



Myers - JDC - Brookdale Institute
מאירס - ג'וינט - מכון ברוקדייל

דוח מחקר



כדי להקל על השיטוט במסמך זה, יש לפתוח את "סימניות (Bookmarks)"
על ידי לחיצה על הלשונית המתאימה או באמצעות הקשה על F6.

ג'וינט-מכון ברוקדייל

**הטמעה ומיסוד של תכנית התערבות
חינוכית "סביבת חינוך חדשה" (סח"ח)**

התכנית לאחר שבע שנות יישום
בבתי-ספר תיכוניים בבאר שבע

מרים כהן-נבות ♦ אסנת לבנדה

המחקר הוזמן על-ידי ג'וינט-ישראל ומומן בסיועו

ד מ ח ק ר

דמ-391-03

הטמעה ומיסוד של תכנית התערבות חינוכית "סביבת חינוך חדשה" (סח"ח)

התכנית לאחר שבע שנות יישום
בבתי-ספר תיכוניים בבאר שבע

מרים כהן-נבות ♦ אסנת לבנדה

המחקר הוזמן על-ידי ג'וינט-ישראל ומומן בסיועו

הטמעה ומיסוד של תכנית התערבות חינוכית "סביבת חינוך החדשה" (סח"ח)

התכנית לאחר שבע שנות יישום בבתי-ספר תיכוניים בבאר שבע

אסנת לבנדה

מרים כהן-נבות

המחקר הוזמן על-ידי ג'וינט-ישראל ומומן בסיועו

מאי 2003

ירושלים

אייר תשס"ג

עבודה זו מתפרסמת במסגרת המרכז לילדים ולנוער בג'וינט-מכון ברוקדייל. המרכז לילדים ולנוער הוקם בשנת 1995 במכון ברוקדייל, בחסות הג'וינט וממשלת ישראל. מטרת המרכז היא לקדם את רווחתם של ילדים ובני נוער יהודים וערבים באמצעות תכנית הכוללת מחקר, הפצה פעילה של מידע וידע, ייעוץ לקובעי מדיניות ולמפתחי תכניות בשדה ופיתוח מנהיגות.

ג'וינט-מכון ברוקדייל
המרכז לילדים ולנוער
ת"ד 3886
ירושלים 91037

טלפון : 6557400-02
פקס : 5612391-02

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



פרסומים נוספים של מכון ברוקדייל העוסקים בנושאים קשורים

פרסומים על הערכת תכנית סח"ח (סביבת החינוך החדשה)

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

מרים כהן. 1997. הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בכיתות הכוון בבתי-ספר תיכוניים מקיפים בבאר שבע: דוח 2: ממצאים משנת פעילות שנייה (תשנ"ה-1994/95). דמ-97-282.

מרים כהן. 1996. הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בכיתות הכוון בבתי-ספר תיכוניים מקיפים בבאר שבע: דוח 1: ממצאים משנת פעילות ראשונה (תשנ"ד-1993/94). דמ-96-253.

פרסומים אחרים

מרים כהן-נבות, שרית אלנבוגן-פרנקוביץ, תמר ריינפלד. 2001. הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער. דמ-01-381.

מרים כהן וסיגלית גבעון. 1998. הערכת המפתנים: דוח מחקר מסכם. דמ-98-323.

להזמנת פרסומים נוספים ניתן לפנות לגיוינט-מכון ברוקדייל, גבעת הגיוינט, ת"ד 3886, ירושלים 91037 טל' 02-6557400, פקס: 02-5612391, דואר אלקטרוני: brook@jdc.org.il.

תקציר

דוח זה בוחן את מיסוד תכנית סח"ח בחמישה בתי-ספר תיכוניים מקיפים בבאר שבע, כשש או שבע שנים לאחר תחילת יישום התכנית בבתי-ספר אלה, וכשנתיים לאחר שגיוינט-ישראל, הגורם החיצוני האחראי ליישום התכנית בשלב ההקמה, סיים את תפקידו זה.*

מטרתה של התכנית היא לקדם תלמידים בסיכון ותלמידים תת-משיגים על-ידי שינוי בתפיסות המורים ודרכי פעולתם. התכנית מתבססת על התערבות חיצונית באמצעות הכשרת המורים, אשר הביאה לשינוי כוללני בעבודת המורים. עקרונות הפעולה שאותם התכנית שואפת ליישם כללו: התייחסות רב-ממדית לצורכי התלמיד, הוראה בהתאם לצורכי התלמיד, עבודת צוות, שיתוף הורים, שימוש במחשבים והוראה ב"סביבה לימודית פיזית" המאפשרת שימוש גמיש ומגוון של מרחב הלמידה.

ממצאי המחקר מלמדים כי התכנית רכשה לעצמה מעמד של קבע והכרה בארבעה מתוך חמשת מבתי-הספר בהם נבדקה התכנית. עם זאת, חלו שינויים משמעותיים בתחומים שונים בעקבות מאמצי הצוות להתאים את התכנית למציאות המשתנה בבתי-הספר ובמערכת החינוך הכללית. להלן נסקור את הממצאים המרכזיים המובאים בדוח, הנוגעים בתהליך מיסוד התכנית, ונדון בהשלכותיהם על המשך פיתוח התכנית, הפצתה ומיסודה בבתי-ספר אלה ואחרים.

תהליך מיסוד התכנית

בתום חמש שנים מתחילת יישום הפרויקט בבתי-הספר המקיפים הפסיק, כאמור, גיוינט-ישראל את מעורבותו הפעילה ביישום התכנית כחלק מתהליך הטמעתה בשגרת הפעילות של בתי-הספר. ממצאי המחקר מעידים על כך שהפסקת מעורבות הגיוינט התבצעה ללא קשיים, כהמשך טבעי לשלבים הקודמים של יישום התכנית. כחלק מתהליך זה, צוותי הפרויקט בבתי-הספר, בסיוע ההנהלות, נטלו אחריות לתהליך מיסוד התכנית. רובם קיבלו אחריות זו ברצון מתוך תפיסה שבכך ניתנת הזדמנות לצמיחה מקצועית, ברמה האישית וברמת הצוות.

לאחר ארבע שנות התערבות חיצונית ביישום התכנית, חשו רוב צוותי בתי-הספר שהם רכשו את הכלים שתכנית סח"ח הציעה להם, וכי הם מסוגלים להמשיך להפעיל את התכנית, ולהתמודד עם צורכי התלמידים, בעיקר בכוחות פנימיים. שניים מבתי-הספר לא חשו צורך בהכשרה נוספת, וההשתלמויות לכלל המורים הופסקו. בבתי-ספר אחרים נמשכה ההכשרה לצוות במסגרת השתלמות תוך-בית-ספרית.

בד בבד עם הפסקת עבודתו השוטפת של צוות הגיוינט, הוקם "צוות עירוני", שנועד להחליף את הצוות המתערב החיצוני במתן תמיכה לצוותי בתי-הספר ביישום התכנית. עיקר העבודה של הצוות הוקדשה להבאת התכנית לבתי-ספר נוספים, אך הצוות לקח על עצמו גם את ליווי הפרויקט בבתי-הספר בהם הגיוינט צמצם את מעורבותו. ליווי זה כלל, כאמור, מתן הנחיה, ייעוץ וסיוע מסוגים שונים, בהתאם לצרכים שהתעוררו, ועל פי פניות צוותי הפרויקט בבתי-הספר השונים (כלומר לא על בסיס שוטף קבוע).

* התכנית פותחה על-ידי גיוינט-ישראל ומופעלת על-ידי אגף שח"ר של משרד החינוך, גיוינט-ישראל ואשלים.

בפועל, צוותי בתי-הספר המעיטו לפנות לצוות העירוני, וחברי הצוות העירוני חשו עקב כך מידה מסוימת של תסכול. ניתן למנות גורמים שונים שתרמו למצב זה. במידה רבה מיעוט הפניות של צוותי בתי-הספר היה פועל יוצא של האחריות הרבה שהם לקחו על עצמם בהמשך הפעלת התכנית, ותחושות הסיפוק שאפיינו את חוויית רוב הצוותים. על כן, צוותי הפרויקט בבתי-הספר לא הרגישו מידה רבה של צורך בתמיכה נוספת. יש לזכור, שעל אף שהצוות העירוני אויש בכוח אדם מקומי מתוך מערכת השירותים המקומית, מבחינת צוותי בתי-הספר גם הצוות העירוני היה מעין גורם מתערב חיצוני, והצוותים הגדירו לעצמם יעד של ניהול עצמאי של תכניתם. נראה, שמגמה זו הייתה חיובית, והעידה על הצלחה רבה של התכנית ב"העצמת" צוותי הפרויקט.

גורם נוסף, שאולי תרם למיעוט הפניות לצוות העירוני, היה המשך קיומו של הקשר עם צוות הגויינט. חלק מהחברים בצוותי הפרויקטים (בעיקר הרכזות) המשיכו לפנות למנחי הגויינט בנושאים שונים, דבר שכפי הנראה ענה על צרכיהם לקבל ייעוץ מיוחד. חלקם גם השתתפו בהשתלמויות מיוחדות שאורגנו על-ידי הגויינט. נראה שתשומות אלה - על אף היותן מועטות יחסית - היו אפקטיביות למדי במתן מענים לצוותי הפרויקטים. נראה ש"מיסוד" התכנית בבית-ספר לא חייב ניתוק מוחלט מהגוף שפיתח את התכנית, אלא שניתן היה להבנות תהליכי מיסוד שיכללו גם מידה מסוימת של תמיכה חיצונית והפריה הדדית.

אף-על-פי-כן, יש להניח שהצוות העירוני היה יכול לסייע לבתי-הספר במידה רבה יותר ממה שנעשה אילו היו פניות רבות יותר אליו. נראה שצוותי בתי-הספר לא היו מודעים מספיק לאפשרות לקבל תמיכה מהצוות העירוני, ושהגדרת התפקיד של צוות זה לא הייתה ברורה מספיק לכל המעורבים בבתי-הספר. במיסוד תכניות נוספות, נראה שחשוב מאוד לקיים דיאלוג עם צוותי בתי-הספר על צרכיהם להמשך תמיכה, על הפורומים הקיימים, ועל סוגי העזרה האפשריים העומדים לרשותם להמשך תמיכה בתכנית. במקרה הנדון כאן, נראה שגם היעדר פעילות שוטפת אינטנסיבית בין הצוות העירוני וצוותי בתי-הספר הקשה על העבודה המשותפת בפיתוח התכנית. יש להקדיש מחשבה להבניית דפוסי עבודה שיאפשרו ניצול מוצלח של כוחות הצוות העירוני.

המשך קיום התכנית בבתי-הספר

ברוב בתי-הספר (ארבעה מתוך חמישה) גישת התכנית, כפי שהתבטאה בערכים ובעמדות מרכזיים, אומצה בקרב המורים כיתות ההכוון, ואף קיבלה גיבוי מהנהלת בתי-הספר. בכולם נקבעה מתכונת קבועה לניהול התכנית בתוך כיתות ההכוון, תוך כדי הקמת מנגנונים קבועים לכך: מינוי רכזת לתכנית והקמת צוות מוביל (המונה רכזת, מחנכים ויועצת חינוכית). ברוב בתי-הספר נפגש גם צוות כללי המורכב מכלל המורים המלמדים בכיתות אלה.

ברוב בתי-הספר נערכו שינויים מסוימים בתכנית הלימודים של כיתות ההכוון. מרבית בתי-הספר שינו, או הרחיבו, את מגמות הלימוד ואת הפעילויות, מתוך ניסיון להגביר את המוטיבציה של התלמידים להשקיע בלימודים. שינויים אלה כללו, בין היתר, הוספה של מקצועות לימוד על מנת שהתלמידים יוכלו להשתלב בשוק העבודה עם תום לימודיהם.

צוותי המורים המשיכו לפעול על פי עקרונות הפעולה הבסיסיים של תכנית הסח"ח ברוב בתי-הספר. עם זאת, נמצאו הבדלים בין בתי-הספר השונים בהטמעת התכנית:

- ♦ העיקרון המרכזי שנשמר הוא עיקרון **עבודת הצוות**, שנתפס כבעל חשיבות מרובה בקרב מורי הפרויקט והפך מובן מאליו. עבודת הצוות התבצעה בעיקר במסגרת של הצוות המוביל, שכלל את רכזת הפרויקט, היועצת החינוכית ומחנכי הכיתות. בחלק מבתי-הספר התקיימו גם ישיבות קבועות והשתלמויות בנושאים מסוימים, אך לעתים תדירותן הייתה נמוכה מזו שהייתה בעבר. בכל בתי-הספר התקיימה גם עבודת צוות משותפת, בעיקר באמצעות קשר בין המחנכים לרכזת באופן פרטני. עם כל זאת, חשוב לציין כי מדברי מרואיינים בחלק מהצוותים נשמעה נימה של געגוע אל העבר בו התנהלה עבודה משותפת ברמה אינטנסיבית יותר.
- ♦ עיקרון **ההיכרות הרב-ממדית את התלמיד** הפך לחלק מגישת העבודה השוטפת אשר שמה דגש רב על התייחסות לכל תלמיד מבחינת צרכיו האישיים. עם זאת, בתי-הספר ביצעו פחות אבחון פורמלי של התלמידים, בהשוואה לתקופה הראשונית של יישום התכנית כפיילוט.
- ♦ בשלושה מתוך חמשת בתי-הספר התקיים עיקרון **ההוראה המותאמת לתלמיד**. הדבר התבטא בעיקר בפיתוח חומרי לימוד, בשימוש בדפי עבודה על פי רמת התלמיד ובדרך ניהול השיעור. כמו-כן, בחלק מבתי-הספר נהגו לחלק את התלמידים להקבצות על פי רמות שונות. לעומת זאת, בשני בתי-הספר האחרים רווחה הגישה החינוכית הגורסת כי יש להורות בכיתות הלימוד ברמה גבוהה יחסית וזהה לכל התלמידים, על מנת שהתלמידים ישאפו להישגים גבוהים יותר, גישה שלא עלתה בקנה אחד עם הגישה המקורית של התכנית.
- ♦ בכל בתי-הספר הוקמו **סביבות פיזיות**, פרט לבית-ספר אחד שבו הסביבה הפיזית הייתה בתהליך בנייה בעת עריכת המחקר, כחלק משיפוץ כללי שעבר בית-הספר. עם זאת, רק בבית-ספר תיכון מקיף אחד השתמשו תלמידי הפרויקט במחשבים בתוך סביבת הלימוד, ואילו בשאר בתי-הספר התלמידים השתמשו במחשבים בחדר המחשבים הכללי של בית-הספר. על אף התלהבות ראשונית רבה מאוד מהסביבות, עלו קשיים שונים בהקשר להפעלתן היעילה של סביבות אלו. גם בתום תקופת ההכשרה הראשונית, מרבית המורים טרם למדו לעבוד בצורה יעילה בסביבות, ונדרשה הכשרה נוספת. מלבד זאת, היו בעיות מבניות: בבית-ספר אחד הסביבה נבנתה רחוק משאר כיתות הלימוד בשכבה, והדבר גרם לקשיים, גם למורים (שרצו להגיע לחדר מורים בהפסקות), וגם לתלמידים (שחשו מנותקים מחבריהם לשכבה). בבית-ספר אחר, הסביבה נבנתה עם מקום למספר כיתות אך ללא מחיצות, והדבר הפריע למורים ללמד. בעיה חמורה למדי מבחינת השלכותיה הייתה, שהמחשבים נגנבו בשניים מבתי-ספר.
- ♦ עיקרון **שיתוף ההורים** התקיים בכל בתי-הספר במידה מועטה. התבצע עדכון ההורים בנעשה בבית-הספר ובפעילות התלמיד, כאשר מעורבות ההורים הייתה סביב בעיות שהתעוררה אצל התלמיד. בחלק מבתי-הספר ערכו ביקורי בית כדי להכיר את ההורים טוב יותר ולהדק את הקשרים עמם.

שינויים שחלו בגישות התכנית בבתי-הספר

ניתן להבחין שבגישת התכנית שהופעלה בבתי-הספר בשלב ה"מיסוד" חלו שינויים משמעותיים בהשוואה לשלב היישום. ממצאי המחקר העלו שאלה נבעו מהצורך להתאים את התכנית לשינויים בבתי-הספר ולמדיניות הכללית של משרד החינוך. עם זאת, לשינויים אלה היו השלכות העשויות להקשות על המשך יישום התכנית ומיסודה, ולהשפיע על רוח התכנית לאורך זמן. השינויים היו בשני תחומים מרכזיים: הגדרת אוכלוסיית היעד של התכנית והגדרת מטרותיה החינוכיות.

הגדרת אוכלוסיית היעד של התכנית

בתחילת דרכה, תכנית הסח"ח הגדירה לעצמה כי מטרתה העיקרית היא לקדם כל תלמיד בבית-הספר, גם החלש ביותר, ואף למנוע את עזיבתו את בית-הספר. סיסמת הפרויקט בראשיתו הייתה: "להילחם על כל ילד!". עם השנים התקבלה לגיטימציה להעביר לבתי-ספר מקצועיים חלופיים תלמידים שהתקשו מאוד להסתגל לבית-הספר. בבדיקה שנערכה בזמן איסוף הנתונים, ראינו שגישה זו התחזקה עוד יותר. הייתה לגיטימציה להעביר תלמידים מתקשים רבים לבתי-ספר אחרים, וחלקם הועברו לבתי-ספר חלופיים עוד לפני כניסתם לבית-ספר תיכון.

המטרות החינוכיות שניצבו בפני התלמידים

בראשית התכנית, הוצבו מטרות כוללניות, שהדגישו את קידום ההסתגלות הרגשית והחברתית של התלמיד, מתוך הנחה שכלל שהתלמיד יחוש טוב יותר עם עצמו וביחס למוריו ולבית-הספר באופן כללי, כך יוכל ללמוד ולהגיע להישגים לימודיים משמעותיים. הודגש העיקרון שבפני כל תלמיד יוצבו מטרות חינוכיות המותאמות ליכולותיו האישיות.

עם השנים, התחילו כיתות הפרויקט, כמו גם כיתות הכוון אחרות בארץ, להגיש חלק מהתלמידים לבחינות בגרות בודדות. תהליך זה נבע מתוך ההכרה שחלק גדול מהתלמידים מסוגלים להיבחן במספר בחינות בגרות, וכי הצלחה בבחינות הבגרות תהווה הישג חשוב בשבילם. תכנית הסח"ח תמכה אף היא בהגשת תלמידי כיתות הכוון לבחינות בגרות, אך ההצלחה בהן לא הוצבה כמטרה עליונה, ובוודאי לא יחידה, להצלחת התכנית. כמו-כן, הודגש הצורך להפעיל שיקול דעת לגבי הלימת יעד זה לגבי כל תלמיד ותלמיד.

בשנים האחרונות, העידו כל המרואיינים מכל בתי-הספר ומכל הקבוצות, על עלייה דרמטית בדגש המושם על בחינות בגרות לתלמידי כיתות הכוון. הדגש על בחינות בגרות נולד מתוך מדיניות מערכת החינוך, בכלל, ובתי-הספר, בפרט, והייתה לו השפעה רבה על הפעלת תכנית הסח"ח.

שימת הדגש על הגשה לבחינות הבגרות, ועמידה בהן, סימנה שינוי מהותי במטרות החינוכיות של התכנית. אף שאחד העקרונות המרכזיים של התכנית בעת הכנסתה לבתי-הספר היה שיש להעמיד בפני כל תלמיד דרישות שיותאמו ליכולותיו על מנת לאפשר לו תחושת הצלחה ולמידה משמעותיות, הרי הדגש על הגשה לבחינות בגרות החליף את המטרות החינוכיות האינדיווידואליות ביעד אוניברסלי זהה לגבי תלמידים בעלי צרכים ויכולות שונים.

שינוי זה עורר מספר קשיים: ראשית, הדגש על בחינות הבגרות גרם למבוכה רבה בקרב המעורבים בתכנית, מכיוון שהוא עורר קונפליקט בין גישת התכנית על פיה הוכשר הצוות, לבין היעדים החדשים. מורים שהוכשרו להתאים את חומר ההוראה לתלמיד, וראו בכך מפתח להצלחתו ולהצלחתם, עמדו כעת בפני דרישה מנוגדת, שנתפסה חשובה יותר, להביא את כלל התלמידים לרמת הישגים זהה וגבוהה יותר. משימה זו לא קיבלה גיבוי במסגרת ההכשרה שניתנה למורים ולכן גרמה תסכול רב בקרב המורים, שחשו כי אין הם מצליחים במשימה לגבי מרבית (או כל) התלמידים. הקשיים שפורטו לעיל יצרו, כאמור, מבוכה אשר הקשתה על המשך ניהול התכנית. זאת, משום שקשה היה לפעול וקשה היה לקבל החלטות כאשר התקבלו מסרים כל-כך מנוגדים ומבלבלים. בחלק מהצוותים, נראה היה שהקשיים הנובעים מהמצב הלא ברור השפיעו מאוד על המורל. שינוי המטרות ליעד אוניברסלי, הותיר תלמידים רבים ללא אפשרות להצליח, וכמוהם גם מורים - כלא מצליחים בקידום התלמידים.

שנית, הטמעת היעד החינוכי החדש חייבה שינוי בדרכי הפעולה בכיתה, כך שאלו יהיו מכוונות יותר להגשת התלמידים לבגרות. המורים לא קיבלו הכשרה שתאפשר להם לשנות את דרכי הפעולה בהתאם, והם חשו שנדרשה מהם הוראה של חומר לימוד ברמה גבוהה בהרבה מרמת התלמידים, מבלי שיעמדו לרשותם התנאים הבסיסיים הנדרשים לצורך כך. המורים חשו ששעות ההוראה שעמדו לרשותם לא הספיקו על מנת להביא תלמידים אלה להישגים הנדרשים. ייתכן שהדגש הרב על הצלחה בבחינות הבגרות היה אחד הגורמים המשמעותיים לשינוי בהגדרת אוכלוסיית היעד, ולכך שבית-הספר קיבל לגיטימציה לוותר על תלמידים שלא היו מסוגלים לעמוד בדרישות תכנית הלימודים, שכעת נקבעו ברמה גבוהה יותר.

השתנות תכנית סח"ח, בעקבות שינויים במדיניות בתי-הספר, בפרט, ובמערכת החינוך, בכלל, היא תגובה שעשויה לאפשר המשך פעילות של התכנית בתוך המציאות המורכבת של מערכת החינוך הישראלית. עם זאת, ראינו שההשתנות שאירעה העלתה בעיות שונות, והקשתה על הפעלת היבטים שונים של התכנית. אתגר שיעמוד בפני מי שיהיו מעוניינים לתמוך במיסודן של תכניות חדשות, הוא כיצד להשפיע על השתנותה של תכנית, כך שתמשיך לשרת את הצרכים של בית-הספר באופן יעיל, תוך שמירה על נקודות החוזק שמאפשרות את תרומתה הייחודית.

המשאבים שהושקעו בתכנית

המשאבים שהושקעו בהפעלה שוטפת של תכנית היו משלושה סוגים מרכזיים:

1. **הקצאת "שעות" לעבודת הרכזות:** בכל בתי-הספר מונו רכזות לתכנית, ותפקידן גובה בתגמול מסוים. הרכזות הוכיחו עצמן, על-פי-רוב, כבעלות יכולות מקצועיות גבוהות מאוד, והתכניות הרוויחו מכך.
2. **הקצאת "שעות" לעבודת המורים.** בבתי-הספר בבאר שבע שנבדקו, הבעיה הקשה ביותר שהועלתה על-ידי המורים שהשתתפו בתכנית הייתה הקצאת "שעות הוראה" ברמה נמוכה ממה שנדרש, לדעתם, להפעלה מוצלחת של התכנית.

ההשלכות של צמצום מספר השעות שהוקצו למורים התבטאו במספר מישורים :

- ◆ חסרו "שעות לימוד" מספיקות, שיוכלו לענות על צורכי התלמידים. בעיה זו החריפה לאור הדרישה להגיש את התלמידים לבחינות בגרות, וזאת על אף הפערים הניכרים ברמת הידע והמיומנויות שלהם, לעומת אלו של רוב תלמידי השכבה.
- ◆ חסרו "שעות" למימון פעילות נוספת של המורים, שנדרשה על מנת שיוכלו לעבוד לפי עקרונות התכנית. הכוונה היא לפעילויות כמו שיחות עם תלמידים להיכרות עם וליצור עמם יחסים קרובים ותומכים, שיחות עם תלמידים לתכנן יחד תכנית לימודים ולפתור בעיות, הכנת חומרי לימוד מיוחדים ומערכי שיעור המותאמים לצרכים האישיים, עבודה עם ההורים ועוד.
- ◆ המורים חשו תחושת התמרמרות קשה משום שבמצבים רבים הם נדרשו להשקיע תשומות מיוחדות בביצוע תפקידם, ולא קיבלו על כך תגמול.

נראה, שיש צורך להגיע להסכמה רחבה על מכסת השעות הדרושה להפעלת התכנית. במצב שהיה קיים בעת כתיבת הדוח, העבודה עם התלמידים לא התבצעה כראוי, וזאת על אף משאבי ההכשרה הרבים שהושקעו להנחלת הגישה והכלים החדשים. הייתה גם פגיעה במוטיבציה של המורים, שוב, לאחר שהושקעו משאבי ההכשרה ניכרים בבניית מוטיבציה זו.

3. המשך תמיכה ב"סביבה הפיזית". הסביבות הפיזיות הוקמו באמצעות משאבים שנתרמו לבתי-הספר בעזרת הגיונט. עם זאת, עלו צרכים לרכישת ציוד נוסף, להמשך שדרוג של הציוד ולשיפורים מבניים.

גורמים שהשפיעו על מיסוד התכנית בבתי-הספר

ממצאי המחקר מלמדים על גורמים שונים אשר השפיעו על מיסוד התכנית בחמשת בתי-הספר שנבדקו במסגרת מחקר זה. את הגורמים הללו ניתן למיין על פי שני ממדים מרכזיים: (1) גורמים שקשורים לתכנית באופן ישיר, לעומת גורמים שאינם קשורים לתכנית; (2) גורמים שקשורים לבית-הספר הספציפי, לעומת גורמים שקשורים למערכת החינוך הכללית.

רמת יישום התכנית

- ◆ רמת יישום התכנית הייתה פועל יוצא של מאפייני התכנית ובתי-הספר בהם היא יושמה. ממצאי המחקר הצביעו על כך כי רמת היישום של התכנית, לפני יציאת הגורם החיצוני המתערב, משמעותית מאוד לרמת מיסוד התכנית לאחר הפסקת המעורבות החינוכית. את בשלות התכנית למיסוד ניתן לבחון על פי קני מידה שונים, המתבטאים בעיקר ביכולת הצוות להמשיך לקבל החלטות על המשך קיום התכנית בכוחות עצמו, ובמיומנותו ובניסיונו בעבודה על פי עקרונות התכנית.
- ◆ בסיס מרכזי להמשך קיום התכנית נבע מהקמתם של מנגנונים שונים שהיו נחוצים להמשך הפעלת התכנית: קביעת הכיתות לקיום הפרויקט, הגדרת צוות ופורומים לישיבות צוות, ועוד.
- ◆ תפקיד רכזת הפרויקט זוהה כגורם מרכזי להמשך פעולה מוצלחת. בבתי-הספר שבהם הרכזת רכשה לעצמה כבוד והערכה מחברי הצוות, כמקור לתמיכה ולצורך פיתרון בעיות מיוחדות, כמקור לידע, וכמתאמת יעילה של הפעילות הכוללת, רווחה בקרב חברי הצוות התחושה שהתכנית חיה ותורמת הן לתלמידים והן להם עצמם.

