

עמותת עוגנים לחוסן מיסודו של מכון ויצמן למדע

תוכנית "עוגן"

דוח מסכם

שנת הלימודים תשפ"ו

**הערכת יישום, תרומה
ואתגרי הפעלה**

כתיבה ועריכה:

פרופ' אורית נוטמן-שורץ

מנהלת כללית ואקדמית

יולי 2026

דברי תודה

דוח זה מבוסס על עבודתם המסורה של השותפים הרבים אשר ליוו את פעילות תוכנית "עוגן" לאורך שנת הלימודים תשפ"ו.

ברצוני להודות לדוקטורנטים המלווים, למנהלות האזורים ולצוות האדמיניסטרטיבי של העמותה על איסוף הנתונים, תיעוד מפגשי הסיכום וארגון החומרים, ועל המחויבות המתמשכת לתהליך של למידה ארגונית והשתפרות מקצועית.

תהליך ההערכה התאפשר בזכות שיתוף הפעולה הפורה עם הנהלות בתי הספר, היועצות, המחנכות וצוותי החינוך, אשר הקדישו זמן לשיח פתוח ומשמעותי על תרומות התוכנית, אתגרי היישום והכיוונים להמשך.

תוכן העניינים

4	תקציר מנהלים
7	רקע ומטרות התוכנית
8	מטרות ההערכה
9	מתודולוגיית ההערכה
11	ממצאים
11	1 – היקף הפעילות ומאפייני בתי הספר
11	2 – תרומת התוכנית לתלמידים
12	3 – תרומת העבודה הפרטנית והקבוצות הקטנות
12	4 – תרומת התוכנית לצוותי החינוך
13	5 – איכות עבודת הסטודנטים
13	6 – השוואה בין מחוז הצפון למחוז הדרום
14	7 – גמישות התוכנית כמנגנון הצלחה ראשי
15	8 – אתגרים מערכתיים ביישום
17	מנגנוני ההשפעה של תוכנית "עוגן"
17	מודל מנגנוני ההשפעה של תוכנית "עוגן"
19	ייחודיות ההתערבות
19	1 – תוכנית "עוגן" היא מענה משמעותי לחיזוק החוסן האישי והבית ספרי
19	2 – הקשר האישי הוא מנגנון ההשפעה המרכזי
19	3 – העבודה הפרטנית והקבוצות הקטנות הן רכיבים בעלי ערך ייחודי
20	4 – הצלחת התוכנית תלויה בשותפות מערכתית
20	5 – גמישות היא מרכיב יסוד ליעילות התוכנית
21	דיון
23	התערבות מרובדת כמנגנון להרחבת נגישות ולמענה מותאם
24	גמישות יישומית כמרכיב של איכות ולא כסטייה מן המודל
25	השותפות המערכתית כתשתית לקיימות ולהשפעה רחבה
25	תרומה תאורטית: לקראת מודל Resilience-Informed School System (RISS)
27	המלצות להמשך פיתוח התוכנית
28	קיימות והרחבת התוכנית
29	ביבליוגרפיה
31	Executive Summary

תקציר מנהלים

תוכנית "עוגן" – הערכת פעילות תשכ"ו

תוכנית "עוגן" הוקמה במלחמת "חרבות ברזל" כמודל מערכתי הפועל לחיזוק החוסן האישי, הבית ספרי והקהילתי של ילדים ובני נוער במציאות של טראומה מתמשכת, אי־ודאות ושיבוש מתמשך של שגרת החיים. התוכנית מבוססת על התפיסה שמערכת החינוך, ובייחוד בית הספר, אינם רק מרחב ללמידה אלא גם מרחב מרכזי ליצירת ביטחון, קשר, שייכות ומשמעות (Masten, 2014; Nuttman-Shwartz, 2019; Ungar, 2011). בשנת הלימודים תשכ"ו פעלה התוכנית ב־32 בתי ספר במחוז הצפון ובמחוז הדרום, באמצעות מודל מרובד המשלב פעילות אוניברסאלית בכיתות, עבודה בקבוצות קטנות וליווי פרטני. את הפעילות הובילו סטודנטים ממקצועות הבריאות, החינוך והרווחה, אשר פעלו כדמויות "אח/ות בוגר/ת" עבור התלמידים, בליווי המקצועי של דוקטורנטים ודוקטורנטיות ובשיתוף פעולה עם הנהלות בתי הספר וצוותי החינוך.

הערכת סוף השנה בחנה את איכות היישום, תרומת התוכנית והתנאים המאפשרים את הצלחתה. ההערכה התבססה על ניתוח איכותני של 30 דוחות סיכום מתוך 32 בתי ספר שהשתתפו בתוכנית (94%), וכללו התייחסויות של מנהלי בתי ספר, יועצות, מחנכות, דוקטורנטים מלווים ומנהלות אזוריות.

ממצאים מרכזיים

ממצאי ההערכה מצביעים שלתוכנית תרומה משמעותית במספר רבדים:

- ברמת התלמידים – התוכנית תרמה לחיזוק היכולת לזהות רגשות ולבטאם, לשיפור תחושת המסוגלות והשייכות, להגברת הכנייה לעזרה ולפיתוח דרכי התמודדות במצבי לחץ ואי־ודאות.
- ברמת הקשר האישי – הממצא המרכזי והעקבי ביותר הוא כי מנגנון ההשפעה העיקרי של התוכנית אינו רק התוכן הנלמד והעברת ידע, אלא הקשר האנושי הרציף שנוצר בין הסטודנט לתלמיד. הסטודנט נתפס כדמות מבוגר משמעותית נוספת – זמינה, תומכת ומכילה – בתוך מערכת החינוך.

- ברמת בית הספר – התוכנית תרמה להרחבת השיח הרגשי, ליצירת שפה משותפת סביב חוסן וויסות רגשי ולחיזוק יכולת הצוותים לזהות צרכים רגשיים ולתת להם מענה.
- ברמת המערכת – אחד ממאפייני החוזקה המרכזיים של "עוגן" הוא יכולתה להסתגל למציאות משתנה תוך שמירה על עקרונות הליבה שלה. התאמות ביטחוניות, תרבותיות וארגוניות אפשרו לשמור על רציפות מקצועית גם בתנאי אי־ודאות.

לצד הישגי התוכנית זוהו מספר תחומים להמשך פיתוח:

- שילוב מיטבי של התוכנית בתוך מערכת שעות בית ספרית עמוסה;
- חיזוק אחידות ההטמעה בין בתי הספר;
- הרחבת הכשרת הסטודנטים בתחומי ניהול כיתה, הנחיית קבוצות והתמודדות עם מצבי משבר;
- פיתוח מודל רב־שנתי המותאם לשלבי ההתרחבות וההעמקה של התוכנית.

מסקנות והשלכות אסטרטגיות

הערכת התוכנית מצביעה כי "עוגן" אינה רק תוכנית התערבות, היא מודל מערכתי אקולוגי לבניית חוסן במערכות חינוך הפועלות בתנאי טראומה מתמשכת. המודל מחבר בין תלמידים לבין צוותי חינוך, סטודנטים, אוניברסיטאות וקהילה לכדי יצירת מעטפת חוסן מתמשכת, והוא נשען על ארבעה מנגנוני ליבה:

- יחסים מגינים – יצירת קשרים משמעותיים ועקביים בין תלמידים לבין מבוגרים מיטיבים.
- התערבות מרובדת – שילוב בין עבודה כיתתית, קבוצתית ופרטנית לפי הצרכים השונים.

