

רמי סולימני

הם לומדים מחדש

תכנית התערבות חינוכית
לקידום תלמידים בסיכון

הם לומדים מחדש

תכנית התערבות חינוכית לקידום תלמידים בסיכון

ד"ר רמי סולימני



אשלים – מרכז למידה ולתמיכה חינוכית
מרכז למידה ולתמיכה חינוכית
מרכז למידה ולתמיכה חינוכית

www.ashalim.org.il

Educational Intervention Program for
Students at Risk

Rami Sulimani, Phd.

הוועדה להוצאה לאור, אשלים
רינה לאור, דפנה פרומר, חנה פרימק-אשלים

עריכה: עדנה מרדר

עיצוב והדפסה: דפוס איילון

מזכירות ותיאום הפקה: רחל מרום, סיגל ברזילאי

הבאה לדפוס: מרים גרינשטיין

הפקה והוצאה לאור: טוביה מנדלסון, אשל-גוינט ישראל

מסת"ב 965-70-73-41-3 ISBN

© כל הזכויות שמורות לעמותת אשלים, העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים ובני
נוער בסיכון ומשפחותיהם (ע"ר)

הודפס בירושלים, תשס"ו, 2006

להורי, שרה ודוד,
שהעניקו לי את האהבה ונטעו בי את הרצון
לעשות למען הזולת
לאשתי, יפה, ולילדי עמרי, עדי ועידן,
שעומדים לצדי ותומכים בי בעבודת קודש זו.

תוכן עניינים

7	פתח דבר
9	הקדמה
שער ראשון: סוגיית שוויון ההזדמנויות בחינוך	
13	מבוא
13	התפתחות מדיניות החינוך במדינות המערב
15	התפתחות מדיניות החינוך בישראל
18	המגזר הערבי בישראל
26	אוכלוסיית היעד - הגדרות וגישות
שער שני: תהליך השינוי	
33	מודלים תיאורטיים ומעשיים של תהליך השינוי
36	מורכבות תהליכי היישום והמיסוד של תכניות התערבות
42	"סביבת חינוך חדשה" - התפיסה החינוכית
שער שלישי: יישום התכנית - תיאור מקרים	
63	מקרה 1: תיכון מקיף - "מוצלח"
101	מקרה 2: תיכון מקיף - "לא מוצלח"
141	מקרה 3: תיכון מקצועי - "מוצלח" או "לא מוצלח"
177	מקרה 4: תיכון מקצועי - "מוצלח"
שער רביעי: מסקנות והמלצות	
191	ניתוח הממצאים - השוואה בין בתי ספר
199	דיון במושגי יסוד
204	מסקנות והמלצות
שער חמישי: נספחים	
230	ביבליוגרפיה

פתח דבר

העיסוק בסוגיית השתלבותן של אוכלוסיות חלשות במערכת החינוך קשורה להתנסותים המקצועיות, תחילה כמורה, מאוחר יותר כמנהל בית ספר וכיום, בתפקיד בכיר בארגון שעוסק בפיתוח תכניות התערבות חינוכיות עבור אוכלוסיות בסיכון.

כמורה וכמחנך במסגרות החינוך השונות, למדתי מקרוב, כי יש בכוחם של הצוותים החינוכיים בבתי הספר להולל שינוי בחייהם של תלמידים שהוגדרו על ידי המערכת כ"מקרים אבודים". המורים שהצליחו לקדם את התלמידים היו אלה המוכנים להשתנות ולאמץ גישה התואמת את צרכיו ואת יכולותיו של התלמיד.

מנקודת מבט אישית, אני מייחס חשיבות רבה לספר זה כי הוא נוגע להוויית חיי, לאמונות ולערכים שעליהם חונכתי. הרקע האישי, הסביבה שבה גדלתי והתחנכתי והמסלול המקצועי בו בחרתי ללכת, העניקו לי הזדמנות לעסוק בתחום שאינו זר לי כלל ועיקר ויצרו אצלי מחויבות רבה לנושא. העובדות וההסברים אודות הקשר בין גורמים, כמו רקע סוציו-אקונומי, מוצא עדתי ואזור מגורים לבין הצלחה והישגים לימודיים, אינם על כן רק נתונים סטטיסטיים "יבשים" עבורי.

הניסיון האישי והמקצועי חיזקו בי את האמונה כי תלמידים המוגדרים "תת-משיגים" הם בעלי פוטנציאל ויכולת לימודית תקינה, אך בגלל נסיבות חיייהם והתנאים הסביבתיים שבהם גדלו, נוצרו אצלם חסכים רגשיים וקוגניטיביים, שפוגעים ביכולתם לממש את הפוטנציאל הגלום בהם. לפי תפיסתי, אין להשלים עם חוסר הצלחתם של תלמידים להשתלב במסגרות חינוכיות וזהו מצב הניתן לשינוי. כדי להתמודד עם אתגר זה, נדרשת התארגנות אחרת של צוות המורים והמחנכים בבתי הספר.

אני מוצא חובה נעימה להודות לארגון הג'וינט ולעמותת אשלים, על ההזדמנות שניתנה לי לעסוק בעבודת קודש זו ועל עזרתם הרבה בהוצאת הספר לאור.

ד"ר רמי סולימני
מנכ"ל אשלים

הקדמה

הספר הוא פרי מחקר העוסק בתכנית התערבות חינוכית בשם: "סביבת חינוך חדשה" (להלן סח"ח), המופעלת בבתי ספר ומנסה להתמודד עם סוגיית שוויון הזדמנויות בחינוך. מטרת התכנית היא לחולל שינוי במערכת הבית ספרית וכעבודת המורים, באמצעות הקניית כלים, ידע ומיומנויות, על מנת להתמודד טוב יותר עם הצרכים הייחודיים של התלמידים ומתוך רצון לקדם בתחום הלימודי, החברתי והאישי. התכנית מיועדת לתלמידים בעלי הישגים נמוכים המוגדרים כ"תת-משיגים" ו"בסיכון".

בעבר היה מקובל להשתמש במונח "אוכלוסיית מצוקה" בהקשר לתלמידים אלו. מונח זה ביטא את התפיסה שרווחה במערכת החינוך בישראל, לפיה, הסיבות להישגים הירודים של אוכלוסיית תלמידים זו הן חברתיות-כלכליות ולא מולדות. לפיכך, תלמידים אלו מסוגלים להדביק את החסכים הלימודיים, במידה ויקבלו את התמיכה והסיוע ההולמים (אביקסיס, 1997).

מחקר זה, כמו מחקרים נוספים בארץ ובעולם, התמקד בעיקר בשאלה, כיצד ניתן באמצעות תכנית התערבות להתמודד עם צרכיו הייחודיים של התלמיד. עד כה, חלק ניכר מהמחקרים שעסקו ברפורמות חינוכיות ובתכניות התערבות התמקדו בעיקר בבדיקת התוצרים בסוף התהליך (school effectiveness), והתנאים להשגתם (school improvement). המחקר שערכתי התמקד בשתי סוגיות מרכזיות: האחת, בחינת ההישגים והתוצרים המרכזיים של התכנית. השנייה, לימוד התהליך שעברו הצוותים החינוכיים המעורבים בהפעלת התכנית בבתי הספר.

תכנית סח"ח לזותה במשך שש שנות פעילותה בהערכה חיצונית שהייתה בעיקרה בגישה כמותית, ובחנה את תוצרי התכנית לעומת התשומות שלה. המחקר נערך בגישה איכותנית במטרה להגיע לתובנות חדשות המסבירות את הגורמים "להצלחה" או ל"אי ההצלחה" של התכנית. התמקדתי בעיקר בצוות החינוכי תוך התייחסות לתהליכים וליחסי הגומלין המתקיימים בזירת ההתרחשות, שהשילוב ביניהם יוצר את המציאות הייחודית של כל בית ספר. הלמידה ממקור ראשון והדגש שניתן לדברי המורים, עשויים לקדם את ההבנות והידע שלנו לגבי תכניות התערבות המיועדות לאוכלוסיית תלמידים תת משיגים ובסיכון.

חשיבותו של ספר זה לקובעי המדיניות החינוכית בישראל הפכה רלוונטית מתמיד בימים אלו, לאור המלצות "כוח המשימה הלאומי לרפורמה בחינוך", שמונה על ידי שרת החינוך, הגב' לימור לבנת.

ההכרה כי קיים אי שוויון בחינוך והצורך לפעול בתהליך רפורמטיבי לצמצום הפערים החינוכיים ולהבטחת הצלחתה של מערכת החינוך בהתמודדות עם תלמידים הנמצאים

בסיכון, מהווה את אחד מיעדיו המרכזיים של כוח המשימה. בספר זה מוצג שילוב של היבטים תיאורטיים ומעשיים היכולים לשמש כלים לביצוע ההמלצות. בכך פותח הספר דלת חדשה להתמודדות עם סוגיה "ישנה חדשה" - סוגיית הפערים ואי השוויון בחינוך.

שער ראשון



סוגיית שוויון ההזדמנויות בחינוך

מבוא

סוגיית שוויון ההזדמנויות בחינוך מלווה את מערכת החינוך בישראל מאז היווסדה, ואינה יורדת מסדר היום הציבורי. במהלך כל שנות קיומה של המדינה נעשו ניסיונות שונים להעניק חינוך שווה לכלל אוכלוסיית התלמידים, אך כפועל, מחקרים שונים מצביעים על כך שחלק לא מבוטל מהתלמידים אינם מצליחים להשתלב במערכות החינוכיות ואף נושרים מהן.

ממחקרים שנערכו בישראל מאז שנותיה הראשונות ועד היום, ואשר בדיקו היבטים שונים של השתלבות בלימודים (כגון: מסלולי לימוד, רמת הישגים בלימודים, שיעורי זכאות לבגרות והשתלבות במוסדות להשכלה גבוהה) עולה, שלמרות ההשקעות בטיפול האוכלוסיות הנחשלות, בעיית חוסר הצלחה בלימודים מתרכזת בקרב האוכלוסיות העניות, ומרבית התלמידים הנכשלים בלימודיהם באים מרקע סוציו-אקונומי נמוך המאופיין במשפחות גדולות, בבעיות דיור או מגורים בשכונות עוני, ואשר סובלות מתרבות עוני רב-דורי (אדלר וסבר, 1984; קופ, 2000). בדומה למחקרים דומים בנושא במדינות שונות, הייתה טענה כי לבתי הספר השפעה מועטה על קידום תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך (Coleman et al., 1966; Jencks et al., 1972, cited in Mortimore, 1988, p.236).

לסוגיית אי השוויון בחברה, מתייחסים מספר סוציולוגים מובילים בישראל (Eisenstadt, 1986; אדלר וסבר, 1998), המציינים, שאחת הבעיות הפנימיות המרכזיות, אם לא המרכזית ביותר, היא קיומם של הבדלים בין קבוצות אוכלוסייה שונות, ובעיקר העובדה שקיימת התאמה בין מוצא עדתי והצלחה בתחומי החינוך והתעסוקה. מציאות זו גרמה לשטעים חברתיים המלווים את החברה בישראל לאורך כל שנות קיומה ומאיימים על לכידותה החברתית עד היום.

התפתחות מדיניות החינוך במדינות המערב

המדיניות הציבורית בתחום החינוך ודרך הקצאת המשאבים בנושאים חברתיים מושפעות מתפיסות עולם, הלכי רוח חברתיים ומצב כלכלי, הנותנים את אותותיהם בתהליך החקיקה ובחלוקת עוגת התקציב. מדיניות החינוך מושפעת גם מהתובנות, הידע והניסיון של אנשי מקצוע וחוקרים שעסקו בחקר ההשפעה שיש למערכת החינוך על הצלחת התלמידים בבתי הספר. על מנת להבין את מדיניות החינוך והדרך שבה פועלת מערכת החינוך, יש להתייחס להקשרים הפוליטיים, הכלכליים והחברתיים שבהם היא מתגבשת.

לאחר מלחמת העולם השנייה, נקטו מדינות המערב במדיניות של מתן השכלה לכולם, בעקבות התפיסה שלמערכת החינוך יש תפקיד מרכזי בהשגת שוויון הזדמנויות וכצמצום פערים בחברה. כלומר, המדינה קיבלה על עצמה את האחריות לאפשר לשכבות החלשות

נגישות למערכת החינוך. לפי תפיסה זו, החינוך נתפס כ"סולם הזדמנויות", כלומר, האחריות להתקדמות ולהצלחה בלימודים מוטלת על התלמיד ותלויה ביכולת ובמוטיבציה שלו. מאז אמצע שנות ה-60, תל שינוי משמעותי ביחס להשקעות המכוונות לאוכלוסיות מרקע סוציו-אקונומי נמוך וזאת בעקבות התפתחות הרעיון של "מדינת רווחה" (Taylor et al., 1997). במהלך שנות ה-60 ובראשית שנות ה-70, טענו אנשי חינוך וחוקרים בארצות הברית ובאנגליה (Coleman et al., 1966; Jencks et al., 1972), שלא די בכך שהמשלה מספקת הזדמנות ללמוד בבית ספר באמצעות חוק חינוך חובה. לטענתם, תלמידים שמגיעים לבית הספר עם רקע שונה, מגיבים באופן שונה לבית הספר ונהנים פחות מהאפשרויות שהוא מציע להם. בתי הספר באזורים העשירים משופעים במשאבים, ומבנה מערכת החינוך והתכנים הנלמדים בה מתייחסים לתרבות המעמד הבינוני, ואינם מתאימים למעמד הפועלים ולתלמידים הבאים מרקע תרבותי שונה.

מחקרים אחרים בתחום זה הראו, שקיימת שונות בין בתי ספר, וכי קיימים בתי-ספר שמצליחים לקדם תלמידים הבאים מרקע סוציו-אקונומי נמוך (Rutter et al., 1979). ממצאים אלו הביאו לכך שפוליטיקאים, קובעי מדיניות ואנשי חינוך החלו להתעניין בנושא "יעילותם" של בתי הספר (school effectiveness), מתוך רצון לקדם אוכלוסיות טעונות טיפוח בעלות הזדמנויות מוגבלות. תפיסה זו הובילה להקמתה של תנועת בתי הספר האפקטיביים, תחילה בארצות הברית על ידי אדמונדס (Edmonds, 1979), אבי הרעיון "שכל ילד יכול ללמוד", ואחר כך בבריטניה, על ידי העבודה החלוצית של רוטר (Rutter, 1979) ואחרים (Mortimore, 1998). בעקבות ההכרה שלבתי הספר יש השפעה על הצלחתם של תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, התמקדה תנועת "בתי הספר האפקטיביים" במחקר ובניסיון לאתר גורמים ודרכים לשפר את בתי הספר כדי שיתמודדו באופן יעיל יותר עם מגוון האוכלוסיות.

למרות ההנחה שמערכת החינוך היא הכלי המרכזי בהתמודדות עם סוגיות חברתיות, קיימות תפיסות אחרות הטוענות, שבעיית אי השוויון מורכבת מדי ומערכת החינוך אינה מסוגלת "לעשות זאת לבד". לפי תפיסה זו, יש צורך לאמץ גישה רב-ממדית המכוונת לעשייה משותפת ומתואמת של הסוכנויות והארגונים הממשלתיים. כלומר, על מערכת החינוך והצוותים בבתי הספר לעבוד בשותפות עם מערכות השירותים והסוכנויות השונות הפועלות לקידום האוכלוסיות החלשות (Hayton, 1999).

בשנות ה-80 וה-90, חל תהליך של צמצום מדיניות הרווחה ה"בזבזנית לכאורה", וכריאקציה לכך התפתחו תפיסות כלכליות שדגלו בערכים מטריאליסטיים ואינדיבידואליסטיים אשר אימצו את גישת "השוק החופשי". על פי גישה זו יש להשאיר את מרבית ההכרעות הכלכליות בידי "כוחות-השוק" מתוך הנחה שהצדק החברתי יושג באמצעות ההשקעה, המוטיבציה וכישוריו של האדם.

בחלוף הזמן התפתחה בציבור תחושת אכזבה מאי התממשות ההבטחות בתחום הכלכלי ובתחום החברתי, וחל גידול משמעותי בפערים החברתיים וכאי-שוויון. לקראת סוף שנות ה-90, בעקבות האכזבה מן המדיניות הציבורית להשגת צדק חברתי ולצד קיומה של מדיניות "כוחות השוק", קמו תנועות חדשות שניסו למצוא דרך ביניים בין שתי הגישות. גידנס (Giddens, 1998), הגדיר את דרך הביניים החדשה כ"דרך השלישית". לפי גישה זו, יש צורך להתאים את הערכים העומדים בבסיס מדיניות הרווחה (כגון: הגינות וצדק חברתי, תופש ושוויון הזדמנויות, הזדהות ואחריות כלפי אחרים) לתנאים ולאי-לוצים הכלכליים של החברה במאה ה-21. בבסיס גישה זו עומדת התפיסה כי שוויון הזדמנויות אינו מביא בהכרח לשוויון בתפוקות, וכי השקעות המדינה אינן צריכות להתמקד רק בקבוצות החלשות, אלא יש להשקיע ולפתח את ההון האנושי והמצוינות באמצעות עידוד המאמץ והרחבת האחריות על הפרט ומשפחתו. כמו-כן, על המדינה להקטין את התערבותה כדי לעודד יוזמות ולאפשר לשוק להתפתח בתנאי תחרות חופשית.

גידנס, שנחשב לאידיאולוג הראשי של ה"דרך השלישית", פרסם לאחר זמן גם ביקורת על מדיניות זו. לטענתו, המדיניות החדשה מעורפלת ומטושטשת ואינה מתורגמת לצעדי מדיניות חדשים ושוניים. היא מתרכזת בהצהרות על שלילת הדגמים הישנים של "מדינת רווחה", מצד אחד, ו"כלכלת שוק" טהורה ושמרנית, מצד שני. בפועל, המדיניות הכלכלית - חברתית הנהוגה ממשיכה את זו שהייתה מקובלת בעבר כתנועות שאצלן הדאגה לצדק חברתי ולצמצום הפערים נתפסה כהצהרתית גרידא, ללא כוונת ביצוע וללא יוזמות התערבות למניעת העיוותים החברתיים (Giddens, 2000).

התפתחות מדיניות החינוך בישראל

בישראל, מסורת אידיאולוגית שוויונית המתקשרת לרעיון של "מיווג גלויות" לצד דאגה לפיתוח כלכלי ולשיקולים פוליטיים. כל אלה מעמידים את שוויון ההזדמנויות בכלל ואת שוויון ההזדמנויות בחינוך בפרט במוקד הוויכוח הציבורי.

מאז הקמת המדינה, בשנת 1948, הביאו גלי העלייה הגדולים של יהודים להיווצרותה של חברה הטרוגנית שהציבה את ערך שוויון ההזדמנויות בחינוך בראש סולם העדיפויות שלה. המדיניות הציבורית הושפעה מההשקפות הסוציאליסטיות שרווחו בחברה הישראלית במשך שלושת העשורים הראשונים לקיומה. לצד הדאגה לפיתוח כלכלי וטכנולוגי של המדינה עמד הרצון להשגת לכידות חברתית וחברה שוויונית. המדיניות הרשמית בתחום החינוך הייתה של שוויון הזדמנויות לכולם. אולם, בפועל, נתגלו הבדלים בין קבוצות אוכלוסייה שונות, שכאו לידי ביטוי גם במידת השתלכותם והצלחתם במערכת החינוך: פערים בין תלמידים מקבוצות חברתיות מבוססות לבין קבוצות חלשות - בעיקר בין יהודים לערבים ובין שתי הקבוצות

האתניות העיקריות באוכלוסייה היהודית - "הספרדים" (יוצאי אסיה אפריקה), ל"אשכנזים" (יוצאי אירופה ואמריקה). (Eisenstadt, 1986; שפירו ובן אליעזר, 1998).

כשנות ה-50, נתפסו הכדלים אלה, בעיקר בין ספרדים לאשכנזים, כזמניים וכקשורים בעצם תהליך ההגירה. ההתייחסות הייתה בעיקר להכדלים תרבותיים, להיעדר שליטה בשפה, למאפייני הקבוצה המהגרת (כמו מחסור במשאבים חומריים והשכלתיים), כמו גם לחולשתה של מערכת החינוך שהתרחבה במהירות לנוכח גלי העלייה ההמוניים. בשלבים הראשונים שלטתה התפיסה כי למען השגת שוויון חברתי יש ליצור מערכת המושתתת על עיקרון של "שוויון פורמלי" במדיניות החינוכית, כדי להבטיח תשומות חינוכיות שוות באמצעות מערכת חינוך אחידה בבתי הספר היסודיים. מדיניות זו באה לידי ביטוי בחקיקת חוק חינוך חובה חיצים ובהנהגת תכנית לימודים ארצית אחידה.

בשנות ה-60, בעקבות האכזבה מהמדיניות שלא חוללה את השוויון המיוחל ועל רקע מחאות אלימות של קבוצות עולים מארצות אסיה אפריקה בשכונות מצוקה, חל שינוי במדיניות החינוך והחלה פעילות אקטיבית המכוונת להשגת שוויון בתפוקות באמצעות העדפה מתקנת, המפצה אוכלוסיות בעלות רקע סוציו-אקונומי נמוך. מדיניות זו באה לידי ביטוי בהזרמת משאבים מוגברים, כגון: שעות לימוד (יום לימודים ארוך), כיתות קטנות ועזרי הוראה לבתי ספר שהוגדרו כנזקקים לסיוע לפי מודל "טעוני טיפוח", שהתבסס על מוצא עדתי של התלמידים (שיעור יוצאי אסיה-אפריקה), רמת הישגיהם הממוצעת ומאפייני המורים. צעדים נוספים שנקטו על מנת לטפח אוכלוסיות מרקע סוציו-אקונומי נמוך היו: מפעל ההזנה, הפניית מורים ליישובים פריפריאליים והקמת מנגנון מיוחד האחראי לטיפוח בחינוך העל-יסודי: "המרכז למוסדות חינוך טעוני טיפוח". על פי התפיסה שרווחה באותן שנים, נעשה ניסיון לצמצם פערים בין אוכלוסיות תלמידים חלשות לאוכלוסיות חזקות יותר באמצעות בניית מסגרות לימוד הומוגניות, כגון: הקבוצות, יצירת תכניות לימודים ייחודיות ודרכי הוראה מותאמות.

לקראת שנות ה-70, נמשכה מדיניות הטיפוח ובעקבותיה הונהגה רפורמה במבנה החינוך בישראל. במקביל, יזם משרד החינוך את הקמתו של ה"אגף לשירותי חינוך ורווחה" (להלן אגף שח"ר), שאיחד תחת קורת גג אחת את פעילות כל הגופים העוסקים בתכניות טיפוח במערכת החינוך. מאז הקמתו, זוכה האגף להקצאת משאבים ייחודיים על מנת לפתח, ליזום ולממן תכניות חינוכיות לקידום הישגים לימודיים ולמניעת נשירה של תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, כדי לצמצם פערים בין קבוצות האוכלוסייה השונות (לוי, 2000). בשנים אלו חלה נסיגה ממדיניות הטיפול ההומוגני למדיניות של אינטגרציה, המכלילה תלמידים הנבדלים זה מזה במוצאם העדתי והתרבותי. הוקמו חטיבות ביניים על-אזוריות, בתי ספר מקיפים ונפתחו "אזורי רישום", מתוך הנחה שהלימוד המשותף ישווה את שירותי החינוך

הניתנים לבני רבדים שונים ועקב כך יתבטל הפער בהישגים הלימודיים ויוסרו המחיצות החברתיות בין בני הקבוצות השונות.

בשנות ה-80, התחזקו מגמות השוק החופשי ומימוש זכויות הפרט וחל פחות בהדגשת הערכים החברתיים והלאומיים של שוויון ולכידות חברתית. מגמות אלה דחקו את הטיפול באוכלוסיות חלשות ובפערים החברתיים ממרכז העניין הציבורי בכלל וממוקד הפעילות החינוכית, בפרט. כתוצאה מכך, חל צמצום במשאבים שהוקצו לתחומי רווחה וחינוך והתחזקו מגמות של בחירת בתי ספר על ידי ההורים והפרטתם. כל אלה גרמו לנסיגה במדיניות האינטגרציה ולשימת דגש על שיפור ההישגים הלימודיים והמצוינות.

בשנות ה-90 התחזקה שוב המגמה החברתית - האקספרסיבית, ונעשה ניסיון לשלב את גישת המצוינות עם הגישה החברתית של מדינת רווחה, כלומר, מניעת נשירה והעלאת שיעור מקבלי תעודת בגרות מחד גיסא, והתמקדות בהיבטים החברתיים ובאיתור אוכלוסיות הזכאיות לטיפול, מאידך גיסא.

למרות ההשקעות הרחבות והמחויבות האידיאולוגית בטיפול האוכלוסיות במגזרים החלשים, קיימת ביקורת על הישגיה של מדיניות זו. ממחקרים שנערכו בישראל בסוף שנות ה-90 (קופ, 2000; סבירסקי ואחרים 1999; פרידלנדר ואייזנבך, 2000), ואשר בדקו היבטים שונים של השתלבות בלימודים, עולה, שבעקבות ההשקעות בתכניות טיפוח הצטמצמו במידת מה ההבדלים ברמת ההשכלה, אך עדיין קיימים פערים גדולים והם ממוקדים בקרב אוכלוסיות באזורי פריפריה, שמעמדן הכלכלי והחברתי נחות בהשוואה ליישובים מבוססים במרכז הארץ, ומרוכזים בהם בני הדור הראשון והשני של מהגרים מארצות אסיה-אפריקה.

לוח 1: היבטים שונים של השתלבות בלימודים לפי ארץ לידה ושנת לידה (באתוזים)

יבטים שונים של השתלבות בלימודים	ילידי אסיה-אפריקה	ילידי אירופה-אמריקה
• לימודים בתיכון עיוני*		
ילידי 1960	43	72
ילידי 1980	53	77
• בעלי תעודת בגרות*		
ילידי 1960	27	50
ילידי 1980	45	64
• בעלי השכלה אקדמית**		
בשנת 1985	11	31
בשנת 1998	18	50

* פרידלנדר, ד. ואייזנבך, צ., 2000. ניתוח תהליכי שינוי בהישגי ההשכלה מאז שנות ה-50, האוניברסיטה העברית, משרד החינוך והתרבות.

** שפרינצק ואחרים, 2000. מערכת החינוך בראי המספרים, הגף לכלכלה ולסטטיסטיקה, המינהל לכלכלה ולתקציבים, משרד החינוך. ירושלים.

מגמות דומות נמצאו בקרב "לידי ישראל" שהם דור שני למהגרים. מהשוואה בין בנים ליוצאי אסיה-אפריקה לבנים ליוצאי אירופה-אמריקה עולה, שהפערים ברכישת השכלה (מספר שנות לימוד) הצטמצמו באופן משמעותי - ברכישת השכלה בסיסית של עד 8 שנות לימוד-6% לעומת 2% בהתאמה, אולם, הפערים ברכישת השכלה על-תיכונית עדיין גדולים-29% לעומת 57% בהתאמה (שפרינצק ואחרים, 2000). ביטוי למצב המתואר נמצא בדו"ח משרד החינוך לקראת שנות ה-90, ובו התייחסות לקיומה של הבעיה למרות המאמצים המושקעים:

ההשקעות בטיפול במשך השנים טרם הניבו פירות משמעותיים בקידום ההישגים הלימודיים של קבוצות התלמידים שאליהן כווננו משאבי הטיפול... ואי אפשר להימנע מהמסקנה הכללית שמדיניות הטיפול עד כה לא הוכיחה הצלחות ממשיות מבחינת ההישגים הלימודיים של קבוצות תלמידים המהוות את יעד הטיפול (לוי, 1999).

המגזר הערבי בישראל

האוכלוסייה הערבית בישראל מונה כ-1.1 מיליון אזרחים (לא כולל האוכלוסייה הפלשתינית בשטחים) והם מהווים כ-20% מכלל האוכלוסייה. עם הקמת המדינה, בשנת 1948, היו תחת ריבונות ישראל כ-156 אלף תושבים ערבים, שהיוו 13% מכלל אוכלוסיית המדינה. מרביתם (כ-90%) מתגוררים ביישובים נפרדים וחלקם גרים בערים מעורבות עם יהודים, אך בשכונות נפרדות (קופ, 2000; צרצור, 1999).

רקע היסטורי-פוליטי

מאז הקמת המדינה חלו מספר תמורות בהתפתחות האוכלוסייה הערבית בחברה הישראלית. חוקרים רבים (צרצור, 1999; קופ, 2000; אבו-עסכה, 2001) מחלקים את השינויים והתמורות שחלו במגזר זה לשלוש תקופות מרכזיות: (1) מהקמת המדינה ועד אמצע שנות ה-60; (2) מאמצע שנות ה-60 ועד סוף שנות ה-80; (3) מתחילת שנות ה-90 ועד היום.

בתקופה הראשונה, מאז קום המדינה ועד אמצע שנות ה-60, חיו ערביי ישראל תחת ממשל צבאי ולא התקיימו קשרים ממשיים בין המיעוט הערבי והרוב היהודי בארץ. רמת ההשכלה הייתה נמוכה יחסית, האוכלוסייה ברובה עסקה בחקלאות ובעבודות צווארון כחול ומיעוטה בענף התעשייה והבניין. לדבריו של כשארה, האוכלוסייה הפלשתינית בישראל אחרי 1948 הייתה שארית של חברה מוכסת, עובדה שבאה לידי ביטוי בהתייחסותה אל עצמה ואל השלטון הצבאי בישראל. שאיפתה באותה תקופה הייתה להשיג ביטחון ולא שוויון. למרות שערביי ישראל קיבלו זכויות של אזרחות: תושבות קבע ויכולת הצבעה לכנסת ישראל,

התפתחה אצלם מודעות של מקופחים. תקופה זו אופיינה בחוסר מנהיגות לאומית משום שעיקר האליטה הערבית התפזרה בעקבות המלחמה במדינות ערב (בשארה, 1993).

התקופה השנייה החלה באמצע שנות ה-60 עם ביטול הממשל הצבאי (1966) ומלחמת ששת הימים (1967). אלה הביאו לתפנית בחיי ערביי ישראל עקב כיבוש שטחים נרחבים ואוכלוסייה פלשתינית גדולה משוללת אזרחות. בשארה (1993), רואה במלחמת ששת הימים את תחילתה האמיתית של התגבשות החברה הערבית, זאת עקב המפגש שנוצר בין ערביי ישראל עם הרוב היהודי מצד אחד ועם האוכלוסייה הפלשתינית בשטחים, מצד שני. מפגשים אלו חידדו את תחושת "האחר" יחד עם "המשותף": השונות ביחס ליהודים (מיעוט) אך גם הדמיון בזכויות, וביחס לפלשתינים - דמיון (תרבות, קשרי דם) אך גם שונות (מעמד, מצב חברתי וחוקתי).

בשנות ה-70 וה-80, החלו ערביי ישראל להשתלב בכלכלה הישראלית וחלה עלייה ברמת חייהם, במקביל לעלייה ברמת החיים בקרב כלל האוכלוסייה. הסכמי השלום עם מצרים (1979) תרמו לאווירת הפיוס והקרבה בין שני העמים והפיחו רוח של תקווה לעתיד משותף. מגמות אלו הגבירו את נקודות המגע בין שתי האוכלוסיות ועקב כך גם בין מערכות הכלכלה היהודית והערבית. כך, לדוגמא, חלה ירידה במספר המועסקים בחקלאות ועלייה במספר המועסקים בתעשייה ובבניין. בהמשך, ניכרו שינויים גם בתחום החינוך: חל גידול משמעותי במספר התלמידים בבתי הספר ובמספר הסטודנטים שהחלו ללמוד באוניברסיטאות.

שנות ה-90 המוקדמות אופיינו בגידול דמוגרפי באוכלוסייה ויישובים רבים זכו למעמד של עיר ולזכאות למשאבים ממשלתיים שתרמו לשיפור ניכר בתשתיות הפיזיות. מבחינה פוליטית, גברה הנטייה להתארגן במפלגות פוליטיות ערביות נפרדות שלא היו בעבר. נוסף על כך, בתקופה זו נחתמו הסכם העקרונות עם הפלשתינים (הסכמי אוסלו ב-1993) והסכם השלום עם ממלכת ירדן, שהביאו להתקרבות ביחסים בין המיעוט הערבי והרוב היהודי. ערביי ישראל ראו בחתימת ההסכמים נקודת מפנה היסטורית שעשויה לקדם את איכות חייהם של כל הצדדים. אולם למעשה, לא חל שינוי משמעותי ברווחתם הכללית של התושבים הערביים - לא בגודל המשפחה ולא במקורות הכנסתה (ראה לוח 2).

שלוש התקופות שתוארו לעיל מייצגות את ההבנות בקרב מרבית החוקרים. תקופה נוספת, שלהבנתי היא משמעותית ובעלת השלכות לעתיד היחסים בין המגזר הערבי והיהודי בישראל, החלה באוקטובר 2000 עם תחילת ההתקוממות העממית בשטחים, הידועה בשם "אינתיפאדת אל-אקצה". אירועים מסוג זה התקיימו עוד לפני חתימת הסכמי השלום ולטענת בשארה, הם שהבהירו את השוני בין ערביי ישראל לבין האוכלוסייה הפלשתינית. בהבדל מהפלשתינים, ההנהגה הערבית בישראל התאחדה סביב הדרישה ל"שתי מדינות ולשוויון", אך בלי לציין את האסטרטגיה העדיפה ואת מהות השוויון (בשארה, 1993). הפעם, שלא כבעבר, ערביי ישראל הביעו את הזדהותם עם ערביי השטחים ויצאו להפגנות סוערות. כוחות המשטרה הגיבו ביד

קשה על המהומות שהתרחשו במוקדים שונים בתוך ישראל והתוצאה הטרגית הייתה מותם של שלושה עשר אזרחים, ערביי ישראל. לאירועים אלה נודעת השפעה רבה על מרקם היחסים העדין בין שתי האוכלוסיות. מוקדם עדיין לנתח את מכלול הגורמים והסיבות שהביאו את ערביי ישראל להתפרצויות הזעם ולהעריך את ההשלכות של אירועים טרגיים אלה על העתיד. אולם, כבר עכשיו ניתן לציין, שהתקופה הנוכחית יצרה מציאות חדשה, שתהווה ציון דרך בחיים המשותפים של שתי האוכלוסיות בחברה הישראלית.

הפערים בין המגזר הערבי והמגזר היהודי בישראל

בין הסיבות שגרמו להתפרצויות הקשות בקרב חלק מערביי ישראל היו תחושות הניכור והקיפוח המלוות אותם שנים רבות. סקר שבוצע לאחרונה על ידי "המכון לחקר השלום בישראל" בקרב אוכלוסיית ערביי ישראל מחזק עמדה זו, ומציין שהאירועים האחרונים מבטאים במידה רבה את תחושות הניכור שהלכו והתעצמו במהלך השנים. כך, בשנת 1995, רק 7% מהנשאלים דחו את זכות קיומה של מדינת ישראל לעומת 16% כיום ו-58% מהנשאלים ציינו שאירועי האינתיפאדה הרחיקו אותם מהמדינה. מהסקר עולה עוד, ש-53% מהנשאלים ציינו את מדיניות הממשלה כתורמת להגדלת הפערים הכלכליים והחברתיים בין החברה הערבית לחברה היהודית (סמוחה וגאנס, 2001).

קופ (2000), מציג במחקריו את הפערים הכלכליים הקיימים בין שתי האוכלוסיות, הבאים לידי ביטויי הן ברמת החיים והן באיכות החינוך ובפיתוח הכלכלי של היישובים הערביים. חיזוק לטענה זו נמצא במדד הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (1998), לפיו ממוקמים כל היישובים הערביים במקומות הנמוכים ביותר מבחינה חברתית וכלכלית.

לוח 2: מאפיינים סוציו-דמוגרפים של האוכלוסייה האזרחית בישראל לפי מגזרים (באחוזים)

מאפיינים סוציו-דמוגרפים	המגזר הערבי	המגזר היהודי
מס' נפשות במשק הבית: (1999)**		
4 נפשות ויותר	68	41
6 נפשות ויותר	36	9
צפיפות דיור: **		
2 נפשות לחדר או יותר	38	6.5
השכלה: *	34	15
עד 8 שנות לימוד		
בעלי 13 שנות לימוד ויותר*	20	38
תעסוקה: (1999)**		
מועסקים (בני 15 ומעלה)	57	55
מועסקים בעבודות אקדמיות או מדעיות*	18	36

* הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, (1998), שנתון סטטיסטי לישראל מס' 49. ירושלים.

** הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, (2000), שנתון סטטיסטי לישראל מס' 51. ירושלים.

מהנתונים בלוח 2 עולה כי לאורך השנים חל שיפור במגזר הערבי, אולם בהשוואה לאוכלוסייה היהודית קיימים עדיין פערים משמעותיים.

מערכת החינוך במגזר הערבי

בתחום החינוך כולטים הפערים בין שתי האוכלוסיות. בשנת הלימודים 2000-2001 למדו במערכת החינוך בישראל 353,000 תלמידים במגזר הערבי, המהווים כ-22% מכלל אוכלוסיית התלמידים, מתוכם רק כ-51,000 למדו בבתי ספר תיכוניים (שפרינצק ואחרים, 2001), רובם בבתי ספר נפרדים. מערכת החינוך של המגזר הערבי נמצאת בפיקוח משרד החינוך והתרבות באמצעות המחלקה לחינוך ולתרבות לערבים, שתפקידה להכין תכניות לימודים, להכשיר מורים ולפקח על כתי הספר. במשך שנים רבות פעלה המחלקה תחת פיקוחם של אנשי חינוך ומינהל יהודים ובתיאום עם אגפים קיימים ששירתו את כלל האוכלוסייה. במהלך השנים שובצו במחלקה יותר בעלי תפקידים מהמגזר הערבי, אך ללא סמכויות ותקציבים עצמאיים (צרצור, 1999). כמו כן, לא הייתה התייחסות ייחודית לנושאים פדגוגיים, לא נקבעה מדיניות חינוכית ברורה, לא בוצעו מחקרים ממוקדים בצרכיו הייחודיים של המגזר ולא נערך מעקב אחר פעילותו. המגמה של ביזור החינוך הערבי במערכת החינוך היהודית זכתה לתמיכת ראשי המערכת ונציגי הציבור הערבי, שראו בכך דרך לקדם את מערכת החינוך באמצעות נציגיהם במחוזות השונים (אסדי, 1998).

ההתפתחות ההיסטורית של מערכת החינוך במגזר הערבי מקבילה להתפתחויות הפוליטיות במגזר זה. בשנותיה הראשונות של המדינה, עם חקיקת חוק לימוד חובה (בשנת 1949), תלמידים רבים במגזר הערבי השתלבו במערכת החינוך, אך זו לא הייתה ערוכה לכך ולא עמדו לרשותה תשתיות פיזיות ומשאבי כוח אדם הדרושים כדי לקלוט אותם. במרבית היישובים היה מחסור בכיתות, בציוד ובספרי לימוד, ולהוראה התקבלו מורים חסרי הכשרה פדגוגית וחלקם אף ללא השכלה תיכונית מלאה. כל אלה פגמו באיכות ההוראה וברמת ההישגים בלימודים.

עד תחילת שנות ה-70 לא חל שינוי משמעותי במצבה של מערכת החינוך ולא הופנו המשאבים הדרושים כדי לקדמה. החל משנים אלה הוכנסו שינויים ארגוניים באמצעות ביזור מערכת החינוך הערבית לפי מחוזות, זאת כדי להביא לשיפור השירותים המנהליים והפדגוגיים שמשרד החינוך נותן למורים ולתלמידים. במהלך שנות ה-80, גברה מודעות האוכלוסייה הערבית לחינוך ילדיה והחל מאבק מתמיד לשיפור החינוך. לראשונה הוקם ועד ארצי של הרשויות המקומיות הערביות שניהלו משא ומתן עם משרד החינוך ועקב כך, מונו מספר ועדות לזיהוי הבעיות ולגיבוש המלצות. בתחילת שנות ה-90, התגבשה לראשונה תכנית חומש הכוללת המלצות מפורטות לקידום מערכת החינוך במגזר הערבי. ההמלצות התייחסו בעיקר לנושאים פדגוגיים הנוגעים לתכניות לימוד, להכשרת מורים, לתוספת של שעות

תקן לאוכלוסיות המיוחדות - חינוך מיוחד ומחוננים, לשיפור הישגים לימודיים ולהשקעות בתשתיות בינוי ובהצטיידות בתי הספר.

במהלך שנות ה-90 יושמו חלק מהמלצות התכנית, בעיקר בתחום הבינוי, ונבנו מספר רב של כיתות לימוד. במקביל, הוחלט להחיל את כל תכניות ההתערבות היישוביות המיועדות לשפר את מערכת החינוך במגזר היהודי גם בבתי הספר במגזר הערבי. נוסף על כך, הוחלט להחיל במגזר זה את מדד הטיפוח¹, המתגבר בתי ספר עם תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך בשעות הוראה נוספות. בפועל, רק חלק מהיישובים זכו להפעלת תכניות התערבות יישוביות נוספות והקצאת שעות טיפוח יושמה באופן חלקי בלבד. למרות השינויים במדיניות משרד החינוך כלפי מערכת החינוך במגזר הערבי, בפועל, גם בסוף שנות ה-90 לא חלו שיפורים משמעותיים בבתי הספר. אבו-עסבה (2001), מצייין כי מלבד חוסר השוויון בהקצאת המשאבים בין המגזר היהודי לערבי יש השפעה גם לחוסר המודעות וחוסר המעורבות של הציבור הערבי בחינוך הילדים. שני מרכיבים אלו מובילים להישגים נמוכים ולחוסר שביעות רצון. לוח 3 מצביע על פערים משמעותיים, כבר בגילאים הצעירים, בהיבטים שונים של השתלבות התלמידים במערכת החינוך, בשיעורי הלמידה במערכת החינוך, בהישגים הלימודיים, בשיעור הנכשלים בלימודים, בשיעור הזכאים לבגרות ובשיעור המסיימים את לימודיהם במוסדות להשכלה גבוהה.

¹ מדד טיפוח - נקבע על פי קריטריונים המנבאים כישלון בלימודים והקובעים את זמאות בתי הספר לתמיכה כספית מיוחדת. עד אמצע שנות ה-70, המדד לקביעת זכאותם של בתי ספר בישראל, היה שיעור התלמידים ממוצא מזרחי (לא כולל את הערבים), שיעור המורים הבלתי מוסמכים המועסקים בבית הספר והישגים לימודיים ממוצעים נמוכים. שיטה זו שונתה ועל פי השיטה החדשה נקבעת זכאות בתי הספר למשאבי טיפוח על פי שיעור התלמידים המשתייכים ל"קבוצת סיכון" על בסיס שלוש משתנים - גודל משפחה, רמת השכלה של האב ומוצא האב (מתוך ארלר וסבר, 1998. רכס או נכס? השכלה לכל וטיפוח חינוכי).

לוח 3: היבטים שונים של השתלכות תלמידים במערכת החינוך של האוכלוסייה האזרחית בישראל, לפי מגזרים (באחוזים)

המגזר היהודי	המגזר הערבי	היבטים שונים של השתלכות במערכת החינוך
		1. שיעורי למידה במערכת החינוך*: בגן הילדים (1999):
89	23	גילאי 3
93	34	גילאי 4
94	81	גילאי 5
		בחינוך העל-יסודי, (1998)*:
99	90	גיל 14
98	83	גיל 15
94	74	גיל 16
89	67	גיל 17
		2. שיעור הנכשלים במבחן בחשבון**:
8	41	כיתות ג'
32	71	כיתות ד'
27	64	כיתות ה'
		שיעור הנכשלים בהבנת הנקרא**:
4	23	כיתות ג'
46	32	3. זכאים לתעודת בגרות (1998-1999) (מתוך שכבת הגיל):*
49	21	4. בעלי השכלה גבוהה (1998)*

מקורות:

* בן אריה ואחרים, (2000), ילדים בישראל - שנתון סטטיסטי, 2000. המועצה הלאומית לשלום הילד, המרכז למחקר ועיצוב מדיניות, אשלים, ירושלים.

** לכיא, ו. (1997), הבדלים במשאבים ובהישגים בחינוך הערבי בישראל. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות, ירושלים.

כפי שניתן לראות בלוח 3, לאורך השנים הצטמצמו הפערים בין שתי האוכלוסיות, הערבית והיהודית, בכל הממדים שהוצגו, אולם הפערים בתחומים אלו עדיין גדולים.

ואפיינים תרבותיים

החברה הערבית בישראל היא עדיין ברובה חברה מסורתית, הנמצאת בתהליכי שינוי ומודרניזציה מואצים, היוצרים קונפליקטים שונים בדפוסי החיים. זוהי חברה שבה זהותו של היחיד מכוננת על ידי השתייכותו לקולקטיב אתני-לאומי, דתי וחמולתי².