הגישה החינוכית של בתי-הספר

- קבוצה נוספת של גורמים, שהשפיעו באופן משמעותי על המשך התכנית, קשורה למדיניות הכללית של בית-הספר וליחסי הגומלין בינה לבין גישת התכנית. לממשק זה היו מספר היבטים מרכזיים:
- ♦ נמצא כי הייתה חשיבות מרבית ליחס המנהל לתכנית. ברוב בתי-הספר המנהל המשיך לתמוך בתכנית במידה רבה, והדבר קיבל הדים בתחושת הצוות כי עשייתם מבורכת.
 - ♦ חשיבות נוספת נמצאה לתמיכת המנהלים בצוותי הפרויקט ולנכונותם להעניק חופש פעולה, לשון אחרת - לתת להם תחושה של אוטונומיה. בבתי-הספר בהם התאפשרה מידה רבה יחסית של אוטונומיה, חברי הצוות חשו כי בידיהם היכולת להיטיב את המצב בשביל התלמידים, וכן הייתה תחושת סיפוק רבה בקרב המורים, דבר אשר הגביר את המוטיבציה שלהם "להילחם על כל תלמיד", ולקדם אותו למרות המגבלות והקשיים הרבים.
 - ♦ ראינו כי מדיניות בתי-הספר, שהדגישה מאוד את החשיבות של הגשת תלמידים לבחינות בגרות, השפיעה מאוד על מטרות התכנית ועל הגדרת אוכלוסיית היעד, ובעקבות זאת, על דרכי הפעולה של המורים.
 - ♦ הקצאת משאבים: לגישת בתי-הספר לתכנית, ורמת המשאבים שלהם, היו השלכות ברורות על המשאבים המוקצים לתכנית, ולפיכך גם משמעות מרובה בעבור הפעלת התכנית בפועל.

תמיכה חיצונית בתכנית

ראינו גם את ההשפעה על מיסוד התכנית של גורמים הפועלים להמשך פיתוח התכנית ותמיכה בהפעלתה, וזאת מגופים הממוקמים מחוץ לבתי-הספר: הצוות העירוני וצוות הפיתוח של התכנית, שפעל בשיתוף הגיוניט, אשלים ואגף שח"ר במשרד החינוך.

- ♦ לצוותי בתי-הספר ניתנו תמיכה וייעוץ כדי לסייע בפתרון בעיות שעלו. זאת, כסיוע מזדמן על פי הצורך.
- ♦ נראה, שהיה נחוץ סיוע מקיף יותר מטעם גופים אלה כדי להתמודד עם כמה מהשאלות המהותיות הקשורות להתאמת התכנית למציאות המשתנה, אם במישור של התאמת גישת התכנית מבחינת תפיסות וערכים, ואם במישור של פיתוח כלים פדגוגיים מעשיים. בנקודה זו בתי-הספר התקשו למצוא פתרונות שענו על צורכיהם.

מדיניות מערכת החינוך הכללית

אחד הממצאים הבולטים שעלו במחקר זה, נוגע בהשפעתה הרבה של מדיניות מערכת החינוך הכללית על המשך פעולתה של התכנית. בכך אנו רואים את ההשפעה על מיסוד התכנית של גורמים שאינם קשורים ישירות לא לתכנית ולא לבית-הספר הספציפי בו היא יושמה. ניתן לסקור שני היבטים מרכזיים של השפעה זו:

- ♦ ראינו שהמרכזיות של בחינות הבגרות במדיניות מערכת החינוך הכללית העמידה אתגר משמעותי בפני מפעילי התכנית, אשר נאלצו להתמודד עם הדרישה להשיג יעד זה למען התלמידים, יחד עם ערכים ועקרונות של התכנית, אשר הדגישו את הצורך לגבש יעדים אישיים. להשפעה זו של מערכת

החינוך היו השלכות משמעותיות על הגדרת אוכלוסיית היעד, פעילות המורים, ועמדותיהם לגבי תפקידם.

♦ עם זאת, הרצון של המערכת הכללית לקדם תלמידים חלשים ולקיים בשבילם תכניות מיוחדות, סייע, ללא ספק, לנכונות המקומית להמשיך לקיים את התכנית ולפתחה.

בתקופת עריכת המחקר הושקעו מאמצים רבים בפיתוח תכניות חינוכיות כדי לסייע לתלמידים בסיכון, וזאת בתקווה להמשך מיסוד התכניות לאורך זמן. ניתן לשער כי רבים מהגורמים שנמצאו משמעותיים למיסוד תכנית הסח"ח בבתי-הספר שנבדקו, יהיו רלוונטיים גם לגבי תכניות חינוכיות אחרות.

ממצאי המחקר שימשו לקבלת החלטות על הדרכים לביסוס התכנית בבתי-הספר והפצתה.

המחקר הוזמן על-ידי ג'וינט-ישראל ומומן בסיועו.

תודות

ברצוננו להודות לכל אנשי המקצוע שהיו שותפים לעריכת מחקר זה :

למנהלים ולמורים בבתי-הספר התיכוניים המקיפים בעיר באר שבע שהשתתפו במחקר, ולחברי הצוות העירוני בבאר שבע, על הכנות, הפתיחות ושיתוף הפעולה.

תודה מיוחדת לרמי סולימני, ראש אגף חינוך ונוער בג'וינט ומשנה למנכ"ל עמותת אשלים; ליאירה אונגר, ראש תחום חינוך פורמלי בג'וינט-ישראל; ולפלורה מור, ראש תחום פיתוח תכניות באשלים, על הייעוץ והעזרה בעריכת מחקר זה.

תודה גם לטלל דולב, מנהלת המחקר במרכז לילדים ונוער, בג'וינט-מכון ברוקדייל, על תרומתה הרבה בליווי המחקר מראשיתו ועד להכנת הדוח. תודה גם לבלהה אלון על עריכת הדוח, ללסלי קליינמן על הכנתו לדפוס, ולאילנה פרידמן על הסיוע בהדפסתו.

תוכן העניינים

1	פרק 1 : מבוא
2	1.1 סקירת הספרות המקצועית העוסקת במיסוד
3	1.2 חשיבות בדיקת מיסוד תכנית סח"ח (סביבת החינוך החדשה)
4	1.3 תיאור המחקר הנוכחי
6	פרק 2 : העברת האחריות לתכנית לידי גורמים מקומיים
6	2.1 תהליך צמצום מעורבות הגויינט
9	2.2 הקמת צוות עירוני מקומי
11	פרק 3 : פעילות בתי-הספר להמשך קיום התכנית
11	3.1 התכנית בבית-ספר תיכון מקיף "אחוזה"
13	3.2 התכנית בבית-ספר תיכון מקיף "אמוץ"
15	3.3 התכנית בבית-ספר תיכון מקיף "נועם"
16	3.4 התכנית בבית-ספר תיכון מקיף "אחדות"
18	3.5 התכנית בבית-ספר תיכון מקיף "רעות"
20	3.6 סיכום
22	פרק 4 : הטמעת הגישה החינוכית בעשייה השוטפת בבתי-הספר
22	4.1 אימוץ התפיסה החינוכית
23	4.2 הטמעת עיקרון עבודת הצוות
25	4.3 הטמעת עיקרון ההוראה המותאמת לצורכי התלמיד
26	4.4 הטמעת עיקרון העבודה בסביבה הפיזית
28	4.5 הטמעת עיקרון שיתוף ההורים
29	4.6 סיכום
30	פרק 5 : הערכת השפעת התכנית ברמת בתי-הספר
30	5.1 מעמדה של התכנית בבית-הספר
34	5.2 "חלחול" גישת התכנית לפעילות במסגרות אחרות בבית-הספר
35	פרק 6 : מסקנות המחקר
35	6.1 תהליך מיסוד התכנית
37	6.2 המשך קיום התכנית בבתי-הספר
38	6.3 שינויים שחלו בגישות התכנית בבתי-הספר
41	6.4 המשאבים שהושקעו בתכנית
43	6.5 גורמים שהשפיעו על מיסוד התכנית בבתי-הספר
45	ביבליוגרפיה
46	נספח : תיאור תכנית סח"ח (סביבת החינוך החדשה)

רשימת לוחות ותרשימים

5	לוח 1 : מספר הראיונות שנערכו, על פי תפקיד המרואיינים
42	תרשים 1 : גורמים שהשפיעו על מיסוד תכנית הסח"ח בבת-הספר
48	תרשים 2 : מודל ההתערבות של תכנית סח"ח "סביבת החינוך החדשה"
50	תרשים 3 : תוכני מודל ההתערבות של התכנית

פרק 1: מבוא

על-פי-רוב אנו מתייחסים אל בית-הספר כאל מוסד חינוכי מנקודת המבט של מקבלי השירותים בו. אנו נוטים להתעלם מעובדת היותו ארגון לכל דבר, שבראשו עומדת הנהלה והוא מורכב מצוות מורים ומאנשי המקצוע המקבלים אחריות על חינוכם של תלמידים רבים מדי שנה.

מעצם היות בית-הספר ארגון, כל ניסיון להביא לשיפור ולייעול של תפקודו מחייב שינוי ארגוני. לרוב מצופה שהשינוי המיוחל ייטמע ויחלחל לעומק בתודעתם של המורים והתלמידים כאחד, באופן כזה שניתן יהיה להביא לשינוי קבוע בתפיסה ובדרכי הפעולה שלהם. מאחר שמאמצי שיפור קצרי-טווח יוכלו להביא, במקרה הטוב, לרווח קצר-טווח בלבד [Kilmann (1985) כפי שצוטט אצל Altman (1995)], ניתן לשער שבית-ספר הפועל לקראת שיפור וייעול של ממש יעבור תהליך של שינוי לאורך שנים רבות.

חשיבות השפעתן של תכניות התערבות אשר שואפות ליצור שינוי ארגוני נמדדת, בין השאר, בשמירה לאורך זמן על השינוי שהן יצרו. בספרות העוסקת בתחום זה נקראת השפעה זו "מיסוד" (Institutionalization), מונח הלקוח מהסוציולוגיה, ומתייחס להפיכת נורמות התנהגות ומבנים חברתיים ל"מוסדות" בעלי אופי קבוע ויציב לאורך זמן. היבט נוסף של המיסוד הוא היכולת לשמר את השינוי (Sustainability). שני המונחים מתייחסים למידה שבה ההתערבות מצליחה לא רק לחולל שינוי אלא גם להטמיעו בארגון ולהפוך את דרכי הפעולה החדשות לחלק אינטגרלי בפעילות השגרה של בית-הספר. לכן, על מנת לבחון את הצלחתן של תכניות התערבות שנועדו להביא לשינוי בבית-הספר, יש לעקוב אחר התהליכים החלים במהלך השנים בהן מופעלת ההתערבות, ובמיוחד זמן מה לאחר שההתערבות הסתיימה.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את מידת המיסוד של תכנית התערבות שהופעלה מזה שבע שנים בכל בתי-הספר התיכוניים בעיר באר שבע. תכנית ס"ח (סביבת החינוך החדשה), פותחה במטרה לפעול למען אוכלוסיית התלמידים החלשים בבתי-הספר התיכוניים, לקדם את הישגיהם ולמנוע את נשירתם מהמערכת החינוכית.

במהלך שנות הפעלתה ליווה המרכז לילדים ונוער בגיוינט-מכון ברוקדייל את התכנית במחקר הערכה (כהן-נבות, 2000), בו נבחנו יישום הפרויקט והשפעותיו על צוותי המורים ועל התלמידים. לאחר שמפתחי התכנית צמצמו את מעורבותם בהפעלת התכנית, עלה הצורך לבחון את מיסודה. בדוח זה נציג את ממצאי בחינת המיסוד בחמישה בתי-ספר תיכוניים מקיפים בעיר, תוך התייחסות למטרות התכנית בעת עריכת המחקר, עקרונותיה, מתכונתה והשפעותיה, כפי שאלה התבטאו בראיונות עם המעורבים בהפעלתה.

1.1 סקירת הספרות המקצועית העוסקת במיסוד

הספרות המקצועית העוסקת בתחום מיסוד תכניות התערבות הינה מועטה, הן לגבי תכניות התערבות, בכלל, והן לגבי תכניות התערבות הפונות ליצירת שינוי בבתי-הספר, בפרט. "מיסוד" מוגדר בספרות

(Altman, 1995; Renihan & Renihan, 1989) כמבנה פנימי אשר נשאר בארגון לאחר שפרויקט ההתערבות מסתיים, וכולל:

- ♦ התערבויות שנשמרות;
- ♦ ארגונים שמשנים את פעולותיהם כתוצאה מהשתתפותם בפרויקט;
- ♦ אנשים אשר לאורך תהליך ההתערבות צוברים ידע ומיומנויות אשר משמשים גם בתחומי חיים נוספים (Altman, 1995).

אלטמן (1995) מציע חמישה שלבים אשר עשויים לאפשר את היווצרותו של שלב המיסוד והטמעת השינוי בארגון. לטענתו, שלב זה מתחיל ממחקר (Research) באמצעות מחקר חלוץ (Pilot) על תכנית חדשה שפותחה בהתאם לתיאוריה מסוימת. על-פי-רוב, המחקר ממומן באמצעות תקציבים המיועדים לניסוי, כך שכאשר המימון מסתיים, מסתיימת התכנית הניסויית. מצב זה אופייני לפיתוחן של הרבה תכניות חינוכיות וחברתיות חדשות.

השלב הבא הוא שלב העברה (Transfer). שלב זה מתרחש כאשר מתקבלת החלטה להעביר את ההתערבות מבסיס של תכנית ניסויית ומחקר מלווה, לבסיס של הפעלה שוטפת בארגון. בשלב זה מתבצעות פעילויות שונות הנחוצות ליצירת הסכמה ומחויבות בקרב גורמים שונים, שעשויים ליטול על עצמם את המשך הפעלת התכנית. מטבע הדברים, הפעילויות מתמקדות בהעברת מידע וסמכויות, וכן בניהול דיונים עקרוניים על המשך דרכה של התכנית.

השלב השלישי הוא מעין מצב ביניים (Transition) שבו מתרחשות מספר פעולות: שכפול ההתערבויות שתוכננו והופעלו בשלב הניסוי, אימוץ ההתערבויות אשר שונו על מנת שיותאמו לצרכים המיוחדים, ופיתוח ההתערבויות על-ידי הארגון, מעבר למה שתוכנן.

לאחר מכן מגיע שלב של צמיחה מחדש (Regeneration). בשלב זה מועבר משוב מטעם הארגון לאחראים על פיתוח התכנית, ולהפך. משוב זה מתייחס להשפעת התכנית, לניסיון ביישום התכנית, ולהארות שהתקבלו עקב היישום. התוצאה של הליך זה היא המשך פיתוח התכנית, כמו גם ניסוח שאלות מחקר חדשות.

השלב האחרון הוא העצמה (Empowerment) אשר מתמקד בהעברת עוצמה ושליטה לידי הארגון. ישנה חשיבות גדולה בשלב זה לשיתוף הפעולה ולהעברת המידע בין מפתחי התכנית והארגון. תוצאותיו של הליך זה הן העברת "בעלות" על תכנית ההתערבות לארגון עצמו, ויכולת הארגון לרכוש את המשאבים הנדרשים לביצועה של התכנית.

החל משלב זה של "העצמה" מתקיים שלב מיסוד התכנית, כפי שהוגדר קודם לכן, אשר מתבטא ביכולת הארגון להמשיך ולנהל את המערכת כך שיישמר השינוי ויוטמע בכל תחומי הפעולה. מבחינת הגורם החיצוני המתערב, תהליך ביצוע המיסוד נקרא "phasing out", כי בו מתרחש צמצום ברמת מעורבותו הפעילה בתוך המסגרת בה התקיים הפיילוט.

לצורך יישום שלבים אלו, הצביעו מספר חוקרים על תנאים מסוימים שעשויים להקל על השגת המיסוד (Blakley et al. 1987; Huberman & Miles, 1984; Renihan & Renihan, 1994). חוקרים אלה הציעו למפעילי התכניות דרכי פעולה שיבטיחו את היווצרותם של תנאים אלו, ובכך יאפשרו צמיחה של מדיניות חדשה בבית-הספר והתאמה מרבית בין הצרכים לתכנית.

החוקרים ממליצים, בראש ובראשונה, להתחיל את יישום הפרויקט במחקר חלוץ. כמו-כן, מוצע להתחיל את ניהול הפגישות הראשונות עם בעלי התפקידים בבית-הספר בדיון מעמיק בתכנית, ולאחר מכן לזהות אנשים מרכזיים אשר ייטלו אחריות על יישום התכנית. חשוב שאנשי צוות אלו יהיו בעלי תפקידים שיבטיחו התאמה מקומית טובה, שיקדמו את אימוץ התכנית, יספקו תמיכה מתמשכת, יבטיחו שהתכנית תשולב לתוך המבנים החינוכיים, התקציבים, המדיניות ולוח הזמנים של בית-הספר, וישמרו על האלמנטים הגרעיניים של התכנית (Huberman & Miles, 1984). יש לספק לצוות שנבחר הכשרה, שתאפשר את יישום התכנית בבית-הספר, כמו גם ייעוץ וליווי מתמשך הכולל עדכון הדדי וסיוע בפתרון בעיות. מעבר לכל אלה, חשוב לפנות מקום לפרויקט החדש וליצור מדיניות ומבנים התומכים בשמירה על התכנית.

בו-בזמן חשוב לפתח כלי הערכה פשוטים למדידת יישום התכנית והשפעתה אשר יאפשרו לימוד והפקת לקחים לאורך תהליך יישום התכנית. לדברי Renihan & Renihan (1994), כאשר ישנו תכנון רציני להמשך התכנית, וכאשר בוחנים בקפידה את תוצאותיה של התכנית, ישנו סיכוי גבוה יותר שצוות בית-הספר ישמור על כל אלה לאורך זמן.

המחקרים מראים שמיסוד טוב דורש תמיכה מצד ההנהלה, המלווה באי התנגדות וברמה סבירה של הרמוניה בין המורים להנהלה. כמו-כן, נמצא, כי מיסוד טוב כרוך ביישום תכנית ההתערבות תוך ראייה ארגונית, המלווה בסיוע חיצוני, על מנת לאפשר השתתפות יציבה בתכנית על-ידי כמה שיותר אנשי צוות. גורם נוסף שיכול לסייע הוא יציבות של כוח האדם גם בקרב הצוות וגם בקרב ההנהלה (Huberman & Miles, 1984).

1.2 חשיבות בדיקת מיסוד תכנית סח"ח (סביבת החינוך החדשה)

אחת התכניות שפותחו בשנים האחרונות במטרה ליצור שינוי ארגוני בבית-הספר ולפעול למען האוכלוסיות החלשות היא תכנית "סביבת החינוך החדשה" (להלן סח"ח). תכנית זו פותחה על-ידי ג'וינט-ישראל אשר היווה את הגורם החיצוני המתערב והיה אחראי ליישומה בבתי-הספר במשך השנים הראשונות מתחילת הפעלתה. בעת עריכת המחקר התכנית יושמה מזה 7 שנים בבתי-הספר התיכוניים בעיר באר שבע. כיום התכנית מופעלת בבתי-ספר רבים בארץ על-ידי אגף שח"ר במשרד החינוך, ג'וינט-ישראל ואשלים.

מטרתה של התכנית היא לקדם תלמידים בסיכון ותלמידים תת-משיגים על-ידי שינוי בתפיסות המורים ודרכי פעולתם. התכנית מתבססת על התערבות חיצונית באמצעות הכשרת המורים, אשר הביאה לשינוי כוללני בעבודת המורים. עקרונות הפעולה שאותם התכנית שואפת ליישם כללו: התייחסות רב-ממדית לצורכי התלמיד, הוראה בהתאם לצורכי התלמיד, עבודת צוות, שיתוף הורים, שימוש במחשבים והוראה

ב"סביבה לימודית פיזית" המאפשרת שימוש גמיש ומגוון של מרחב הלמידה. תיאור התכנית מופיע
בנספח.

כאמור, המרכז לילדים ונוער במכון ברוקדייל ליווה את הפעלת הפרויקט במחקר הערכה (כהן-נבות,
2000). ממצאי ההערכה הצביעו על הבדלים בין בתי-הספר במידת יישום הפרויקט. מהמחקר עלה כי
מידת יישום התכנית הייתה תלויה בעיקר בגורמים משלושה סוגים: (1) מאפייני בתי-הספר, ובעיקר
הגישה החינוכית שהייתה קיימת בבית-הספר מלכתחילה; (2) מאפייני ההכשרה שניתנה לצוות המורים;
ו-(3) משך התקופה שבה יושם הפרויקט בבית-הספר. ממצאי המחקר הצביעו על הצלחת הפרויקט
להביא לשינויים בתפיסות התפקיד, העמדות ודרכי הפעולה של המורים, וכן על הצלחתו לקדם את
התלמידים בתחומים משמעותיים רבים. חשוב לציין, כי המחקר הצביע על קשר בין היקף יישום
עקרונות הפרויקט לבין התוצאות שהתקבלו: ככל שיישום הפרויקט מקיף יותר - מתחזקות התוצאות
בקרב התלמידים (כהן-נבות, 2000).

בעוד שמחקר ההערכה המוזכר לעיל בחן את הפרויקט במהלך שנות היישום הראשונות, המחקר הנוכחי
בחן את המידה בה "התמסד" הפרויקט בבתי-הספר בהם הופעל. לאור ממצאי מחקר ההערכה הקודם,
התקבלה הכרה ביכולת תכנית הסח"ח להיטיב את עבודת בתי-הספר, ולקדם תלמידים מתקשים. עקב
כך, כאמור, התכנית מופצת כיום בבתי-ספר רבים ברחבי הארץ, בחסות משרד החינוך, אשלים, ג'וינט-
ישראל וגורמים חינוכיים אחרים. מאחר שמטרת יישום התכנית היא לחולל שינוי ארוך טווח בעבודת
בתי-הספר, יש משמעות רבה לשאלות הקשורות בישימות המיסוד, ובאסטרטגיות היעילות ביותר
להשגת המיסוד.

מהספרות המקצועית ניתן ללמוד כי מיסודה של תכנית עובר שלבים שונים, ובתי-הספר בבאר שבע היו
אמורים לעבור שלבים אלה במידה זו או אחרת, עד למועד עריכת המחקר הנוכחי. מכיוון שהספרות
מדגישה גם כי הצלחת תהליך המיסוד אינה מובנת מאליה, רצינו לבחון באיזו מידה התממש תהליך
המיסוד בכללותו בכל אחד מבתי-הספר. בנוסף לכך, קיימת משמעות רבה לאסטרטגיות הננקטות על
מנת להשיג יעד זה, והמחקר המובא כאן ידון בדרכי הפעולה שנקטו בביצוע מיסוד התכנית בבתי-
הספר, ויסקור את רמת המיסוד ואופיו בבתי-הספר.

1.3 תיאור המחקר הנוכחי

מטרות המחקר

מטרת המחקר הנוכחי, אם כן, הייתה לבחון את מיסוד תכנית הסח"ח בחמשת בתי-הספר שלקחו חלק
בפרויקט בעיר באר שבע. המטרה הייתה לבחון באיזו מידה הפכו השינויים שהושגו בעבודת בתי-הספר
לדפוסי עבודה קבועים. שאלות המחקר דנו במיסוד התכנית בשלוש רמות:

- ♦ ברמת התכנית - מידת יישום עקרונותיה, במיוחד לאחר הפסקת התערבות מנחי הג'וינט
- ♦ ברמת בית-הספר - השפעת תפיסת התכנית על התפיסה החינוכית של בית-הספר
- ♦ וברמה העירונית - תפקיד הצוות העירוני שהוקם כדי ללוות את יישום התכנית בכל בתי-הספר
התיכוניים בעיר.

באופן מפורט יותר, המחקר התמקד בשאלות מרכזיות אלו:

1. כיצד התבצע תהליך צמצום המעורבות של הגיוינט בבתי-הספר השונים?
2. מהו הצוות העירוני ומה תפקידו?
3. כיצד נערכים בתי-הספר להמשך קיומה של התכנית: מהי מטרת התכנית לפי תפיסתם, ומהי המתכונת בה מתקיימת התכנית בבתי-הספר השונים?
4. באיזו מידה הוטמעו עקרונות העבודה של התכנית בעשייה השוטפת בבתי-הספר?
5. כיצד נתפסה השפעת התכנית בעיני המעורבים בה?
6. מהם הגורמים שתרמו למיסוד התכנית, ומהם הקשיים שהתגלו?

איסוף המידע

איסוף הנתונים על מיסוד הפרויקט בבאר שבע נערך באותם חמישה בתי-ספר (מקיפים א', ג', ד', ו' ו-ז'), אשר בהם הופעל הפרויקט בזמן עריכת מחקר ההערכה הכולל (1993-1998). כל בתי-הספר האלה הם בתי-ספר תיכוניים מקיפים גדולים, שמנו בדרך כלל מעל 1,000 תלמידים, וביחד שירתו את מרבית תלמידי המערכת העל-יסודית בבאר שבע. פרויקט הסח"ח הוכנס לכיתות ההכוון בבתי-הספר.¹

לוח 1: מספר הראיונות שנערכו, על פי תפקיד המרואיינים

מספר מרואיינים	תפקיד המרואיינים
48	סה"כ מספר מרואיינים
	בעלי תפקיד בבית-הספר
5	מנהלי בתי-הספר
5	רכזות פרויקט*
2	אנשים בדרג ביניים שאינם שותפים בפרויקט (כגון סגן מנהל, רכזים וכו')
1	מורה שאינו בפרויקט
27	מורים בפרויקט**
	בעלי תפקיד מחוץ לבית-הספר
1	ראש צוות עירוני
5	חבר צוות עירוני
2	צוות גיוינט/אשלים

* כל הרכזות התראיינו באופן אישי, וגם השתתפו בקבוצות המיקוד עם המורים
 ** המורים התראיינו בדרך כלל באמצעות קבוצות מיקוד

המידע במחקר התבסס בעיקר על ביצוע ראיונות עומק, ועריכת קבוצות מיקוד, על פי מסגרת כללית מובנית. איסוף המידע נערך בחודשים ינואר עד יוני 2000. לוח 1 לעיל מפרט את בעלי התפקידים שרואיינו ומספר הראיונות שהתקיימו.

¹ מסגרת של כיתות שנועדו לשפר את תנאי הלימודים של התלמידים המתקשים בבית-הספר עוד לפני הבאת פרויקט הסח"ח.

התקיימו קבוצות מיקוד של מורים המשתתפים בפרויקט ב-4 בתי-ספר.² בכל קבוצת מיקוד השתתפו כ-9 מורים. הדיונים היו בעיקרם פתוחים, על פי מסגרת שאלות שהוכנה מראש. הקבוצות הונחו על-ידי שני אנשי צוות המחקר.

מידע נוסף התקבל מסיור בבתי-הספר ובסביבות החדשות, משיחות בלתי פורמליות בחדרי המורים עם הרכזות ועם מורים המלמדים בפרויקט, ומעיון בחומרי הלימוד ששימשו את המורים המלמדים בפרויקט.

פרק 2: העברת האחריות לתכנית לידי גורמים מקומיים

פרק זה הוא הראשון מבין שניים העוסקים בתהליך מיסוד התכנית: האסטרטגיות שנקטו, ותגובות המעורבים על פעילות זו. בפרק זה נדון באסטרטגיות המרכזיות שנקטו במטרה להעביר פונקציות מרכזיות בתמיכה בהפעלת התכנית לידי גורמים מקומיים, כבסיס למיסוד התכנית בפעילות השוטפת של בית-הספר. שלב העברת התכנית, הכרוך בצמצום מעורבותו של הגורם החיצוני המתערב, מוכר גם כשלב של "phasing out", מונח השאול מעולם הצילום, שם ניתן לעמעם בהדרגה דמות בולטת כדי לסיים סיפור מסוים. בפרק הבא נדון בפעולות שנקטו על-ידי הנהלות וצוותי בתי-הספר באופן פנימי, כדי להיערך להמשך ניהול התכנית.

2.1 תהליך צמצום מעורבות הג'וינט

כאמור, אחד הצעדים שיש לנקוט בדרך למיסוד פרויקט הוא צמצום מעורבות מפתחי התכנית מבחינת ליווי הצוות בהנחיה ובהדרכה, והעברת האחריות לידי בעלי תפקידים אשר פועלים מתוך מערכת השירותים הקיימת. ההנחה היא שצוות הפרויקט מסוגל להמשיך בעצמו את יישום עקרונות התכנית באמצעות כוחות מערכת פנימיים קיימים, וללא צורך בליווי חיצוני אינטנסיבי.