- שותפות מערכתית – חיבור בין האקדמיה למערכת החינוך, לצוותים המקצועיים ולקהילה.
- יכולת הסתגלות מערכתית – שמירה על עקרונות המודל לצד התאמת היישום למציאות משתנה.

לסיכום, במציאות של טראומה מתמשכת, חוסן אינו נבנה באמצעות הקניית מיומנויות בלבד אלא באמצעות בניית מערכות יחסים, יצירת תחושת שייכות ותמיכה מתמשכת. תרומתה הייחודית של תוכנית "עוגן" היא בהפיכת בית הספר ממרחב המגיב למשבר למרחב המסוגל לבנות באופן פעיל ביטחון, תקווה ויכולת צמיחה. יותר מכך, "עוגן" מציעה מודל חדשני ורלוונטי להתמודדות של מערכות חינוך, כגון בתי ספר, עם מצבי משבר מתמשכים: מערכת חינוך מודעת חוסן (**resilience-informed school**) (**system [RISS]**). תשתית זו יכולה לשמש בסיס למדיניות לאומית של היערכות לקראת מצבי משבר והתמודדות עם מצבי טראומה מתמשכת בישראל ובעולם.

רקע ומטרות התוכנית

שנת הלימודים תשפ"ו התקיימה בצל מציאות מתמשכת של מלחמה, אי־ודאות ושינויים תכופים בשגרת החיים בישראל. מציאות זו הציבה בפני בתי הספר אתגר כפול: מצד אחד לשמור על רציפות בלימודים ובתפקוד; ומצד שני לתת מענה רגשי מתמשך לתלמידים, לצוותי ההוראה ולקהילות בתי הספר.

המציאות שנוצרה לאחר אירועי שבעה באוקטובר 2023 חידדה את הצורך במענים שאינם מתמקדים רק בהתערבות לאחר אירוע טראומטי נקודתי, אלא בבניית יכולות הסתגלות וחוסן לאורך זמן. במציאות של טראומה מתמשכת, שבה תחושת האיום אינה מתכופפת עם תום האירוע אלא ממשיכה להשפיע על חיי היומיום, נדרשים מודלים המשלבים קשר, רציפות, שייכות ומשמעות. ראו סקירה בדוחות הקודמים (נוטמן-שורץ, 2026).

תוכנית "עוגן" פותחה מתוך תפיסה מערכתית זו. התוכנית מבוססת על מודל מרובד המשלב:

- פעילות אוניברסאלית בכיתות;
- עבודה בקבוצות קטנות;
- ליווי פרטני לתלמידים הזקוקים למענה ממוקד.

התוכנית מופעלת באמצעות סטודנטים ממקצועות טיפול וחינוך ודוקטורנטים שמלווים אותם ליווי מקצועי, תוך שותפות מלאה עם הנהלות בתי הספר, היועצות והמחנכות.

בשנת תשפ"ו פעלה התוכנית ביותר מ־170 כיתות ב־32 בתי ספר במחוז הצפון ובמחוז הדרום, בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים, כולל כיתות חינוך מיוחד ומסגרות ייחודיות.

מלבד שביעות הרצון מהתוכנית, הערכת סוף השנה מבקשת לבחון גם את איכות הטמעתה, את מגננוני ההשפעה שלה ואת התנאים הנדרשים להמשך צמיחתה.

מטרות ההערכה

הערכת התוכנית נועדה לענות על השאלות הבאות:

1. מהי תרומת התוכנית לרווחתם הרגשית של תלמידים?
2. כיצד התוכנית משפיעה על האקלים הבית ספרי ועל עבודת צוותי החינוך?
3. מהם המנגנונים המרכזיים התורמים להצלחת ההטמעה?
4. מהם החסמים והאתגרים העיקריים ביישום?
5. האם יש הבדלים ייחודיים בין מחוז הצפון לבין מחוז הדרום?
6. אילו התאמות נדרשות לקראת המשך הרחבת התוכנית?

מתודולוגיית ההערכה

הערכת סוף השנה של תוכנית "עוגן" התבססה על גישה איכותנית, המאפשרת בחינה מעמיקה של תהליכי ההטמעה, חוויות המשתתפים, מנגנוני ההשפעה ותנאי ההפעלה של התוכנית במציאות מורכבת ומשתנה.

ההערכה התבססה על ניתוח דוחות סיכום והערכה שנאספו בתום שנת הפעילות, במפגשי סיכום שהדוקטורנטים המלווים ומנהלות האזורים ערכו עם צוותי בתי הספר. הנתונים נותחו באמצעות ניתוח תמטי איכותני (thematic analysis), שיטה פרשנית המאפשרת לזהות דפוסים חוזרים ומשמעויות מרכזיות בטקסטים נרטיביים (Braun & Clarke, 2006). שיטה זו מתאימה במיוחד לניתוח נתונים איכותניים שנאספו במחקרי הערכה, שכן היא מאפשרת לאתר תמות מרכזיות המשקפות את תפיסות המשתתפים ואת הדינאמיקה הארגונית שהתוכנית מיושמת בה.

תהליך הניתוח כלל קריאה חוזרת ומעמיקה של כלל הדוחות וגיבוש תמות מרכזיות המשקפות דפוסים חוזרים בדיווחי המשתתפים. הניתוח התמקד בזיהוי תמות הקשורות לתהליכי ההטמעה של התוכנית, לתפיסות צוותי החינוך בנוגע לתרומתה, ולגורמים מקדמים או מעכבים ביישומה. נוסף על כך נערכה בחינה השוואתית בין הדוחות שנאספו באזור הדרום לבין אלה שנאספו באזור הצפון, כדי לזהות הבדלים אפשריים בדפוסי היישום של התוכנית באזורי הפעילות השונים.

בסך הכול נותחו 30 דוחות מתוך 32 בתי הספר שהתוכנית פעלה בהם בשנת תשפ"ו (94% היענות). מתוך כלל הדוחות נאספו 12 דוחות מבתי ספר במחוז הצפון ו-18 דוחות מבתי ספר במחוז הדרום. בין המשתתפים בתהליך ההערכה היו מנהלי בתי הספר, יועצות חינוך, מחנכות, דוקטורנטים מלווים ומנהלות האזורים.

ניתוח הנתונים בוצע באמצעות ניתוח תמטי איכותני, שזוהו בו קטגוריות מרכזיות, דפוסים חוזרים, נקודות חוזק, אתגרים והבדלים בין בתי הספר ובין המחוזות.

הניתוח התמקד בארבעה ממדים:

- **איכות היישום** – בחינת מידת השתלבות התוכנית במערכת הבית ספרית, בחינת רציפות הפעילות והתאמתה לצרכים שעלו מן השטח.
- **תרומת התוכנית** – בחינת השפעת התוכנית על תלמידים, על צוותי חינוך ועל האקלים הבית ספרי.
- **מנגנוני הצלחה** – זיהוי הגורמים שאפשרו לתוכנית לפעול באופן מיטבי.
- **אתגרי הפעלה** – איתור חסמים מערכתיים וארגוניים לצורך שיפור והתאמה בעתיד.

הערכה זו ממשיכה את דוח הערכת אמצע השנה שנערך בשנת הפעילות ומאפשרת בחינה רחבה יותר של התוכנית לאחר תקופת הטמעה מלאה.

1 – היקף הפעילות ומאפייני בתי הספר

בשנת הלימודים תשפ"ו פעלה תוכנית "עוגן" ב־32 בתי ספר בצפון ובדרום וביותר מ־170 כיתות. בתי הספר כללו מגוון מסגרות חינוך: בתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים, כיתות חינוך מיוחד ומסגרות ייחודיות באוכלוסיות מגוונות.

