היא המודל של Canada SCORES בקנדה שמטרת-העל שלו היא לספק סביבה בטוחה, לחזק ביטחון עצמי ולעודד ילדים להאמין ביכולתם ליצור שינוי בקהילה. גם במודל זה מוגדרות מטרות יישומיות ממוקדות, כגון פיתוח מנהיגות צעירה, יזמות ואוריינות כלכלית באמצעות פרקטיקות של כתיבה ומשחק כדורגל.

דוגמאות אלו מדגימות עיקרון פעולה הרלוונטי גם לשירות המועדוניות: כאשר לשירות יש מטרת-על רחבה, יש צורך לתרגם אותה למספר מצומצם של מטרות יישומיות ברורות. מטרות כאלה מסייעות לצוותים להבין מה מצופה מהם בשגרת היום-יום, להורים ולילדים להבין מה השירות מבקש לקדם, ולגורמי המטה והרשות להבחין בין רכיבי ליבה של השירות ובין הרחבות אפשריות. שתלויות במשאבים ובתנאים המקומיים.

ממצאי המחקר הנוכחי והמודל הלוגי (אסולין וברוך קוברסקי, 2025ב) מצביעים על כך שכאשר מטרת-העל והתוצאות הרצויות אינן מתורגמות למטרות יישומיות ולתיעדוף ברור, המועדונית נדרשת לשאת ציפיות רחבות מדי ביחס למשאבים העומדים לרשותה. במצב כזה קשה לצוותים לדעת אילו מטרות עומדות במרכז עבודתם, אילו פרקטיקות נדרשות כדי לקדם כל מטרה, ואילו מענים צריכים להינתן בתוך המועדונית או באמצעות שירותים משלימים. מצב זה תורם גם לשונות הגדולה שנמצאה בין מועדוניות, שכן בהיעדר הגדרה ברורה של רכיבי הליבה, דרכי הפעולה ותנאי ההפעלה המתאימים לרכיבים אלו, כל מועדונית מתרגמת את מטרות השירות לעשייה על פי המשאבים, כוח האדם, המבנה והשותפויות הזמינים לה.

נוכח זאת כיוון פעולה מוצע הוא להגדיר, בצד מטרת-העל של השירות, מספר מצומצם של מטרות יישומיות. מטרות אלו צריכות לנבוע מן התוצאות הרצויות שאותן המועדונית מבקשת לקדם, אך להיות ממוקדות דיין כדי לאפשר תכנון, הכשרה, חלוקת אחריות ומעקב. כך למשל, בצד מטרת-על של קידום התפתחות מיטיבה של ילדים במצבי סיכון, אפשר להגדיר מטרות יישומיות, כגון ביסוס שגרת אחר צוהריים יציבה ומוגנת, חיזוק מיומנויות יסוד בלמידה, תרגול מיומנויות חברתיות-רגשיות, חיזוק קשר עם הורים או יצירת רצף עבודה עם בית הספר. לכל מטרה כזו יש לגזור פרקטיקות עבודה, בעלי תפקידים אחראים, תנאים נדרשים ומנגנוני מעקב.

בכך, בהירות המטרות היא גם תנאי ליישום השירות. היא מאפשרת לצמצם את הפער בין תפיסת השירות הרחבה ובין העבודה בפועל, לבנות שפה מקצועית משותפת, להבחין בין

רכיבי חובה ובין הרחבות אפשריות, ולסייע לצוותי המועדוניות לפעול בעקביות ובמודעות. תהליך הלמידה חיזק מסקנה זו: כאשר הצוות נדרש לפעול לקידום מטרות יישומיות מוגדרות, המלוות בהמשגה ובפרקטיקות מובנות, נוצרת בהירות שמאפשרת לתרגם את תפיסות העבודה לעשייה יום-יומית.

4.2 התאמת מודל ההפעלה של המועדוניות לרשות המקומית: צורך בהתאמה אקולוגית ולא בפתרון אחיד

נוכח השונות הרבה שנמצאה בין מועדוניות, בין מפעילי השירות ובין רשויות – באופן ההפעלה, בהיקף המשאבים ובתנאים הארגוניים – עולה הצורך במסגרת של מדיניות המאפשרת התאמה של מודל שירות גמיש, ולא יישום אחיד וסטנדרטי של מודל שנקבע מראש. כלומר יש להתאים את מודל ההפעלה של המועדוניות לא רק למטרות השירות אלא גם למאפייני הרשות שבה הן פועלות. השירות ניתן בתוך אקולוגיה רשותית, כלומר בתוך מכלול של תנאים מקומיים ובהם מאפייני האוכלוסייה והמשפחות, המענים הקיימים ברשות בתחומי החינוך, הרווחה והפנאי, יכולת התקצוב, זמינות המבנים ותחזוקה, בטיחות ונגישות, ומנגנונים לשיתופי פעולה בין אגפים, מחלקות וגורמים בקהילה. ממצאי המחקר מצביעים על פערים גדולים בין רשויות, שאינם רק תקציביים אלא גם ארגוניים ומקצועיים, המשפיעים על יכולתן של הרשויות להפעיל את המועדוניות באופן שמקדם את מטרות השירות ואת התוצאות הרצויות עבור הילדים.

סקירת הספרות (אסולין וברוך קוברסקי, 2025א) מדגישה כי מודלים יעילים בעולם נשענים לעיתים על 'מעטפת' קהילתית ועל שיתוף פעולה סדור בין גורמים (בית ספר, קהילה ושירותי טיפול) ולא על מסגרת שירות בודדת הפועלת לבדה. מכאן שהמענה המומלץ אינו חיזוק 'מודל הפעלה' מסוים אלא הסדרה של תהליך התאמה לרשות ויצירת ארגז כלים לכל רשות שממנו אפשר לחלץ תמהילים אפשריים של 'מודל הפעלה': בחירה ושילוב בין חלופות (למשל לפי מיקום: בית ספר, שכונה או מתחם קהילתי), בידול (דיפרנציאציה) לפי גיל ולפי פרופיל הצרכים של הילדים, זיהוי מענים ומשאבים הקיימים ברשות וקביעת תשתיות וממשקים שבלעדיהם אין היתכנות להפעלה מיטבית. לפיכך תפקיד הרשות אינו רק הפעלה ותקצוב אלא גם תיאום מערכתי הכולל תהליך מיפוי ברשות, עיצוב תנאי פעולה נוכח התשתיות הקיימות ובחירת תמהיל למודל הפעלה מותאם, איגום משאבים ומיסוד רישות של קשרי עבודה ומנגנוני פעולה, כמו גם מיצוב השירות כחוליה ברצף המענים שמספקת הרשות לילדים במצבי סיכון. תפקיד זה של הרשות צריך להיתמך במדיניות סדורה ובתמיכה מותאמת ברשויות חלשות.