² החמולה כוללת את כל האנשים השייכים לאב הראשון של אותה חמולה. קרבת הדם היא הקובעת את השייכות החמולתית. משפחה מורחבת כוללת שלושה דורות של הורים, הבנים הנשואים וילדיהם הגרים במשק בית אחד.

למרות תהליכי השינוי, היחידה המשפחתית ומסגרת בית הספר עדיין מושפעות מדפוסי התרבות המסורתיים, שיש להם השלכות על המבנה ויחסי הגומלין בתוכן (חג' יחיא, 1994; דיאב ופתיחה, 2001; רוזנפלד, 1981). המשפחה הערבית המסורתית היא בעלת מבנה פטריארכלי, בו הגברים והאחים הבוגרים הם בעלי זכויות יתר, דבר המתבטא בחלוקת התפקידים בתוך המשפחה. כך, קיימים הבדלים בין האב והאם בתפקידם כלפי הילדים. תפקיד האם לתמוך, לחנך ולגדל את התינוקות. תפקיד האב בעיקר להעניש, לשלוט ולהטיל משמעת. למשפחה המורחבת מעורבות גדולה בגידול הילדים במשפחה הגרעינית, בדאגה לצורכיהם ובהשגחה על התפתחותם. מתן כבוד למבוגר הוא ערך גבוה בחברה הערבית ויש לכך ביטוי במערכת היחסים בתוך המשפחה. בגיל הצעיר קיימת מערכת יחסים חמה ומקבלת, אך כלפי הילדים הבוגרים, בעיקר כלפי הבנות, מגלים ההורים יחס נוקשה ותקיף.

ההורים מעורבים פחות בהשתלבות ילדיהם בבתי הספר והצוותים החינוכיים מתלוננים על קשר רופף בינם לבין ההורים. ייתכן כי הסיבה לכך נעוצה בהשכלתם הנמוכה יחסית של ההורים הגורמת לקשיים במעורבותם בתהליך החינוכי של ילדיהם (בית הספר למנהיגות חינוכית, 1994).

שוויון ההזדמנויות במגזר הערבי

למרות שעקרון שוויון הזדמנויות בחינוך מתייחס לכלל אזרחי מדינת ישראל, בפועל, העיסוק הפוליטי-הציבורי בשאלות אלה התמקד במשך שנים רבות ברוב היהודי והתעלם במידה רבה מן המיעוט הערבי-פלשתיני, המהווה כ-20% מכלל האוכלוסייה בישראל.

ההבדלים בהישגים הלימודיים ובשיעורי הנשירה בין האוכלוסייה הערבית לאוכלוסייה היהודית, גדולים באופן משמעותי מאלה שבתוך האוכלוסייה היהודית והם מתבטאים בהשקעה נמוכה של תשומות ובמדדי תפוקות חינוכיות נמוכים בהתאם. כך לדוגמא, שיעורי הנשירה מכיתות ט'-יב' במגזר הערבי כפולים מאלו הקיימים במגזר היהודי-13.1% לעומת 6.6% בהתאמה. כמו-כן, שיעור הלומדים בכיתות יב', וכן שיעור הניגשים לבחינות הבגרות והזכאים לתעודת בגרות נמוכים באופן משמעותי בקרב בני הנוער הערבים בהשוואה לבני הנוער היהודים. כך לדוגמא (ראה לוח 4), רק 32% מבני הנוער הערבים זכאים לתעודת בגרות לעומת 46% מבני הנוער במגזר היהודי.

לוח 4 : תלמידים בבתי ספר על-יסודיים בישראל (חטיבת ביניים וחטיבה עליונה) לפי מגזרים בשנת הלימודים 1998-1999 (באחוזים ובמספרים מוחלטים)

הישגים בבחינות הבגרות (ב-% מתוך שכבת הגיל)**			גודל שנתון (גיל כיתה י"ב) (N)	שיעור נשירה (עזבו את מערכת החינוך)* כיתות ט'-יב' (ב-%)	סה"כ תלמידים הלומדים בכיתות ז'-יב' (N)	
זכאים	ניגשים	לומדים בכיתה יב'				
41	69	80	95,900	7.7	540,093	סה"כ אוכלוסיית התלמידים בישראל
מתוכם :						
46	74	85	82,700	6.6	441,763	מגזר יהודי
32	64	73	13,200	13.1	98,330	מגזר ערבי

* מקור: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, (1999). התמדה בלימודים ונשירה של תלמידי בתי הספר על-יסודיים, (כיתות ט'-יב') תשמ"ז - תשנ"ז.

** מקור: בן אריה ואחרים, (2000), ילדים בישראל - שנתון סטטיסטי 2000, המועצה הלאומית לשלום הילד. המרכז למחקר ולעיצוב מדיניות. אשלים, ירושלים.

למרות הפערים, האוכלוסייה הערבית אינה מקבלת עדיפות בהקצאת משאבים ושירותים, כמו מאגף לשירותי חינוך ורווחה. אגף זה מרכז את הטיפול בתלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך ובעלי הישגים נמוכים. אולם עקב תהליכים חברתיים הנוגעים לזכויות אזרח, החלה בשנים האחרונות מגמה של שינוי בקרב מקבלי החלטות וקובעי מדיניות בישראל וקיימת נכונות להרחיב את ההשקעות במגזר הערבי. בשנות ה-90, לראשונה בתולדות המדינה, הכין משרד החינוך תכנית תומש מפורטת במטרה לצמצם את הפערים בין המגזר הערבי והמגזר היהודי ולתקן את קיפוח העבר. בעקבות מדיניות זו חלו שיפורים ניכרים בתחומים רבים במערכת החינוך של המגזר הערבי בישראל (רש, 1997; לוי, 1999).

אוכלוסיות היעד - הגדרות וגישות

קיימות הגדרות רבות הנוגעות לאוכלוסיות תלמידים שאינן מצליחות להשתלב ולהגיע להישגים לימודיים במערכת החינוך. הגדרות אלו מרמזות על תפיסת מקור הבעיה ועל מי מוטלת האחריות להתמודד עמה, כמו גם על האסטרטגיות המתאימות כדי להתמודד איתה. אחד הכינויים המסורתיים והנפוצים לתיאור אוכלוסייה זו הוא המונח "בסיכון" ³ (at risk). מושג מקובל נוסף הוא "תת-משיגים" (disadvantage), הקושר בין אי הצלחה בלימודים לבין תנאי חייהם של התלמידים. ההתייחסות בהקשר זה היא בעיקר למצבים של עוני. מורטימר (Mortimer, 1998), יוצא נגד הגישות שהיו מקובלות בשני העשורים האחרונים, המקשרות בין "social disadvantage" והישגים נמוכים בלימודים. לדבריו, המושג "social disadvantage" אינו חד משמעי והוא תלוי הקשר של זמן ומקום ולכן בעייתי לשימוש. בשנים האחרונות נעשה שימוש במושג "ילדים עמידים" (resilient children), בעקבות העובדה, שישנם תלמידים המצליחים בבית הספר ובחיים למרות שחיו בתנאי סיכון. מחקרים בתחום זה עסקו בזיהוי הגורמים שסייעו לילד לפתח את ה"עמידות" ואפשרו לו הצלחה למרות מצבי הסיכון (Kirby & Fraser, 1997).

בישראל, כמו במדינות אחרות בעולם, ההגדרות המתייחסות לאוכלוסיות המתקשות להשתלב בלימודים או המוגדרות "בסיכון" השתנו עם הזמן. אחד המונחים שנעשה בו שימוש כמשך זמן רב היה המושג "טעוני טיפוח":

...תלמידים שכשלו בלימודים מסיבות חברתיות-כלכליות או תרבותיות, ונזקקו על כן לטיפוח חינוכי מעבר לתנאי הלמידה הרגילים הניתנים לכל התלמידים. המושג ביטא את האמונה שניתן להתמודד בדרכי הוראה מתאימות עם פיגור לימודי שסיבותיו סביבתיות, ולממש באמצעות החינוך את התפיסה הדמוקרטית של שוויון הזדמנויות... (קשתי ואחרים, 1997).

בחלוף זמן, נחשב המושג "טעוני טיפוח" כמתייג קבוצות אוכלוסייה על בסיס מוצאן, מקבע סטיגמות ומצמצם את סיכוייהן להיחלץ ממצבן (אדר, 1978). בשנים האחרונות, בעקבות הביקורת, הלך והצטמצם השימוש במושג זה.

בספר זה בחרתי להשתמש במונח "תת משיגים", מאחר והוא מקובל יותר במערכת החינוך בישראל. לפי הגדרתו של גולדנסון "תת משיג" הוא אדם, בדרך כלל תלמיד, שהישגיו הלימודיים נמוכים מהיכולת שהוא מפגין בפועל. לדבריו, התופעה אינה ממוקדת באוכלוסיות

³ "Those students who are affected most by at risk factors. Those risk factors are: low achievements, retention in grade, behavior problems, poor attendance, low socioeconomic status and attendance at schools with large numbers of poor students. All of these factors are closely related to dropping out of schools which, as it turns out, is what the at-risk label is identifying" (Morris, 1994, p.4).

המתקשות או החלשות אלא תופעה רחבה יותר. כשונה מההגדרות שהוצגו לעיל, המגדירות את האוכלוסייה המתקשה על דרך השלילה, מונח זה אופטימי יותר ומבטא את האמונה בפרוטנציאל הטמון בכל תלמיד. נוסף על כך, המונח אינו מקושר לאוכלוסיות ספציפיות - מרקע עדתי או סוציו-אקונומי נמוך, ולכן אין הוא יוצר סטיגמה או מתייג את התלמיד.

גישות שונות להתמודדות עם אי שוויון בחינוך

פיתוח אסטרטגיות פעולה שנועדו לקדם אוכלוסיות בסיכון (תלמידים תת-משיגים) בבתי הספר מושפעות מכמה גורמים: מתפיסות לגבי אוכלוסיית היעד ומקור הסיכון שלה, מן השאלה על מי מוטלת האחריות להתמודד עם הבעיה, כמו גם מהידע המחקרי והיישומי שהצטבר בתחום זה.

גישות המעקדות את הבעיה בתלמיד

היקסון וטינזמן (Hixson & Tinzmann, 1990), מציינים שלוש גישות בסיסיות שמקורן בתפיסות הממקדות את הבעיה בתלמיד:

א. גישת הניכוי, הרואה את התלמידים המתקשים כתלמידים שתנאי חייהם (כמו: עוני, משפחות חד-הוריות, השתייכות לקבוצת מיעוט, אי שליטה בשפה המדוברת וכדומה), מגבילים את יכולתם לתפקד בצורה טובה בבית הספר. לתלמידים אלה סיכויים נמוכים להגיע להישגים לימודיים והם נמצאים בסיכון לנשירה מבית הספר. כלומר, על-פי המידע הקיים בנוגע למצבו של התלמיד ניתן לנבא את סיכויי הצלחתו בלימודים. יתרונה של הגישה בכך, שהיא מחייבת הפעלת תכניות מניעה מוקדם ככל האפשר. חסרונה הוא בכך, שהיא גורמת לתיוג מוקדם של התלמידים ועל-כן עלולה לגרום למורים להנמיך ציפיות לגבי יכולתם של תלמידיהם להגיע להישגים לימודיים.

ב. גישה המתייחסת לתלמידים בסיכון כאל בעלי הישגים נמוכים שאינם משתלבים בבית הספר מכיוון שאינם מסוגלים לעמוד בדרישות המערכת. לפי גישה זו, בית הספר אינו יכול לזהות מראש את התלמידים בסיכון, אלא רק לאחר שהבעיות והקשיים מתרחשים בפועל. יתרונה של הגישה בכך, שהיא אינה מתייגת מראש את התלמידים. חסרונה בכך, שהזיהוי המאוחר עלול להחריף את הבעיות המצטברות של התלמיד והסיוע המאוחר פוגם ביעילותה של תכנית ההתערבות.

ג. הגישה האחידה טוענת, שבמציאות חיינו המורכבת יש לראות את כלל אוכלוסיית התלמידים כנמצאת בסיכון. לפי גישה זו, ההישגים הלימודיים הנמוכים והסיכון המתלווה לכך אינם מתרכזים בקבוצה מוגדרת כפי שנהוג לחשוב, אלא קיימים בקרב קבוצות שונות

של תלמידים. יתרונותיה של גישה זו בהתייחסות השוויונית לכלל התלמידים. חסרונה בכך, שהיא אינה מתמקדת במאפיינים מבניים וארגוניים של המערכת המהווים מכשול לגבי חלק מהתלמידים.

גישות הממקדות את הבעיה בבית הספר

לעומת הגישות הממקדות את הגורמים לכישלון בתלמיד עצמו ובסביבת גידולו, הגישה המקובלת יותר בשנים האחרונות, היא זו המטילה את האחריות לכישלונם של התלמידים בגורמים הקשורים לבית הספר. מחקרים בתחום זה מצביעים על מספר מאפיינים משותפים לבתי הספר שאינם מצליחים לקדם את תלמידיהם, בעיקר: חוסר גמישות, שיטות הוראה נוקשות, שימוש בחומרי לימוד לא מתאימים, מסלולי לימוד ברמה נמוכה וגישה ספקנית של ההנהלה והמורים לגבי יכולת התלמידים. מאחר ועל פי גישה זו האחריות מוטלת על המערכת, עליה לתכנן תכניות העונות על צורכי התלמידים, להבטיח תנאים ללמידה מוצלחת של כל תלמיד תוך שיתוף ההורים. גישה זו עודדה את מערכת החינוך לנסות אסטרטגיות חדשות העוסקות בשינוי בית הספר כך שיתאים עצמו לצרכים המגוונים של התלמידים (Hixson & Tinzmann, 1990).

מחקרים ותכניות התערבות שעסקו בשיפור בתי הספר

בעקבות השינוי בתפיסה לגבי סיבת כישלונם של התלמידים החלו מספר חוקרים לעסוק בזיהוי דרכי פעולה המביאות להשתלבות מוצלחת ולקידום התלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך בבתי הספר. חלק ניכר ממחקרים אלו נערכו בארצות הברית ובאנגליה על רקע התפתחות תנועת בתי הספר האפקטיביים.

תנועת בתי הספר האפקטיביים

בצעדיה הראשונים התמקדה תנועת בתי הספר האפקטיביים בתחום המחקר, בזיהוי מאפייני בתי הספר שהצליחו לקדם את הישגי התלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך. מאוחר יותר הבינו החוקרים, שלא ניתן ללמוד על בתי ספר אפקטיביים רק על פי ההישגים הלימודיים של התלמידים ויש ללמוד גם על התהליכים המתרחשים בבית הספר והופכים אותם ליעילים יותר. בשנות ה-80 וה-90 חלה התפתחות נוספת המשלבת עבודה מעשית בתוך המחקר. השילוב בין הגישות השונות יצר את התנועה המוכרת בשם school effectiveness (SE) ו-IS) school improvement.

בשנים האחרונות התפתח גל חדש הממוקד בהתאמת תכניות לשינוי בהקשר של בית הספר ומאפייניו הייחודיים. SI ו-SE מוכרות היום כתנועה אחת, למרות ששתי גישות מסורתיות אלו שונות מבחינה תיאורטית, מתודולוגית ומעשית. הפרדיגמה של גישת ה-SE הייתה מחקרית ביסודה ובאוריינטציה כמותית והתמקדה בהישגים לימודיים שניתנים למדידה. הממצאים הציגו תמונה סטטית של הישגים בזמן נתון והקשר הקיים בין הישגים לתשומות בית-הספר. מצד שני, הפרדיגמה של SI התמקדה יותר בתהליך השינוי שהתרחש בבית-הספר תוך התייחסות לאסטרטגיות תכנון ופיתוח ומתן דגש על פיתוח חברי הצוות כמחוללי השינוי.

בעשור האחרון, הכירו חוקרים כמערכ בצורך לחבר בין שתי הגישות לטובת שיפור העשייה בתחום זה. לטענתם, תנועת ה-SE "מצלמת מצב" ולא מתארת כיצד הגיעו בתי הספר להצלחה. לעומת זאת, תנועת ה-SI מתארת את התהליך והאסטרטגיה הכוללת שהביאו להצלחת בית הספר (Sammons et al., 1995; White & Barber, 1997). בפועל, במשך השנים, הייתה הפרדה בין שני גופי הידע והמחקר בתחומים שהוזכרו, ונוצרו שיתופי פעולה מעטים בלבד בין תכניות התערבות אשר התבססו על הפרדיגמה של SE לבין אלו שהתבססו על הפרדיגמה של SI (נספח 1).

הגל השני והשלישי של SE ו-SI

מאז שלהי שנות ה-80 ותחילת שנות ה-90, מופעלות מספר תכניות המשלבות עקרונות מן הגישה המחקרית (SE) ומן הגישה התהליכית (SI) וידועות בשם "הגל השני", (Stoll et al., 1996). תכניות אלו, שהופעלו ביוזמת קובעי המדיניות וכשיתוף אנשי שדה, התאפיינו במספר עקרונות פעולה:

- עבודה במספר מישורי פעולה - בתוך הכיתה, במישור הכלל בית ספרי ועם גורמים מחוץ לבית הספר.
- העדפת גישה מעשית היוצאת מתוך התמודדות עם בעיות יומיומיות של הצוות, תוך התייחסות למידע המחקרי הקיים.
- המדד העיקרי להצלחה הוא הצלחת התלמיד ולא המורה, תוך הסתמכות על בדיקת תוצאות באמצעות נתונים כמותיים.

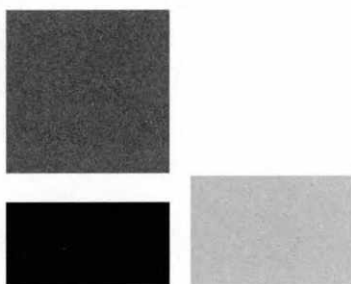
המאפיין המרכזי של גישות אלו היה המעבר מן המתרחש בתוך בית הספר אל ההקשר הרחב יותר, הכולל גם גורמים מחוצה לו. נוסף על כך, הגישה החדשה מתייחסת גם לרצונותיהם של המעורבים בהפעלת התכנית.

תכניות שהופעלו ברוח "הגל השני" התאפיינו במגוון רחב של עקרונות פעולה והיו שונות ברמת היישום. אחת התכניות שהתפתחה על בסיס עקרונות אלו באנגליה הייתה ה-IQEA (improving the quality of education for all), שנועדה לספק חינוך איכותי לכלל התלמידים. הפרויקט החל בשנת 1991, ב-9 בתי ספר והורחב בשנת 1996 לכ-40 בתי ספר במספר אזורים באנגליה. השילוב של שתי הפרדיגמות כלל אלמנטים משתי הגישות שהתייחסו לתוצרים אך גם לתהליך (Stoll et al., 1996).

וסט והופקינס (West & Hopkins, 1996), הציעו על בסיס תכנית IQEA מודל מקיף ומובנה יותר הכולל מספר תחומי פעולה מרכזיים: התנסות הישגים של תלמידים, פיתוח צוות בית הספר ומעורבות הקהילה. ראוי לציין, כי תכניות ברוח זו הופעלו במספר ארצות: בקנדה (Halton's effective schools project), בארצות הברית (Barclay-Calvert project), ובהולנד (Dutch national school improvement project).

השאיפה להכיר במיוחדות ובשונות בתי ספר הביאה לאחרונה להכרה בצורך להתאים תכניות התערבות לכל בית ספר על פי התרבות הייחודית המאפיינת אותו. זוהי גישת "הגל השלישי" המדגישה את הצורך בפיתוח ובתפירת "חליפה" ייחודית לכל בית ספר (Teddle et al., 2000). גישה נוספת, המכונה גם "הבניה מחדש", מעמידה לרשות הצוותים בבתי הספר מסגרת ארגונית (Stoll & Fink, 1996), או חומר בסיסי (Teddle et al., 2000), ומאפשרת למשתתפים לעצב את התכנית לשינוי בהתאם לצרכים הייחודיים להם, לפי הבנתם (Teddle et al., 2000; Stoll & Fink, 1996).

שער שני



תהליך השינוי

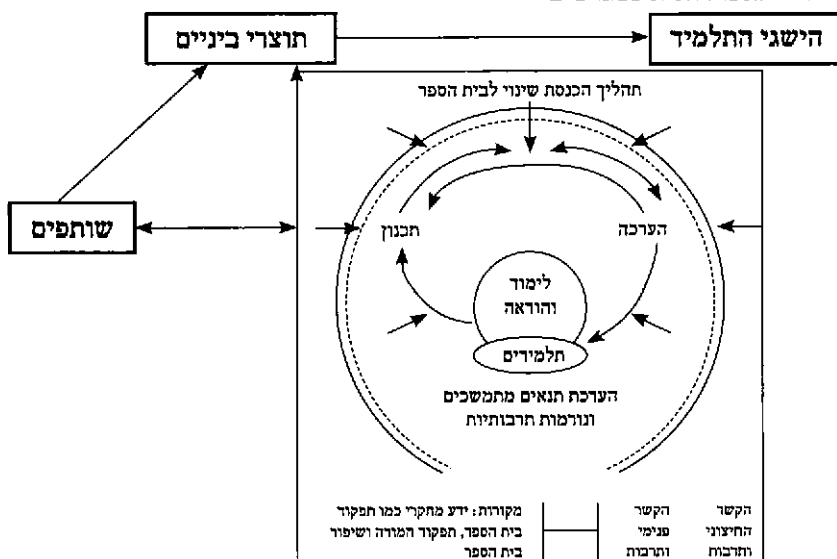
מודלים תיאורטיים ומעשיים של תהליך השינוי

במהלך שנות ה-70, בעיקר במסגרת המחקרים שהתמקדו בבתי הספר האפקטיביים, הוצגו מודלים המתייחסים לגורמים המרכזיים המשפיעים על שיפור הישגיהם של התלמידים. אפיינה אותם הגישה המתייחסת בעיקר למידת היעילות של בית הספר במונחים של תשומות-תוצרים (Edmonds, 1979).

המחקרים והידע המעשי, שהצטברו במהלך שנות ה-80, בעיקר מחקרים שהתמקדו בשיפור בית הספר, הביאו לבניית מודלים מורכבים יותר, בעלי אופי כלכלי, הכוללים בתוכם מרכיבים של תהליכים פנים-בית ספריים, ומתייחסים בעיקר לרמת בית הספר ולרמת הכיתה (Mortimore et al., 1988). מודלים אלו הדגישו את הצורך בבדיקת התקדמות התלמיד והתייחסו למרכיבים של נוכחות ותפקוד חברתי ולא רק להישגים לימודיים.

בשנות ה-90, נבנו מודלים אינטגרטיביים (ראה תרשים 1), המשלבים בתוכם גם את ההקשר של בית הספר שבו מתרחש תהליך השינוי. תפיסת הפרודוקטיביות או התוצרים של תהליך השינוי הורחבה גם היא וכללה היבטים בית ספריים, כגון יציבות ושליטה ארגונית, ואת הלכידות ומידת המוסריות של אוכלוסיית בית הספר. מודלים מורכבים אלו, המכונים "The multi-level models" (Stoll & Fink, 1996; Sammons et al., 1997), כוללים התייחסות למספר רבדים בבית הספר: התלמיד, הכיתה, כלל בית הספר וסביבתו וגורמים חיצוניים אחרים.

תרשים 1: מודל התערבות אינטגרטיבי



מקור: Stoll & Fink, 1996, p.187

מודל זה מתייחס למורכבות תהליך הכנסת שינוי למערכות חינוכיות, ומרחיב ביחס לגורמים המשפיעים על התהליך עצמו, תכנונו ותוצריו. הגורמים החיצוניים והפנימיים כוללים מרכיבים, כגון: מאפייני בית הספר ואוכלוסייתו, תרבות בית הספר, וכן גורמים חיצוניים, כגון: גורמים ממלכתיים, הרשות המקומית ויוזמות מקומיות.

בעקבות ההנחה כי קיים קשר בין קידום התלמיד וקידום המורים ובית הספר כארגון, מודלים אלו רואים בתוצרי ביניים בקרב המורים ובית הספר אמצעים להשגת היעד הסופי של קידום התלמיד. תוצרי ביניים אלו כוללים: פיתוח הקשרים בתוך צוות ההוראה והפיכת המורה ללומד, הרחבת הידע של צוות המורים בשיטות הוראה מגוונות, הקניית גישות חינוכיות חיוביות לקידום האפקטיביות של בית הספר ונכונות לאמץ דרך זו. במודלים הללו ניתן דגש גם על ההשפעות החיצוניות לבתי הספר, מעין "מערכות פתוחות", המצויות באינטראקציה עם הסביבה ומקיימות העברת אינפורמציה וקשרי גומלין הדדיים. (Hanna, 1988; Chrispeels, 1992; Stoll & Fink, 1996).

שליבים בתהליך השינוי

במחקרים שכחנו תכניות התערבות המיועדות לחולל שינוי, התמקדו החוקרים בשליבים המאפיינים את התהליך. לוויין (Lewin, 1951), קבע שלושה שליבים בהכנסת תהליך שינוי:

השלב הראשון (unfreezing), מתרחש כאשר קיים חוסר איזון או ערעור יסודות במערכת. בשלב זה קיימת מודעות ונכונות להכנסת השינוי. בשלב השני (moving), מתחיל תהליך של שינוי בעמדות ובהתנהגויות על מנת להשיב את המערכת לאיזון ולהפחית את המתח. בשלב השלישי (refreezing), משתלבות העמדות והתנהגויות החדשות במכלול ההתנהגויות הקיים ומוטמעות בשגרת המערכת. מספר גורמים משפיעים על התהליך:

יוזמה - התהליך שמוביל לקבלת החלטה על שינוי, כולל מרכיבים כמו: הצורך והרלוונטיות בחידוש, מוכנות הצוות וקיומם של משאבים ותמיכה.

יישום - הניסיונות לממש את הרעיון באופן מעשי. התהליך מושפע ממאפייני בית הספר וגורמים חיצוניים, כגון: מידת האחריות, לחץ ותמיכה, פיתוח ותגמול הצוות.

מיסוד - הטמעת השינוי בשגרת העבודה בבית הספר, כולל מספר מרכיבים: מחויבות המנהל, התאמת המבנה והנהלים הארגוניים לשינויים שהוכנסו, הערכה פנימית מובנית ותמיכת עמיתים או רשת חינוך.

תוצרים - הכוונה היא לתוצאות ברמת התלמיד, ברמת המורה או ברמת בית הספר, אך הדגש הוא על השיפור שחל ביעדים ובמטרות שנקבעו.

עם זאת, עדיין קיים צורך בהעמקת הידע המעשי ובהבנת הסיבות להצלחת התהליך כיוון ש"אנחנו לא רוצים רק לדעת מה פועל ומצליח בחינוך, אלא גם לדעת למה דברים מסוימים מצליחים" (Sammons et al., 1997).

הפצת השינוי

כדי להשיג שינוי בתחום החינוך וליצור השפעה מערכתית, לא די בהשקעה בתחום הפיתוח וביישום התכנית במספר מצומצם של מקומות, אלא בהפצתה במקומות נוספים⁴. הוולוק (Havelock, 1971) מציג שלושה מודלים מרכזיים הקושרים בין יוזם השינוי ודרך הפצתו:

- אינטראקציה חברתית - הפצת השינוי מתבססת על ערוצי תקשורת בין מפתחי התכנית ומפיצה לבין לקוחותיה. היוזמים הם האקטיביים בפיתוח התכנית ואילו הקשר עם הלקוחות נוצר בשלבים מאוחרים יחסית, לאחר שהתכנית גובשה.
- פיתוח המחקר והפצתו - אסטרטגיה המתחילה בכיצוע המחקר, והיוזמים (החוקרים, המפתחים והמפיצים), מזהים את הבעיה ומוצאים את הפתרון. הלקוחות מקבלים "פתרון מרף" (packaged solution).
- פתרון בעיות - הלקוחות יוזמים את תהליך השינוי, הם אקטיביים ומעורבים בזיהוי הבעיה ובגיבוש פתרונה.

מקדונלד ווקר (MacDonald & Walker, 1976) ציינו כי שני המודלים הראשונים ממוקדים בצורכי המערכת. סוכן השינוי החיצוני הוא האקטיבי ואילו הלקוח הוא הפסיבי. ברוב המקרים, הפצת שינויים בדרך זו נכשלה כי המורים חשו נתק מהשינוי הנדרש. לעומת זאת, במודל השלישי, הסוכן מתפקד כיוזם השינוי ומעודד את יכולת הלקוח לבצע מחקר ופיתוח באופן עצמאי. הוולוק הציע ליצור זיקה בין שלושת המודלים במטרה ליצור מודל המתבסס על קשרים הדדיים בין המפתחים לבין הלקוחות.

שון (Schon, 1971), התמקד באסטרטגיית ההפצה והבחין בין שלושה מודלים מרכזיים:

- מודל המבוסס על קיומו של מרכז משאבים וידע וממנו היוזמה מופצת לפריפריה. יעילות ההפצה מותנית בכמות המשאבים במרכז, במספר נקודות הפריפריה וכמרחק שבין נקודות אלו למרכז, ובאנרגיה הדרושה לאימוץ החידוש.
- מודל דומה למודל הראשון, אלא שבו קיימים מרכזים משניים המבטיחים את הפצת השינוי. גם במודל זה יעילות ההפצה תלויה בהיקף המשאבים העומדים לרשות המרכז

⁴ "...The question of how new ideas and practices spread from their point of origin and gain widespread adoption is central to any system of planned change on a large scale" (MacDonald & Walker, 1976: 4)

- הראשי, ביכולתו לנהל ולתמוך במרכזים החדשים, במידת הגמישות של המרכז הראשי לאפשר למרכזים המשניים להתאים את היוזמה לצרכים ולתנאים בשטח.
- מודל שאין בו מרכז אחד, אלא מספר מרכזים הנפתחים או נסגרים לפי הצרכים בשטח. מרכזים אלו גמישים, אינם יציבים ואין להם מסר אחיד וברור. מערכות התקשורת של העולם המודרני מאפשרות התפתחותם של מרכזים אלו.

מורכבות תהליכי היישום והמיסוד של תכניות התערבות

עד כה הוצגו מודלים תיאורטיים - אינטגרטיביים ביחס לתהליך הכנסת שינוי לבתי הספר והפצתו. במהלך השנים הצטבר ידע מעשי ביחס לגורמים המרכזיים המשפיעים על הצלחת ההפעלה והמיסוד של תכנית התערבות בבתי הספר.

המניעים לביצוע השינוי

המניעים העיקריים המקדימים את תהליכי השינוי יכולים לנבוע מצרכים שמקורם במערכת החינוכית לבית הספר, או משיקולים הקשורים לתוך המערכת. בין השיקולים החינוכיים לבית הספר נמצאים היבטים כלכליים, תחרותיים, פוליטיים או ערכיים, כגון: שינוי מדיניות ציבורית, הרחבת ההשקעות בתחום החינוך עקב צרכים חברתיים והרצון לצמצם פערים חינוכיים בין קבוצות אוכלוסייה משולי החברה.

בתי הספר עשויים ליזום שינוי או לרצות בו עקב מצוקה או משבר, כמו עזיבה רחבה של תלמידים, תחלופה גבוהה של צוות ההוראה, אי עמידה ברמת ההישגים הנדרשת ורצון הצוות החינוכי להתפתח ולשפר את רמת ההוראה. לעתים קיים רצון להעלות את יוקרת בית הספר בעיני הקהילה באמצעות אימוץ שיטות הוראה חדשניות, הכנסת טכנולוגיה חדשה או הפעלת תכניות התערבות לקידום הישגים לימודיים של התלמידים (פוקס, א. 1995; פוקס, ש., 1998).

גורמים המעורבים בהפעלת תכנית התערבות בבתי הספר

הכנסת תכנית התערבות והפעלתה בבתי ספר היא תהליך מורכב הנוגע להיבטים רבים ומגוונים. שלושה גורמים מרכזיים משפיעים על תהליך שנועד להביא לשינוי הארגוני, הטמעתו ומיסודו: גורמים בסביבתו הפנימית של בית הספר, גורמים בסביבתו החינוכית, וסוכני השינוי.

הגורמים בסביבה הפנימית של בית הספר

שני גורמים מרכזיים קשורים בהצלחת תכנית לשינוי בבתי הספר: "תרבות" ו"אקלים" בית הספר.

התרבות והאקלים הבית ספריים הם בעלי השפעה מכרעת על התפקוד הלימודי והחברתי של אוכלוסיית בית הספר - מורים ותלמידים כאחד (שרן ושחר, 1990). תרבות בית ספרית מתייחסת להתנהגות מקובלת, הכוללת: שפה וטקסים, נורמות וערכים, תפיסות עולם ומתודולוגיות, חוקים וכללים, כמו גם אווירה, רגשות ויחסים המתקיימים בין העובדים בארגון. אחת ההגדרות המקיפות של מושג זה מתוארת על ידי שיין⁵.

במונח "תרבות בית הספר" ניתן לכלול גם את מערכת יחסי הגומלין בין התלמידים, בינם לבין המורים, ובין המורים עצמם בתוך בית הספר (פרידמן ואחרים, 1988).

אחד הגורמים המשמעותיים המשפיעים על הכנסת שינוי, הצלחתו ושימורו לאורך זמן הוא טיב הקשרים בין המנהל וצוות המורים. סראסון (Sarason, 1982), מצייין כי יכולת המנהל לשלב מערכת יחסים פתוחה לצד הפגנת סמכות כלפי צוות המורים הוא שילוב נכון להשיג עבודה יעילה של המורים. חוקרים אחרים מציינים, כי פיקוח יתר על המורים יבטיח אמנם את יישום התכנית, אך לא ישקף את תשומות המורים עצמם על הפעלתה. לרוב, גישה זו תעורר כעס וחוסר אמון, אשר ישפיעו על מהלך היישום כולו. מצד שני, כאשר ההנהלה מצהירה על אימוץ תכנית, אך מותירה את כל שלבי התכנון וההפעלה בידי המורים יוצר הדבר בלבול, תסכול ותכנון לקוי של התכנית (Firestone & Corbett, 1988).

ניתן להבחין בין בתי הספר לפי טיב התרבות הבית ספרית שלהם: בתי ספר בעלי תרבות אינסטרומנטלית, המדגישים פעילות קוגניטיבית, כדי שתלמידיהם ישיגו הישגים גבוהים וישתלבו בהצלחה במסגרות המשך; בתי ספר עם דגש אקספרסיבי, הממקדים את פעילותם לפי צורכי התלמיד, במטרה לעודד יצירתיות, ביטוי עצמי ושחרור מתחים; בתי ספר בעלי דגש נורמטיבי, הממוקדים בהקניית הערכים המוסריים של החברה במטרה לעצב כוגר שיתרום לחברה (שיפמן, 1978). למרות הבחנה זו, קיימים בכל בית ספר מאפייני שלושת הסוגים שהוצגו, אך עוצמת הפעילות משתנה מבית ספר אחד למשנהו.

על מנת להעמיק את ההבנה בנושא הכנסת שינוי למערכות חינוכיות יש חשיבות רבה בהכרת התרבות הבית ספרית. ניתן באמצעותה להבין טוב יותר את ההצלחה או הכישלון של תכניות העוסקות בשינוי. תרבות בית הספר היא כוח מייצב בכל מערכת חברתית ונוטה להיות שמרנית,

⁵ "...School culture is...observed behavioral regularities, including language and rituals; norms that evolve in working groups; dominant values espoused by an organization; philosophy that guides an organization's policy; rules of the game for getting along in the organization; and the feeling or climate conveyed in an organization..." (Schein, 1985, cited in Prosser, 1999: p. 33).

לכן נוצר מתח כאשר קיים רצון בשינוי. אנשים שהורגלו לנורמות מסוימות מאוימים כי יהיה עליהם להתאים את התנהגותם ואמונתם לנורמה החדשה. מסיבה זו, כדי להצליח בהכנסת שינוי למערכת בית הספר יש צורך להתייחס גם למידת ההתאמה בין השינוי המתוכנן ותרבות בית הספר.⁶

גורמים מרכזיים המשפיעים על תרבות ואקלים בית הספר, הם תהליכי הלמידה בארגון ודפוסי העבודה המשותפים של הצוות החינוכי. למידה ארגונית היא תהליך מתוכנן ובלתי פוסק שמטרתו לשפר את עבודת הפרטים בארגון והיא יכולה להתבצע באופנים שונים. ארגונים המאמצים לעצמם את עקרונות "הארגון הלומד", מגבירים את עוצמת העובדים ומפתחים את יכולתם להגיע לתוצאות הרצויות (סנג'י, 1995).

יתר על כן, למידה של קבוצה חינונית לחייו של הארגון ולשיפור ביצוע משימותיו, בעיקר מכיוון שכמעט כל ההחלטות החשובות מתקבלות היום בצוותים. למידה זו גורמת לחבריה להתמודד טוב יותר עם האתגרים החדשים שמציב הארגון לעצמו (Argyris & Schon, 1978).

הצוות החינוכי

מנהל בית הספר

למנהל תפקיד מרכזי בהכנסת השינוי הארגוני לבית הספר בכל שלבי ההפעלה של תכנית ההתערבות. בשלבים הראשוניים - עיקר תפקידו בהובלת התהליך ובהשגת המשאבים להפעלתו; במהלך ההפעלה - המנהל הוא גורם מרכזי במתן תמיכה מוסרית ובעידוד המורים, ביצירת אקלים ארגוני מתאים, כגון: תגמול מורים, שינוי שעות המערכת, השגת מימון וכדומה. מעורבות המנהל חשובה גם בהבטחת המשכיות התכנית. היא יכולה להיעשות באופן פסיבי, בכך שיאפשר לאחרים להוביל את תהליך השינוי או באופן פעיל יותר, בכך שיעודד ויתמוך בצוות המורים ובצוות החיצוני ויקבל על עצמו להוביל את התהליך (שרן והרץ-לזרוביץ, Arends, 1982; 1981).

צוות המורים

נכונות המורים לאימוץ ויישום השינוי חשובה ביותר. המורה הוא הציר המרכזי לשינוי חינוכי ולשיפור בית הספר. שינוי מבנה בית הספר, כתיבת תכניות לימודים ופיתוח דרכי הערכה הם

⁶ "From a cultural perspective, the problem is that most efforts at change focus solely on behavioral change - alterations in discrete, observable, describable, and tangible actions - and the strategies that promote them, and do attend to fit between some behaviors and the normative core of the school's culture" (Rossman, et al., 1988 : 18).

בעלי ערך מועט ללא התייחסות למרכזיותו של המורה. המורים לא רק מעבירים את תכניות הלימודים, אלא הם גם מפתחים, מגדירים ומפרשים אותה. שיתופם של המורים בתהליך השינוי יכול להגביר ולעודד את תמיכתם בהפעלתה. לשיתוף המורים בתכנון ובהפעלת תהליכי השינוי שלושה יתרונות מרכזיים: הגברת נכונותם להקדיש זמן ומאמץ להכנסת שיטות חדשות, פיתוח יכולות בהפעלת חידושים במערכת, וכמו כן, התאמת השינוי להקשר שבו הוא מופעל (Firestone & Corbett, 1988; Berman & McLaughlin, 1978), שרן והרץ-לזרוביץ, (1981).

הסיבות לכך שרפורמות בחינוך נכשלו שוב ושוב בעבר נעוצות בהתעלמותן ממניעי המורים ומצורכייהם כבודדים וכקבוצה. היחסים בין המורים בבתי הספר אינם הדוקים ורובם סובלים מעומס יתר ומבידוד. לטענתם, אם ברצוננו להכניס שינוי שישפר את בתי הספר, יש צורך להתמקד במורים ובמנהלים כיחידים וכקבוצות ולעבוד על התפתחותם האישית. הספרות המחקרית מצביעה על קשיים נוספים העלולים להתעורר מצד צוות המורים בבית הספר: חשש מפני חידושים, היעדר כלים, ידע ומיומנויות לביצוע השינוי, היעדרם של תמריצים, חשש מהוראה בכישלון ומחשיפה אישית, וכדומה. גורמים אלו עלולים לעכב הכנסת שינוי לארגון; (Sarason, 1982; Dalin, 1989; Goodlad, & Anderson, 1976; ; שרן והרץ-לזרוביץ, (1981).

אחת הסיבות לכך, ששיתוף אינו יוצר תחושה של מחויבות לשינוי היא העובדה שנדרשת השקעת זמן רבה לתכנון ולקבלת ההחלטות. השקעה זו מתנגשת עם מחויבויות אחרות של הצוות ומגבירה את עומס העבודה עד שלא נותר זמן לפעילויות חיוניות אחרות בעבודת המורה (Corbett, et al., 1984).

גורמים בסביבה החיצונית של בית הספר

בית הספר והסביבה

כאמור, קיימים יחסי גומלין בין הארגון לסביבתו החיצונית, המוגדרת כמכלול הגורמים המצויים מחוץ לגבולות הארגון והמסוגלים להשפיע על מבנהו, הרכבו, תפקודו ושלמותו (Katz & Kahn, 1996). בהתאם לכך, כל ארגון מוקף בכמה סביבות ארגוניות - טריטוריאלית, אנושית, כלכלית, טכנולוגית, פוליטית, חברתית, תרבותית וכדומה, ונוקץ לקיים יחסי גומלין עמן בשני מישורים עיקריים: משאבים ומידע (סמואל, 1996). הסיבות החיצוניות מספקות לארגונים משאבים חיוניים, מידע ולגיטימיות ולפיכך על הארגונים לשמור עמן על יחסים אפקטיביים על מנת לשרוד ולצמוח. המנהלים נדרשים להיות מודעים יותר לסביבתם

ולחולל שינויים תכופים כדי לאפשר את הישרדותו ותפקודו האפקטיבי של בית הספר, (Fullan & Stiegelbauer, 1991; Hargreaves, 1994).

בית הספר נתון בשני הקשרים מרכזיים: סביבתו החיצונית, הכוללת את קובעי המדיניות ברמה הארצית והמקומית, המשפיעים באמצעות חקיקת חוקים ומתן תמריצים למורים (Firestone & Corbett, 1988), וגורמים בקהילה הסמוכה לבתי הספר, כמו התלמידים והוריהם, המשפיעים בהתאם לרמת התמיכה שהם מעניקים לבית הספר (Goldring, 1966).

מדיניות החינוך בישראל היא פרי פשרה בין מספר רב של גופים ציבוריים הנאבקים זה בזה. בידי הממשלה ובעיקר בידי משרד החינוך מרוכזות רוב הסמכויות, אמצעי המימון והפיקוח על כלל המערכת. שנייה בחשיבותה היא הרשות המקומית, המקשרת בין הממשל הארצי והצרכנים המקומיים של מערכת החינוך: תלמידים, הורים, ארגונים מקומיים וקבוצות כוח בעלות אינטרסים שונים. הגורם השלישי בחשיבותו הוא מוסדות החינוך המקומיים (חן ואדי, 1995).

סוכני השינוי

קיימות שתי גישות עיקריות להכנסת שינוי ארגוני: גישה התומכת בשינוי המופעל על ידי סוכני שינוי מבחוץ, מול גישה התומכת בשינוי המופעל מתוך הארגון. בהתאם לגישה הראשונה, לבתי הספר הוכנסו רעיונות לשינוי על ידי סוכנים חיצוניים וצוות ההוראה נתבקש לאמצם מתוך הסכמה פסיבית. מעט תשומת לב הוקדשה לשונות בין בתי הספר שעשו שימוש בשיטות מקובלות ועיכבו את הכנסת השינויים (גורדון, 1989; Firestone & Corbett, 1988).

רוב הכישלונות של תכניות לשינוי חינוכי אירעו משום שלא הייתה התייחסות ל"תרבות" בית הספר ומאפייניו הייחודיים. הכנסת שינויים הרחוקים מהתרבות הקיימת בבית הספר מקשה על הכנסת השינוי, וככל שעקרונות התכנית שונים ורחוקים מתרבות בית הספר, כך יהיה קשה יותר להטמיע אותה בדפוסי העבודה של הצוות (Sarason, 1982).

בעקבות הקשיים בהכנסת שינוי בדרך של "הכתבה מלמעלה", התפתחה בשנות ה-70 גישה חלופית שהדגישה את הפיתוח המקומי מתוך הארגון. עם הזמן הסתבר, שגם גישה זו אינה מצליחה להביא את השינוי המיוחל. מחד-גיסא, הגורמים הפנים בית-ספריים מחויבים לדרישות המערכת שבה הם פועלים, מבלי יכולת ליצור פסק זמן כדי לשנות את המציאות הקיימת, ומאידך גיסא, הם חסרים את האופק הרצוי כדי לראות את האפשרויות העשויות להביא לשינוי בבית הספר.

מחקרים מצביעים על כך ששתי התפיסות הקיצוניות מוגזמות, והשילוב בין שתיהן, כלומר: שינוי המתחשב בצורכי הצוותים המקומיים וברצונם לעשות שינוי, תוך שיתופם המלא בתכנים השונים ובתהליך הביצוע, נמצא כדרך המועדפת להביא לשינוי מקומי (גורדון, 1989).