הבדלים משמעותיים נמצאו בין בתי הספר מבחינת שנת ההצטרפות לתוכנית, ניסיון קודם בהפעלת התוכנית, מאפייני האוכלוסייה ורמת האתגרים הרגשיים והמערכתיים.

שונות זו חייבה התאמה דיפרנציאלית של דרכי ההפעלה, תוך שמירה על עקרונות הליבה של התוכנית. ממצאי ההערכה מצביעים כי היכולת לשמר את מטרות התוכנית וגם להתאימה לצרכים מקומיים הייתה אחד מגורמי ההצלחה הראשיים.

2 – תרומת התוכנית לתלמידים

הממצא המרכזי והעקבי ביותר בכלל הדוחות הוא תרומתה המשמעותית של תוכנית "עוגן" לחיזוק הרווחה הרגשית של תלמידים. בתי הספר תיארו מגוון שינויים חיוביים בקרב תלמידים:

- **פיתוח מודעות רגשית ויכולת ביטוי** – צוותי החינוך דיווחו כי התוכנית אפשרה לתלמידים להכיר טוב יותר את עולמם הרגשי, לזהות רגשות ולתת להם מקום בשיח היומיומי. בבתי ספר רבים צוין כי תלמידים שבעבר התקשו לדבר על רגשות או לבקש עזרה החלו להביע פתיחות רבה יותר ולשתף בקשיים.
- **חיזוק תחושת המסוגלות** – העבודה במסגרת התוכנית תרמה לחיזוק האמונה של תלמידים ביכולתם להתמודד עם מצבים מורכבים. התלמידים נחשפו לכלים להתמודדות עם לחץ, פחד וחוסר ודאות ופיתחו תחושה חזקה יותר של שליטה ויכולת פעולה.

- **חיזוק תחושת השייכות והביטחון** – אחד הממצאים החוזרים היה חשיבות נוכחותו העקבית של הסטודנט כדמות "מבוגר משמעותי" נוספת. עבור תלמידים רבים, בייחוד בתקופה של חוסר יציבות, הקשר עם הסטודנט סיפק חוויה של רציפות, הקשבה והכרה אישית.
- **שיפור מערכות יחסים** – בחלק מבתי הספר דווח על שינוי באווירת הכיתה ועל שיפור ביחסים בין תלמידים לבין עצמם ובין תלמידים לבין מבוגרים משמעותיים בבית הספר.

3 – תרומת העבודה הפרטנית והקבוצות הקטנות

אחד הממצאים הבולטים והחזקים ביותר בהערכה הוא חשיבותם של המענים הפרטניים ושל העבודה בקבוצות קטנות. צוותי בתי הספר תיארו את העבודה האישית כמרכיב בעל ההשפעה העמוקה ביותר, בעיקר עבור תלמידים שהתמודדו עם מצוקה רגשית, חרדה ופחד, קשיי הסתגלות, קשיים חברתיים, קשיים התנהגותיים ומצבי חיים מורכבים. הקשר הרציף בין הסטודנט לתלמיד אפשר זיהוי מוקדם של מצוקות, בניית אמון, יצירת מרחב בטוח לשיתוף והתאמת המענה לצרכים אישיים.

ממצא זה מחזק את ההנחה כי בתקופות של טראומה מתמשכת, עצם קיומה של מערכת יחסים יציבה עם מבוגר משמעותי היא רכיב מהותי בבניית חוסן. עם זאת, כמעט בכל המחוזות עלו אתגרים הקשורים להפעלת המענים הפרטניים: מחסור בחדרים ייעודיים, קושי בתיאום שעות, צורך בדיוק הקריטריונים לבחירת התלמידים, ורצון של בתי הספר להרחיב את מספר התלמידים הזוכים למענה.

4 – תרומת התוכנית לצוותי החינוך

מעבר להשפעתה הישירה על תלמידים נמצא שלתוכנית תרומה משמעותית גם לצוותי החינוך. המחנכות והיועצות דיווחו כי התוכנית הרחיבה את השיח הרגשי בבית הספר, סיפקה כלים להתבוננות בצרכים רגשיים, אפשרה התייעצות מקצועית, חיזקה שיתופי פעולה בין בעלי תפקידים ותרמה ליצירת שפה משותפת סביב חוסן וויסות רגשי.

בחלק מבתי הספר צוין כי מושגים וכלים מתוך התוכנית חלחלו מעבר למפגשים עצמם והיו לחלק מהשיח הבית ספרי ואף מהתקשורת עם ההורים. ממצא זה מצביע על כך שהתוכנית אינה פועלת רק כהתערבות ממוקדת תלמיד, אלא כהליך המחזק את היכולת המערכתית של בית הספר להתמודד עם מציאות מורכבת.

5 – איכות עבודת הסטודנטים

בכל בתי הספר ללא יוצא מן הכלל הובעה הערכה גבוהה לעבודת הסטודנטים. הסטודנטים תוארו כמחויבים, רגישים, זמינים, מקצועיים, גמישים ובעלי יכולת ליצור קשר אישי משמעותי. צוותי החינוך הדגישו במיוחד את תרומתם של הסטודנטים כדמויות משמעותיות נוספות עבור תלמידים. לצד הערכה גבוהה זו עלה צורך להמשיך לחזק את ההכשרה בתחומים: ניהול כיתה; הנחיית קבוצות; עבודה עם תלמידים בעלי התנהגויות מאתגרות; קבלת החלטות במצבי אי-ודאות; ועבודה בתוך מערכת בית ספרית מורכבת. ממצאים אלו מדגישים את החשיבות של שילוב בין הכשרה תיאורטית לבין הכשרה מעשית המבוססת על אתגרי השטח.

6 – השוואה בין מחוז הצפון למחוז הדרום

הניתוח ההשוואתי בין מחוז הצפון למחוז הדרום מלמד כי עקרונות הליבה של תוכנית "עוגן" נשמרו בשני המחוזות, וכי המנגנונים המרכזיים המקדמים שינוי – קשר אישי, נוכחות עקבית, עבודה רגשית ושיתוף פעולה עם צוותי החינוך – נמצאו חשובים בשני האזורים. עם זאת, תנאי ההפעלה השונים יצרו מאפיינים ייחודיים לכל מחוז והשפיעו על אופן היישום.

מחוז הדרום

במחוז הדרום פעלה התוכנית במציאות המאופיינת בהשלכותיה המתמשכות של המלחמה, כמו חוסר יציבות ושינויים תכופים בשגרת בתי הספר. האתגרים המרכזיים שעלו היו עומס רגשי גבוה בקרב תלמידים וצוותי חינוך, כיתות גדולות ומורכבות, שינויים תכופים במערכת השעות, ביטולי מפגשים בשל אירועים ביטחוניים, מחסור במרחבים מתאימים לעבודה פרטנית, וצורך בתיאום מתמשך מול המחנכות.

לצד אתגרים אלה בלטה יותר מכול תרומת התוכנית כמענה היוצר רציפות, יציבות ונוכחות בתקופה של אי־ודאות. בתי ספר בדרום תיארו את הסטודנטים כ"עוגן" עבור תלמידים רבים – דמות קבועה שאפשר לסמוך עליה בתוך מציאות משתנה.

לצד זאת, בבתי ספר שהתוכנית פעלה בהם מעבר לשנתה הראשונה עלה צורך בהתאמת המענים לשלב הטמעה מתקדם יותר. האתגרים העיקריים היו מניעת כפילויות מול תוכניות קיימות, התאמת התכנים לתלמידים שכבר נחשפו לתוכנית, ומעבר מהטמעה ראשונית למודל רב־שנתי מתפתח.