תהליך מיפוי ברשות. כדי ששירות המועדוניות יוכל לפעול היטב ולהשתלב במעני הרשות חשוב מאוד לערוך מיפוי תקופתי. על המיפוי לכלול את ההיבטים האלה: (1) פרופיל הילדים הזקוקים לשירות (כמו גיל, מאפייני סיכון ותפקוד, צרכים לימודיים-רגשיים-חברתיים, כוחות); (2) פרופיל המשפחות (כמו נגישות לשירות, מאפייני סיכון, חסמים לשותפות וכוחות);

(3) פריסת בתי הספר ואיפיון נגישות בין בית הספר לשירות; (4) זיהוי המענים הרלוונטיים הפועלים ברשות (כמו מתנ"ס, ספרייה, תנועות נוער, קבוצות ספורט, מרכז ילדים-הורים, שירותי טיפול בקהילה); (5) איפיון תשתיות השירות (כמו מבנה, ציוד, הסעות או דרכי הגעה אחרות, היחס בין מספר אנשי צוות למספר הילדים, איוש תפקידים משלימים); (6) איתור מנגנוני תכלול לשיתוף מידע עם בתי ספר, רווחה וקהילה (ראו גם גישת המדדים המשותפים אצל שפירא ואח', 2025).

מיפוי כזה יוכל לאפשר לבחור מודל או תמהיל של מודלים ולבנות 'מודל לוגי רשותי' המתרגם מטרות-על הנגזרות משבעת תחומי החיים (שמיד, 2006) וממדיניות משרדי החינוך והרווחה לתוצאות ביניים, ומחלץ מהן תשומות ותפוקות התואמות ליכולות של הרשות. המיפוי אף יסייע לרשויות לזהות את מקורות הקושי והחוזקות כדי לצמצם את הפערים בין התשומות והתפוקות העומדות לרשות הרשות ובין התפוקות והתשומות הנדרשות בפועל כדי לממש את התוצאות הרצויות, כפי שעלו במודל הלוגי של המועדוניות (אסולין וברוך קוברסקי, 2025ב), ויאפשר לקובעי המדיניות לבחון יחד עם הרשות אם נוכח מאפייני הילדים והמשפחות יש תוצאות רצויות שמשאבי הרשות או משאבי הגורם המפעיל את השירות אינם יכולים לספק, ולבצע את ההתאמות הנדרשות.

גיבוש תמהיל מתאים: המיפוי יאפשר לבצע החלטה מודעת ומושכלת בנוגע לדרכי ההפעלה של השירות באופן המותאם, כאמור, לא רק למאפייני הילדים ומשפחותיהם אלא גם למאפייני הרשות. ממצאי המחקר וסקירת הספרות מצביעים על שלוש חלופות ארגוניות עיקריות המתייחסות למיקום המועדונית (בשכונה, בתוך בית ספר או במתחם קהילתי) ועל אפשרויות שילוב אפשרי ביניהן. לכל חלופה ולכל שילוב אפשרי יש יתרונות וחסמים. הנקודה המרכזית היא שהחלופה המתאימה ביותר נגזרת מן ההקשר שבו השירות פועל: גיל הילדים, פרופיל הצרכים, רשת המענים הפועלת ברשות, מאפייני העמותות המפעילות את המועדוניות עבור הרשות, אם ההפעלה אינה נעשית ישירות על ידיה, זיהוי הכוחות והחסמים בכל רשות ומיפוי מאפייני המרחב והנגישות (לדוגמה, מה המרחק בין בתי הספר למועדונית ומהן אפשרויות ההגעה). דרכי ההפעלה השונות ומגוון המודלים הקיימים כיום להפעלת מועדוניות אינן חלופות מתחרות אלא 'ארגז כלים' שממנו כל רשות יכולה להרכיב, להתאים ואף לשלב בין מודלים ארגוניים שונים של הפעלה וליצור תמהיל מיטבי. להלן כמה דוגמאות לשיקולים אפשריים לבחירת תמהיל המתייחס למיקום ולגיל:

1. **מיקום המועדונית בשכונה**. זהו המודל הארגוני השכיח ביותר בהפעלת השירות כיום. על פיו המועדונית פועלת במבנה שהרשות הקצתה (מבנה קהילתי קטן, דירה מוסבת, מבנה אחר ברשות ולעיתים אף מקלט), בדרך כלל קרוב לשכונה שבה גרים הילדים. בכמה מן הראיונות תואר מודל זה כ'ברירת מחדל' שנגזרת ממגבלות בזמינות מבנים, תקציבים או היעדר מרכז קהילתי פעיל. היתרון המרכזי של המודל הוא הקרבה הגאוגרפית לאזור שבו מתנהלים חיי היום-יום של הילדים והמשפחות: בתי הספר היסודיים לרוב אינם רחוקים,

הילדים מגיעים לרוב עצמאית ויש סבירות גבוהה יותר לנגישות של הורים למועדונית ולמפגשים לא פורמליים תדירים בין הצוות להורים ולגורמים נוספים בנוגע לילד. המיקום בשכונה אף יכול לאפשר גמישות תפעולית וגמישות בתכנים: התאמת זמני פעילות למאפייני השכונה, שילוב ילדים בכיתות ד–ו בפעילויות שכונתיות לזמן מוגדר (למשל בתנועת נוער), שימוש במשאבים זמינים, כמו גינה קהילתית, מגרש סמוך או ספרייה, או שיתופי פעולה נקודתיים (למשל חיבור בין מרכז קליטה סמוך ובין המועדונית או מועדונית שהוציאה לפועל פרויקט משותף עם זקנים המגיעים למתנ"ס הסמוך). במובן זה המועדונית יכולה לשמש גורם מרכזי במרחב השכונתי ולהרחיב את היכולת להבין את הילד בתוך סביבת חייו: המשפחה, השכונה, בית הספר, קבוצת השווים והקהילה, וכן לזהות מצבי סיכון וחוסן כחלק מהערכת צרכיו ומאפייניו. מכאן שהשאלה המרכזית אינה רק היכן המועדונית ממוקמת אלא באיזו מידה מיקומה בשכונה מתורגם לקשר פעיל עם הסביבה הקהילתית שבה חיים הילדים והוריהם.

דוגמה לכך היא המודל האוסטרלי (Warrawee Care Center) כפי שמתואר בסקירת הספרות (אסולין וברוך קוברסקי, 2025א). במודל זה הקרבה לקהילה אינה נתפסת רק כמאפיין גאוגרפי אלא כבסיס לעבודה קהילתית מכוונת: יצירת הזדמנויות לילדים ולהורים לקחת אחריות על סביבתם, להשתתף בה ולחזק את תחושת השייכות אליה. הדוגמה מדגישה כי מועדונית הפועלת בשכונה יכולה לממש את יתרונה רק כאשר היא אינה נשארת מסגרת מבודדת בתוך השכונה אלא פועלת כחלק מרשת הקשרים והמשאבים. עם זאת ממצאי המחקר הנוכחי מעידים כי בפועל הפוטנציאל הקהילתי של המודל השכונתי לרוב לא ממומש, ואף שהמועדונית ממוקמת בשכונה, היא לא בהכרח חוברת אליה ואל משאביה. מצב זה עלול להגביר בידוד מערכתי של המועדונית. כשאין מנגנונים ממוסדים בשגרה בין השירות ובין משאבים אחרים, מימוש קשרים אלו תלוי במאמץ אישי של הצוות וביוזמות מקומיות. כשאין תרבות של שיתוף פעולה בין יחידות ארגוניות ברשות, המועדונית עלולה להיתפס כ'שירות קטן בשוליים', והצוות עלול לחוות את העבודה בה כ'אי מבודד' של פעילות. בצד זאת צוינה בראיונות גם מגבלה במימוש הפוטנציאל של המועדונית נוכח קושי לוגיסטי ביציאה של הילדים לפעילות בקהילה.