שני הגורמים החיוניים להפעלת שינוי הם משאבים ותקשורת. הימצאותם של משאבים מספיקים - אנושיים וכספיים - נדרשת להפעלת תכנית המיועדת להביא לשינוי. כמו-כן, חייבים סוכני השינוי לפתח ערוצי תקשורת פורמליים בין כל הצדדים הרלוונטיים, כמו: קובעי מדיניות, אנשי מינהל, מפתחי תכניות לימודים, מנהלים, מורים, הורים ותלמידים. אמצעי נוסף להטמעה של שינוי בבית הספר הוא באמצעות פיתוח צוות⁷.

מיסוד השינוי

אחד המדדים להצלחתו של שינוי הוא הטמעתו בשגרת החיים של בית הספר ולאורך זמן⁸. למיסוד תכניות התערבות שתי רמות: רמת הארגון - כאשר הארגון משנה את פעילותו כתוצאה מתכנית ההתערבות, ורמת הפרט - כאשר הוא צובר ידע ומיומנויות המשמשות אותו בתחומי חיים נוספים. חשוב לערב גורם חיצוני בליווי תכנית התערבות. היכולת של הצוותים החינוכיים בבתי הספר להמשיך ולהפעיל את התכנית ללא גורם חיצוני מלווה ותומך, היא סממן חשוב להטמעת התכנית והכנסתה לשגרת העבודה בבתי הספר (כהן-נבות ואחרים, 2000). על מנת לשתף את הצוות הפנימי בהפעלת התכנית, יש צורך לזהות אנשים מרכזיים שייטלו אחריות על יישומה ויבטיחו תמיכה מתמשכת ומשאבים כלכליים ופיזיים להפעלתה לאורך זמן. נוסף על כך, קיים צורך בהשגת הרמוניה בין המורים להנהלה ובדאגה ליציבותו של כוח האדם בארגון (Miles & Huberman, 1994).

⁷ Bugler (1986), מתאר תהליך של פיתוח צוות באמצעות גורם חיצוני:

"A planned series of meeting facilitated by third party consultant, with a group of people having common organizational relationships and goals that is designed specifically to improve the team's task accomplishment by developing problems solving procedures and skill and then solving the team major problems" (Bugler, 1986, cited in Basham, et al., 2000: 149).

⁸ "Creating change is not enough. You must also worry about how to keep the change in place - How to insure its survival beyond the initial enthusiasm or after the seed money disappears. In other words,...institutionalization of change is integration of a change effort into the mainstream of the organization, so its continuance is at least as certain as that of any other activity in the organization (Harvey, 1995, p. 107).

"סביבת חינוך חדשה" - התפיסה החינוכית

מקורות התכנית - שורשים אידיאולוגיים והתנסות מעשית

התפיסה החינוכית של תכנית סח"ח התגבשה על בסיס שני מקורות עיקריים: תפיסות אידיאולוגיות בתחום החברה והחינוך וידע מעשי שהצטבר מהתנסות מוקדמת בתכנית התערבות חינוכית, שנועדה לקדם בני נוער שנשרו ממערכות החינוך.

מעצביה ומפתחיה של תכנית סח"ח רואים את השוויון בחברה בכלל ובמערכת החינוך בפרט כערך מרכזי, השואף ליצור שוויון הזדמנויות בקרב אוכלוסיות מרקע סוציו-אקונומי נמוך. אחד העקרונות המנחים תפיסה זו היא יצירת "חברה מכלילה", לפיה, על החברה מוטלת האחריות לדאוג לקבוצות או ליחידים הנמצאים בתהליך של ניתוק ממסגרות חברתיות. הנחת היסוד היא, שמערכת החינוך משמשת אמצעי מרכזי להשגת המטרה (Hayton, 1999).

לפי תפיסה זו, מערכת בית הספר שואפת להגיע לכל תלמיד ותלמיד למרות קשייו וחולשותיו, ולציידו במשאבים להצלחה בחברה. מחויבות זו מתחילה באחריות אישית של כל מורה ומחנך כלפי תלמידיו, בפיתוח דרכי הוראה חלופיות ובהתאמת אמצעי למידה שיהלמו את צורכי התלמידים המתקשים והבלתי-מסתגלים לדרישות המערכת.

תפיסת התכנית הושפעה גם מהתיאוריות והגישות של החינוך ההומניסטי. גישה זו, ששורשיה מתחילים עוד במאה ה-18 אצל רוסו, וממשיכה במאה ה-20, כמו ג'ון דיואי ואחרים (Dewey, 1966), מעמידה את האדם במרכז ושמה דגש על האמון ביכולותיו ובמוטיבציה הפנימית שלו. באווירה של חופש, אהדה וקבלה, עשוי האדם לפתח את הסגולות והפוטנציאל המצויים בו ולהגיע למימוש עצמי מרבי.

מקורות נוספים שהשפיעו על התפיסה ועל גיבוש עקרונות הפעולה של תכנית סח"ח היו ההתנסות והידע המעשי שהצטברו בעת הפעלת תכנית "מפנה", שפותחה למטרת מחקר בין 1985-1987, והחלה לפעול בתחילת שנת הלימודים 1989. התכנית הוזמנה על ידי ארגון ג'וינט ישראל בשיתוף אנשי אקדמיה (אוניברסיטת תל-אביב), נציגי משרדי ממשלה (משרד העבודה והרווחה, משרד החינוך), ואנשי מקצוע בעלי ניסיון בעבודה עם נוער מנותק ונועדה להתמודד עם תופעת הנוער המנותק בישראל. ממדיה של התופעה הלכו ותפחו ומספרם של בני הנוער המנותקים הגיע לכ-30 אלף (9%) מגילאי 14-18 (גוטליב ופורת-בריינין, 1987). המטרה הייתה לשלבם מחדש, בתוך זמן קצר (כשנה), במערכות חינוך נורמטיביות של לימודים או תעסוקה.

הגישה הכוללנית והאינטגרטיבית מהווה מרכיב מרכזי בתפיסה החינוכית של תכנית "מפנה". לפי גישה זו, בנוסף להיבט הלימודי הצר, יש צורך להדגיש גם את ההיבטים הטיפוליים, ההכשרתיים והחברתיים. האופי הכוללני והאינטגרטיבי שלה נועד לראות את הנער כמכלול,

ללא הפרדה בין כישוריו הקוגניטיביים, הרגשיים והחברתיים. התכנית פותחה על מנת לממש את הפוטנציאל של כל תלמיד בהתאם לכישוריו ויכולותיו. במהלך הפעלת הפרויקט, בעיקר בשנותיו הראשונות, הוא לווה בסדרה ארוכה של דוחות הערכה (לויך ואחרים, 1989; כץ ואחרים, 1990; רוזנפלד, 1996; גוטליב וכהן מינץ, 1995), במגמה לבחון היבטים הקשורים ביישום התפיסה התיאורטית, בהפעלה המעשית של התכנית ובמידת השגת יעדיה. הממצאים מצביעים על כך שהמטרה המרכזית של התכנית הושגה. כשליש מהתלמידים השתלבו בלימודים בבתי ספר עיוניים, וכשליש נוסף מהם, השתלבו במסגרות להכשרה מקצועית של משרד העבודה והרווחה. חלק מהתלמידים, שלא ניתן היה לשלבם במסגרת כלשהי, המשיכו בתום שנה את הכשרתם תקופה נוספת במסגרת התכנית (רוזנפלד ואחרים, 1996).

הייתה לי הזכות להיות שותף פעיל בפיתוח תכנית "מפנה" ובהפעלתה, עת שימשתי כמנהל המסגרת החינוכית במשך עשר שנים, וכן עסקתי ביישומה במשך שלוש השנים הראשונות להפעלתה.

הרעיונות המרכזיים אשר עלו מן ההתנסות המעשית וביססו אצלי את התפיסה החינוכית, היוו את התשתית לבניית העקרונות המנחים של תכנית סת"ח:

- יצירת מסגרת אינטימית, מקבלת ותומכת, שבמרכזה עומדים המורים והתלמידים ושעבורם מכוונים עיקר המשאבים. מסגרת המעודדת את תחושת השייכות והמרכזיות של המשתתפים בה - מורים ותלמידים.
 - ארגון שונה של עבודת המורים: מעבר מעבודה של מורה בודד למורה העובד בצוות. העבודה בצוות מצמצמת את תחושת הבדידות, מגבירה את האוטונומיה של המורה ומרחיבה את סמכויותיו.
 - הרחבת תפקיד המורה לעיסוק בהיבטים חינוכיים וטיפוליים כאחד, מאפשרת לו להכיר טוב יותר את התלמיד, להתאים תכנית על-פי צרכיו ולחזק את מסוגלותו העצמית להתמודד באופן יעיל יותר עם קשייו.
 - יצירת סביבה פיזית, מטופחת ויוקרתית, שיש בה תנאים נוחים לתלמיד ולמורה, היוצרת אקלים פורה ללמידה ואשר יש לה השפעה חיובית על התנהגות הלומדים ועל התייחסותם למקום.
 - הקשר השוטף והאישי של הצוות החינוכי עם התלמיד ובני משפחתו הוא מרכיב חשוב בקידום התלמיד.
- לאור סימני ההצלחה של תכנית "מפנה" כבר בתחילת הדרך, עלה הרעיון ליישם את התכנית בבתי הספר המתמודדים עם אוכלוסיות בסיכון ועל ידי כך לצמצם את תופעת הנשירה מהם.

הקשר החברתי-פוליטי בעת הפעלת תכנית סח"ח

בתחילת שנות ה-90, בעקבות הביקורת שהושמעה כלפי מערכת החינוך מצד אנשי מקצוע, פוליטיקאים הורים ומורים, החליטה הממשלה להעמיד את הנושא בראש סדר העדיפות הלאומי ולהקצות משאבים לביצוע רפורמות בחינוך. אחת המטרות המרכזיות הייתה צמצום הנשירה וקידום ההישגים הלימודיים של תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך.

בעקבות המדיניות החדשה, ננקטו יוזמות ותכניות חינוכיות מגוונות שחלקן עסקו בהכשרת מורים במדרשות ובאוניברסיטאות וחלקן בתכניות התערבות בבתי ספר. תכנית סח"ח, שפותחה במיוחד עבור בתי הספר המתמודדים עם אוכלוסיות אלה, זכתה לשיתוף פעולה מקצועי ולמשאבים מהממשלה ומהרשויות המקומיות בהן הופעלה.

בשנים האחרונות חלה תפנית במדיניות החינוך. הדגש בקידום תלמידים תת-משיגים התמקד בשיפור הישגים לימודיים מדידים ובהעלאת שיעורי הזכאים לתעודת בגרות. מגמה זו שהולכת ומתחזקת, מתייחסת בעיקר להישגיו של תלמיד בתחום הלימודי, הישגים הנמדדים בהשוואה לאחרים, בהתאם לרמה הלאומית. גישה זו מתעלמת למעשה מהתקדמות התלמיד בתחומים מרכזיים נוספים, כמו: שינוי התנהגותי, הגברת הביטחון העצמי והמסוגלות האישית. כך גם לגבי בתי הספר, הצלחתם נמדדת בתחום הלימודי בלבד ובהתאם לרמות ארציות שקבעה מערכת החינוך, בלי להתייחס לנקודת ההתחלה של התלמיד בעת שנכנס לבית הספר ולתרומה הייחודית של בית הספר להתקדמותו. מדיניות מוצהרת זו מציבה אתגר בפני הנהלות בתי הספר להגיע להישגים לימודיים, ולכן המגמה היא להתמקד יותר בתכניות התערבות ופעילויות לימודיות המבטיחות שיפור ההישגים הלימודיים, קרי - תעודת בגרות.

תכנית סח"ח, שהאוריינטציה החינוכית שלה היא פרטנית ודוגלת באנדיבידואליזם, בודקת את הישגי התלמיד והתקדמותו ביחס לעצמו ולכישוריו האישיים. התקדמות התלמיד אינה נבחנת רק בתחום ההישגים הלימודיים, אלא גם בתחומים הרגשיים והחברתיים. השינוי במדיניות המוצהרת והצמצום במשאבים המוקצים היום לקידום התכנית, מבטאים את השינוי המתרחש במערכת ואשר משפיע גם על חלק מהנהלות בתי הספר בהחלטותיהן לגבי המשך קיומה של התכנית.

תכנית סח"ח, שתוכננה ופותחה על ידי ארגון הג'וינט במטרה לקדם אוכלוסיות חלשות, תאמה את המדיניות הכוללת של משרד החינוך בכלל ואת עקרונות הפעולה של אגף שח"ר בפרט, השמה דגש על שיפור ההישגים הלימודיים, מניעת נשירה והכשרת מורים לתלמידים ברמה לימודית נמוכה.

התכנית החלה את פעילותה באופן מצומצם, כתכנית ניסיונית בארבעה בתי ספר והראתה, סימני הצלחה כבר בשלביה הראשונים. הצוותים שנחשפו לתכנית דיווחו כי הכלים שרכשו,

סייעו להם להתמודד באופן יעיל יותר עם קשיי התלמידים. במהלך השנים הופצה התכנית במספר רב של בתי ספר והיא פועלת כיום במאה בתי ספר ברחבי הארץ.

המסגרות החינוכיות בהן פועלת תכנית סח"ח

תכנית סח"ח מופעלת בחטיבות העליונות של בתי הספר העל-יסודיים, שבפיקוח משרד החינוך: בכיתות ההכוון בבתי הספר המקיפים, במרכזי החינוך בהם לומדים כ-30 אלף תלמידים, ובמסגרות ההכשרה המקצועית, שבפיקוח משרד העבודה והרווחה, בהן לומדים כ-15 אלף תלמידים (שפרינצק ואחרים, 2000; גן-מור, 2000). בכל בתי הספר שבהם פועלת התכנית לומדים תלמידים תת משיגים, הדורשים התמודדות מיוחדת מהצוותים החינוכיים המטפלים בהם, אולם הם שונים בהשתייכותם הארגונית, בהרכב התלמידים ובתכנית הלימודים.

כיתות הכוון: תכנית סח"ח פועלת בבתי הספר המקיפים עם כיתות הכוון בלבד. כיתות אלה מהוות מסלול לימודי מיוחד עבור תלמידים המתקשים בלימודים ומאופיינים בהישגים נמוכים. בתי הספר הללו נמצאים בפיקוח משרד החינוך, מגמות הלימוד מגוונות (לימודים עיוניים וטכנולוגיים) והם קולטים את כלל התלמידים באזור מגורים נתון, ללא הבדל בכישוריהם, בנטייתיהם ובציפיותיהם. תלמיד רשאי לעבור ממסלול למסלול על פי קצב התקדמותו בלימודים.

מרכזי החינוך בפיקוח משרד החינוך קולטים תלמידים שלא התקבלו לבתי ספר על-יסודיים, ומעניקים להם מסגרת חינוכית והכשרה מקצועית, עד להשתלבותם בקורסים מקצועיים בעבודה או בצבא. רוב המסגרות הוקמו על ידי רשתות טכנולוגיות בעידוד משרד החינוך כדי לצמצם את תופעת הנשירה. במסגרות אלו לומדים יחסית מעט תלמידים (עד 450). במרכזי החינוך רוכשים התלמידים השכלה בסיסית במיומנויות יסוד, כמו קריאה וחשבון, ומקבלים תעודה טכנולוגית בסיווג מקצועי לצד תעודת גמר. כיום מאפשרים לתלמידים להיבחן במספר יחידות בגרות וללמוד טכנאות לפני התגייסותם לצבא. תכנית סח"ח פועלת בכל הכיתות של מרכזי החינוך שהם בעלי מאפיינים דומים לכיתות ההכוון.

בתי הספר ההכשרה מקצועית בפיקוח משרד העבודה והרווחה, הוקמו בראשית שנות ה-50 עבור תלמידים שנפלטו מבתי הספר בשל הישגיהם הנמוכים. הם נועדו לספק מסגרת חינוכית המשלבת לימודים עיוניים ורכישת מקצוע תוך כדי עבודה מעשית. מסגרות אלו קטנות יחסית ומיועדות ל-400 תלמידים. המסיימים זכאים לתעודת מקצוע ממשלתית או לתעודת גמר שהן שוות ערך לתעודת כוגר של 12 שנות לימוד במערכת החינוך הרגילה. בהתזקת בתי הספר שותפים משרד העבודה והרווחה והרשת החינוכית המפעילה, כגון: עמל, אורט וכדומה. בשנים האחרונות, גם תלמידי בתי הספר הללו יכולים להיבחן בכמה יחידות מבחינות הבגרות. תכנית סח"ח פועלת בבתי ספר אלו בכל הכיתות.

תיאור תכנית סח"ח

הנחות היסוד של התכנית

מספר הנחות יסוד עמדו בבסיס תכנית סח"ח. הנחות אלו מתייחסות הן לאוכלוסיית היעד המרכזית של התכנית, קרי, התלמידים והצוות החינוכי בבית הספר, והן לדרך ההתערבות הרצויה:

- מתן הזדמנות למיצוי הפוטנציאל - התלמידים בכיתות ההכון, במרכזי החינוך ובמסגרות ההכשרה המקצועית יכולים להתקדם ולהגיע להישגים אישיים ולימודיים בתנאי שיזכו לסייע ולתמיכה הולמים של הצוות החינוכי.
 - תפיסה הוליסטית של הפרט - התייחסות כוללת ורב-ממדית של המורה אל התלמיד (במישור הרגשי, ההתנהגותי, הקוגניטיבי, הלימודי והחברתי). תפיסה זו תסייע למורה להכיר את התלמיד באופן מעמיק ולהתאים תכנית חינוכית בהתאם לצרכיו.
 - סביבה טובה דיה - פיתוח סביבה חינוכית תומכת שתאפשר צמיחה של כל פרט, מורה ותלמיד כאחד.
 - השינוי המתוכנן בבית הספר - השינוי מתייחס בעת וכעונה אחת למספר מרכיבים הנוגעים לתכנים לימודיים, להיבטים ארגוניים ולשינויים פיזיים של הסביבה הלימודית.
 - מודל התערבות פתוח ודינמי, שנבנה במשותף עם הצוות החינוכי ומתחשב בייחודו של בית הספר על כל צרכיו ומרכיביו. ההתערבות אינה חלופה יחידה למערכת הקיימת, אלא בגדר מאמץ מקביל ומשלים לשאר חלקי המערכת. על מנת להשיג מטרה זו ננקטות מספר פעולות מרכזיות:
 - תכנון מוקדם של תהליך הטמעת התכנית בבית הספר. עם זאת, התכנית גמישה ומותאמת ליכולת ההשתנות של כל מסגרת חינוכית.
 - מנהל בית הספר וצוות המורים הם גורמים מרכזיים בהפעלת התכנית ועליהם מוטל להוביל את השינוי באמצעות תמיכה מקצועית של צוות מתערב חיצוני.
- על בסיס הנחות יסוד אלו גובשו עקרונות התכנית ותכניה, שתורגמו עם הזמן לשפת מעשה ויושמו בבתי הספר בשיתוף הצוותים החינוכיים. תהליך ההתערבות בבית הספר נמשך 4-5 שנים. העמקת הקשר בין הצוות המתערב החיצוני ובין הצוות החינוכי מצטמצמת עם השנים בהתאם להתקדמות בית הספר.

מטרות תכנית ההתערבות

המטרה המרכזית של תכנית סח"ת היא לסייע לבתי הספר להתמודד באופן יעיל יותר עם התלמידים המוגדרים כ"תת-משיגים", שלרוב באים מרקע סוציו-אקונומי נמוך. התכנית פועלת במספר מישורים:

בית הספר

המטרה היא לגרום להנהלת בית הספר להתייחס לצרכים הייחודיים של התלמידים הנמצאים לרוב בשולי המערכת. על ההנהלה ליצור אווירה של קבלה ותמיכה, להקצות כוח אדם מקצועי עם אוטונומיה ומשאבים, לאפשר ארגון מחדש והגמשה של תכניות הלימודים בהתאם לצורכי התלמידים ולפתח תשתית ארגונית התומכת בהפעלת התכנית לאורך זמן.

הצוות החינוכי

המטרות מכוונות להקנות למורים כלים ומיומנויות כדי לסייע להם להתמודד באופן יעיל יותר עם הצרכים הייחודיים של התלמידים בתחום הקוגניטיבי ובתחום הרגשי והחברתי. כדי להשיג מטרה זו, יש צורך להביא לשינוי תפיסות ודפוסי העבודה של המורים בכיתה עם התלמידים, עם ההורים, ובעבודתם עם עמיתיהם, המורים והנהלה.

התלמידים

המטרה היא לשפר את תפקוד התלמידים בתחום הרגשי, הלימודי והחברתי: צמצום תחושת הניכור והגברת השייכות של התלמידים והוריהם לבית הספר, העלאת הדימוי העצמי וחיוזק המסוגלות האישית, קידום הישגים לימודיים ושינוי דפוסי התנהגות. כל אלה יגרמו לצמצום הנשירה ולהגברת סיכויי המוביליות של התלמידים כבוגרים בחברה.

ההורים

המטרה היא להגביר את הקשר ואת העבודה המשותפת בין המורים להורים ולהביאם ליתר מעורבות בתהליך החינוכי שעוברים ילדיהם בבית הספר.

מרכיבי התכנית ותכניה העיקריים

כדי להשיג את המטרות שהוצגו לעיל, התכנית פועלת בשתי רמות מרכזיות: ברמת בית הספר כארגון וברמת המורים.

רמת בית הספר

התכנית ממקדת את השקעותיה בבית הספר בשני תחומים עיקריים: בתחום הארגוני, בעיקר בעבודה עם המנהל וצוות ההנהלה, ובתחום התאמת התשתיות הפיזיות בבית הספר.

בתחום הארגוני

במטרה להשיג שינוי בעבודת המורים, יש לעבוד במקביל עם מנהל בית הספר ואנשי ההנהלה וליצור תנאים מתאימים להפעלת התכנית. העבודה עם המנהל וההנהלה היא בעלת חשיבות רבה כבר בשלבים הראשונים של התהליך וזאת על מנת לתאם עמם ציפיות, להעניק להם תחושת "בעלות" על התכנית ולהכינם למשברים הצפויים בתהליך הפעלתה. העבודה עם הנהלת בית הספר, ובמיוחד עם המנהל, נעשית תוך כרי עבודה עם הצוות וכנפרד. המנהל מקבל דיווחים שוטפים ומידע נוסף המאפשרים לו להבין את התהליכים המתרחשים בקבוצה.

הקמת סביבה לימודית

על מנת לממש את עקרונות תכנית סח"ת, יש צורך לארגן מחדש את הסביבה הפיזית שבה מתקיימים הלימודים, תוך ניצול הפוטנציאל הגלום בטכנולוגיה, בעיקר במחשבים. כמו כן, יש לפתח כישורים אישיים, לקידום קוגניטיבי וליצירת אינטראקציות חדשות בתחומי הלמידה בין התלמידים לבין עצמם ובין התלמידים למורים. סביבת הלמידה אמורה להיות סביבה יוקרתית, המהווה גורם מניע להשתתפות פעילה של מורים ותלמידים בתהליך הלמידה. המרחב הפיזי כולל פינות למידה אישיות, מקום לעבודה בקבוצות, מקום לשיחות אישיות ומגוון אמצעים, כגון: ספרי עזר, מחשב, אמצעי המחשה. הצוות לוקח חלק פעיל בתכנון וכעיצוב הסביבה הפיזית על-מנת שתתאים לאופי המיוחד של העבודה הלימודית בבית-הספר.

רמת המורים

על מנת להשיג את יעדי התכנית יש למקד את עיקר המאמצים בצוות החינוכי, קרי - במורים בבית הספר. התכנית פועלת בשלושה תחומים מרכזיים: פיתוח הצוות על ידי הקניית דפוסי עבודה ותפיסות חינוכיות; הקניית מיומנויות וכלים מקצועיים לעבודה עם התלמידים; פיתוח דרכים לעבודה עם ההורים.

פיתוח צוות

מפתחי התכנית ראו חשיבות רבה בפיתוח ובגיבוש צוות מורים. בבית-הספר מקובל העיקרון של "כיתה אחת - מורה אחד". דפוס זה גורם למורים לעבוד כבודדים, פוגם בקשר המקצועי ביניהם ומשפיע על טיב עבודתם והתפתחותם המקצועית. מידה מסוימת של עבודת צוות ועזרה הדדית קיימת, כמובן, בכל בית-ספר, ומתבטאת לרוב בהחלפת מידע על התלמידים, אך פחות בדיון משותף על תהליכי העבודה המקצועיים של הצוות החינוכי והמערכת הכית-ספרית. כך, למשל, ישיבת הציונים מתרכזת בהערכת הישגי התלמידים ואינה מביאה בחשבון את תנאי הלמידה או גורמים אחרים המשפיעים על ההישגים. גם להישגי התלמידים אין השפעה על עבודת הצוות החינוכי, למורים חסר משוב אובייקטיבי על עבודתם ולרובם אין סיוע ממשי בהתמודדות עם בעיות רבות המתעוררות מדי יום. מציאות זו, של ריבוי קשיים בתחומים שונים והיעדר ידע וכלים להתמודד עמם, גורמת למורים תסכול רב ושחיקה קשה. נוסף על כך, למורים כבודדים השפעה מועטה על ההחלטות המקצועיות המתקבלות בבית-הספר, וניתן להשיג השפעה כזו בעיקר באמצעות התארגנות מתאימה של צוות הפועל במשותף.

עיקרון העבודה בצוות מבוסס על ההנחה, שחבריו צריכים לעבוד באינטראקציה כשבמוקד נמצא התלמיד שאותו הם התחייבו לקדם. הצוות החינוכי לומד לפעול במשותף ולקחת אחריות כוללת על התכנית החינוכית. עבודת הצוות כוללת: הפריה הדדית; למידת מערך תגובות מגוונות; נקיטת עמדה מקצועית כלפי התלמיד כפרט; מתן משוב וקבלתו; תמיכה הדדית המאפשרת לכל איש צוות להתמודד באופן הנכון ביותר עם צורכי התלמיד. כל אלה יוצרים אווירה המעודדת יוזמה, יצירה וחיפוש דרכים וגישות חדשות בעבודת ההוראה ובפיתוח חומרי למידה.

הדגש הרב המושם על פיתוח צוות בא לשרת שתי מטרות מרכזיות של התכנית: עבודת הצוות נועדה לשמש כאסטרטגיה מרכזית בהכנסת השינוי לבית הספר, וכדרך לשפר את איכות העבודה של המורים. מבחינה מערכתית, בית-הספר חייב להקצות שעות לעבודת צוות המעוגנות במערכת השעות, ולא לסמוך על ישיבות מזדמנות על חשבון זמנם הפנוי של המורים. התהליך של הכשרת הצוות, הנחייתו ותכנון נקבע במשותף על-ידי הצוות המתערב החיצוני וצוות המורים בבית הספר.

הקניית כלים ומיומנויות לעבודה עם התלמידים

הכרת התלמיד

הכרת התלמיד באופן מקיף ומעמיק מאפשרת למורה ולצוות להתמודד עם צרכיו הייחודיים באופן יעיל יותר. היכרות זו מבוססת על תהליך אבחוני תוך שימוש במגוון רחב של כלים פורמליים ובלתי פורמליים שנועדו לזהות את הפוטנציאל הטמון בכל תלמיד. התהליך, המשותף למורה ולתלמיד, הוא בבחינת כלי עזר ומחייב יצירת קשר אישי ואמון הדדי ומאפשר לתלמיד להיכנס לשותפות בבניית תכנית אישית.

על מנת לבנות לתלמיד תכנית אישית ולהתייחס למכלול צרכיו, יש צורך באיסוף מידע מקיף על התלמיד עצמו, כמו: מאפיינים סוציו-דמוגרפיים, מסגרות חינוכיות ואבחונים קודמים, פעילות בשעות הפנאי, מצב בריאותי, סיבות להפניה לכיתות הכוון ועוד.

האבחונים הפורמליים כוללים אבחונים סטנדרטיים ומתוקננים המאפשרים לעמוד על צרכי ההתפתחות הרגשית והקוגניטיבית. הצוות מסתמך על אבחונים פורמליים קיימים, כמו אבחון להבנת הנקרא, המאפשר לאמוד את פערי הבנת הנקרא של כל תלמיד ביחס לבני גילו. נוסף על כך, הצוות החינוכי עורך בעצמו אבחונים פורמליים בהתאם לשאלות והשערות המחייבות מחקר מעמיק וחיפוש מענים הולמים, כגון מבחן רייבן (Raven)⁹, במטרה להעריך את הפוטנציאל העיוני החבוי, שאינו בא לידי ביטוי במבחנים מילוליים המושפעים מגורמי שפה ותרבות. מבחן המטריצות של רייבן מסייע למורי כיתות ההכוון להעריך את יכולתם של תלמידים להפעיל מיומנויות חשיבה עיוניות בתחום שאינו מילולי. באופן מיוחד נבדקת במבחן זה יכולתם של תלמידים להסיק היסקים לוגיים. הישגים גבוהים במבחן המטריצות מעידים על-כך שהתלמידים ניחנים ביכולת גבוהה לחשיבה מופשטת וביכולת לדייק בהבחנה תפיסתית. פערים בין הישגי תלמידים במבחנים מילוליים והישגים במבחן המטריצות של רייבן יכולים להעיד על קיומם של ליקויי למידה, שעל טיבם יש לעמוד באבחונים אינדיבידואליים ובשיחות אישיות עם התלמיד. אבחון רייבן מסייע למורים להבין פערים בין ביצועים שונים של התלמיד, וזאת על מנת לאשר את השערת הצוות כי קיים אצל פוטנציאל גבוה מזה שבא לידי ביטוי ולא לצורך מיון והורדת ציפיות. היישום הדידקטי האפשרי מתוך ניתוח התוצאות הוא טיפוח מיומנויות חשיבה בקרב התלמידים, כדי לשפר את ביצועיהם העיוניים.

⁹ מבחן רייבן קיים בשלוש גרסאות. בחבנית ס' ח"ח עושים שימוש בגרסה הרגילה, - Raven's Progressive Matrices, 1983 RPM, מבחן זה עוסק בעיקר בהיקש יחסים בין פרטים מופשטים. הפרטים מורכבים מסדרה של מטריצות המסודרת בשורות ובטורים, שמכל אחת מהן הרצא חלק. המטלה היא לבחור את החלק החסר מתוך החלופות הנתונות. האבחון בודק יכולת חשיבה מופשטת באופן לא מילולי ומאפשר לעמוד על מצבו של התלמיד בהשוואה למרדים המצופים מתלמידים בני גילו.

האבחונים הבלתי פורמליים פותחו במיוחד עבור צורכי תלמידי כיתות הכוון בשני מישורים: האפקטיבי והקוגניטיבי. מטרת האבחונים, לתמוך ולאשש מידע קיים ולסייע בזיהוי צורכי ההתפתחות של כל תלמיד לצורך בניית תכנית אישית מותאמת לפרופיל האישי. לדוגמא, מבחן בלתי פורמלי של הבנת הנקרא נועד לזהות פערים בין שליטה בקריאת קטעים ספרותיים לעומת קטעים אינפורמטיביים, היסקים לוגיים לעומת קריאה טכנית ואף מאפשר לעמוד על הסחה מהטקסט על רקע רגשי. כך למשל, יכולה להיות רמיזה לבעיות רגשיות בקרב תלמידים המתקשים להתמודד עם הבנה נכונה של טקסט ברמת קריאה ג' (מתאימה לגילאי כיתה ג'), הנוגע לקשר עם אימא, אך מצליחים היטב ברמת קריאה ט', מכיוון שהטקסט נייטרלי. אבחון זה מועבר באופן אישי ומבוסס על דיאלוג בין המורה לתלמיד על כל ההתרחשויות שהוא מזהה במהלך האבחון, כך שהתלמיד שותף להערכות על עצמו. האווירה בתהליך האבחון היא בעלת חשיבות מכרעת, שכן המורה פועל לשחרור התלמיד מתודת הבחינה ומעודד אותו כדי שניתן יהיה לעמוד על צרכיו האישיים. ההחלטה על ביצוע האבחונים ובניית תכנית אישית למעקב אחר כל תלמיד נעשית בתיאום כל חברי הצוות החינוכי בעת ישיבות הצוות הקבועות.

התאמת תכנית אישית לתלמיד

התאמת תכנית חינוכית אישית לתלמיד מתבססת על צרכיו הייחודיים ועל יכולותיו. התכנית האישית מתגבשת בעבודה משותפת של הצוות עם כל תלמיד לאחר היכרות קרובה, מעמיקה ומתמשכת עמו. היעד העיקרי של התכנית האישית הוא קידום יכולותיו של הפרט, שאובחן כנער מנותק או כתת-משיג, בתחום הלימודי, הרגשי והחברתי. יעד זה ניתן להשגה רק אם מעמידים במרכז המאמצים החינוכיים הן את הפרט וצרכיו הייחודיים הן את האתגר הלימודי, בשונה מהמיקוד הבלעדי בתכנית הלימודים, כפי שמקובל במערכת הבית-ספרית הרגילה. התכנית האישית תבסס על נתוניו האישיים של התלמיד בתחום הלימודי, הרגשי והחברתי. הנתונים האישיים מתקבלים מתוך אבחונים פורמליים ובלתי-פורמליים, מתוך מגעים בלתי-אמצעיים של כל חברי הצוות החינוכי עם התלמיד. השותפים להתוויית התכנית הם: הנער עצמו, המתנך המוביל את התהליך והמרכז אותו, הצוות החינוכי הרחב, לעתים גם דמויות משמעותיות מחוץ לכותלי בית-הספר, במשפחה ובקהילה: הורים, עובדי קידום נוער, קציני מבחן, עובדים סוציאליים וכדומה.

שימוש ביישומי מחשב

השימוש במחשב מאפשר הוראה ולמידה באופן פרטני, זאת באמצעות שימוש במגוון צירופים של מקורות מידע ואמצעי המחשה, באפיקי ביטוי רבים ובהתאמתם לעולמם האישי של התלמידים. התכנית מקנה למורים מיומנויות בסיסיות בהפעלת המחשב ושימושיו,

כדי להביא למיצוי הפוטנציאל הטמון בשימושי מחשב. המורים לומדים כיצד להתאים את העבודה במחשב למאפייניו הייחודיים של כל תלמיד. הלמידה בעזרת המחשב וההתנסות בשימוש במאגר נתונים, מאפשרות למורים ולתלמידים לרכוש ידע ומיומנויות הדרושים לתפקוד בחברה המערבית המודרנית. השימוש במחשב מתבצע הן בהקשר הפרטני והן בהקשר הקבוצתי. ההתקדמות האישית מקטינה את תחושת הכישלון של התלמיד ומהווה אמצעי להעלאת הדימוי העצמי והמוטיבציה שלו.

פיתוח דרכים לעבודה משותפת עם ההורים

התכנית מעודדת את הצוות החינוכי לעבוד במשותף עם ההורים ובני המשפחה בהיותם חלק אינטגרלי מהראייה הרב-ממדית של התלמיד. ההנחה היא, שהצוות החינוכי מתקשה ליצור קשר משמעותי עם המשפחה מפני שהם תופסים זה את זה כגורמים מעכבים ומאיימים. ההורים ובני המשפחה הקרובים הם גורמים משמעותיים, שמעורבותם או היעדר מעורבותם יקבעו את סיכויי הצלחתם של התלמיד ושל הצוות החינוכי.

יישום תכנית סח"ח בבית הספר

יישום התכנית בבית הספר הוא תהליך מתוכנן המתבצע באמצעות צוות מתערב חיצוני, וכולל מספר בעלי תפקידים (ראה תרשים 2):

מנהל התכנית

מרכז את צוות המנחים ואחראי על כל ההיבטים הארגוניים בהפעלת התכנית בבית הספר. תפקידו כולל: יצירת קשר ראשוני עם הנהלת בית הספר, אבחון בית הספר ושמירת קשר שוטף עם הנהלה ומנהל בית הספר. המנהל הוא יועץ ארגוני בהכשרתו.

מנחה בתחום הפסיכולוגיה החינוכית

עוסק בפיתוח וגיבוש הצוות. מומחיותו היא בהובלת תהליכים קבוצתיים, תוך הקניית תפיסות חינוכיות הנוגעות להתמודדות עם ילדים בסיכון ובני משפחותיהם. המנחה בתחום זה הוא יועץ קליני-חינוכי, בעל ניסיון בעבודה עם ילדים ונוער בסיכון וידע בהובלת תהליכים קבוצתיים.

מנחה בתחום הפרדגוגיה

עוסק בהקניית עקרונות העבודה הפרדגוגית-דידקטית, ברמה הפרטנית והקבוצתית, כולל הקניית מיומנויות אבחון בתחום הרגשי, החברתי והלימודי, והתאמת תכנית אישית לכל

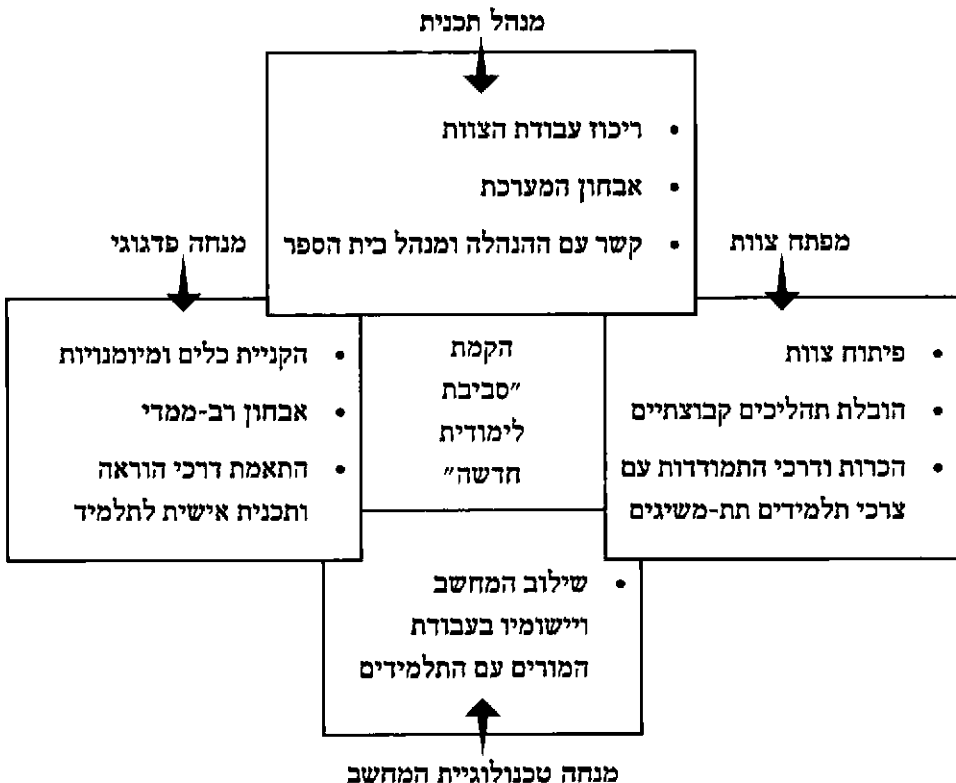
תלמיד. המנחה הפדגוגי הוא בעל ניסיון עשיר בהוראה לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים ובהנחיית מורים.

אנחה בתחום המחשבים

המנחה עוסק בהקניית מיומנויות ביישומי מחשב על שימושי השונים. למנחה בתחום זה ניסיון בהוראת המחשבים ובעבודה עם תלמידים תת-משיגים.

הצוות המתערב החיצוני, הכולל את בעלי התפקידים לעיל, עובד כיחידה אחת. אנשיו חוברים יחד לעבודת שטח משותפת הדורשת תיאום בין תחומי העבודה השונים ואיגום הידע שנצבר אצל כל אחד מהמנחים. בישיבות המשותפות שהם מקיימים, נקבעת אסטרטגיית העבודה והמטרות המשותפות להנחיה לטווח הקצר והארוך. הדיונים בבעיות שוטפות נועדו לסייע להתגבר על הקשיים וההתנגדויות הצפויות בתהליך, והמפגשים הסדירים מאפשרים להם להתגבש כצוות המשמש מודל בבית הספר ומהווה עבורם מקום ללמידה הדדית ולתמיכה מקצועית ורגשית.

תרשים 2: הגורם המתערב - תפקידים ותחומי ההתערבות



תהליך היישום

היישום מותאם לכל מסגרת חינוכית בנפרד וכולל ארבעה מרכיבים עיקריים:

היערכות לקראת כניסת התכנית לבית-הספר

בשלב הראשון מומלץ להשקיע בבניית השותפות. על מנת לאפשר לבית-הספר לעבור תהליכי שינוי מעמיקים ומורכבים, יש להבטיח את תמיכת כל הגורמים המשתתפים כדי להגיע להבנה רעיונית ולהסכמה תקציבית בין השותפים. בניית השותפות מתקיימת בשני מישורים:

א. בניית שותפות עם קובעי המדיניות והפיקוח הקשורים לבית-הספר: הבעלות, הרשות המקומית, הפיקוח, משרדי הממשלה הרלוונטיים וגורמים בקהילה.

ב. בניית שותפות עם מנהל בית-הספר, הצוות החינוכי, גורמים מקצועיים חיצוניים בתוך בית-הספר וההורים. אבחון בית-הספר כולל: אבחון סטטי, לצורך קבלת החלטה בדבר כניסה או אי-כניסה של התכנית לבית-הספר, ואבחון דינמי, הנועד לאפשר להנהלה, לצוות המורים ולמנחים להכיר באופן מעמיק את המציאות כבסיס לתכנון ההתערבות בהמשך.

האבחון נערך בעיקר על ידי זיהוי ה"תרבות" ו"האקלים" הבית ספריים והוא כולל:

- בחינת הערכים הגלויים והסמויים של בית-הספר וחידוד ההבדלים ביניהם.
- בחינת המטרות הגלויות והסמויות של בית-הספר, במיוחד ביחס לאוכלוסיית היעד של התכנית, ובחינת הפערים ביניהן.
- בחינת דפוסי העבודה בבית-הספר, שיטות ההוראה ודרכי הטיפול, ובחינת התאמתם להנחות היסוד, לערכים ולמטרות בית-הספר.
- בחינת התהליכים הארגוניים, הבין-אישיים והאישיים בבית הספר.

לקראת הכנסת התכנית לבית הספר יש להבטיח קיומם של מספר תנאים מוקדמים:

מוכנות ובשלות להנהלה ומנהל בית הספר; מחויבות ארוכת טווח לתהליך הנמשך 4-5 שנים; הקצאת משאבים וקביעת יום קבוע בשבוע לפגישות פרטניות וקבוצתיות בין צוות המנחים לצוות החינוכי בבית-הספר; הקמת ועדת היגוי, שתשמש גוף תומך ומסייע להנהלת בית-הספר במימוש התכנית ובקבלת החלטות בצמתים מרכזיים של הפעלתה.

תהליך ההנחיה וההכשרה של הצוות החינוכי

ההכשרה וההנחיה של הצוות החינוכי בבית הספר מתבצעות על ידי גורם מתערב חיצוני שחובר לצוות הבית ספרי. במסגרת זו מתגבש צוות פנימי, שנבחר להיות הצוות המפעיל את

התכנית בבית הספר, הכולל גם מספר בעלי תפקידים מובילים: רכז תכנית, המרכז את כל הסמכויות ביחס לצוות הבית-ספרי ולהפעלת התכנית בבית הספר; רכז מחשבים, המסייע למורים בשילוב המחשב בעבודתם ובפיתוח חומרי למידה שונים; יועצת חינוכית, המסייעת למורים להעמיק את הבנתם בתחומים הרגשיים העולים בעבודה עם התלמידים.

הכשרת הצוות החינוכי הוא תהליך נמרץ וממושך ונערך במקביל במספר מישורים ומול אוכלוסיות יעד שונות. שילוב מנהל בית הספר בתהליך ההנחיה הוא בעל חשיבות רבה וכולל את ההיבטים הבאים:

- הנחגת השינוי - לקיחת אחריות על התכנית והובלתה.
- מחויבות - כלפי אוכלוסיית התלמידים והמורים ועמידה בלחצים הנובעים מתהליך השינוי.
- משימתיות - אופן פתרון הבעיות, טיפול במשברים, יצירת פתרונות תומכים ומגוונים.

צוות המורים

בשלב הראשון להפעלת התכנית בבית הספר, ניתנת אפשרות לכל חברי הצוות החינוכי להתכנס וללמוד על מהותה ותכניה. המטרה היא לאפשר לחברי הצוות להיות שותפים לרעיון, להבין את משמעות התהליך ואת המחויבות הנדרשת מהם. הגיוס למשימה הוא חלק מהתהליך ומעמיד במבחן את יכולתו של בית-הספר לגייס את המורים המובילים ואת שאר חברי הצוות. בכל שנה, באופן הדרגתי, מצטרפים אנשי צוות נוספים וכן מתרחב מעגל המורים הלוקחים חלק בתכנית.