תהליך זה התרחש גם בפרויקט סח"ח בבתי-הספר התיכוניים בבאר שבע. תכנית הסח"ח הוכנסה לבתי-הספר באמצעות צוות חיצוני מתערב מטעם ג'וינט-ישראל, בשיתוף עם עיריית באר שבע ואגף שח"ר של משרד החינוך. הפסקת מעורבות הג'וינט בבתי-הספר, בתום 5 שנות פעילות משותפת, התבטאה בכך שהסתיימו ישיבות הצוות שאורגנו על-ידי מנחי הג'וינט, הן במליאה והן בצוותים המובילים, הסתיימו ההשתלמויות היזומות על-ידי הג'וינט, ותם הליווי של הג'וינט את הנעשה בבתי-הספר באופן כללי. עם זאת, צוותי הפרויקט המשיכו להיות מוזמנים להשתתף בסדנאות ובהשתלמויות שהג'וינט הציע מדי פעם בנושאים שונים, מנחי הג'וינט עדיין היו נגישים וניתן היה לפנות אליהם על מנת לקבל ייעוץ בהתאם לצורך. מעורבות הג'וינט הצטמצמה והתמקדה בנושאים ספציפיים. כמו-כן, סגנון הקשר עם הג'וינט השתנה: הג'וינט הפסיק להשקיע משאבים ותשומות בבתי-הספר, והסתפק במתן סיוע מקצועי וייעוץ בהתאם לצורך של צוותי בתי-הספר, שיזמו את הפנייה.

² בבית-הספר החמישי לא הייתה אפשרות לקיים קבוצת מיקוד, והמורים התראיינו באופן אישי.

כאמור, יישום הפרויקט נתמך במשך תקופה ארוכה על-ידי אנשי מקצוע מומחים מטעם הגויינט, אשר זכו להערכה מקצועית גבוהה, וקיבלו גיבוי מארגון יוקרתי זה שהוא בעל משאבים ומוניטין. צמצום פעילותם של אלה עלול היה לגרום, באופן טבעי, לקשיים משמעותיים בהמשך הפעלת התכנית, אם בגלל הפסקת התמיכה שניתנה, ואם בגלל תחושת הנטישה שחש הצוות המקומי. מממצאי המחקר הנוכחי עלה, כי צוותי הפרויקט לא ראו בצמצום היקף פעילות הגויינט נקודת משבר או תפנית לרעה. ברוב בתי-הספר הצוותים דיווחו כי הם מרגישים שהם יכולים להמשיך לקיים את התכנית בכוחות עצמם, ללא הסיוע האינטנסיבי שהגויינט נתן במהלך השנים. יתרה מזאת, התגובה לצמצום היקף מעורבות הגויינט בפרויקט הייתה חיובית ברוב בתי-הספר, משום שמרבית הצוותים ראו בפרידה זו מהגויינט הזדמנות לצמיחה אישית ולפיתוח העצמאות של הצוות. זאת, למרות שהורגש צמצום בהיקף ההשתלמויות וההכשרה שניתנה על-ידי המנחים, ותמה תקופת הבנייה של הסביבה הפיזית.

בבית-ספר תיכון מקיף "נועם"³ אמרו המרואיינים שצמצום מעורבות הגויינט התבטא במיעוט מפגשים עם מנחי הגויינט, לעומת העבר. אך, לפי אמונתו של הצוות במטרות וביעד של הפרויקט, לא הורגש שינוי מהותי בהמשך ניהול התכנית, מכיוון שצורת החשיבה המשיכה להיות זהה. הסיבה לכך, לדברי המנהלת, הייתה העובדה שהצורך להילחם בנשירת התלמידים היה קיים במדיניות בית-הספר עוד לפני שהגויינט הביא את תכנית סחי"ח לבית-הספר, כך שתרומתם העיקרית של מנחי הגויינט הייתה בחידוד הצורך של הצוות לפתח כלים טובים יותר. לדברי המנהלת, הייתה חפיפה בין המסרים של מנחי הגויינט לבין מסרים נוספים של בית-הספר שהיו קיימים עוד לפני תחילת הפרויקט, וכשהגויינט צמצם את מעורבותו, בית-הספר המשיך לבד, בכוחות עצמו. ביטוי מרכזי לכך היה השתלמות שהועברה על-ידי רכזת הפרויקט (ראו תיאור בהמשך). מלבד זאת, הורגשה ירידה במשאבים הכספיים המושקעים בתכנית, כאשר הכספים שנתרמו בעבר על-ידי הגויינט הושקעו בבניית התשתית לסביבה הפיזית.

גם בבית-ספר תיכון מקיף "אחוה" סברו המרואיינים כי לא קיימת תחושה של שוני בעבודה החינוכית בעקבות צמצום מעורבותו של הגויינט. המנהלת טענה שהחשיבה החינוכית עליה הושתת הפרויקט ממשיכה גם לאחר יציאת הגויינט. הקשר היחיד עם הגויינט בזמן עריכת המחקר היה במסגרת השתתפות נציגים מהצוותים בבתי-הספר בהשתלמות בנושא של בני נוער בסיכון, וקשר טלפוני להתייעצויות.

רכזת הפרויקט בבית-ספר תיכון מקיף "אחוה" הסכימה עם המנהלת בדיווח שהצוות כולו היה מוכן מאוד לעזיבת הגויינט, הם הרגישו חזקים, הצוות המוביל ידע היטב לאן מועדות פניו מבחינת המשך ניהול הפרויקט, והיה מוכן להמשיך בכוחות עצמו. הרכזת ראתה בחיוב את יציאת הגויינט, מעצם האמונה שלה שצריך "לגדול" בשלב כלשהו: "משהו צריך לקרות על מנת שניתן יהיה להתקדם". היא סברה גם שתהליך יציאת הגויינט נעשה בצורה חלקה, הסיום היה הדרגתי ועבר בהצלחה. לדבריה, הצוות הרגיש רגוע מעצם העובדה שנשמר "קו חם" עם מנחי הגויינט.

גם המורים בבית-ספר תיכון מקיף "אחוה" דיווחו שלא הורגש שינוי מעצם צמצום מעורבות הגויינט מאחר שהם סברו שיש להם הכוחות הדרושים להמשיך ולהתמודד עם צורכי התלמידים ולהפעיל את

³ שמות בתי-הספר בדויים.

התכנית. לכן, הם לא ראו בצמצום מעורבות הגיוינט נטישה. עם זאת, עלה צורך מצד המורים לשמור על הקשר עם הגיוינט במטרה להמשיך ולהתפתח, להתעדכן לגבי שיטות התערבות חדשות ודרכי התמודדות טובות יותר.

כך גם בבית-ספר תיכון מקיף "אָמוֹן". לטענת המנהלת, לא ניכר כל שינוי בבית-הספר מעצם עזיבת הגיוינט. לדבריה: "מלכתחילה הם [הגיוינט] לא היו צמודים כל-כך אלינו כי בית-הספר היה עצמאי".

מנהלת בית-ספר תיכון מקיף "אחדות" הרגישה כי הפרויקט יכול להמשיך לבד ללא סיוע הגיוינט. לא היה לצוות צורך בהנחיה, פרט לדברים דידיקטיים שבזמן איסוף הנתונים לא היה להם מענה, לדבריה. גם המורים טענו שאינם מרגישים בשינוי כלשהו מרגע עזיבת הגיוינט. הם הרגישו כי הפעילות המשותפת עם הגיוינט תרמה בעיקר לגיבוש הצוות, אך מעבר לכך, עדיין חסרו כלים שיאפשרו התמודדות טובה יותר עם התלמידים החלשים. לדבריהם, מי שהצליח לנהל את הפרויקט לשביעות רצון כולם היא הרכזת, אשר מעצם תפיסתה המגובשת והבנתה את עקרונות הפרויקט, המשיכה לנהל את הפרויקט הלאה ללא שינוי.

המצב בבית-ספר תיכון מקיף "רעות" היה שונה. בית-ספר זה עבר שינוי כללי שלא עלה בקנה אחד עם רוח התכנית (הרחבה על כך תובא בפרק הבא). צמצום מעורבות הגיוינט בפרויקט דחק את הפרויקט למעמד שולי בבית-הספר. על כן הורגש צורך בסיוע מצד גורם חיצוני. לדברי הרכזת, היה רצוי שהגיוינט ימשיך לתת ייעוץ לבית-הספר; היא אף תהתה מדוע נותק הקשר עם הגיוינט. גם ההנהלה הביעה עניין לדון עם הגיוינט על המשך עבודה משותפת.

יחד עם היכולת והרצון לצמיחה אישית ולהמשך הפרויקט ללא סיוע אינטנסיבי מצד הגיוינט, העידו רבים מהצוותים על קושי בשמירה על בולטות הפרויקט ועל מעמדו בבית-הספר ללא הקשר המתמשך עם הגיוינט. כאמור, בעיה זו הייתה קריטית במיוחד בבית-ספר "רעות", אך היא עלתה בעוצמות שונות גם בשאר בתי-הספר. הסיבה לכך טמונה בעובדה שבעקבות הניתוק מהגיוינט הצוותים חשו כי הנהלות בתי-הספר נטו לצמצם את המשאבים המוקצים לפרויקט באופן כללי. לדוגמה, רכזת הפרויקט בבית-ספר תיכון מקיף "אָמוֹן" תיארה את השינוי שחל עקב צמצום מעורבות הגיוינט, כמתבטא בעיקר בשינוי בתנאי הלימוד בכיתות. אם בעבר הוקצו שעות להוראה בעבור שתי מורות יחד בכיתה, בתקופת עריכת המחקר הייתה אפשרות רק למורה אחת, לא הייתה מערכת לימוד מותאמת לכל תלמיד לפי יכולתו, ולא הייתה השקעה בסביבה הפיזית. לדבריה, כל זה קרה כאשר הגיוינט יצא, וההסבר, לדעתה, היה ענייני תקציב: "כשהגיוינט הלך, הלך הכסף". גם בבית-ספר תיכון מקיף "אחוה" ובבית-ספר תיכון מקיף "אחדות" השמיעו מורי הפרויקט טענה זו.

2.2 הקמת צוות עירוני מקומי

תיאור הצוות

לקראת צמצום מעורבות הגיוינט בפרויקט תוכנן להקים צוות עירוני מקומי במטרה ליצור גוף שייכנס לתפקיד שהגיוינט מילא עד כה מבחינת מתן סיוע לצוותים בבתי-הספר. לצורך כך, חברו עיריית באר

שבע, אגף שח"ר של משרד החינוך וגיוינט-ישראל יחד כדי להקים גוף זה. הצוות נועד לתת סיוע לצוותי המורים בתחומים הפסיכו-פדגוגי, הדידקטי והטכנולוגי. הצוות מנה חמישה חברים :

- ♦ ראש הצוות, שתפקידה כלל ריכוז הצוות, אחריות על שיבוץ הצוות בשטח, הזמנת גורמים מעורבים לדיונים, תכנון וניהול ישיבות הצוות העירוני, קיום ימי היערכות למורים, סיורים, חומרי למידה וכו' ;
- ♦ שתי מפתחות צוות אשר שילבו הכשרה בתחום הפסיכו-פדגוגי, פיתוח עבודת צוות וכן הנחיה של רכזי התכנית ;
- ♦ מנחה פדגוגית, אשר נתנה הכשרה דידיקטית למורים בקבוצות ובאופן אישי, איתרה בעיות וקשיים וסייעה לאתר דרכי פיתרון ;
- ♦ רכז טכנולוגי שהדריך את המורים בעבודתם באמצעות מחשבים.

בזמן ביצוע המחקר פעילות הצוות הייתה ממוקמת בעיקר בבתי-הספר שבבאר שבע, והייתה גם פעילות בקריית גת. הצוות נפגש מדי שבוע.

תפקידי הצוות העירוני

בתקופה שבה נאספו נתוני מחקר זה, הצוות העירוני היה מעורב בעיקר ביישום ראשוני של התכנית במספר בתי-ספר שבהם הפרויקט טרם פעל. ב-5 בתי-הספר שנבדקו במסגרת מחקר זה הוגדר תפקידו של הצוות העירוני כ"ליווי" בלבד. ליווי זה כלל מתן הנחיה, ייעוץ וסיוע מסוגים שונים, בהתאם לצרכים שעלו (כלומר לא על בסיס שוטף וקבוע). היוזמה לקשר באה מבתי-הספר.

בתקופה זו הפעילות המרכזית של הצוות העירוני, לדברי חבריו, הייתה "רה-אורגניזציה" בתכנית, מתוך רצון להתאים אותה למדיניות החדשה של בתי-הספר, השואפת להגיש לבחינות הבגרות מספר רב של תלמידים, עד כמה שאפשר. בכך, מילא הצוות העירוני תפקיד מרכזי במיסוד התכנית על פי הספרות המקצועית: סיוע בהמשך התאמת עקרונות התכנית ודרכי הפעולה למציאות המשתנה. לטענת מרואיינים מהצוות העירוני, חלו שינויים משמעותיים במדיניות בתי-הספר בבאר שבע. נדרש עיסוק רב בהתאמת עקרונות העבודה של התכנית, מתוך רצון לתת מענה לצרכים שעלו מהמדיניות החדשה, ומתוך ניסיון להתאים את התכנית למצב הקיים. כתוצאה מכך, חברי הצוות סברו כי עבודתם יעילה יותר ומוצלחת יותר, לפי הגדרתם, בבתי-הספר החדשים אשר התחילו את התכנית לאחר שהובנו כללי המדיניות החדשים לפיהם יעדי בתי-הספר כונו יותר כלפי הגשה לבחינות הבגרות. בבתי-הספר הוותיקים, לעומת זאת, מילא הצוות העירוני תפקיד פחות פעיל והמורים נשארו בקונפליקט שנוצר בין הרצון להיצמד לרוח התכנית המקורית, לבין היעדים החדשים.

כיוון נוסף שבו פעל הצוות העירוני הוא רענון התכנית לצורך שילובה עם תכניות אחרות שהתקיימו בבתי-הספר. לדברי חברי הצוות, על מנת שתכנית תמשיך להתקיים, היא צריכה הייתה להיות מובחנת מתכניות אחרות, ולהציע תכנים ותפוקות מוגדרים וייחודיים לה. תכנית סח"ח, כפי שנבנתה במקור, כללה עקרונות אשר בחלקם היו קיימים גם בתכניות אחרות, כגון עקרון עבודת הצוות ועקרון ההוראה המותאמת לתלמיד. כתוצאה מכך, עלה הצורך להרחיב את יעדי התכנית ולשפר את טיב התאמתם ליעדי בתי-הספר, על מנת שהתכנית תיתפס מושכת יותר.

חברי הצוות העירוני סברו שבשניים מבתי-הספר הוותיקים הייתה כניסת הפרויקט מוצלחת יותר מכיוון שההתארגנות בהם הייתה טובה, בזכות המנהלת והתפיסה שלה את התכנית. מכיוון שלדעתם זו הייתה הסיבה העיקרית להצלחת התכנית, נעשה ניסיון מצדם לעבוד עם המנהלים אך ללא הצלחה יתרה, עקב עיתוי לא מוצלח. בתקופה זו החל בבאר שבע תהליך של בניית חטיבות ביניים בצמוד לבתי-הספר התיכוניים המקיפים, דבר אשר הצריך השקעת אנרגיה ומשאבים רבים, ומשך את מרבית תשומת הלב משאר הדברים.

הסיבות למיעוט הפניות של צוותי בתי-הספר אל הצוות העירוני

כאמור, תפקיד הצוות העירוני בהקשר לבתי-הספר שהגיעו לשלב המיסוד הוגדר בבאר שבע כ"ליווי", כלומר היענות לפניות מבתי-הספר לפי הצורך. בפועל, צוותי בתי-הספר המעיטו לפנות לצוות העירוני, וחברי הצוות העירוני חשו בשל כך מידה מסוימת של תסכול.

ניתן למנות גורמים שונים שתרמו למצב זה. נראה שצוותי בתי-הספר לא היו מודעים מספיק לתמיכה האפשרית בה יכלו לזכות. חברי הצוות העירוני סברו גם כי הגדרת תפקידו בקרב בתי-הספר הוותיקים לא הייתה מספיק ברורה, לא לעצמם ולא לשאר המעורבים בפרויקט בבתי-ספר אלו. בראיונות הם תהו "כיצד אפשר לומר ש'פרויקט' קיים כבר 7 שנים?" - מבחינתם זה כבר לא היה "פרויקט" חדש הדורש התערבות חיצונית, אלא תכנית קבועה שפעלה כחלק משגרת בית-הספר באמצעות כוחות פנימיים. לכן, לא היה להם ברור מה הייתה מטרת ה"ליווי" בבתי-הספר הוותיקים - האם תפקידם היה לשמש גורם הפועל להכנסת שינוי לבית-הספר, כמו במקרה של פרויקט חדש, או, שמא, תפקידם היה לתמוך באופן שוטף בגישה החינוכית שכבר הוטמעה. נראה, שהייתה אי-בהירות רבה בקרב הגורמים השונים שהיו מעורבים בתכנית לגבי מהות תפקידו של הצוות העירוני.

מלבד זאת, סביר להניח כי מיעוט הפניות של צוותי בתי-הספר הייתה פועל יוצא של האחריות הרבה שצוותי בתי-הספר לקחו על עצמם בהמשך הפעלת התכנית. מממצאי המחקר עלה, שצוותי בתי-הספר לא הרגישו צורך רב לבקש תמיכה נוספת. בקרב חלק מצוותי הפרויקט נתפסה הפסקת ההתערבות של הגוינט כהזדמנות להטבעת חותם אישי ולניהול עצמאי אשר הביאו לצמיחה אישית בקרב בעלי התפקידים השונים, ולתחושה של סיפוק מעצם היכולת להמשיך ולנהל את הפרויקט באופן עצמאי. יש לזכור, שאף-על-פי שהצוות העירוני הוקם עם כוח אדם מקומי מתוך מערכת השירותים המקומית, צוותי בתי-הספר תפסו גם את "הצוות העירוני" מעין גורם מתערב חיצוני, ולכן הגדירו לעצמם יעד של ניהול עצמאי של תכניתם. נראה, שמגמה זו הייתה חיובית, והעידה על הצלחה רבה של התכנית ב"העצמת" צוותי הפרויקט.

גורם נוסף, שאולי תרם למיעוט הפניות לצוות העירוני, הוא המשך קיומו של הקשר עם צוות הגוינט. חלק מהחברים בצוותי הפרויקטים (בעיקר הרכזות) המשיכו לפנות למנחי הגוינט בנושאים שונים, וחלק גם השתתפו בהשתלמויות מיוחדות שאורגנו על-ידי הגוינט, פעילות שכפי הנראה ענתה על צורכיהם לקבל ייעוץ ותמיכה. נראה שהתשומות - למרות שהיו מעטות יחסית - היו אפקטיביות למדי במתן מענים לצוותי הפרויקטים. ניתן להעלות סברה, כי "מיסוד" תכנית בבית-ספר לא חייב ניתוק מוחלט מהגוף המפתח, אלא שניתן היה גם להבנות תהליכי מיסוד שכללו גם מידה מסוימת של תמיכה חיצונית מתמשכת.

פרק 3: פעילות בתי-הספר להמשך קיום התכנית

בפרק זה נדון בהיערכות של כל אחד מבתי-הספר להמשך קיום התכנית. נדון במרכיבים שונים של התכנית בכל בית-ספר: מטרת התכנית, מתכונתה, והתשומות שבה. בפרק הבא נביא ממצאים לגבי מידת הטמעת גישת התכנית בפעילות השוטפת בבתי-הספר, על פי עקרונות העבודה הבסיסיים.

תכנית סח"ח המשיכה להתקיים בצורה כלשהי בכל אחד מבתי-הספר שנבדקו בבאר שבע. יש לזכור, כי תהליך היישום הראשוני של התכנית לא היה אחיד בכל בתי-הספר, וניכר היה הבדל ברמת יישום התכנית בשניים מבתי-הספר ("אחוה" ו"אָמון"), לעומת שלושת האחרים. בדיקת מיסוד התכנית בבתי-הספר העלתה כי בשני בתי-הספר, שם יישום התכנית בשנים הראשונות היה מקיף, גם רמת המיסוד הייתה מקיפה במיוחד. בשלושת בתי-הספר שהגיעו ליישום חלקי בשנים הראשונות הייתה קיימת שונות ברמת המיסוד: בשניים מהם המשיכו להתקיים היבטים רבים מהתכנית, ואילו בבית-ספר אחד פעילות התכנית בעת עריכת המחקר הייתה מצומצמת מאוד וכמעט שלא הפיקה פעילות חינוכית ייחודית של ממש. תכנית הסח"ח עברה שינויים משמעותיים בכל בתי-הספר, וניכרו הבדלים משמעותיים בדרכי ההיערכות להמשך הפעלתה.

3.1 התכנית בבית-ספר תיכון מקיף "אחוה"

ממצאי ההערכה לגבי היישום הראשוני

בית-ספר תיכון מקיף זה היה אחד מבין שני בתי-הספר התיכוניים המקיפים אשר מידת יישום התכנית בהם הייתה גבוהה מכל השאר, נכון לסוף שנת 1997 (כהן-נבות, 2000). ממצאי המחקר הקודם ניתן היה ללמוד כי בבית-ספר תיכון מקיף זה הורגשה השפעה רבה של הפרויקט הן באימוץ תפיסת התכנית על-ידי צוות המורים והן בהשפעותיו על התלמידים.

מטרת התכנית

בעת איסוף הנתונים למחקר הנוכחי, נמשכה התכנית בבית-ספר תיכון מקיף "אחוה" כמעט לפי מתכונתה המקורית. נראה כי הצוות והרכזת בראשו הרגישו ביטחון ביכולתם לקיים את התכנית באופן עצמאי, ולהמשיך ולנהלה בהתאם לצורכי התלמידים והמורים כאחד. המטרה הייתה לקדם את התלמידים החלשים בבית-הספר, ולחנכם כך שישתלבו בחברה כולה כבוגרים, בצורה מוצלחת. מטרה זו הייתה משמעותית מאוד בעיני המורים אך גם קשה מאוד להשגה, ולעתים הייתה מתסכלת מעצם הצורך להתמודד עם צורכי תלמידים שחוו קשיים רבים ביומיום. קשיים אלה הוחרפו בתקופה זו בעקבות דרישה חדשה שבת-הספר הציגו, להכין את תלמידי כיתות ההכוון לבחינות הבגרות. לדברי המנהלת: "כל אחד יכול, עם הטיפול המתאים, להגיע לבגרות מינימלית. אם הוא ילד 'טעון טיפוח', אז על-ידי תמיכה מתאימה ויצירת סביבה נכונה, אפשר לעזור לו". גישה זו אִפשרה לקו החשיבה של התכנית להמשיך הלאה, לצד המדיניות החדשה של כלל מערכת החינוך שדגלה בהגשת כלל התלמידים לבחינות בגרות, מדיניות שהתחזקה בבתי-הספר. מצד אחד, גישת התכנית הדגישה אָמון ביכולתו של כל תלמיד

לממש את הפוטנציאל הטמון בו, באופן אישי, בהינתן הסיוע הנחוץ. מצד שני, המדיניות הכללית של בתי-הספר הייתה להציב את בחינות בגרות כמטרה כללית לכל התלמידים.

אוכלוסיית היעד

בעקבות השינויים שחלו במטרות התכנית בבית-הספר, חלו גם שינויים במאפייני אוכלוסיית היעד לתכנית. בראשית יישום התכנית שובצה בכיתות הפרויקט קבוצה גדולה של תלמידים שזוהו בתום כיתה ח' כמתקשים בלימודים. בזמן מחקר זה צומצמה קבוצה זו בשתי דרכים: ראשית, בגלל הדגש על בחינות בגרות שנזכר לעיל, שובצו חלק מהתלמידים המתקשים בכיתות מב"ר.⁴ תכנית הלימודים בכיתות המב"ר מכוונת לסייע לתלמידים לגשת לבחינות בגרות עד כמה שאפשר. שנית, חלק אחר מהתלמידים שבעבר הגיעו לכיתות הכוון, הועברו עוד לפני תחילת הלימודים בבית-ספר תיכון אל מסגרות אלטרנטיביות. זאת, בעיקר בגלל שהקמת חטיבות הביניים בעיר הביאה לכך שבתי-הספר התיכוניים עברו לקליטת תלמידים מכיתה י', ולא מכיתה ט', כמו בעבר. לפיכך, לדברי הצוות, הרמה הלימודית של התלמידים הידרדרה מדי שנה, וכמו-כן, בעיותיהם התרבו. אחת המורות אמרה: "לי נעשה קשה משנה לשנה. גם הבעיות גדלו". גם מנהלת בית-הספר טענה שהשנה ישנם תלמידים קשים מאוד: "...לפעמים ממש נקרע הלב מלשמע את סיפורי הרקע, מבחינה משפחתית ורקע לימודי וחברתי. קשה מאוד להתמודד עם כל זה, כל הבעיות יחד".

מתכונת התכנית

התכנית כללה 3 כיתות הכוון, אחת בכל שכבה. בעבר היו שתי כיתות הכוון בכל שכבה אך בעקבות השינויים באוכלוסיית היעד הצטמצם מספר התלמידים.

סביבת הלימוד

הלימודים התנהלו בסביבה שנבנתה במיוחד בעבור תלמידי התכנית. סביבה זו כללה שלושה חללי לימוד המאורגנים כל אחד בצורה שונה (עבודת יחידים, עבודה בקבוצות ועבודה של כל הכיתה יחד), ובהם עמדות מחשב.

תפקיד הרכזת

בראש התכנית עמדה הרכזת אשר הייתה פעילה מאוד בהקמת הפרויקט בראשיתו. בבית-הספר הוחלט להשקיע את המשאבים המוקצים לתכנית בתפקיד של הרכזת, והיא שימשה ציר מרכזי של התכנית בבית-הספר. היא לקחה על עצמה תפקידים רבים הקשורים להפעלת התכנית, דבר שהתאפשר עקב השעות הרבות שהוקצו לתפקידה. הרכזת נמצאה בתוך ה"סביבה", שם למדו תלמידי התכנית, במשך רוב שעות יום הלימודים. כתוצאה, היא הכירה היטב את כל התלמידים שהשתתפו בתכנית, והייתה לה הזדמנות ליצור עמם יחסים קרובים. התפנות הרכזת מתפקידים אחרים בבית-הספר, ונוכחותה הרבה בתוך הסביבה, אפשרה מתן תגובה מיידית לכל בעיה שעלתה, כמו גם הושטת סיוע למורים בהתמודדות שלהם עם נושאים שעלו. חלק מרכזי מתפקידה היה כרוך בהצבת גבולות להתנהגות התלמידים.

⁴ כיתות המב"ר (מסלול בגרות רגיל) הן כיתות ברמה לימודית גבוהה יותר מכיתות הכוון שבהן הופעלה תכנית סח"ח.

לדבריה: "מישהו צריך לקחת את העבודה השחורה ולתת גיבוי למורים האחרים בקשיים שלהם". לדברי הצוות, עבודתה הגבירה את יעילות הטיפול בבעיות התלמידים, וגם העניקה להם תחושה של תמיכה מתמדת.

עם זאת, למורים האחרים שהשתתפו בתכנית כבר לא הוקצו שעות ייחודיות לשם כך. לכן, הם הרגישו שכבר לא היו פנויים לטפל בנושאי הארגון והמשמעת, כגון קיום שיחות אישיות עם תלמידים אשר גורמים לבעיות בכיתה, קיום "חוזים אישיים" עם תלמידים, בירור סוגיות שמתעוררות וכו'. לרובם היו עוד תפקידים בבית-הספר. חוסר הזמן של כלל המורים בפרויקט היווה גורם נוסף לכך שתפקידה של הרכזת היה מרכזי. עבודתה זכתה להערכה רבה בקרב הצוות. אחת המורות סיפרה על פועלה של הרכזת: "ישנו ממש טיפול מיידי. אני מודה ומתוודה שאני לא פונה אל המחנכת כי הרכזת יותר זמינה. ישר פותרים את הבעיה, כבר במקום".

תמיכת המנהלת והקצאת משאבים

בבית-ספר תיכון מקיף זה התקבלה תמיכה מלאה ממנהלת בית-הספר אשר ליוותה את התכנית עוד מראשיתה. היא נתנה לרכזת ולצוות המורים יד חופשית בקבלת החלטות בעבודתם במסגרת התכנית.