היו מי שהתייחסו לקשיים המובָנים במודל הפעלה זה, ובהם נגישות שאינה מובטחת גם בתוך שכונה – לעיתים המעבר בין בית הספר למועדונית מחייב ליווי (לדוגמה מעבר באזור לא בטוח, חציית כביש), ובמקרים רבים בשל המרחק בין בית הספר למועדונית נדרש מערך הסעות, שלעיתים האחריות לו מוטלת על ההורים, או שימוש בתחבורה ציבורית שמותנית בזמינות. עוד צוין כי הרשות לא תמיד מצליחה למצוא בשכונה מבנה מתאים, ובאחת הרשויות תואר מעבר של המועדונית כמעט בכל שנה בשל מצוקת מבנים ברשות, מעבר שמחליש תחושת שייכות וקביעות.

הממצאים מדגישים כי בצד הפוטנציאל של מודל הפעלה זה לבניית עוגן קהילתי לילדים ולמשפחות, מימושו המיטבי מצריך עיגון רשותי מכוון: תשתית ראויה, תכלול קבוע של

קשרים עם בית הספר והקהילה, מנגנונים שמפחיתים תלות ביוזמות אישיות ומדגישים הסדרת מנגנונים לשיתוף פעולה קבוע, ורצוי גם הגדרת תפקיד ייעודי שיסייע לצוות המועדונית במיסוד קשרי קהילה וחיזוקם.

2. **מיקום המועדונית בתוך בית הספר**. מודל זה אינו שכיח, ובראיונות לרוב התייחסו אליו בחיוב. המרואיינים הדגישו שמיקום המועדונית בתוך בית הספר אינו רק פתרון לוגיסטי אלא אפשרות ליצירת רצף חינוכי-טיפולי בין שעות הבוקר לשעות אחר הצוהריים ולצמצום בידול בין הילדים במועדונית ובין מי שנשארים לפעילויות בית-ספריות (שיעורי עזר/חוגים/צהרון). בבתי ספר שבהם אחר הצוהריים מתקיימת פעילות מגוונת יש פוטנציאל להרחבת אפשרויות השילוב של ילדי המועדונית בפעילויות כלליות. יש שציינו כי מיקום המועדונית בתוך בית הספר יכול גם לסייע להנגשת השירות למי שנחשפו אליו פחות, ודרך השירות אפשר להגיע למשפחות במצבי סיכון שנרתעות מפנייה לשירותי רווחה או לא יודעות כיצד לפנות לקבלת שירות. יתרון נוסף של המודל הוא חיבור יום-יומי בין הצוותים: העברת מידע טבעית יותר, 'שיחות מסדרון', נגישות של הצוות למחנכת/יועצת ופיתוח שפה מקצועית משותפת. יתרה מזו, שימוש בכיתות, בחצר ובמרחבים קיימים עשוי לחסוך את הצורך בתשתית נפרדת ולהקל את התחזוקה ואת ניהול המבנה שבו פועלת המועדונית. עבור ילדים צעירים בכיתות א-ג, הישארות בתחומי בית הספר מחזקת את תחושת ביטחון, מפחיתה עומס לוגיסטי וסיכונים ומקטינה תלות בהסעות או ליווי, והדבר מקל הן על ההורים הן על הרשות.

דוגמה לכך היא המודל הפועל באנגליה (JAG – Junior Adventures Group), המתואר בסקירת הספרות (אסולין וברוך קוברסקי, 2025א), ולפיו בכל בית ספר נדרשת מסגרת כזו כשירות לקהילה. צוותי בתי הספר מכירים את צורכי המשפחות, ולרוב המשפחות הן שפונות בבקשה למצוא מסגרות לילדים בשעות שבהן בית הספר אינו פעיל. שילוב המועדונית בבית הספר מאפשר שילוב של אנשי מקצוע מתחום החינוך גם אחר הצוהריים ושילוב אנשי מקצוע מתחום הטיפול בשעות הבוקר, והוא מעלה את הסיכוי לבנות מערך שירותים הניתן תחת קורת גג אחת (one stop center/program). דוגמה נוספת המובאת בסקירה היא מודל הפועל בקנדה בתוך בתי הספר ומשמש מעטפת כוללת לילדים ולמשפחות (All In For Youth) הכוללת מענים לכלל הילדים ומענים פרטניים, על פי צורכי הילד והמשפחה, ובהתבסס על שיתוף פעולה בין בית הספר לאנשי מקצוע העובדים עם הילדים והוריהם הן בשעות הלימודים הן אחר הצוהריים. המודל שם דגש בעבודה משותפת של כמה גופים הנותנים מענה לילדים תחת קורת גג אחת, וזאת מתוך ההבנה שילדים במצבי סיכון זקוקים לתמיכה רבה יותר כדי להצליח בבית הספר ובחיים בכלל.

מן הראיונות עלה כי למימוש מיטבי של מודל הפעלה זה נדרשת הסכמה ושיתוף פעולה עמוק בין גורמי חינוך ורווחה ברשות, כמו גם נכונות של הנהלת בית הספר לראות בשירות אחת ממטרותיו ולהכיל אותו במסגרתו. נוסף על כך נדרש חלל מתאים במרחב הבית-ספרי

שמאפשר למועדונית לשמור על אופי ביתי ועל פרטיות הילדים בצד ביסוס גבולות ברורים בין מסגרת הבוקר למסגרת אחר הצוהריים. בהיעדר אלו, יתרונות המודל עלולים להצטמצם. מודל זה מתאים פחות לרשות שבה הילדים הנזקקים לשירות לומדים בבתי ספר שונים.

3. **מיקום השירות כחלק ממתחם קהילתי**. במודל זה המועדונית פועלת כחלק מאקוסיסטם קהילתי שבו כמה שירותים פועלים תחת קורת גג אחת (למשל כמה מועדוניות או שילוב המועדונית במבנה של המתנ"ס או של מרכזי טיפול/למידה). היתרון העיקרי של מודל זה הוא שיתוף בתשתיות, במשאבים (מטבח, חצר, חדרים, ציוד) ובכוח אדם. השיתוף מרחיב את מגוון המענים, מפחית עלויות ומאפשר גמישות בהתמודדות עם חסרים בכוח אדם או בציוד. מלבד זאת המרואיינים הדגישו יתרון מקצועי: המתחם מאפשר למידת עמיתים יום-יומית בין בעלי תפקידים – התייעצות ספונטנית, החלפת ידע והפחתת בדידות מקצועית. כאשר במתחם יש גם שירותים משלימים, כמו הדרכות הורים, קבוצות רגשיות, טיפול פרטני, מרכז למידה או חוגים, המועדונית פועלת בתוך מרחב רב-מקצועי שמחזק אפשרות למענה כולל לילד ולמשפחה ומקרב את המודל לתפיסה של מרכז רב-שכבתי הנותן מענים מקיפים במקום אחד.

דוגמה לכך הם מרכזים קהילתיים (KidWorks), המתוארים בסקירת הספרות (אסולין וברוך קוברסקי, 2025א), הפועלים בארצות הברית במודל השם דגש בעבודה באזורים מוחלשים ובקרב אוכלוסיות במצבי סיכון. המרכזים הקהילתיים כוללים מענים מגוונים: מעון יום לגיל הרך, מסגרת לאחר שעות בית הספר לילדים, תוכניות נוער ואף תוכניות להורים הפועלות כחלק מן התפיסה הכוללנית-קהילתית. לפי תפיסה זו השירות מפנה משאבים גם לתמיכה בהורות מיטיבה ולפיתוח מיומנות הורית בנושאים כגון התפתחות הילד, בריאות, כלכלה וטכנולוגיה. השירות אף מעודד את ההורים להיות מעורבים ומובילים בקהילה ככוח חשוב בבנייה של קהילה מיטיבה במטרה לשפר את איכות החיים בשכונה.