העבודה עם צוות בית-הספר נעשית כמספר תחומים: בתחום הפסיכולוגי-חינוכי, בתחום הפרדגוגי, בתחום הטכנולוגי ובתחום הארגוני, תוך התייחסות לעקרונות סח"ח. נוסף על כך, העבודה מתבצעת בשלושה ממדים: הממד הקוגניטיבי, הממד הרגשי והממד ההתנהגותי. התהליך כולל:

- פגישות אישיות של צוות המנחים (הגורם המתערב החיצוני) עם מנהל בית-הספר, עם בעלי התפקידים ועם צוות המורים (בשעות הבוקר).
- מפגשי סדנאות עם צוות המורים (בשעות הצהריים, למשך כ-3 שעות).
- מפגשים עצמאיים של הצוות החינוכי ללא צוות המנחים, כהכנה למיסוד התהליך (בזמנים שנקבעים על ידי הצוות).
- סיורים מקצועיים (פעם-פעמיים בשנה).

הקצת סביבה לימודית

לאחר שצוות בית-הספר מגבש תפיסה חינוכית התואמת את צורכי התלמידים, המורים והמערכת, ובונה מסגרת לימודית הולמת, יש צורך לאתר בבית-הספר חלל פיזי (בדרך כלל המרחב הפיזי של מספר כיתות) ולהסב אותו למרחב למידה, המצויד בעזרי הוראה ולמידה, כגון: מחשבים, ריהוט, חומרי למידה, ציוד עזר וכדומה. מרחב זה מהווה סביבה מזמינה, משמעותית ללמידה ולהוראה בבית-הספר. צוות בית-הספר הוא שותף מלא בתכנון ובהקמת הסביבה הלימודית החדשה.

הערכה וחקר

במשך שש שנות הפעלה לוותה התכנית על ידי צוות הערכה שהתמקד בארבע שאלות עיקריות:

- מהו השינוי שהתרחש בקרב משתתפי התכנית (מורים ותלמידים) בעקבות החשומות שהושקעו בה (תוצרים)?
 - באיזו מידה יושמו עקרונות התכנית תוך השוואת יעדים לעומת ביצועם? (תכנון לעומת ביצוע).
 - מהי מידת מיסוד השינויים בבית הספר? (הטמעת השינויים והפיכתם לשגרה בחיי בית הספר).
 - מהי השפעת התכנית על התמודדות מערכת החינוך המקומית עם צורכי האוכלוסיות החלשות? (השפעה מערכתית).
- במהלך שנות ההפעלה נקבעו מספר דפוסי עבודה משותפים לצוות המפעיל ולצוות המעריך. הערכת התכנית כוצעה על ידי צוות מחקר של מכון ברוקדייל, וממצאיה הוצגו בפני הצוות המפתח וצוותי ההוראה המפעילים מתוך רצון ללמוד וללבן סוגיות מרכזיות שעלו תוך כדי העבודה.

שער שלישי



יישום התכנית - תיאור מקרים

יישום התכנית - היאור מקרים

הקדמה

שני הפרקים הבאים יכללו את ניתוח הממצאים אשר נאספו בשני בתי ספר בעיר "דרדר". שני בתי הספר הללו נבחרו מתוך תשעה בתי ספר מקיפים בעיר שבהם הופעלה התכנית. לפי ממצאי ההערכה חיצוניים של מכון ברוקדייל (כהן-נבות, 2000), ניתן להגדיר בית ספר תיכון מקיף אחד כ"מוצלח", ואת התיכון המקיף השני כ"לא מוצלח". החלק הראשון של הפרק יעסוק ברקע להפעלת תכנית סח"ח בעיר. המשותף לשני בתי הספר: נתוני רקע על העיר, מערכת החינוך, הכנסת תכנית סח"ח לבתי הספר המקיפים, בתי הספר המקיפים ומאפייניהם. החלק השני מתמקד בניתוח נתונים ותיאור מקרה מס' 1 - תיכון מקיף "מוצלח", ועוסק בסוגיות המרכזיות הנוגעות בהפעלת התכנית בבית הספר.

הפעלת תכנית סח"ח בבתי הספר בעיר "דרדר"

האניעים להכנסת התכנית

תכנית "סביבת החינוך החדשה" החלה את פעילותה בשנת הלימודים 1993-1994, בכיתות ההכוון של בתי הספר התיכוניים המקיפים, ובשיתוף פעולה בין שלושה גופים ציבוריים מרכזיים - ג'וינט ישראל, משרד החינוך והתרכות - אגף שח"ר ועיריית "דרדר". היוזמה להפעלת התכנית באה בעקבות צורך שווהה על ידי הרשות המקומית והנהלות בתי הספר, במטרה לפתח דרכים יעילות יותר לעבודה עם תלמידים בכיתות ההכוון. כיתות אלה בבתי הספר המקיפים נועדו לקלוט תלמידים עם קשיים לימודיים, הישגים נמוכים ובעיות התנהגות. במשך שנים היה לבתי הספר קושי להתמודד עם תלמידים אלו, בשל היעדר כלים, ידע ותכניות לימודים תואמות. מציאות זו גרמה למוטיבציה נמוכה בקרב הצוותים החינוכיים, כפי שמעיד המפקח על בתי הספר: "... בעבר זה היה נחשב לעונש ללמד בכיתות ההכוון. מנהל שרצה להעניש מורה שלח אותו ללמד בכיתות אלה..."

מפקח המחוז מתאר את הניסיונות המתמשכים של הרשות המקומית ומשרד החינוך להתמודד עם השתלבותם של תלמידים אלו, אך ללא הצלחה:

בפועל, לא הצלחנו לשנות את מצבם של תלמידי ההכוון. היו ניסיונות של הרשות ושל משרד החינוך, הרבה השתלמויות, אך אלה היו ניסיונות אקראיים שלא נגעו בשורש הבעיה.

על רקע מציאות קשה זו נכנסה תכנית סח"ח לבתי הספר בעיר "דרדר", כפי שמתארת מנהלת אגף החינוך ברשות המקומית:

תכנית סח"ח הגיעה אלינו ממש ברגע קריטי, הגענו למצב שבתי הספר התיכוניים לא רצו ולא היו מוכנים לקבל תלמידים שיש להם בעיות התנהגות והישגים נמוכים... המורים לא ידעו ממש מה לעשות אתם... אין להם (למורים, ר.ס) את הכלים להתמודד אתם... אנחנו (הרשות המקומית והנהלות בתי-הספר) היינו אובדי עצות, לא ידענו מה לעשות... היה לחץ מבתי הספר לא לקבל את התלמידים האלה.

יישום התכנית בעיר התבצע כתהליך רב שלבי ונמשך בין 4 ל-5 שנים. הפרויקט החל את פעילותו בשניים מתוך תשעה בתי ספר מקיפים בכיתות ט'-יב' בלבד (בכיתות הכוון). בשנה השנייה צורפו לתכנית שני בתי ספר תיכוניים נוספים. במהלך השנים צורפו חמישה בתי ספר מקיפים נוספים, כך שלבסוף הופעלה התכנית בתשעה בתי ספר מקיפים בעיר.

נתוני רקע על העיר "דרדר"

העיר "דרדר" ממוקמת בדרום הארץ באזור הנגב ונחשבת לאחת מתוך חמש הערים הגדולות בישראל. העיר מונה כיום כ-185,000 תושבים. מספר התושבים בעיר גדל בעשור האחרון בעשרות אחוזים, בעקבות קליטתם של כ-60,000 עולים חדשים, שרובם עלו לישראל מתבר-העמים (ברה"מ לשעבר) ומאתיופיה (אבטובי, 2000). מאז הקמתה (בשנות ה-50) התמודדה העיר עם קשיים רבים בתחום החברתי והכלכלי. היא סבלה עקב כך מדימוי שלילי ורבים מתושביה עזבו את העיר, בעיקר בגלל בעיות תעסוקה, אי שביעות רצון מרמת מערכת החינוך, ומיקומה הגיאוגרפי המרוחק ממרכז הארץ. רק בשנת 1992 חל שינוי במאזן ההגירה השלילי של העיר (גן-מור ופרויס, 1998). "דרדר" נחשבת כעיר מחוז המשרתת את כל אזור הנגב וממוקמים בה מוסדות ממשל (משרדי ממשלה), מערכות בריאות (בתי חולים) ומוסדות להשכלה גבוהה ותרבות. בעשור האחרון זכתה העיר לתנופת פיתוח משמעותית, בעיקר הודות להחלטת ממשלת ישראל (בשנת 1995) להעניק לעיר מעמד מיוחד כ"אזור עדיפות לאומי" שהקנה לה עדיפות בהקצאת משאבים ממשלתיים. התייחסות למצבה העגום של העיר באותן שנים ניתן למצוא בדוח מבקר המדינה לשנת 1999:

למרות ההשקעות הרבות והשינויים הרבים שבאו בעקבותיהם, הנתונים מורים שהמצב הסוציו-אקונומי של העיר נמוך ביחס לערים גדולות אחרות.

הדירוג הנמוך של העיר "דרדר" בא לידי ביטוי במספר פרמטרים נוספים שנבדקו: שיעור האבטלה גבוה פי 1.5 מהממוצע הארצי, ההכנסה הממוצעת לנפש מהווה כ-60% מהממוצע

הארצי, ושיעור הזכאים לתעודת הבגרות מכלל תלמידי כיתה יב', נמוך ב-30% מהממוצע הארצי (מבקר המדינה, 1999). ראוי לציין, כי מצבה הכלכלי של האוכלוסייה ביישוב משפיע על חוסנה התקציבי של הרשות המקומית, אשר נושאת גם בחלק ניכר מההוצאות בתחום החינוך.

מערכת החינוך העירונית

בשנת הלימודים 1999-2000 למדו במערכת החינוך העירונית ב"דרדר" כ-40,500 תלמידים, מתוכם כ-16,500 תלמידים ב-20 כתי-ספר על-יסודיים (ליפשיץ, 1999). בשנת הלימודים 1997-1998, החליטה הרשות המקומית לערוך רפורמה במערכת החינוך ולעבור למבנה של כתי ספר יסודיים (כיתות א'-ו') וכתי ספר על-יסודיים, הכוללים: חטיבות הביניים (כיתות ז'-ט') וחטיבות עליונות (כיתות י'-יב').

בהשוואה לרשויות מקומיות גדולות אחרות, קיים בעיר מגוון מצומצם של מסגרות לימוד חינוכיות על-יסודיות לתלמידים בעלי הישגים לימודיים נמוכים. כך לדוגמא, מתוך כ-20 כתי ספר על-יסודיים, קיימות רק שתי מסגרות חלופיות לתיכון העיוני: בית ספר מקצועי-טכנולוגי ובית ספר תעשייתי, המיועדים להכשיר תלמידים בעלי הישגים נמוכים שלא התקבלו לבתי ספר המקיפים ביישוב. לבתי ספר אלו דימוי נמוך יחסית בקרב תושבי העיר.

בתי הספר התיכונים המקיפים

בתי הספר המקיפים שבהם הופעלה תכנית סח"ת, אינם שונים באופן מהותי מבתי הספר המקיפים האחרים בעיר או מבתי הספר האחרים המקיפים בארץ, מבחינת מבנה הלימודים (מסלולי לימוד עיוניים ומקצועיים), מספר התלמידים (מעל 1,000 תלמידים בכל בית ספר) ומספר חברי הצוות. אוכלוסיית התלמידים ברוב בתי הספר היא הטרוגנית ונקבעת על-פי אזורי יישום גיאוגרפיים.

כיתות ההכוון נועדו לקלוט תלמידים שלא השתלבו במסלולי הכיתות העיוניות, הן בשל רמתם הלימודית והן בשל בעיות התנהגות שונות. למעשה, תלמידים אלו היו יכולים להשתלב במסגרות החינוך של ההכשרה המקצועית, אך בשל התנגדות ההורים ומיעוט מסגרות מתאימות, מוצאים התלמידים את מקומם בבתי הספר המקיפים. עובדה זו עומדת ביסוד הצורך לתגבר את כיתות ההכוון בתוך בתי הספר המקיפים.

מאפייני כיתות ההכוון

ממצאי ההערכה (כהן-נבות, 2000) על כיתות ההכוון בעיר "דרדר" עולים הנתונים הבאים: מאפייני התלמידים: מרבית התלמידים בכיתות ההכוון (מעל 80%) הופנו לשם בגלל הישגים נמוכים בלימודים. שיעור גבוה מהם מתקשים בקריאה, כ-10% מהם אובחנו כלקויי-למידה, כרבע מהם הופנו בגלל קשיי ריכוז. כ-10% מהתלמידים בכיתות אלו למדו קודם לכן במסגרת או בכיתה של החינוך המיוחד.

מאפייני המשפחות: למעלה ממחצית התלמידים הלומדים בכיתות ההכוון גדלים במשפחות מרובות ילדים (4 ילדים ויותר), ומספר הילדים הממוצע במשפחות אלו הוא 4.1 לעומת 2.2 בממוצע הארצי. מיעוט לא מבוטל מהילדים (כ-20%) גדלים במשפחה חד-הורית (לעומת 8% מכלל האוכלוסייה בארץ), 16% מהמשפחות סובלות ממצוקה כלכלית, ב-20% מהמשפחות יש בעיות של חולי ומוגבלות. חלק מהתלמידים (כ-10%) הם עולים חדשים.

מאפייני המורים: רוב המורים המלמדים בכיתות ההכוון הן נשים. מגמה זו דומה למגמה הכלל-ארצית. מרבית המורים (כ-80%) המשתתפים בפרויקט הם בעלי תואר אקדמי.

מקרה 1: תיכון מקיף - "מוצלח"

"אנחנו לא ניתן להם ליפול..."

על בסיס ממצאי ההערכה ניתן להגדיר את בית הספר המקיף כ"מוצלח". זאת משום הישגיו בשינוי תפיסות ודפוסי עבודה של המורים ובתפקוד היום-יומי של התלמידים, במיוחד בצמצום הנשירה ובהתקדמות במיומנויות היסוד (כהן-נבות ואחרים, 2001).

מטרתו המרכזית של חלק זה היא לזהות, לתאר ולנתח את הפעלת התכנית בבית הספר. לנסות להבין בצורה מקיפה את הכוחות והגורמים השונים שהיו מעורבים ושותפים בתהליך הפעלתה והצלחתה של התכנית וזאת מתוך מקורות המידע השונים ובעיקר עדותם של המורים, התלמידים והוריהם.

הצגת הממצאים מתמקדת בשש סוגיות מרכזיות הקשורות בהפעלת תכנית סח"ח: (1) ההקשר שבו הופעלה התכנית (2) התנאים המוקדמים להפעלת התכנית (3) מרכיבי התכנית - הישגים ותוצרים (4) תיאור תהליך העבודה עם הצוות החינוכי (5) הקשיים המרכזיים שעלו בהפעלת התכנית (6) תיאור הדמויות המרכזיות בהפעלת התכנית.

ההקשר שבו הופעלה התכנית

תכנית סח"ח החלה את פעילותה בתיכון מקיף "מוצלח" בשנת הלימודים 1993-1994, בעקבות ההחלטה להפעיל את התכנית בבתי הספר בעיר. בית הספר הוכיח כי קיימת מוכנות ובשלות של ההנהלה והצוות החינוכי להכנסתו של גורם מתערב אשר יסייע לצוות המורים בעבודתם עם תלמידי כיתות ההכוון.

מאפיינים כלליים של בית הספר

בית ספר מקיף "מוצלח", עבר במהלך השנים האחרונות מספר שינויים - בתחום הארגוני הפיזי והפדגוגי, שהשפיעו על תפקודו ודימויו בעיני הנהלת בית הספר, בעיני הצוות החינוכי, התלמידים והוריהם. בתחום הארגוני - החל משנת הלימודים 1997-1998, הוא בית ספר שש שנתי (הכולל שלוש שכבות של חטיבת ביניים ושלוש שכבות של בית ספר מספר שנים הוא בית ספר ניסוי¹⁰, שבמסגרתו נערכו ניסויים בדרכי הלמידה, בארגון מערכת השעות ובמבנה המסגרות הכיתתיות).

¹⁰ בית ספר ניסויי אמור לפתח וליישם רעיון בעל מהות/משמעות חינוכית חדשנית ויוצר רגמים חדשים, שאינם מצויים כיום. המעשה החינוכי שיתקיים יביא לידי ביטוי את כל מסגרות המוסד: ארגון סביבת הלמידה; שינוי מקיף בניהול הומו; ארגון התכנים; ארגון הלימודים. הרעיון הניסויי צריך להיות בעל פוטנציאל להשפעה על כלל מערכת החינוך בישראל וניתן יהיה להתאימו וליישמו בשלמותו או בחלקו במוסדות אחרים. הניסוי מוגבל ל-3-5 שנים, משרד החינוך מעניק לבית הספר 20% תוספת שעות תקן מהחקן הבסיסי של בית הספר ומוחזנה בהשתתפות הרשות המקומית בתוספות ובשינויים המתבקשים כתוצאה מהניסוי בסעיפים, כגון: מבנה, ציוד ייעודי וריהוט, וכן בסעיפים הנובעים משינויים בארגון עבודת מוסד בית הספר, כגון השעות. מתוך: חזון מנכ"ל משרד החינוך. "ארגון ומינהל" - ארגון העבודה הפדגוגית", נובמבר 2000.

בשנת הלימודים 1997-1998, החליטה ההנהלה להתנסות לראשונה בהוראה לפי הגישה של "למידה מערכת" הנערכת במספר מישורים: ברמת התלמיד, המורה ובית הספר. על פי גישה זו, בית ספר מערב גורמים חיצוניים שונים בתהליכי הלמידה שלו (כגון - האוניברסיטה והמכללה) ואלה עוסקים בפיתוח של תכניות חינוכיות חדשניות. בית הספר משמש גם כמקום התמחות לסטודנטים מתחומי העבודה הסוציאלית, החינוך וההוראה של האוניברסיטה המקומית.

בתחום הפיזי - בוצעה הרחבה משמעותית של מספר הכיתות ומספר המעבדות ונוספו למרחב בית הספר מגרשי ספורט, חצר גדולה ומדשאות מטופחות.

היעדים החינוכיים ותכנית הלימודים

ממצאי ההערכה מדגישים כי הגישה החינוכית של בית הספר, עוד טרם הכנסת התכנית, הייתה גישה "טיפולית" באופיה, וגרסה כי בעבודה עם התלמידים יש לשים את הדגש על ההתייחסות לצורכיהם הרגשיים והחברתיים, שעד כה מנעו מהם להתקדם כראוי. גישה זו שונה מהגישה ה"הישגית" המקובלת בבתי ספר רבים בארץ, המכוונת כמעט לחלוטין להישגים לימודיים מקובלים, כגון הישגים בבחינות בגרות (כהן-נבות, 2000). תפיסה זו באה לידי ביטוי ב"חזון הבית ספרי" המדגיש שיש להתייחס למילוי צרכיו האישיים של כל תלמיד ותלמיד ולמיצוי הפוטנציאל שלו. יחד עם זאת, מודגש הצורך בקידום ההישגים הלימודיים והקניית ערכים חברתיים נורמטיביים.

תכנית הלימודים משלבת את תכנית משרד החינוך לצד התפיסות הייחודיות של בית ספר ניסויי. הלימודים מתקיימים בשני מסלולים - עיוני וטכנולוגי-מקצועי, כדי לתת מענה לצורכי האוכלוסייה ההטרוגנית בבית הספר. במסלול העיוני - הלימודים מסתיימים בתעודת בגרות מלאה המקנה כניסה למוסדות הלימוד העל-תיכוניים. במסלול הטכנולוגי-מקצועי - הלימודים מקנים לתלמיד בסיס מקצועי בשילוב השכלה כללית. תכנית הלימודים והבחינות הן מודולריות ובחירת רמת הלימודים בכל מקצוע והרכב הבחינות נקבעים בהתאם לרמתו והישגיו של התלמיד. ניתן לסיים לימודים במסלול זה בתעודת בגרות (חלקית), תעודת השכלה, או תעודה טכנולוגית. תעודות אלו אינן מאפשרות לתלמיד קבלה לאוניברסיטה. נוסף על כך, בבית הספר שמים דגש גם על תכניות העשרה ייחודיות הבאות לחזק את התלמידים בתחומי הלימוד לצד פעילות חברתית ערכית.

דיווי בית הספר

דיווי בית הספר נמדד על פי רוב לפי מיקומו הגיאוגרפי, הרכב האוכלוסייה והישגי התלמידים בלימודים. בשל הרכב האוכלוסייה ההטרוגני של בית הספר, הכולל אוכלוסיית תלמידים

חלשים, אחת הסוגיות המרכזיות היא סוגיית הדימוי של בית הספר. על כך ניתן ללמוד מדברי המנהלת:

...מצד אחד אנחנו קולטים את התלמידים החלשים עם הרבה בעיות ובעיקר הישגים נמוכים, אז מצד אחד אנחנו מקבלים מחמאה כי בית הספר יודע להכיל אותם. מצד שני בוחנים אותנו על-פי ההישגים שלנו, אנחנו נדרשים לעשות מאמצים בלתי פוסקים כדי להוכיח גם הצלחות בהישגים לימודיים כדי שהדימוי שלנו כבית ספר מצליח לא ייפגע ושהתלמידים החזקים לא יברחו ממנו...

מדברי המנהלת ברור, כי בית הספר משקיע מאמצים לשמור על דימויו החיובי וכי האוכלוסייה החלשה (תלמידי ההכוון), מקשה עליו לשמור על דימויו זה. למרות הקושי, ההשקעה של בית הספר והיזומות החדשות שהוא מפעיל תורמות לדימויו החיובי בעיני המערכת.

ראוי לציין, כי בשנה השלישית להפעלת התכנית יצאה המנהלת הקבועה לשנת שבתון ובמקומה מונתה אחת המורות. למרות חילופי התפקידים המשיך בית הספר לתפקד בצורה טובה ולא חלו שינויים בתמיכה ובהתארגנות להפעלת התכנית. עובדה זו מעידה על העצמה והיציבות של המנהיגות הבית ספרית, ולא רק על המנהיגות והסמכותיות של אדם בודד. מאפיינים אלו של מנהיגות חזקה, נכונות לבזר סמכויות ויחסים טובים בין הנהלת בית הספר לבין צוות המורים ובין המורים לבין עצמם עולים גם מתוך דבריו של המפקח על בית הספר:

בית הספר נחשב למקיף טוב, יש מנהלת טובה שיוזמת ומשרה אווירה נעימה בין חברי הצוות, יש דפוסי עבודה ותרבות של אכפתיות. תמיד הייתה בבית הספר עבודת צוות טובה. העובדה שהמנהלת יצאה לשנת שבתון ובית הספר המשיך לתפקד שנה שלמה בלעדיה, אומרת הרבה עליה וכמובן גם על הצוות שהיא בנתה שם...

צוות המורים בבית הספר

בבית הספר צוות חינוכי גדול הכולל 158 מורים ובעלי תפקידים. בראש הצוות החינוכי עומדת מנהלת כללית ולצדה מנהלת חטיבת ביניים וסגנית מנהלת. הסמכות המקצועית בבית הספר אינה ממוקדת רק במנהלת עצמה וקיימים מספר רב (כ-20) של בעלי תפקידים האחראים על תחומים שונים, כגון - חינוך חברתי, מחויבות אישית, מחשוב, עיצוב פני בית הספר, ביטחון, ורכיזי תגבור לימודיים וכ-25 מרכזי מגמות במקצועות שונים, כגון - תנ"ך, טכנולוגיה, תקשורת, ספרות, גיאוגרפיה, חינוך גופני וכדומה. בראש כל שכבה (משש השכבות) עומדות מרכזות ויועצות. מתוך ממצאי ההערכה (כהן-נבות, 2000) עולה כי מאפייני המורים בבית ספר זה דומים לאלו של המורים בכל כיתות ההכוון - רובן נשים, בגיל צעיר יחסית, בעלות השכלה אקדמית וניסיון רב בהוראה בכלל ובהוראה בכיתות ההכוון בפרט.

אוכלוסיית התלמידים בבית הספר

בית הספר מונה כ-1,450 תלמידים, כ-760 לומדים בחטיבות הביניים וכ-690 בחטיבה העליונה. אוכלוסיית התלמידים הטרוגנית מאוד, וכוללת 11% עולים חדשים מחבר העמים, אתיופיה ודרום אמריקה. כתוצאה מכך, קיימת שונות רבה בין התלמידים מבחינה כלכלית, תרבותית, חברתית ולימודית. כמו-כן, לומדים בו 3.4% תלמידים המתאימים למסגרת החינוך המיוחד¹¹ (שחר, 2000). מכיוון שבית הספר הוא מקיף והקבלה אליו היא לפי אזורי רישום, הוא קולט ללא מיון את כל התלמידים שגרים באזור.

תלמידי כיתות ההכון ומשפחותיהם

כ-10% מתלמידי החטיבה העליונה לומדים בכיתות ההכון. רובם מגיעים מרקע סוציו-אקונומי נמוך (כהן-נבות, 2000). נוסף על כך, התלמידים הם בעלי הישגים נמוכים בלימודים ומגלים קשיים רגשיים הבאים לידי ביטוי בבעיות התנהגות והסתגלות חברתית. נתונים אלו מקשים על השתלבותם התקינה בבית הספר. מהמידע שהתקבל מהמורים עלו שתי בעיות מרכזיות נוספות ביחס לתלמידים - היעדרם של הרגלי למידה וריבוי כישלונות קודמים המקשים על הצלחת השתלבותם בבית הספר.

...זוהי אוכלוסייה קשה שצברה כישלונות במסגרות חינוך קודמות. הם מתקבלים לבית הספר בגלל מדיניות האינטגרציה, אחרת הם לא היו פה. מרבית התלמידים מגיעים אלינו עם בעיות קשות של הרגלי למידה, לא באים עם הציוד הנדרש, לא באים בזמן, יש תלמידים עם בעיות התמדה והיעדרויות... (מורה-מחנכת).¹²

תפיסת צוות המורים את תלמידי כיתות ההכון

מתוך ממצאי ההערכה ניתן ללמוד כי למרות המודעות הגבוהה לקושי הקיים בעבודה עם אוכלוסיית תלמידים זו והרצון לשפר את התפקוד של בית הספר, כיתות ההכון היו בשולי העשייה החינוכית, הן מבחינת הקצאת כוח האדם מיומן ומקצועי, והן מבחינת היעדר תכנית לימודים התואמת את צורכי התלמידים. חיזוק לכך התקבל מדברי יועצת בית הספר שמונתה לרכזת התכנית ולמנהלת בית הספר:

¹¹ בשנים האחרונות, בעקבות החלטת משרד החינוך קיימת מגמה לשלב את תלמידי החינוך המיוחד במסגרות החינוך הרגילות.
¹² מורים מחנכים - מלמדים את הכיתה מקצוע מסוים, ובנוסף מקבלים שעות נוספות המוקדשות לשעות חינוך וחברה. באופן כללי, מורים אלו מלמדים יותר שעות את הכיתה ומשמשים כתובת מרכזית עבור התלמידים, ההורים והמורים המקצועיים ביחס לתפקוד התלמידים שבכיתתם בבית הספר.

יועצת חינוכית - היא חלק מהצוות החינוכי של בית הספר ומתוקף תפקידה עוסקת בנושאים שאינם פדגוגיים, אלא טיפוליים באופיים והיא משמשת כתובת בעיקר לתלמידים המתקשים בתפקוד בבית הספר.

בעבר לא התייחסו לתלמידים האלה בצורה ראויה, לא מבחינת הצוות שעבד אתם וגם לא מבחינת התכנים הלימודיים, הם היו בשולי המערכת... בית הספר תמיד שם לו למטרה להתמודד עם הכיתות האלה, אך לאמיתו של דבר לא היו לנו כלים נכונים להתמודד אתם, בדרך כלל, תלמידים אלה היו הגרעין הקשה של בית הספר, רוב בעיות המשמעת והאלימות היו בכיתות ההכונן.

מכאן, ברורים התסכול וחוסר המוטיבציה של חלק מהמורים לעבוד עם כיתות ההכונן (כהן-נבות, 2000). אחד הביטויים הקיצוניים לתפיסת המורים את יכולת התלמידים בכיתות ההכונן משתקף בדברי מורה שהתנגדה לתכנית ולעקרונותיה:

לתלמידים האלה יש הרבה בעיות קשות בכל התחומים, חלקם לא היה צריך ללמוד, היה עדיף שיצאו לעולם העבודה. בעיות התנהגות, תפקוד בכיתה, הרגלי למידה, בעיות נפשיות. הם מפריעים ומקשים על תהליך הלמידה השוטף של בית הספר. בהתחלה הייתי מאוד פסימית לגבי יכולתם והצלחתם לעמוד בדברים מסוימים. גם היום אני לא אופטימית במאה אחוז.

מדברי המורה עולה כי תלמידי ההכונן אינם מתאימים למסגרת לימודית בגלל ריבוי קשיים והם מהווים גורם מפריע בבית הספר. לעומת זאת, היו מורים אחרים שראו בעבודה עם כיתות אלה אתגר ושליחות, עוד לפני שהתכנית הוכנסה לבית הספר, כך לפי דברי אחת המורות:

...זה נותן לי סיפוק אדיר לדעת שהצלחתי אתם, אין לי את אותה תחושת סיפוק בכיתות אחרות, הם כאן זקוקים לי, הילדים האחרים יכולים להסתדר גם בלעדיי...

התנאים המוקדמים לקראת הפעלת התכנית

למנהלת ולצוות החינוכי של בית הספר תפקיד מפתח בהצלחת תכנית התערבות המכוונת לחולל שינוי בבית הספר. תפקיד המנהלת הוא חינוכי ומכריע בהכנסת השינוי ובקימומו לאורך זמן. הצלחת התכנית תלויה בתמיכה פעילה בעקרונות, בתפיסת התכנית ובמאמצים שמתבצעים בפועל: בכחירת הצוות, בתמיכה בו, וביצירת תנאים לקיום התהליך. הצוות החינוכי של בית הספר מהווה חוליה מרכזית ביישום ובאימוץ התכנית בעבודה השוטפת בבית הספר.

תנאים, מוכנות ובשלות

לפני הכנסת התכנית לבית הספר, המנהלת ומספר דמויות מרכזיות בצוות, הרגישו צורך בשינוי והגיעו להכרה שגורם מקצועי חיצוני עשוי לסייע להם בהתמודדות עם התלמידים בכיתות ההכונן, כפי שניתן ללמוד מדברי המנהלת:

עשינו הרבה ניסיונות להיעזר במומחים מבחוץ שיעזרו לנו להתמודד עם הקשיים בבית הספר. בפעם האחרונה, לפני תכנית סח"ח הכנסנו לבית הספר יועץ ארגוני. נעזרנו בו בעיקר בהיבטים הארגוניים, אך לא קיבלנו את הכלים הדרושים לעבודה עם האוכלוסייה הקשה, אך בכל זאת היה לנו רווח מזה. זה פתח לנו את העיניים לראות שגורם מתערב יכול לסייע לנו. חיפשנו את המומחים שסייעו לנו בעבודה עם התלמידים החלשים וגם עם התלמידים בעלי היכולות הגבוהות. היו כאן מורים איכותיים עם הרבה מוטיבציה שרצו לעשות את העבודה עם התלמידים החלשים, אך לא ידעו איך.

חיזוק לצורך בשינוי בא לידי ביטוי גם בדברי היועצת החינוכית:

התכנית תאמה לאמונה ולתפיסה הבסיסית שלי, איך לעבוד עם תלמידים כאלה. היה לי ידע תיאורטי ומאוד רציתי להעביר את זה לפרקטיקה...

מתוקף תפקידה, היועצת החינוכית מכירה ויודעת ברמה התיאורטית את עקרונות העבודה הטיפולית המשלבת בין פסיכולוגיה ופדגוגיה, אך היא חסרה התנסות מעשית שתכנית סח"ח מציעה לה. ההזדמנות לשלב בין תיאוריה למעשה עוררה אצלה את המוטיבציה להצטרף לתכנית.

לקראת המפגש הראשון של הצוות החינוכי עם הצוות המתערב החיצוני, ציינה המנהלת את הבשלות והמוכנות לקבלת התכנית:

... יש אצלי בצוות אנשים שמחכים להזדמנות לקחת את האתגר הזה לידיים, במשך שנים חיפשנו משהו ייחודי לכיתות האלה... ממש נלחמתי שהתכנית תתחיל אצלי בבית הספר... נכנסתי לתכנית כי הבנתי את הקשיים שלנו עם כיתות ההכוון, התחזקה אצלי ההבנה שאנחנו לבד לא יכולים לעשות את הכל, ושכל החוכמה לא נמצאת רק אצלנו... זה היה צורך שעלה מתוך השטח...

מעורבות המנהלת: ממצאי ההערכה, מצביעים על תמיכתה ומעורבותה של המנהלת בהפעלת התכנית. חיזוק לכך התקבל מדברי המנהלת עצמה:

בשנה הראשונה ישבתי ברוב ישיבות הצוות. ברגע שהתחלתי לראות שמתחיל להתגבש צוות, שלוקח אחריות ועושה את העבודה, הורדתי את המעורבות שלי ופיניתי יותר מקום לרכזת התכנית, זה לא אומר שהתנתקתי, המשכתי להיות בקשר שוטף עם רכזת התכנית ועם המנחים... פיניתי לצוות שעות במערכת לצורך המפגשים הפרטניים והקבוצתיים... תמכתי ברכזת (התכנית) לאורך כל הדרך, הקשיים שלה היו

בעיקר בהתחלה עם הצוות המתערב... הצוות (צוות בית-הספר) ידע שאני מאחוריו והם יקבלו ממני את כל התמיכה שתידרש.

המנהלת העניקה תמיכה לצוות ויצרה תנאים להפעלת התקינה של התכנית. באופן מודע והדרגתי צמצמה המנהלת את מעורבותה ואפשרה לרכזת התכנית לגלות מנהיגות ולהוביל את הצוות.

בחירת המורים לתכנית: מרכיב נוסף בחשיבותו היה רמתם המקצועית ומעמדם של המורים שנבחרו להשתתף בתכנית. ממצאי הערכה (כהן-גבות, 2000) מעידים, כי מיטב המורים נבחרו לצוות התכנית. חיזוק לכך נמצא בדבריהם של רוב המרואיינים וגם לדברי מנהלת בית הספר:

לתכנית גייסתי את הליגה הלאומית של בית הספר. הבחירה בהם לא הייתה אוטומטית, קדמו להחלטה דיונים עם צוות ההנהלה, והתייעצות עם צוות המנחים. למורים הועבר מסר שהם נבחרו למשימה מאוד חשובה ושאני מאוד מאמינה בעקרונות התכנית ובנחיצותה לבית הספר שלנו...

חיזוק לדברי המנהלת נמצא בדברי אחת המורות: "לקחו את המורים הכי טובים, הייתה גאונות יחידה... וגם: "לפרויקט נבחרה הנבחרת העסיסית ביותר... בחרו אותם בפינצטה...". השייכות לקבוצה נבחרת זו יצרה מוטיבציה גבוהה ורצון להשתתף בתכנית.

לצד ההשלכות החיוביות שהיו לתהליך בחירת המורים בבית הספר, היו גם השלכות שליליות על המורים שלא נבחרו להשתתף בתכנית. כתוצאה מכך נוצרו מתחים בקרב המורים בבית הספר, שגרמו לתחושות מרירות ותסכול והשפיעו על יחסי העבודה בבית הספר. מנהלת בית הספר מציינת:

התגובה של חלק מהמורים שלא נבחרו לתכנית הייתה קשה. הם נעלכו שלא ראיתי אותם כמתאימים וכעסו מאוד שלא ניתנה להם ההזדמנות... היו מורים שהביעו כעס כלפי מורים אחרים ולמשך תקופה מסוימת היה מתח שהורגש בעיקר בחדר המורים, אך זה הגיע גם לאוזניי...

חיזוק לכך ניתן למצוא בדברי אחת המורות שלא נבחרה להשתתף בתכנית:

אני לא יודעת אם היום אני מצטערת שלא מצאו לנכון לצרף אותי כי ראיתי כמה זה היה קשה להם (לצוות שנבחר). הם עבדו ולא זכו לכלום... אני גם יודעת שיש מורות שהרגישו שמנצלים אותן. עבדו שעות על שעות ולא תגמלו אותן. האמת שבהתחלה

זה הרגיו אותי שבחרו קבוצה שהפכה להיות כמו קליקה בתוך בית הספר, הרגישו שהם מיוחסים... לא אהבתי את התנשאות של מרבית המורים באותה תקופה...

ייתכן שתחושתה כלפי קבוצת "הנבחרים" הייתה סובייקטיבית ונבעה מאי כחירתה. אך ברור, הן מדברי המנהלת והן מדברי המורה, כי בתהליך בחירת המורים נוצרו מתחים במערכת, וגם אם היו זמניים, הם יצרו אווירה לא נעימה בין המורים. למרות הדיווח על ההתחלה החלקה יחסית בהכנסת התכנית, מנחה מהצוות המתערב תיאר תמונה יותר מורכבת:

...פגשתי קבוצה של מורים עם הרבה רצון ותחושה שהם מעוניינים ללמוד ורוצים בשינוי, אך במקביל דאגו להזכיר לי שיש להם ניסיון וגם ידע רב בעבודה עם אוכלוסייה של תלמידים מתקשים. במפגשים הראשונים שקיימתי עם המנהלת, היא לא נתנה לנו לזוז בלי שתהיה מעורבת בכל צעד שלנו, היא הייתה מאוד ריכוזית. דפוס דומה ואף נוקשה יותר פגשנו במפגשים הראשונים עם מי שנבחרה להיות הרכזת של התכנית...

מדברי המנחה ניתן להבין, כי דווקא איכותו הגבוהה של כוח האדם וסגנון הניהול הריכוזי, הם שיצרו את הקשיים בשלבים הראשונים של הכנסת התכנית לבית הספר. המציאות המתוארת על ידי המנחה מרמזת על שני היבטים מרכזיים בתהליך. האחד, הכנסת שינוי למערכת מעוררת התנגדות בקרב הכוחות הפנימיים גם כאשר קיימים תנאים נוחים לכך. על פי המתואר בספרות המקצועית זוהי תופעה טבעית בתהליכי שינוי. ההיבט השני מתייחס לעבודה עם צוות איכותי ומגובש בעל ניסיון וידע מקצועי רב, דבר המגביר את הקושי של הגורם המתערב.

סיכום

נראה כי מאפייני בית-הספר והתנאים המוקדמים, כמו גם מוכנות הנהלת בית הספר והצוות החינוכי לקבל את התכנית, מעורבות המנהלת ובחירת צוות איכותי, יצרו תנאי פתיחה נוחים להכנסתה של תכנית סח"ח לבית-הספר. עם זאת, המידע על הקשיים הרבים של תלמידי כיתות ההכוון, והניסיונות הלא מוצלחים הקודמים להתמודד עם שילובם בבתי ספר תיכוניים מצביעים על האתגר הגדול שקיבלו על עצמם כל המעורבים בהכנסת התכנית לבית הספר.

יישום מרכיבי התכנית - הישגים ותוצרים

בכסיס התכנית עמדה ההנחה כי שיפור ביכולת העבודה והמסוגלות האישית של המורים יביאו לניצול טוב יותר של משאבי כוח האדם בבית הספר, ייעלו את העבודה ויקדמו את תפקוד התלמידים בתחומים: הלימודי, ההתנהגותי, התברתי והרגשי. מסיבה זו, חלק מרכזי מתשומות תכנית סח"ח ממוקדות במורים ונועדו להשיג שני יעדים מרכזיים: שיפור הרגשתם

הטובה של המורים והגברת מסוגלותם האישית ויכולתם המקצועית. מרכיב חשוב נוסף מתייחס לעבודה מול ההורים וראייתם כשותפים מלאים בקידום התלמידים.

אציג תחילה את הישגיה המרכזיים של התכנית, הן על בסיס ממצאי ההערכה והן על סמך המידע שהתקבל בראיונות, תוך התייחסות לשלוש אוכלוסיות יעד מרכזיות: הצוות החינוכי של בית הספר - המנהלת והמורים; התלמידים בכיתות ההכוון; הורי התלמידים בכיתות ההכוון.

הצוות החינוכי של בית הספר

אסטרטגיית ההתערבות שנקטה להשגת יעדי התכנית התבססה בעיקרה על הכשרה מתמשכת ואינטנסיבית של הצוות החינוכי ומנהלת בית הספר. ההכשרה ניתנה במקביל בשתי דרכים מרכזיות: (1) הנחיה קבועה אחת לשבוע (או אחת לשבועיים, בשנה השנייה והשלישית), כמטרה לפתח בקרב המורים עבודה בצוות ושינוי בתפיסותיהם כלפי תפקידם וכלפי התלמידים והוריהם; (2) מפגשים בקבוצות קטנות או מפגשים פרטניים עם בעלי התפקידים המשתתפים בתכנית, כדי להקנות למורים כלים ומיומנויות בתחום האבחון, הפדגוגיה, הדידקטיקה והמחשבים. נוסף על כך, התכנית השקיעה בהקמתה ובהתאמתה של סביבת למידה אסתטית, מרווחת ומצוידת באמצעים מגוונים: ספרים, חומרי לימוד ומחשבים.

פיתוח צוות - שינוי דפוסי עבודה ותפיסות חינוכיות

מפגשי ההכשרה נועדו לעודד את המורים לעבוד בצוות, בצורה מתואמת ומשותפת תוך היכרות עם עקרונותיה ותפיסותיה של התכנית והתאמתה לצורכי בית הספר (כהן-נבות, 2000). ככלל, בתהליך הפיתוח הושגו שני תוצרים מרכזיים: האחד, עבודת צוות ומעבר מדפוס עבודה של מורה בודד לעבודה בקבוצה, והשני - שינוי בתפיסות המורים.

שינוי דפוסי עבודה

המורים אימצו דפוס עבודה חדש במעבר מעבודה של מורה בודד לעבודה קבוצתית. הם הגיעו לרמה גבוהה של עבודה משותפת ומתואמת, תוך ניצול ופיתוח יכולותיהם האישיות והגברת נכונותם להעניק תמיכה רגשית זה לזה. מהראיונות עם חברי הצוות החינוכי ניתן להבין, שעבודת הצוות תרמה להם הן בפן הקבוצתי והן מבחינה אישית. לפני הפעלת התכנית, התמקדו מפגשי המורים בעיקר בדיווח על הישגי התלמידים, ובעקבות השינוי, היה מעבר לדיונים מעמיקים העוסקים בתכנים מקצועיים, כפי שציינה המנהלת:

השינוי הגדול מבחינתי זו עבודת הצוות. זה דפוס חדש שהוכנס בזכות התכנית. תמיד אמרנו שאנחנו עובדים בצוות, אך למעשה התכוונו לשיבות הצוות או לשיבות

הפרוגיות שבהם אנו מתכנסים כצוות, אחת לרבעון או לתקופות קצרות יותר כדי לדון על התלמידים, בעיקר על הציונים שלהם. אף פעם לא קיימנו ישיבות שדנות עלינו כצוות, על הכוחות והחולשות שלנו, לא ניצלנו את האפשרות להפרות אחד את השני. בעקבות התכנית, הישיבות נעשו הרבה יותר אינטנסיביות, מתקיימים בהם דיונים מעמיקים על כל תלמיד ותלמיד ובנוכחות כל המורים העיוניים והמקצועיים.

המורים ראו את השינוי בעיקר בהשגת תיאום רב יותר, בקבלת החלטות במשותף ובצבירת ידע מעשי להתמודדות עם הבעיות היומיומיות בכיתה. סיפרה על כך רכות התכנית:

התחלנו את מפגשי הצוות, ולא בדיוק ידענו לאן אנחנו הולכים... מהר הבנו שיש יתרון לכך שאנחנו יושבים ביחד באופן קבוע ודנים בקשיים שלנו. קיבלנו החלטות משותפות שחייבו את כולנו, העדכון ההדדי בישיבות סייע לנו להבין מה עובד טוב ומה עובד פחות טוב, התחלנו לעסוק בדברים בסיסיים שנגעו לכללי התנהגות ולהרגלי למידה, זו הייתה בעיה משותפת ומיד הרגשנו בהבדלים, זה עודד אותנו כצוות לדברים נוספים...

המורים הבינו שהעבודה המשותפת, התיאום, קבלת החלטות וההפריה המקצועית ההדדית מחזקים את כוחם ומעצימים את יכולתם המקצועית.

בפן האישי, עיקר תרומתה של ההכשרה הייתה בתחום הרגשי ובתחום המקצועי. המורים העידו על יציאה מתחושת הבדידות ועל אפשרות לדבר על בעיות אישיות:

לפני הישיבות שלנו כצוות התכנית הרגשתי בודדה, הרגשתי חסרת אונים וכי נכשלתי עם התלמידים. בישיבות הצוות עודדו אותנו להעלות בעיות, העזנו להעלות בעיות ולא לחשוש, פתאום גיליתי שלמורים אחרים יש מצוקות דומות לשלי, הבנתי שאני לא נכשלתי ושיותר אני לא לבד...