הצוות דיווח כי מבחינת המשאבים שהוקצו לתכנית, מספר שעות ההוראה של המחנכים קוצץ, והדבר הפריע לעצם יכולתם של צוות המורים להביא את התלמידים להישגים, ולצורך שלהם עצמם בתגמול. השעות המוקצות לתכנית ניתנו, כאמור, לרכזת אשר בשבילה זו הייתה עבודה במשרה מלאה, בעוד ששאר המורים לימדו בתכנית כחלק ממשרת ההוראה שלהם בבית-הספר.

קשיים בהפעלת התכנית

בקרב הצוות בבית-ספר תיכון מקיף זה הועלתה תחושה של אוזלת יד אל מול מחסור בגורמי חוץ מטפלים. לדברי הרכזת, אין נגישות לגורמים המטפלים בבאר שבע משום שהגורמים הללו עמוסים, ו"הטיפול" אינו סדיר כלל. המורים טענו כי הם מוגבלים ביכולתם לקחת על עצמם תפקידים נוספים ואחריות; ואילו הגורמים שהיו אמורים לסייע, כגון עובדים סוציאליים, קב"סים ופסיכולוגים, לא היו זמינים במידה מספקת.

3.2 התכנית בבית-ספר תיכון מקיף "אמון"

ממצאי ההערכה לגבי היישום הראשוני

גם בבית-ספר תיכון מקיף זה נמצאה בהערכה הקודמת השפעה מרובה של התכנית, מבחינת היקף יישומה, חווית הלמידה של התלמידים וההישגים הלימודיים שהושגו.

מטרת התכנית

הדרישה ההולכת וגוברת בבתי-הספר להגיש תלמידים רבים ככל האפשר לבחינות הבגרות הפכה מרכזית גם בבית-ספר תיכון מקיף "אמון". המורים התלבטו כיצד לשלב מטרה זו בגישת התכנית המקורית, שהייתה מוכרת להם היטב מתקופת היישום הראשונה, ובקרובם שררה מידה רבה של מבוכה בעניין זה.

אוכלוסיית היעד

האוכלוסייה שלמדה בכיתות ההכוון, הכיתות שבהן הופעלה התכנית, הייתה שונה בעת עריכת המחקר מאשר בעבר. במהלך השנים האחרונות נעשה דילול, ותלמידים חלשים עברו למסגרות לימוד אחרות, ועל כן רמת התלמידים הייתה גבוהה יותר. עם זאת, כמו בבית-ספר "אחוה", תלמידים חזקים יותר הועברו לכיתות מב"ר. מנהלת בית-הספר ראתה בכיתות המב"ר, אשר אפשרו לתלמידים לצבור יותר יחידות בגרות, אור בקצה המנהרה בשביל תלמידים שהיו מסוגלים להגיע להישגים גבוהים יותר מהצפוי בכיתות ההכוון. בתכנית המב"ר הובטח להם שאם יתאמצו וימלאו אחר כל הדרישות יוכלו לגשת לבחינות בגרות בהיקף של 14 יחידות לימוד. עובדה זו היוותה יעד חשוב לתלמידים, והגבירה את המוטיבציה שלהם ללמוד. עקב כך, התכניות של המנהלת לעתיד הקרוב היו להקטין את מספר כיתות ההכוון, ולהגביר את מספר כיתות המב"ר, במטרה להעלות את רף הציפיות של המורים מהתלמידים. לצורך כך נעשתה במשך השנה שבעת עריכת המחקר עבודה רבה על-ידי הצוות וההנהלה במטרה לבחון את הישגי התלמידים, ולהרכיב קבוצות לימוד חדשות לקראת שנת הלימודים החדשה. בזמן איסוף הנתונים התקיימה התכנית בכיתות ההכוון, ואולם תוכננה הרחבת התכנית גם לכיתות מב"ר.

מתכונת התכנית

בכל שכבת לימוד התקיימו 2 עד 4 כיתות פרויקט.

סביבת הלימוד

תוכננה הקמת סביבה פיזית ייחודית לתלמידי התכנית, שבה יהיו גם עמדות מחשב. סביבה חדשה זו נכללה במסגרת שיפוץ כללי שנערך בבית-הספר בשנת הלימודים תשס"א. בעבר הופעלה סביבה פיזית זמנית, אשר נסגרה מאז החל השיפוץ.

תפקיד הרכזת

בזמן המחקר הרכזת בבית-ספר תיכון מקיף זה נמצאה בתפקיד כשנתיים, ועדיין לא תפסה מעמד מרכזי בקרב המורים. הצוות הרגיש את חסרונה של הרכזת הקודמת שליוותה את הפרויקט מראשיתו. הצוות התייחס בעיקר ליכולתה הגדולה של הרכזת הקודמת להוביל את הפרויקט, ולכריזמה שלה.

תמיכת המנהלת והקצאת משאבים

המנהלת תמכה בתכנית והעריכה את יכולתו של הצוות להתמודד עם האוכלוסייה החלשה. עם זאת, הובע תסכול שנבע מתחושה של חוסר עצמאות בקרב הצוות. המורים טענו כי לצוות לא הייתה יד חופשית לפעול בהתאם לשיקול דעתו, וכל החלטה הייתה צריכה להתקבל על-ידי המנהלת.

בית-הספר הפגין יכולת להשיג משאבים לפרויקטים שונים. חלקם הוקצו גם לתכנית הסח"ח. בעיקר, בלטה הקמת סביבות פיזיות חדשות שנמצאו בבנייה. עם זאת, המורים טענו שלצוות לא הוקצו מספיק שעות כתגמול להפעלת התכנית.

3.3 התכנית בבית-ספר תיכון מקיף "נועם"

ממצאי ההערכה לגבי היישום הראשוני

ממצאי ההערכה על תקופת היישום הראשוני עלה כי בתום שלוש שנים של מחקר החלוץ בבית-ספר תיכון מקיף "נועם" עדיין היה יישום תכנית הסח"ח חלקי למדי. תפיסת התכנית לא אומצה באופן מלא ונתקלה בהתנגדות במיוחד מאנשי דרג הביניים בבית-הספר. כמו-כן, עקרונות הפעולה ייושמו באופן חלקי בלבד בעבודת מורי התכנית.

מטרת התכנית

מטרת התכנית כפי שהוגדרה בבית-הספר הייתה להגיש את תלמידי כיתות ההכוון לבחינות הבגרות. הערך החשוב ביותר בעבור בית-ספר תיכון מקיף "נועם" היה להעניק לתלמידים השכלה בעלת ערך בשוק העבודה. צוות התכנית, בהנהגת הרכזת, פעל על מנת לפתח כלים שיאפשרו את ההתמודדות עם הצרכים הייחודיים של אוכלוסיית התלמידים החלשים, ויביאו לקידום הישגיהם עד לקבלת תעודת בגרות בעלת ערך. לשם כך נעשה בשנים האחרונות מאמץ להעלות את יוקרת מגמת הלימוד של כיתות הפרויקט כדי שהתלמידים ירצו ללמוד בהן בשל עצם ההזדמנויות שהתכנית הציעה והייחודיות שלה.

אוכלוסיית היעד

בעבר האוכלוסייה הלומדת בתכנית הייתה ברובה מורכבת מתלמידים שהגיעו מתוך אילוצים של יכולת והישגים לימודיים נמוכים. בעת איסוף הנתונים למחקר המגמה קלטה את התלמידים החלשים של בית-הספר אך ניסתה גם למשוך תלמידים חזקים יותר שהיו מעוניינים ללמוד במגמה ספציפית זו. נראה, שהייתה סתירה מסוימת בין שתי ההגדרות של אוכלוסיית היעד. מחד, מרואיינים בבית-הספר הביעו מחויבות לקיום מסגרת שתשרת את התלמידים החלשים של בית-הספר. מאידך, מורים סיפרו כי הם קיוו שעם הזמן ניתן יהיה לשווק את המגמה כמגמה יוקרתית בלבד, דבר שיפסול את האפשרות של הימצאות תלמידים חלשים מאוד במגמה - "הסתננויות" כפי שכינתה זאת אחת המורות - שנמצאו בה מכורח נסיבות שלא אפשרו להם ללמוד במגמות אחרות שרמתן גבוהה.

מתכונת התכנית

בעת איסוף הנתונים היו בתכנית 2 כיתות (י"א ו-י"ב) במגמת "מלונאות", מקצוע אשר נבחר לתלמידים אלו מראש מאחר שזהו מקצוע הנחשב כמטפח, אשר יאפשר לתלמידים סיכוי גבוה להגיע להישגים משמעותיים בבחינות הבגרות ולהיכנס לשוק העבודה לאחר סיום הלימודים בבית-הספר. במהלך השנים פותחו בעבור המגמה תכניות לימוד רבות והוכנסו מקצועות חדשים, כגון יזמות עסקית, מקצוע בו ניתן להגיע לבגרות בהיקף של 5 יחידות לימוד; חינוך לקריירה, אשר מהווה את הצד העיוני שמכשיר את התלמידים לקראת עבודה בשטח במציאות היומיומית של שנת 2000; ואנגלית עסקית, הדרושה לתלמידים מאחר שהם מתמחים בבתי מלון. בנוסף לכך, הצוות השתדל ליצור פעילויות רבות על מנת לחשוף כמה שיותר את מגמת המלונאות בפני בית-הספר כולו, וגם כלפי חוץ, מתוך ראייה שצריך לפתח

ולטפח גאוות יחידה, גאוות מקצוע וכד'. מתוך ראייה זו אורגנה, למשל, פעילות של חילופי משלחות עם תלמידי בית-ספר באירופה. כמו-כן, התלמידים ביקרו בבתי מלון בארץ ונחשפו למגוון אפשרויות העומדות בפניהם, על מנת שידעו שיש להם לאן להמשיך לאחר בית-הספר.

סביבת הלימוד

הלימודים התקיימו בסביבה פיזית שיועדה לשימוש תלמידי התכנית בלבד. הסביבה כללה לובי ובו שני חדרים וחדר למורים ולרכז. בסביבה לא היו מחשבים מאחר שנגנבו, ולכן התלמידים השתמשו במחשבים שנמצאו בחדר המחשבים הכללי של בית-הספר.

תפקיד הרכזת

לאחר שהגוינט צמצם את מעורבותו בבית-הספר נכנסה לתפקיד רכזת חדשה. מורות הצוות שיבחו את הרכזת וטענו כי היא שותפה מלאה לעבודה שהתבצעה בכיתות מבחינת מעורבותה בנעשה ומבחינת הקשר החם שלה עם הצוות ועם התלמידים.

תמיכת המנהלת והקצאת משאבים

מנהלת בית-הספר נתנה לצוות התכנית, בראשות הרכזת, גיבוי מלא בהחלטותיו ופעולותיו. אולם, גם בבית-ספר תיכון מקיף זה, המשאבים שהוקצו לתכנית צומצמו בשנים האחרונות. שעות ההוראה פחתו והדבר הקשה על תפקוד המורים עם אוכלוסיית התלמידים החלשים במגמה שהגישה לבחינות בגרות.

קשיים נוספים

בבית-ספר זה הוקדשה תשומת לב רבה לתדמית מסגרת התכנית. על אף הניסיון לטפח את יוקרת מגמת הלימוד, סיפרו חברי צוות המורים על סטיגמה שלילית שיוחסה לתכנית. הם סברו כי הדבר נבע מתחושת התלמידים שהם מנותקים משאר תלמידי בית-הספר בגלל הריחוק הפיזי של הסביבה בה הם למדו. כתגובה, המורים פעלו רבות על מנת לשלבם בפעילות של בית-הספר כולו.

3.4 התכנית בבית-ספר תיכון מקיף "אחדות"

ממצאי ההערכה לגבי היישום הראשוני

בתום שלוש שנות הפעילות הראשונות, ולקראת צמצום פעילות הגוינט בבית-הספר, היה יישום תכנית הסח"ח בבית-ספר תיכון מקיף "אחדות" פחות מקיף מאשר בחלק מבתי-הספר האחרים, מבחינת אימוץ תפיסת התכנית ויישום עקרונות הפעולה בעבודתם של כלל המורים. במהלך שנות היישום הראשונות ניתנה בבית-הספר בעיקר הכשרה פסיכו-פדגוגית, וטכנולוגית (במידה מועטה יותר), ואילו בתחום הדידקטיות ניתנה הכשרה חלקית בלבד.

מטרת התכנית

כמו בשאר בתי-הספר שנסקרו עד כה, גם בבית-ספר תיכון מקיף "אחדות", התכנית שאפה לקדם את תלמידיה, תוך מילוי הצורך להכניס לקראת בחינות הבגרות. בחינות הבגרות נתפסו כגורם המגביר את המוטיבציה של התלמידים ללמוד ולהגיע להישגים. תלמיד, שמוריו העריכו את יכולתו כהולמת לדרישות הבחינות ושהוא מעוניין לגשת לבחינות, קיבל סיוע לשם כך. מי שלא היה מעוניין, או לא היה מסוגל, לפי הערכת מוריו, לגשת לבחינות בגרות, קיבל הקלות מבחינת בית-הספר, ולא חויב להשתתף בשיעורים מסוימים. התלמידים הביעו גאווה בגין השתתפותם במסגרת זו, והדבר ניכר מהעובדה שבכניסה לסביבה הפיזית תלו התלמידים שלט מיוזמתם: "מכללת הכוון - לך תצטיין!". השלט השתמש בסיסמה שנלקחה ממודעת פרסום של אחת המכללות בארץ השואפת לקידום בני נוער במסגרת של לימודים אקסטרניים.

אוכלוסיית היעד

מורי הצוות העידו על כך שאוכלוסיית התלמידים שלמדו בתכנית הייתה בעלת צרכים רבים שההתמודדות עמם הייתה קשה. לטענתם, רבים מהתלמידים היו בעלי לקות למידה. קשייהם של התלמידים הקשו על המורים מאוד וגרמו להם תחושה של תסכול. קושי מיוחד היה נעוץ בכך שהתלמידים לא עברו אבחונים פורמליים לאיתור לקויי למידה מכיוון שלא היה תקציב לכך, ועל כן לא היו הקלות במסגרת בחינות הבגרות. מעניין לשים לב, כי על אף עדויות ברורות לאימוץ התכנית בדרכים שונות (ראו בהמשך), עדיין המורים נטו להאשים את בעיותיהם של התלמידים כמקור לקשיים, במקום לראות את מקור הקשיים בחוסר היכולת שלהם להתמודד עם צורכי התלמידים, כפי שדוגלת גישת התכנית.

מתכונת התכנית

התכנית מנתה 2 כיתות י', כיתת י"א וכיתת י"ב. בסך-הכל עבד צוות של כ-10 מורים עם הכיתות הללו. התלמידים חולקו לקבוצות קטנות. גם כיתות שמנו כ-20 ילדים חולקו לשניים ולכן על המורה היה לעבוד עם 10 תלמידים בכל פעם. העבודה עם האוכלוסייה החלשה רוכזה בידי צוות התכנית, ולא התחלקה בין כל המורים שבסגל בית-הספר, כפי שהיה בעבר. אותם אנשים עבדו עם הילדים והבעיות טופלו על-ידיהם במרוכז, כאשר בראש הצוות עמדה הרכזת.

לתכנית נבחרו מקצועות חדשים, בהם קריירה ויזמות (שאפשרה בגרות ב-3 יחידות לימוד), מחשבים, אנגלית, מינהל, חשבונאות וכלכלה. מקצועות אלה שימשו לתלמידים "גלגל הצלה", כדברי אחת המורות. הם יכלו להגיע בעזרתם ל-7 יחידות לימוד בגרות; ומי שרצה, יכול היה להמשיך הלאה.

סביבת הלימוד

התכנית כללה סביבת לימוד ייחודית לתלמידים שכללה חדרים שהופרדו זה מזה במחיצות גבס ובתוכם סודרו שולחנות כמו בכיתה רגילה. בסביבה היו בהתחלה מחשבים אבל הכיתות היו פתוחות והמחשבים נגנבו. הסביבה הייתה פתוחה לתלמידים והם הסתובבו בה בחופשיות. לרכזת התכנית היה חדר בסביבה, שהיווה גם הוא מקום מפגש לתלמידים (על השימוש בסביבה בבית-ספר זה נפרט יותר בפרק הבא).

תפקיד הרכזת

מצוות התכנית וממנהלת בית-הספר נשמעו שבחים רבים לרכזת וליכולתה לקדם את התלמידים. מרואיינים סיפרו שהם ראו ברכזת אדם מוכשר, הן מבחינת יצירת קשרים עם התלמידים, והן מבחינת התמיכה שהיא סיפקה לצוות. לדבריהם, היא ידעה כיצד לספק מענה לתלמידים והם אהבו אותה וכיבדו אותה. הצוות חש כי בזכותה הייתה להם מערכת של חוקים ברורים ומערכת ענישה, ולכן הגבולות להתנהגות התלמידים היו מאוד ברורים.

תמיכת המנהלת והקצאת משאבים

מנהלת בית-הספר תמכה בתכנית ואף נתנה לצוות אוטונומיה מבחינת קבלת החלטות ודרכי פעולה. עם זאת, הצוות התלונן על היעדר תמיכה חומרית מצד המנהלה. הייתה תחושה של תסכול מכך שלא היו משאבים הנחוצים לשפר את התנאים הפיזיים המתקיימים בכיתות הלימוד, שנמצאו, כאמור, בסביבה הפיזית, תנאים אשר היו מגבירים את אפשרויות הפעולה בסביבה. בנוסף לכך, כמו בבתי-ספר אחרים, מרואיינים מהצוות טענו שהם חשו כי העבודה שנדרשה מהם במסגרת התכנית נתפסה על-ידי המנהלה כמובנת מאליה, ולא זכתה לתגמול הראוי לה. יש לציין שנקודה זו עלתה גם בצוותים בבתי-ספר אחרים.

3.5 התכנית בבית-ספר תיכון מקיף "רעות"

ממצאי ההערכה לגבי היישום הראשוני

בסוף שלוש שנות פעילות הגוינט, יישום תכנית הסח"ח בבית-ספר זה היה עדיין בהיקף חלקי למדי. מחד, נוצר פורום של ישיבות צוות בו דנו חברי הצוות בסוגיות הרלוונטיות לעבודתם עם התלמידים, וניכרה קבלה רחבה של תפיסת התכנית בקרב המובילים בצוות המורים. הוחל לעבוד לפי רבים מעקרונות הפעולה, כמו התייחסות כוללת לצורכי התלמידים, שימוש בשיטות הוראה שונות, הפעלת התלמידים בסביבה הפיזית החדשה, קיום קשר שוטף עם ההורים, ועוד. מאידך, תפיסת התכנית עדיין לא רכשה מעמד חזק בקרב המנהלת בית-הספר או המנהלה בדרג הביניים, הורגש מחסור בידע דידיקטי, והצוות חש כי אינו מצליח בהתמודדות עם בעיות של התלמידים, בעיקר בעיות של היעדרויות מרובות.

בשנים שלאחר מכן, החל בית-הספר לעבור שינוי ארגוני וחינוכי מקיף ביוזמת המנהלה. מטרת שינויים אלו הייתה יצירת שוויון ביעדים החינוכיים, מתן השכלה כללית מגוונת לכלל התלמידים, איתור וטיפוח כישורים אישיים וחברות הרמונית בין תלמידים. באופן כללי, המנהלה התנגדה לעיקרון של התאמה אישית לכל תלמיד, אלא שאפה למצב של שוויון בו כל התלמידים, גם החלשים, יקבלו את אותו אתגר שהציבו הלימודים בעבור תלמידי בית-הספר. כך, כל אחד יצליח לפי רמתו.

השינוי הכוללני שבית-הספר עבר, התבטא במגמות הטכנולוגיות שהפכו את אט למגמות עיוניות מדורגות, כלומר, הלמידה העיונית הייתה ב-3 רמות (גבוהה, בינונית ונמוכה). כל הרמות יועדו לבגרות מלאה. תפקיד התלמיד בשלב של המיון ללימודים היה לבחור את המגמה שבה הוא רצה להתמחות (מדעים וטכנולוגיה, מדעי החברה או הומניסטיקה ואומנות). ההישגים של התלמיד בחטיבת הביניים ממנה הוא הגיע יקבעו את רמת הלימודים.

שינויים כוללניים אלה נתפסו כמרחיקי לכת על-ידי מורי בית-הספר. אי-הבהירות לגבי העתיד בבית-הספר גרמה למורים מבוכה ואי-נחת, וכן תחושה כללית כי בית-הספר נמצא בתקופה קשה.

מטרות התכנית

באופן כללי, מטרת התכנית הייתה לקדם את ההישגים הלימודיים של התלמידים החלשים ביותר בבית-הספר. אולם, השינוי הכוללני שעבר על בית-הספר השליך גם על הפעלת תכנית הסח"ח. התפיסה החינוכית שעמדה מאחורי השינוי של כלל בית-הספר הייתה מנוגדת במידה רבה לתפיסה החינוכית של תכנית הסח"ח. במצב כזה, צוות התכנית התקשה לשמר את התפיסה המקורית של התכנית ולפעול על פיה. היה חוסר בהירות רב לגבי המשך התכנית, ורווחה הדעה כי התכנית כולה נמצאה בדעיכה כללית בבית-הספר הזה.

אוכלוסיית היעד

לדברי המורים, התלמידים שלמדו במסגרת התכנית היו מתחת לרמת כיתות הכוון, חלקם היו אף אנאלפביתים, רובם היו בעלי לקויות למידה קשות. לרבים מהתלמידים חסר ידע בסיסי מאוד, דבר שיצר קושי רב בהכנתם לרמה של בחינות בגרות, ובמיוחד בזמן המוקצב לכך. לדברי אחת המורות, אוכלוסיית התלמידים בשנת הלימודים בה נאספו הנתונים (תשס"א), הייתה קשה יותר מזו שהייתה בעבר. היא הורכבה מתלמידים חלשים שהגיעו מהחטיבה ואף מבתי-ספר אלטרנטיביים, כמו בית-ספר "עמל". הועלתה טענה, שהיה צריך להיות איתור מוקדם טוב יותר, אשר יפנה תלמידים עם בעיות לימודיות קשות מאוד למסגרות אלטרנטיביות עוד בטרם הגיעם לבית-ספר תיכון. לצד תלמידים אלה הייתה גם קבוצה קטנה של תלמידים שהיו בעלי פוטנציאל גבוה יותר, והובע תסכול על כך שהם סבלו מהרמה הכללית הנמוכה של שאר התלמידים בכיתה ונגררו אחריהם כלפי מטה.

מתכונת התכנית

התכנית כללה 5 כיתות בבית-הספר (2 כיתות י', 2 כיתות י"א וכיתת י"ב). כל התלמידים היו אמורים לגשת לבחינות בגרות במקצועות שונים.

סביבת הלימוד

בשנים הראשונות ליישום התכנית הוקמה סביבה פיזית חדשה, שהיו בה מספר חדרי לימוד וחדרי צוות, והיא צוידה במחשבים וציוד נוסף, שנועדו לשימוש תלמידי הסח"ח. בפועל, השתמשו בסביבה בעיקר תלמידי חטיבת הביניים, שהשתתפו בתכנית אחרת שבפיתוח ג'וינט-אשלים (תכנית "זינוק" לחטיבות הביניים).

תפקיד הרכזת

הקושי בו חשו צוות המורים וההנהלה התבטא גם בתפקודה של הרכזת. למעשה, הביטוי המרכזי לקיום התכנית בבית-הספר הזה היה המינוי הפורמלי של הרכזת. אולם, רכזת התכנית, שכינה בתפקיד שנתיים, הרגישה חסרת אונים ולא הייתה מסוגלת, כהגדרתה, "להזיז את העניינים". היא התקשתה, למשל, לארגן את הצוות ולכנס פגישות משותפות. היא הרגישה שניסתה להציל את התכנית אך לא הצליחה, ועל כן תכננה לעזוב את התפקיד בשנת הלימודים שלאחר מכן.

תמיכת ההנהלה והקצאת משאבים

ההנהלה, כאמור, הייתה מעוניינת בהשלמת שינוי מקיף אחר בבית-הספר ולא תמכה בתכנית. הדבר היווה גורם מרכזי בקושי להמשיך להפעיל את התכנית בבית-הספר ולתפקד כצוות. מבחינת משאבים, שעת ההוראה שהיוותה בעבר תגמול בעבור המחנכים לא הייתה קיימת עוד. ההנהלה הודתה בקושי להקצות משאבים לתכנית מאחר שהמשאבים שהוקצו לבית-הספר כולו פחתו. לדברי ההנהלה, כאשר מוותרים על מגמות לימוד (והכוונה היא למגמות טכנולוגיות), מאבדים משאבים מכיוון שמבחינת משרד החינוך, מגמה טכנולוגית "שווה" יותר ממגמה עיונית.

הוחלט, שלקראת תחילת שנת הלימודים שלאחר עריכת המחקר, התכנית תעבור מעין "בדק בית" על מנת להכריע את גורלה במסגרת. ההנהלה הביעה עניין בקיום דיון עם הגוינט, במטרה לבחון כיצד ניתן יהיה להתאים את התכנית לגישתו החדשה של בית-הספר ולצרכיו.

3.6 סיכום

שנתיים לאחר תום תקופת הפיילוט, ולאחר יציאת הגורם החיצוני המתערב מבתי-הספר, ניכר היה כי בכל בתי-הספר נקבעה מתכונת ומנגנונים לניהול התכנית בתוך כיתות ההכוון, תוך כדי הקמת מנגנונים קבועים לכך: מינוי רכזת לתכנית, צוות מוביל (המונה רכזת, מחנכים ויועצת חינוכית), וצוות כלל המורים המלמדים בכיתות אלה. ברוב בתי-הספר גישת התכנית אומצה לעבודה בכיתות ההכוון וקיבלה גיבוי מהנהלת בתי-הספר שהביעה תמיכה בתפיסה זו.⁵

אחד מבתי-הספר יצא מכלל זה, וגישת התכנית בו נתפסה כסותרת את הגישה החינוכית החדשה של בית-הספר, שבאמצעותה עבר בית-הספר שינוי ארגוני משמעותי. כתוצאה מכך, הפעלת התכנית הייתה מצומצמת מאוד והתבטאה בעיקר במינוי הפורמלי של הרכזת.

בכל בתי-הספר ניכרה חשיבות מרובה לתפקיד רכזת הפרויקט ולמנהיגותה. בחלק מבתי-הספר רכזת הפרויקט תפסה מעמד מרכזי דומיננטי בניהול הפרויקט, ונראה היה כי יש לכך חשיבות רבה להצלחת גיבוש הצוות ומיסוד התכנית. בבתי-הספר בהם הרכזת לא נתפסה כדמות דומיננטית על-ידי חברי הצוות, הייתה תחושה של חוסר הצלחה בהשגת היעדים ובתפקוד הצוות כקבוצה יוצרת ומקבלת החלטות.

חשיבות נוספת הייתה גם לתחושת צוות התכנית כי ניתנת לו אוטונומיה מצד מנהלי בתי-הספר. תפיסת אוטונומיה זו היוותה גורם לסיפוק רב במידה שהייתה קיימת, ומקור לאכזבה במידה שהצוות חש בחסרונה. נראה היה כי בתי-הספר השונים נמצאו על רצף שבין תחושת אוטונומיה מלאה בקבלת החלטות וביצוען, לבין תחושה של היעדר יכולת לקבל החלטות ואפילו החלטות שאינן מרכזיות.

⁵ בפרק הבא נביא ממצאים כיצד תפיסה חינוכית זו התבטאה בעבודת המורים בפועל.

ממצאי המחקר הצביעו על שינויים משמעותיים שחלו בתכנית מאז סיום הפיילוט. נראה, שהשינויים העיקריים שקרו היו קשורים לנושאים הבאים:

♦ **המטרות החינוכיות הניצבות בפני התלמידים.** בכל בתי-הספר הושם דגש רב על הגשת תלמידים לבחינות בגרות. זאת, כחלק ממגמה כללית שתפסה תאוצה במערכת החינוך, בכלל, ובבתי-הספר בבאר שבע, בפרט. שאיפה זו הייתה חלק ממטרות התכנית מראשיתה, אולם נראה שבשנים האחרונות מגמה זו התחזקה מאוד והפכה לדומיננטית ביותר. אם בעבר הגשת תלמידים לבחינות בגרות הייתה יעד אפשרי בעבור חלק מהתלמידים בהתאם להערכת יכולתם האישית, היא הפכה ליעד אוניברסלי בעבור כולם. הדרישה להגיש את מרבית התלמידים לבחינות בגרות עוררה מבוכה ולחץ בקרב המורים, שחשו כי היא מנוגדת במידה מסוימת לרוח התכנית המקורית. כמו-כן, המורים העריכו כי בהתחשב ברמה הלימודית של מרבית התלמידים, מספר שעות ההוראה שהוקצו לכיתות לא אפשרו להם להצליח במשימה זו.