הפעלה מיטבית של מודל זה דורשת תשתית פיזית מתוחזקת, ניהול ומנגנוני תכלול הכוללים בעל תפקיד שמסנכרן משאבים ושגרות עבודה ונכונות מערכתית לשותפות בין התחומים חינוך, רווחה וקהילה. ברשויות שבהן יש מתחים בין-מחלקתיים או אי-יציבות ניהולית, יישום מודל זה עלול להכביד. גם נגישות גאוגרפית היא גורם חשוב: מרחקים גדולים והיעדר תחבורה או הסעות מותאמות יכולים להוות חסם להשתתפות.

4. **מענה דיפרנציאלי לפי גיל**. הראיונות, כמו גם תכנים שעלו בקבוצת הפיתוח, חידדו את ההבנה כי הפעלה אחידה של מענים לילדים בכיתות א–ו אינה תמיד תואמת את צורכי ההתפתחות שלהם. ילדים צעירים (א-ג) זקוקים למסגרת קרובה, יציבה ועוטפת, בדגש על רצף חינוך-טיפול בין בית הספר ובין גורמי טיפול אחרים ונוכחות של דמויות מבוגרות מוכרות. ילדים בוגרים יותר (ד–ו) זקוקים ליותר עצמאות, להתייחסות למאפייני גיל ההתבגרות, להכנה לקראת המעבר לחטיבת הביניים, להזדמנויות להשתלבות במרחבים קהילתיים ולחיזוק כישורי בחירה ואחריות מתוך הסתכלות על השינוי הצפוי להם עם סיום הפעילות

במועדונית. דוגמה לכך היא מודל המיושם בקנדה (Canada SCORES), המתואר בסקירת הספרות (אסולין וברוך קוברסקי, 2025א), המעניק מענה מתוך הסתכלות רב-שנתית ותואמת גיל, כך שבגילים הצעירים המשתתפים מקבלים את הבסיס שעליו מתבססת הפעילות בגילים הבוגרים, מתוך הכרה בהבדלים בין מאפייני הגילים השונים.

בהקשר זה אפשר גם לשקול שירות שבו מיושם מודל הפעלה דיפרנציאלי: לילדים בגילים הצעירים, כיתות א–ג, ככל שמתאפשר, הפעלת מועדונית בתוך בית הספר (שמירה על רצף טיפולי, מוגנות, פחות מעברים); ולילדים בגילים הבוגרים, כיתות ד–ו, הפעלת מועדונית בקהילה (בשכונה או במתחם קהילתי), באופן שמכוון גם ליום שאחרי סיום ההגעה למועדונית ולקראת המעבר לחטיבת הביניים. אחד הכיוונים שעלו בראיונות הוא נוכחות גמישה ומובנית לילדי כיתות ד–ו: שילוב בפעילות קהילתית קבועה אחת או שתיים לבחירת הילד (כמו תנועת נוער, ספרייה או מתנ"ס) במסגרת שעות ההשתתפות במועדונית, בליווי מדורג של הצוות. כך השירות אינו מתחרה על כל זמן אחר הצוהריים של הילד אלא משמש גשר שמחזק Agency ושילוב בקהילה בצד צמצום בידול והרחבת הון חברתי. מודל הפעלה דיפרנציאלי לפי גיל משתלב גם עם בניית תוכנית חינוכית-טיפולית לילד הכוללת תכנון רב-שנתי המביא בחשבון צרכים ומאפיינים משתנים ותוצאות רצויות על פי גיל.

5. **מרחב המדמה 'בית חם' כרכיב דיפרנציאלי במודל ההפעלה**. בממצאי המחקר הנוכחי עלתה בעקביות מרכזיותה של מטרה זו במודל המועדונית בישראל. המועדונית תוארה כמרחב שאמור לדמות 'בית חם': מקום קבוע, מוגן ומזמין ובו דמות מבוגר יציבה, ארוחה חמה, שגרה יומית, מרחב פיזי ביתי, פנאי, משחק, הכנת שיעורי בית ותחושת שייכות. במובן זה תחושת ביתיות אינה רק מאפיין עיצובי או תפעולי של השירות אלא רכיב חינוכי-טיפולי מרכזי המאפשר לילדים לחוות אחר-צוהריים נורמטיבי ויציב המסייע בהפחתת מצבי סיכון. עם זאת סקירת הספרות (אסולין וברוך קוברסקי, 2025א) מראה כי במודלים מן העולם "דימוי הבית" אינו בהכרח רכיב מארגן ומסגרות אחר צוהריים לילדים בקהילה ממוסגרות לרוב סביב מטרות של מרחב בטוח, התפתחות רגשית-חברתית, פנאי משמעותי, למידה, פיתוח תחומי עניין, Agency ו-Co-Agency וחיבור לבית הספר ולקהילה.

בהתאם לכך מוצע לראות במטרה זו רכיב דיפרנציאלי במודל ההפעלה של השירות ולא מאפיין אחיד שכל מועדונית נדרשת לממש באותו אופן. אין הכוונה להבחנה בין שני מודלים נפרדים או חלופיים של מועדוניות אלא לרצף של דגשים אפשריים בתוך מודל ההפעלה. על פני רצף זה יש להתאים את מידת המרכזיות של רכיב זה בשירות לצורכי הילדים, לגילם, למאפייניהם האישיים והמשפחתיים, למטרות ההתערבות ולמאפייני הרשות, לרבות המשאבים העומדים לרשותה, המענים הקיימים בקהילה, מבנה כוח האדם והאקוסיסטם החינוכי-טיפולי המקומי. אין מדובר בתמהילים נפרדים של מענים אלא בדגשים שונים בתוך אותו מכלול של מטרות ודרכי עבודה. בכל נקודה על הרצף, המועדונית נדרשת לספק מוגנות ויציבות, קשר מיטיב עם מבוגר משמעותי, תמיכה רגשית ולימודית והזדמנויות לפיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות, Agency ו-Co-Agency וחיזוק כוחות ומסוגלות. ההבדל בין

תצורות ההפעלה הוא במידת המרכזיות הניתנת לכל אחד מן הרכיבים ובמטרה המארגנת שסביבה נבנית שגרת המסגרת. כך, במסגרות מסוימות יודגש יותר רכיב ה'בית החם', והפעילות תאורגן בראש ובראשונה סביב יצירת שגרה ביתית, יציבה ועוטפת. במסגרות אחרות יודגש יותר ההיבט הקהילתי-התפתחותי, והפעילות תאורגן במידה רבה יותר סביב פיתוח עצמאות ומיומנויות, הרחבת תחומי עניין וחיבור להזדמנויות בקהילה. גם במסגרות אלו יישמרו רכיבי הליבה של מוגנות, יציבות, שייכות וקשר מיטיב, כשם שבמסגרת המדגישה 'בית חם' יתקיימו פיתוח מיומנויות, Agency ו-Co-Agency, חיזוק כוחות ולמידה. בין שני הקצוות עשויות להתקיים תצורות ביניים רבות, שבהן רכיב של 'בית חם' נוכח במידה משתנה ומשתלב עם רכיבים לימודיים, טיפוליים, חברתיים וקהילתיים.