מחוז הצפון

במקרים רבים במחוז הצפון נמצאה השתלבות מהירה יותר של התוכנית בתוך מערכת בית הספר. מאפייניה המרכזיים היו שיתוף פעולה משמעותי מצד הנהלות בתי הספר, קליטה מהירה של הסטודנטים, השתלבות טובה במערך התמיכה הקיים, ויכולת לתכנן את הפעילות באופן מסודר יותר.

הבדלים אלה אינם מצביעים על שונות באיכות התוכנית בין המחוזות, אלא על הצורך להתאים את מודל ההפעלה למאפייני הסביבה שהיא פועלת בה. הממצא העיקרי מראה כי התוכנית הצליחה לשמר את עקרונותיה המרכזיים גם במצבי מורכבות שונים ולהתאים את דרכי היישום למציאות המקומית.

7 – גמישות התוכנית כמנגנון הצלחה ראשי

אחד הממצאים החשובים ביותר שעולה מהערכת סוף השנה הוא כי הגמישות הארגונית והמקצועית של תוכנית "עוגן" אינה רק יתרון תפעולי, אלא מנגנון מרכזי המאפשר את הצלחתה.

שנת הפעילות התאפיינה בשינויים ביטחוניים, באי־ודאות מערכתית ובמפגש עם אוכלוסיות מגוונות, והתוכנית הצליחה לשמור על רציפות תפקודית באמצעות התאמות מתמשכות.

הגמישות באה לידי ביטוי במספר תחומים:

- **התאמות תרבותיות ושפתיות** – התוכנית התאימה את עצמה למאפייני בתי הספר השונים, לרבות בתי ספר במגזר הערבי, מסגרות חינוך מיוחד ואוכלוסיות עם מאפיינים ייחודיים. התאמות אלה כללו התאמת שפה, רגישות למאפיינים תרבותיים והתאמת אופי הפעילות לצורכי התלמידים והקהילה.
- **התאמות פדגוגיות** – לאורך השנה בוצעו התאמות לפי המצב בשטח: שינוי מבנה המפגשים, עבודה בקבוצות קטנות, התאמת קצב הפעילות, ושינוי סדר התכנים לפי צורכי התלמידים.
- **התאמות למצבי חירום** – התוכנית הצליחה לעבור בין מתווים שונים: מפגשים פרונטאליים, למידה מקוונת, עבודה היברידית ושינויי מערכת לפי המצב הביטחוני.

יכולת זו אפשרה לשמר את הקשר עם התלמידים גם בתקופות ששגרת בית הספר נפגעה בהן.

יש לציין כי הגמישות תרמה לא רק להיבט התפעולי, אלא גם לחיזוק האמון והשותפות בין מנהלי התוכנית לבין בתי הספר. היכולת להגיב במהירות לצרכים שעלו מן השטח יצרה תחושה שהתוכנית אינה "מוכתבת מבחוץ" – היא שותפה מקצועית המגיבה למציאות המשתנה.

ממצא זה מחזק את ההבנה כי בתוכניות הפועלות במצבי משבר מתמשך, יכולת הסתגלות ארגונית היא רכיב מרכזי ביעילות ההתערבות.

8 – אתגרים מערכתיים ביישום

לצד התרומות המשמעותיות זוהו בהערכה מספר אתגרים שיש לתת עליהם את הדעת לקראת המשך הרחבת התוכנית:

- **שילוב בתוך מערכת בית ספרית עמוסה** – אחד האתגרים המרכזיים היה שילוב הפעילות בתוך מערכת שעות עמוסה ורוויית משימות. הדבר בא לידי ביטוי בביטולי מפגשים, בשינויי מערכת ובקושי ליצור רצף קבוע.

- **מרחבים לעבודה פרטנית** – נמצא שהעבודה האישית היא אחד המרכיבים המשמעותיים ביותר של התוכנית, אך בד בבד עלה קושי עקבי למצוא מרחבים מתאימים. מחסור זה פגע לעיתים ביכולת לקיים עבודה רציפה ודיסקרטית.
- **שונות בין בתי ספר** – נמצאה שונות משמעותית בין בתי ספר ברמת המחויבות של ההנהלה, במידת המעורבות של המחנכות וביכולת שילוב התוכנית בתרבות הארגונית. בתי ספר ששותפות מערכתית גבוהה התקיימה בהם הצליחו להפיק יותר מן התוכנית.
- **צורך במודל רבי־שנתי** – עם התרחבות התוכנית והמשך פעילותה בבתי ספר ותיקים עולה הצורך לעבור ממודל אחיד למודל דיפרנציאלי לפי שלב ההטמעה:
 - שנה ראשונה – היכרות, בניית קשר והטמעה;
 - שנה שנייה – העמקת מיומנויות והרחבת השפעה;
 - שנה שלישית ואילך – מודל מתקדם המשלב מנהיגות בית ספרית וקיימות.

טבלה מספר 1 – סיכום הממצאים המרכזיים

ממצא מרכזי	משמעות	המלצה
קשר אישי עם סטודנט הוא מנגנון שינוי מרכזי.	קשר יציב עם מבוגר משמעותי מחזק חוסן.	להרחיב ולשמר במקביל גם מודל חונכות אישית.
לעבודה פרטנית ולקבוצות קטנות יש השפעה גבוהה.	הן מאפשרות התאמה לצרכים ייחודיים.	להגדיל זמינות מענים ממוקדים.
שיתוף פעולה עם בית הספר משפיע על איכות היישום.	התוכנית מצליחה כאשר היא חלק מהמערכת.	למסד מנגנוני תיאום קבועים.
גמישות מאפשרת המשכיות במצבי חירום.	התאמה מהירה היא תנאי להצלחה.	לשמר מודל הפעלה גמיש.
יש הבדלים בין בתי ספר ובין שלבי ההטמעה.	נדרשת התאמה דיפרנציאלית.	לפתח מודל רבי־שנתי.

מנגנוני ההשפעה של תוכנית "עוגן"

ממצאי ההערכה מצביעים כי עוצמתה של תוכנית "עוגן" אינה נובעת רק מן התכנים שהיא מציעה, אלא בעיקר מן האופן שבו היא יוצרת קשרים אנושיים משמעותיים בתוך בתי הספר.

בתקופה של טראומה מתמשכת, כשתלמידים וצוותים מתמודדים עם אי־ודאות מתמשכת, התוכנית מספקת מרכיב בסיסי של חוסן: נוכחות עקבית של אדם משמעותי, המאפשרת לפתח קשר, לקבל הכרה ולהרגיש שייכות וביטחון. ההערכה מצביעה על שלושה תנאים עיקריים המאפשרים את הצלחת התוכנית:

1. **קשר אנושי משמעותי** – הקשר בין הסטודנט לתלמיד הוא מנגנון ההשפעה המרכזי. הוא מאפשר לבנות אמון, לזהות צרכים, להציע תמיכה מותאמת, ולחזק את תחושת הערך והשייכות.
2. **גמישות ארגונית ומקצועית** – יכולת התוכנית להתאים את עצמה למציאות משתנה אפשרה לה להמשיך לפעול גם בתנאים מורכבים.
3. **שותפות מערכתית** – מעורבות הנהלת בית הספר, היועצות והמחנכות נמצאה תנאי הכרחי להטמעה איכותית. כאשר התוכנית נתפסה כחלק אינטגרלי מהמערכת הבית ספרית, השפעתה הייתה רחבה ועמוקה יותר.