באחד מבתי-הספר, הושם גם דגש רב על הכשרת התלמידים במקצוע יוקרתי, בעל ערך בשוק העבודה, ונראה כי גישה זו הייתה חיובית וסייעה לצוות לראות הישגים בעבודתם (מלבד הצלחה בבחינות בגרות). ברוב בתי-הספר התווספו מקצועות לימוד לתכנית הלימודים, מתוך רצון להתאימה לצורכי התלמידים, ולאפשר הצלחה ותגמול בעבור עבודה מאומצת.

♦ **הגדרת אוכלוסיית היעד של התכנית.** בתחילת דרכה, הגדירה לעצמה תכנית הסח"ח כי מטרתה העיקרית היא לקדם כל תלמיד בבית-הספר, גם החלש ביותר, ואף למנוע את עזיבתו את בית-הספר. עם השנים התקבלה לגיטימציה להעברת תלמידים שמתקשים מאוד להסתגל לבית-הספר אל בתי-ספר מקצועיים חלופיים. בעת הבדיקה הנוכחית ראינו שגישה זו התחזקה עוד יותר, עד כדי כך שתלמידים מתקשים הועברו לבתי-ספר חלופיים עוד לפני כניסתם לבית-ספר תיכון, דבר שהתאפשר משום שכל אוכלוסיית בני הנוער בבאר שבע נמצאה בחטיבות הביניים הקשורות לבתי-ספר תיכוניים. הצורך בקביעת רף מינימלי לתלמידים היה קשור גם לדרישה להגיש את תלמידי כיתות ההכוון לבחינות בגרות, דבר שכפי הנראה, לא עלה בקנה אחד עם הרמה הלימודית של חלק מהאוכלוסייה.

עם זאת, הדגש הרב על בחינות בגרות השפיע בכיוון אחר: מכיוון שבבתי-הספר התקיימה תכנית המב"ר, תכנית שנועדה לקדם תלמידים לקראת בחינות בגרות (ואף ביתר יעילות מתכנית הסח"ח), הופנו תלמידים שהיו מסוגלים לכך להשתלב בכיתות תכנית המב"ר. תוצאת שתי המגמות המתוארות כאן, הפניית התלמידים החלשים ביותר למסגרות האלטרנטיביות, והפניית התלמידים החזקים יותר לכיתות מב"ר, הביאו לצמצום אוכלוסיית היעד לתכנית הסח"ח, ולעתים גם לצמצום מספר הכיתות שהשתתפו בתכנית.

בסיכומו של דבר, מדובר במגמות שונות. קשה לדעת כיצד השינויים האלה באוכלוסיית היעד של התכנית השפיעו על הרכב אוכלוסיית התלמידים המשתתפים בפועל ועל מאפייניהם.

פרק 4: הטמעת הגישה החינוכית בעשייה השוטפת בבתי-הספר

בפרק הקודם בחנו כיצד כל בית-ספר נערך להמשך הפעלת התכנית. בפרק זה נבחן את הטמעת התכנית, כפי שהתבטאה ביישום עקרונות הפעולה של התכנית בעבודת המורים. נתייחס לחמישה עקרונות מרכזיים בתורת התכנית:

1. אימוץ התפיסה החינוכית
2. עבודת צוות
3. הוראה מותאמת לצורכי התלמיד
4. העבודה בסביבה פיזית
5. שיתוף הורים

4.1 אימוץ התפיסה החינוכית

ברוב בתי-הספר הייתה הטמעה של הגישה החינוכית, המיוצגת על-ידי התכנית, במידה זו או אחרת. לרוב, הדבר התבטא בקשר הקיים בין המורים לבין התלמידים, ברמת ההיכרות הרב-ממדית של המורים את התלמידים, בנכונות המורים לנסות להתייחס אל צורכיהם המרובים של התלמידים, לרבות צרכים הנובעים מהרקע המשפחתי הקשה ממנו התלמידים באו, ובקושי שלהם לעמוד בדרישות בית-הספר (הכוללות עבודה לקראת בחינות הבגרות) בהתחשב בחסך הגדול של ידע שנצבר עם השנים. עקב כך, גישתם של רוב המורים הייתה להימנע מלהיות שיפוטיים או ביקורתיים כלפי התלמידים. כך, למשל, סברה אחת המנהלות כי אחת התרומות הגדולות של תכנית סחי"ח הייתה בשינוי התפיסה של צוות המורים. לדעתה, המורים נקטו גישה לא שיפוטית כלפי התלמידים, קיבלו אותם כמו שהם, וניסו לקדם אותם צעד אחר צעד. מורים שונים בבתי-הספר העידו על כך שהם מכירים בעובדה שהמורה אחראי יותר מהתלמיד לדינמיקה בכיתה, ולא האשימו עוד את התלמידים בלבד. נראה כי מודעות זו של צוות המורים לקשיים הרבים העומדים בפני התלמידים הגבירה את הכרתם בצורך להשקיע מאמץ רב בעידוד התלמידים, בזמן שהוקדש להוראה ולהיכרות אישית עם התלמידים, ובסבלנות הרבה שהטיפול בתלמידים אלו חייב.

רק בבית-ספר תיכון מקיף "רעות", מבין בתי-הספר שהשתתפו במחקר, היה פער משמעותי בין חלק מהתפיסה החינוכית שהתכנית ייצגה לבין הלך הרוח ששלט בבית-הספר. הנהלת בית-ספר תיכון מקיף זה הסתייגה, כאמור, מהגישה הפרטנית של התכנית, והעדיפה להציב אתגר זהה בפני כל תלמידי בית-הספר.

תפיסות לגבי נשירה

אחד ההיבטים המרכזיים של תפיסת תכנית הסחי"ח היה היחס לתופעת הנשירה מבית-הספר. אחת המטרות העיקריות של התכנית הייתה צמצום והפחתת שיעורי הנשירה, ואכן בבתי-הספר השונים הודגשה החשיבות של פעילות המכוונת לצמצום היקף ההיעדרויות בקרב בני הנוער, ולמניעת הנשירה ממערכת החינוך באופן כללי. דוברים מכל הצוותים דיווחו כי, לדעתם, היקף הבעיות בקרב אוכלוסיית התלמידים גדל משנה לשנה. הבעיות האישיות המרובות היו מלוות בבעיות התנהגות ובעניין מועט

בלימודים. אמירת המורים כי הם "נלחמים על כל ילד" שהוא "בעל פוטנציאל" להתקדם בלימודים, ביטאה את רוח התכנית.

עם זאת, חשוב לשים לב לסייג בדברי המורים: הם השתדלו להשאיר בבתי-הספר את התלמידים שהראו סימנים ליכולת רבה יותר מזו שהתבטאה באופן מיידי; אך, לגבי תלמידים אחרים, "שאינם בעלי פוטנציאל מתאים", סברו מורי בתי-הספר כי עדיף להעבירם לבתי-ספר חלופיים. אמנם, כבר בשנים הראשונות לפיתוח התכנית התפתחה התפיסה שלחלק מהתלמידים המעבר לבית-ספר מקצועי עשוי להיות מענה טוב יותר לצורכיהם, מאשר ההישארות בבית-הספר התיכון המקיף. ואולם, כפי שדווח בפרק הקודם, נראה שתפיסה זו התחזקה בשנים שעברו מסיום הפיילוט ויציאת הגיוינט מהתכנית. הטיעונים האלה התחזקו, מחד, בהערכת הצוותים כי הרמה הלימודית של אוכלוסיית התלמידים נמוכה יותר, ומאידך, בדרישות הגבוהות מהתלמידים (כפי שהוזכר גם בפרק הקודם, הוטל על המורים להגיש את כלל התלמידים לבחינות בגרות).

4.2 הטמעת עיקרון עבודת הצוות

עיקרון פעולה זה היה הכלי המרכזי בו השתמשה תכנית הסח"ח בתהליך יצירת השינוי בגישת בית-הספר. בשלב היישום הראשוני התבטא עיקרון זה במפגשי הכשרה ושיבות צוות אשר נועדו להביא את המורים להכיר את תפיסת התכנית, ולאפשר את התאמתה לצורכי בית-הספר. בהמשך יישום התכנית שימשה עבודת הצוות ערוץ מרכזי לגיבוש דרכי עבודה אפקטיביות יותר לעבודה עם תלמידים. כמו-כן, עבודת הצוות הייתה אמורה לגבש את צוות המורים לשותפים מלאים בעבודה החינוכית.

באופן כללי, עיקרון עבודת הצוות נשמר בבתי-הספר השונים, והיווה ציר מרכזי של התכנית. המאפיינים הבולטים ביותר של עבודת הצוות, כפי שהיא התבצעה, היו קיום פגישות בהרכב מצומצם של רכזת, יועצת ומחנכת אחת או יותר (בהתאם לנושא הפגישה), על מנת לדון בנושאים שונים שנגעו במשתתפי מפגש זה בלבד; והתקיימה עבודה אישית של כל חבר צוות עם הרכזת. בנוסף לכך, התקיימו ישיבות צוות קבועות בשלושה בתי-ספר.

בבתי-הספר התיכוניים המקיפים "נועם", "אחוה" ו"אמון", התקיימו השתלמויות שונות שהעשירו את הידע של הצוות ופתחו את יכולותיו. בבית-ספר תיכון מקיף "נועם" התבצעה השתלמות שהתמקדה בעיקר בהקניית כלים לפיתרון בעיות בכיתה במצבים שונים. השתלמות זו הונחתה על-ידי הרכזת. מטרות ההשתלמות כללו יצירת גיבוש חברתי בקרב צוות התכנית, קביעת גבולות ברורים בעבור התלמידים, ויצירת שפה משותפת ואחידה בעבור הצוות בעבודתם עם התלמידים. בצורה זו ניתן מענה גם לצורך לטפל במשמעת וגם לצורך הפדגוגי של רכישת כלי ההוראה.

בבית-הספר התיכון המקיף "נועם" המורים שיבחו את הרכזת על ההשתלמות שפיתחה וטענו כי הסדנאות העלו את קרנם של המורים בעיני עצמם, "האירו את הצדדים שנשחקו עם הזמן", ובאופן כללי חיזקו והדגישו את החיוב בעבודתה של הרכזת עם אוכלוסיית התלמידים החלשה ובנתינת כלים לעבודה בשטח. מעניין לציין כי על פניו נראה שהשתלמות זו דמתה מאוד להכשרה שמנחי הגיוינט נתנו בבתי-הספר בשנות יישום התכנית. ההבדל המהותי היה במי שנתן את ההכשרה/ההשתלמות: בעבר, הגיע צוות ההכשרה מבחוץ, ואילו במקרה זה ניתנה הכשרה על-ידי מורה מתוך צוות מורי בית-הספר.

ההשתלמות התקיימה פעם בשבוע במשך שתיים והשתתפו בה 15 מורים. בתמורה להשתתפותם קיבלו המורים את ההכרה לגמול השתלמות (56 שעות), דבר שהיווה תגמול חומרי בעבורם.

גם בבית-ספר תיכון מקיף "אחוה" גולת הכותרת של עבודת הצוות הייתה ישיבות הצוות הקבועות. הישיבות התקיימו בבית-הספר לפי תכנון מראש בתחילת השנה. נושאי הפגישה לא נקבעו מראש, אלא על פי הצורך שעלה במהלך השנה. הישיבות חולקו לפי מקצוע מסוים, שכבת כיתות, תכנית או כל מאפיין אחר, והשתתפו בהן כ-10 אנשים בכל פעם. חלק מהישיבות נסבו סביב תלמיד מסוים או בעיה פדגוגית כללית. הנחיית הישיבות נעשתה על-ידי הרכזת או אחד המחנכים. מטרת הפגישות נתפסה כניסיון להשתפר בדרכי הפעולה ולעדכן אחד את השני במתרחש. רכזת התכנית אומרת: "כל הזמן בודקים מה יעבוד טוב יותר. דואגים לשאול שאלות כל הזמן". לאחרונה עברו גם ישיבות המועצה הפדגוגית שינוי והנהגה היה לדון בשלושה תלמידים, כשאחד הוא תלמיד מצליח ושניים הם תלמידים מתקשים, וזאת כדי ללמוד מהניסיון עם תלמידים אלה כיצד כדאי יהיה לפעול עם תלמידים אחרים.

גם בבית-ספר תיכון מקיף "אמון" התקיימה עבודת צוות שיתופית. בבית-ספר תיכון מקיף זה המשיכו להתקיים ישיבות מסודרות אחת לשבועיים כאשר מחנכי הכיתות נכחו בהם באופן קבוע, ומורים מקצועיים, בהתאם לצורך. במהלך הישיבות דנו בדרכי התמודדות, בעיות התנהגות מיוחדות, ונושאים שוטפים אחרים. הישיבות הוקדשו בדרך כלל לדיונים בתלמידים מסוימים, כאשר לשנת הלימודים שלאחר עריכת המחקר (תשס"ב) תוכננה מגמה של שינוי, כך שהדיון יעסוק בקבוצת תלמידים במקום ביחידים. המנהלת טענה שיש צורך לעבור הלאה מ"הכרת התלמיד", כדי לא "לדגור כל הזמן במקום". הוצע לנסות להעריך את הצלחת התלמידים מנקודות מבט שונות, כל אחד בפני עצמו או בהשוואה לתלמידים אחרים, כשלכל אחת מהדרכים היתרונות והחסרונות שלה, ואפשר גם לשלבן יחד. עבודת הצוות בבית-הספר הייתה משמעותית ושוטפת, וזאת על אף חוסר מנהיגות מצד הרכזת.

לעומת שלושה בתי-ספר אלו, בבית-ספר תיכון מקיף "אחדות" התקיימה עבודת צוות מצומצמת יותר, וזאת על אף שהרכזת הייתה דמות דומיננטית. כמו בשאר בתי-הספר, התקיימו פגישות בהתאם לצורך, ובהרכב מצומצם של כ-3 אנשי מקצוע (בדרך כלל רכזת, יועצת ומחנכת), על מנת לדון בסוגיות העולות במהלך הפעילות בשנת הלימודים. אולם, בשנה בה נערך המחקר (2000), התקיימו רק 3 ישיבות צוות, והן התקיימו בשעות הערב. לדברי המנהלת לא היו מפגשי צוות מכיוון שהצוות שעבד במסגרת התכנית עבד בה כבר שנים רבות, ולא היה זקוק יותר למפגשים הללו. במקום זאת העבירו מידע שוטף ביומיום ולא הייתה בכך בעיה מכיוון שהצוות היה קטן והעדכונים עברו באופן טבעי ללא צורך בקיום מפגשים מעבר לשעות העבודה. לעומתה, טענו המורות ששייכות הצוות חסרות להן. אחת המורות אמרה: "חסר המפגש וההפריה, למרות שהרכזת מקבלת דיווח באופן קבוע".

בבית-ספר תיכון מקיף "רעות", כאשר היה צורך לדון בסוגיה כלשהי התכנס צוות מצומצם, שכלל את הרכזת, היועצת והמחנכת. אולם, בגלל דעיכת התכנית כולה בבית-הספר, גם עבודת הצוות נמצאה בדעיכה, והייתה מוטיבציה מועטה בלבד לעסוק בה. ביטוי בולט להיעדר עבודת הצוות היה הקושי למצוא זמן פנוי משותף ולתאם פגישות. בעת עריכת המחקר לא היו השתלמויות, למרות תחושת המורים שהיה עדיין צורך בהנחיה פסיכו-פדגוגית כפי שהייתה פעם, ושהיעדר הדרכה כזו הקשה על תפקודם.

לדברי אחת המורות, היה צורך בהשתלמויות מסודרות שייתנו מענה מעשי וכלים לעבודה בכיתות כאשר הבגרויות הועמדו כיעד.

4.3 הטמעת עיקרון ההוראה המותאמת לצורכי התלמיד

על פי עיקרון זה היה צורך להתאים את שיטות ההוראה לצרכים הייחודיים של כל תלמיד. באופן מעשי, התבטא עיקרון פעולה זה בעיקר בהימנעות מהוראה פרונטלית במידת האפשר, ובהחלפתה בשיטות הוראה חליפיות, בהן: הוראה יחידנית ובקבוצות קטנות, שימוש בחומרי לימוד שונים בעבור תלמידים שונים, וכן תכנון הלמידה בעבור התלמיד ובמעקב אחר התקדמותו.

באופן כללי, צוותי התכנית בבתי-הספר התיכוניים המקיפים השונים הקפידו להתייחס אל התלמידים על סמך היכרות אישית מעמיקה. בשלושה מבתי-הספר התיכוניים המקיפים: "אחוה", "אָמוֹן" ו"אחדות", התבצעה העבודה עם התלמידים על פי רמות שונות, תוך התקדמות אישית של כל תלמיד, בהתאם לכישוריו ויכולתו. בבתי-ספר אלה נהגו להתאים את דפי העבודה והמשימות בכיתה לרמת הידע והיכולת של התלמידים.

בנוסף, בבית-ספר תיכון מקיף "אָמוֹן" נעשה שימוש נרחב בתכניות לימוד אישיות לתלמידים יחידים עוד בזמן הפיילוט, ופעילות זו נמשכה גם בעת עריכת המחקר. פיתוח התכניות התבצע על-ידי היועצות יחד עם המחנכים, שהכירו היטב את התלמידים. גיבוש תכניות אישיות לתלמידים נחשב הישג משמעותי לפרויקט בבית-הספר. בבתי-הספר האחרים נהגו פחות לעסוק בתכנון שיטתי ברמת כל תלמיד, ועל-פי-רוב כל הכיתה למדה יחד את אותו נושא.

בבתי-הספר התיכוניים המקיפים "נועם" ו"רעות", לעומת זאת, לא הייתה התייחסות מפורשת להוראה אישית על בסיס אידיאולוגי. בבתי-ספר אלה לא היה עניין בפיתוח שיטות לקידום התלמידים בקצב האישי של כל אחד, אלא, ב"משיכת" כולם כלפי מעלה, להישגים טובים יותר, באמצעות הוראה ברמה גבוהה לכולם. עם זאת, התמונה בשני בתי-הספר לא הייתה אחידה והייתה אהדה רבה יותר להוראה מותאמת לצרכים בבית-הספר "נועם". היה שימוש מסוים בדפי עבודה ברמות לימוד שונות, כדי להגביר תפקוד ועניין. מלבד זאת, בבית-ספר זה טענו, כי אחת הדרכים בהן ניתנה ההזדמנות לכל תלמיד להביע את יכולותיו האישיות ולהגשים את עצמו, הייתה באמצעות הבחינות המודולריות. שיטת בחינות זו אפשרה לתלמידים להיבחן לבגרות ברמה בסיסית, עם אפשרות להשלים את הבגרות, בהתאם לרצון התלמיד לאחר מכן.

4.4 הטמעת עיקרון העבודה בסביבה הפיזית

עיקרון זה עוסק בארגון סביבת הלימוד כך שתיצור מרחב פיזי שיאפשר יצירת אינטראקציות חדשות בתחומי הלמידה בין התלמידים לבין עצמם, בין התלמידים למורים, ובין המורים לבין עצמם. בנוסף למרחב הפיזי עצמו, סביבה זו כללה מחשבים מתקדמים שמטרתם הייתה ניצול הפוטנציאל הגלום בטכנולוגיית מידע מתקדמת לפיתוח כישורים אישיים ולקידום קוגניטיבי.

בתום תקופת שנות היישום הראשונות לתכנית הוקמו סביבות קבועות או זמניות בכל בתי-הספר, והובע סיפוק רב מכך על-ידי צוותי המורים, אשר ראו בהן ביטוי ממשי להכנסת פרויקט הסח"ח, וליוקרת התכנית. אולם, ממצאי ההערכה העידו כי עד תום תקופה זו המורים עדיין התקשו לדעת כיצד לעבוד ביעילות בסביבות החדשות, וכי מרביתם טרם למדו כיצד ללמד בעזרת מחשבים.

בכל אחד מבתי-הספר התיכוניים המקיפים, פרט לבית-ספר תיכון מקיף "אָמון",⁶ הייתה קיימת סביבה פיזית מיוחדת לתלמידי התכנית. בבית-ספר תיכון מקיף "אחוה" הסביבה תפקדה בצורה יעילה תוך שימוש בו-זמנית במספר חללים שסודרו באופן שונה בהתאם לדרכי ההוראה השונות. בשאר בתי-הספר התיכוניים המקיפים טענו צוותי המורים כי הפעילות בסביבה לא הייתה שונה מהפעילות בכיתות הרגילות בבית-הספר, והובע תסכול עקב הקושי לנצל את הפוטנציאל הטמון בשינוי פיזי. השימוש במחשבים שנמצאו בסביבה או בכיתת המחשב של בית-הספר נעשה במסגרת תכניות הלימוד באמצעות תוכנות מחשב מיוחדות. המחשבים לא היוו את המוקד בסביבה ונחשבו לכלי עבודה אחד מבין רבים.

בבית-ספר תיכון מקיף "אחוה" הסביבה כללה, כאמור, 3 חללים גדולים שבכל אחד מהם סידור הרהיטים היה שונה: (1) חדר ישיבות שבו היה שולחן מרכזי גדול וסביבו כיסאות; (2) חדר מחשבים שבו היו עמדות מחשב מסודרות לאורך הקירות ובמרכז החדר שולחנות וכיסאות, ו-(3) חדר לימוד בקבוצות, שבו היו כמה שולחנות נפרדים וסביבם כיסאות. הסביבה כללה גם חדר ששימש משרד לרכזת ולמורים. המתחם היה נעול כאשר לא הייתה פעילות בסביבה, זאת כדי שלא ייכנסו תלמידים שלא למדו במסגרת התכנית, או תלמידים שלא הייתה להם באותה שעה פעילות בסביבה.

באופן כללי, השיעורים העיוניים נערכו בסביבה, ושאר הלימודים המקצועיים נערכו בסדנאות מקצועיות. גם בסדנאות הייתה מעין "סביבה" עם המכשירים הרלוונטיים. חומרי הלימוד נבנו על המודולות הקיימות, והושם דגש על קביעת סידור המקום כדי שהתלמידים יתמצאו וידעו היכן נמצא כל דבר. לדברי הרכזת, התלמידים הקפידו מאוד על הסדר והניקיון בסביבה והתייחסו אליה כאל "בית שני".

גם בבית-ספר תיכון מקיף "אחדות" תלמידי התכנית נמצאו באזור משלהם, וחלקם למדו בכיתות שנמצאו בקרבת מקום. בעת עריכת המחקר לא היה מספיק מקום לכל התלמידים שלמדו במסגרת התכנית בסביבה. החדרים בסביבה שימשו גם ככיתות אם וגם ככיתות מגמה, ולכן התלמידים נמצאו כל הזמן בסביבה, ולא הייתה הפרדה בין תחומי הלימוד השונים. לדברי המרואיינים תנאי החדרים לא היו טובים, בין היתר מכיוון שלא היה אוורור מספיק, והיה צורך בהפרדה טובה יותר בין החללים.

בסביבה היו בהתחלה מחשבים אבל הכיתות היו פתוחות והמחשבים נגנבו. בתקופת עריכת המחקר השתמשו במחשבים שנמצאו בכיתות המחשב הרגילות (שהן נעולות). התלמידים עבדו עם מחשב במקצועות האנגלית והמינהל.

⁶ בעת איסוף הנתונים עמד בית-ספר תיכון מקיף "אָמון" לעבור למבנה חדש, ולכן הסביבה הפיזית הייתה עדיין בשלבי בנייה.

מכיוון שהכיתות של הסביבה לא היו נעולות, הסתובבו בהם גם תלמידים שלא למדו בכיתות התכנית. מורי הצוות ראו זאת בחיוב מבחינת הדימוי העצמי של התלמידים. בצורה זו תלמידי התכנית לא התנתקו משאר תלמידי בית-הספר, אלא נחשבו חלק מהם לכל דבר. כפי שצינו בפרק הקודם, מורים שהתראיינו סברו כי התחושה הטובה של התלמידים בסביבה נבעה מ"גאוות היחידה" שהתפתחה אצלם. עדות לכך היה השלט שנתלה בכניסה לסביבת הלימוד בלשון: "מכללת הכוון - לך תצטיין", בנוסח הפרסומת לאחת המכללות בארץ. המורים סברו שהתלמידים הרגישו טוב מאוד בסביבה. הם נהנו לשהות בחדר של הרכזת שהפך למקום בילוי בהפסקות, למרות שהיה קטן ולא היה בו אוורור מספיק. הרכזת העניקה יחס אישי חם, וסיפקה מקור תמיכה והבנה לתלמידים. לדברי המורים: "לא ניתן להוציא אותם מהחדר, גם בהפסקות".

הסביבה הפיזית בבית-ספר תיכון מקיף "נועם" שימשה את התלמידים לשיעורים העיוניים. שיעורים שהצריכו עבודה עם מחשב נערכו בחדר המחשבים של בית-הספר, מאחר שהמחשבים נגנבו מהסביבה.

בבית-ספר זה הסביבה נחשבה "כישלון" בעיני צוות המורים. כולם הסכימו שרעיון הסביבה הוא רעיון יפה, וכי סביבה הולמת עשויה להוביל את התלמידים להעריך אסתטיקה, ללמוד משמעת וליהנות מאווירת לימודים נעימה. אולם, בית-הספר לא הצליח עדיין לבנות סביבה שכזו. למנהלת היו ציפיות מאוד גבוהות מהסביבה אשר לא התממשו. לדברי המנהלת, לא נוצר צוות מגובש או עבודה ייחודית בסביבה. הסביבה נמצאה במקום המרוחק מחדר המורים וממרכז בית-הספר וכתוצאה מכך המורים עזבו במהלך ההפסקות את הפעילות בסביבה, והעדיפו לחזור לחדר המורים על מנת לשהות עם שאר המורים. לדעת המנהלת, זו הסיבה שלא נוצרה האווירה שהסביבה הייתה אמורה לספק למורים, ובמיוחד לתלמידים, כמקום שנעים לשהות בו. הצורך של המורים להיות בחדר המורים בהפסקות הושרש במציאות התרבותית של בית-הספר, הסבירה המנהלת, ולכן היא לא ראתה מקום לדרוש שינוי של נוהג זה.

בדומה למנהלת, גם צוות המורים לא היו מרוצים מהסביבה הפיזית והם הביעו צער על כך שאין מספיק תקציב על מנת להשקיע בסביבה ולשפר אותה. הם היו רוצים שייווצר מצב שבו ילד הנכנס לסביבה ירגיש טוב, יהיה לו איפה לשבת ולשתות כוס קפה, יהיו לו מחשבים, יהיו לו שולחנות עבודה וזמן פנוי להכנת שיעורים במקום. כמו-כן, המורים טענו שהמבנה עצמו צפוף מדי ואינו עונה על צרכי התלמידים למרחב משלהם, כך שכדאי יהיה להגדיל אותו.

המורים סיפרו כי בעיה נוספת אשר נגרמה כתוצאה ממיקום הסביבה הפיזית הייתה הדימוי העצמי של תלמידי המגמה. המבנה היה מנותק משאר מבני בית-הספר ומשכבת הלימוד של כיתות המגמה ודבר זה גרם לתלמידים להתלונן ולתהות מדוע הם היו צריכים להיות מנותקים מהשאר.

כאמור, בעת עריכת המחקר הסביבה בבית-ספר תיכון מקיף "אמון" נמצאה בשלבי בנייה, לאחר שהצוות כולו עזר בתכנון הסביבה ובפיתוחה. השטח החדש של בית-הספר אמור היה לכלול מספר מבנים שבכל אחד מהם תוכננה סביבה פיזית בפני עצמה. המנהלת הגדירה את הסביבה באופן הבא: "מקום

שבו כיתה מופעלת במגוון פעילויות". לצורך כך הוחלט לכלול בסביבה חללים מסוגים שונים, משותפים ונפרדים, על מנת שאפשר יהיה ללמוד במתכונות שונות (לבד, בקבוצות וכו').