התאמה של מאפייני 'בית חם' צריכה לבוא לידי ביטוי גם בגמישות בהרכב כוח האדם. כאשר הרכיב המארגן במסגרת נשען במידה רבה על יצירת 'בית חם', יש חשיבות לאם הבית כמי שאחראית להזנה, תחזוקה, סדר ותחושת ביתיות. לעומת זאת כאשר הדגש במועדונית מושם על מאפיינים של אחר צוהריים קהילתי-התפתחותי, ייתכן שנכון יהיה לעודד רשויות מקומיות לגמישות בהמרת תקן אם הבית במדריכה נוספת שתתמקד בליווי הילדים, בתיווך לפעילויות בקהילה, בהדרכה חברתית-רגשית ובחיזוק הקשר עם מענים משלימים. גמישות זו אינה מבטאת ויתור על רכיב ההכלה או על תחושת השייכות אלא התאמה של האמצעים הארגוניים והמקצועיים להיגיון הפעולה המרכזי של המסגרת ולצרכים המקומיים. עם זאת הגמישות בדגשי ההפעלה אינה מחליפה את עקרונות הליבה של השירות. בכל נקודה על הרצף נדרשת המסגרת להבטיח מוגנות, יציבות, שייכות, קשר מיטיב עם מבוגר משמעותי ושגרה צפויה, כמו גם בסיס מיטיב להקניית מיומנויות נדרשות בהתאם לתוצאות הרצויות שאליהן מכוונת המסגרת. עקרונות אלו חיוניים הן כאשר המסגרת מדגישה חוויה של 'בית חם' הן כאשר היא מאורגנת סביב היגיון רחב יותר של התפתחות, פעלנות וחיבור לקהילה. כך, הרכיב של 'בית חם' אינו נזנח אלא ממוקם מחדש כרכיב שיש לבחון את מידת מרכזיותו בכל מועדונית על פי צורכי הילדים, מטרות ההתערבות והתנאים המקומיים שבהם השירות פועל.

ביסוס מנגנונים לשיתוף פעולה ברשות המקומית: על פי התמהילים שנבחרו אפשר לקדם איגום משאבים, רישות מערכות של שיתופי פעולה וקשרים ומיצוב השירות כתוכנית מרכזית ברשות הנותנת מענה לילדים בסיכון בגילי בית הספר היסודי. מן הראיונות עולה חשיבות גבוהה לנוכחות גורם מתכלל ברשות שרואה את רצף המענים לילדים בסיכון. גורם זה (בעל תפקיד מסוים או פלטפורמה למפגש רב-מקצועי) מנהל את המיפוי, בונה רשת שותפויות, מוודא שפועלים מנגנוני עבודה קבועים (פורומים בין-מקצועיים, תיאום עם בתי ספר, שילוב משאבי קהילה) ודואג לכך שכוח האדם העובד בשירות יהיה מיומן ומתאים. סקירת הספרות (אסולין וברוך קוברסקי, 2025א) מציעה מודלים שונים של שירות שבהם צוות רב-גורמי נפגש בקביעות לצורך בניית תוכנית אחידה ובה יעדים משותפים ושפה מקצועית אחת.

בהיבט המיצוב, שירות שמוגדר 'תוכנית דגל' ברשות זוכה לרוב ליתרון תשתיתי ומערכתי: הקצאת משאבים, תשומת לב ניהולית ומקום מרכזי בקביעת סדרי עדיפויות. לכן עיגון השירות בתכנון האסטרטגי של הרשות וחיבור למדדי יעד רשותיים, כמו הפחתת מצבי נשירה, חיזוק השתתפות בתרבות הפנאי או צמצום שימוש במסכים, עשוי לסייע למנוע מצב שבו השירות נתפס כפרויקט המתנהל בשוליים.

4.3 קשר בין תנאי ההפעלה לתוכן המקצועי: המרחב הפיזי כתנאי להפעלת המועדונית

תשתיות השירות קובעות הלכה למעשה מה אפשר לממש בו: איכות המבנה, התחזוקה, חלוקת החללים, הציוד והנגישות מכתיבים את היכולת ליצור תחושת ביתיות, מוגנות וסביבה מווסתת, לקיים למידה שקטה, ולאפשר עבודה רגשית בעלת ערך. המודל הלוגי ממחיש את הפער בין התוצאות הרצויות, כמו יצירת בית מיטיב לשעות אחר הצוהריים והתפוקות הנדרשות, כגון מבנה מתוחזק, ארגון מרחב 'כמו בית' וציוד בסיסי, ובין התפוקות המצויות בפועל בחלק מן האתרים, כמו מבנים מוזנחים, ציוד חסר או חללים שאינם מאפשרים פרטיות או רגיעה, וכל זאת נוכח המאפיינים והצרכים של הילדים מקבלי השירות. הפער הזה אינו טכני בלבד, והוא מתורגם ישירות לאיכות התוכן החינוכי-טיפולי וליכולת להפוך תפיסות עבודה לשגרה עקבית. נראות ביתית אינה נתפסת כמותרות אלא כחלק ממימוש תכלית השירות – בית לשעות אחר הצוהריים שאמור לספק תחושת נורמליזציה, שייכות ויציבות עבור ילדים שמגיעים לרוב מרקע של חוסר רציפות וחוסר ביטחון. במונחים של עבודה מודעת-טראומה, המרחב הפיזי הוא 'התערבות' כשלעצמו: הוא אמור ליצור תחושת ביטחון ומוגנות, לאפשר שליטה ובחירה ולספק נקודות ויסות שמפחיתות הצפה ומונעות הסלמה. במובן זה המרחב הפיזי הוא כלי מקצועי. מנגד הוא יכול גם לשדר מסר הפוך כאשר הוא מוזנח, צפוף או 'מאולתר'. מראה המועדונית גם משקף, בגלוי ובסמוי, את מידת המחויבות של הרשות ושל המדינה לקיום השירות ואת המקום שהילדים תופסים בסדר העדיפויות הציבורי.

סקירת הספרות (אסולין וברוך קוברסקי, 2025א) מספקת עקרונות מעשיים לעיצוב מרחב פיזי התומך במימוש התוכן המקצועי של המועדונית. הכוונה היא לכך שהמרחב אינו רק מעטפת לפעילות אלא תנאי שמאפשר או מגביל את היכולת להוציא לפועל את מטרות השירות: ליצור תחושת ביתיות ומוגנות, לקיים למידה, לאפשר שיחה אישית, לתמוך בוויסות רגשי ולתרגל מיומנויות חברתיות. עקרונות אלו כוללים סביבה בטוחה ומזמינה, פינות מובחנות ללמידה, משחק ורגיעה, מרחב דינמי וגמיש שמשקף יוזמות של הילדים, ומקום אישי או פרטי לשיחה, עיבוד רגשי או ויסות. הם עולים בקנה אחד עם הנאמר בתע"ס ועם שלושת מרחבי הפעולה שעלו במחקר הנוכחי: למשל, פינת ישיבה נוחה ומופרדת מאפשרת שיח רגשי ושיחות אישיות; שולחנות עבודה מוארים ושקטים תומכים בהרגלי למידה ובעבודה פרטנית; וחצר או מרחב משחק מאפשרים תנועה, בחירה ותרגול מיומנויות חברתיות. כאשר המבנה אינו מאפשר

חלוקה לאזורים מובחנים בגלל צפיפות, היעדר חדרים, שימושים מתחרים או תחזוקה לקויה, הצוות נאלץ לאלתר, לעיתים במחיר של ויתור על רכיבים מרכזיים של עשייה: פרטיות לשיח, רצף למידה או אפשרויות לוויסות בשגרת היום.