מודל מנגנוני ההשפעה של תוכנית "עוגן"

בהתבסס על כלל ממצאי ההערכה אפשר להציע מודל בן ארבעה רכיבים:

1. **קשר אישי מגן** – הסטודנט משמש דמות "מבוגר משמעותי" נוספת עבור התלמיד.
2. **רצף התערבות מרובדת** – שילוב בין פעילות כיתתית לבין קבוצות קטנות ומענים פרטניים.

3. **שותפות מערכתית** – עבודה משותפת של הנהלה, יועצות, מחנכות, דוקטורנטים וסטודנטים.

4. **הסתגלות וגמישות** – יכולת להתאים את התוכנית למציאות משתנה ולצרכים מקומיים.

השילוב בין ארבעת המרכיבים יוצר מנגנון פעולה המאפשר לתוכנית לקדם חוסן אישי, בית ספרי וקהילתי.

ייחודיות ההתערבות

הערכת סוף השנה של תוכנית "עוגן" מראה שהתערבות זו תורמת תרומה משמעותית למערכת החינוך בתקופה המאופיינת בטרואמה מתמשכת, אי־ודאות ושינויים מערכתיים. הממצאים מצביעים על מספר מסקנות מרכזיות.

1 – תוכנית "עוגן" היא מענה משמעותי לחיזוק החוסן האישי והבית ספרי

התוכנית הצליחה לספק לתלמידים מרחב בטוח של קשר, הקשבה ושייכות בתקופה שרבים מהם התמודדו עם תחושות של פחד, חוסר ודאות ושינויים בשגרת החיים.

התרומה התבטאה לא רק בדיווח על הפחתת מצוקה רגשית אלא גם בחיזוק יכולות הסתגלות: בדיווח על זיהוי רגשות, ביטוי רגשי, פנייה לעזרה, שימוש בכלים להתמודדות, וחיזוק תחושת המסוגלות.

2 – הקשר האישי הוא מנגנון ההשפעה המרכזי

ממצא חוזר ונשנה בכל בתי הספר הוא כי איכות הקשר בין הסטודנט לתלמיד היא לב התוכנית. הסטודנטים אינם נתפסים רק כמיישמי תוכן, אלא כדמויות "מבוגר" נוספות המעניקות לתלמידים נוכחות יציבה, רציפה ומשמעותית. ממצא זה מדגיש כי בתנאים של טראומה מתמשכת, יחסים אנושיים הם משאב מהותי לבניית חוסן.

3 – העבודה הפרטנית והקבוצות הקטנות הן רכיבים בעלי ערך ייחודי

בעוד הפעילות הכיתתית מאפשרת יצירת שפה משותפת וקידום מיומנויות אוניברסליות, המענים הפרטניים והקבוצתיים מאפשרים העמקה והתאמה לצרכים ייחודיים. רכיבים אלה נמצאו בעלי חשיבות בייחוד עבור תלמידים המתמודדים עם מצוקה רגשית, עם קשיי הסתגלות, עם קשיים חברתיים ועם אתגרי התנהגות.

4 – הצלחת התוכנית תלויה בשותפות מערכתית

ההערכה מצביעה כי התוכנית אינה פועלת באופן מבודד אלא בתוך מערכת בית ספרית מורכבת.

מידת הצלחתה תלויה במידה רבה במעורבות הנהלת בית הספר, בשיתוף פעולה עם היועצות, במעורבות המחנכות וביצירת מנגנוני תיאום קבועים. בבתי ספר שהתוכנית שולבה בהם כחלק מתפיסת העבודה הבית ספרית, הצליחו למצות את הפוטנציאל שלה באופן רחב יותר.

5 – גמישות היא מרכיב יסודי לעילות התוכנית

אחד הממצאים החשובים ביותר הוא כי היכולת להתאים את התוכנית למציאות משתנה אינה רק מאפיין ניהולי, אלא חלק מהותי מהמודל המקצועי. הגמישות אפשרה לתוכנית להמשיך לפעול גם בתנאים של אי־יציבות ביטחונית, שינויים מערכתיים, שונות תרבותית וצרכים משתנים של בתי ספר.

למרות האמור לעיל להערכה הנוכחית מגבלות מספר ובמרכזן היותה מבוססת בעיקר על נתונים איכותניים, המדגישים את החוויות, התפיסות והמשמעויות של המשתתפים. מומלץ להמשיך ולפתח מערך הערכה משולב הכולל גם מדדים כמותיים לאורך זמן.

ממצאי הערכת תוכנית "עוגן" מצביעים כי ייחודה של התוכנית אינו נובע רק מן התכנים הפסיכוכינוכיים שהיא מציעה, אלא בעיקר מן האופן שבו היא מצליחה ליצור מארג של יחסים אנושיים משמעותיים, רציפים ומכילים בתוך המערכת הבית ספרית. ממצא זה מחזק את טענת גוף הידע העוסק בחוסן ובטראומה מתמשכת, ולפיו במצבים של טראומה מתמשכת (continuous traumatic stress) [CTTS] יחסים בין-אישיים הם משאב הגנה מרכזי המאפשר ויסות רגשי, תחושת ביטחון, שייכות ופיתוח יכולת הסתגלות אישית וקהילתית (Hobfoll et al., 2007; Masten, 2014). לפי התפיסה האקולוגית של חוסן, משאבים מגינים אינם פועלים במנותק מן ההקשר אלא מתעצבים מתוך יחסי הגומלין בין הילד לבין מערכות חייו: המשפחה, בית הספר והקהילה. לפיכך, יציבות ותמיכה במערכת אחת עשויות למתן פגיעות הנוצרות במערכות אחרות ולחזק את יכולת ההתמודדות הכוללת של הילד (Masten & Motti-Stefanidi, 2020).

תובנה מרכזית העולה מהערכת "עוגן" היא הצורך בשינוי פרדיגמטי בהתייחסות להתערבות במצבי טראומה מתמשכת. בעוד מודלים רבים של התערבות לאחר טראומה נסמכים על ההנחה כי האירוע הסתיים ואפשר לעבור לשלב של עיבוד והתאוששות, תוכנית "עוגן" פועלת בתוך מציאות שהאיום אינו נחוה בה כאירוע עבר בלבד, אלא כמצב מתמשך המאופיין באי־ודאות, בשיבוש שגרה ובפגיעה בתחושת הרציפות והביטחון. במציאות זו, מטרת ההתערבות אינה להשיב את הילדים לשגרה שקדמה למשבר, אלא לסייע ליצור שגרה חדשה המסוגלת להכיל אי־ודאות, תוך חיזוק תחושת המשמעות, המסוגלות והשליטה.

אחד הממצאים העיקריים של ההערכה הוא כי הקשר בין הסטודנט לתלמיד אינו רכיב נלווה בתוכנית אלא מנגנון הפעולה המרכזי שלה. לפי תיאוריית ההתקשרות (Bowlby, 1988) ומחקרי החוסן (Masten, 2014), נוכחותה של דמות מבוגר נוספת, עקבית, זמינה ואמפתית, עשויה להיות גורם מגן משמעותי עבור ילדים המתמודדים עם מציאות מאיימת ומתמשכת. ממצאי ההערכה מלמדים כי תלמידים רבים חוו את הסטודנטים כ"דמות שנמצאת בשבילי" – נוכחות שחורגת מהעברת פעילות מובנית והופכת למשאב רגשי וחברתי משמעותי. בכך התוכנית מדגימה כיצד קשר אנושי יציב יכול לתרום לוויסות רגשי, לחיזוק תחושת השייכות ולהגברת הנכונות

לפנות לעזרה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ספרות החונכות, המצביעה על כך שקשרים משמעותיים בין מבוגרים לצעירים מקדמים התפתחות רגשית, חברתית וקוגניטיבית, כאשר הם מבוססים על אמון, עקביות והדדיות ולא רק על העברת ידע או מיומנויות (Rhodes, 2005).