הלגיטימציה לעסוק בעניינים רגשיים יצרה פתיחות בין חברי הצוות והם נוכחו לדעת שקשיים קיימים גם אצל מורים ותיקים. עוד ציינו המורים, שהשתתפותם בקביעת המדיניות והלמידה המשותפת עם מורים אחרים סייעה להם בעבודתם בכיתה:

בישיבות האלה אנחנו מקבלים החלטות איך להגיב ולפעול, מתדרים את המדיניות שלנו ודנים איך לפעול עם הבעיה של תלמיד שלא מביא ציוד לכיתה, וההחלטות לגבי כל תלמיד יכולה להיות שונה אך אחידה על-ידי כל המורים.

התכנית אפשרה לצוות בית הספר לעסוק בלמידה הדדית שהגבירה את תחושת הכיטחון המקצועי. אנשי הצוות למדו להרחיב את תחומי ההתמודדות עם התלמידים ולפעול על-פי יכולותיו ומצבו של כל תלמיד.

שינוי בתפיסות חינוכיות

ההנחיה בתחום זה התמקדה בעיקר בשינוי תפיסות המורים, בשלושה מישורים עיקריים: הרחבת תפיסת התפקיד של המורים ומחויבותם כלפי הצרכים השונים של התלמידים, הגברת אמון המורים ביכולתם של התלמידים החלשים והבעייתיים להשתנות ולהתקדם, והתייחסות שונה של המורים להורים על מנת לעשותם שותפים מלאים בעבודה החינוכית עם התלמידים.

הרחבת תפקיד המורה - מממצאי ההערכה (כהן-נבות, 2000), ביחס לתפיסת התפקיד של המורה עולה כי המורים אימצו גישה חינוכית חדשה לגבי מהות העבודה עם התלמידים החלשים, המעמידה את התלמיד במרכז, תוך התייחסות למכלול קשייו וצרכיו. יועצת בית הספר הדגישה את השינוי בעבודתה:

בעבר רוב הבעיות של התלמידים הועברו אלי, ההתייחסות של רוב המורים הייתה, שבעיות שיש לתלמידים האלה אינן בתחום אחריותם ולכן הן הבעיה שלי. היום מורים מבינים שההתמודדות עם הבעיות ההתנהגותיות היא גם באחריות שלהם... אני עוזרת ותומכת בכל מורה, אך זה שונה...חלק מהשינוי קרה בגלל שהמורים התחילו לקחת יותר אחריות ולהתייחס אחרת למגוון הבעיות של התלמידים.

מדבריה היועצת ניתן להבין, שהמורים הרחיבו את תחומי האחריות בעבודתם עם התלמידים. בעבר, כל בעיה מחוץ ללימודים נתפסה בעיני המורים שלא בתחום אחריותם והם הפנו את התלמידים לאיש-המקצוע המתאים. היום הם עוסקים גם בנושאים שלא טופלו בעבר, כמו בעיות רגשיות ואישיות. בדרך זו אפשרו המורים ליועצת החינוכית לטפל בבעיות הדורשות יותר הבנה מקצועית.

יכולת התלמידים להצליח ולהתקדם - תכנית ההכשרה גרמה למורים להכיר ביכולת התלמיד ולאפשר את מימוש הפרטנציאל הגלום בו. מממצאי הערכה (כהן-נבות, 2000) עולה, שכיום המורים מובילים את התלמידים להישגים לימודיים משמעותיים אפילו בבחינות הבגרות... חיזוק לממצאי ההערכה התקבל גם בראיונות עם המורים:

בהתחלה לא האמנתי ביכולות שלהם, זה לקח לי זמן לראות שזה אפשרי, שהם מצליחים שהם מסוגלים ליותר, התחלתי להגביר את הדרישות מהם...זה לא היה אותו הדבר אצל כולם, אך היו כאלה שממש הפתיעו אותי לטובה...

תפיסות כלפי ההורים - על פי התפיסה החינוכית של התכנית, שיתופם של ההורים בתהליך העבודה עשוי לעזור בקידום התלמידים. בסוגיה זו המגמה אינה אחידה. חלק מהמורים נשארו בתפיסותיהם - שלהורים אין משאבים ראויים כדי להיות שותפים בתהליך החינוכי של ילדיהם, ואף גרוע מכך, יש מורים המאשימים את ההורים באי ההצלחה של ילדיהם בבית הספר. יחד עם זאת, היו מורים ששינו את תפיסותיהם והבינו את תשיבות הקשר עם ההורים ואת שיתופם בתהליך. המורים השתדלו ליצור קשרים חיוביים עם ההורים וליזום מגע כדי להעביר להם מסרים על תפקוד ילדיהם. הראיונות מצביעים על מורכבות הבעיה:

מצבן של המשפחות קשה. הרבה פעמים אלה הורים שהם בעצמם נחשלים וחיים בתנאי עזובה, הם אינם רואים בראש מעייניהם שילד יצליח בלימודים ויקבל ציון גבוה, הם לא פרטנרים...

לפי תפיסת המורה, ההורים חלשים מבחינות רבות. בגלל מצוקותיהם, הם לא מתעניינים בילדיהם ולכן קשה לראות בהם שותפים. לעומת זאת, היו גם קולות אחרים בין המרואיינים שסימלו את השינוי שחל אצלם:

אנחנו נוהגים להגיד שההורים חלשים, אך ראיתי במשך הזמן, אילו הבנות מעמיקות יש להם. אמרתי לעצמי איך עד עכשיו התנשאתי ככה כלפי ההורים, הם הרי מכירים יותר טוב מכולנו מי הילדים שלהם. כמשך זמן רב התעלמנו מהם, היינו שבוים כתפיסה שהם לא יודעים ולא מבינים ולכן רק לנו יש מה להגיד להם...היום אני מבינה שההורים משמשים כמקור האינפורמציה החשוב ביותר לגבי הילד. אני יושבת עם ההורים ורואה אותם אחרת מכפי שראיתי אותם בעבר, רואה את הכבוד וההדר שיש להם, כמו האימא של.. (אימא של אחת התלמידות שפגשתי) זאת אימא אכפתית שנלחמת על כל ילד שלה. ברגע שנוצר הקשר בינינו אנחנו מתקשרות אחת לשנייה, יש לי עם מי לדבר והרבה ללמוד ממנה על הילדים שלה שלומדים אצלנו ומשתתפים בתכנית (רכות התכנית).

לאור הבדלי הגישות בין המורים בבית ספר "מוצלח" מתעוררת השאלה, מדוע לא חל שינוי ביחסם להורים למרות הדיונים שהתקיימו במהלך ישיבות הצוות.

רכישת כלים ומיומנויות - פדגוגיה, דידיקטיקה ומחשבים

ההכשרה בתחומים אלה נועדה להקנות למורים ידע לגבי שימוש בכלי אבחון פורמליים ובלתי פורמליים לצורך זיהוי יכולות וקשיי למידה, בהקניית שיטות הוראה לגיוון דרכי ההוראה ובהכנת חומרי לימוד והתאמתם לצורכי התלמיד. ההנחיה בתחום הטכנולוגיה התמקדה

בעיקר בהקניית מיומנויות השימוש במחשב. כחלק מתפיסת התכנית, הוכנסו מחשבים לסביבת העבודה של הכיתה במטרה להעשיר ולשפר את הפעילות הלימודית ולהגביר את המוטיבציה של התלמידים. בתחום השימוש במחשבים, ממצאי הערכה מציינים כי לא הושגו היעדים שהוצבו מלכתחילה. למורים לא הוקנה הידע התיאורטי והמעשי הנדרש כדי לשלב תחום זה בעבודתם.

במרבית הראיונות, המורים לא ציינו את המחשב ככלי משמעותי בעבודתם. הוא נתפס כמשהו סמלי המוסיף יוקרה ל"סביבה" ומשמש את התלמידים באופן מצומצם בלבד:

הכנסת המחשבים העלתה את גאונות התלמידים, זה הוסיף הרבה יוקרה וכבוד. התלמידים מכינים את העבודות שלהם במחשב...

לדברי המורה, הכנסת המחשבים לכיתות ההכוון הבהירה לסביבה שהתחום היוקרתי הזה אינו מוגבל רק לתלמידים החזקים בבית הספר. גם בעיני המורה, העובדה שהתלמידים משתמשים במחשבים היא הישג בפני עצמו. ביטוי לאכזבה ולחוסר שביעות הרצון משילוב המחשב בעבודת המורים ביטאה מנהלת בית-הספר:

בתחום הזה (מחשבים) אנחנו מאוד חלשים, כדי להכניס את התחום הטכנולוגי ברצינות לבית הספר, זה דורש משאבי זמן ויותר משאבי הדרכה. ההדרכה שקיבלנו לא הפכה את זה לדרך חיים. לא ממש למדנו איך לנצל את המחשבים בצורה טובה יותר.

הכנסת המחשבים התקבלה בברכה על ידי צוות בית הספר, אך היה קושי להרגיל את המורים לעשות בהם שימוש בעבודתם השוטפת. ייתכן שהקושי נבע ממידת ההשקעה, מאיכותה, ממאפייני המורים או מהשילוב ביניהם. בנושא האבחונים, העידו המורים, שהידע בתחום זה סייע להם להתייחס לכל תלמיד באופן אישי:

לא ידענו להבחין בין הבעיות הרבות שהיו לתלמידים. האם הבעיות של התלמיד הן בגלל פיגור סביבתי או בגלל ליקויי למידה. כולם זוהו והוגדרו כ"חלשים". האבחונים עזרו לנו להבחין בין הבעיות. זיהינו טיפוסים לתלמידים, למדנו על הגורמים לקשיים שלהם. המידע שקיבלנו על הבית והמשפחה הוא מידע חשוב. לאור הנתונים שהיו לנו על התלמיד ידענו מה צריך ונדרש לעשות כדי לקדם אותו...

מדברי היועצת ניתן להבין, שההתייחסות לקשיי התלמידים לפני האבחונים הייתה כללית ולא מובחנת. בעזרת כלי האבחון הם למדו לזהות את מקור הבעיה ולקבל תמונה מקיפה, וכך יכלו להחליט על דרך התערבות ההולמת את צרכיו של התלמיד. בתחום הדידקטי-פדגוגי, מרבית המרואיינים דיווחו על שינוי בהכנת השיעורים, חומרי הלמידה ודרך ההוראה בכיתה:

ההשקעה שלי היא בעיקר לפני השיעור, אני מכינה דפי עבודה שמותאמים לקצב האישי של כל תלמיד. קשה ללמד אותם פרונטלית, קשה להם להחזיק מעמד שיעור שלם, לכן אני מגוונת במהלך השיעור עצמו. אני משכתבת סיפורים, טקסטים כך שהם יכולים להיעזר בדברים שהכנתו...

לדברי מחנכת הכיתה, ההבדלים בין התלמידים חייבו אותה להשקיע בהכנה מוקדמת של חומר לימודי התואם את רמת התלמיד ולנקוט במגוון שיטות כדי להתגבר על בעיות הריכוז של התלמידים. דברי התלמידים חזקו את דברי המחנכת:

המורים מכינים לנו דפי עבודה לפי נושאים. מרשים לנו ללכת למדף ולקחת דפי עבודה שאנחנו רוצים... כשאני מרגיש עייף אני מבקש מהמורה לשחק במחשב או לשבת לכד ולעשות משהו אחר...

בתחום הפדגוגי-דידקטי גברה המסוגלות העצמית של המורים והותאמה לתלמידים בעלי צרכים שונים. לעובדה זו השפעה על התנהלות השיעור בכיתה. כך, לדוגמא, באחד השיעורים בהם צפיתי ניתן היה להבחין בכיורוד שהמורה התכוונה היטב לקראת השיעור ובמהלכו נקטה באסטרטגיות מגוונות במטרה ליצור עניין ומוטיבציה בקרב התלמידים. האווירה בכיתה הייתה נינוחה, מתחשבת וסובלנית והתקיימה בתנאים שונים מאלו שבכיתה רגילה: מספר התלמידים קטן יחסית, צורה הישיבה ודרך העבודה עם התלמידים גמישה. המורה העניקה לתלמידים למידה חווייתית במספר מישורים: במישור הקוגניטיבי - דיון על העובדות ההיסטוריות וצפייה ביקורתית בטלוויזיה; במישור הרגשי - הבעת רגשות בעקבות הצפייה בסרט ושיחה על הנושאים השונים בהקשר למציאות היומיומית. מעבר לכך, המורה השתמשה בתכנים להקניית ערכים חברתיים, חינוכיים ואוניברסליים. דרך ההוראה הותאמה לרמת הידע, לקצב ולצורכי התלמידים.

הפעילות בסביבה הלימודית

שינוי מרחב הלמידה ויצירת סביבה פיזית יוקרתית ועשירה באמצעים נועדו לשפר את אפשרויות הלמידה ולממש את עקרונות התכנית. הסביבה אפשרה הפעלת שיטות למידה מגוונות, כמו עבודה בקבוצות, למידה פרטנית ועבודה משותפת של צוות ההוראה.

הסביבה החדשה עוררה התלהבות רבה בקרב המורים והתלמידים ואפשרה עבודה משותפת של מספר מורים. השיעורים התנהלו בקבוצות קטנות בהתאם לצורכי התלמידים. עם זאת, העבודה בסביבה התגלתה כנושא מורכב ואחדים מהמורים הביעו חוסר ביטחון ביכולתם להפיק תועלת מהסביבה החדשה. הראיונות והתצפיות הצביעו על מגוון רחב של יתרונות

עבור המורים והתלמידים: בית הספר היה מעוניין להשקיע ולקדם את אוכלוסיית תלמידי ההכוון; הסביבה סיפקה מענים לצרכים הייחודיים של תלמידי כיתות ההכוון; התחזקה תחושת השייכות והמחויבות של התלמידים בכיתות אלו לבית הספר.

הרצון לטפח ולקדם את אוכלוסיית תלמידי כיתות ההכוון השפיע על מיקום הסביבה במרכז בית הספר, ועל המאמצים לעשותה אסתטית מאוד ומצוידת באמצעי למידה מגוונים ומתקדמים. כך לדברי אחת המורות:

הסביבה ממוקמת במרכז בית הספר. יש בה הרבה אפשרויות ללמידה באמצעות מחיצות שניתן לפתוח ולסגור אותן. הסביבה היא יחידה ששייכת רק למורים ולתלמידים של התכנית.

מיקום הסביבה במרכז בית הספר הוציא את כיתות ההכוון מה"שוליים". הן המורים והן התלמידים הדגישו כי הסביבה מסייעת להם בהתמודדות עם קשיים ייחודיים, כמו: הכנת תכנית לימודים המותאמת לצורכי התלמידים, התמודדות עם הרגלי הלמידה והבאת הציוד הנדרש לשיעורים. כך תיארה אחת המורות:

...כשאני נכנסת לסביבה אני פשוט נהנית מהאסתטיקה ומהציוד. יש במקום ספרים, לא צריך לשלוח את התלמידים לספרייה ובדרך הם נעלמים, לתלמידים יש ארונות אישיים ושם יש להם את כל הציוד: קלסרים, מילונים...יש פינות עם דפי עבודה שהמורים הכינו, לי זה מאוד עוזר בהתחשב בהרגלי הלמידה של התלמידים.

הסביבה סייעה למורים ולתלמידים להתמודד עם בעיות התנהגות האופייניות לכיתות אלה. אחת המורות ציינה:

... הסביבה אינטימית וסיפקה לתלמידים הרבה תשומת לב. היא השפיעה על הנינוחות של התלמידים והם הרבה יותר רגועים. הסביבה שינתה את ההתייחסות של כולם...

דברי התלמיד אישרו את דברי המורה:

הבידוד הזה לטובתנו. אני, למשל, לא שומע את הבלגן בחוץ ולא נגרר לראות מה קורה שם, יש לי אפשרות להסתובב בסביבה ולקחת דפי עבודה והמורה תסכים. תבין... בגלל שהמקום גדול אבל סגור כשאני מתעייף אני יכול ללכת לפינה כדי לא לעשות בעיות ושלא יעיפו אותי מהשיעור...

גם המחשבים ב"סביבה הלימודית" הוסיפו לאטרקטיביות שלה. מהתצפיות עלה, שמשחקי המחשב התקיימו בזוגות ודרשו שיתוף פעולה בין התלמידים. ניכר היה שהם שולטים היטב

בהפעלת המחשב ונהנים מאוד מהפעילות. אחד התלמידים, שבילה את רוב ההפסקות במשחקי המחשב, הסביר: "במקום לצאת ולהשתולל ולעשות שטויות בחוץ אני יותר נהנה להיות כאן במחשבים". על האווירה שהסביבה יצרה ניתן ללמוד מעדותה של אחת התלמידות:

...נעים ללמוד פה (בסביבת הלימוד החדשה), האווירה יותר נעימה מאשר בכיתה רגילה, יש פה מחשבים... ההתייחסות לסביבה היא אחרת. לא קר כאן בחורף, הריהוט יפה ולא שבור. פה מתנהגים אחרת, לא מלכלכים ולא שוברים כי כף לשמור על מקום כזה. מי רוצה להרוס לעצמו את הכיף. אנחנו שומרים על המקום וגם המורים מנקים בעצמם.

בתצפיות בלטה האווירה הנעימה והשקטה ששררה ביחסים בין התלמידים ומחויבותם לטיפול הסביבה - הם הקפידו לנקות את המקום, לכסות את המחשבים ולהחזיר את דפי העבודה למקומם. נראה כי האווירה הטובה מחזקת אצל התלמידים את תחושת השייכות, ויוצרת בהם ובקרב המורים מחויבות לטיפול הסביבה - דפוסי התנהגות שלא תמיד רווחים בקרב התלמידים בכיתות אלה.

על רקע הדברים שנאמרו לעיל, ראוי לציין כי חלק קטן מהמורים לא ראו את יתרונות העבודה בסביבה, ואף העדיפו שלא ללמד בה. כך לדברי אחת המורות:

אני מאוד מעריכה את הרעיון של הסביבה, אבל אני לא יכולה ללמד בה. אני הולכת לאיבוד במרחב הזה. אני צריכה שקט. התזוזות של התלמידים עושות לי רעש. משהו מהאינטימיות שיש לי בכיתה קטנה וסגורה הולך לאיבוד.

היו מורים שלא הסתגלו לעבוד בסביבה הלימודית החדשה, כנראה מסיבות הקשורות להכשרה שניתנה להם או משום שהיו זקוקים לשליטה מלאה על סביבת עבודתם.

ניתן לומר, שמרכיביה השונים של התכנית יצרו תנאים שאפשרו תפקוד טוב יותר בכיתות ההכוון. כתוצאה מכך, חל שינוי בעבודת המורים והם דיווחו על מוטיבציה רבה יותר ללמד בכיתות אלה.

תלמידי כיתות ההכוון

אחת ממטרות התכנית הייתה לקדם את סיכויי המוביליות החברתית של התלמידים בחייהם כבוגרים. להשגת יעד זה הוגדרו המטרות הבאות: צמצום הנשירה הסמויה והגלויה; העלאת הדימוי העצמי וחיזוק המסוגלות האישית; קידום ההישגים הלימודים; ושינוי דפוסי ההתנהגות האנטי חברתית.

ממצאי ההערכה (כהן-נבות, 2000), מצביעים על מספר הישגים מרכזיים בקרב התלמידים בכיתות ההכוון, הן בתחום חוויית הלמידה והן בתחום התפקוד היומיומי בבית הספר. מרבית התלמידים שהשתתפו בפרויקט דיווחו על חוויה סובייקטיבית חיובית במשך שנות לימודיהם בכל התחומים שנבדקו:

יחס מורה - תלמיד: שיפור ביחס החיובי של המורים כלפי התלמידים, ביחסים החברתיים החיוביים בין התלמידים, ובהרגשה הכללית החיובית בבית הספר. השינוי בתפקוד התלמידים בא לידי ביטוי בצמצום היקף הנשירה, או בדחיית מועד העזיבה לשלב מאוחר יותר במהלך שנות לימודיהם.

הרגלי למידה: צמצום ההיעדרויות, ושיפור הריכוז בכיתה וההשתתפות הפעילה בשיעורים; צמצום ניכור של בעיות האלימות בכיתות; התקדמות במיומנויות יסוד שונות, כגון: בהבנת הנקרא.

בחינות הבגרות: עלייה בשיעור הניגשים לבחינות הבגרות, במספר העוברים את הבחינות ובציונים שקיבלו בהן.

נוסף על כך, המרואיינים הדגישו שלושה תוצרים נוספים - קידום המוביליות החברתית של התלמידים, העלאת הדימוי העצמי והמסוגלות האישית וחיוק תחושת הביטחון של התלמידים. מרבית המרואיינים הדגישו את השינוי שחל בתחום זה:

... כולם התגייסו לצבא, ומשרתים ביחידות קרביות. אנחנו לא מדברים על מצב שהיה קודם... כך גם חשים התלמידים ... אנחנו כולנו רוצים להתגייס לצבא. מי שלא הולך לצבא לא משרת את המדינה שלו ואז למה שהמדינה תשרת אותו ותיתן לו תפקידים...

מדברי המורים והתלמידים ניתן להבין כי הנושא של גיוס לצבא, לשירות מלא וכיחידות קרביות, הוא הישג גבוה ביותר. התורה הישראלית מייחסת ערך רב לשירות הצבאי, במיוחד ביחידות קרביות, והתקדמות במסגרת זו מהווה "כרטיס כניסה" להשתלבות בחברה.

מרבית המרואיינים - מורים, תלמידים והורים כאחד - מדגישים גם את השינוי שחל בשיעור התלמידים הניגשים לבחינות הבגרות. "תשעים אחוז ניגשים למספר יחידות בגרות, זאת מגמה חדשה שלא הייתה בעבר...", או כפי שבא לידי ביטוי בדברי התלמידים:

... ההישגים שלי הם שניגשתי לכמה יחידות בגרות ואני מתכוונת להשלים את היחידות החסרות בהמשך, מיד כאשר אסיים את השירות הלאומי, כי זה חשוב להמשך החיים שלי.

התלמידים הבינו שעל מנת להשתלב בהצלחה במסגרות חברתיות בעתיד עליהם לרכוש תעודת בגרות, המהווה "כרטיס כניסה" ללימודים על תיכוניים ואקדמיים. כך מתארת אחת התלמידות:

... אני יותר בוגרת כיום, הכניסו לי ביטחון. אני התכיישתי במראה שלי כי הייתי שמנמנות. ניסיתי לכסות את זה בכל מני צורות, כדי להסתיר את השומן. המורים פה הראו לי שיש בי דברים יפים, החמיאו לי. התחלתי להכיר ביופי של עצמי. גם את היופי הפנימי... אני יודעת שבשביל להצליח צריך להילחם. אני רוצה להתגייס ליחידה קרבית בצבא, אך יש לי בעיות בריאות וכטח לא ירצו לקבל אותי. אני מתכוונת להילחם שיקבלו אותי, יש דברים שהם תלויים רק בכך ולא באף אחד אחר.

אחת הבוגרות מספרת על תרומת התכנית בנושא זה:

... הרגשתי שאני מסוגלת גם לתקשר וגם להגיע להישגים בלימודים. זה שינה לי את החיים. נכנסתי למסלול אחר. היום אני הרבה יותר בוגרת, יש לי חיים משלי עם הרבה ניסיון, אני משלימה את יחידות הבגרות ואין לי קושי ככלל, אני לומדת באופן עצמאי ורוצה ללמוד באוניברסיטה פסיכולוגיה, כדי להבין יותר את הגורמים שמביאים אנשים למצבים קשים ואני אתמסר בעיקר לנוער... אני יודעת היום שגם אני יכולה לעזור לאחרים ואני כבר עושה את זה בשלב הזה של החיים שלי...

הבוגרת, מתנדבת במחלקה לשירותים חברתיים של העירייה (שירות לאומי), רואה עצמה כיום כמי שמסוגלת לתמוך באחרים בעוד שבעבר נזקקה לתמיכה. התלמידים הדגישו כי אחד השינויים המשמעותיים שחשו היה חינוך בתחושת הביטחון האישי שלהם, הן בצד הפיזי והן בצד הרגשי. על תחושת הביטחון הפיזי סיפרה אחת התלמידות:

... בבית הספר הקודם כל היום היו מכות, זה הגיע למצב שתלמיד נכנס לבית הספר והרביץ מכות למנהל... שם הולכים מכות באבנים וסכינים. באחד המקרים, תלמיד חתך לתלמיד אחר את הרגל. פחדתי ללכת לבית הספר שלא יתנפלו עלי פתאום... כאן (בבית הספר הנוכחי), אני מרגישה בטוחה. יש שומר בשער הכניסה, לא כל אחד יכול להיכנס ולצאת, יש הגנה. כאן לא יקרה מה שקרה בבית הספר הקודם, אין מכות וההפסקות שקטות... כאן אני מרגישה ביטחון.

ביחס לתחושת הביטחון הרגשי מעידה אחת התלמידות:

... עם הזמן, הרגשתי את הדאגה האמיתית שלהם, הם לא ויתרו עלי. ש' (רכוזת התכנית) ישבה אתי שעות ולאט לאט נפתחתי אליה. היא הייתה האדם הראשון שיכולתי לספר

לו הכל ולהרגיש בטוחה. וזו גם הסיבה שהסכמתי להתראיין, כי אני סומכת עליה... קיבלתי תחושת ביטחון שיש לי כתובת, וכשאני מרגישה שאני הולכת ליפול אני משתפת אותה...

דברי רכות התכנית מחזקים את דברי התלמידה:

...הבהרנו לתלמידים שאנחנו לא ניתן להם ליפול. היה לי תלמיד שלא היה לו שום סיכוי לסיים את לימודיו אצלנו, היו לו ליקויי למידה קשים, וזיהינו אצלו שהוא מאוד אינטליגנטי, אך בשל מצבו הלימודי ובשל המצב בבית - האב מכה ושני האחים ישבו בבית הסוהר - התחילה אצלו התדרדרות, כולל שימוש בסמים. את הילד הזה לקחנו כאתגר. אמרתי לו: אתה לא תיפול, אנחנו נחזיק אותך - מה שלא יקרה. כולנו התגייסנו לשמור עליו, וכתוצאה מכך, הוא הגיע לבית הספר למרות הקשיים. הוא סיים ללמוד אצלנו והתגייס ליחידה קרבית ושירת בלבנון. כשהוא הגיע לבית הספר במדים אני פשוט פרצתי בכי, ואמרתי לו: תראה איך שאתה שומר עלינו כיום. שאלתי אותו: מה מבטיח שלא תתייאש ותעזוב את הצבא? והתשובה שלו הייתה: אני לא אאכזב אתכם. אני מאוד חזק ואפילו מעודד חברים שלי ביחידה. אני יודע שאתם פה, ואתם במיוחד אוהבים אותי, וזה נותן לי כוחות...

דברי הרכזת והתלמידים מדגישים את תרומת התכנית לתחושת הביטחון שלהם. הם יודעים שיש להם "רשת תמיכה" במידה ולא יצליחו להתמודד עם בעיותיהם.

מרכיבי התכנית שתראו להישגים בקרב התלמידים

מה היו השינויים בדפוסי העבודה שגרמו לתוצרים בקרב התלמידים? מהראיונות עולה כי מבין ארבעת המרכיבים המרכזיים של התכנית (דפוסי עבודה, תפיסות, ידע מקצועי ותנאים פיזיים), המרכיב החשוב ביותר אצל התלמידים היה השינוי בתפיסות המורים כלפיהם. התלמידים ציינו כי היחס האישי והאכפתי של המורים, בצירוף האמונה ביכולתם והצבת גבולות ברורים, הביאו לשינוי בהתנהגותם:

... אני מרגיש שהם מתייחסים אלינו כאילו אנחנו הילדים שלהם. הם כל הזמן מדברים אתנו ואתה מרגיש שיש מישהו שבאמת אכפת לו, שואל ודואג וגם מגן עליך... הם לא מנסים להעליב אותך, למרות שאתה חלש ולא יודע... הם אומרים לנו איך להתקדם ושנחנו מסוגלים...

תלמידה אחרת סיפרה :

... יש עם מי לדבר, מישהו שיושב ומקשיב לך, ותמיד יש לה (לרכזת התכנית) סבלנות לשבת ולדבר. אף פעם היא לא תגיד לך "אחר-כך", עם כל תלמיד. היא תפסה אותנו, לא רק אותי, את כולם, היא כל-כך רוצה שנצליח, כל-כך דואגת לנו משהו שעוד לא ראינו... היא מעודדת אותנו לאורך כל הדרך... כשצריך להעניש היא יודעת להעניש...

התלמידים הדגישו בדבריהם כי אמונת המורים ביכולתם הגבירה בהם את הרצון והמוטיבציה להשקיע ולהתקדם בלימודים :

... הכי שינה אותי זה היחס האמיתי של המורים אלינו, בחיים שלי לא התייחסו אליי ככה, וניסו להבין למה אני לא מסוגל ללמוד. אז זה מכריח אותי להתאמץ כי אחרים מתאמצים בשבילי. אנחנו נעשה מאמץ לגשת לכמה שיותר יחידות בגרות.... זה תלוי רק בנו. ואנחנו יודעים שנצליח.

גם ההורים קשרו את השינוי שחל בהתנהגות ילדיהם ובהתקדמותם בלימודים בעיקר ליחסם של המורים ולגבולות הברורים שהם הציבו בפני התלמידים :

היום המורים מתעניינים בילדים, לא רק בצד הלימודי, הם גם שואלים איך הם מרגישים בבית... ש' (הרכזת) היא אישה חזקה ולכן היא מצליחה עם הילדים. היא עומדת עליהם לעשות מה שבית הספר מבקש - להביא ציוד ולהופיע בזמן... את הילדים האלה צריך להחזיק קצר, לא לתת להם עונש ולהשאיר אותם בבית. זה פתרון קל לבית ספר... בגלל זה היום הילדים הרבה יותר רגועים וחשוב להם לעשות את הבגרות...

הנימוקים שהוזכרו בדברי התלמידים והוריהם שבו ועלו גם בדברי המורים. ניתן להבין כי השינוי שחל בקרב התלמידים נבע בעיקר מיחסי כבוד, מהכרה בשונות בין התלמידים ומהרחבת יכולת "ההכלה" לצד הצבת גבולות, כפי שאמרה אחת המורות :

...כשמכבדים אותם הם מכבדים אותך בחזרה. כשנותנים יחס אישי לתלמיד הוא מרגיש שמתעניינים בו. במשך שנים אמרו לו שהוא מטומטם, והוא נכשל בלימודים, אתה נותן לו יחס אישי ומגלה אכפתיות כלפיו אז הוא מנסה להוכיח לך שהוא יכול...

מעבר לכך, המורים ציינו שגם תכיפות המגעים עם התלמידים חיזקה את הקשר וההתייחסות האישית לכל תלמיד ותלמיד:

... כשהתחלתי ללמד מחזור חדש, דרשתי לקבל יותר שעות כדי להיות עם התלמידים יותר זמן, כדי שאהיה דמות יותר משמעותית עבורם, כדי שיהיה לי יותר זמן לעסוק בדברים שלהם...

דברי התלמיד חיזקו את דברי המורה:

לפני שנה המורה לימדה אותנו כמעט כל היום והיה לנו קשר והיה לנו כיף אתה, עכשיו היא מלמדת אותנו רק שעתיים ביום, בקושי רואים אותה, אין לה זמן בשבילנו וזה לא אותו הקשר שהיה.

המורים ציינו, שבנוסף לאימוץ התפיסות החדשות הם רכשו כלים מקצועיים שסייעו בידם להתמודד טוב יותר עם קשיי התלמידים. פותחו שיטות הוראה חדשניות, הותאמה תכנית לימודים אישית לכל תלמיד ונעשה שימוש "בחזרה אישי" ככלי לשיפור התנהגות התלמידים:

היום אנחנו יודעים איך להסתדר אתם, אנחנו משתמשים בחזרה אישי. יש יותר מחויבות שלנו לתלמיד, והחזרה מחייב את שני הצדדים... היום אנחנו מלמדים אחרת, עם יותר דגש על עבודה פרטנית.

חשוב לציין, כי למרות המאפיינים הסוציו-דמוגרפיים של התלמידים וקשייהם בלימודים, לצד התפיסות המוקדמות של המורים ביחס ליכולתם להתקדם ולהצליח, חלו בקרב התלמידים שינויים משמעותיים ביותר. תלמידים שקודם היו בסכנת נשירה, אוהבים לבוא לבית הספר, כפי שהעידה אחת האמהות: "הילדים שלי אוהבים לבוא לבית הספר. אני מרגישה את זה כשאני מעירה אותם בבוקר, הם לא עושים בעיות, הם קמים בתשוקה...". מעבר לכך, התלמידים הצליחו לסיים את לימודיהם עם הישגים רבים ועם תחושת מסוגלות אישית גבוהה לגבי יכולתם להצליח ולהשתלב במסגרות הנורמטיביות בעתיד.

הורי התלמידים

חיזוק הקשר עם ההורים הוא אחד מעקרונות התכנית ויעדיה. ההנחה היא, שהמשפחה מהווה חלק אינטגרלי מהתפיסה הכוללת של התלמיד ועליה לקחת חלק פעיל בתהליך חינוכו. ביחס לעבודה המשותפת של המורים עם ההורים, ממצאי ההערכה (כהן-נבות, 2000) מורים על שינוי מסוים, אך אינם מציינים הישגים חד משמעיים בתחום זה. מהממצאים עולה, כי

בתחילת הפעלת התכנית נרתעו המורים משיתוף הורים בעבודתם, אולם בשלבים מאוחרים יותר של יישום התכנית הושקעו בכך מאמצים רבים.

ככלל, מהראיונות שקיימתי בבית הספר עולה כי ישנה התקדמות בתחום זה, אך היא אינה תואמת את היעדים שהציבה התכנית. בקרב מספר מצומצם של מורים ניכר שיפור בקשרים שיצרו עם ההורים. ביטוי לכך עולה מההתייחסויות השונות של המורים לסוגיה זו. לדברי רכזת התכנית חל שינוי משמעותי בתחום זה: "... עם ההורים עשינו התקדמות עצומה, שינינו את כל האוריינטציה במערכת היחסים שלנו עם ההורים. מערכת היחסים שלנו היא מצוינת, אבל אני מצפה ליותר מעורבות".

לעומת זאת, אחת המורות הוותיקות חשה אחרת: "אנחנו כשלנו עם ההורים. אני נכשלתי. ניסינו כאן לעשות כמה דברים ולא הצלחנו". את הקושי שביצירת קשר בין ההורים לבין הצוות החינוכי ניתן להבין על רקע הפער בין תפיסות המורים את ההורים לבין הציפייה לראות בהורים שותפים לעשייה החינוכית. לדברי הצוות החינוכי, משפחות התלמידים סובלות ממצוקה כלכלית ומאבטלה, הן מרובות ילדים, חלקן חד הוריות ולחלקן בעיות של חולי.

המורים התייחסו להיבטים שונים של מעורבות ההורים בחינוך ילדיהם. לדבריהם, ניכרים חוסר מעורבות ואי התעניינות בתפקוד הילדים וגם בבית אין להם תנאים הולמים כדי לתפקד ולהצליח בבית הספר. לדברי המפקח המחוזי: "מדובר במשפחות שמצבן הסוציו-אקונומי מאוד חלש, הם יודעים לבוא רק כתביעות כאשר דורשים מהם כסף, הם לא מתעניינים באמת במה שקורה לילדים שלהם בבית הספר..."

המורים התייחסו גם לעולם הערכים של ההורים:

להורים נורמות התנהגות קטסטרופליות, חוסר תרבות המאופיין בסגנון דיבור, המשפחות לא קונות לילדים את הציוד הנדרש בגלל שיש להם סדר עדיפויות אחר. טוענים שאין להם כסף, יש הרבה מריבות בבית... הילדים מגיעים ממשפחות שבהן אין מסגרת, אין חוקים ואין גבולות...

מתוך דברי המרואיינים הצטיירה תמונה עגומה, לפיה יעד התכנית - להביא לעבודה משותפת של מורים והורים בכיתות ההכונן בבית הספר - הוא מורכב וקשה ליישום. באחד האירועים בהם נכחתי התגלעו הפערים בציפיות שבין ההורים והמורים. הורי תלמידה, שהורחקה בגלל אי מילוי חובות (נוכחות והגשת עבודה גמר) הוזמנו לבית הספר. התנהל דיאלוג קשה בין ההורים לרכזת התכנית: ההורים ציפו ממנה לקבל אתריות על מצב הילדה, ואילו הרכזת ציפתה מההורים לגלות מעורבות גבוהה יותר כדרישותיהם כלפי בתם. אי-ההבנות והפער בציפיות הביאו את הצדדים להתפרצויות קשות. עם זאת, המקרה לעיל מצביע דווקא על

הורים אשר תמכו בבתם, נאבקו למענה וגילו דאגה ואכפתיות כלפיה. הם ייחסו חשיבות רבה לסיום לימודיה התיכוניים, והבינו את משמעות הפסקת הלימודים על עתידה.

ראוי לציין כי רק מיעוט מבין המורים שינה את תפיסתו ואת דפוסי עבודתו עם ההורים. הדבר בא לידי ביטוי ביחס המורים כלפי ההורים ובתכנים שעלו במפגשים, כפי שסיפרה אחת האימהות:

... במשך כל השנים שהילדים שלי למדו בבית הספר הזה, לא היו לי קשרים עם בית הספר כמו שיש לי היום. עם הבן הראשון לא היו לי בעיות, אז לא היה לי קשר. עם הבן השני היו הרבה בעיות, רצו לזרוק אותן, וקראו לי כדי להזהיר אותי שאם עוד פעם תהייה בעיה הם יסלקו אותן. בשנים האחרונות, יש לי קשר מצוין עם בית הספר - זה ממש נס איך המורים מתייחסים אלינו עכשיו. אני מרגישה את הכבוד בדיבור שלהם. הם מתעניינים בילדים לא רק בצדדים הלימודיים, אלא הם שואלים איך היחסים בבית. המורים צריכים לדעת שגם לנו יש מה להגיד. בדרך הזו אנחנו נדאג ביחד שהילד לא ייפול...

גם התלמידים העידו על שינוי ביחס המורים להוריהם:

... אימא שלי והאחיות שלי "חולות" על ש' (רכוז התכנית). יש ביניהן קשר ולא רק על בעיות. ש' (הרכוז) הייתה מתקשרת גם להגיד שיש התקרמות ולא כמו שבדרך כלל מורות מתקשרות, רק כשיש בעיות. היא הייתה מתקשרת לדברים הטובים, להגיד "כל הכבוד", אבל גם אם היו בעיות...

מדברי האם והתלמידות ניתן ללמוד על שינוי שחל בקרב המורים: הם עברו מיחס מתנשא ומזלזל ליחס של כבוד הדדי. מעבר לכך, גם התכנים במפגשים השתנו. במקום דיווח על בעיות תלמיד בבית הספר היה רצון להרחיב את ההיכרות עם התלמיד וצרכיו, ולשתף את ההורה בהתקדמותו. בעקבות הקשר הטוב בין ההורים למורים הודגש גם שינוי בקשר שבין ההורים לילדיהם. ההורים נעשו יותר משמעותיים עבור ילדיהם, כפי שתיארה בוגרת בית הספר:

... זו הייתה הפעם הראשונה שהתייחסו לבעיה שלי וניסו לקשור את ההורים שלי, כי מבחינתי הם (ההורים) לא היו משמעותיים. רק אחרי השיחות המשותפות עלו דברים שעשו לי משהו.... ש' (הרכוז) הביאה ליציבות במשפחה שלי. פעם ראשונה שהצלחתי להבין מה עוללתי להורים שלי...

על אף העובדה, שיחסי מורים והורים היו יעד קשה להשגה, נמצאו מורים שיצרו קשרים משמעותיים עם הורי החלמידים. במקרים שנוצרו קשרים, הייתה להם השפעה חיובית על כל הצדדים כולל על יחסי ההורים וילדיהם.

תהליך העבודה עם הצוות החינוכי

תכנית סח"ח עוסקת בשינוי מתוכנן. אך הניסיון מלמד כי למרות התכנון, תהליכי השינוי הם מורכבים ודינמיים ומעוררים תגובות שלא ניתן לחזותן מראש. את תהליך השינוי בקרב המורים ניתן לתאר באמצעות ארבעה שלבים מרכזיים: השלב הראשון - התלהבות, אופוריה. השלב השני - התפכחות, ערעור מקצועי, התנגדויות ומשברים. השלב השלישי - רכישת אמון, קבלה ולמידה משמעותית. השלב הרביעי - אוטונומיה ומיסוד עקרונות התכנית.

שלב ראשון - התלהבות ואופוריה

השלב הראשון הוגדר על ידי מרבית המרואיינים כשלב ההתלהבות והאופוריה של הצוות החינוכי מהתכנית. התלהבות שנוצרה גם על רקע המצוקה הגדולה שהייתה למורים המלמדים בכיתות ההכוון, אשר ראו בצוות המתערב גורם ש"יושיע" אותם. למורים הייתה תחושה שהתכנית תענה למצוקותיהם ולצורכי בית הספר:

מהרגע הראשון הבנו שמדובר במשהו מיוחד, משהו שונה... המנהלת דיברה על התכנית בהתלהבות רבה ונתנה לנו להבין שמביאים את הבשורה לבית הספר, שבקרב דברים ישתנו.

לדברי מנהלת בית הספר, ההתלהבות נבעה מכך שהתכנית כללה כוח אדם מקצועי:

התרשמתי מהדרך שבה הוצגה התכנית. זה תפס אותי ישר. אני זוכרת שהרשימה אותי המקצועיות שהפגינו חברי הצוות (המתערב) שיש להם ניסיון מוכח עם אוכלוסיות דומות לשלנו...

הצוות החינוכי בבית הספר התרשם מן המקצועיות של הצוות החינוכי, אך גם מהמשאבים הכלכליים הנלווים לכך (סביבה פיזית חדשה, מחשבים, אמצעי למידה). צירוף הגורמים תרם לדימוי היוקרתי של התכנית ולתמיכת מרבית המורים בה. ההתלהבות שליוותה את הפעלתה אפשרה את תמיכת הצוותים בבית הספר ואת כניסתו ה"חלקה" יחסית של הצוות המתערב. יחד עם זאת, היו מורים שהתאכזבו מהתכנית, כאשר התברר שאין היא מספקת פתרונות מיידיים:

... ראיתי שבמפגשים האלה אין תועלת, הייתה דיספרופורציה בין כמות ההשקעה שנדרשה מאתנו לתוצאות שהגענו עם התלמידים...השקענו הרבה אנרגיה, עסקנו בפסיכולוגיה והרבה דיבורים איך לטפל בהם, היה נראה לי שאנחנו טוחנים מים. לא היו תוצאות ולכן החלטתי לא להשתתף ברוב הישיבות.

מדברי המורה הסתבר, שהיו לו ציפיות לקבל כלים מעשיים לעבודה וכי הדיונים התיאורתיים לא סיפקו אותו. גם ההישגים שהתקבלו לא הצדיקו, לדעתו, את המאמץ הרב שעשו המורים.

שלב שני - התפכחות והתנגדות

שלב של התפכחות, ערעור מקצועי של צוות-המורים, התנגדויות ומשברים, הוא שלב מכריע בתהליך השינוי. כאן עומדים למבחן הכוחות הפנימיים של בית הספר, כוחות שאמורים לסייע לאנשי הצוות לעמוד במשברים, ולהיות מסוגלים לקלוט את החידושים בעבודתם. בשלב זה, העיסוק העיקרי במפגשים היה בהקניית ידע ותפיסות מקצועיות חדשות למורים ובבדיקת הרלוונטיות של דפוסי עבודתם. עיסוק זה יצר מתח מכיוון שעל המורים היה להתנתק מהתפיסות בהן החזיקו במשך שנים ולהתחיל משהו חדש ולא מוכר. תהליך זה גרם לערעור הביטחון המקצועי שהיה להם, כמו שמתארת רכות התכנית:

התהליך הזה אתם (עם הצוות המתערב) לא היה פשוט בשבילי, היה לי מאוד קשה לקבל אותם בהתחלה. הייתי צריכה להודות שהידע והניסיון שלי אינם מספיקים או טובים כדי לעשות את העבודה עם התלמידים. היו מורים שלא יכלו לשאת את זה ונפלטו החוצה מהפרויקט... במיוחד גיליתי התנגדות לדברים של המנחה...

דברי הרכות, שנחשבה כבעלת סמכות מקצועית, מדגימים את הקושי של מורים מנוסים במפגש עם הצוות המתערב. חלק מהמורים תלו את התנגדותם בעומס הרב שהוטל עליהם, ללא קבלת תגמול. מסיבה זו הובטח למורים תגמול בספי ישיר עבור השעות שהקדישו במסגרת עבודתם בתכנית, אך הבטחה זו לא התממשה במלואה. במקום לתגמל את המורים באופן ישיר בתוספת שכר, הוחלט להציע להם לצבור נקודות זיכוי במסגרת גמול השתלמות. אי קבלת התגמול המובטח גרם אכזבה רבה בקרבם: "אני השקעתי שעות מעצמי אך לא זכיתי לתגמול, לא שילמו לי אגורה על כל השעות האלה, זה גרם לכך שהשקעתי פחות ממה שציפו ממני לעשות".