במציאות המתאפיינת ב"שמיכה קצרה" של משאבים, המרחב הפיזי הופך למנגנון שמכריע בפועל מה אפשר יהיה לעשות במועדונית ולא רק איך היא תיראה. לכן סטנדרטים לתשתיות ולמרחב פיזי (כפי שגם מופיעים בתע"ס) אינם רק דרישת איכות אלא תנאי להיתכנות מקצועית, כלומר הם קובעים את יכולת השירות לממש את יעדיו. בהקשר זה, פערי תשתית בולטים במיוחד ברשויות מוחלשות שבהן חסמים פיזיים וארגוניים מצמצמים מראש את מרחב הפעולה של הצוותים ומעמיקים את הפער בין האפשרויות הטמונות בשירות ובין המציאות, ועל כן יש מקום לבחון מנגנונים לתמיכה דיפרנציאלית במועדוניות ברשויות אלו.

4.4 חיזוק התפקיד המקצועי של המדריכה

תפקידן של המדריכות בפועל הוא רב-שכבתי: בתוך המועדונית הן משמשות דמות מכילה ומווסתת, מחנכת ומובילת קבוצה, מסייעת בלמידה, מזהה מצוקות ויוזמת תגובה ראשונית (כולל הפניה לגורמים מקצועיים), ולרוב גם מנהלת צוות ותוכנית עבודה. מעבר לפעילות בתוך המועדונית, המדריכה מתוארת בראיונות כחוליה המקשרת בין המועדונית למערכות הסובבות את הילד – הבית, בית הספר ושירותי הרווחה והקהילה – וכמי שנדרשת לתרגם את המידע, הצרכים והציפיות מכל אחת מהן לעבודה היום-יומית במועדונית. היא מנהלת קשר שוטף עם ההורים (עדכונים, שיחות על תפקוד הילד, חיזוק הורות ולעיתים ניסיון לייצב תפקוד הורי חסר), ובה בעת נמצאת בממשק מתמשך עם צוות בית הספר (מחנכת, יועצת), עם גורמים ברשות, עם גורמי טיפול (קב"סית, עו"ס משפחה, שירות פסיכולוגי) ועם משאבי קהילה (מתנ"ס, תנועות נוער, קבוצות ספורט, יוזמות מקומיות). בתוך מציאות זו עולה ציפייה, במיוחד כאשר התפקוד ההורי חלש או כאשר חסרים גורמי תיווך אחרים, שהמדריכה תחבר בין המערכות ותדאג שהילד לא "ייפול בין הכיסאות".

ריבוי משימות זה מתנהל בהיעדר פרופסיה המספקת מסגור תאורטי ומקצועי לתפקיד, ללא מסגרת תפקיד אחידה וברורה, ועל רקע שונות גדולה בין מדריכות: ותק שונה, ניסיון מגוון בעבודה עם ילדים במצבי סיכון, הבדלים בגיל ובניסיון חיים ופערים בהכשרה פורמלית ובמיומנויות מקצועיות. יש מדריכות שמגיעות מרקע חינוכי או טיפולי, ויש שמתבססות בעיקר על ניסיון חיים ויכולת בין-אישית. שונות זו אינה שולית, והיא מתורגמת בפועל להבדלים ביכולת להחזיק תוכנית חינוכית-טיפולית מובנית, באיכות הקשר עם הורים ועם בית הספר, באופן זיהוי סיכונים וביכולת להתמודד עם מצבי קצה רגשיים והתנהגותיים. על כן התפקיד מתעצב בפועל לפי צרכים מקומיים, יכולת אישית והיקף התמיכה שהרשות או הגוף המפעיל מספקים (למשל רכזת, עו"סית מועדונית, מנחה פדגוגית). גמישות זו מאפשרת התאמה גבוהה לרשות ולמשפחות, אך גם יוצרת טשטוש בין תחומי האחריות, מביאה להעמסת ציפיות ותלות

ביוזמה אישית ומחזקת תחושות עומס, שחיקה ובדידות מקצועית. במובן זה המדריכה אינה רק המוציאה לפועל של תפיסת השירות אלא הדמות שתודות לעבודתה היום-יומית באה לביטוי היכולת המעשית של המועדונית לממש את מטרותיה בתנאי ההפעלה הקיימים. בצד המורכבות, המדריכה היא גם מקור ידע מרכזי על הילדים: נוכחותה היום-יומית מאפשרת איתור מוקדם של מצוקות, הבנה של דפוסים קבוצתיים וזיהוי כוחות אצל הילדים שיכולים לשמש מנוף לצמיחה. אולם כדי שידע זה יהפוך למשאב מערכתי ולא יישאר אינטואיטיבי ומקומי, נדרשים כלים וזמן לתיעוד, שגרות של שיתוף מידע וממשקי עבודה מוסדרים עם ההורים, בית הספר וגורמי הרווחה.

רכיב המחקר שליווה את תהליך הלמידה (ברוך קוברסקי ואסולין, 2026) מחזק מסקנה זו. הממצאים מלמדים כי הליווי לא רק סיפק למדריכות ולאימהות הבית כלים לעבודה עם הילדים אלא גם חיזק את תחושת המסוגלות, ההכרה המקצועית והיכולת שלהן לראות את עצמן כמי שמובילות בפועל את שגרת המועדונית. ההנחיה סייעה להפוך עבודה אינטואיטיבית לעבודה מודעת יותר: להרחיב את המבט על הילד מעבר להתנהגות הגלויה, לזהות כוחות וצרכים, לתרגם מושגים כמו בחירה, הובלה ושיתוף פעולה לפרקטיקות יום-יומיות ולחזק את עבודת הצוות במועדונית. במובן זה הפיילוט הראה כי ההטמעה של Agency, Co-Agency וגישת הכוחות בעבודה עם הילדים הייתה כרוכה גם בחיזוק של הצוות עצמו. המדריכות ואימהות הבית נזקקו להכרה בכוחותיהן, לחיזוק תחושת המסוגלות שלהן, למרחב בחירה והשפעה ולעבודת צוות רבת-ערך, כדי לתרגם את התפיסות הללו לפרקטיקות יום-יומיות בעבודה עם הילדים. עם זאת ממצאי המחקר מחדדים את ההבנה כי ליווי מקצועי וכלים ייעודיים אינם מספיקים אם אינם מעוגנים בתנאי עבודה מתאימים. פרקטיקות שנתפסו כחשובות, כגון שיחות אישיות, תיעוד כוחות, תכנון פרויקטים ומתן תפקידים לילדים, דרשו זמן, פניות, חלוקת אחריות בצוות ומעטפת מקצועית תומכת. כאשר תנאים אלו לא התקיימו, היה קושי להפוך את השינוי לשגרת עבודה יציבה, והוא נותר תלוי במידה רבה במוטיבציה של המדריכה, ביחסים עם המנחה החיצונית וביכולת של כל מועדונית. בכך ממצאי תהליך הלמידה מחזקים את הטענה ולפיה חיזוק תפקיד המדריכה אינו יכול להסתכם בהוספת משימות או בהעברת כלים אלא מחייב לבסס עבורה שפה מקצועית, ליווי, הכרה, זמן, כוח אדם וחלוקת אחריות שיאפשרו להפוך תפיסות עבודה לפרקטיקות עקביות בשגרת המועדונית.