ממצאים אלה משתלבים גם עם עקרונות הגישה המיועדת טראומה (trauma-informed care), המדגישה כי ביטחון, אמון, שיתוף פעולה, העצמה ורגישות להקשר הם תנאים בסיסיים ללמידה ולהתפתחות במצבי פגיעות (SAMHSA, 2014). עם זאת, הערכת "עוגן" מציעה הרחבה מהותית לתפיסה זו: בעוד מודלים רבים של בתי ספר מיועדי טראומה מתמקדים בזיהוי השלכות הטראומה ובהפחתת נזקה, "עוגן" מדגימה מעבר מתפיסה תגובתית לתפיסה פרואקטיבית של בניית חוסן. כלומר, לא רק לתת מענה למצוקה שכבר נוצרה, אלא ליצור תנאים מערכתיים המאפשרים לתלמידים ולמערכת כולה לפתח יכולת הסתגלות וצמיחה.

במובן זה בית הספר אינו רק המקום שההתערבות מתקיימת בו – הוא עצמו נעשה גורם פעיל בבניית חוסן. תפיסה זו תואמת את המסגרת ש"עוגן" מציעה: מערכת חינוך מיועדת חוסן (resilience-informed school system [RISS]), הרואה בבית הספר מרחב שמשאבים מגינים נבנים בו במכוון באמצעות יחסים, שגרות, שותפויות ויכולת הסתגלות.

ממצאי הערכת תוכנית "עוגן" מקבלים חיזוק משמעותי ממספר מחקרים אשר בחנו את תפקידם של בתי ספר בתקופה של משבר ביטחוני מתמשך בישראל (Berkowitz et al., 2026; Nuttman-Shwartz, 2019). מחקרים אלו מצביעים על שינוי מהותי בהבנת תפקידו של בית הספר בעת מלחמה ולנוכח טראומה מתמשכת. בית הספר אינו יכול להיתפס עוד כמוסד האחראי בעיקר על הוראה ורציפות בלימודים, אלא כמרחב חברתי ורגשי המשמש מקור ליציבות, לביטחון, לשייכות ולתמיכה עבור תלמידים, משפחות וצוותי חינוך.

תובנה זו עולה בקנה אחד עם ממצאי ההערכה הנוכחית, ולפיהם תרומתה המרכזית של "עוגן" אינה מצטמצמת לכדי סיוע לתלמידים לרכוש כלים רגשיים, אלא נעוצה ביצירת תשתית יחסית ומערכתית בתוך חיי בית הספר. בתקופות משבר ממושכות יש ציפייה גבוהה מבתי הספר לזהות תלמידים במצוקה, לספק תמיכה רגשית, לחזק תחושת קהילה ולהיות מקור ליציבות, אך בד בבד יש פערים גדולים בין הצרכים לבין המשאבים הזמינים – בייחוד בתחומי בריאות הנפש, הכשרת צוותי הוראה ותמיכה מתמשכת באנשי החינוך. פער זה מדגיש את חשיבותם של מודלים

משלימים כדוגמת "עוגן", אשר אינם מחליפים שירותים טיפוליים מקצועיים אלא מרחיבים את יכולתה של מערכת החינוך לספק תמיכה ראשונית, נגישה ורציפה בתוך המרחב הטבעי של התלמיד. בכך, התוכנית מציעה דרך מעשית להפוך את בית הספר ממערכת המגיבה למשבר למערכת המסוגלת ליצור חוסן לאורך זמן.

החידוש העיקרי של תוכנית "עוגן" מתבטא במעבר תפיסתי – מתפיסה של בית הספר כזירה שהתערבות חיצונית מופעלת בה, אל תפיסה של בית הספר עצמו כמערכת שיוצרת חוסן. ממצאי ההערכה של "עוגן" מדגימים כיצד אפשר לתרגם את העיקרון שבית הספר יכול לשמש עוגן קהילתי בעתות מלחמה וטראומה מתמשכת, תרגום 'למנגנוני פעולה קונקרטיים כגון יצירת קשרים אישיים משמעותיים בין תלמידים למבוגרים מיטיבים, בניית שפה רגשית משותפת, חיזוק שיתופי הפעולה בין גורמי המקצוע, והטמעת שגרות המאפשרות הסתגלות למציאות משתנה.

יתרה מזו, מחקרם של ברקוביץ ועמיתיה המוזכר לעיל מדגיש כי ההתמודדות של מערכת החינוך עם טראומה מתמשכת מחייבת הסתכלות אקולוגית, הכוללת לא רק את התלמידים אלא גם את המורים, ההורים והקהילה הרחבה. ממצא זה מחזק את ההבנה העולה מהערכת "עוגן", שחוסן אינו תוצאה של התערבות המכוונת לפרט בלבד, אלא תהליך מערכתי הנבנה באמצעות יחסים בין אישיים, תשתיות ארגוניות ויכולת של גורמים שונים לפעול יחד. שילוב בין תמיכה רגשית לתלמידים, העצמת צוותי החינוך ויצירת שותפות בין המערכת האקדמית למערכת החינוך ולקהילה מאפשר לבית הספר להתפתח ממסגרת המתמודדת עם השלכות המשבר למרחב פעיל של בניית חוסן.

התערבות מרובדת כמנגנון להרחבת נגישות ולמענה מותאם

ממצא משמעותי נוסף של ההערכה נוגע לתרומתו של מבנה ההתערבות המרובדת של תוכנית "עוגן". השילוב בין פעילות אוניברסאלית בכיתה, לעבודה בקבוצות קטנות ולליווי פרטני אפשר מתן מענה דיפרנציאלי למגוון צרכים, רמות פגיעות ומאפייני הסתגלות בקרב תלמידים. מבנה זה עולה בקנה אחד עם תפיסות מערכת התמיכה המרובדת (multi-tiered system of supports [MTSS]), שמערכת חינוך יעילה נדרשת להציע רצף של מענים – ממענה אוניברסאלי לכלל התלמידים ועד להתערביות ממוקדות עבור תלמידים הזקוקים לתמיכה נוספת.

ייחודה של "עוגן" הוא בכך שרמות ההתערבות אינן מתקיימות זו לצד זו בלבד אלא יוצרות רצף תמיכה משולב. הפעילות הכיתתית יוצרת שפה רגשית משותפת ונורמליזציה של חוויות לחץ וכחד; העבודה בקבוצות קטנות מאפשרת העמקה ועיבוד של חוויות משותפות; והליווי הפרטני מספק מענה מותאם לתלמידים הזקוקים לקשר אישי משמעותי יותר. שילוב זה מאפשר למערכת לזהות צרכים משתנים ולנוע בגמישות בין רמות ההתערבות לפי מצבם של התלמידים והכיתות.

היבט זה מקבל חיזוק גם ממחקרי הלמידה החברתית הרגשית (social and emotional learning), המראים כי התערבויות בית ספריות רחבות היקף עשויות לתרום לשיפור מיומנויות רגשיות וחברתיות, להפחתת קשיי התנהגות ולשיפור הסתגלות בלימודים (Durlak et al., 2011). בהקשר של טראומה מתמשכת, חשיבותו של הרכיב האוניברסאלי אף מתעצמת, שכן הוא מאפשר לתת מענה לכלל התלמידים מבלי לסמן באופן סטיגמטי את מי שנפגעו יותר, ובכך מחזק את תחושת השייכות והלכידות הקבוצתית.