היו מורים שראו בצעד זה חוסר הערכה של המערכת כלפי השקעתם ועבודתם הקשה: "למרות שהובטח תגמול לא קיבלנו כלום. אני הודעתי שאני לא מוכנה להמשיך אם לא יתגמלו אותי... התחושה שלי שלא מעריכים מספיק את מה שאני עושה..." עבור חלק מהמורים, הייתה זו סיבה להתנגד לתכנית ולהפסיק את השתתפותם, אם כי, ראוי לציין, שהאכזבה ואי שביעות הרצון

מהיעדר תגמול ישיר לא פגעה במוטיבציה של מרבית המורים להמשיך ולהשתתף בתכנית. הם טענו כי קיבלו תגמול אחר, עקיף. התכנית אפשרה להם התקדמות ושיפור בעבודה, הם רכשו ידע רלוונטי והגיעו להישגים עם תלמידיהם. כך, לדברי היועצת: "לא תוגמלנו על מה שהשקענו וזה לא הוגן, אך התגמול שבבילי היה הידע החדש... אני לא מתוגמלת כספית על ההשקעה שלי. התגמול שלי זה ההצלחה שיש לי עם הילדים". למרות התגמולים העקיפים, כל המורים הביעו חוסר שביעות רצון מהעובדה שלא היה תגמול ישיר על השקעתם הרבה בתכנית. האם במציאות זו של חוסר תנאים יכולה התכנית להתקיים לאורך זמן? ייתכן כי לשם הבטחת הפעלתה יש צורך לשפר את תנאי המורים ואת המשאבים העומדים לרשות מפעילי התכנית בבית הספר.

המנחה החיצונית העלתה הסברים נוספים להתנגדות המורים לתכנית: הצורך לעבור מדפוס עבודה מוכר וידוע לדפוס עבודה חדש הדורש השקעה רבה, כמו גם הציפייה שיעסקו בתחומים חדשים הדורשים התמודדות בתחום הרגשי:

המורים הבינו שצריך לשנות את דפוסי העבודה שלהם ואת תכנית הלימודים, כי בעצם הם לא רלוונטיים. ההתנגדות התחילה בכך שזה הפחיד אותם להשתנות כי זה דרש מהם להתחייב. זה דרש מהם להיפגש עם מצוקות קשות של התלמידים, הם חששו שהם נכנסים לתחום שהוא לא מוכר להם, הכרחתי אותם להיכנס לאזורים שהם נמנעו להיכנס בעבר וזה יצר קונפליקטים. הם שאלו מה נעשה אם נפתח מצוקות, מי יבטיח שנשלוט במה שאנחנו פותחים.

מעבר לחשש להרחיב את "אזורי ההתמודדות", טענו המורים שהגישה הטיפולית אינה מוכרת להם ואינה נמצאת בתחום אחריותם. מנהלת בית הספר דיברה על המתח שנוצר בעקבות התערבותו של הגורם החיצוני: " הם יצרו הרבה מתח שגרם למספר מורים לעזוב את הפרויקט. למרות ההסברים שקיבלתי מצוות המנחים שזה חלק מהתהליך, התעוררו אצלי חששות..."

המפגש בין הצוות החיצוני לבין המורים בבית הספר יצר גם מאבקי כוח ביניהם. המנחה החיצונית הרגישה שהיא נמצאת ב"מבחן קבלה" וכי היא נדרשת להוכיח את מקצועיותה:

עברתי ייסורים במיוחד עם רכות התכנית. היא רצתה לשלוט במצב כל הזמן ושהכל יעבור דרכה. היא ניסתה להוכיח למורים שאני לא ממש מקצועית והדוגמאות על התלמידים שאני מציגה בפניהם אינן רלוונטיות כי מדובר בסוג אחר של אוכלוסייה. היא ממש הטישה אותי והובילה את ההתנגדות של מרבית המורים.

תופעה זו של בריקה הדדית, אופיינית בעיקר לשלבים הראשונים של הכנסת שינוי באמצעות צוות מתערב חיצוני, כאשר האמון ההדדי בין הצדדים טרם גובש. מדברי המנחה ניתן להבין, שהקונפליקטים הם חלק בלתי נמנע מתהליכי צמיחה והתפתחות של הצוות, וכי לעתים הם היו יזומים על ידה:

הקונפליקט הוא הכרחי להתמודדות אמיתית עם סיטואציה אמיתית. במקרה הזה הקונפליקט התמקד בדמות מרכזית. היא והאחרים היו צריכים להבין למה סגנון כמו שלה [רכוזת התכנית] בולם את התפתחות הקבוצה.

למתחים שנוצרו בתהליך היו השלכות אישיות ואחדים מחברי הצוות פרשו. למרות הקשיים, התכנית המשיכה לפעול בבית הספר, בעיקר בזכות חוסנם הפנימי של חברי הצוות. גם המנחה המקצועית הכירה בכך שההתנגדויות הן חלק בלתי נמנע מהתהליך:

למרות ההתנגדויות הקשות, במיוחד של רכוזת התכנית, אני לא התייאשתי. הבנתי שזה לא נגדי, הבנתי שזו הדרך שלה להגן על עצמה וכמי שאמורה להוביל את צוות המורים, היא סופגת את התסכולים שהם חווים בתהליך. מישהו צריך היה להכיל את התסכולים שלה וזאת הייתי אני...

הניסיון המוקדם סייע למנחה להתמודד באופן מקצועי עם ההתנגדויות. לדבריה, גם הצוות המתערב שנחשף לתסכולי המורים, זקוק למסגרת שתעניק לו תמיכה, ידע וכלים רלוונטיים להתמודדות עם הקשיים הנוצרים בעת הובלת תהליכי שינוי.

שלב שלישי - רכישת אמון ולמידה משמעותית

שלב הקבלה והלמידה המשמעותית התרחש בהדרגה. התגברה תחושת האמון בצוות המתערב והתחזקה תחושת היכולת המקצועית והאישית של המורים, בעיקר בעקבות סימני הצלחה שהחלו להצטבר בעבודה המעשית. המורים למדו להעריך את היכולת המקצועית של הצוות המתערב, וזאת משום שרכשו ידע רלוונטי ומעשי לעבודתם:

מדובר כאנשים מומחים, נוכחנו לדעת שיש לאנשים ידע והם יודעים איך להתמודד עם הבעיות שהעלינו. אלה אנשים שניתן להתייעץ אתם וללמוד מהם. מה שהם נתנו לנו זו מתנה משמייים. זו מתנה שכל מורה שעובד עם הילדים האלה חייב לקבל, את מה שהם נתנו לי לא קיבלתי באף סמינר ואף השתלמות...

המורים התפנו ללמידה משמעותית כשהבינו את התועלת המעשית בעבודתם: היכולת ליישם רעיונות באופן מעשי בכיתה, תוך לירוי ותמיכה מקצועית. גם האסטרטגיה שבה נקט הצוות המתערב ביחס לצוות המורים תרמה רבות להפגת המתח וההתנגדויות:

הם לא באו מלמעלה כדי להגיד לנו מה לעשות, הם היו קשובים ומוכנים לקיים אתנו דיאלוג גם לדברים שלא הסכמנו עליהם, הם דיברו אתנו בגובה העיניים, לא פסלו איש צוות בגלל ההתנגדות שלו...

לדברי רכות התכנית, יחסה אל הצוות המתערב השתנה בהדרגה לאתר שהבינה שהוא בא לסייע לה:

מה שהוריד אצלי את המתח וההתנגדויות הייתה העובדה, שעם הזמן למדתי שהצוות הזה הוא אתנו, הם דיברו אתנו בגובה העיניים, לא פסלו אותי בגלל ההתנגדות שלי, לא העליבו אותנו בגלל חוסר הידע שלנו. הם פשוט חשבו אתנו והרגשנו לאט לאט שהם שותפים אמיתיים שלנו ולא באים מלמעלה להכתיב לנו.

שלב רביעי - אוטונומיה ומיסוד

שלב האוטונומיה ומיסוד עקרונות התכנית התרחש בסיום השנה השלישית להפעלתה, עם עזיבתו של הצוות המתערב החיצוני (שנים 2000-2001). אחת המטרות החשובות הייתה מיסוד התפיסות ודפוסי העבודה שהוקנו על ידי התכנית והפכו עם הזמן לחלק משגרת החיים בבית הספר. דפוסי העבודה החדשים השפיעו גם על כיתות אחרות בבית הספר ולא רק על הכיתות בהן הופעלה התכנית.

ככלל, המרכיבים השונים בהפעלת התכנית נשמרו גם שלוש שנים לאחר עזיבת הצוות המתערב והתקיימו כחלק משגרת החיים בבית הספר, למרות שלא באותה התלהבות ולא באותה אינטנסיביות כמו בעבר.

שלב זה, לדעת מרבית חברי הצוות החינוכי, החל כאשר הצוות המתערב החיצוני שעבד עם המורים כמשך שלוש שנים סיים את תפקידו. לכאורה, ניתן היה לצפות לקושי או משבר בשלב הזה, אך לא כך עולה מעדותם של המורים:

מאז שהצוות המתערב סיים את העבודה האינטנסיבית אנחנו פועלים עצמאית, שום דבר לא התפוגג פה, אם כי העוצמות ירדו. יש פחות ישיבות, אך בסך הכל ממשיכים לעבוד ברוח התפיסה. העבודה שאני ממשיכה בתפקיד חדש שיצר הפרויקט מראה את המשכיות התפיסה.

רכזת התכנית חשה ביטחון וכוחות פנימיים להמשיך להפעיל את התכנית באופן עצמאי, ללא התמיכה החיצונית וללא חשש שהתכנית תיפגע. לדברי המנהלת, היא ראתה בכך הזדמנות לצמיחה אישית של הרכזת ולפיתוח עצמאות הצוות:

... למרות שקצת ראגתי, חשבתי שהצוות עבר תהליך כל-כך משמעותי שהגיע הזמן למשוך את העגלה הזו בכוחות עצמו, לא היה לי ספק לגבי הצוות והיכולות של ש' (רכזת התכנית), ידעתי שהיא מסוגלת לקחת את האתגר ולהנהיג את הצוות ולפרוץ אתו קדימה.

גם שלוש שנים לאחר עזיבת הצוות המתערב, פעל הצוות החינוכי באופן עצמאי בהנהגתה של רכזת התכנית. תפקיד הרכזת הפך להיות חלק בלתי נפרד מהתכנית והוכר כתפקיד רשמי בנוהלי בית הספר. מורה שהשתתפה בתכנית דיברה על הרכזת:

הדבר הכי חשוב שנשאר מהפרויקט זה ש' האלוהית. היא המשיכה לתת לנו את ההדרכה שקיבלנו מהג'וינט (הגורם המתערב) ולשמור על רוח הפרויקט ומחדירה אותו לכולנו. בלעדיה זה לא היה מצליח...

ומורה אחרת הוסיפה ואמרה:

... ש' [הרכזת] עומדת במרכז. אנחנו פוגשים אותה בכל הזדמנות - בהפסקות, במסדרונות, להתייעץ ולעדכן אותה על כל בעיה שיש לנו עם תלמיד ובכל מצוקה שדורשת את התערבותה. היא כתובת לכל הדברים שאני צריכה בכל ההיבטים המקצועיים והניהוליים. כל בעיה זוכה מידידת להתייחסות ולטיפול...

מרבית המרואיינים ציינו את חשיבות עבודת הצוות, שהפכה להיות חלק משגרת עבודתם. באחד ממפגשי הצוות בהם נכחתי, השתתפו מרבית המורים והאווירה הייתה נעימה. המורים דנו במגוון נושאים כאווירה פתוחה וחברית. ישיבה זו, המתקיימת באופן סדיר, מעידה שהמסגרת הארגונית אכן נשמרת וממלאת את הפונקציה שלשמה הוקמה. הרכזת, האחראית על מפגשי הצוות, מעידה כי חלק ניכר מהזמן במפגשים מוקדש ללמידה הדדית באמצעות אנשי מקצוע חיצוניים. נראה שהצוות אימץ לעצמו את עקרונות "הארגון-הלומד".

כפי שצוין, מרבית המורים אימצו את התפיסה החינוכית שמציבה את התלמיד במרכז, והבינו שעל מנת להתאים עבורו תכנית לימודית יש להכירו היכרות רב ממדית. המורים השקיעו מאמצים רבים והתמקדו בכל תלמיד. הם התייחסו והגיבו באופן דיפרנציאלי אל התלמידים, כפי שציינה אחת המורות: "אינני מבינה איך עבדנו לפני זה, זו דרך שאין ממנה חזרה, אי אפשר לחשוב שנעבוד אחרת".

מהתצפיות התרשמתי, שמרבית המורים והתלמידים הפנימו את העבודה בסביבה החדשה ונהנו לשהות בה. המורים עבדו במשותף והתלמידים נראו רגועים והתייחסו לסביבה בהערכה רבה. אחד מסימני המיסוד של התכנית ניכר בהשפעתה על כיתות אחרות מעבר לכיתות ההכוון שבהן התמקדה, כפי שציינה מנהלת בית הספר:

בעקבות תכנית סח"ח התחיל להתפתח בבית הספר תהליך של חשיבה אחרת איך לנהל את הישיבות הפדגוגיות. זה כבר לא מועצות פדגוגיות בסגנון שהיה, כבר לא דנים בישיבות רק על הציונים ועל כל התלמידים. עכשיו יש דיון מעמיק על 2-3 תלמידים כולל הפן הטיפולי... דברים רבים שלמדנו יישמנו אותם גם עם תלמידים אחרים. זה השפיע על המון תהליכי עבודה בתוך בית הספר.

ניתן להבין כי לצוות בית הספר הייתה היכולת ללמוד ממקרים שדנו בהם באופן ספציפי וליישם בעת הטיפול בתלמידים אחרים. יחד עם זאת, בשנים האחרונות חל כרסום במעמד התכנית בבית הספר עקב ירידה בהקצאת המשאבים והשינוי שחל במדיניות משרד החינוך והרשות המקומית. בזמן הפעלת התכנית והקמת הסביבה הלימודית הוקצו משאבים רבים על ידי משרד החינוך, העירייה והגורם המתערב, שאפשרו רכישת ציוד ומכשור לימודי מתאים. לאחר שהגורם המתערב סיים את עבודתו, פחתו התקציבים וכיום ממומנת הסביבה בתקציבים מצומצמים בלבד. נוסף על כך, חל שינוי בהדגשים במדיניות ובהקצאת משאבים של משרד החינוך והרשות המקומית וחל מעבר מהשקעה בתלמידים הנמצאים בשולי המערכת להשקעת מאמצים בקידום ההישגים לבגרות:

הפן של בחינות הבגרות הפך להיות מאוד דומיננטי. אין לנו ברירה, זה דורש מאתנו השקעה רבה... במקביל הכנסנו את פרויקט בית הספר הניסויי...יש פה הרבה תכניות חדשות למגוון האוכלוסיות של בית הספר.

מדברי המנהלת ניתן להבין שבשנים האחרונות, בעקבות הכנסתן של תכניות רבות הממוקדות בקידום הישגים לימודיים ובגרות, תלמידי כיתות ההכוון כבר אינם במרכז העשייה של בית הספר כפי שהיה בעבר. ביטוי למגמה חדשה זו ניתן בדברי אחת המורות:

... המדיניות של העירייה השתנתה. היום מפנים את כל המשאבים לכיתות הבגרות, כי הם צריכים לנפנף למשרד החינוך את אחוזי ההצלחה בבגרות. הם (תלמידי ההכוון) לא במסלול לבגרות מלאה אז פחות משקיעים בהם, הבעיה שבודקים את ההצלחה שלנו בהישגים לימודיים ולא בהישגים אחרים שהגענו עם התלמידים האלה, מתעניינים רק בכמה תלמידים הגשנו ועם כמה הצלחנו בבגרות...

המגמה החדשה של התמקדות בקידום ההישגים לבגרות הביאה לכרסום במעמד המורים בכיתות ההכוון. השקעתם הגדולה לא זכתה להערכה ולתגמול, עובדה שפגעה במוטיבציה שלהם להתמיד בעבודה. המפקח המחוזי תיאר את הקשיים:

... הקושי הגדול שלי, איך לעמוד מול הדרישה להעלות את אחוז מקבלי הבגרות ומצד שני לתמוך ולהשקיע במשאבים בתכנית (סח"ח) שעושה דברים חשובים אך לא מתמקדת בבגרות. קיימת אצלי דילמה במה להשקיע יותר, כמה שאני מאמין שחשוב, או במה שנראה למערכת חשוב. בסופו של דבר ימדדו את ההצלחה שלי בכמה העליתי את אחוז מקבלי הבגרות במחוז שלי...

לדברי המפקח, גם הוא נמצא בדילמה קשה, מפני שהמערכת החיצונית לחצה על בתי הספר ומדדה אותם "כסרגל מדידה" שאינו רלוונטי ליעדי התכנית בכיתות ההכוון. המדיניות החדשה אילצה אותנו לשנות סדר עדיפויות ולהשקיע כמה שיותר בעיני קובעי המדיניות. המורים טענו, שהם נמצאים בשלב של מאבק והישרדות שמעורר חששות אצל מרביתם. מחד גיסא, התכנית יצרה שינוי והטמיעה הרגלים ותפיסות לטובת אוכלוסיית היעד, מאידך גיסא, המציאות החדשה דחקה אותם לשוליים והתכנית אינה עונה עוד למגמות החדשות ולכן אינה זוכה למלוא תשומת הלב וההערכה כפי שהיה בעבר. למרות החששות ואי הוודאות ציינו מורים רבים את הערכתם הרבה לתכנית:

בשביל רבים מאתנו התכנית הפכה לדרך חיים. לא ניתן להעלות על הדעת שנפסיק לעבוד בדרך הזאת. אנחנו לא לבד בעניין הזה. אנחנו חלק מתנועה גדולה שמאמינה בדרכה. הוכחה לכך שאנחנו ממשיכים להיות בקשר שוטף עם המנחים עד היום ומשתתפים בכל הפרוימים והכנסים של סח"ח.

הקשר עם מסגרות ארגוניות ומקצועיות קיימות - כלל ארציות חיצונית חזקה את חברי הצוות החינוכי. מסגרות אלו נסכו בחברי הצוות תחושת ביטחון למרות המציאות החדשה. הם חשו חלק מארגון גדול יותר היכול להעניק להם גיבוי להמשך עבודתם.

ניתן לראות ש"אפקט השינוי" הוא מורכב ותלוי כגורמים רבים: בתשתיות שהצוות המתערב משאיר בבית הספר, בכוחות הפנימיים של הצוות החינוכי, כמו גם במדיניות ובדרך הקצאת המשאבים. תמיכת המנהלת ומנהיגותה החזקה של הרכזת, לצד התמיכה החיצונית של תכנית סח"ח ברמה הארצית, סייעו להמשך קיומה של התכנית בבית הספר.

דמויות מרכזיות בהפעלת התכנית

בהפעלה מוצלחת של תכנית סח"ח בכתי הספר מעורבים מספר בעלי תפקידים: (1) המנהלת, העומדת בראש המערכת ומאפשרת לתכנית לפעול; (2) רכזת התכנית מטעם בית הספר - אחראית להפעלת התכנית, מהווה כתובת מרכזית עבור ההנהלה, המורים, התלמידים והוריהם, וכן מובילה את הטמעת השינוי בתוך בית הספר; (3) המנחה החיצונית בתחום פיתוח צוות מטעם הצוות המתערב.

מנהלת בית הספר

למנהלת תפקיד מרכזי בהכנסת שינויים לבית הספר. היא יצרה את התנאים הדרושים להפעלת התכנית ופעלה מתוך התלהבות ואמונה שהתכנית תענה על הצרכים המיוחדים של תלמידי כיתות ההכוון; היא בחרה צוות איכותי ומיומן ופינתה עבורו שעות מערכת לקיומן של ישיבות עבודה.

המנהלת ניהלה מדיניות של "מעורבות מבוקרת". מחד גיסא, היא דאגה לדעת מה קורה בתכנית ו"להיות בתמונה" כאופן מתמיד, כאמצעות קיומו של קשר שוטף עם רכזת התכנית ועם הצוות המתערב. מאידך גיסא, היא נתנה חופש רב לרכזת ולצוות ואפשרה להם להתפתח בצורת אוטונומי, כפי שעולה מדברי רכזת התכנית:

בלי התמיכה של מנהלת בית הספר, כלום לא היה מתרחש... היא נתנה גיבוי ואמון מלא, היא התערבה רק כשביקשנו, נתנה חופש ועצמאות לצוות, גילתה אכפתיות שהיא שותפה והיא אחת מהצוות. היא גילתה התעניינות בכל מה שקורה והשתתפה בכל הישיבות...

לרכזת ולמורים הייתה תחושה שהמנהלת תומכת בהם ומתעניינת בתהליך ההפעלה. השתתפותה במפגשים כאחת מחברי הצוות העידה על החשיבות הרבה שהיא מייחסת לתכנית:

היא הופיעה לישיבות וישבה אתנו כמו כל מורה אחר בצוות...בהתחלה חשכתי שהיא באה רק כדי לפקח עלינו, אך ככל שעבר הזמן היא הפכה להיות חלק מהקבוצה, זה היה קצת מוזר כי היא צריכה כל הזמן לדבר ועכשיו היא מקשיבה ומשתתפת כמו כולם, אולי גם לה היה קשה אך היא המשיכה לבוא....

המנהלת העריכה מאוד את הצוות המתערב ואף רכשה ידע אישי ומקצועי רב בעת חשיפתה לתכנית. למרות האמון וההערכה המקצועית, היא לא שחררה עצמה מאחריות וביקשה לקבל

ערכון שוטף על הנעשה בתכנית. ברגעי משבר היא התערכה באופן אקטיבי וטיפלה בתלונות הרכות והמורים:

אני חושבת שכמנהלת הייתה לי זכות אדירה לקלוט תכנית כזאת לבית הספר. למרות שנחשפתי לתכניות רבות, המהפך אצלי התחיל כשנחשפתי לתכנית סח"ח כי זה עזר לי להבין את ההבדלים בין התכניות השונות... רק כשהתנסיתי הבנתי את משמעות התהליכים שכל הזמן זרקו לי המנחים. הבנתי שללא התהליכים הקשים שאנחנו עוברים לא יהיה שינוי משמעותי. הבנתי שאין קיצורי דרך. קלטתי שכל תכנית שינוי צריכה לנבוע מתוכנו מתוך צורך אמיתי שלנו ללא הנחתה מבחוץ... ששינוי צריך לבוא מבפנים ולא בשינויים מבניים וארגונים. היום אני מכינה ששינוי הוא תהליך למידה קשה שכולל בתוכו את כל הנוגעים בדבר, זה לא עוד השתלמות או קורס שאתה עובר באוניברסיטה בצורה סטרילית, זה מחייב אותך באופן אישי...

למנהלת הייתה השפעה מכרעת על הצלחת התכנית: היא העמידה לרשות התכנית את התנאים, את כוח האדם ואת האפשרות לצמוח ולהתפתח; היא הייתה מעורבת אישית בתהליך ויצרה אקלים נוח להפעלת התכנית בבית הספר.

רכות התכנית

מתוך הראיונות והתצפיות בבית הספר למדתי, שרכות התכנית היא הדמות החיונית והמשמעותית ביותר בהפעלה המוצלחת של התכנית. הצלחתה נבעה מהאווירה ומהתרבות הארגונית של בית הספר, מהגדרת התפקיד ומאישיותה המיוחדת. היא ריכזה בידיה את כל הסמכויות והאחריות הכוללת מבחינה מקצועית וארגונית כאחד. בחירתה של הרכות לעבוד עם תלמידי כיתות ההכונן נבעה, לדבריה, מאמונה ביכולתם להתקדם ולהצליח. היא האמינה שעל מנת להצליח עם אוכלוסייה זו צריך לעבוד עם המורים הטובים ביותר. לדעתה, העבודה עם התלמידים הללו היא שליחות חברתית ושכרה הוא הסיפוק האישי:

דרשתי לעבוד אתם... רציתי להוכיח שאפשר לעבוד עם הילדים האלה אחרת, אפשר לקדם אותם ואפשר לבנות אתם יחסים אחרים... אלה לא ילדים שזורקים לפח, הם יודעים שאנחנו פה בשבילם ולא ניתן להם ליפול... לקחתי על עצמי את העבודה מתוך רצון אמיתי להגשים את שאיפת חיי בהוראה. בלי שום צניעות מזויפת אני חושבת שאני מורה יוצאת מהכלל וחבל לבזבז אותי על התלמידים המוצלחים, מורים טובים צריכים לעבוד עם תלמידים חלשים. העבודה הזאת עושה אותי מאושרת, גורמת לי לשמחה ללא סוף...

דפוסי העבודה שלה עם התלמידים אופיינו במתן יחס אישי חם ואוהב לצד שמירה על גבולות ברורים ועל נהלים מקובלים:

אני קשוחה אתם, אין חוכמות. אצלי לומדים 45 דקות, אין ויתורים. אני לא מסכימה שהסביבה תהיה מקום כמו מסעדה שבה שותים קפה. כאן זה חדר למידה ולכן יש לתת למקום אופי של סביבת למידה... ההוראה והלימוד בכיתה הם הדברים הכי חשובים ולכן תראה אותי כל-כך קשוחה בעניין הזה... על הכבוד לחוקים לא אוותר...

היחסים בין הרכות ובין התלמידים היו קרובים והתבססו על אמון והערכה הדדית. הרכות הייתה זמינה כמעט בכל שעות היום לפניות התלמידים והם עשו זאת לעתים תכופות. דפוס העבודה של הרכות עם המורים דמה מאוד לדפוס שהיא קיימה עם התלמידים. היחסים התבססו על אמון, הערכה הדדית ותמיכה חזקה בהם. מורים רבים ציינו שאת הצלחתם בעבודה עם תלמידי כיתות ההכוון יש לזקוף לזכותה של הרכות:

היא מחזיקה את כולנו קצר, דורשת מכל מורה לעמוד בהתחייבויות שלו וכולם יודעים שאתה אין חוכמות. אני עובדת ומצליחה בכיתות ההכוון בגלל התמיכה שאני מקבלת ממנה. כל בעיה קטנה אני מתייעצת אתה. כואב לי וקשה לי... לא הלך לי בשיעור או עם תלמיד, אני מתקשרת אליה גם בשעה עשר בלילה. היא... תעודד וגם אם צריך היא נכנסת אתי לכיתה, אני לא מסתירה ממנה כלום. מרגישה שאני יכולה לספר לה הכול.

גם עם ההורים יצרה הרכות קשר אישי, בהבדל מרוב המורים. היא הצליחה לתת להורים הרגשה שהיא מכבדת אותם ומחויבת להצלחת הילדים:

אני מאוד אוהבת את ש', היא ממש כמו אימא בשביל הילדים שלי. הם אוהבים אותה וגם מכבדים אותה. אני מרגישה שהיא מכבדת אותי. לא זוכרת כזה יחס עם המורים בעבר. לרעתי מגיע לה פרס החינוך ויהיה כתוב בו "אימא לכל ילד" כי היא נותנת את היחס הזה לכל הילדים... ש' היא אישה חזקה ולכן היא מצליחה עם הילדים. היא עומדת עליהם לעשות מה שבית ספר מבקש... את הילדים האלה צריך להחזיק קצר, לא לתת להם עונש ולהשאיר אותם בבית. זה פתרון קל לכית הספר...

דברי האם מתארים את הניגודים הקיימים בהתנהגותה של רכות התכנית - אהבה רבה לצד קביעת גבולות. היא מנסה להגיע לכל תלמיד והאם שבעת רצון מהקשר שנוצר בינה לבין הרכות. ניתן לראות כי לרכות התכנית התנהגות חמה ואישית כלפי הסובבים אותה (תלמידים, הורים ומורים כאחד). היא הקפידה לשמור על הנהלים וקבעה גבולות ברורים ביחס לנומרות

ההתנהגות המצופה מהם. בדרך שבה פעלה, היא הרחיבה את תפקידה מעבר לתחום הלימודי וקיבלה על עצמה אחריות ומחויבות לכל הנעשה בכיתות ההכוון.

מנחה פיתוח צוות

המנחה לפיתוח צוות הייתה הדמות המשמעותית ביותר עבור המורים מבין ארבעת מנחי התכנית בבית הספר. היא גיבשה את הצוות שהפעיל את התכנית והעמידה לרשותו ידע חדש ביחס לתפיסות ולדפוסי העבודה עם התלמידים וההורים. המנחה פעלה בבית ספר עם צוות מורים מיומן, בעל ידע וניסיון מקצועי רב, עובדה אשר הפכה את עשייתה לאתגר. היא הצליחה בשל הידע המקצועי הרב על אוכלוסיית התלמידים ובזכות ניסיונה והכנתה בהובלת תהליכי שינוי בבית ספר. המנחה הבינה שהתנגדויות המורים הן חלק מתהליכי השינוי והעמידה לרשות המורים ידע יישומי שסייע להם בפתרון בעיות עם התלמידים בכיתה. נוסף על כך, היא עבדה באופן אינטנסיבי עם המנהלת והרכזת, שהייתה להן השפעה מכרעת על התהליך ועל המשך הפעלת התכנית בבית הספר ושיתפה אותן בהכנת התהליך ובתוצאותיו. מרבית המורים ציינו את תרומתה המקצועית של המנחה הן ברמה האישית (רכישת ידע) והן ברמה הקבוצתית (עבודת צוות). הרכזת ציינה את הגיבוי המקצועי שקיבלה מהמנחה החיצונית וכך הצליחה ליישם עם צוות המורים את הנושאים החדשים:

אני מרגישה שיש לי גב... הכי חשוב זה הקשר שלי לפי (המנחה החיצונית). אני יודעת שיש לי אותה בכל זמן שארצה, היא כתובת בשבילי, אני מתייעצת אתה המון, בעיקר ברגעים שאני חשה במשבר. אני מרגישה שהיא לצדי למרות שפיזית היא לא אתי, הרבה פעמים אני מקיימת אתה דיאלוג כאילו שהיא אתי.

לשלוש הדמויות בהן התמקדתי מספר מאפיינים דומים: נוכחות דומיננטית חזקה, ביטחון מקצועי רב, הערכה מקצועית גבוהה, מסירות רבה לתפקיד ודבקות בהשגת המשימה שקיבלו עליהן. הן משמשות משענת וכתובת לאחרים ומודל חיקוי עבור הסובבים אותן.

קשיים עיקריים בהפעלת התכנית

למרות הצלחת בית הספר בהפעלת התכנית, תהליך היישום לווה במספר קשיים שניתן לייחס אותם בחלקם לגורמים פנימיים בבית הספר ובחלקם, לגורמים חיצוניים לבית הספר. הקשיים התמקדו בשני מישורים עיקריים: במישור היחסים הבין אישיים - בין הצוות החיצוני המתערב לצוות בית הספר; במישור המקצועי - ביישום מרכיבים שונים של התכנית בבית הספר.

רוב הקשיים כשלב התכנון התמקדו ביחסים הבין אישיים בתוך הצוות. תהליך הבחירה במורים המשתתפים בתכנית לעומת המורים שנשארו מחוץ לפעילות המרכזית, גרם למתחים

ולתחושה של חוסר הערכה מקצועית של המערכת כלפיהם. הקשיים המקצועיים נבעו בעיקר מחששם של המורים מהעמימות שליוותה את השלבים ההתחלתיים של הכנסת התכנית, שאימה על הביטחון והניסיון המקצועי שלהם, בעיקר ביחס להשלכות התכנית על עבודתם היומיומית בבית הספר.

במישור היחסים הבין אישיים, נוצרו מתחים בין הצוות החינוכי המתערב של התכנית לבין הצוות החינוכי של בית הספר, בעיקר עקב גישות מקצועיות שונות ותפיסות חינוכיות חדשות, שהחשיפה אליהן ערערה את הנורמות והתפיסות הקיימות. מעבר לכך, הדמויות המרכזיות הרגישו מאוימות וחששו מאיבוד השליטה והמעמד, כתוצאה מכניסת מקור כוח נוסף, בעל סמכות מקצועית המכוון לשנות את דפוסי העבודה הקיימים.

השלבים הראשונים להפעלת התכנית התאפיינו בהתנגדויות המורים, שהקשו מאוד על הצוות המתערב בהובלת תהליך השינוי כפי שתוכנן מלכתחילה. רכזת התכנית, שמתפקידה היה להוביל את הצוות בבית הספר לקראת השינוי, הביעה את התנגדותה העזה ולמעשה הובילה את התנגדות מרבית המורים כלפי הצוות המתערב. כמו-כן, מנהלת בית הספר שתמכה בהכנסת התכנית ביקשה להרחיב את מעורבותה בעבודת הצוות המתערב. כתוצאה מכך, הצוות החינוכי המתערב ובמיוחד המנחה בתחום פיתוח צוות, שהייתה המנחה הדומיננטית, מצאו את עצמם בעימות חזיתי מול צוות מורי בית הספר. למרות הניסיון הרב שהיה לצוות זה הוא חש כי ההתמודדות קשה במיוחד, ואנשיו נדרשו להשקיע מאמצים גדולים כדי לעמוד ב"מבחנים" ולהוכיח את יכולתם המקצועית.

הצוות המתערב החינוכי התקשה בהטמעתם של תפיסות חינוכיות חדשות ודפוסי עבודה שונים עם הורי התלמידים בבית הספר ובשינוי שיטות ההוראה של המורים המשתתפים בתכנית, בעיקר ביחס לשימוש במחשבים ובניצול אופטימלי של הסביבה הלימודית החדשה. קשיים אלו נבעו הן מהרכבו של הצוות המתערב, שלא כלל בתוכו אנשי מקצוע מומחים בתחומים אלו, והן מתפיסות המורים, שמרכיבים אלו היו זרים להם במיוחד.

שלב המיסוד מלווה בדרך כלל בקשיים רבים עקב יציאת הצוות החינוכי המתערב מבית הספר והמשאבים הנלווים לו. הצוות הפנימי אמור להמשיך ולהפעיל את התכנית באופן עצמאי, ללא התמיכה המקצועית והמשאבים הכספיים שעמדו לרשותו עד כה, ולמסד את השינויים בעבודה השוטפת. משימה זו, שהיא קשה בפני עצמה, הופכת להיות קשה יותר במציאות שנוצרה עקב שינויים שחלו במדיניות הציבורית בשנים האחרונות, בעיקר הרגש שניתן להישגים ולתעודת הבגרות ככלי מרכזי להערכת בית הספר.

הפעלת תכנית סח"ח בבית ספר מקיף, מקרה "מוצלח" - סיכום

הפרק ניתח את הפעלת תכנית סח"ח בתיכון מקיף, שעל פי ממצאי ההערכה החיצוניים הוגדר כבית ספר "מוצלח". הגדרה אשר חוזקה לאור ניתוח הממצאים מנקודת מבטם של המורים ובעלי עניין נוספים - התלמידים והוריהם. מניתוח המקרה עולה, כי הצלחת בית הספר בהפעלת התכנית קשורה לגורמים רבים שהשילוב ביניהם תרם להישגים ולתוצרים שהתקבלו בתהליך.

התנאים המוקדמים

התנאים המוקדמים, הן התנאים החיצוניים לבית הספר והן התנאים הפנימיים, תרמו להצלחת התכנית. משרד החינוך והרשות המקומית תמכו בתכניות חינוכיות שעסקו בקידום תלמידים שהישגיהם נמוכים ובמניעת נשירה. עובדה זו אפשרה הקצאת המשאבים הדרושים להפעלת התכנית. בית הספר הוכיח בשלות ומוכנות להכנסת התכנית וצוות המורים חש צורך בהתערבות גורם חיצוני מקצועי שיסייע לו בהתמודדות עם תלמידי כיתות ההכוון. מעבר לכך, הנהלת בית הספר העמידה לרשות התכנית צוות מקצועי מיומן ואת המשאבים הדרושים להפעלתה.

הישגים ותוצרים

התכנית השיגה חלק ניכר מיעדיה בקרב אוכלוסיות היעד המרכזיות - הצוות החינוכי, התלמידים והוריהם.

הצוות החינוכי - שינוי בתפיסות המורים כלפי התלמידים והוריהם, שימוש בכלים ומיומנויות שנרכשו והשימוש בסביבה הפיזית. המורים אימצו את דפוס העבודה בצוות וחשו נתרמים מכך. מרביתם הגבירו את האמון ביכולת התלמידים להשתלב בהצלחה בבית הספר והתייחסו אליהם באופן אישי יותר. המורים רכשו כלים ומיומנויות שאפשרו היכרות רב ממדית של התלמידים, התאימו את שיטות ההוראה לצורכיהם וגיוונו את תכניות הלימודים ואת חומרי הלימוד.

התלמידים בכיתות ההכוון - היקף הנשירה וההיעדרויות פחת, חל שיפור רב בהתנהגות התלמידים ותופעת האלימות בכיתות הצטמצמה באופן ניכר. נוסף על כך, חלה התקדמות בהישגים הלימודיים בתחום מיומנויות היסוד ושיעור הניגשים לבחינות הבגרות עלה. מעבר לכך, אחוז גבוה מהתלמידים השתלב במסגרות המשך חברתיות - בצבא, בתעסוקה ובלומודי המשך. התלמידים דיווחו על שיפור בחוויה הסובייקטיבית בבית הספר - הם הרגישו שייכות ואהבו לבוא לבית הספר.

הסביבה הלימודית החדשה - הסביבה הפכה מקור גאווה למורים ולתלמידים שנהנו ללמוד וללמד בה, למרות שאחדים מהמורים התקשו לעבוד בסביבה החדשה, והשימוש במחשבים היה מצומצם.

ההורים - מידת ההתקדמות הייתה פחותה ולא תאמה את היעדים שהציבה התכנית, אם כי חלק מהמורים יצרו קשרים משמעותיים עם ההורים. לקשרים הללו הייתה השפעה על תפקוד התלמידים, על תחושת השייכות ועל שותפות התלמידים והוריהם עם צוות בית הספר.

גורמים פנימיים שסייעו להצלחה

תמיכת מנהלת בית הספר ומעורבותה הפעילה בתכנית במשך כל שנות ההפעלה סייעה רבות להצלחה. התפיסה החינוכית הכוללת של בית הספר הייתה דומה לזו של תכנית סח"ח ומרבית המורים בכיתות ההכוון האמינו ביכולת התלמידים להשתלב בהצלחה בבית הספר. מערכת הקשרים ויחסי הגומלין בתוך הצוות החינוכי בבית הספר התאפיינו באמון, בתמיכה ובהערכה הדדיים, ויצרו אקלים נוח להפעלת התכנית. לתכנית נבחר צוות מקצועי ואיכותי, שבראשו עמדה רכות אחראית, מסורה ובעלת כושר מנהיגות, שהובילה את התכנית באופן אוטונומי. בית הספר התאפיין ביציבות ארגונית, שחזקה בקרב המורים את תחושת הביטחון גם לנוכח החידושים שהוכנסו על ידי הצוות החינוכי המתערב. הצוות המפעיל מצא תגמולים עקיפים למאמצים שהשקיע בהפעלת התכנית, אם כי היעדר תגמול כספי ישיר גרם לתסכול ולמרירות בקרב חלק מהמורים. השינוי שחל בהתנהגות התלמידים ובהישגיהם עורר את המורים להמשיך ולהתמיד בדפוסי העבודה החדשים.

גורמים חיצוניים שסייעו להצלחה

יציבות ומקצועיות של הגורם המתערב, עבודה משותפת של המנחים עם הצוות החינוכי, כמו גם המדיניות התומכת של משרד החינוך והרשות המקומית בהקצאת משאבים, כל אלה תרמו להצלחת התכנית.

בבית הספר נוצרה מחויבות הדדית של כל הגורמים המעורבים בהפעלת התכנית, שפרשו "רשת ביטחון" עבור מפעילי התכנית והתלמידים עצמם. המנחה החינוכית השקיעה מאמצים ודאגה שהרכוז תציע את התכנית קדימה; רכות התכנית נתנה גיבוי לחברי הצוות המפעיל, וכך גם הצוות המפעיל ורכוז התכנית העבירו מסר ברור לתלמידים, כי הם "לא ייתנו להם ליפול".

מקרה 2: תיכון מקיף - "לא מוצלח"

"איבדנו את הצ'אנס של החיים...לעבוד אחרת עם התלמידים"

הקדמה

בהתבסס על ממצאי ההערכה (כהן-נבות, 2000), ניתן להגדיר את בית הספר המקיף כ"לא-מוצלח" מבחינת ההישגים והתוצרים אליו הגיע, הן ברמת המורים והן ברמת התלמידים. בקרב המורים-רק שיעור נמוך מהם שינו את גישתם החינוכית ואת תפיסותיהם ביחס לתלמידים ולהוריהם, ורק אחדים מביניהם שינו את דפוסי עבודתם כעקבות ההשתתפות בשייכות הצוות. אצל התלמידים, חל שיפור מועט בחוויה הכללית שלהם בבית הספר ובהיבטים שונים של התנהגות והסתגלות לבית הספר, כגון, התמדה בלימודים, הרגלי למידה, ובעיות אלימות.

בפרק הנוכחי מתוארים התהליכים המרכזיים שעברו המשתתפים בתכנית והשלכותיהם על תוצריה מנקודת מבטם של המורים, התלמידים, ההורים, המפקח ונציגי הרשות המקומית. בית הספר יהווה בסיס השוואה לבית הספר "המוצלח" (מקרה 1) ולשני בתי ספר נוספים שיתוארו בפרקים הבאים.

פרק זה, כמו קודמו, כולל שש סוגיות מרכזיות: ההקשר שבו פעלה התכנית; התנאים המוקדמים שהיו בבית הספר לפני הפעלת התכנית; יישום מרכיבי התכנית-תוצרים ותהליך; תהליך העבודה עם הצוות החינוכי; הקשיים המרכזיים בהפעלת התכנית והדמויות אשר שיחקו תפקיד מרכזי בית הספר ככלל ובתכנית בפרט.

ההקשר שבו הופעלה התכנית

תכנית סח"ח החלה לפעול בתיכון מקיף "לא מוצלח" בעיר "דרדר", בשנת הלימודים 1994-1995, שנה מאוחר יותר מאשר בתיכון מקיף "מוצלח". התכנית הוכנסה לבית הספר במסגרת ההחלטה על הרחבה הדרגתית של התכנית בעיר, עליה החליטו קברניטיה (הגזינט והרשות המקומית) ובעקבות ההדורים החיוביים להם זכתה. מלבד תיכון "לא מוצלח" הצטרפו לתכנית בעיר "דרדר" עוד שני בתי ספר.

מאפיינים כלליים של בית הספר

בית הספר ממוקם בשכונת מצוקה שאוכלוסייתה בעלת רקע סוציו-אקונומי נמוך. בשנים האחרונות התווספו לשכונה קבוצות חלשות נוספות ובעיקר עולים חדשים מברית המועצות לשעבר (בעיקר מהאזור האסייתי - קווקזים, בוכרים) ומאתיופיה.

תמורות שחלו בבית הספר בשנים האחרונות: בית הספר עבר מספר שינויים מרכזיים במהלך השנים האחרונות, הן במבנה (כנייה מואצת עקב מעבר לבית ספר שש שנתי) והן בתכניות

הלימודים ובמסלולי הלימוד (צומצמו המגמות הטכנולוגיות - מקצועיות והורחבה המגמה העיונית). כמו-כן, גווננו תחומי הדעת בתכנית הלימודים הכית ספרית (כגון לימודי מוסיקה ואמנות).

היעדים החינוכיים ותכנית הלימודים: לפי ממצאי ההערכה, בית הספר נקט בגישה הישגית, המכוונת כמעט לחלוטין להישגים לימודיים מקובלים, כמו הישגים בבחינות הבגרות (כהן-נבות, 2000). חיזוק לממצאי ההערכה נמצא בפרסומים הרשמיים של בית הספר, בהם מודגשת הגישה ההישגית. בית הספר מפעיל מגוון רחב של תכניות ופעילויות בתחום הלימודי, בתחום החברתי והעשרה כללית. מרבית התכניות מכוונות לסייע לתלמידים בבחינות הבגרות והן מופעלות באמצעות גורמי התערבות חיצוניים. התכניות בתחום החברתי מציעות מגוון פעילויות חברתיות (כולל פעילות בקהילה) ופעילויות ההעשרה (ספורט, מחול ומוסיקה).

דימוי בית הספר

ברוח ההערכה אין התייחסות ישירה לדימוי בית הספר, אך מהראיונות עולה כי הדימוי אינו חיובי הן לדעת הצוות החינוכי והן לדעת גורמים חיצוניים. המנהל תולה את דימוי בית הספר בעיקר במיקומו הגיאוגרפי ובהרכב האוכלוסייה הלומדת בו:

קודם כל אני צריך להילחם בדימוי. הדימוי הוא בעוכרנו. כשכל בתי הספר מתחילים מאפס, אני מתחיל ממינוס ולא בגלל הישגיו ותכניותיו, אלא בעקבות המיקום הגיאוגרפי של בית הספר. השכונה הזאת היא אחת השכונות הפטליסטיות במדינת ישראל. אחת השכונות הבלתי פוטוגניות במדינת ישראל. היא אוהבת לבכות ולהצטלם רע, כל הכתבות על עוני בעיר "דרדר" זה רק על שכונה זו, יש מתח בין התושבים הוותיקים לבין העולים החדשים, יש גטו תרבותי למרות ניסיונות הקליטה החברתית...