בבית-ספר זה השתמשו בהוראה בעזרת מחשב מזה זמן רב כחלק מתכנית הלימודים במקצועות מסוימים. המנהלת לא התייחסה אל המחשבים כאל מרכז הסביבה, או מטרה מרכזית, אלא כאל אחת מצורות הלמידה האפשריות.

בבית-ספר תיכון מקיף "רעות", טענו המורים כי הסביבה אינה ייחודית ואינה שונה מכיתות לימוד רגילות. מה שהופך כיתות אלה לסביבה היה הקרבה הפיזית שלהן זו לזו. יש מחשבים, ובעבר היו גם חומרי העשרה, כגון ספרים, חוברות, תמונות וכו'. עם זאת, הדעות לגבי יחס התלמידים כלפי הסביבה היו חלוקות. חלק מהמורים טענו כי התלמידים אהבו לבוא לסביבה, ולעומת זאת, אחרים טענו כי התלמידים לא נמשכו לסביבה הפיזית מאחר שהמורים לא השתמשו במחשבים. ההסבר שניתן לדעות המנוגדות היה הצורך של חלק מהמורים בהכשרה מיוחדת כיצד לתפעל את המחשבים לצורכי ההוראה. הועלתה הטענה שאין טעם להתעסק עם המחשבים שגוזלים כל-כך הרבה זמן מעבר ללמידה עצמה.

הנהלת בית-הספר תפסה את הסביבה כ"התפנקות". הושמעה הטענה שמכיוון שכולם נדרשים להיבחן בבחינות הבגרות, הלחץ ללמד את כל התלמידים ולהספיק את חומר הלימוד אינו מאפשר להתעכב על דברים משעשעים כמו, למשל, משחקים במחשב. בנוסף לכך, הובעה הסכמה עם טענת המורים כי לא כולם עברו הכשרה מספקת על מנת לעבוד בסביבה בצורה יעילה.

4.5 הטמעת עיקרון שיתוף ההורים

עיקרון פעולה נוסף של התכנית היה ליצור קשרים הדוקים עם הורי התלמידים ולשתף אותם בטיפול בילד. זאת, על מנת להכיר טוב יותר את מצב הילד בבית, אך גם, ובעיקר, כדי לרתום את ההורים לסיוע בהתמודדות בבעיות העולות. יש לציין, כי ממצאי ההערכה על הפיילוט בבית-הספר לימדו כי מבין כלל עקרונות הפעולה של התכנית, פעילות זו הוכיחה את עצמה כמורכבת מאוד, ויישומה בעבודת המורים היה חלקי.

בתקופת עריכת המחקר התקיימה עבודה עם הורי התלמידים בכל בתי-הספר, אך בהיקף מצומצם יחסית לעבר. באופן כללי, שיתוף ההורים בכל אחד מבתי-הספר נעשה בעיקר במטרה לעדכן את ההורים, או ליידע אותם בנוגע למצב ילדיהם, במיוחד כשהתעוררו בעיות של היעדרויות תכופות או סכנה לנשירה מבית-הספר. בדרך כלל הפנייה הייתה מצד בית-הספר אל ההורים, והמורים דיווחו כי לרוב הייתה היענות מצד ההורים לשתף פעולה. הייתה שאיפה ליידע את ההורים באופן תדיר לגבי מצב ילדם. נהגו גם לברר את הרקע המשפחתי של התלמיד, מתוך תפיסה שחייבים לדעת מה עובר על אותו ילד, ומתוך התפיסה שלזירה המשפחתית יש חשיבות רבה מאוד לכל אחד ואחד.

מנהלת אחת מבתי-הספר התיכוניים המקיפים סיפרה כי בית-הספר היה מעוניין מאוד לשתף את ההורים, אך זה היה קשה מאוד. ברגע שהיה צורך, יצרו קשר עם המשפחה ובדקו למי במשפחה יש את הקשר הטוב ביותר עם התלמיד. אולם, לקח זמן עד שנוצרו יחסי אֶמון שאפשרו עבודה משותפת יעילה. אך, כאשר ההורים ראו שינוי כלשהו בגישה של הילד, הם נרתמו בדרך כלל לעזור לבית-הספר.

רוב המגעים נעשו בטלפון, אך לפעמים גם הזמינו את ההורים לבית-הספר לדבר על הבעיות. בבתי-הספר התיכוניים המקיפים "נועם", "אחדות" ו"אמון", נערכו ביקורי בית מפעם לפעם על-ידי המחנכת, ולעתים גם על-ידי הרכזת, כאשר התעורר מצב בעייתי במיוחד. המטרה בביקורי הבית הייתה לדון בנושאים לימודיים ובנושאי משמעת עם ההורים. בבית-ספר תיכון מקיף "אחוה" המורים טענו כי היו מוכנים לערוך ביקורי בית במידה שהיה מתקבל תגמול על כך.

4.6 סיכום

כאמור, עקרונות התכנית הבסיסיים יושמו באופן שונה בכל אחד מבתי-הספר. הצוותים ברוב בתי-הספר אכן אימצו את התפיסה החינוכית של התכנית באופן כללי, והיא הפכה למרכיב משמעותי בהתייחסותם לעבודה עם התלמידים המתקשים. הצורך בכך שהמורים יכירו את תלמידיהם הפך למונח מאליו בעבודתם של מורי התכנית, כמו גם הצורך בהרחבת הגדרת תפקידם. בכל בתי-הספר, פרט לבית-ספר תיכון מקיף "רעות", אומצה גישה שדגלה בהתייחסות לצורכי התלמידים ובהתייחסות אישית לתלמידים.

העיקרון של עבודת צוות היה הציר המרכזי של פעילות התכנית בתקופה בה נערך המחקר. בכל בתי-הספר התקיימה עבודת צוות במסגרת של צוות מצומצם שכלל את רכזת התכנית, יועצת הכיתות והמחנכים. בנוסף לכך, בחלק מבתי-הספר התיכוניים המקיפים התקיימו ישיבות במסגרת המליאה, חלקן במסגרת השתלמויות מתמשכות. ברוב בתי-הספר בלטה רמה גבוהה יחסית של שיתוף פעולה, תמיכה ופרגון, בין המורים שהשתתפו בתכנית.

בשלושה מבתי-הספר התיכוניים המקיפים התקיים גם עיקרון ההוראה המותאמת לתלמידים, שהתבטא בעיקר בשיטות הוראה שהותאמו לרמות היכולת השונות של התלמידים. בשני בתי-ספר עיקרון זה נתפס כנוגד את גישת הצוות או ההנהלה, ועל כן השימוש בשיטות הוראה דיפרנציאליות היה מועט יחסית.

בכל בתי-הספר התקיימה "סביבה פיזית" חדשה לשימוש תלמידי התכנית, פרט לבית-ספר תיכון מקיף "אמון" שבו הסביבה הפיזית נמצאה בתהליך בנייה. מתוך ארבעת בתי-הספר התיכוניים המקיפים הללו, רק באחד ("אחוה") התקיימה בסביבה הוראה מגוונת במתכונת מיוחדת. בשאר בתי-הספר הלימודים בסביבה לא היו שונים באופן מהותי מכיתות הלימוד הרגילות. בחלקם לא היו מחשבים בסביבה.

שיתוף ההורים התבצע בכל בתי-הספר במסגרת התייחסות לבעיות התנהגות והישגים נמוכים של התלמידים. בשלושה מהם התקיימו ביקורי בית כאשר הבעיות היו חריפות, או כאשר היה קיים סיכון לנשירה של תלמידים.

פרק 5: הערכת השפעת התכנית ברמת בתי-הספר

כתכנית לשינוי ארגוני כוללני, היו לתכנית הסח"ח יעדים לשינוי בכלל בית-הספר, מעבר לפעילות בכיתות שהוגדרו כיתות "פרויקט". זאת, ממספר טעמים:

- ♦ ראשית, למעמד התכנית בבית-הספר הייתה משמעות רבה להמשכה של התכנית ולרמת תפעולה. רמת הקבלה של התכנית במישור הכלל-בית-ספרי הייתה עשויה להשפיע באופן מכריע על התמיכה בתכנית, ועל התשומות שהושקעו, או לא הושקעו, בה.
- ♦ שנית, הייתה טענה (לא תמיד מוצהרת), שמעבר להשפעה העיקרית בכיתות שהשתתפו בתכנית, הכנסת סח"ח לבית-הספר הייתה עשויה גם לחולל שינוי בפעילות בכיתות אחרות. כך בתי-הספר שהביאו את התכנית היו נהנים מתועלת רבה, ובעקיפין גם תלמידים בבתי-הספר האלה שלא למדו בכיתות הפרויקט היו נהנים. ההשפעה העקיפה של התכנית על הגישה החינוכית של בית-הספר, וללא התערבות מכוונת, כונתה "חלחול" של הגישה.

בפרק זה נבחן את קיום התכנית בכלל רמת בית-הספר משני היבטים מרכזיים אלה.

5.1 מעמדה של התכנית בבית-הספר

כידוע, בתי-ספר תיכוניים מקיפים משרתים אוכלוסייה גדולה והטרוגנית, והם מאמצים לעצמם יעדים מרובים, ואף תכניות ופעילויות רבות, על מנת שניתן יהיה להשיג יעדים אלה בקרב מגוון הקבוצות המרכיבות את כלל אוכלוסיית התלמידים. גם בהתייחסות לאוכלוסייה המוגדרת של תלמידים חלשים, עומדות בפני בתי-הספר התיכוניים המקיפים תכניות שונות, המבוססות על מגוון גישות ועל השמת דגש על יעדים שונים. מכאן, שעל תכנית הסח"ח היה להתמודד עם מגוון תכניות אלה על המשאבים המוגבלים שעמדו לרשות בתי-הספר ליישום התכניות.

הממצאים שהבאנו עד כה מראים בבירור, כי תכנית הסח"ח הצליחה לרכוש לעצמה מעמד של קבע ברוב בתי-הספר, ובעת עריכת המחקר היא מילאה כבר שש או שבע שנים תפקיד מכריע בהבניית דרכי הפעולה עם התלמידים המתקשים. עם זאת, נראה שמעמדה של התכנית נחלש לאחר סיום ההתערבות החיצונית. אם בשלב הקמת הפרויקט זכתה התכנית לתשומת לב רבה מהנהלות בתי-הספר, נראה שבשנים לאחר צמצום מעורבות הגיוינט, הצטמצמה תשומת הלב בכל בתי-הספר, לעתים רק במעט, לעתים בצורה בולטת. את נושא מעמד התכנית בבית-הספר בחנו ביתר פירוט משני היבטים: תפיסת המרואיינים את מקומה של התכנית מבחינת המקום של יעדיה, בהשוואה ליעדים אחרים, ותפיסתם את רמת המשאבים שהוקצו.

תחרות עם יעדים אחרים

כאמור, במהלך השנים חל שינוי במשקל שיוחס להשגת תעודת בגרות. יעדה המרכזי של התכנית השתנה מרצון לסייע לתלמידים לסיים 12 שנות לימוד, לרצון לסייע למספר רב של תלמידים, עד כמה שניתן, לעבור את בחינות הבגרות. נראה כי העלייה בחשיבותו של יעד זה הייתה תוצאה של שינוי שחל במדיניות החינוכית בארץ בשנים האחרונות. תעודת הבגרות היא משאב יקר ערך מעצם היותה כרטיס כניסה ללימודים גבוהים, ולכן בתי-הספר התיכוניים משקיעים את מרב המשאבים על מנת להציע לאוכלוסיית

התלמידים את הסיכוי הגבוה ביותר להשיג תעודה זו. אם לפני מספר שנים, הוצב יעד זה לגבי תלמידי חלק מהכיתות בלבד, השינוי שחל במדיניות הוא בכך שהיעד של השגת תעודת בגרות הוצב בעת עריכת המחקר בפני כלל אוכלוסיית התלמידים בבית-הספר, כולל תלמידי הכיתות הנמוכות ביותר.

מאחר שלתלמידי הפרויקט היו פערים גדולים בידע וביכולת הנדרשים על מנת לגשת לבחינות הבגרות, נתקלו בתי-הספר, ובמיוחד מורי הפרויקט, בקושי להדביק את הפער וללמד את תלמידי הפרויקט ברמה כזו שתענה על דרישות בחינות הבגרות. חלק מהקושי נבע מעצם אי-ההתאמה בין דרישות בחינות הבגרות לבין הרמה הלימודית של התלמידים שלמדו בפרויקט. בחינות הבגרות הן אחידות לכל התלמידים. כתוצאה מכך, תלמידי הפרויקט הוערכו בהשוואה לתלמידים אחרים הלומדים בכיתות הרגילות ברמה גבוהה יותר, ומשום כך הם התקשו להפגין הישגים גבוהים. השימוש בבחינות מודולריות (בהן נבחנים התלמידים במספר מועט יחסית של יחידות) נועד לאפשר לתלמידים ברמות לימוד נמוכות יותר להגיע להישגים כלשהם. אך, גם השימוש בשיטה זו חייב הגעה להישגים של בגרות, גם אם רק בחלק מהמקצועות, ולכן השאיר בעינם קשיים רבים.

נראה, ששינוי היעדים של בית-הספר לגבי העבודה בכיתות התכנית יצר תחושה של אי-נחת בקרב מורי הפרויקט. תחושה זו נבעה, ככל הנראה, מהקונפליקט בין הדרישה להתמקד בהגשת תלמידים לבגרות, לבין גישתה הבסיסית של התכנית, שהדגישה יעדים רחבים יותר, שכללו גם הסתגלות רגשית וחברתית. הייתה תחושת מבוכה בקרב המורים נוכח הקושי למצוא פיתרון לקונפליקט זה, ולהחליט איזה מבין שני היעדים צריך להיות דומיננטי יותר. מלבד זאת, עלו שוב תחושות המורים של חוסר אונים ותסכול מול הדרישות החדשות שהם לא הוכשרו לעמוד בהן. מרואיינים סיפרו, למשל, שבמסגרת יישום התכנית, עבר הצוות הכשרה לעבוד עם תלמידי הפרויקט, תוך התאמת ההוראה לרמתם האישית ולצרכים האישיים. בעת עריכת המחקר, המורים נתקלו בצורך ללמד את כל תלמידי הכיתה, ללא תלות ברמת יכולתם, ברמה התואמת את זו של בחינות הבגרות, שבמקרים רבים הייתה גבוהה בהרבה מהרמה הלימודית של תלמידים. היה פער בין גישה זו לגישת התכנית, שגרסה שכל תלמיד צריך ללמוד כפי יכולתו כדי שיוכל להגיע לתחושת הישג.

לבסוף, הדגש הרב שהושם על בחינות בגרות, העמיד בסימן שאלה את יוקרת התכנית מול תכניות אחרות בבית-הספר, ובמיוחד אלו שחרטו על דגלן את השגת היעד המבוקש: הצלחה בבחינות הבגרות. במידה שהמשתתפים בתכניות אלו היו תלמידים ברמה לימודית גבוהה יותר, סביר להניח שהם הצליחו יותר בבחינות הבגרות, דבר אשר יכול היה ליצור את הרושם שהתכניות היו יעילות יותר בהשגת היעד האוניברסלי.

הקצאת משאבים לתכנית

ביטוי מרכזי לירידת מעמד התכנית בכל בתי-הספר בבאר שבע, היה המחסור החוזר ועולה במשאבים, שהתבטא בצמצום הקצאת שעות הוראה. באופן כללי, שעות ההוראה שהוקצו לפרויקט נקבעו על-ידי ההנהלה לאחר שרכזת הפרויקט הגישה הצעה של מספר השעות הדרוש. המורים לא היו שבעי רצון ממספר השעות המוקצות, והם דיווחו על מספר השלכות עיקריות:

- ♦ מספר שעות ההוראה היה מצומצם מדי מכדי שניתן יהיה להשיג את היעדים שנקבעו להישגי התלמידים,
- ♦ היה קושי לפנות זמן לפעילויות חינוך חשובות, שנוספו להוראה בשיעור, כגון ישיבות צוות ועבודת המחנכים עם התלמידים והוריהם,
- ♦ בקרב המורים הייתה תחושת ניצול על כך שלא קיבלו גמול מספק על עבודתם הקשה והמרובה.
- ♦ הייתה ירידה בתחושת היוקרה שיוחסה להשתתפות המורה בתכנית.

שעות הוראה מעטות מדי בעבור התלמידים: כאמור לעיל, בתי-הספר אימצו גישה שיש להגיש גם את תלמידי כיתות ההכוון לבחינות בגרות בהיקף הגדול ביותר שניתן. המורים סברו שמספר השעות שהוקצו ללימודים של תלמידי כיתות התכנית היה רחוק מלענות על הצרכים. היו פערים משמעותיים בין תלמידי כיתות ההכוון לבין תלמידי כיתות אחרות, אך, לטענת המורים, לתלמידי כיתות ההכוון הוקצה אותו מספר שעות לימוד, כמו לתלמידי כיתות ברמה גבוהה יותר. במצב כזה לא היה ביכולתם של המורים לסגור את הפערים הלימודיים הקיימים, ולהביא את התלמידים להישגים הלימודיים הרצויים, והאפשריים, במצב של משאבים מרובים יותר.

היעדר זמן למשימות נוספות: המחנכים בתכנית קיבלו בעבר מספר שעות נוספות, מעבר להוראה בשיעור, לצורך עבודתם בתכנית, אך תוספות אלו צומצמו. כך, למשל, בבית-ספר "אחוזה" צומצם גמול המחנכים מ-4 שעות שבועיות ל-2 שעות שבועיות. אולם, במקום זאת, הוקצו משאבים מרובים לתפקיד הרכזת, שהתפנתה לעבודה במסגרת התכנית במשך רוב שעות העבודה. מכאן, שלמחנכים ולשאר המורים לא ניתן גמול בעת עריכת המחקר, או שניתן גמול שנתפס מועט מדי. מכך נבע חוסר הרצון של המורים לעסוק בפעילות שנוספה להוראה שנדרשה על פי התכנית, כגון פעילות למען הכרת התלמידים ויצירת יחסים קרובים ומשמעותיים עמם; פעילות עם מורים אחרים למען מטרות משותפות כצוות; פעילות לתכנון תכנית לימודים אישית ולתכנון מערכי שיעור וחומר לימוד פרטני; פעילות לתכנון הפעלות בסביבה ועם מחשבים; פעילות עם הורים.

מרבית המורים לא תפסו בעת עריכת המחקר את המשאבים המוקצים לעבודתם כמהווים גמול הוגן לתוספת העבודה, והדבר היווה מחסום להמשך פעילות כזו, אפילו אם המורה הסכים מבחינה פדגוגית כי היה רצוי לפעול אחרת. הרכזות, מצדן, נמנעו מלהעמיס מטלות על חברי הצוות, דבר אשר ללא ספק פגע בהמשך פיתוחה של התכנית. גם אם הרכזות החליטו ליזום פעולה, נתקלו יוזמות אלו פעמים רבות בהתנגדות.

ראוי לציין, כי בבית-ספר תיכון מקיף "נועם" מצאו דרך לתגמל את המורים על מפגשי הצוות באמצעות הכרה במפגשים אלו כהשתלמות לגמול, ונראה שהדבר תרם לשביעות הרצון של הצוות מהתכנית, ולנכונות אנשי הצוות להמשיך ליישם אותה.

גמול שאינו מספק: על אף טענת המורים כי היקף השעות המוקצה לתכנית לא אפשר את ביצוע הפעילות הדרושה במלואה, במקרים רבים הפעילות התבצעה בכל זאת. בכל אחד מבתי-הספר הדגישו המורים כי בלית ברירה, ובהינתן רמת השעות המוקצות לעבודתם בתכנית, הם אכן עשו הרבה מעבר למקובל

ממורים בבית-ספר תיכון. חלק מהם הגדירו זאת כעבודה "בהתנדבות", אך מכיוון שה"התנדבות" לא הייתה מתוך הסכמה (אלא, שמבחינתם הגיע להם גמול על העבודה הנוספת), רווחה תחושה של ניצול והובעה התמרמרות רבה.

באחד מבתי-הספר, למשל, דיווח הצוות כי הושקעו שעות רבות של עבודה מעבר לשעות ההוראה בכיתה. זאת, מאחר שנהגו בדרך של "דלת פתוחה", כלשונם, עם התלמידים. תלמידים הוזמנו לפנות אל המורים בבית-הספר או בטלפון בכל בעיה או עניין שדרשו טיפול. המורים אפשרו גם הדרכה אישית לתלמידים בהתאם לצורך וטענו שהם "צוות מתנדב". ועם זאת, נשמעה הטענה שיש גבול ל"התנדבות", והייתה התמרמרות על חוסר התגמול.

בבית-ספר אחר סיפרה הרכזת, כי מורי הפרויקט עשו הרבה יותר מהרגיל, כגון פעילות בהפסקות, טלפונים בערב, הפעלת תכניות שונות בסביבה, בילוי זמן בסביבה על מנת שתישאר פתוחה לתלמידים, וכו'. לדבריה, גמול בצורת הערכה חיובית לא היה מספיק והמורים ציפו לגמול כספי, ובמיוחד מי שהגישו תלמידים לבגרות.

רכזת אחד הפרויקטים סיכמה את המצב כך: "המערכת, בגדול, משקיעה הרבה מאמצים בהדרכת מורים אבל אחר-כך לא משקיעה בתחזוק התכנית מבחינת שעות. כשזה מגיע להקצבה אמיתית, זה נתקע".

תחושת יוקרה אצל המורים: ביטוי נוסף של צמצום תשומת הלב מצד ההנהלות כלפי התכנית בבתי-הספר היה הדימוי העצמי של צוות התכנית ותחושת היוקרה שלו, נוכח מורים אחרים בבית-הספר. היה שוני בין בתי-הספר בהתייחסות של הצוות למעמדו בקרב סגל המורים כולו. בחלק מבתי-הספר הייתה תחושה של יוקרה בעיני מורי התכנית מעצם היותם "יחיד סגולה" ביכולתם להתמודד עם בני נוער כה בעייתיים ולהצליח לקדםם. לעומת זאת, בבתי-ספר אחרים הייתה תחושה של זלזול או ניצול מצד המערכת, בגלל שהם לא זכו להערכה או לתגמול מוחשי.

כך, בבתי-הספר התיכוניים המקיפים "אחוזה" ו"אחדות", המורים הדגישו כי הם חשו יוקרה בהיותם חלק מצוות התכנית. בבית-ספר תיכון מקיף "אחוזה" אף ערכו קבלת פנים חגיגית לכל מורה שהצטרף לצוות, ובבית-ספר תיכון מקיף "אחדות" טענו המורים כי "לא כל אחד יכול להיות מורה בתכנית" וש"מי שמצליח לתפקד במסגרתה יצליח בכל כיתה עיונית - אך לא להפך".

בבית-ספר תיכון מקיף "אמון", לעומת זאת, לא הובעה הרגשה כזו של יוקרה. נראה כי המורים שפטו את מידת ההערכה של ההנהלה לתכנית על פי מידת התגמול לו הם זכו, ומאחר שהתגמול החומרי לא היה שונה מזה שקיבלו המורים האחרים השייכים לסגל בית-הספר כולו, מסקנתם הייתה שגם ההערכה כלפיהם לא הייתה שונה מהרגיל.

5.2 "חלחול" גישת התכנית לפעילות במסגרות אחרות בבית-הספר

על אף שתכנית הסח"ח התמקדה בפעילות בכיתות מוגדרות, היא שאפה למעשה להשפיע גם על הנעשה בבית-הספר באופן כללי. זאת, כדי להרחיב את השפעתה החיובית על קבוצות נוספות של המשתתפים

באופן ישיר: על תלמידים אחרים, ואף על המערכת הבית-ספרית באופן כללי. בפרקים קודמים התייחסנו לכך, שבכל בתי-הספר, מלבד באחד, אומצה תפיסת התכנית על-ידי מנהלי בתי-הספר. לכך, ללא ספק, היו השלכות רבות על הנעשה במסגרות אלה.

אחד הערוצים המרכזיים להשפעת התכנית על כלל בית-הספר, היה השימוש שמורי התכנית עשו בעקרונות פעולה שהם אימצו במסגרת התכנית גם בעבודתם בכיתות אחרות. באופן טבעי, העברה כזו הייתה עשויה להתרחב ככל שמורים רבים, יחסית, היו חשופים לתכנית, וככל שמורים רבים, יחסית, לימדו גם בכיתות שהשתתפו בתכנית וגם בכיתות שלא השתתפו בתכנית. ברוב בתי-ספר שבמחקר הייתה מדיניות שדגלה בהעסקת צוות קבוע שלא התחלף לעתים קרובות ולא לימד בכיתות אחרות בבית-הספר. בבתי-הספר התיכוניים המקיפים "אחוזה", "אחדות" ו"אמון", תכנית סח"ח התבססה על עבודה של צוות מורים קבוע ומצומצם למדי. חלקם לימדו גם בכיתות אחרות בבית-הספר התיכון, חלקם לימדו בעיקר (או רק) בכיתות ההכוון. המורים ומנהלי בתי-הספר דיווחו על העברה חלקית של עקרונות הפעולה של הסח"ח שבעבודתם של מורים אלה אל כיתות אחרות בבית-הספר; בעיקר, בנוגע לשימוש בשיטות הוראה מגוונות ולהכנת חומרי הוראה, ובנוגע לטיפול בבעיות אישיות ומשמעת. עם זאת, מרואיינים מבתי-הספר טענו כי מספר התלמידים הרב המצוי בכיתות הרגילות של בית-הספר התיכון הקשה מאוד על הבאת שיטות תכנית הסח"ח לכיתות אלו.

בבית-הספר התיכון המקיף "נועם" גישת בית-הספר לבניית הצוות הייתה שונה. הצוות התחלף לעתים תכופות מתוך מגמה של המנהלת לחשוף כמה שיותר מורים לעבודה עם התלמידים המתקשים, ולספק למספר גדול של מורים, עד כמה שניתן, את ההכשרה המתאימה ללמד אותם. מנהלת בית-הספר ראתה בחשיפת מספר גדול של מורים לתכנית יתרון גדול לכולם, מאחר שהיא יצרה מעין אפקט של מניפה מעצם העברת הידע והעקרונות של התכנית הלאה, לכיתות נוספות בבית-הספר, בנוסף לכיתות מגמת המלונאות. לדעתה, גם למורים עצמם היה רווח מלימוד זה בצורה של צמיחה אישית והרחבת אופקים בתחום ההוראה. כתוצאה מכך, מורים רבים היו מודעים לתכנית ולדרכי ההוראה בה; ולדעת הרכזת, היה מעבר של שיטת ההתייחסות לתלמידים גם לכיתות שלא היו שייכות לתכנית. ואמנם, בבית-ספר תיכון מקיף זה העידו המורים על העברת שיטות ההוראה של כיתות תכנית סח"ח לכיתות הלימוד האחרות בבית-הספר.

פרק 6: מסקנות המחקר

דוח זה בוחן את מיסוד תכנית סח"ח בחמישה בתי-ספר תיכוניים מקיפים בבאר שבע, כשש או שבע שנים לאחר תחילת יישום התכנית בבתי-ספר אלה, וכשנתיים לאחר שגיוינט-ישראל, הגורם החיצוני האחראי ליישום התכנית בשלב ההקמה, סיים את תפקידו זה.⁷

⁷ התכנית מופעלת היום על-ידי אגף שח"ר במשרד החינוך, גיוינט-ישראל ואשלים.

מטרתה של התכנית היא לקדם תלמידים בסיכון ותלמידים תת-משיגים על-ידי שינוי בתפיסות המורים ודרכי פעולתם. התכנית מתבססת על התערבות חיצונית באמצעות הכשרת המורים, אשר הביאה לשינוי כוללני בעבודת המורים. עקרונות הפעולה שאותם התכנית שואפת ליישם כללו: התייחסות רב-ממדית לצורכי התלמיד, הוראה בהתאם לצורכי התלמיד, עבודת צוות, שיתוף הורים, שימוש במחשבים והוראה ב"סביבה לימודית פיזית" שתאפשר שימוש גמיש ומגוון של מרחב הלמידה.