גמישות יישומית כמרכיב של איכות ולא כסטייה מן המודל

ממצא מרכזי נוסף בהערכת התוכנית נוגע ליכולת ההסתגלות הגבוהה של "עוגן" למציאות משתנה. הנתונים מלמדים כי ההתאמות שבוצעו לאורך היישום – בעקבות שינויים ביטחוניים, אילוצים ארגוניים, מאפיינים ייחודיים של בתי הספר והבדלים בין קהילות – לא פגעו בנאמנות לעקרונות הליבה של התוכנית ואפילו אפשרו את המשך הרלוונטיות והיעילות שלה.

ממצא זה עולה בקנה אחד עם הספרות העדכנית במדעי היישום (implementation science), המדגישה כי הצלחתן של התערבויות מורכבות אינה מבוססת על העתקה מכנית של מודל קבוע, אלא על איזון בין שמירה על רכיבי הליבה לבין התאמה להקשר המקומי (fidelity and adaptation). במקרה של "עוגן", הגמישות אינה חולשה יישומית אלא מאפיין מהותי של המודל. היכולת להתאים את דרכי העבודה למציאות של איזודאות מתמשכת אפשרה לשמור על מטרות התוכנית גם כאשר התנאים הסביבתיים השתנו.

לפי מסגרות מרכזיות במדעי היישום, איכותה של התערבות בית ספרית תלויה לא רק בתוכן ההתערבות, אלא גם במאפייני המיישמים, בתמיכה הארגונית ובמידת ההתאמה בין התוכנית לבין ההקשר שהיא פועלת בו (Domitrovich et al., 2008). הערכת "עוגן" מדגימה כי היכולת לשלב בין מבנה מקצועי ברור לבין מרחב התאמה מקומי היא תנאי מרכזי להפעלת תוכנית חוסן בתנאי משבר.

השותפות המערכתית כתשתית לקיימות ולהשפעה רחבה

הערכת התוכנית מצביעה גם על כך שהצלחתה אינה תוצר של גורם יחיד אלא של מערכת שותפויות רחבה, שכללה סטודנטים, דוקטורנטים, מנהלות אזוריות, הנהלות בתי ספר, יועצות, מחנכות וגורמים אקדמיים. שותפות זו יצרה מעטפת מקצועית שאפשרה רציפות, למידה הדדית ותמיכה במיישמים עצמם.

ממצא זה מחזק את התפיסה האקולוגית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979), שהתפתחות ילדים מתעצבת מתוך האינטראקציה בין מערכות החיים הסובבות אותם. מנקודת מבט זו, חוסן אינו נבנה באמצעות קשר יחיד בין תלמיד למנטור בלבד, אלא באמצעות מערכת שלמה המספקת מסרים עקביים של ביטחון, שייכות ומסוגלות.

בהיבט הארגוני, הערכת "עוגן" מצביעה על כך שיוזמות חיצוניות יכולות להפוך לחלק אינטגרלי מן המערכת הבית ספרית כאשר תיאום תפקידים, מנהיגות תומכת, תקשורת רציפה ומנגנוני למידה משותפת מתקיימים (Datnow et al., 2022). לכן תרומתה של התוכנית אינה מתמצית בהשפעה על תלמידים בודדים, אלא מתבטאת גם בחיזוק האקלים הבית ספרי, בהרחבת השפה הרגשית של הצוותים ובפיתוח היכולת הארגונית להתמודד עם מצבי משבר.

תרומה תאורטית: לקראת מודל Resilience-Informed School System (RISS)

מן ההיבט התאורטי, ממצאי ההערכה מציעים הרחבה של ההבנה הקיימת בנוגע לחוסן במערכות חינוך. הם מחזקים את התפיסה כי בתנאים של טראומה מתמשכת, חוסן אינו תכונה אישית קבועה אלא תהליך אקולוגי ודינמי, הנבנה באמצעות מערכות יחסים, מנהיגות תומכת, שפה רגשית משותפת, שגרות ארגונית וקהילות מקצועיות לומדות (Ungar, 2021).

על סמך ממצאי ההערכה אפשר להציע את המודל **resilience-informed school system (RISS)** – מסגרת מושגית המתארת כיצד מערכת חינוך, ובייחוד בית הספר, יכולים להפוך למערכת הבונה חוסן באמצעות ארבעה מנגנוני ליבה:

1. **יחסים מגינים (protective relationships)** – יצירת קשרים עקביים, בטוחים ומשמעותיים בין תלמידים לבין מבוגרים מיטיבים, המהווים מקור לתמיכה, לוויסות ולשייכות.

2. **התערבות מרובדת (multi-tiered intervention)** – שילוב בין מענים אוניברסאליים, קבוצתיים ופרטניים המאפשרים התאמה לצרכים משתנים ולרמות שונות של פגיעות.

3. **שותפות מערכתית (cross-sector partnerships)** – יצירת אחריות משותפת בין מערכת החינוך לאקדמיה, לקהילה ולגורמי המקצוע, מתוך תפיסה שחוסן הוא תוצר של מערכת ולא של גורם יחיד.

4. **יכולת הסתגלות מערכתית (adaptive organizational capacity)** – שמירה על עקרונות הליבה לצד התאמת דרכי היישום לתנאים משתנים ולמאפיינים מקומיים.

ארבעת המנגנונים פועלים באופן משולב: היחסים האישיים מתאפשרים בזכות תשתית מערכתית תומכת; ההתערבות המרובדת מעמיקה את השפעת הקשרים האישיים; השותפות המקצועית מבטיחה רציפות וקיימות; והגמישות מאפשרת לשמור על איכות גם בתנאים של אי־ודאות מתמשכת. לפיכך, אפשר לראות ב"עוגן" לא רק תוכנית התערבות, אלא מודל מערכתי לבניית חוסן במערכות חינוך הפועלות בתנאים של טראומה מתמשכת.

המלצות להמשך פיתוח התוכנית

על סמך ממצאי ההערכה מוצע לראות ב"עוגן" תוכנית מרובת שלבים, לפתח מודל עבודה רב־שנתי דיפרנציאלי ולבנות מסלול הטמעה הכולל מטרות שונות לכל שלב:

שנה ראשונה – שלב ההתבססות – יצירת קשרים, הטמעת שפה רגשית ובניית אמון עם בית הספר.

שנה שנייה – שלב ההעמקה – הרחבת עבודה בקבוצות, פיתוח מיומנויות מתקדמות וחיזוק השותפות עם הצוות.

שנה שלישית ואילך – שלב הקיימות – הטמעה בתוך התרבות הבית ספרית, פיתוח מנהיגות פנימית והתאמת תכנים לצרכים מתקדמים.

נוסף על כך ולאור התרומה הרבה של רכיבים אלה, מומלץ להמשיך ולבחון את הרחבת מספר התלמידים המקבלים מענה אישי או בקבוצות קטנות. בד בבד, יש להסדיר: קריטריונים לבחירת תלמידים; יצירת מנגנוני הפניה; ותיאום עם היועצות והמחנכות.

לשם יישום מטרות אלו יש לחזק את הכשרת הסטודנטים. מומלץ להעמיק את ההכשרה בתחומים שעלו מן השטח ובהם מיומנויות לניהול כיתה, הנחיית קבוצות, עבודה עם התנגדויות, התמודדות במצבי חירום, ועבודה במערכות ארגוניות מורכבות. מומלץ לשלב יותר למידה מבוססת מקרים מהשטח והדרכה רפלקטיבית לאורך השנה.