לעומת זאת, מפקח בית הספר מוסיף סיבות פנימיות, בעיקר תחלופה גבוהה¹³ בקרב הצוות החינוכי וההנהלה, והעובדה שלא חל שינוי לטובה בהישגי התלמידים:

כבר 25 שנה שכית הספר לא מצליח לשנות את הדימוי שלו... בהיסטוריה של בית הספר היו הרבה חילופי מנהלים וכל ניסיונות השינוי ירדו לטמיון. לבית - הספר ניתנו משאבים כדי לשפר את הישגי התלמידים, אך בפועל לא חל שינוי של ממש, למרות שפעם הם הצליחו להגיע להישגי בגרות יפים, אך זו הייתה תקופה קצרה ולא בזמנו של המנהל הנוכחי...

¹³ במהלך הפעלת התכנית בבית הספר התחלפו מספר כעלי תפקידים - בשנה הראשונה יצא המנהל לשנת שבתון (לשנתיים ימים) ומורה מצוות בית הספר ניהלה אותו בתקופה זו. בשנה השלישית הייתה תחלופה של רכות התכנית וחלק מצוות המורים.

הצוות החינוכי של בית הספר

הצוות החינוכי של בית הספר גדול ומונה כ-140 איש. בראשו, המנהל הכללי של בית הספר, שני סגניו ומנהלת חטיבת הביניים. צוות ההוראה בבית הספר כולל כ-25 בעלי תפקידים ומרכזי נושאים (כגון: מחשוב, חינוך חברתי, אמנות והכנה לצה"ל); כ-20 מרכזי מגמות ומקצועות לימוד (כגון: תנ"ך, טכנולוגיה ומכונות, גיאוגרפיה); כ-25 מחנכים בחטיבת הביניים ו-25 מחנכים בחטיבה העליונה. בראש כל שכבה (6 שכבות) עומדות מרכזות ויועצות. נוסף על כך, מועסקים בבית הספר כ-28 אנשי מנהלה.

ממצאי ההערכה (כהן-נבות, 2000), מצביעים על מאפייני המורים ככיתות ההכוון, הדומים לאלו שבתוכן מקיף "מוצלח". מרביתם (80%) נשים, רובם הגדול (76%) צעירים יחסית, בני 45 או פחות, ושני שלישי מהם ילידי הארץ. לרובם הגדול (87%) תואר אקדמי וחלק קטן יחסית (24%) הם בעלי תפקידים בבית הספר.

מנהל בית הספר

דוח ההערכה אינו מתייחס למאפייני המנהל ומערכת יחסיו עם צוות המורים לפני כניסת התכנית. מהראיונות עולה, כי למנהל בית הספר שנות וחק רבות בעבודה החינוכית ובניהול (29 שנים) ותפיסות חינוכיות מגובשות, אותן הוא מנסה ליישם ולמענן הוא נאבק מול משרד החינוך, מול אגף החינוך העירוני, ומול הצוות החינוכי בבית הספר. הוכחה ליזמות החינוכית של המנהל ניתן לראות בהכנסתה של תכנית מב"ר (מעבר לבגרות רגילה) לקידום בגרות בקרב אוכלוסיות חלשות, שהיא פרי יוזמתו ופועלת בבתי ספר בכל רחבי הארץ. בגלל אופיו הלוחמני של המנהל נוצרו מתחים בינו לבין הגופים הממונים ובינו לבין צוות המורים, כפי שמעיד מפקח המתווז:

למנהל יש הרבה רעיונות, הוא מדבר הרבה על "אני מאמין" ופילוסופיה, אך אני לא בטוח שהוא יודע מה קורה עם התכניות ברמת השטח. לדעתי הוא מנותק מהם, הוא לא הצליח מבחינתי לרתום את הצוות החינוכי שלו לאף יוזמה משמעותית.

מדברי המפקח ניתן להבין כי למרות הרעיונות והיזומות החינוכיות הרבות, הוא אינו קשוב לצרכים האמיתיים של המורים ואינו "מחובר" לעשייה היומיומית בבית הספר. גם המורים נמצאים בתחושה של גודש תכניות, עומס ובלבול הגורמים להרגשה של אובדן הדרך. רכז המחשבים תיארו זאת כך:

יש לו (למנהל) כל הזמן רעיונות בלתי פוסקים. כל יום אתה שומע שיש עוד פרויקט ועוד פרויקט, אתה כבר לא יודע, מי נגד מי ומי לטובת מי. אני לא יודע להגיד אם זה טוב או רע לבית הספר, אך יש עומס ובלבול...

אחת המורות שמאסה בתכניות התערבות והייתה גם נגד הכנסתה של תכנית סח"ח כבר בשלבים הראשונים להפעלתה מבטאת בדבריה תחושה זו:

... מביאים לנו את ניסים כהן, כאילו אני בית החולים לא מספיק טוב, אז מביאים לי רופא מיוגוסלביה ועוד אחד מניקרגואה בשביל לעזור לי, כשאני רופא ותיק, ואומרים לי בעצם "אתה לא מספיק טוב, נביא לך יותר טובים... זה קצת מביך, מביאים לנו את ברנקו וייס, את "פרח לבגרות" ואת "אקסיומה" [תכניות לבגרות]... מה אנחנו לא טובים?

מדברי המורה ניתן להבין, שנטיית המנהל לייבא תכניות חיצוניות מעבירה מסר של זלזול וחוסר הערכה מקצועית כלפי המורים.

היחסים בין המנהל, ההנהלה והצוות החינוכי

למנהל דעה חיובית על צוות המורים. לדבריו, בבית הספר נמצאים המורים הטובים ביותר בכל המערכת העירונית. הוא מאפשר למורים להתקדם ולהתפתח מקצועית וכתוצאה מכך "בכל העיר מפורזים בעלי תפקידים שגדלו וצמחו כאן בבית הספר שלנו...". לעומתו, הצוות החינוכי בבית הספר מתאר את מערכת היחסים בין הצוות לבין המנהל כמערכת יחסים פורמלית, וכמה מהם אף הגדירו אותה כמרוחקת או מנותקת. רוב הסמכויות מרוכזות בידי המנהל או בידי בעלי תפקידים בתוך הצוות הניהולי, והצוות החינוכי אינו חש שהוא שותף בקבלת ההחלטות ובקביעת סדרי העדיפויות של בית הספר. יתרה מכך, למורים יש תחושה של חוסר תמיכה מקצועית וטכנית והם חסרים תנאים שיאפשרו להם לתפקד בצורה טובה, כפי שתוארה אחת המורות:

זאת מערכת בירוקרטית גדולה, יש לפעמים קצר בין למעלה ללמטה, אני לא בטוחה שהם (ההנהלה) יודעים איך המערכת באמת פועלת. ככה זה שנים, אני עובדת כמנחה בעוד בית ספר בעיר ולא ראיתי מצב כזה. לא ייתכן שאני באה לפגישה בערב ואין מפתח לחדר, אין מטול, לקחו את הקומקום החשמלי. הם (ההנהלה) מבחינתם סגרו את העסק והלכו. לא יכול להיות שמורה רוצה לקבל משהו או לצלם צריך לריב פה עם כל פקידה או שרת של בית ספר. שם המורים מקבלים את כל השירותים כלי שום בעיות וכלי שום שאלות כי זה מובן מאליו... זה כואב ומתיש.

תחושת הנתק בין הדרגים השונים במערכת, פוגעת, לדעת אחת המורות, בניצול הפוטנציאל הקיים בבית הספר:

המורים בבית הספר הזה, הם המורים הכי טובים בעיר. צוות של אנשים עם הרבה ותק ומיומנויות, אכפתיים, אנושיים וגישיים וכל ההתייחסות שלהם ראויה להערכה כי הם מוכנים... אני מסתכלת עליהם בהערצה. חבל שאין מי שמחזיק אותם שזה יעבוד יחד טוב, כל אחד מרגיש שהוא נאבק לכד. אני יודעת שאני עובדת לכד...

אנלוסיית התלמידים בבית הספר

מהמידע שהתקבל מבית הספר עולה, כי אנלוסיית בית הספר גדולה יחסית ומונה כ-1,500 תלמידים (800 בחטיבת הביניים ו-700 בחטיבה העליונה, בכל שכבה 200-250 תלמידים). בשנים האחרונות קלט בית-הספר מספר ניכר של תלמידים עולים, המהווים 14.5% מכלל התלמידים. כמו-כן לומדים בו 1.5% מהתלמידים בחינוך המיוחד. מכיוון שבית ספר הוא מקיף, והקבלה אליו נערכת לפי אזורי רישום, הוא קולט ללא מיון את כל התלמידים המתגוררים באזור. מכאן, שאנלוסיית התלמידים בבית הספר היא הטרוגנית ברמה הלימודית.

תלמידי כיתות ההכון ומשפחותיהם: כ-15% מתלמידי החטיבה העליונה לומדים בכיתות ההכון. מממצאי הערכה (כהן-נבות, 2000) עולה, כי תלמידי כיתות ההכון חלשים יחסית בתחום הלימודי (כ-60% מהתלמידים נמצאים ברמת קריאה של כיתה ה'). גם הרקע המשפחתי והאישי שלהם חלש במיוחד ושיעור המשפחות החד-הוריות עומד על 25% בהשוואה ל-8% כממוצע הארצי (כן אריה וציונית, 1998).

תפיסת הצוות החינוכי את תלמידי כיתות ההכון ומשפחותיהם: מהמידע שאסף צוות ההערכה ומהראיונות שקיימתי התברר כי תלמידי ההכון הם "החוליה החלשה" בבית הספר. בדיון על תפיסת הצוות החינוכי את תלמידי כיתות ההכון יש להתייחס לשלושה היבטים מרכזיים: המאפיינים המייחדים את התלמידים, האחריות לתפקוד ולמידת ההצלחה של התלמידים בבית הספר והמוטיבציה של המורים ללמד בכיתות אלו. קיימת שונות בין המורים בשלושת ההיבטים שנבדקו: למרביתם אין אמונה ביכולת התלמידים והם קושרים זאת במאפיינים הסוציו-דמוגרפיים שלהם. רק לחלק קטן מהם יש רצון להירתם ולהשקיע בתלמידים, מתוך אמונה שהם מסוגלים ללמוד ולהתקדם וכי האחריות לכך מוטלת על בית הספר. לגבי מאפייני התלמידים - מרבית המרואיינים תיארו את תלמידי כיתות ההכון כתלמידים שהישגיהם הלימודיים נמוכים, סובלים מבעיות ריכוז ובעיות התנהגותיות. רכות התכנית, שעובדת כבר שנים רבות עם תלמידי כיתות ההכון, מציינת:

אלה תלמידים... שלא באשמתם צברו כישלונות מתמשכים. חלקם הגיעו לגיל 15 והם לא ידעו קרוא וכתוב, מדברים מאוד לא יפה, השפה שלהם דלה ורוב הזמן הם מקללים, ישנה אלימות ויכולת ריכוז נמוכה...

למרות שקיימת מודעות גבוהה בקרב הצוות החינוכי לבעיותיהם של התלמידים, אין לה ביטוי מעשי בעבודת המורים ובתפקוד בית הספר בהקשר לתלמידים אלו (כהן-נבות, 2000). מהראיונות עולה, כי אין מגמה אחידה בנושא זה בתוך הצוות החינוכי. מנהל בית הספר מטיל את האחריות לאי הצלחת תלמידי ההכוון על מערכת החינוך:

לכאורה יש בית ספר אחד, אך למעשה היו חומות בלתי נראות בין שלושה בתי ספר. לכל בית ספר היו מורים שהתמחו בו... לגבי ההכוון היה צוות שטיפל בבעיות התפקוד שלהם, עם הציפיות והפעילות החברתית שלהם... לא הייתה להם תכנית ומי שסיים קיבל תעודה מגומגמת, קצת טכנולוגיה קצת עיוני. לא פה ולא שם. לבית הספר היו מגיעים תלמידים שלא יודעים להתמודד עם טקסט בעברית...

לעומת המנהל, נשמעו גם קולות אחרים בקרב המורים, כמו דבריה של מהנכת כיתה בבית הספר:

כשהגעתי ללמד בבית הספר לא היה לי קל עם המערכת. נוצר מצב שעם חלק מהמורים שלימדו בכיתה שלי הייתי בחיכוכים בגלל שהגישה שלהם לילדים לא נראתה לי. הם לא ידעו לדבר אתם, לא ניסו להבין אותם ואת הצרכים שלהם. הם תפקדו כמורים שנכנסים להעביר את השיעור... לא ניסו ליצור קשר משמעותי עם הילדים האלה. הרגשתי שעובדים על הילדים כשמדברים אתם על בגרות... איזה פער...

המורה הבינה שמצב התלמידים בכיתות ההכוון נובע מגישה מנוכרת של מרבית המורים בבית הספר. לפי תפיסתה, עבודה המותאמת לצורכי התלמידים תגרום לתפקוד טוב יותר שלהם. ייתכן שגישת המורה נובעת מתמימותם של מורים חדשים ומן המוטיבציה הגבוהה שלהם לשנות ולהצליח עם כל תלמיד. ראוי לציין, שלמרות נחשלות התלמידים, היו מורים, כמו רכזת התכנית, שהאמינו ביכולותיהם:

אני עובדת אתם שנים, ובכל פעם אני מופתעת מחדש. אם הם כל-כך חלשים ויש להם בעיות אז איך זה שהם כל-כך חכמים. מגדירים אותם כאילו הם התחתית של בית הספר וזה ממש לא נכון. כי אני מגלה שחלק מהם יותר פיקחים מהילדים של העיונית, פתאום יש לי גאוניים במתמטיקה... אלה דברים מוזרים אבל חוזרים על עצמם... המערכת שלנו לא יודעת איך להתייחס אליהם, יש להם בעיית התנהגות אבל יש להם גם יכולת...

גורמים מרכזיים המאפיינים את הצוות ואת דפוסי עבודתו: דפוס הניהול הריכוזי של מנהל בית הספר; יחסי הגומלין המרוחקים והמנוכרים בין ההנהלה לבין המורים; חוסר היציבות הארגונית של בית הספר, בעיקר בשל התחלופה הגבוהה של הצוות החינוכי; גישה חינוכית

הישגית המרוחקת מהגישה הטיפולית של תכנית סת"ח; ריבוי פרויקטים חיצוניים המוכנסים לבית הספר. כל אלו, ובפרט התפיסה של הצוות החינוכי כלפי התלמידים בכיתות ההכוון, מלמדים כי הכנסת שינוי לבית הספר מציבה בפני הצוות החינוכי המתערב אתגר רציני.

התנאים המוקדמים לקראת הפעלת התכנית

מעורבות ותמיכה מצד כל בעלי התפקידים בבית הספר הן תנאי חשוב בכל שלבי תכנית, ובפרט בשלבים הראשונים. מספר תנאים מוקדמים דרושים להצלחתה של תכנית התערבות: הכרה של הצוות החינוכי בצורך להכניס שינוי לבית הספר, בשלות ומוכנות של צוות בית הספר לקבלת תמיכה חיצונית, תמיכת המנהל וההנהלה בהכנסת התכנית, והרכב צוות המורים שנבחר להפעיל את התכנית בבית הספר.

חינוכים, מוכנות ובשלות

לדברי המפקח על בית הספר, המנהל וצוות המורים היו מעוניינים בסיוע בשל תחושת חוסר האונים בהתמודדות עם תלמידי כיתות ההכוון: "הם היו זקוקים לתכנית כזו, הם גם רצו בה כי הם היו שחוקים, במצב של תסכול ויאוש, כולל המנהל..." גם המורים, ובמיוחד הוותיקים בהם, הרגישו שהם זקוקים לסיוע מקצועי בעבודה עם התלמידים, כפי שמתאר רכו המחשבים:

בית הספר לא ידע לטפל בתלמידי ההכוון וזה לא רק אצלנו, זו הייתה גם בעיה בבתי ספר אחרים. מורים לא רצו ללמד בכיתות האלה. המורה היה בא לשיעור ומחכה לצלצול. לפעמים מצאת את עצמך בסוף השיעור עם 2-3 תלמידים, בגלל שהם עזבו את הכיתה או בגלל שהמורה העיף אותם...לא ידענו איך לאכול אותם, לא היו לנו כלים להתמודד אתם, לא היו לנו שום סנקציות להפעיל נגדם כמו שיש למורה בכיתה רגילה, מה תעשה, תוריד לו ציון, תשלח מכתב הביתה, הדברים האלה כבר לא עבדו. היינו זקוקים למשהו אחר... הבעיה הכי גדולה הייתה בעיית הנוכחות והמשמעת...

ניתן להבין שלהנהלת בית הספר הייתה בעיה לגייס מורים לעבודה בכיתות אלו בשל המוטיבציה הנמוכה שלהם. ייתכן, שהמציאות הקשה יצרה בקרב חלק מהמורים צורך להמשיך ולחפש דרך שתסייע להם בעבודה עם אוכלוסייה זו, למרות ניסיונות לא מוצלחים בעבר. האם חברי הצוות החינוכי היו מוכנים ובשלים לשנות את המצב? על פי ממצאי הערכה (כהן-נבות, 2000), רק חלק מהמורים היו מודעים לצורך בשינוי ואחרים היו אמביוולנטיים לגבי סיכויי הצלחתו. ביטוי להבנה זו נמצא בדברי אחת המורות:

היו פה (בבית הספר) כל כך הרבה ניסיונות, הם היו כמו כוסות רוח למת. אני אישית לא מאמינה שיש משהו שיכול לשנות את מצב הילדים האלה...בכל מקרה, זה לא משהו מבחץ שיודע יותר טוב מאתנו מי הם התלמידים האלה...

המורה תופסת את המצב כסטטי ולאור הניסיונות הכושלים בעבר היא לא מאמינה בגורם חיצוני שיכול לשנות את מצבם של התלמידים. לעומתה, לכמה בעלי תפקידים בבית-הספר הייתה מודעות רבה לקשיים עם תלמידי ההכוח והם גילו נכונות לקבל סיוע מגורם חיצוני:

לי היה חשוב שבתוך בית ספר תיכון שיש בו מעל אלף תלמידים, בתוך בית-החרושת הענקי הזה תהיה חשיבה, התמקדות ופוקוס על האוכלוסיות הכי מוזנחות. מה שמצא חן בעיניי זה ההסתכלות הרחבה על התלמיד, מורה לא יכול להיות עם התלמידים האלה טכנוקרטי. חלמתי שהתפיסה שלי תקבל חיזוק. ראיתי בזה הזדמנות בלתי חוזרת, לכן התלהבתי....

היועצת החינוכית ראתה בתכנית מנוף להטמעת התפיסות החינוכיות שהיא מאמינה בהן. דברים דומים אמרה מורה אחרת, בעלת ניסיון רב בעבודה עם אוכלוסיית ההכוון, שלימים נבחרה לרכזת התכנית:

אני נדלקתי על התכנית מהרגע הראשון. סוף סוף פגשתי משהו שהיה דומה למה שאני עושה כבר הרבה שנים באופן עצמאי. לא ידעתי שיש תכניות ותיאוריות, אלא זה בא אצלי מבפנים. ככל ששמעתי יותר על התכנית ידעתי שזה חלק ממני, מאמונותיי ועכשיו כשזה יהיה בתמיכה של כולם זה נראה כמו חלום...

תמיכה ומעורבות של הנהלת בית הספר

מורים שהתייחסו לתמיכת המנהל טענו, שהוא אמנם נלחם כדי להכניס את התכנית לבית הספר, אך נטש אותה ואותם כבר בשלבים הראשונים להפעלתה, כפי שמתארת רכזת התכנית:

המנהל, שכל כך רצה את התכנית ונלחם לקבל אותה, החליט שהוא יוצא לשבתון עקב הצעה שחייכתה לו בחוץ. בהתחלה הצוות הרגיש שהוא נשאר באוויר, אך עד מהרה התאוששו כי כולנו מאוד רצינו את התכנית...

הרכזת זוקפת לזכותם של המורים והמנהלת המחליפה את המשך קיומה של התכנית בבית הספר. המפקח מטעם משרד החינוך מחזק את דבריה:

כשלב מסוים הוא (המנהל) יצא לשנת שבתון והמנהלת שהחליפה אותו הייתה מעורבת והייתה "משוגעת" על התכנית... היא הייתה חדורת אמונה ונתנה תמיכה כבר מהרגע הראשון לרכות הפרויקט ולצוות...

בחירת המורים המשתתפים בתכנית

המנהל הקצה את השעות הדרושות לאיוש התפקידים לתכנית וכלל בצוות מורים בכירים שיתרמו להצלחתה. יחד עם זאת, היו מורים אחרים שהתאימו מאוד לתכנית, אך המנהל העדיף לשמור את מומחיותם לכיתות הבגרות שהיו אצלו בעדיפות גבוהה. נוסף על כך, חלק מהמורים שנבחרו לא היו מעוניינים להשתתף בה, או שלא התאימו מבחינת הרקע והניסיון המקצועי:

אני אף פעם לא לימדתי כיתות מהסוג הזה, הייתי פשוט בשוק מוחלט כשאמרו לי ללמד אותם. בשבילי זו מנטליות שונה, תרבות שונה מהמון המון דברים שלא הכרתי. היו ילדים שיכלו לקום באמצע שיעור לזרוק כיסאות אחד על השני, לקלל... רצו שאני אתמודד עם זה, לא ידעתי איך. אני הגעתי מרקע של מורה שהיא אוטוריטה של משמעת וכבוד למורה...

הבחירה במורה זו נעשתה בניגוד לרצונה ולא בהתאם לקריטריונים שהציב הצוות המתערב. המורה העידה על עצמה, שהיא חסרת ניסיון מקצועי ולא עבדה מעולם עם תלמידים בעייתיים ועוברת היותה עולה חדשה רק הגבירה אצלה את החשש. למרות זאת, מרבית המורים העירו כי עצם הבחירה החמיאה להם ולמקצועיותם: "זה עשה משהו לדימוי העצמי כי נבחרתי מבין האחרים. זה כמו שעברת את הראיון בהצלחה. אנחנו כאילו הנבחרים, כאילו יוקרה כזאת..." (רכז המחשבים).

היערכות הצוות החיצוני המתערב בהפעלת התכנית

בעקבות הרצון להפיץ את תכנית סח"ח במספר גדול של בתי ספר, השקיע הגוף המתערב מאמצים בהכשרת מנחים מקצועיים מקומיים על מנת שיפעילו את התכנית במחזור השני. כלומר, תכנית סח"ח הופעלה בבית הספר על פי עקרונות התכנית, אך על ידי אנשי מקצוע שלא היו שותפים בגיבוש התפיסה החינוכית ובבניית התכנית ולא היה להם ניסיון מקצועי בהשמתה בקרב תלמידי כיתות ההכוון, כפי שהיה לצוות הגוף המתערב מטעם הגוינט שפעל בתיכון מקיף "מוצלח".

ניתן להבין, שלמרות הצורך של בית הספר בתכנית, התנאים המוקדמים לא היו אופטימליים. חלקם נבעו ממערכת היחסים המנוכרת בין ההנהלה וצוות המורים; מהגישה החינוכית-

הישגית בעיקרה, המרוחקת מהגישה של תכנית סח"ח, וכמו כן מהעבודה, שלצוות המתערב היה ניסיון מקצועי מועט בעבודה עם אוכלוסיית היעד והקשר שלו לעקרונות התכנית היה מצומצם יחסית.

ראוי להדגיש, כי למרות האמור לעיל, התקיימו בבית הספר מספר תנאים שאפשרו את הפעלת התכנית: למורים בכיתות ההכון הייתה מצוקה אמיתית וצורך בקבלת כלים מקצועיים לעבודה היומיומית בכיתות; חלק מצוות ההוראה ובעיקר בעלי התפקידים המרכזיים והמורים הוותיקים היו מעוניינים בתכנית; כל המורים שנבחרו לעבוד בה חשו כי הם מוערכים מקצועית, והמנהלת המחליפה הייתה תומכת נלהבת של התכנית ודאגה ליצור תנאים להמשך קיומה.

יישום מרכיבי התכנית - הישגים ותוצרים

התשומות העיקריות של התכנית מוקדו במורים מתוך תפיסה שהשקעה בהם תביא לשינוי במצב התלמידים. ההנחיה התקיימה (על ידי הצוות החיצוני המתערב) במהלך השנה הראשונה, בתדירות קבועה של פעם אחת לשבוע, והצטמצמה בשנים השנייה והשלישית לפעם אחת לשבועיים.

בשנה הראשונה להפעלת התכנית בבית הספר, ההנחיה ניתנה על-ידי הצוות העירוני, שכלל: מנהל תכנית ומנחים מקצועיים בתחומי פיתוח צוות, פדגוגיה וטכנולוגיית המחשב. ממצאי ההערכה הראו, שתשומות הצוות אופיינו בחוסר יציבות ופגענו בהפעלה השוטפת של התכנית (כהן-נבות, 2000). במהלך השנה הראשונה התגלו קשיים בהנחיה, המנחה לתחום פיתוח צוות הוחלפה ובמקומה מונה מנחה מטעם הג'וינט. בשנה השנייה הוחלפו גם יתר המנחים.

הצוות החינוכי של בית הספר

התשומות המרכזיות שהועברו לצוות החינוכי כללו: (1) פיתוח צוות - שינוי בדפוסי העבודה ובתפיסות החינוכיות של המורים (2) רכישת כלים ומיומנויות - פדגוגיה, דידיקטיקה ומחשבים ו-(3) הקמה והפעלה של הסביבה הלימודית.

פיתוח צוות - שינוי דפוסי עבודה ותפיסות חינוכיות

כאמור, הנחיית המורים כקבוצה נועדה להרגילם לעבוד כצוות, לשנות את דפוסי עבודתם ולהקנות להם תפיסות חינוכיות חדשות. המפגשים נועדו לטפל גם בבעיות שהתעוררו במהלך העבודה השוטפת של המורים, מתוך מטרה לנתח ולהבין את הדינמיקה המתרחשת בכיתה ולהקנות למורים כלים מתאימים.

בתחום עבודת הצוות, מרבית המרואיינים ציינו שבשנתיים הראשונות חלו השינויים המשמעותיים ביותר בדפוסי עבודתם והמעבר לעבודה בצוות יצר אווירה של תמיכה ושותפות והעניק להם ביטחון אישי וקבוצתי. בשנים השלישית והרביעית להפעלת התכנית חלה ירידה הדרגתית בדפוס עבודה זה. שנתיים לאחר יציאת הצוות החיצוני המתערב, כמעט ולא נותרה עבודת צוות. על האווירה הנעימה בעת עבודת הצוות סיפרה רכות התכנית:

המפגשים האלה עם הצוות היה להם משקל של תמיכה... אפשר להגיד שזו הייתה גם קבוצת תמיכה לכל האנשים שעבדו עם הנוער הזה... מעבר לדיונים, מעבר לפתרונות... היה משקל גדול מאוד לתמיכה ולסולידריות בין האנשים שעבדו עם הילדים האלה...

נוסף על כך, נוצרה אפשרות להפריה הדדית בין המורים. הקשר והתיאום בין המורים יצר תחושה של ידע ושליטה טובה יותר בכיתות וגרם להיכרות רחבה וכוללת של התלמידים, כפי שעלה מדברי היועצת החינוכית:

במפגשים שלנו כצוות עלו כל אותם דברים שמורים פעם לא העזו להעלות. נוצרה אווירה שאפשר לדבר, הייתה פתיחות לשמוע גם ביקורת, הרגשת שאנשים באמת רוצים לקדם את העניינים, הייתה העברת אינפורמציה שעזרה למורים להשתמש וליישם אותם בכיתה. הרגשנו את המשמעות של להיות ביחד וזה הגביר אצלנו את הביטחון, כי מורים התחילו לדווח שדברים זויים...

מגמה זו עולה גם מדברי רכז המחשבים שציין כי המפגשים עודדו יוזמה ויצירתיות קבוצתית, וחיוקן את המעמד המקצועי של המשתתפים בתכנית:

בישיבות האלה ישבנו וקיבלנו החלטות, הייתה הפריה הדדית בינינו. פתאום, אחרי כל-כך הרבה שנים גיליתי מורים שאני יכול גם ללמוד מהם. שאלנו את עצמנו שאלות וחיפשנו בעצמנו כקבוצה תשובות לשאלות. פתאום התחלנו להבין חלק מהדברים, הבנו שיש דרך אחרת לעבודה...

מרבית המרואיינים ציינו, שהעבודה המשותפת העלתה את רמת המסוגלות האישית שלהם. ההישגים הללו לא נשארו לאורך זמן, עקב שינויים ארגוניים ופרסונליים שחלו בשנה השלישית להפעלת התכנית. הנהלת בית הספר צמצמה את שעות המורים המלמדים בכיתות ההכוון, מורים שובצו ללמד בזמן ישיבות הצוות והחלה התדרדרות בנוכחות הסדירה של המורים במפגשים, שפגעה ביעילות עבודתם כצוות. באותה שנה שובצה רכות חדשה לתכנית, בעקבות יציאתה של הרכות הראשונה לשנת חופשה. הרכות החדשה, שהייתה חלק מהצוות המפעיל כבר מתחילת ההפעלה, מספרת על השינוי שחל בעבודת הצוות באותה שנה:

זה השתנה, זה לא כמו שהיה קודם. פחות ופחות מורים הגיעו לישיבות. היו ישיבות צוות אבל לא דומות למה שזה היה אז...באותה תקופה כל המורים שמלמדים באותה ביתה היו צריכים להיות ביחד... את התוצאות של זה הרגשנו כשטת, בדרך העבודה של המורים...

מדברי הרכוז ניתן ללמוד כי לשינוי שחל בעבודת המורים כצוות, הייתה השלכה גם על העבודה בכיתה, שנפגעה בעיקר מאי השתתפותם של כל המורים במפגשים.

שינוי בתפיסות חינוכיות

ההכשרה התמקדה בשינוי תפיסות המורים בשלושה תחומים מרכזיים: הרחבת תפיסת תפקיד המורה - בתחום הרגשי והחברתי; הגברת האמון של המורים ביכולת התלמידים להצליח ולהתקדם; שינוי בתפיסות המורים ביחס לעבודתם עם הורי התלמידים בכיתות ההכונן. ממצאי הערכה מצביעים על התהליך האטי של אימוץ תפיסת התפקיד, שמוסבר בעיקר בתחלופה בצוות המתערב וכניגוד בין תפיסת התכנית החדשה לזו המקובלת בבית הספר. מסיבות אלה נגרמו מתחים בין המנחים לבין המורים (כהן-נבות, 2000) והשינוי חל רק בקרב חלק מהמורים, כפי שמתארת היועצת החינוכית:

מורים התחילו להסתכל על התלמידים אחרת, הבינו שהם צריכים להכיר את העולם הפנימי שלהם, את האישיות והרקע ממנו באו. זה עשה להם משהו בהתייחסות שלהם לעבודה עם התלמידים, הם לקחו יותר אחריות על מה שקורה, פחות תלמידים נשלחו למנהל או למזכירות בגלל בעיות משמעת...

היועצת מתארת שינוי שחל אצל המורים בשתי רמות: ברמה תפיסתית - הרחבת ההסתכלות על התלמיד והכרת עולמו באופן רחב, וברמה האופרטיבית - לקיחת אחריות על תהליך הלמידה של התלמיד. על ההבדלים בין המורים בתפיסת התפקיד ניתן ללמוד מדבריה של אחת המורות שהתנגדה לתכנית:

בהתחלה המורים ניהלו הרבה שיחות אישיות, הזמינו את ההורים, ניהלו דיונים, אבל לא נשאר מזה כלום. המורים עשו את זה כי נתנו להם יותר שעות, עובדה שכאשר הפסיקו להם את השעות הם הפסיקו לעשות את זה, אני בכלל אופן אישית לא הרגשתי שאני מורה אחרת בגלל שהשתתפתי בישיבות, זה לא נתן לי כלום...

התברר אפוא, שגם המורים שהרחיבו את תפיסת התפקיד ועסקו בפעילויות חינוכיות מעבר להוראה בכיתה, עשו זאת רק תמורת תגמול. הסבר נוסף לקושי בהרחבת תפיסת התפקיד נשמע בדבריה של מורה אחרת בצוות:

...זה לא ייתכן שאני אהיה מורה, עובדת סוציאלית, עובדת ניקיון וגם הסבל. יש גבול למה שאני יכולה לעשות, מה אני צריכה לרוץ אחרי חוט מאריך של מקרן שקפים? אין מי שיעריך את כל זה... ואחרי כל זה גם מודיעים לנו שמקצצים בשעות, זה לא ייתכן דברים כאלה...

במסגרת התכנית, המורים נדרשו לעסוק בנושאים שאינם רק בתחום ההוראה ודרישה זו כשלעצמה הטילה עליהם עומס רב. נוסף על כך, הם לא קיבלו את השירותים הטכניים הדרושים כדי למלא את תפקידם באופן שוטף ונאלצו לבצע זאת בעצמם. סיבות אלו, כמו גם חוסר הערכה של ההנהלה והפגיעה בתגמול שקיבלו, פגעו במוטיבציה של המורים להרחיב את תפקידם.

הערכת המורים

ממצאי ההערכה הצביעו על כך שרוב המורים בבית הספר העריכו את יכולת התלמידים בכיתות ההכוון כנמוכה, ורק בקרב חלק קטן מהם חל שינוי בתחום זה (כהן-נבות, 2000). הראיונות חזקו את ממצאי הערכה ביחס לעמדה הבסיסית של המורים וכן ביחס לשינוי שחל בהם:

אני ממש לא האמנתי שהם מסוגלים לפתור תרגילים במתמטיקה, אולי כי הייתה לי סטיגמה עליהם...לא יודעת... זו הייתה הפתעה גדולה לראות שהם בכלל לומדים, כל הזמן הגדלתי את הדרישות וחלק מהם עשו דברים שהיה לי קשה להאמין... נתתי להם עוד ועוד כי ראיתי שהם כן מסוגלים... התחלנו להעביר תלמידים לקבוצות של כיתות הבגרות שיעשו כמה יחידות לימוד במתמטיקה...

תפיסות כלפי ההורים

מדו"ח ההערכה עולה כי לא חל שינוי משמעותי בתפיסת המורים את הורי התלמידים (כהן-נבות, 2000) וכך נצפה גם בראיונות. מרבית המורים בתכנית לא שינו את תפיסותיהם כלפי ההורים ועדיין סברו שלא ניתן להיעזר בהם בעבודה עם התלמידים. תחושת חוסר האונים והתסכול של המורים ביחס להורי התלמידים באה לידי ביטוי בדברי אחת המורות: "יש פה ילדים שאין להם הורים. הכוונה - אין עם מי לדבר. איך אימא אחת אמרה לי: תעשי מה שאת רוצה עם הילד שלי, אני הרמתי ידיים... אין עם מי לדבר..."

המורה טענה, שלמעשה בצד השני אין שותפים. מהניסיונות הקודמים עם ההורים היא הבינה שחבל להשקיע מאמצים בכיוון זה. אולם, חשוב לציין, כי אחדים מהמורים, בעיקר אלו שהיו קרובים לתפיסת התכנית, שינו את עמדותיהם ואת התייחסותם אל ההורים בעבודתם

השוטפת: "... זה היה כל-כך אמיתי שהרגשת שאתה עושה משהו, ואתה מזיז לאנשים, אתה שותף אתם ואתה לא נגדם בשום אופן..."

רכישת כלים ומיומנויות - פדגוגיה, דידיקטיקה ומחשבים

ההכשרה בתחום זה נועדה להרחיב את מגוון האמצעים העומדים לרשות המורים בעבודה עם תלמידי כיתות ההכונן. הכוונה הייתה להקנות להם ידע וכלים לאבחון תלמידים, זיהוי קשיי למידה, הקניית שיטות דידיקטיות יעילות ושימוש בטכנולוגיית המחשב.

מממצאי ההערכה עולה כי בבית הספר ניתנה הכשרה מקצועית סדירה רק בתחום הפסיכו-פדגוגי, ואילו בתחום הפדגוגי לא ניתנה הכשרה סדירה. בתחום טכנולוגיית המחשב, ההכשרה ניתנה במסגרת מזדמנת בשל אילוצים ארגוניים. למרות זאת, ממצאי ההערכה מציינים כי חל שינוי בקרב רוב המורים בבית הספר בעיקר בגיוון שיטות הוראה ואימוץ שיטות הוראה יחידניות או קבוצתיות. כמחצית מהמורים השקיעו מאמצים בהכנת חומרי לימוד חדשים ורלוונטיים בהתאם לרמות השונות של התלמידים. מצד שני, בתחום האבחון, השימוש באבחונים פורמליים היה מצומצם יחסית (כהן-נבות, 2000). מהראיונות עולה כי השינוי המשמעותי ביותר בקרב המורים חל בתחום הפדגוגי-דידיקטי, במיוחד בגיוון שיטות ההוראה, בניית תכניות לימודים מותאמות לתלמידים, הן מבחינת קצב הלימוד והן מבחינת התכנים הנלמדים. כך סיפר אחד המורים המקצועיים:

היום אני מכין שהמצב שבו עבדנו עם התלמידים היה בלתי אפשרי. לימדתי אותם את מה שהם לא הבינו ולא רצו. זה פשוט לא התאים להם, אבל הייתי צמוד לתכנית הלימודים שהכתיבו לי... למדנו להכין תכניות לפי רמות שונות. לאט לאט התחלנו לפתח תכניות לימודים וגם על מחשב. התחלנו להפיק חומרים (חוברות עבודה לתלמיד) שבתי ספר אחרים מבקשים להשתמש בהם...

לדברי רכזת התכנית, השינוי בתחום זה חל רק אצל חלק מהמורים שהפעילו את התכנית. היא ייחסה זאת לבחירה של מורים לא מתאימים, למיעוט ההנחיה למורים ולצמצום המשאבים הדרושים:

היה צורך בהנחיה מאוד צמודה למורים. ללוות אותם ולתת את הביטחון לעשות את זה. תמיכה גם במהלך השיעור, אך הם היו לבד במערכה. לאט לאט קיצצו את האמצעים, את התקציבים ואת השעות. המערכת טענה שהיא לא עומדת בזה...

השימוש בשיטות אבחון היה נחלתם של מורים בודדים בלבד:

...למדתי שיש דברים שהם לא ממש למורה שמלמד מתמטיקה, אבל אלה דברים אחרים שחשוב לדעת על התלמיד...תפסתי הרבה דברים מעניינים שעזרו לי בשיעור. היום אני מבנה שצריך לעשות אבחון לכל אחד, זה רק יעזור למורה...חבל מאוד שכבר לא משתמשים בהם כדרך של עבודה... זה היה חשוב, אותי זה לימד הרבה.

במסגרת התצפיות שנערכו בכיתות ההכוון (כשנתיים לאחר סיום התמיכה של הגורם המתערב בבית הספר), נמצא כי רק מורים מעטים המשיכו להשתמש בידע שרכשו בתחום הדידקטי-פדגוגי. ההוראה התקיימה בשיטה פרונטלית בעיקר, היחסים בין המורים והתלמידים היו פורמליים וכמעט ללא התייחסות אישית. בכיתות ניתן היה לחוש במוטיבציה נמוכה ובחלק ניכר מזמן השיעורים המורים עסקו בבעיות משמעת.

הפעילות בסביבה הלימודית

"סביבה לימודית פיזית" היא מרחב גמיש המאפשר אינטראקציות למידה שונות מהמקובל בין הנמצאים בה. הסביבה מצוידת במחשבים מתקדמים המאפשרים עבודה יחידנית, תוך התאמה לכישורים האישיים ותחומי העניין של כל תלמיד. בשנים הראשונות להפעלת התכנית, "הסביבה הלימודית" עמדה לרשות כיתות ההכוון בלבד ושימשה ככיתת אם עבורם. ממצאי ההערכה (כהן-נבות, 2000), מעידים על כך, שבבית הספר הנוכחי הוקמה סביבה מפוארת שעוררה התלהבות רבה והיוותה מנוף לקידום הפעילות בתחום זה. היא אפשרה לרכז הטכנולוגי להדריך את המורים כיצד לעבוד בדרך שונה ולקדם את תחום המחשבים. ההתלהבות מהסביבה החדשה באה לידי ביטוי בדברי מרבית המרואיינים: המנהל, רכזת הפרויקט, הרכז הטכנולוגי, מורים ותלמידים כאחד.

הסביבה היא לתפארת. בזה אני לא אתן לפגוע. את זה לא יקברו. אני אעשה את הכל שהיא תפרח, כולל לייעד אותה למטרות חשובות, אפילו למען הקהילה בפעילות אחר-הצהריים. למה שלא ינצלו את המשאב היפה הזה...

התייחסות המנהל לסביבה היא בעיקר להיבט החיצוני ולא להיבט המהותי. המורים ציינו שהסביבה דרשה מהם השקעה של זמן ומחשבה על מנת שהסביבה תנוצל באופן יעיל ביותר:

...כשאתה בא לסביבה היא נראית אחרת. אתה צריך לחשוב איך לעבוד שם. אתה חייב להשקיע מאמץ איך לפעול בה. אני עשיתי כזאת עבודה. זה גרם לי להוציא שלוש חוברות עבודה עבור התלמידים שלי...

לדברי המורה, הסביבה היוותה עבורה תמריץ לשינוי דפוסי עבודה ותפקיד. לתלמידים העניקה הסביבה תחושת גאווה, הם אהבו לשהות בה וליהנות מהסביבה האסתטית והיוקרתית. אחד מתלמידי כיתה יב' סיפר:

זה היה כיף ללמוד שם... זה היה כמו בחוץ לארץ עם הארונות שאתה יכול לשים את התיק בפנים במקום לסחוב אותו בכוקר על הגב. זה היה מקום שלנו ופתוח כל הזמן. אתה יכולת להישאר שם ולשחק בזמן ההפסקות, ואפילו אחרי הלימודים. בסביבה המורה כל הזמן עזר לי, כל דבר שהייתי צריך ממנו... שם היה לי יחס אישי. אפשר היה להישאר גם אחרי הלימודים ולהמשיך ללמוד, ולהספיק כל מני דברים שלא הספקת בשעה עם הכיתה...

תלמידי כיתות ההכון הרגישו שהסביבה שייכת להם. הארונות האישיים שנבנו עבורם העניקו להם תחושת פרטיות ובעלות על המקום. יתרה מזאת, גם התנהגות המורים הייתה שונה, יותר התייחסות אישית של המורה לתלמיד. יחד עם זאת, הרכזת טענה שחלק מהמורים לא ידעו איך להשתמש בסביבת הלמידה החדשה: "... הייתה סביבה פיזית מצוידת היטב, אבל היו אנשים שלא העזו להיכנס ולעשות עשייה אחרת, ואז היא נשארה פיל לבן עבורם..."

עבור רכז המחשבים בניית הסביבה הלימודית הייתה הגשמה של חלום. היא אפשרה לו לעבוד באופן שונה הן עם המורים והן עם התלמידים:

...היום אני עובד אתם על המחשב בצורה שונה, והם אלופים במחשבים. פשוט תפסתי את הראש שלהם. הם רוצים לראות ישר תוצאות, תמונות, "אקשן", משהו יישומי, משהו שמדבר אליהם...למדנו להכין תכניות לפי רמות שונות, והמורים התחילו לנצל את המחשב למקצוע שלהם. היה בינינו שיתוף פעולה טוב שלא היה לפני הפרויקט... לאט, לאט פיתחנו תכניות על המחשב והפקנו חומרים שבתי ספר אחרים ביקשו להשתמש בהם... השיעורים נעשו מגוונים ברמות שונות, ובתחומי התעניינות שונים של התלמידים. אני מתאים להם את הדברים שמדברים אליהם - אחד יושב על תקליטור, השני מדפיס ב-word, והשלישי משחק ב-power point. כל אחד לפי הכיוון שלו...

לדברי הרכז, העבודה עם המחשב אפשרה לצוות המפעיל ליישם באופן נרחב את עיקרי תכנית סח"ת. העבודה בסביבה תוך ניצול המחשבים עונה על הצרכים הייחודיים של תלמידי כיתות ההכון - קבלת חידושים חיוביים מידיים, עיסוק בטכנולוגיה אטרקטיבית, עניין בחומר הנלמד, אפשרות לעבור בין תחומי תוכן שונים, ותחושת יוקרה ומרכזיות שהמורה נותן לתלמיד בסביבה. תלמידי כיתות ההכון רכשו מומחיות בתחום המחשב ומורים שלא היה

להם ידע קודם נחשפו לתחום זה והחלו לשלבו בעבודתם. אחת המורות סיפרה על השינוי שחל בעבודתה:

אני לא ידעתי איך לפתוח מחשב, אני לא ידעתי איך לגשת אל מחשב בכלל, אני יכולה להגיד שבזכות התכנית הייתה מהפכה בחיים שלי שפשוט הפכה אותי לבן אדם מקצועי יותר בעבודה עם התלמידים בהכוון. זה באמת כך, אני לא עושה הצגה זה באמת שינוי גדול לעומת מה שלימדתי בעבר...