הספרות המקצועית מתייחסת למיסוד של תכנית כאל מצב שבו מתפתחת מדיניות חדשה בבית-הספר אשר מאפשרת התאמה מרבית בין צורכי בית-הספר על תלמידיו ומוריו, לבין תכנית ההתערבות (Huberman & Miles, 1984; Renihan & Renihan, 1994; Blakley et al. 1987). למיסוד התכנית משמעות מרובה, שכן המטרה ביישום תכנית התערבות כמו הסח"ח הייתה לחולל שינוי לטווח ארוך, מעבר לתקופת ההתערבות החיצונית עתירת המשאבים. עקב כך המחקר הנוכחי עסק בהיערכות לקראת העברת האחריות על התכנית לידי בתי-הספר; ובבחינת הקריטריונים שהעידו על מיסוד תכנית הסח"ח, דהיינו, המידה בה הפכו השינויים שחלו בעבודת בתי-הספר לדפוסים קבועים של עבודה, המידה בה יושמו עקרונות התכנית, והשפעת תפיסת התכנית על התפיסה החינוכית של בית-הספר.

ממצאי המחקר עלה כי התכנית רכשה לעצמה מעמד של קבע והכרה בארבעה מתוך חמשת בתי-הספר בהם נבדקה התכנית. עם זאת, חלו שינויים משמעותיים בתחומים שונים בעקבות מאמצי הצוות להתאים את התכנית למציאות המשתנה בבתי-הספר ובמערכת החינוך הכללית. להלן נסקור את הממצאים המרכזיים שהובאו בדוח, שנגעו בתהליך מיסוד התכנית, ונדון בהשלכותיהם על המשך פיתוח התכנית, הפצתה ומיסודה בבתי-ספר אלה ואחרים.

6.1 תהליך מיסוד התכנית

בתום חמש שנים מתחילת יישום הפרויקט בבתי-הספר המקיפים הפסיק, כאמור, ג'וינט-ישראל את מעורבותו הפעילה ביישום התכנית כחלק מתהליך הטמעתה בשגרת הפעילות של בתי-הספר. ממצאי המחקר מעידים על כך שהפסקת מעורבות הג'וינט התבצעה ללא קשיים, כהמשך טבעי לשלבים הקודמים של יישום התכנית. כחלק מתהליך זה, צוותי הפרויקט בבתי-הספר, בסיוע ההנהלות, נטלו אחריות לתהליך מיסוד התכנית. רובם קיבלו אחריות זו ברצון מתוך תפיסה שבכך ניתנת הזדמנות לצמיחה מקצועית, ברמה האישית וברמת הצוות.

לאחר ארבע שנות התערבות חיצונית ביישום התכנית, חשו רוב צוותי בתי-הספר שהם רכשו את הכלים שתכנית סח"ח הציעה להם, וכי הם מסוגלים להמשיך להפעיל את התכנית, ולהתמודד עם צורכי התלמידים, בעיקר בכוחות פנימיים. שניים מבתי-הספר לא חשו צורך בהכשרה נוספת, וההשתלמויות לכלל המורים הופסקו. בבתי-ספר אחרים נמשכה ההכשרה לצוות במסגרת השתלמות תוך-בית-ספרית. שני בתי-הספר שהחליטו להמשיך לקיים הכשרה שוטפת למורים היו למעשה במצב שונה מבחינת יישום התכנית. באחד מהם (בית-ספר תיכון מקיף "אחוה") יישום התכנית היה כבר מקיף ביותר, ואילו בבית-הספר התיכון השני ("נועם"), היה יישום התכנית עדיין חלקי מאוד. המשותף לשני המקרים, היו הנכונות והיכולת של גורמים בתוך הצוות הבית-ספרי להמשיך בכוחות עצמם את מתן ההכשרה השוטפת לצוות.

תגובתו של הצוות בבית-ספר "רעות" להפסקת פעילות הגיוינט, הייתה שונה מזו של הצוותים בשאר בתי-הספר. חברי הצוות בבית-ספר זה חשו שטרם רכשו כלים מספיקים לעבודה במסגרת התכנית, ומכאן נבעה תחושתם שהצוות המתערב החיצוני עזב מוקדם מדי. המקרה מלמד כי הערכת הצוות כי תהליך היישום הושלם במידה מספקת והגיע לתוצאות הדרושות, הייתה עשויה להשפיע רבות על תגובת הצוות לסיום ההתערבות החיצונית.

בד בבד עם הפסקת עבודתו השוטפת של צוות הגיוינט, הקימו עיריית באר שבע, אגף שח"ר והגיוינט, "צוות עירוני" שנועד להחליף את הצוות המתערב החיצוני במתן תמיכה לצוותי בתי-הספר ביישום התכנית. עבודתו של הצוות הוקדשה בעיקרה להבאת התכנית לבתי-ספר נוספים, אך הצוות גם לקח על עצמו את ליווי הפרויקט בבתי-הספר בהם הגיוינט צמצם את מעורבותו. ליווי זה כלל, כאמור, מתן הנחיה, ייעוץ וסיוע מסוגים שונים, בהתאם לצרכים שהתעוררו, ועל פי פניות צוותי הפרויקט בבתי-הספר השונים (כלומר לא על בסיס שוטף קבוע). בפועל, צוותי בתי-הספר המעיטו לפנות לצוות העירוני, וחברי הצוות העירוני חשו עקב כך מידה מסוימת של תסכול. ניתן למנות גורמים שונים שתרמו למצב זה. במידה רבה מיעוט הפניות של צוותי בתי-הספר היה פועל יוצא של האחריות הרבה שהם לקחו על עצמם בהמשך הפעלת התכנית, ותחושות הסיפוק שאפיינו את חוויית רוב הצוותים. על כן צוותי הפרויקט בבתי-הספר לא הרגישו מידה רבה של צורך בתמיכה נוספת. יש לזכור, שעל אף שהצוות העירוני אויש בכוח אדם מקומי מתוך מערכת השירותים המקומית, מבחינת צוותי בתי-הספר גם הצוות העירוני היה מעין גורם מתערב חיצוני, והצוותים הגדירו לעצמם יעד של ניהול עצמאי של תכניתם. נראה, שמגמה זו הייתה חיובית, והעידה על הצלחה רבה של התכנית ב"העצמת" צוותי הפרויקט.

גורם נוסף, שאולי תרם למיעוט הפניות לצוות העירוני, היה המשך קיומו של הקשר עם צוות הפיתוח בגיוינט. חלק מהחברים בצוותי הפרויקטים (בעיקר הרכזות) המשיכו לפנות למנחי הגיוינט בנושאים שונים, דבר שכפי הנראה ענה על צורכיהם לקבל ייעוץ מיוחד. חלקם גם השתתפו בהשתלמויות מיוחדות שאורגנו על-ידי הגיוינט. נראה שתשומות אלה, על אף שהיו מועטות יחסית, היו אפקטיביות למדי במתן מענים לצוותי הפרויקטים. נראה ש"מיסוד" התכנית בבית-ספר לא חייב ניתוק מוחלט מהגוף המפתח את התכנית, אלא שניתן היה להבנות תהליכי מיסוד שיכללו גם מידה מסוימת של תמיכה חיצונית והפריה הדדית.

אף-על-פי-כן, יש להניח שהצוות העירוני היה יכול לסייע לבתי-הספר במידה רבה יותר אילו היו פניות רבות יותר אליו. נראה שצוותי בתי-הספר לא היו מודעים מספיק לאפשרות שיוכלו לקבל תמיכה מהצוות העירוני, כך שהגדרת התפקיד של צוות זה לא הייתה ברורה מספיק לכל המעורבים בבתי-הספר. במיסוד תכניות נוספות, נראה שיהיה חשוב מאוד לקיים דיאלוג עם צוותי בתי-הספר על צורכיהם להמשך תמיכה, על הפורומים שיהיה כדאי לקיים לשם כך, ועל סוגי העזרה האפשריים שיהיה ניתן להעמיד לרשותם להמשך תמיכה בתכנית. במקרה הנדון כאן, נראה שגם היעדר פעילות אינטנסיבית שוטפת בין הצוות העירוני וצוותי בתי-הספר הקשה על העבודה המשותפת בפיתוח התכנית. יש להקדיש מחשבה להבניית דפוסי עבודה שיאפשרו ניצול מוצלח של כוחות הצוות העירוני.

מעבר להגדרת תפקיד פורמלית, יש לקחת בחשבון את הצורך בהיווצרותם של יחסים בין הצוות התומך לצוות הנתמך, שיהיו מבוססים על הכרה הדדית בתרומה האפשרית של הקשר. הכרה הדדית כזו נוצרת תמיד תוך כדי תהליך של בדיקה הדדית והבהרת ציפיות. בתקופת עריכת המחקר תהליך זה היה עדיין בעיצומו בקשר ליחסים בין הצוות העירוני לבתי-הספר בבאר שבע. נראה, שבתכנון תהליך "חפיפה", בו צוות חדש החליף צוות מנוסה במתן תמיכה לבתי-הספר, יש לקחת בחשבון שתהיה דרושה תקופת ביניים כלשהי בה הצוות החדש ירכוש את אמונם של צוותי בתי-הספר האמורים לקבל את השירות.

6.2 המשך קיום התכנית בבתי-הספר

ברוב בתי-הספר (ארבעה מתוך חמישה) גישת התכנית, כפי שהתבטאה בערכים ועמדות מרכזיים, אומצה בקרב המורים בכיתות ההכוון, ואף קיבלה גיבוי מהנהלת בתי-הספר. בכולם נקבעה מתכונת קבועה לניהול התכנית בתוך כיתות ההכוון, תוך כדי הקמת מנגנונים קבועים לכך: מינוי רכזת לתכנית והקמת צוות מוביל (שמנה רכזת, מחנכים ויועצת חינוכית). ברוב בתי-הספר גם הוקם צוות כללי שהורכב מכלל המורים המלמדים בכיתות אלה.

ברוב בתי-הספר נערכו שינויים מסוימים בתכנית הלימודים של כיתות ההכוון. מרבית בתי-הספר שינו, או הרחיבו, את מגמות הלימוד ואת הפעילויות, מתוך ניסיון להגביר את המוטיבציה של התלמידים להשקיע בלימודים. שינויים אלה כללו, בין היתר, הוספה של מקצועות לימוד על מנת שהתלמידים יוכלו להשתלב בשוק העבודה עם תום לימודיהם.

צוותי המורים המשיכו לפעול על פי עקרונות הפעולה הבסיסיים של תכנית הסח"ח ברוב בתי-הספר. עם זאת, נמצאו הבדלים בין בתי-הספר השונים בביטויים להטמעת התכנית:

- ♦ העיקרון המרכזי שנשמר הוא עיקרון **עבודת הצוות**, שנתפס כבעל חשיבות מרובה בקרב מורי הפרויקט והפך מובן מאליו. עבודת הצוות התבצעה בעיקר במסגרת של הצוות המוביל, שכלל את רכזת הפרויקט, היועצת החינוכית ומחנכי הכיתות. בחלק מבתי-הספר התקיימו גם ישיבות קבועות והשתלמויות בנושאים מסוימים, אך לעתים תדירותן הייתה נמוכה מזו שהייתה בעבר. בכל בתי-הספר התקיימה גם עבודת צוות משותפת, בעיקר באמצעות קשר בין המחנכים לרכזת באופן פרטני. עם כל זאת, חשוב לציין כי מדברי מרואיינים בחלק מהצוותים נשמעה נימה של געגוע אל העבר בו התנהלה עבודה משותפת ברמה אינטנסיבית יותר.
- ♦ עיקרון **ההיכרות הרב-ממדית את התלמיד** הפך לחלק מגישת העבודה השוטפת אשר שמה דגש רב על התייחסות לכל תלמיד מבחינת צרכיו האישיים. עם זאת, בתי-הספר ביצעו פחות אבחון פורמלי של התלמידים, לעומת בתקופה הראשונית של יישום התכנית כפיילוט.
- ♦ בשלושה מתוך חמשת בתי-הספר התקיים עיקרון **ההוראה המותאמת לתלמיד**. הדבר התבטא בעיקר בפיתוח חומרי לימוד, בשימוש בדפי עבודה על פי רמת התלמיד ובדרך ניהול השיעור. כמו-כן, בחלק מבתי-הספר נהגו לחלק את התלמידים להקבצות על פי רמות שונות. לעומת זאת, בשני בתי-הספר האחרים רווחה הגישה החינוכית שגרסה כי יש להורות בכיתות הלימוד ברמה גבוהה יחסית וזוהה לכל התלמידים, על מנת שהתלמידים ישאפו להישגים גבוהים יותר. כאמור, גישה זו לא עלתה בקנה אחד עם הגישה המקורית של התכנית.

- ♦ בכל בתי-הספר הוקמו **סביבות פיזיות**, פרט לבית-ספר אחד שבו הסביבה הפיזית נבנתה בעת עריכת המחקר, כחלק משיפוץ כללי שעבר בית-הספר. עם זאת, רק בבית-ספר תיכון מקיף אחד היו מחשבים בתוך סביבת הלימוד, ואילו בשאר בתי-הספר התלמידים השתמשו במחשבים שבחדר המחשבים הכללי של בית-הספר. על אף התלהבות ראשונית רבה מאוד מהסביבות, עלו קשיים שונים בהקשר להפעלתן היעילה של סביבות אלו. גם בתום תקופת ההכשרה הראשונית, מרבית המורים טרם למדו לעבוד בצורה יעילה בסביבות, ונדרשה הכשרה נוספת. מלבד זאת, היו בעיות מבניות: בבית-ספר אחד הסביבה נבנתה רחוק משאר כיתות הלימוד בשכבה, והדבר גרם לקשיים, גם למורים (שרצו להגיע לחדר מורים בהפסקות), וגם לתלמידים (שחשו מנותקים מחבריהם לשכבה). בבית-ספר אחר, הסביבה נבנתה עם מקום למספר כיתות אך ללא מחיצות, והדבר הפריע למורים ללמד. בעיה חמורה למדי, מבחינת השלכותיה, הייתה שבשניים מבתי-ספר המחשבים נגנבו.
- ♦ עיקרון **שיתוף ההורים** התקיים בכל בתי-הספר במידה מועטה. התבצע עדכון ההורים בנעשה בבית-הספר ובפעילות התלמיד, כאשר מעורבות ההורים הייתה סביב בעיות שהתעוררו אצל התלמיד. בחלק מבתי-הספר ערכו ביקורי בית כדי להכיר את ההורים טוב יותר ולהדק את הקשרים עמם.

6.3 שינויים שחלו בגישות התכנית בבתי-הספר

על אף שעקרונותיה המרכזיים של התכנית המשיכו להיות מיושמים בבתי-הספר, ניתן להבחין שבגישת התכנית שהופעלה בבתי-הספר בשלב ה"מיסוד" חלו שינויים משמעותיים, בהשוואה לשלב היישום. ממצאי המחקר העלו ששינויים אלה נבעו מהצורך להתאים את התכנית לשינויים בבתי-הספר ולמדיניות הכללית של משרד החינוך. עם זאת, לשינויים אלה היו השלכות שהיה בהן כדי להקשות על המשך יישום ומיסוד התכנית, ולהשפיע על רוח התכנית לאורך זמן. השינויים היו בשני תחומים מרכזיים: באופן בו הוגדרה אוכלוסיית היעד של התכנית ובאופן בו הוגדרו מטרותיה החינוכיות.

הגדרת אוכלוסיית היעד של התכנית

בתחילת דרכה, תכנית הסח"ח הגדירה לעצמה כי מטרתה העיקרית היא לקדם כל תלמיד בבית-הספר, גם החלש ביותר, ואף למנוע את עזיבתו את בית-הספר. סיסמת הפרויקט בראשיתו הייתה: "להילחם על כל ילד!". עם השנים התקבלה לגיטימציה להעביר לבתי-ספר מקצועיים חלופיים לתלמידים שמתקשים מאוד להסתגל לבית-הספר. בעת עריכת המחקר ראינו שגישה זו התחזקה עוד יותר. הייתה לגיטימציה להעברת תלמידים מתקשים רבים לבתי-ספר אחרים, וחלקם הועברו לבתי-ספר חלופיים עוד לפני כניסתם לבית-ספר תיכון. תהליך זה התאפשר ביתר קלות מכיוון שבבאר שבע כל בני הנוער נמצאו בחטיבות הביניים הקשורות לבתי-ספר תיכוניים.

המטרות החינוכיות שניצבו בפני התלמידים

בראשית התכנית, הוצבו מטרות כוללניות, שהדגישו את קידום ההסתגלות הרגשית והחברתית של התלמיד, מתוך הנחה שככל שהתלמיד יחוש טוב יותר עם עצמו וביחס למוריו ולבית-הספר באופן כללי, כך יוכל ללמוד ולהגיע להישגים לימודיים משמעותיים. בתחום של הישגים לימודיים, הודגש העיקרון שבפני כל תלמיד יוצבו מטרות חינוכיות שיותאמו ליכולותיו האישיות. מטרות אלו הוצבו על בסיס הבנה מעמיקה של יכולת התלמיד שהתאפשרה בעקבות איסוף מידע נרחב ומתמשך על התלמידים (תהליך איסוף המידע היה קרוי "אבחון דינמי"), שהתבצע על-ידי צוות המורים.

עם השנים, התחילו כיתות הפרויקט, כמו גם כיתות הכוון אחרות בארץ, להגיש חלק מהתלמידים לבחינות בגרות אחדות. תהליך זה נבע מתוך ההכרה שחלק גדול מהתלמידים מסוגלים להיבחן במספר בחינות בגרות, וכי הצלחה בבחינות הבגרות תהווה הישג חשוב בשבילם. אנו יודעים מממצאי מחקר ההערכה על הפרויקט בבאר שבע כי בתום ארבע שנים לפרויקט ניגשו 76% מהתלמידים בכיתות י"ב לבחינת בגרות כלשהי.⁸ ואולם מספר היחידות שבהן נבחנו היה מצומצם למדי, כ-5.2 יחידות בממוצע (כהן-נבות, 2000). ניתן לסכם, שתכנית הסח"ח תמכה בהגשת תלמידי כיתות הכוון לבחינות בגרות, אך ההצלחה בהן לא הוצבה כמטרה עליונה, ובוודאי לא יחידה, להצלחת התכנית. כמו-כן, הודגש הצורך להפעיל שיקול דעת לגבי הלימת יעד זה לגבי כל תלמיד ותלמיד.

בשנים האחרונות, העידו כל המרואיינים מכל בתי-הספר ומכל הקבוצות, על עלייה דרמטית בדגש המושם על בחינות בגרות לתלמידי כיתות הכוון. הדגש על בחינות בגרות נולד מתוך מדיניות מערכת החינוך, בכלל, ובתי-הספר, בפרט, והייתה לו השפעה רבה על הפעלת תכנית הסח"ח. חברי הצוות הסכימו שהגשת תלמידים לבחינות בגרות תהווה קידום ממשי בשבילם, כהזדמנות להגיע להישגים לימודיים שקודם לא הגיעו אליהם, והזדמנות לסיים בית-ספר תיכון עם כלים טובים יותר להמשך החיים. כמו-כן, הייתה הסכמה שבעצם הגשת תלמידי כיתות הכוון לבחינות בגרות, בדומה לשאר חבריהם לשכבה, יש ניסיון להתמודד עם הסטיגמה שליוותה בעבר את תלמידי הכיתות החלשות ביותר.

עם זאת, שימת הדגש על הגשה לבחינות הבגרות, סימנה שינוי מהותי במטרות החינוכיות של התכנית. בעוד שאחד העקרונות המרכזיים של התכנית בעת הכנסתה לבתי-הספר היה שיש להעמיד בפני כל תלמיד דרישות שיותאמו ליכולותיו על מנת לאפשר לו תחושת הצלחה ולמידה משמעותיות, הדגש על הגשה לבחינות בגרות החליף במידה מסוימת את המטרות החינוכיות האינדיווידואליות ביעד אוניברסלי לגבי תלמידים בעלי צרכים ויכולות שונים.

השינוי במטרות התכנית עורר מספר קשיים: ראשית, הדגש על בחינות הבגרות גרם למבוכה רבה בקרב המעורבים בתכנית, מכיוון שהוא עורר קונפליקט בין גישת התכנית על פיה הוכשר הצוות, לבין היעדים החדשים. מורים שהוכשרו להתאים את חומר ההוראה לתלמיד, וראו בכך מפתח להצלחתו ולהצלחתם, עמדו כעת בפני דרישה מנוגדת, שנתפסה חשובה יותר, להביא את כלל התלמידים לרמת הישגים זהה וגבוהה יותר. בחלק מהצוותים, נראה היה שהקשיים הנובעים מהמצב הלא ברור השפיעו מאוד על המורל. שינוי המטרות ליעד אוניברסלי, הותיר תלמידים רבים ללא אפשרות להצליח, וכמוהם גם מורים - כמי שלא הצליחו בקידום התלמידים.

שנית, הטמעת היעד החינוכי החדש חייבה שינוי בדרכי הפעולה בכיתה, כך שאלו יהיו מכוונות יותר להגשת התלמידים לבגרות. המורים לא קיבלו הכשרה שתאפשר להם לשנות את דרכי הפעולה בהתאם. בנוסף, הם חשו שנדרשה מהם הוראה של חומר לימוד ברמה גבוהה בהרבה מרמת התלמידים, מבלי שיעמדו לרשותם התנאים הבסיסיים הנדרשים לצורך כך. המורים חשו ששעות ההוראה שעמדו לרשותם לא הספיקו על מנת להביא תלמידים אלה להישגים הנדרשים. ייתכן שהדגש הרב על הצלחה בבחינות

⁸ ממצאים אלה התייחסו לתלמידי שני בתי-ספר בלבד, משום שרק בהם היו כיתות פרויקט בכיתות י"ב כבר בעת סיום מחקר ההערכה.

הבגרות היה אחד הגורמים המשמעותיים לשינוי בהגדרת אוכלוסיית היעד, ולכך שבית-הספר קיבל לגיטימציה לוותר על תלמידים שלא היו מסוגלים לעמוד בדרישות תכנית הלימודים, שכעת נקבעו ברמה גבוהה יותר.

לבסוף, הדגש הרב שהושם על בחינות הבגרות העמיד בסימן שאלה את יוקרת התכנית, מול תכניות אחרות בבית-הספר, ובמיוחד אלו שחרטו על דגלן את השגת היעד המבוקש: הצלחה בבחינות הבגרות. במידה שתכניות אלו משרתות אוכלוסיות יעד ברמה לימודית גבוהה יותר, סביר להניח שהן יהיו בעלות סיכויים טובים יותר להצליח ביעד, דבר שיצר את הרושם שהן היו יעילות יותר.

מאחר שמיסוד תכנית כרוך בהתאמה מרבית של התכנית לצורכי קהל היעד (Renihan & Altman, 1995; Renihan, 1989), הרי שינויים בתכנית שמופעלת לאורך זמן עשויים להעיד על התמסדות "בריאה" כי הם מבטאים את יכולת התכנית להשתנות בהתאם לשינויים בסביבה. נראה, שגם במקרה של תכנית הסח"ח הנידונה כאן, השתנותה של תכנית זו, בעקבות שינויים במדיניות בתי-הספר, בפרט, ובמערכת החינוך, בכלל, הייתה תגובה שהייתה עשויה לאפשר את המשך הפעילות של התכנית בתוך המציאות המורכבת של מערכת החינוך הישראלית. עם זאת, ראינו שההשתנות שאירעה שינתה בדרכים מהותיות את פני התכנית ואת דרכי פעולתה, והקשתה על הפעלת היבטים משמעותיים של התכנית. עקרונות פעולה מרכזיים נחלשו לטובת יעדים חדשים שאומצו. **אתגר שיעמוד בפני מי שיהיו מעוניינים לתמוך במיסודן של תכניות חדשות, הוא כיצד להשפיע על השתנותה של תכנית, כך שתמשיך לשרת את הצרכים של בית-הספר באופן יעיל, תוך שמירה על עקרונות הפעולה המרכזיים של התכנית, ועל נקודות החוזק של התכנית, שמאפשרים את תרומתה הייחודית.**

הצוות העירוני היה מודע היטב לסוגיה, והקדיש רבים ממאמציו בעבודה עם בתי-הספר להתאמת התכנית למציאות זו, במיוחד בבתי-הספר האחרים אשר נמצאו בשלבי היישום הראשונים. נראה כי הגדרת מטרות התכנית (אפילו ברמת כל פרט המשתתף בה) הייתה סוגיה חשובה ביותר, שדרשה דיון מעמיק על מנת שהתלמידים ובתי-הספר יוכלו להפיק תועלת מרבית מהתכנית. בנוסף, היה צורך לתת את הדעת לכך ששינויים במטרות עשויים לחייב גם שינויים בהכשרת מורים (ובכלל זה הכשרה נוספת), כמו גם הגדרה מחודשת של דרכי הפעולה והמשאבים שיעמדו לרשות התכנית על מנת שניתן יהיה להטמיע את המטרות החדשות מבלי לוותר על ערכים ועקרונות פעולה מרכזיים בה.

6.4 המשאבים שהושקעו בתכנית

המשאבים שהושקעו בהפעלה שוטפת של תכנית היו משלושה סוגים מרכזיים:

1. **הקצאת "שעות" לעבודת הרכזות:** בכל בתי-הספר מונו רכזות לתכנית, ותפקידן גובה בתגמול מסוים. הרכזות הוכיחו עצמן, על-פי-רוב, כבעלות יכולות מקצועיות גבוהות מאוד, והתכניות הרוויחו מכך.
2. **הקצאת "שעות" לעבודת המורים.** בבתי-הספר בבאר שבע שנבדקו, הבעיה הקשה ביותר שהועלתה על-ידי המרואיינים שהשתתפו בתכנית הייתה הקצאת "שעות הוראה" ברמה נמוכה ממה שנדרש,

לדעתם, להפעלה מוצלחת של התכנית. המרואיינים סיפרו כי מאז צמצום מעורבות הגיוינט צומצמו מספר שעות ההוראה המקצועית למורי התכנית. ההסבר לצמצום במשאבים שניתן על-ידי מרואיינים בבתי-הספר היה הפניית משאבים לתכניות אחרות (כלומר, הפסדים בתחרות על המשאבים שהתקיימה עם תכניות אחרות, שהזכרנו קודם). ייתכן, שבעקבות הירידה בבולטות הפרויקט עם הפסקת הפעילות האינטנסיבית של הגיוינט נפגעה יכולתה של התכנית להתחרות על הקצאת משאבים. שאלה חשובה היא, כיצד להמשיך לשמור על בולטות גבוהה של תכנית, גם לצורך המשך הקצאת משאבים ברמה גבוהה, אך גם לצורך המשך מורל גבוה, גם לאחר שאין עוד עניין מגורם חיצוני, והתכנית הופכת לשגרה יומיומית.

ההשלכות של צמצום מספר השעות המוקצות למורים התבטאו במספר מישורים :

- ♦ חסרו "שעות לימוד" מספיקות, שיוכלו לענות על צורכי התלמידים. בעיה זו החריפה לאור הדרישה להגיש את התלמידים לבחינות בגרות, וזאת על אף הפערים הניכרים ברמת הידע והמיומנויות שלהם, לעומת אלו של רוב תלמידי השכבה.
- ♦ חסרו "שעות" למימון פעילות נוספת של המורים, שנדרשה על מנת שיוכלו לעבוד לפי עקרונות התכנית. הכוונה לפעילויות כמו שיחות עם תלמידים להיכרות עםם וליצור עםם יחסים קרובים ותומכים, שיחות עם תלמידים לתכנן יחד תכנית לימודים ולפתור בעיות, הכנת חומרי לימוד מיוחדים ומערכי שיעור המותאמים לצרכים האישיים, עבודה עם ההורים ועוד.
- ♦ עמדת המורים כי במצבים רבים הם נדרשו להשקיע תשומות מיוחדות בביצוע תפקידם ללא תגמול נאות, הייתה מלווה בתחושת התמרמרות קשה.