4.5 המלצות

לוח 5 מציג המלצות יישומיות הנגזרות מכיווני הפעולה שהוצגו לעיל, לפי הגוף האחראי. הבחנה זו מדגישה כי קידום השינוי בשירות המועדוניות מחייב פעולה משולבת: הגדרה והסדרה ברמת המדיניות, התאמה והקצאת משאבים ברמת הרשות, ותרגום לפרקטיקות עבודה ברמת המועדונית.

לוח 5: המלצות יישומיות הנגזרות מכיווני הפעולה, לפי הגוף האחראי

כיוון פעולה מרכזי	מטה ומשרדי ממשלה	רשות מקומית או גוף מפעיל	שירות
להתאים את מודל ההפעלה של המועדוניות לרשות	לארגן תמהילים של מודלים להפעלת השירות, כולל התייחסות לשונות לפי גיל; ליצור בסיס למיפוי שישמש את הרשויות; לקבוע סטנדרט מינימום להפעלת השירות המאפשר מימוש מטרותיו; לתת תמיכה דיפרנציאלית לרשויות מוחלשות כדי לעמוד בסטנדרטים	לערוך מיפוי רשותי תקופתי; לבחור תמהיל של מודלים להפעלה המתאפיין בגמישות ברשות וביצירת תיעדוף בעת מחסור במשאבים; להגדיר גורם מתכלל ולמסד מנגנונים לתיאום בין-מחלקתי ובין גורמי חינוך, טיפול ופנאי ברשות	ליישם תמהיל/מודל מותאם גיל/צורך/משאבים; לחבור בקביעות לשותפים בקהילה: מרכז ילדים-הורים, מרכז למידה, הכשרות רשותיות לבעלי תפקידים, פעילות פנאי והעשרה, גורמי מקצוע ומתנדבים
למצב את השירות ולבצע תכלול בין-מערכתי	לבנות מסגרת עבודה מחייבת לשותפות בין גורמי חינוך, רווחה וקהילה (פורומים, הסכמות, ממשקי מידע); למצב את השירות כ'תוכנית דגל'	למנות גורם מתכלל או לחבר את השירות לגורם מתכלל קיים; למצב את השירות כ'תוכנית דגל' ברשות ולשלבו בממשקים בין-מערכתיים: לעגן את השירות בתכנון האסטרטגי של הרשות ולחזק שותפויות עם בתי ספר, גורמי רווחה ומשאבים קהילתיים, כך שהשירות יפעל כחוליה ברצף ולא כמסגרת מבודדת	לעבוד לפי ממשקי תיאום קבועים עם גורמי חינוך, רווחה וקהילה, תרגום תכלול; לעבוד עם גורמים שונים בשגרה ולא כ'כיבוי שריפות'
להבהיר את המטרות ולתעדף אותן	להגדיר רכיבי ליבה מחייבים של השירות ורכיבים גמישים להתאמה מקומית; לתרגם מטרות לפרקטיקות; לקבוע מדדים בסיסיים	לקבוע יעדים בני-ביצוע שנתיים הנגזרים מן התוצאות הרצויות; ליצור תיאום במטרות בין גורמי חינוך ורווחה ובין גורמים נוספים המעורבים בעבודת השירות; לחבר את השירות ליעדים חינוכיים של הרשות	לעבוד על פי תוכנית עבודה יומית/שבועית/חודשית/שנתית/רב-שנתית המכוונת למטרות ברמת הילד והקבוצה; לקיים פרויקטים המחזקים בחירה, הובלה, שיתוף פעולה וזיהוי כוחות; ולשלב חשיפה לתחומי דעת, תרבות ופנאי
להטמיע מנגנונים לעבודה עם הורים	להגדיר מטרות והנחיות לאופן עבודת השירות עם הורים ולהתייחס ליידוע, שיתוף ושותפות; לפתח כלים לתקשורת ותיעוד; לפתח הכשרות ייעודיות או לגייס בעלי תפקיד מתאימים; לפתח תוכנית עבודה עם הורים לחיזוק תפקוד הורי	לספק מענה דיפרנציאלי למשפחות; לחבר את השירות למענים קיימים ברשות לחיזוק תפקוד הורי (מרכזי הורים-ילדים, הדרכות הורים)	לבסס מערך עדכונים מוסדר בין צוות המועדונית להורים; לפתח תוכנית מוגדרת לפעילויות הורה-ילד; לפתח תוכנית מובנית לקידום אחריות הורית
להגדיר מטרות ולמסד את הקשר שבין צוות המועדוניות לצוות בית הספר	להגדיר את מטרות הקשר עם בית הספר ואת עקרונות העבודה המשותפת, ובהם העברת מידע, הבנת מצב הילד וצרכיו, תיאום מענים ושמירה על רצף לימודי־טיפולי; לקבוע קווים מנחים לחלוקת האחריות בין בעלי התפקידים ולמנגנוני העברת מידע	למסד מנגנוני עבודה קבועים בין המועדוניות ובתי הספר; לקבוע בעלי תפקידים אחראים לקשר, להסדיר תדירות ודרכי תקשורת וליצור תיאום בין מחנכות, יועצות, קב"סים, עו"סיות ומנחות פדגוגיות, בהתאם למבנה המקומי	לקיים קשר שוטף וממוקד עם צוות בית הספר בהתאם למטרות שהוגדרו; לשתף מידע רלוונטי על מצבו וצרכיו של הילד, לתאם דרכי פעולה ותוכניות עבודה ולשמור על רצף בין המענים הניתנים בבית הספר ובמועדונית
לעדכן תשתיות ומרחב פיזי על פי מטרות השירות	לקבוע סטנדרטים מינימליים מחייבים למרחב הפיזי; לפתח מנגנוני בקרה וסיוע לשדרוג תשתיות; ולהפעיל תמיכה דיפרנציאלית ברשויות מוחלשות.	לדאוג לתחזוקה וארגון המבנה, למפות פערים ולהתאים שדרוג/חלופה; להסדיר את השימוש במרחבים חלופיים ברשות; לספק פתרונות לנגישות בטוחה למועדונית	לארגן את חלוקת החללים במועדונית על פי מטרות הפעילות; להשתמש במרחב הפיזי לתמיכה בוויסות רגשי, בבחירה, בשיתוף פעולה ובזיהוי כוחות
לפתח הון מקצועי ולהגדיר את גבולות התפקיד	להגדיר את ליבת התפקיד של צוות המועדונית וגבולות התפקיד; לבצע הכשרה שוטפת והכשרה נדרשת בכניסה לתפקיד; לספק הנחיות לשיתופי פעולה עם בעלי תפקיד אחרים בעלי ידע מקצועי	לקיים הדרכה קבועה וליווי בשטח לצוות המועדונית; להבטיח איוש תפקידים משלימים; לבצע תיאום בין מגוון גורמי טיפול וחינוך לשמירת רצף טיפולי ולהגדרת גבולות אחריות	לפתח שפה מקצועית משותפת עם גורמי טיפול וחינוך; לבצע פיתוח מקצועי תוך כדי התפקיד, למידת עמיתים בין צוותים וקבלת כלים ומיומנויות מוכוונות להשגת מטרות השירות
להכין את הילדים לסיום ההשתתפות במועדונית ולקדם השתלבות הדרגתית במענים בקהילה	לגבש הנחיות לשילוב מדורג של ילדים במענים קהילתיים כחלק ממודל ההפעלה של השירות; להגדיר עקרונות להכנת ילדים לסיום זכאותם למועדונית ולהשתלבותם במסגרות פנאי, חינוך וקהילה חלופיות; ולתמוך ברשויות בבניית שיתופי פעולה עם מענים בקהילה	לתכנן מענים לקראת 'היום שאחרי המועדונית', בעיקר עבור ילדים בכיתות ד'–ו'; למסד שיתופי פעולה עם נותני מענים בקהילה, כגון מתנ"ס, ספרייה, גינה קהילתית, קבוצות ספורט ותנועות נוער; ולבנות מנגנוני ליווי שיסייעו לילדים להשתלב בהם בהדרגה	לשלב ילדים, בעיקר בכיתות ד'–ו', באופן הדרגתי ומלווה בפעילויות קהילתיות במהלך שעות פעילות המועדונית, כחלק מתוכנית העבודה; לתווך את ההשתתפות בפעילויות אלו כדי לחזק עצמאות, בחירה ותחושת מסוגלות; ולהכין את הילדים לקראת המעבר לחטיבת הביניים ולסיום ההשתתפות במועדונית
לבסס מערך של מדידה, תיעוד ולמידה לאורך זמן	להטמיע כלים קיימים למעקב אחר תוצאות ביניים; לנסח עקרונות לשימוש בנתונים לשם שיפור ולא רק לדיווח	להטמיע שגרות איסוף נתונים ותהליכי שיקוף; להשתמש בנתונים לתיעדוף משאבים ולעדכון מטרות; לערוך למידה תקופתית ברשות	לתעד בעקביות ובקצרה על הילד והקבוצה; לשקף להורים ולשותפים; להשתמש בתיעוד לתכנון תוכניות העבודה ולהפניה לגורמי טיפול