כמו כן יש ליצור מנגנוני שותפות קבועים עם בתי הספר ולמסד: כגישת פתיחה שנתית עם הנהלה וצוות, מנגנון תיאום שוטף עם היועצת, כגישות מעקב תקופתיות, ותהליך סיכום מובנה בסיום השנה. מהלך זה יסייע לחזק את ההטמעה ולהפחית שונות בין בתי הספר.

לבסוף יש לדאוג להבטחת תשתיות ארגוניות שיאפשרו את המשך איכות היישום, ובהן מרחב קבוע לעבודה פרטנית, זמן מוגדר במערכת, שילוב התוכנית בתוכנית העבודה הבית ספרית, והגדרת גורם מוביל בבית הספר.

בה בעת יש להמשיך לפתח מערך הערכה ומדידה משולב, הכולל מדדים כמותיים של שינוי ברווחה רגשית, הערכת אקלים בית ספרי, מעקב אחר התמדה והשתתפות, הערכת איכות הקשר בין סטודנטים לתלמידים, ואיסוף נתונים לאורך זמן. מערך כזה יאפשר לבחון את השפעת התוכנית מעבר להתרשמות איכותנית ולבסס את הרחבתה על ידע מצטבר.

קיימות והרחבת התוכנית

ממצאי ההערכה מצביעים כי תוכנית "עוגן" עברה בהצלחה משלב של מענה ראשוני למציאות של משבר למודל התערבות שמאפייניו מערכתיים. רוב בתי הספר הביעו רצון ברור להמשיך השתתפותם ואף להרחבת הפעילות. הבקשות שעלו כללו: הרחבת מספר הכיתות; שילוב שכבות גיל נוספות; הגדלת מספר המענים הפרטניים; המשך ליווי מקצועי.

עם זאת, המשך צמיחת התוכנית מחייב מעבר ממודל הנשען במידה רבה על מחויבות אישית גבוהה של השותפים למודל מוסדי יציב. מודל זה צריך לכלול מבנה ארגוני ברור, הכשרה מתמשכת, מערך הדרכה ופיקוח, כלי הערכה שיטתיים, מנגנוני שותפות עם בתי הספר, ותכנון רב־שנתי.

נוטמן-שורץ, א' (2026). **תוכנית עוגן דוח הערכת אמצע שנה**. עמותת עוגנים. רחובות.

Berkowitz, R., Achdut, N., Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2026). Exploring the role of schools during prolonged crisis: Lessons learned from an armed conflict in Israel. *American Journal of Orthopsychiatry*.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., Romanelli, L. H., Leaf, P. J., Greenberg, M. T., & Jalongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6–28.
<https://doi.org/10.1080/1754730X.2008.9715730>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., Friedman, M., Gersons, B. P. R., de Jong, J. T. V. M., Layne, C. M., Maguen, S., Neria, Y., Norwood, A. E., Pynoos, R. S., Reissman, D., Ruzek, J. I., Shalev, A. Y., Solomon, Z., Steinberg, A. M., & Ursano, R. J. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry*, 70(4), 283–315.
<https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283>

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.

- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2020). Multisystem resilience for children and youth in disaster: Reflections in the context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science*, 1(2), 95–106.
<https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>
- Nuttman-Shwartz, O. (2019). The moderating role of resilience and sense of belonging to the school among children and adolescence in continuous traumatic stress situations. *Journal of Early Adolescence*, 39(9), 1261–1285.
<https://doi.org/10.1177/0272431618812719>
- Rhodes, J. E. (2005). A model of youth mentoring. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 30–43). Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781412976664.n3>
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014). *SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach* (HHS Publication No. SMA 14-4884).
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- Ungar, M. (2021). Modeling multisystemic resilience: Connecting biological, psychological, social, and ecological adaptation in contexts of adversity. In M. Ungar (Ed.), *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change* (pp. 6–32). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.003.0002>

Executive Summary

Ogen (Anchor for Resilience) Program **End-of-Year Evaluation Report (2025–2026)**

The **Ogen (Anchor for Resilience)** program was established in response to the *Iron Swords* War to strengthen the resilience of children, schools, and communities living under conditions of prolonged trauma, chronic uncertainty, and continuous disruption to daily life. Rather than viewing schools solely as educational institutions, Ogen is founded on the premise that schools are essential public infrastructures for promoting safety, belonging, emotional wellbeing, and resilience during times of crisis.

During the 2025–2026 academic year, the program was implemented in **32 schools** across Israel's Northern and Southern Districts through a **multi-tiered resilience model** combining universal classroom activities, targeted small-group interventions, and individualized mentoring. The intervention was delivered by undergraduate students from the health, education, and social welfare professions – mentors who served as consistent “big brothers and sisters”. Their work was supported through professional supervision provided by doctoral fellows and close collaboration with school leadership and educational staff.

The end-of-the second-year evaluation examined implementation quality, program outcomes, and the organizational conditions that enabled successful implementation. Findings are based on a qualitative analysis of **30 end-of-year reports from 32 participating schools (94%)**, incorporating perspectives from school principals, counselors, classroom teachers, doctoral supervisors, and regional coordinators.

Key Findings

The evaluation demonstrates substantial contributions across multiple ecological levels.

Student level. Participation strengthened students' emotional awareness and expression, increased their sense of competence and belonging, encouraged help-seeking behaviors, and enhanced their ability to cope with stress and uncertainty.

Relationship level. The most robust and consistent finding was that the program's primary mechanism of change was not the curriculum itself, but the sustained, trusting relationship developed between each mentor and student. Student mentors became additional meaningful adults within the school, providing stability, emotional availability, and consistent support throughout the school year.

School level. Ogen fostered a stronger culture of emotional dialogue, established a shared language around resilience and emotional regulation, and enhanced educators' capacity to identify and respond to students' psychosocial needs.

Educational Systems level. One of the program's defining strengths was its ability to maintain fidelity to its core principles while adapting flexibly to changing security, organizational, and cultural realities. This adaptive capacity enabled continuous implementation despite prolonged uncertainty and ongoing disruptions.

The evaluation also identified several priorities for future development:

- Strengthening integration within crowded school schedules.
- Increasing implementation consistency across schools.
- Expanding mentor training in classroom management, group facilitation, and crisis intervention.
- Developing a longitudinal implementation model that supports both program expansion and long-term sustainability.

Conclusions and Strategic Implications

The findings suggest that **Ogen is not merely a school-based intervention but an emerging systemic model for building resilience in educational settings affected by continuous traumatic stress.**

The model is built upon four interdependent mechanisms:

- **Protective relationships** – creating stable, meaningful relationships between students and supportive adults.
- **Multi-tiered resilience supports** – integrating universal, targeted, and individualized interventions according to students' changing needs.
- **Cross-sector partnerships** – linking higher education, schools, professional services, and local communities into a coordinated support system.
- **Adaptive organizational capacity** – preserving core program principles while flexibly responding to evolving circumstances.

Beyond evaluating a successful intervention, these findings contribute to the emerging framework of the **resilience-informed school system (RISS)**. Unlike traditional trauma-informed approaches, which primarily emphasize recognizing and responding to the consequences of trauma, RISS conceptualizes resilience as an organizational capacity that can be intentionally cultivated before, during, and after prolonged crises. Within this framework, schools become active resilience-building systems rather than institutions that merely react to adversity.

In contexts of continuous traumatic stress (CTS), resilience is not created through skills training alone. It emerges through sustained relationships, a sense of belonging, coordinated systems of support, and adaptive educational environments. Ogen demonstrates how schools can become protective ecosystems that actively foster safety, hope, connectedness, and opportunities for growth. As such, the program offers an innovative, evidence-informed, and scalable model with relevance for educational systems facing ongoing crises both in Israel and internationally.