נראה, שהיה צורך להגיע להסכמה רחבה על מכסת השעות שנדרשה להפעלת התכנית. במצב ששרר בעת עריכת המחקר, עבודת התכנית לא התבצעה כראוי לגבי העבודה עם התלמידים, וזאת על אף משאבי ההכשרה הרבים שהושקעו להנחלת הגישה והכלים החדשים. הייתה גם פגיעה במוטיבציה של המורים, שוב, לאחר שהושקעו משאבי הכשרה ניכרים בבניית מוטיבציה זו.

3. המשך תמיכה ב"סביבה הפיזית". הסביבות הפיזיות הוקמו באמצעות משאבים שנתרמו לבתי-הספר בעזרת הגיוינט. עם זאת, עלו צרכים לרכישת ציוד נוסף, להמשך שדרוג של הציוד ולשיפורים מבניים.

6.5 גורמים שהשפיעו על מיסוד התכנית בבתי-הספר

ממצאי המחקר לימדו על גורמים שונים אשר השפיעו על מיסוד התכנית בחמשת בתי-הספר שנבדקו במסגרת מחקר זה. את הגורמים הללו ניתן למיין על פי שני ממדים מרכזיים :

- ♦ גורמים שהיו קשורים לתכנית באופן ישיר, לעומת גורמים שלא היו קשורים לתכנית.
- ♦ גורמים שהיו קשורים לבית-הספר הספציפי, לעומת גורמים שהיו קשורים למערכת החינוך הכללית.

מטריצה של שני ממדים אלה הניבה ארבעה סוגים מרכזיים של גורמים שהשפיעו על המיסוד (תרשים 1).

תרשים 1: גורמים שהשפיעו על מיסוד תכנית הסח"ח בבתי-הספר

מחוץ לבית הספר	בתוך בית הספר	
ג. תמיכה חיצונית בתכנית	א. רמת יישום התכנית	קשור לתכנית
ד. מדיניות מערכת החינוך הכללית	ב. הגישה החינוכית של בית-הספר	לא קשור לתכנית

להלן תיאור סוגי הגורמים השונים :

א. רמת יישום התכנית

- ממצאי המחקר הצביעו על כך כי רמת היישום של התכנית, לפני יציאת הגורם החיצוני המתערב, הייתה משמעותית לרמת מיסוד התכנית לאחר הפסקת המעורבות החינוכית. את **בשלות התכנית** למיסוד ניתן היה לבחון על פי קני מידה שונים, שהתבטאו בעיקר ביכולת הצוות להמשיך לקבל החלטות על המשך קיום התכנית בכוחות עצמו, ובמיומנותו ובניסיונו בעבודה על פי עקרונות התכנית.
- בסיס מרכזי להמשך קיום התכנית נבע **מהקמתם של מנגנונים שונים** שהיו נחוצים להמשך הפעלת התכנית : מתכונת של כיתות לפרויקט, הגדרת צוות ופורומים לישיבות צוות, ועוד.
- תפקיד רכזת הפרויקט** זוהה כגורם מרכזי להמשך פעולה מוצלחת. בבתי-הספר שבהם הרכזת רכשה לעצמה כבוד והערכה מחברי הצוות, כמקור לתמיכה ולצורך פיתרון בעיות מיוחדות, כמקור לידע, וכמתאמת יעילה של הפעילות הכוללת, רווחה בקרב חברי הצוות התחושה שהתכנית חיה ותורמת הן לתלמידים והן להם עצמם. בשני בתי-הספר שבהם הרכזת לא הצליחה ליצור לעצמה מעמד מיוחד, ולא תפקדה ברמה גבוהה, הורגשה ירידה במורל המורים ובפעילות הפרויקט באופן כללי.

ב. הגישה החינוכית של בתי-הספר

- קבוצה נוספת של גורמים, שהשפיעו באופן משמעותי על המשך התכנית, הייתה קשורה למדיניות הכללית של בית-הספר וליחסי הגומלין בינה לבין גישת התכנית. היו שלושה היבטים מרכזיים לממשק זה :
- נמצא כי הייתה חשיבות מרבית ל**יחס המנהל לתכנית**. ברוב בתי-הספר המנהל המשיך לתמוך בתכנית במידה רבה, והדבר קיבל הדים בתחושת הצוות כי עשייתם מבורכת. באחד מבתי-הספר ("רעות") ההנהלה לא תמכה בתכנית באופן מוצהר, והפרויקט נמצא בשפל - קשה היה לארגן אפילו פעילויות פשוטות (כמו ישיבות צוות), ולא נשארו אלא שאריות בודדות לפעילות ייחודית ברוח התכנית.
 - חשיבות נוספת נמצאה לתמיכת המנהלים בצוותי הפרויקט ולנכונותם להעניק חופש פעולה, לשון אחרת - לתת להם **תחושה של אוטונומיה**. בבתי-הספר בהם התאפשרה מידה רבה יחסית של אוטונומיה, חברי הצוות חשו כי בידיהם היכולת להיטיב את המצב בשביל התלמידים, וכן הייתה תחושת סיפוק רבה בקרב המורים, דבר שהגביר את המוטיבציה שלהם "להילחם על כל תלמיד", ולקדם אותו למרות המגבלות והקשיים הרבים.

- ♦ ראינו כי **מדיניות בתי-הספר**, שהדגישה מאוד את החשיבות של הגשת תלמידים לבחינות בגרות, השפיעה מאוד על מטרות התכנית ועל הגדרת אוכלוסיית היעד, ובעקבות זאת, על דרכי הפעולה של המורים: בהצבת יעדים לתלמידים, ובתגובותיהם לתכנית ותחושותיהם כי יש בידיהם הכלים להצליח בעבודתם.
- ♦ **הקצאת משאבים**: לגישת בתי-הספר לתכנית, ורמת המשאבים שלהם, היו השלכות ברורות על המשאבים שהוקצו לתכנית, ולפיכך הייתה גם משמעות מרובה בעבור הפעלת התכנית בפועל.

ג. תמיכה חיצונית בתכנית

- ראינו גם את ההשפעה על מיסוד התכנית של גורמים שפעלו להמשך פיתוח התכנית ותמיכה בהפעלתה, וזאת מגופים שהיו ממוקמים מחוץ לבתי-הספר: הצוות העירוני וצוות הפיתוח של התכנית, שפעל בשיתוף הגיוינט, אשלים ואגף שח"ר במשרד החינוך.
- ♦ לצוותי בתי-הספר ניתנו **תמיכה וייעוץ** כדי לסייע בפתרון בעיות שעלו. הסיוע ניתן, כאמור, על-ידי שני גופים שונים, הצוות העירוני והמומחים מהגיוינט, כסיוע מזדמן על פי הצורך, כפי שצרכים אלה הוגדרו על-ידי צוותי בתי-הספר. אף שסיוע זה ניתן "במנות קטנות", ברוב בתי-הספר מינון זה הספיק כדי לענות על רוב הצרכים שעלו בהקשר להמשך הפעלה שוטפת של התכנית.
 - ♦ נראה, שהיה נחוץ סיוע מקיף יותר להתמודד עם כמה מהשאלות המהותיות שהיו קשורות **להתאמת התכנית למציאות המשתנה**, אם במישור של התאמת גישת התכנית מבחינת תפיסות וערכים, ואם במישור של פיתוח כלים פדגוגיים מעשיים. בנקודה זו בתי-הספר התקשו למצוא פתרונות שיענו על הצרכים שלהם. מדובר בקשיים שהתעוררו באופן דומה בכל בתי-הספר, כתוצאה משינויים רחבים במדיניות הכללית של מערכת החינוך, וסביר להניח כי דרכי התמודדות שיפותחו יוכלו לעזור לצוותי בתי-ספר שונים.

ד. מדיניות מערכת החינוך הכללית

- אחד הממצאים הבולטים שעלו במחקר זה, נגע בהשפעתה הרבה של מדיניות מערכת החינוך הכללית על המשך פעולתה של התכנית. ניתן לסקור שני היבטים מרכזיים של השפעה זו:
- ♦ ראינו **שהמרכזיות של בחינות הבגרות** במדיניות מערכת החינוך הכללית העמידה אתגר משמעותי בפני מפעילי התכנית, אשר נאלצו להתמודד עם הדרישה להשיג יעד זה למען התלמידים, יחד עם ערכים ועקרונות של התכנית, אשר הדגישו את הצורך לגבש יעדים אישיים. להשפעה זו של מערכת החינוך היו השלכות משמעותיות על הגדרת אוכלוסיית היעד, פעילות המורים, ועמדותיהם לגבי תפקידם.
 - ♦ עם זאת, הרצון של המערכת הכללית **לקדם תלמידים חלשים** ולקיים בשבילם תכניות מיוחדות, סייע לנכונות המקומית להמשיך לקיים את התכנית ולפתחה.

בעת עריכת המחקר הושקעו מאמצים רבים בפיתוח תכניות חינוכיות כדי לסייע לתלמידים בסיכון, וזאת בתקווה להמשך מיסוד התכניות לאורך זמן. ניתן לשער כי רבים מהגורמים שנמצאו משמעותיים למיסוד תכנית הסח"ח בבתי-הספר שנבדקו, יהיו רלוונטיים גם לגבי תכניות חינוכיות אחרות.

ביבליוגרפיה

- גוטליב, א.; כהן-מינץ, ק. 1995. **מפנה: תכנית חינוכית לשילובו מחדש של נוער מנותק במסגרות נורמטיביות - עקרונות ודרכי פעולה**. אוניברסיטת תל אביב. רמת אביב, תל אביב.
- כהן-נבות, מ. 2000. **תכנית "סביבת החינוך החדשה" - תכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים: סיכום הערכת פרויקט בבתי-ספר תיכוניים בבאר שבע**. דמ-00-348. ג'וינט-מכון ברוקדייל. ירושלים.
- כץ, ח.; דהן, ג.; קרינסקי, ט. 1990. **נקודת מפנה**. משרד העבודה והרווחה, משרד החינוך וג'וינט ישראל. ירושלים.
- נבו, ד.; גולדברג, ס.; לוסטיג, ר.; פלדח, א. 1995. **הערכת פרויקט משל"ב יפו: דו"ח מסכם**. מוגש לג'וינט ישראל על-ידי אי.אר.אס. (שירותי מחקר והערכה).
- Altman, D.G. 1995. "Sustaining Interventions in Community Systems: On the Relationship Between Researchers and Communities". *Health Psychology* 14:526-536.
- Bashi, J.; and Sass, Z. 1989. "Factors Affecting Stable Continuation of Outcomes of School Improvement Projects". In: *School Effectiveness and School Improvement*. Creemers, B.; Peters, T.; and Reynolds, D. (Eds.) Swets & Zeitlinger B.V., Lisse.
- Blakely, C.H.; Mayer, J.P.; Gottshalk, R.G.; Schmitt, N.; Davidson, W.S.; Rotiman, D.B.; and Emshoff, J.G. 1987. "The Fidelity-adaptation: Implications for the Implementation of Public Sector Social Programs". *American Journal of Community Psychology* 15:253-268.
- Friedman, V.J. 1994. *Changing Schools from Within: An Account of the Implementation of Innovation at Mishlav Jaffa*. Joint Distribution Committee, Jerusalem, Israel.
- Huberman, A.M.; and Miles, M.B. 1984. *Innovation Up Close: How School Improvement Works*. Plenum Press. New York.
- Kalafat, J.; and Ryerson, D.M. 1999. "The Implementation and Institutionalization of a School-based Youth Suicide Prevention Program". *The Journal of Primary Prevention* 19:157-175.
- Renihan, F.I.; and Renihan, P.J. 1989. "School Improvement: Second Generation. Issues and Strategies". In: *School Effectiveness and School Improvement*. Creemers, B.; Peters, T.; and Reynolds, D. (Eds.) Swets & Zeitlinger B.V., Lisse.
- Renihan, P.J.; and Renihan, F.I. 1994. "Institutionalizing School Improvement: A Recipe for Success". *NASSP Bulletin* 78:84-92.
- Sharir, M. 1995. *The New Education Environment: Background and Concept*. Paper presented to the Conference on Youth at Risk, Edinburgh, United Kingdom.
- Weiss, J.A.; and Weiss, C.H. 1981. "Social Scientists and Decision Makers Look at the Usefulness of Mental Health Research". *American Psychologist* 36:837-847.

נספח: תיאור תכנית הסח"ח (סביבת החינוך החדשה)

הרצון לקדם את התלמידים החלשים במערכת החינוך העל-יסודית, והמודעות לצורך במציאת שיטות עבודה יעילות יותר, הביאו ליוזמה לפיתוח תכנית הסח"ח "סביבת החינוך החדשה". תכנית זו נולדה בעקבות הניסיון של ג'וינט-ישראל שנצבר בפיתוח פרויקט "מפנה" בירושלים (כץ ואחרים, 1990; גוטליב וכהן-מינץ, 1995). ביסודן של תכנית "סביבת החינוך החדשה" ופרויקט "מפנה" עומדת גישה חינוכית משותפת, אולם פרויקט "מפנה" מיועד לבני נוער שכבר נפלטו ממערכת החינוך הרגילה, ומטרתו היא להחזירם למסגרות חינוכיות אחרות לאחר תקופה קצרה (כשנה). לעומת זאת, תכנית "סביבת החינוך החדשה" (להלן פרויקט סח"ח) מופעלת בבתי-ספר רגילים, ומטרתה לקדם את התלמידים בתוך בית-הספר ולמנוע את נשירתם. התכנית הופעלה לראשונה ב-1993 בכיתות הכוון בבתי-ספר תיכוניים מקיפים בבאר שבע, והיא המשיכה להיות מיושמת בעת עריכת המחקר בכיתות הכוון ואתגר בבתי-הספר התיכוניים המקיפים בבאר שבע, כמו גם בבתי-ספר רבים נוספים ברחבי הארץ, כיוזמה משותפת של אשלים-ג'וינט-ישראל, אגף שח"ר של משרד החינוך, רשויות מקומיות וגורמים חינוכיים אחרים (נבו ואחרים, 1995; Friedman, 1994; Sharir, 1995).

שיתוף הפעולה שבין ג'וינט-ישראל לעיריית באר שבע בחיפוש אחר פיתרון לבני הנוער המנותקים בעיר החל כבר בסוף שנות השמונים, מאחר שהיו בעיר בני נוער רבים בעלי קשיי הסתגלות לבית-הספר, שנפלטו ממערכת החינוך מדי שנה. כבר בשנת 1987 הוקם פרויקט "מפנה" בבאר שבע, שנועד להוות מסגרת חינוכית-טיפולית לבני נוער שנפלטו מבתי-הספר, במטרה להחזירם לבתי-הספר הרגילים עם תום שנת הלימודים. אולם, לאור הבעייתיות שבקיום תכנית מחוץ למערכת החינוך הרגילה, הוחלט להפסיקו, ובמקומו להקים את פרויקט סח"ח בתוך בתי-הספר, כתכנית מניעה המיועדת לכלל בני הנוער בעיר הנמצאים בסיכון גבוה לנשירה. יישום הפרויקט בכל בתי-הספר התיכוניים המקיפים בבאר שבע התבצע כתהליך רב-שלבי מתוכנן בן למעלה מחמש שנים.

תכנית הסח"ח מיועדת לסייע לבני נוער תת-משיגים, הסובלים לעתים קרובות מבעיות התנהגות קשות, ונמצאים בסיכון גבוה לנשירה מבית-הספר. מטרת התכנית הן: (1) צמצום ממדי הנשירה; (2) שיפור במיומנויות היסוד ובהישגים הלימודיים; (3) הגברת הנוכחות בבית-הספר ושיפור ההתנהגות הלימודית (לרבות עלייה במוטיבציה ללימודים ושיפור הרגלי הלמידה); (4) הפחתת בעיות בהתנהגות החברתית ואלומות; (5) העלאת הדימוי העצמי של התלמידים. מטרת אלה, המתבטאות בעיקר בטיפול בהתנהגות הילד במסגרת בית-הספר, נועדו גם לקדם מטרות-על ארוכות טווח של קידום סיכויי כל נער ונערה להצליח בחיים כבוגר, כחייל, כעובד, כאיש משפחה, כאזרח וכחבר בקהילה.

התכנית גורסת כי כדי להשיג את מטרותיה ברמת התלמידים, יש להביא לשינוי יסודי ברמת המורים: ארגון עבודת צוות, התפיסות ודרכי הפעולה שלהם. יש להרחיב את תפיסת התפקיד של המורה, ולהכליל בה אבחון קשיים לימודיים והתייחסות להיבטים רגשיים וחברתיים אצל התלמידים, כל זאת מתוך תפיסה כוללת של הצרכים של הילדים השונים. יש גם לפעול להגברת המוטיבציה והאחריות של

המורים המלמדים בכיתה להביא להתקדמות התלמידים ובעבודה איתם. עוד יש לפעול להעלאת מידת האמון של המורים ביכולתם של התלמידים החלשים והבעייתיים להשתנות ולהתקדם.

יישום התכנית מחייב גם שינויים בדרכי הפעולה של המורים, ובעיקר:

(1) עבודת המורים כצוות;

(2) היכרות רב-ממדית של התלמיד על-ידי המורים והתייחסות לצרכיו הרגשיים;

(3) הוראה מותאמת לצורכי התלמידים, לרבות הכנת תכנית חינוכית אישית לכל תלמיד;

(4) שימוש ב"סביבה לימודית פיזית" כלומר, בניית מרחב למידה גמיש ועתיר טכנולוגיות מידע (מחשבים, מולטי-מדיה וכדומה) בתוך בית-הספר לשימושן של כיתות הפרויקט ושימוש במחשבים ככלי הוראה;

(5) שיתוף הורים.

במסגרת הפרויקט מתחזקים דפוסי עבודה כצוות בין המורים, מתוך הנחה שרק כך ניתן להתמודד ביעילות עם מצוקת התלמידים, ולאמץ שיטות עבודה נכונות. עבודת הצוות חיונית להצלחת התכנית מסיבות רבות: המורים יוכלו ליהנות מתמיכה רגשית ומסיוע הדדי בהתמודדותם עם הקשיים העומדים בדרכה של ההוראה בכיתות אלו; המורים יוכלו ללמוד זה מזה על דרכי התמודדות אפקטיביות עם התלמידים השונים; המורים יוכלו לזכות בראייה כוללת של צורכי התלמיד ויכולותיו, ובעקבות זאת לתאם יחד דרכי פעולה מותאמות לצורכי כל תלמיד ותלמיד ולצורכי הכיתה כולה; המורים יוכלו לחלק ביניהם תפקידים לעבודה פרטנית עם התלמידים בצורה יעילה, וכך לפזר את עומס העבודה. ולבסוף, עבודת צוות מאפשרת להכניס את השינויים הדרושים במסגרת יישום פרויקט סח"ח - באמצעות תגבור יכולת הקבוצה כולה לחדש בעבודה החינוכית ולפתח דרכי התמודדות יצירתיות עם האתגרים העומדים בפניהם.

במטרה להשיג שינויים אלה מתבצעת התערבות המבוססת על מספר רכיבים מרכזיים:

(1) ניהול מקצועי של תהליך השינוי;

(2) הכשרה אינטנסיבית ומתמשכת לצוות המורים על-ידי מנחים חיצוניים;

(3) הקמת הסביבה החינוכית הפיזית החדשה.

חשוב להדגיש, כי מורכבות המערכת בבית-הספר, מחד, והיקף השינוי הדרוש, מאידך, מחייבים את הצוות האחראי לניהול הפרויקט, ואת צוות ההכשרה, לתכנן את ההתערבות בהתאם לאבחון מוקדם ומעמיק של קשיי הצוות וכוחותיו. תהליך השינוי מתבצע תוך שיתוף פעולה הדוק בין הצוות החיצוני "המתערב" לבין צוות המורים, אשר מצפים ממנו לקחת אחריות לעיצוב הפרויקט בבית-הספר בהתאם לצרכיו הייחודיים. מכאן, שקצב הפיתוח של הפרויקט ואופיו מוכתבים על-ידי המאפיינים המיוחדים של כל מסגרת ושל הצוות הפועל בה. כדי ליצור תנאים אופטימליים לפיתוחו של הצוות ולצמיחתו מבחינה מקצועית, על מנהל בית-הספר לאפשר, לעודד ולתמוך בשינויים הדרושים ליישום התכנית, אך עליו להימנע מלהוביל את הכנסת השינויים בעצמו.

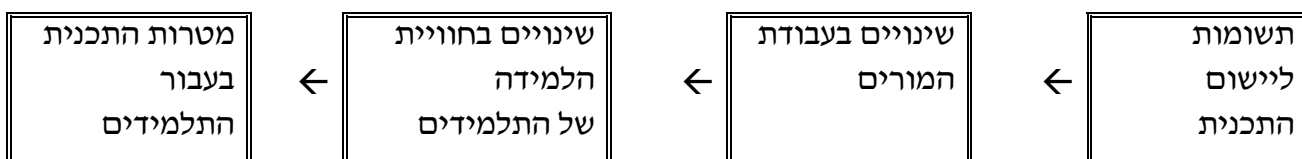
ניתוח תהליך יישום התכנית במסגרות שונות מצביע על שלושה שלבים מרכזיים העוברים על צוותי בתי-הספר. השלב הראשון הוא שלב "עיצוב התכנית" הכולל שני תהליכים מקבילים: תהליך אימוץ התפיסה של תכנית "סביבת החינוך החדשה" ותהליך פיתוח הצוות. השלב השני, הנו שלב "הביצוע האינטגרטיבי" אשר במסגרתו הצוות מיישם את עקרונות התכנית בעבודתו עם התלמידים. השלב השלישי הוא שלב "המיסוד", שבו נמשכת עבודת המורים המשתתפים בפרויקט באמצעות הכלים ובעקרונות שרכשו, ללא הנחיה חיצונית, והפרויקט הופך לחלק אינטגרלי מדרכי העבודה של המורים בבית-הספר.

חשוב לציין כי תהליך ההכשרה, שנועד לגרום ישירות לשינוי תפיסות המורים ודרכי עבודתם, הנו תהליך רב-ממדי. למורים ניתנת הכשרה משלושה סוגים: (1) **הכשרה לפיתוח צוות ועבודה פסיכו-פדגוגית**, המתמקדת בבניית "צוות" מגובש, יוזם ויצירתי, בהכרה רב-ממדית של הילד ובמתן התייחסות לצרכיו הרגשיים. (2) **הכשרה פדגוגית-דידקטית**, המתמקדת באבחון רמת הילד בלימודים ובהקניית שיטות דידקטיות יעילות. (3) **הכשרה בתחום הטכנולוגי**, המתמקדת בהנחלת שיטות הוראה בעזרת מחשבים.

תהליך ההכשרה נועד לספק כלים ליישום עקרונות התכנית, כמו גם ייעוץ שוטף על כל היבטי העבודה עם התלמידים, כדי לסייע במידה מרבית בתרגום העקרונות לשפת המעשה, ויישומם בפועל. כדי שהתכנית תצליח יש צורך בהיערכות הולמת בבית-הספר, שתבטיח את התנאים הדרושים לפיתוח הפרויקט, לרבות הקצאת משאבים חיוניים, הכוללים בעיקר שעות לימוד (כדי לאפשר לצוות להקדיש את הזמן הדרוש לפעול בהתאם לתכנית) וכוח-אדם מתאים - מורים בכירים ומנוסים (כדי להגביר את סיכויי ההצלחה של הצוות במשימה). לשם כך חשובה מאוד תמיכת הנהלת בית-הספר ותמיכת הנהלת רשת החינוך האחראית לבית-הספר.

מודל ההתערבות שביסוד התכנית מניח שההתערבויות שצוות המנחים מפעיל ביישום התכנית, ישפיעו על עמדות המורים ועל דפוסי פעולתם, כך שיחול שינוי בחוויית הלמידה של התלמידים בבית-הספר, אשר יביא לתוצאות המבוקשות בעבור התלמידים (תרשים 2).

תרשים 2: מודל ההתערבות של תכנית "סביבת החינוך החדשה"



ממד מרכזי בפעילות עם התלמידים הוא הרחבת ההתייחסות לתלמיד וכלילת התייחסות לצרכים רגשיים ובין-אישיים. המורה לומד להכיר את עולמו של התלמיד, להתייחס אליו ביתר הבנה ולתת מענים בתחומים רגשיים ואחרים, בדרך כלל באמצעות בניית יחסים אישיים קרובים בין המורה לתלמיד. על פי תפיסה זו, תלמיד החש ביחס אוהד מצד מוריו, נהנה מהקשר ומפתח מצידו יחס אוהד כלפי בית-הספר. הנכונות לשתף פעולה עם המורים ולנסות ללמוד גדלה, והוא מגיע בסופו של דבר להישגים לימודיים חדשים. הקשר החיובי וההתקדמות בלימודים תורמים לחיזוק ההערכה העצמית של

התלמיד. יצירת שותפות עם הורי הנער או הנערה היא דרך נוספת להרחבת מעגל ההתייחסות אליהם ולהרחבת המענים לקידומם.

ממד מרכזי אחר של התכנית מדגיש את השימוש בכלים דידיקטיים המותאמים לצורכי כל תלמיד ותלמיד. מצפים מהמורים לגוון את שיטות ההוראה, בהתאם לצרכים הלימודיים הייחודיים של כל תלמיד. בחירת שיטות ההוראה מתבססת על תכנית לימודית אישית לכל תלמיד, על סמך מידע אבחוני מעמיק בנוגע ליכולותיו ולקשייו של התלמיד. התכנית האישית של התלמיד היא פרי תהליך תכנון משותף של קבוצת מורים, והיא משמשת גם מסגרת למעקב אחר התקדמותו. שימוש נרחב במחשבים במסגרת ההוראה מאפשר ניצול של היתרונות הטכנולוגיים, במיוחד לאוכלוסייה זו: הגברת המוטיבציה ללמוד, הגברת המודעות לאפשרויות המידע והגברת מיומנויות החשיבה, אפשרות לתקן ולשפר את איכות העבודה, והזדמנות ללמידה בקצב אישי. בנוסף, הוראה ב"סביבה הלימודית הפיזית", ולצורך כך הקמת מרחב לימודי בבית-הספר המעוצב לעבודה יחידנית, זוגית או קבוצתית וכולל מחשבים, מאפשרת ללמד בצורות מגוונות תלמידים שונים בעת ובעונה אחת, ומאפשרת למורים לתת מענים שונים לתלמידים שונים. גמישות זו בכלים דידיקטיים ובארגון סביבת הלמידה מעוררת עניין אצל התלמידים, ומקלה עליהם את המעבר ללמידה אפקטיבית ומשמעותית לאחר שנים רבות של ניתוק וחוסר מעש.

תרשים 3 מפרט את תוכני מודל ההתערבות של התכנית.

תרשים 3: תוכני מודל ההתערבות של התכנית

תוצאות בעבור התלמידים (מטרות התכנית)	השפעת התכנית על חויית התלמידים בבית-הספר (תפוקות ביניים)	השפעת התכנית על המורים (תפוקות ביניים)	התערבויות ביישום הפרויקט
<ul style="list-style-type: none"> ◆ צמצום ממדי הנשירה ◆ שיפור ההישגים הלימודיים ◆ שיפור ההתנהגות הלימודית ◆ הגברת הנוכחות וצמצום בעיות התנהגות ו אלימות 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ שיפור היחסים בין המורים לתלמידים ◆ שיפור היחס ללימודים ולבית-הספר ◆ שיפור היחסים החברתיים בין התלמידים ◆ העלאת ההערכה העצמית של התלמידים כתלמידים 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ שינוי עמדות המורים <ul style="list-style-type: none"> - הרחבת תפיסת תפקיד המורה - הגברת האמון ביכולת התלמידים - הגברת המוטיבציה ללמד תלמידים חלשים ◆ שינוי דרכי עבודה <ul style="list-style-type: none"> - עבודת צוות - היכרות רב-ממדית של תלמיד והתייחסות לקשייו הרגשיים - הוראה מותאמת לצורכי התלמיד (והכנת תכנית אישית) - שימוש בטכנולוגיית מידע - שימוש ב"סביבה הפיזית" - שיתוף ההורים 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ היערכות ליישום הפרויקט ◆ הכשרה אינטנסיבית מתמשכת <ul style="list-style-type: none"> - הכשרה לפיתוח צוות - והכשרה פסיכו-פדגוגית - הכשרה דידקטית - הכשרה טכנולוגית ◆ הקמת "סביבה לימודית פיזית"