עוד פרסומים של המכון בנושא

אסולין, מ. וברוך קוברסקי, ר. (2025). *מסגרות לילדים הפועלות לפני או אחרי שעות הלימודים בבית הספר. סקירת ספרות בין-לאומית*. דמ-035-25.

אסולין, מ. וברוך קוברסקי, ר. (2024). *הפעלת מועדוניות בסיכון בעת חירום כמענה לפיתוח חוסן: סקירת ספרות*.

אלפסי, ב., סבג, י., סרבר, מ., בכר, י. וארזי, ט.(2023) . *גישת הכוחות: תאוריה ופרקטיקה*. דמ-937-23.

שפירא, ה., בכר, י., סבג, י., סרבר, מ. וארזי, ט. .(2025 *ממצאי הפיילוט להטמעת גישת המדדים המשותפים במרכזי חירום אקסטרניים ובמועדוניות ומרכזים חכ"מים*. דמ-047-25.

את הפרסומים אפשר להוריד ללא תשלום מאתר המכון: brookdale.jdc.org.il

מקורות

איילון, י. וצבר בן-יהושוע, נ. (2010). תהליך ניתוח תוכן לפי תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עור'), *ניתוח נתונים במחקר איכותני* (עמ' 359–382). אוניברסיטת בן-גוריון.

אלפסי, ב., סבג, י., סרבר, מ., בכר, י. וארזי, ט. .(2023) *גישת הכוחות: תאוריה ופרקטיקה*. דמ-937-23. מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

אסולין, מ. וברוך קוברסקי, ר. (2025א). *מסגרות לילדים הפועלות לפני או אחרי שעות הלימודים בבית הספר. סקירת ספרות בין-לאומית*. דמ-035-25. מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

אסולין, מ. וברוך קוברסקי, ר. (2025ב). *מועדוניות 2030 – מסגרות לילדים בשעות שלאחר בית הספר: מודל לוגי*. דמ-049-25. מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

אקרמן, מ. וניסים, ה. (א"ת). *הטמעת תפיסת הכוחות במסגרת 360 התוכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון*. משרד הרווחה והביטחון החברתי והתכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון. (מסמך פנימי).

ברוך קוברסקי, ר., ואסולין, מ. (2026). *תוכנית התערבות ניסיונית (פיילוט) לליווי צוותי המועדוניות להטמעת תפיסות העבודה Agency, Co-Agency וגישת הכוחות: תהליך למידה בשש מועדוניות*. דמ-099-26. מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

גבתון, ד. (2001). תאוריה מעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית תאוריה במחקר איכותי. בתוך נ' צבר בן יהושוע (עור'), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 195–227). הוצאת דביר.

הופנונג אסולין, ע. (2024). *עקרונות לעבודה מודעת-טראומה והתקשרות עם ילדים והוריהם במסגרת המועדוניות*. בית הספר המרכזי להכשרת עובדים בשירותי רווחה.

ליבליך, ע., תובל-משיח, ר. וזילבר, ת. (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עור'), *שיטות לניתוח נתונים איכותניים* (עמ' 21–42). אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

מדינה, ע. ב. (2020). *פיתוח Agency אצל תלמידים, תוצר של המעבדה לפדגוגיה מוטת עתיד*. אגף מו"פ, ניסויים ויזמות.

מואל, ח. (2018). *פדגוגיה טיפולית. השכלה מעוררת תקווה לבני נוער במצבי סיכון*. המינהל הפדגוגי אגף א' חינוך לילדים ונוער בסיכון, משרד החינוך.

משרד הרווחה והביטחון החברתי. (2026). *הוראה 8.30 מועדוניות לילדים ונוער*.

נרקיס, ע. ורוטמן, א. (2024). *Co-Agency סקירת ספרות*. ERI-Effective Research for Impact.

פנסטר ויילר, א. (2020). *מנחת המועדונית של משרד החינוך. מהות, משמעות ומורכבות*. המינהל הפדגוגי אגף א' חינוך ילדים ונוער בסיכון, משרד החינוך.

רוטמן, א. (2022). *Agency בשדה החינוך והלמידה סקירת ספרות*. ERI-Effective Research for Impact

שפירא, ה., בכר, י., סבג, י., סרבר, מ. וארזי, ט(2025). *ממצאי הפיילוט להטמעת גישת המדדים המשותפים במרכזי חירום אקסטרניים ובמועדוניות ומרכזים חכ"מים*. דמ-047-25. מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

שקדי, א' (2011). *המשמעות מאחורי המילים. מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה*. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

שמיד, ה. (2006). *דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה*. מדינת ישראל.

Bowen, G. A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, *5*(3), 12–23.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101.

Bulanda, J. J., & McCrea, K. T. (2013). The promise of an accumulation of care: Disadvantaged African-American youths' perspectives about what makes an after-school program meaningful. *Child and Adolescent Social Work Journal, 30*(2), 95–118.

Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research: Principles and practicalities. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. (pp 18–40). Springer.

Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly, 22*(1), 111–122.

Marín-Zapata, S. I., Román-Calderón, J. P., Robledo-Ardila, C., & Jaramillo-Serna, M. A. (2022). *Soft skills, do we know what we are talking about? Review of Managerial Science*, *16*(4), 969–1000.

OECD. (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. OECD Publishing.

Smith, E. P., Witherspoon, D. P., & Lei, P. W. (2021). The "Haves, have some, and have nots": A latent profile analysis of capacity, quality, and implementation in community-based afterschool programs. *Prevention Science*, *22*(7), 971–985.