גם התלמידים מעידים על כך שהפעילות בתחום המחשב אטרקטיבית עבורם ומהווה מרכיב חשוב בסביבה הלימודית:

... הייתי עושה כל מיני עבודות במחשב כמו מצגות. לא רצינו לצאת להפסקה. כולם היו יושבים על המחשבים. המחשבים תפסו אותם... התלמידים עשו עבודות ועזרו למורים להכין דפי עבודה...

כשנה השלישית להפעלת התכנית, חל שינוי במדיניות בית הספר והסביבה הלימודית החדשה, שנועדה רק לתלמידי ההכוון, הועמדה לרשות כיתות אחרות בבית הספר, כפי שאומר המנהל:

המורים טוענים שהפעילות של ההכוון נפגעה בגלל שפתחתי את זה לכיתות אחרות ושהמרחק הפיזי, המעבר מבניין לבניין גרם למצב שהתלמידים נעלמו בדרך. זו טענה מגוחכת, מה זה לעבור וללכת מרחק של מאה וחמישים מטר? המורים והתלמידים היו צריכים יותר להתאמץ ופחות להתפנק...

המנהל התעלם לחלוטין מהפגיעה הרגשית שחשו המורים והתלמידים מעצם ההחלטה לקחת את המקום שהיה שייך להם. המרחק הרגשי שנוצר נתן את ביטויו בתגובת התלמידים שסירבו להגיע למקום כאורחים: "לקחו לנו את המקום, אני כבר שנה לא הולך לשם כי זה של כיתות אחרות... זה נגמר ואני מצטער..."

תלמידי כיתות ההכוון

ממציא ההערכה, שבחנו את הישגי התכנית בעיקר ביחס להישגים בלימודים ולתפקוד היומיומי בבית הספר, מצביעים על כך שיעדי התכנית בתחומים אלו הושגו בצורה מצומצמת. מספר התלמידים שניגשו לבחינות הבגרות עלה בהשוואה לשנים קודמות, בהן תלמידי ההכוון לא הוגשו לבחינות בגרות כלל. ביחס לתפקוד היומיומי של התלמידים בבית הספר, לחלק ניכר

מהתלמידים עדיין היו בעיות נוכחות בתדירות גבוהה, ובבעיות ההתנהגות והאלימות לא חל שיפור. שיעור נמוך יחסית (כמחצית) מבין התלמידים דיווחו באופן חיובי על היבטים שונים של חווית הלמידה בבית הספר - יחסים חיוביים עם המורים, יחסים חברתיים טובים בכיתה ואלו שליש מהתלמידים דיווחו על הרגשה כללית חיובית בבית הספר.

הדברים שנאמרו על-ידי מרבית המורים אינם עולים בקנה אחד עם ממצאי הערכה בתחום זה. ייתכן שהדבר נובע מכך שההערכה בדקה את ההישגים והתוצרים בנקודות זמן שונות, בעיקר בהתחלה ובסוף ולא בתוך התהליך עצמו. מרבית המורים ביקשו להתייחס להישגי התלמידים בשתי תקופות עיקריות: התקופה הראשונה הוגדרה כתקופת שגשוג והצלחה, והתקופה המאוחרת יותר הוגדרה כתקופת שממה ושפל, שלגביה הם התקשו להציג הישגים. בהתייחס לתקופת השגשוג, מרבית המורים ציינו את הישגי התלמידים בשלושה תחומים: בתחום התפקוד היומיומי חל שינוי בהתנהגות התלמידים - נוכחותם הייתה יותר סדירה, שיעור הנושרים הצטמצם, והם אימצו התייחסות רצינית ללימודים. ביחס להישגים בלימודים - יותר תלמידים נגשו לבחינות הבגרות, ובתחום המוביליות החברתית - שיעור ניכר מבין התלמידים סיימו את לימודי התיכון והתגייסו לצבא.

הרכות, שהובילה את התכנית במשך שנתיים אינטנסיביות, טענה שבשנים הראשונות להפעלת התכנית בבית הספר התחוללה מהפכה. מבחינתה היו שלושה הישגים משמעותיים: בתחום הביקור הסדיר, צמצום הנשירה ובתחום ההישגים הלימודיים-הגשת תלמידי ההכוון לבחינות בגרות.

בזמן שעבדנו קשה, כשרוב הצוות כבר היה מגויס, כשהכול פה שגשג ולכלב הרגשנו את השינוי אצל הילדים. אני זוכרת שהתחלנו עם שתי כיתות הכוון. היו לנו ארבעים תלמידים מתוכם נשרו רק שישה תלמידים והשאר סיימו את בית הספר. זה מבחינתי הישג גדול... זה גם נוגע לנשירה הסמויה שהייתה לנו בעבר ולא התייחסנו. העברנו תלמידים לכיתות בגרות. לפני הפרויקט זה לא היה כראש של אף אחד...

לדברי הרכות, הישגי התלמידים היו הודות להתגייסות המורים כצוות. השינוי אצל המורים הביא לתוצאות חיוביות אצל התלמידים. רכו המחשבים ציין, שכנוסף למוביליות החברתית שהתבטאה בגיוס לצבא, התפקוד בבית הספר הפך לגורמטיבי:

חל שינוי גדול בהתייחסות ללימודים, הם התחילו לבוא יותר לבית הספר וישבו בכיתה כלי ההתחצפיות וההתגרונות שהייתי רגיל אליהם. הם ישבו ועשו עבודות שמורים התקשו להאמין. בשבילי ההצלחה היא שהתלמידים האלה סיימו את הלימודים והתגייסו לצבא. לגבי חלק מהם ככלל לא חשבתי שהם ישרדו בבית הספר או יגיעו לשלב של הגיוס לצבא...

מן הראוי לציין, כי הישגים אלו נוגעים בעיקר לתחומים אינסטרומנטליים, ויש פחות התייחסות לממד האישי - לתחושת ביטחון, לדימוי האישי ולמסוגלות האישית של התלמידים. דברי המרואיינים תואמים את ממצאי ההערכה ביחס לתקופת השממה. סגן מנהל בית הספר הדגיש את חוסר הצלחת התכנית לקדם את הישגי התלמידים:

... לא יודע מה אומרים לך כולם. אני יכול להגיד לך שבסופו של דבר התכנית לא קדמה את בית הספר עם הבעיות שיש לנו עם תלמידי ההכונן... אם התכנית קמה מתוך רצון לפתור את הבעיות של התלמידים בתפקוד לימודי, הישגים, קשר עם מסגרת בית הספר באמצעות הכלי הזה שנקרא תכנית, אז אני אומר שבסך הכל היא לא נתנה שום מענה...

ההנהלה ציפתה מהתכנית לפתור את בעיית תלמידי כיתות ההכונן. אך לדבריו, התכנית לא השיגה את יעדיה בתחום זה וגם לא קידמה את התלמידים בתחום הלימודי, שנמצא בראש סולם העדיפויות של בית הספר. מדבריו ניתן להבין, שהאחריות לאי ההצלחה עם התלמידים טמונה בתכנית עצמה ללא כל קשר למה שהתרחש בבית הספר. גם התלמידים מדגישים את ההבדל בין שתי תקופות - תקופת הלימודים בסביבה והתקופה שלאחר מכן. תלמיד כיתה י"ב, שסיים את לימודיו, התייחס בדבריו לסביבה הלימודית:

אני אהבתי ללמוד בסביבה כי הייתה שם אווירה כזאת... הרגשתי שהמורים רוצים לעזור, רוצים שתצליח, אז גם הילדים קיבלו חשק. למשל, יכולתי לפנות למורה בכל שאלה או בעיה... אם יש לך תרגיל קשה שניסית ולא הצלחת, המורה ישבה אתך והסבירה לך אפילו כמה פעמים ועודדה אותך שתמשיך...

עדות נוספת להשפעת הלמידה בסביבה נשמעת גם בדברי בוגר בית הספר, התולה את הישגיו ביחס האישי ובאכפתיות של מרכז המחשבים:

אני עבדתי על המחשבים והפכתי למומחה, אז השקעתי בזה. בבית קנו לי מחשב ובזכות רכז המחשבים התחלתי לקחת קורסים, הוא ישב אתי כל הזמן ועזר לי... אני התגייסתי לצבא וקיבלו אותי לחיל האוויר ואני משרת ביחידת המחשבים...

את הישגי התלמידים ניתן לחלק לשתי תקופות משמעותיות: בתקופת השגשוג, חל שינוי משמעותי בכיתות ההכונן מבחינת היחס המיוחד והאינטראקציות החיוביות של התלמידים עם המורים. הלמידה בסביבה החדשה יצרה תחושה של מרכזיות ושינוי בהתייחסות לבית הספר, לתפקוד היומיומי ולהישגים בתחום הבגרות (הקרוכים ליעדי בית הספר) ובחיים

הבוגרים. לעומת זאת, בתקופת השממה המצב חזר לקדמותו, והבעיות שאפיינו את תלמידי כיתות ההכוון לפני התכנית חזרו והופיעו.

הורי התלמידים

ממצאי הערכה (כהן-גבות, 2000) מציינים, שניסיון העבודה המשותפת בין המורים ובין ההורים לא היה אחיד והקשר עם ההורים היה מועט. בפועל, רק חלק מהמורים ערכו ביקורי בית אצל התלמידים. מורים רבים העלו ספקות לגבי יעילות העבודה עם ההורים. המורים טענו, כי גם כאשר ניסו לשותף את ההורים בעבודתם, כמצופה מהם, הם לא זכו לשיתוף פעולה מצד ההורים. הראיונות מחזקים את ממצאי הערכה כי הקשר בין המורים וההורים נשאר כפי שהיה בעבר. דברי הרכזת החדשה מאשרים עמדה זו:

אני תמיד ידעתי שהקשר עם ההורים חשוב ותמיד היה לי קשר אתם, עם חלק מההורים, עם אלה שגילו עניין והיה להם אכפת מהילדים ושאלו עליהם. כשהתחלנו את הפרויקט שיתפנו אותם והסברנו להם, אך לא כולם גילו עניין ושיתפו פעולה וזה שוב מוכיח שזה לא עובד עם כל ההורים...

ניתן להבין שהיו ניסיונות בתחום זה במהלך הפעלת התכנית, אולם הוא נזנח לאחר הניסיונות הראשונים. המורים ציפו לשיתוף פעולה רב יותר מצד ההורים והתאכזבו מחוסר העניין שגילו. בעקבות חוסר שיתוף הפעולה של ההורים, הופסקו המאמצים מצד המורים. אמו של אחד התלמידים מציגה תמונה מעט שונה מזו שהציגה המורה ביחס לשיתוף הפעולה עם בית הספר:

הזמינו אותנו ואמרו לנו שעושים משהו מיוחד בשביל הילדים שלנו. לא הבנתי בדיוק מה יעשו, אבל אמרו דברים טובים ולא יודעת מה באמת קרה. בהתחלה דיברו אתי כמה מורות אחר כך לא שמעתי כלום. שאלתי את הבן, הוא היה מבסוט... לא הרגשתי משהו מיוחד...

מדברי האם ניתן להבין שהיא גילתה נכונות לשיתוף פעולה ולא ברור לה למה הקשר הופסק. גם תלמידי כיתה י' סיפרו שלהוריהם אין קשר שוטף עם בית הספר ועם המורים:

ההורים שלי בכלל לא יודעים מה קורה לי בבית הספר. לפני חצי שנה אימא שלי רצתה לדעת עלי אז היא שלחה אותי לבית הספר עם מחברת, פדיחה כמו שאני ילד קטן... כל יום חתימה של המורה... רק המחנכת שלי בקשר עם ההורים... המורים האלה לא רוצים

להיות בקשר רק כשיש בעיות... אני חושב שמורה כל יום צריך לדבר עם ההורים בטלפון שידעו ולא לחכות...

מדברי התלמידים ניתן ללמוד על הנתק הקיים בין ההורים לבין המורים, והם מייחסים זאת לגישת המורים. בניגוד לדעת המורים, נראה כי לחלק מההורים ולתלמידים עצמם יש עניין בהידוק קשרים אלו והם אף חושבים שהם חיוניים. אחת המורות החדשות בצוות, שהבינה את חשיבות העבודה עם ההורים, ציינה:

... זה היה קשה בהתחלה, ארוך ומייגע, אך כשנוצר הקשר אני מברכת על כל רגע שהשקעתי. שאבתי את הכוחות מההורים, ממש ככה, אגרתי כוחות מהם. הם היו שותפים מלאים זה דרש ממני השקעה בלי סוף. טלפונים, פגישות והתייעצויות בלי חשבון של זמן. ההורים סמכו עלי בעיניים עצומות. לא קרה פעם אחת שאני אמרתי משהו שהם התנגדו לדברים שאני אמרתי... הם עזרו לי, לא שמו לי רגליים הם קיבלו את זה שאני פעם מענישה או כועסת, הם ידעו שאני עושה את זה לטובת הילד שלהם, הם גם ראו את ההתקדמות. הכרתי את כל ההורים, לא היה דבר כזה שיש אסיפת הורים והם לא מגיעים. אם הייתה להם בעיה היה להם את מספר הטלפון שלי וגם את הטלפון בבית והם היו מתנצלים ומבקשים לקבוע אתי פגישה במועד אחר... כל הזמן קיבלתי גם פידבקים חיוביים מהילדים. בימי ההולדת שלי עשו לי הפתעה וקנו לי מתנות...

כאמור, מורה זו הייתה בין הבודדות בין חברי הצוות ששינו את דפוס העבודה עם ההורים. היחס המשתף שלה גרם התייחסות שונה של ההורים כלפיה ושיתוף בהישגים ובקשיים עם ילדיהם. ניתן להבין, שהקשר החיובי שיצרה עם ההורים דרש ממנה השקעה גדולה, אך היא העריכה שזו השקעה כראית, ומערכת היחסים והקשרים שנוצרה הועילה לכל הצדדים - לתלמידים, להורים ולמורה. מסתבר, שהקשר שנוצר אינו רק לטובת התלמידים והוריהם, כפי שנהוג לחשוב, אלא הוא מועיל גם למורה, לרווחתו האישית, ובדרך זו משפיע גם על עבודתו ואופן תפקודו.

התכנית העמידה לרשות בית הספר משאבים בשני תחומים מרכזיים: כוח אדם מקצועי ומשאבים כלכליים באמצעות הקמת סביבה לימודית חדשה למימוש עקרונותיה. קיימת שונות באיכות התשומות בשני התחומים שיש לה השפעה על התוצרים וההישגים: רק מעטים מהמורים אימצו את התפיסות החינוכיות כיחס לאוכלוסיית היעד של התכנית, וגם זאת רק לפרק זמן קצר. רוב המורים דיווחו כי הם רכשו כלים וידע שסייעו להם בעבודתם היומיומית עם התלמידים, אך הישגים אלו דעכו לאחר השנתיים הראשונות להפעלה. בשנה השלישית חלה תפנית בעקבות שלושה אירועים מרכזיים: מעבר כיתות ההכוון מהסביבה

לכיתות רגילות, שינוי במדיניות ההנהלה, ותחלופה של רכזת התכנית, שהייתה דמות מרכזית בהפעלתה. לאלו יש להוסיף את הפער בין הגישה החינוכית הקיימת בבית הספר לבין הגישה החינוכית שעמדה בבסיס התכנית. נראה כי כל הגורמים לעיל השפיעו על מידת ההצלחה ביישום התכנית בבית הספר.

תהליך העבודה עם הצוות החינוכי

תהליך יישום התכנית בבית הספר היה מורכב במיוחד, רצוף משברים ותגודות חזקות של עליות ומורדות. רוב המרואיינים ביקשו לחלק את זמן הפעלת התכנית לשתי תקופות עיקריות: לתקופת השגשוג והפריחה ולתקופת השממה והשפל. בתהליך ההפעלה זוהו ארבעה שלבים עיקריים: שלב ראשון - חיזור והתלהבות; שלב שני - התפכחות; שלב שלישי - למידה ועבודה משמעותית; שלב רביעי-דעיכה ורגרסיה.

שלב ראשון - חיזור והתלהבות

השלב הראשון להכנסת תכנית סח"ח לבית הספר אופיין בעניין רב מצד הנהלת בית הספר וחלק מהמורים הוותיקים. ניכרה התלהבות רבה בקרב רוב המורים בכיתות ההכוון, שגברה במפגשים הראשונים עם הצוות החינוכי המתערב. יש לציין, שלא כל המורים היו שותפים לתחושה זו.

התכנית פעלה בעיר "דרדר" בשניים מתוך תשעה כתי ספר מקיפים, שהביעו שביעות רצון מהפעלתה. העובדה, שהתכנית לא פעלה בבית ספר זה במחזור הראשון, למרות הקשיים הרבים עם תלמידי כיתות ההכוון, גרמה למנהל להשקיע מאמצים רבים על מנת לקבלה. סיפרה על כך רכזת התכנית:

הסקרנות הרגה אותנו לא יכולנו לחכות, הלכנו לשמוע על התכנית, נפגשנו עם הצוות, בבית הספר פגשתי את פ' (מנחה לפיתוח צוות), ממש התרשמתי מהרעיונות. ידעתי שזה יכול להתאים לבית הספר שלנו...ציפינו שהיא תגיע גם אלינו...

התכנית התקבלה בהתלהבות גם בקרב המורים המלמדים בכיתות ההכוון. אמנם, אחדים מהמורים גילו ספקות לגבי הכנסתה של "עוד" תכנית "חינוכית" לבית הספר, אולם רובם קיוו שהיא תיתן מענה לבעיות יומיומיות בהתמודדות עם התלמידים, כפי שציין רכז המחשבים:

התכנית התקבלה בין המורים "הפשוטים" בשמחה רבה. הייתה התלהבות כי המורים שעובדים עם התלמידים בשטח היו זקוקים באופן דחוף לעזרה. למורים שטיפלו ב"שמנת" של בית הספר לא היו בעיות, אבל למורים שלימדו בכיתות ההכוון היו

הרבה בעיות, בעיקר בעיות משמעת והם שמחו שיש מישהו שיכול להראות להם דרך אחרת...

הירתמות המורים בכיתות ההכוון לתכנית סח"ח נבעה ממספר סיבות, חלקן קשורות לצורכי המורים וחלקן למאפייני התכנית עצמה. המורים כבר התנסו בתכניות אחרות בתחום זה, אולם, הם התרשמו מהדרך המקצועית שבה הוצגה התכנית. עבורם היא ענתה על צורך אישי ומקצועי. במישור המקצועי, הייתה להם תחושה שהתכנית תמקד את העשייה וההשקעות בכיתות ההכוון. במישור האישי, הייתה להם הזדמנות לממש את היכולות האישיות שלהם - להיות "השחקנים המרכזיים" בתכנית, ושותפים מלאים בפיתוחה. תחושות אלו באו לידי ביטוי בתיאור המפגשים הראשונים עם הצוות המתערב החיצוני. סיפרה על כך רכזת התכנית:

...באו אנשי הג'וניט שבראשם ר' [מנהל התכנית ברמה הארצית] ואמרו לנו, מה הייתם רוצים עבור האוכלוסייה הזאת. האמירה הפתוחה הזאת נתנה דרור לכל מני מאוריים לאנשים שעבדו עם הילדים האלה הרבה זמן והרגישו די מתוסכלים, די שתוקים ודי חסרי אונים... ואמרו לנו: יחד אתכם נבנה משהו חדש. זאת אומרת, היה ברמה ההצהרתית משהו מאוד מגייס... נתפס כאמין. הציבור ששמע את זה לא אמר, בסיפור הזה כבר היינו. משום מה, אולי זה קשור לצורה שהציגו לנו את הדברים, ברקורד של האנשים האלה, בעובדה שהם לא באו ממשרד החינוך ולא מהפיקוח, אלא מישהו אחר שבא מתחום של עשייה דווקא עם נוער מנותק.

ייתכן שהתלהבות אנשי הצוות החינוכי מהתכנית הייתה גבוהה במיוחד, בגלל הדגש שניתן למורה כפרט ולעבודה המשותפת של צוות המורים, דפוסים שלא רווחו בדרך כלל בבית הספר. נוסף על כך, עצם העובדה שהתכנית אינה מטעם הממסד, יצרה פתיחות לעשות דברים העונים על צורכי בית הספר ולא על צורכי כלל המערכת. גם העובדה שהמורים נשאלו על צורכיהם יצרה אמון בקרבם. ההתלהבות גברה במהלך המפגשים הראשונים, בין היתר, מכיוון שהמורים התרשמו מעקרונות התכנית ומאסטרטגיית הפעולה שלה, כפי שהעידה רכזת התכנית:

בסדנאות עלו המון רעיונות והמון תכניות שלכולם ניתנה לגיטימציה. אנשים באו עם שלל רעיונות, לא רק רעיונות מופשטים, גם אופרטיביים... זה היה שלב מאוד מיוחד כי הוא גייס אנשים שבאמת האמינו שהנה מישהו כאן מתכוון ברצינות לעשות איזשהו שינוי עמוק, אמיתי ולא קוסמטי. זה שידר המון אמינות, מחויבות לעניין. כל מי שהיה שותף הבין שיש לנו הזדמנות ואנחנו הולכים לעשות את זה עד הסוף...

אולם, כבר בשלב מוקדם זה החלו להתגלות סדקים בתחושת ההתלהבות של הצוות החינוכי, בעיקר בשל שינויים בהרכב הצוות החינוכי והצוות המתערב. עוד בתחילת התהליך התברר, שמנהל בית הספר יוצא לשבתון (למשך שנתיים) ועזיבתו הפתאומית, בשלב קריטי של התכנית, גרמה אכזבה בקרב חלק מהמורים. במהלך השנה הראשונה, עזבה המנחה לפיתוח-צוות, על רקע סכסוך פנימי, ובסוף השנה התחלפה המנחה הפדגוגית. למרות התנודות בכוח האדם שליוו את השנה הראשונה, התכנית הופעלה באופן מלא, בעיקר הודות למנהלת המחליפה שתמכה בה. על תרומתה הייחודית של המנהלת בשלב קריטי זה מעיד מפקח בית הספר:

המנהלת שהחליפה אותו (את מנהל בית הספר) נכנסה לעניין מהתחלה והאמינה שזה מה שהם צריכים. היא נתנה את עצמה ברגעים הכי קריטיים של התכנית, היא השתתפה בכל המפגשים ותמכה ברכות. בצוות המורים הבינו שזה חשוב למנהלת והם לקחו את זה ברצינות...

בשלב זה, הצוות החינוכי התגבש כקבוצה, ונוצרת תחושה של אחדות בין המורים. על כך מעידה אחת המורות שהייתה שותפה לתהליך: "לצוות שנבחר לעבוד כפרויקט הייתה תחושה חזקה של חלוציות והרגשה של להיות יחד. הייתה בינינו אחווה, כמו אחרות לוחמים הרגשנו כמו פלמחניקים..."

שלב שני - התפכחות ואכזבה

בשלב השני להפעלת התכנית נתקלו חברי הצוות החינוכי והצוות המתערב בקשיים רבים. למורים היו ציפיות רבות לרכוש כלים מעשיים לעבודה, אך למעשה רכשו רק מידע תיאורטי ואפילו ההבטחה למשאבים פיזיים בבית הספר לא קוימה. חברי הצוות הבינו שמימוש התכנית ידרוש מחיר גבוה, וכתוצאה מכך חלקם פרשו מהתכנית. בשלב זה נותרו בצוות רק המנהלת, רכזת התכנית והמנחה החדש לפיתוח הצוות ואילו המורים הרגישו שלמרות המאמצים והזמן שהשקיעו, לא התחולל השינוי המקווה:

... אחרי כל הרעיונות אנשים התחילו לשאול, מה עושים עכשיו. הייתה התפכחות שאומרת: חייבים עכשיו לברר מה מתוך כל זה בכלל בר ביצוע? מי הולך לפרוע את השטר הזה...

גם רכז המחשבים תיאר את אכזבת המורים והתלמידים ואת אי ההבנה בין הצוות החינוכי והצוות המפעיל ביחס ליישום התכנית:

... התחילה האכזבה כי לא ראינו שינויים בפועל. התחיל להיות לחץ של המורים ושל התלמידים. כולם כבר ציפו לראות שינוי וזה לא קרה. המחשבים לא הגיעו, הסביבה

לא קמה. המורים התחילו לאבד סבלנות ונוצר מצב של משבר אמון. לא רצינו לשמוע יותר מהמנחים את המילה תהליך, רצינו כבר שיגידו איך לעבוד, משהו זמין לעבודה שלנו בכיתה...

המורים, שביקשו מענה לבעיות בעבודה היומיומית, האמינו שהסביבה הלימודית והמחשבים יתנו מענה כזה ולכן ציפו שאלה יתבצעו בשלב מוקדם יותר. בעקבות המצב שנוצר היו מורים שבחרו לעזוב את התכנית בטענה שאין יישום לדברים ואין תועלת בלימוד עצמו. העיד על כך רכז המחשבים:

הייתה תחושה אצל המורים שלא יודעים לאן מובילים אותם. הם לא קיבלו את כל ההסברים של תהליך ותהיו סבלניים ששמענו כל הזמן, הם (המורים) אמרו שזה לא מתאים להם וביקשו לעזוב, התחילה תחושה של התפוררות...

מדוע לא העזו המורים להשמיע דברי ביקורת כלפי הצוות המתערב החיצוני? ייתכן כי הגורם המתערב לא היה במעמד מקצועי חזק דיו כדי ליצור דיאלוג ולהחזיק את המורים שפרשו מהתכנית. בשלב זה, סמוך לכניסתו, היה המנחה טרוד בטיפול בשורדים ובקשייהם ולא ער מספיק לצורך להתייחס לפורשים. תופעת העזיבה גרמה לתחושת חוסר יציבות ולהתפוררות התכנית, אולם התהליך הבטיח כי הנשארים יהיו חדורי אמונה ומוכנים להשקיע.

המנחה לפיתוח הצוות, שנכנס לתפקיד בעיתוי בעייתי, תיאר את התסכולים והמתחים בשיבות שהנחה, ואת תחושת הנטישה של המורים שליוותה את התהליך:

פגשתי אותם בתחושת נטישה אדירה, נראה היה להם שאני באתי לסתום חור וגם לעזוב. התחושות האלה נמשכו הרכה זמן. היו להם טענות שלא קורים דברים. ההתנגדויות של המורים היו מסיבות שונות. היו כאלה שפשוט לא האמינו בתכנית שיכולה לעזור להם. להבנתי, חלק מההתנגדויות שעלו בשלב הזה לא היו קשורות לתכנים או לעצם התהליך, אלא למה שאירע להם עם המנחה הקודמת ועל אי מימוש הבטחות...

חילופי המנחים יצרו בקרב המורים תחושה שהתכנית לא תקדם את עבודתם בכיתות ההכוון. למרות הקשיים שהתעוררו בשלב זה, המשיכו המנהלת, המנחה לפיתוח הצוות ורכזת התכנית לתמוך בהפעלת התכנית. המנחה מתאר את האסטרטגיה שבה נקט כדי להתמודד עם הבעיות:

...מה שעזר לי באותה תקופה זה הסבלנות וההומור שהשתמשתי בהם. המורים התלהבו מגיתוח המקרים שעשיתי אתם...הם הבינו שאנחנו לא באנו ללמד אותם מה

לעשות, אלא באנו להיות מלווים ותומכים שלהם בין teaching-ל-couching עשינו co-teaching. ככה היינו השותפים שלהם...

המנחה יצר אקלים חיובי במפגשי הצוות וניסה ליישם בהנחיה גישה לפיה המורה הוא שותף פעיל בזיהוי הבעיות ובפתרוןן.

שלב שלישי - חימוש החלומות: יישום, למידה והצלחות

השלב השלישי היה המשמעותי ביותר עבור המורים. בשלב זה, הצוות המפעיל והמורים ניסו ליישם את מגוון הרעיונות שהועלו על ידם בדרך העבודה המשותפת, בהכנת חומרי למידה תוך מעבר לסביבה לימודית שונה, ובתפיסת התלמיד ודרך העבודה אתו. אחד השינויים המשמעותיים היה המעבר מדפוס עבודה של מורה בודד לעבודה בצוות, כפי שתיאר רזו המחשבים:

עבדנו במרץ ובצורה נכונה, פתאום הרגשנו שהתיאום בינינו עובד. אין דבר כזה שהתלמיד עזב או שקרה אתו משהו וכל הצוות יודעים על כך. תיאמנו תגובות, הייתה זרימת אינפורמציה שוטפת וזה היה חדש, אז התחלנו להבין מה זה לעבוד בצוות, התחלנו להרגיש שיש תוצאות לעבודה שלנו, ניתחנו מקרים ומורים סיפרו על ההתנסויות שלהם והתחלנו להבין למה זה הצליח...

לדברי רזת התכנית, העבודה בצוות העלתה בקרב המורים את תחושה המסוגלות האישית, והביאה אותם לנסות לנקוט ביוזמות חדשות:

...היה רצון לרדת לרמה המעשית. את הרעיונות המעשיים התחלנו לצקת לאיזושהו חדר שנקרא "סביבה זמנית". זה השלב שבו ניסינו להוציא לפועל את אותם רעיונות... התדר הזה היה אחר. ידענו ששם אנחנו נעשה משהו אחר ממה שאנחנו עושים בכיתה. אז המורים החליטו להתנסות, ולנסות משהו עם התלמידים שלהם. הם מיד בנו תכניות ומערכי שיעור וקיימו שיחה עם התלמידים שהייתה שונה משיתות בעבר...

כאשר הסתבר למורים שהסביבה הלימודית החדשה לא תקום באמצעות המימון החיצוני של התכנית, הם החליטו להפוך מבנה קיים בבית הספר לסביבה לימודית, המיישמת בעקרונותיה את כיווני החשיבה החדשניים שלהם. במקביל, חל שינוי משמעותי אחר בקרב המורים. רזת התכנית ציינה כי "...בשלב הזה מורים התחילו להשתנות באופן מיוחד עם התלמידים הקשים שהיו לנו...". מורים דיווחו כי הם הבינו טוב יותר את התלמידים ושינו את התייחסותם אליהם:

התחלתי ללמוד את הסיבות למה תלמידים מתנהגים כמו שמתנהגים. פתאום הסתכלתי על הדברים אחרת. הייתי באה לק' ומראה לו את הדברים שאני עושה עם התלמידים. הוא היה מסתכל עלי ואומר שממש השתנתי. התחלתי לעשות דברים שהם לא ממש למורה שמלמדת מתמטיקה. עכשיו אני יכולה להסתכל על ההתנהגות של ילד ולהבין שיש לכך סיבה...

השינויים התרחשו בכל המישורים - בעבודת הצוות, בבניית הסביבה, בהכנת חומרי למידה ובגישה שונה אל התלמידים - וחזקו את אמונת המורים בדרך שהתכנית מתווה. סיפרה על כך רכזת התכנית:

כיוון שהמורים חוו הצלחות, אפילו הקטנות ביותר, זה נתן להם דלק וחומר למחשבה איך לעשות את זה שוב, איך כשאני נכנסת לכיתה אחרת הסיטואציה הזו עוזרת לי לעשות העתקה... מהרגע שהם ראו שזה קורה, הם מיד תפסו את זה, ניתחו את המקרה והלכו עם זה הלאה. הם ראו שיש דברים שהם עושים והם חוזרים עליהם ומצליחים אז הם אימצו את זה כדפוס של עבודה. הם גילו שאפשר לשוחח עם התלמיד, הוא מקשיב מתרכז ופועל במשך עשרים דקות ברציפות, אז שאלו את עצמם, מה גרם לכך ואיך אפשר ללמוד מהמקרה הזה למקרים אחרים...

אולם תהליך היישום היה מלווה בקשיים מרובים ודרש מהמורים השקעה רבה, פיזית ורגשית, אשר לא תמיד הם היו מסוגלים לעמוד בה:

השחיקה הייתה אדירה, הרגשתי שקשה לי לעמוד בלחץ, זה גומר לך את הצורה, אני אכלתי, ישנתי וכל היום חשבתי על התלמידים. אני לא מאמינה שמורה יכול להחזיק כל כך הרבה זמן עם עבודה מסוג כזה. אפשר לעשות מקסימום מחזור אחד כזה. הצוות היה זקוק לוונטילציה יותר גדולה...

מורה זו מודעת ליתרונות ולהישגים המרשימים שניתן להגיע אליהם בזכות התכנית, אולם היא מעלה בספק את יכולת המורים לעבוד בדרך זו לאורך זמן. לטענתה, החל תהליך של שחיקה וכרסום במוטיבציה שהביאו לעזיבה נוספת של מורים:

...מורים הרגישו שקשה להם והם לא באו יותר לשיבות. הייתה השקעת עבודה מעל מעבר, צריך להכין תכניות מיוחדות ולשמוע הרבה ביקורת, זה עמוס מאוד והמורים לא תוגמלו מי יודע מה... זה היה מעניין אבל שוחק מהבחינה הנפשית. בשלב המסוים אמרתי "די עד פה" נשאבתי כולי פנימה, התלמידים היו עולים לי בחלומות, היו לי רגעים שנכנסתי לדאון זה דרש הרבה מאוד שעות...

בסוף אותה תקופה שב מנהל בית הספר לעבודה וחש מיד בשינוי משמעותי אצל מורי כיתות ההכוון. לדבריו, הוא מצא אווירה טובה ומוטיבציה גבוהה בקרב המורים.

שלב רביעי - דעיכה ורגרסיה

בתחילת השנה השלישית להפעלת התכנית חלו מספר שינויים משמעותיים בכוח האדם המעורב - מנהל בית הספר חזר לאחר שנתיים לעבודתו, המנהלת המחליפה סיימה את תפקידה ורכזת התכנית פרשה מעבודתה בבית הספר. התנודות הללו גרמו לחוסר יציבות, והחלה דעיכה הדרגתית ביישום התכנית, בעיקר בשל שינוי סדרי עדיפויות של הנהלת בית הספר. המנחה לפיתוח צוות, זיהה אצל המנהל קושי להסתגל לשינויים שחלו בבית הספר וניסה להרחיב את מעורבותו בהפעלת התכנית. אולם מאמצים אלו לא נחלו הצלחה מרובה:

... קיימתי פגישות קבועות עם המנהל כדי לעדכן אותו כמה שקורה בתהליך ובהתנגדויות שבחלקן גם קשורות אליו. הוא לא קיבל את ההסברים שלי. הוא לא כל-כך מאמין בתהליך. כשבילו אלו פרטים קטנים והוא מעדיף להתעסק בדברים גדולים ובראייה הרחבה...

מעבר לכך, עם הגעתו נקט המנהל במדיניות חדשה, השמה במרכז העשייה החינוכית את הישגי התלמידים בבחינות הבגרות. מדיניות זו השליכה על תפיסותיו, על אופן הקצאת המשאבים, ועל התייחסות ההנהלה אל המורים והתלמידים של כיתות ההכוון, כפי שהעידה רכות התכנית:

שינוי המדיניות היה בעוכרי התכנית, מהרגע שהמדיניות בבית הספר הייתה שכולם לבגרות, בוטלו כל המגמות האחרות, הטכנולוגיות. שוב עזבו את תחום האינטליגנציה הרגשית ופנו רק לתחום הלימודי וחזרו לטפל בתחום הלימודי בכלים לא מתאימים... הייתה סתירה בין המטרה של סח"ח למטרה של הבגרות. ניסינו להתאים את הכלים שרכשנו למטרות החדשות, אך זה לא הלך כי רצו הישגים לימודיים...

למדיניות החדשה היו מספר השלכות: קוצצו שעות ההוראה שאפשרו למורים לעבוד בצורה אינטנסיבית עם התלמידים, נבנתה מערכת שעות ללא התחשבות בצורכי צוות התכנית ומורים בתכנית מונו לתפקידים לאור היעדים החדשים של בית הספר. החל משלב זה התחילה התדרדרות במערכת היחסים בין ההנהלה והצוות המפעיל את התכנית. על חוסר ההבנה בין ההנהלה וצוות המורים מספרת אחת המורות:

היו מגיעים תלמידים לבית הספר בלי תלבושת. עד שהצלחתי כבר להביא אותם לבית הספר, מישהו מההנהלה היה רואה אותם ואומר להם לכו הביתה, אין לכם תלבושת. לא הבינו איזה מאמץ השקיעו כדי שהתלמידים האלה יבואו בכוכר לכיתה....

ההנהלה, שלא עברה את התהליך שעברו המורים בתכנית, הנהיגה כלפי התלמידים בכיתות ההכוון מדיניות שווה לזו הנהוגה כלפי כלל התלמידים בבית הספר. היא לא הייתה שותפה למאמצי המורים בכיתות אלו ובתגובתה פגעה בהישגים שהושגו בעמל רב. המורים בכיתות ההכוון חשו תסכול רב והיה צורך במספר מפגשים כדי להתמודד עם המתחים שנוצרו, כפי שהעידה אחת המורות:

קיימנו ישיבות כדי לטפל בבעיות שהיו לנו עם ההנהלה. הצוות היה מקבל החלטות, אבל כשהיינו צריכים לבוא עם עניינים מהותיים בפני המנהל כולם היו מקבלים רגלים קרות וממשיכים עם התנאים הלא מתאימים... הצוות אומר שלא הקשיבו להם. ההנהלה אומרת שרק הצוות קיטר...

למרות הלכידות הקבוצתית שאפיינה את המורים, הם לא הצליחו לפעול כקבוצה מגובשת נגד צעדיו של המנהל. המנהל, מצדו, ייחס את קשיי ההפעלה של התכנית לתוסר המוטיבציה ולתפקוד הלקוי של המורים וציין כי התכנית לא זכתה לאהדה בקרבם ויצרה ביניהם מתחים:

התכנית יצרה אנטגוניזם אצל חלק מהמורים. הם ראו את המורים של תכנית סח"ח שעובדים באווירה נוחה, בלוקסוס בלי הלחץ של בחינות הבגרות והם לעומתם נמצאים באטמוספירה של לחץ בלתי פוסק. זה יצר הרבה מתחים בבית הספר...

דברי המנהל מצביעים על הבדלים בתפיסות החינוכיות שהיו בתוך צוות ההוראה. מעבר לכך, הוא ראה את הפעלת התכנית כסותרת את היעדים החדשים של בית הספר. כלומר, המורים העובדים בתכנית, אינם ממקדים את מאמצייהם בהישגים לימודיים ובבחינות הבגרות בהשוואה למורים בכיתות העיוניות, המשקיעים מאמצים רבים כדי להכין את תלמידיהם לבחינות הבגרות. לדברי רכז המחשבים, אכזבת המורים נבעה מכך שהצוות החיצוני לא התייחס לכרסום ולהרעה שחלו בתנאי התכנית:

צוות הג'וניט לא עמד בדרישותיו מהנהלת בית הספר. הייתם חייבים לשמור על הכללים והתנאים שהצבתם בהתחלה ולא לוותר כל פעם להנהלה. הייתה גמישות רבה מצדכם. הייתם צריכים לבוא למנהל ולהגיד לו: אתה לא עומד בתנאים אנחנו מפסיקים...

המעבר של תלמידי כיתות ההכוון משהות בסביבה הלימודית, האסתטית והמאובזרת, לכיתה בשולי בית הספר סימל עבור התלמידים ומוריהם את חוסר ההערכה והזלזול שנוהגת בהם הנהלת בית הספר ופגע קשות במעמד התכנית.

חזרה לנקודת ההתחלה

שלב המיסוד, שאמור היה להתחיל עם יציאתו של הצוות החיצוני המתערב, לא התקיים בפועל בבית הספר. יציאת הגורם המתערב כשלב זה פגעה באופן משמעותי ביותר בחברי הצוות המפעיל את התכנית ובסיכויים להמשך הפעלתה. בהיעדר תמיכה של הנהלת בית הספר ובהפסקת התמיכה של הצוות החיצוני המתערב, התכנית הגיעה למצב של "ייבוש" סופי:

... היציאה של הג'וניט מבית הספר הייתה טראומטית. הייתה תחושה שנטשתם אותנו ברגעים הכי קריטיים. אני כועסת עליכם וגם עליך שלא עמדתם בדרישות מול המנהל, ולא דרשתם ממנו גם בשיחת הסיכום דין וחשבון על מה שקרא כאן בשנתיים האחרונות. היו לי ציפיות אחרות ממך כמי שאחראי על התכנית בארץ. לך יש את הסמכות והכוח להעמיד את המנהל והנהלה על מצב התכנית...

דברי הרכות החדשה ביטאו את אכזבתה מהגורם המתערב, שלא השכיל לקרוא את המפה נכון ולא פעל כפי שהיה מחובתו לפעול. בשלב זה, המדיניות ההישגית שיזם המנהל קיבלה חיזוק ממדיניות משרד החינוך והרשות המקומית, כפי שעולה מדברי סגן המנהל:

...אין תמיכה עירונית בכלל בעיר הזאת. יש הרבה מאוד פוליטיקאים שמתנהגים כמו קבלנים שרוצים להשיג את מה שמשרד החינוך רוצה מהם. היום באופנה זה הבגרות וכל אחד רוצה להראות הצלחות. זה מה שיש היום...

חוסר התמיכה של הנהלת בית הספר והיעדר תנאים מתאימים החזירו את המצב לקדמותו, הן מבחינת דפוסי העבודה והגישות החינוכיות של המורים והן מבחינת רמת התפקוד של התלמידים. אחת המורדות סיפרה על תהליך הנסיגה שחל בעבודת המורים:

... זה גרם להרבה תסכול. זה שהחליטו שהאוכלוסייה הזו תעבור לבגרות מלאה יצר אצל הצוות הרבה כעס והרבה מרירות כי בעצם קבעו רף שהם לא יכולים להגיע אליו. המורים שינו את ההתנהגות שלהם כי הם היו צריכים להספיק רק את החומר כדי להגיש את התלמידים מוכנים לבחינות. בעצם, בסוף האמת התגלתה כי היו הרבה נפילות...

בעקבות השינוי בדרך הטיפול בתלמידים, חלה הידרדרות כתפקודם בבית הספר: בהתמדה בלימודים, ברפואי ההתנהגות, ובתחושת השייכות שלהם. תלמידי כיתה י' תיארו את המצב שנוצר:

... יש פה מכות וחושבים שזה בגללנו. ראיתי בנים מרביצים לבנות, ניסיתי לעזור ואמרו שאני הרבצתי לבנות... לכיתה מגיעים כל פעם רק חצי מהתלמידים. המורה לוקחת רק את התלמידים שרוצים ללמוד ואלה שלא רוצים יושבים מאחור ומסתלבטים... למה בית הספר הזה צריך לאיים עלינו כמשטרה. מה אנחנו גנבים, אנחנו הורגים. כשכפעם האחרונה הזמינו לי משטרה אח שלי רצה לבוא להכניס לו (לסגן המנהל) מכות...

תלמידי ההכוון, המהווים את החוליה החלשה, הם הסובלים המרכזיים והמציאות החדשה החזירה אותם לנקודת ההתחלה. תחושה קשה זו הייתה משותפת גם למרבית המורים, כפי שהעידה אחת המחנכות:

התכנית לא פועלת היום כמו בעבר בגלל שלא מתקיים המפגש השבועי של הצוות שהיה מאוד חשוב. בכיתות מלמדים מורים שלא מתאימים לאוכלוסייה הזאת, שינו את השם מ"הכוון" ל"ידע", אבל לא שינו את התוכן אז מה זה נתן בפועל...

מה שנוותר מהתכנית בבית הספר הוא גרעין של מורים שהתמידו בתהליך והעידו שהתכנית הועילה להם מאוד ברמה האישית והמקצועית. רכות התכנית החדשה, שעברה שנים רבות עם תלמידי כיתות ההכוון, ציינה שלמרות הידע והניסיון שהיו לה, התכנית הביאה להיכרות מעמיקה יותר עם התלמידים וגרמה לשינוי בתפיסותיה ובהתייחסותה אליהם:

התכנית השפיעה עלי באופן אישי, למרות שלימדתי את התלמידים האלה הרבה שנים קודם זה הוסיף להבנה שלי לגבי היכולות שלהם וההתייחסות האישית והעיקר, זה גרם לי להתחיל לאהוב אותם ופחות לכעוס עליהם...

לדברי הרכזת, חלק מהשינויים ניכרו גם אצל מורים אחרים שהשתתפו בתכנית:

יש דברים שלא הלכו לאיבוד. אני יושבת במועצות פדגוגיות של בית הספר ורואה את ההבדל בין המורים שהיו בפרויקט לאלה שלא היו. אתמול השתתפתי בישיבה פדגוגית וחייכתי לעצמי, איך אני ועוד כמה מורות מדברות בשפה אחרת מהמורות האחרות, איך הן מדברות על התלמיד ואיך לעומתן אנחנו...

במציאות החדשה שנוצרה, נעשה ניסיון להחיות את התכנית בבית הספר. סיפרה על כך סגנית המנהל:

כדי שהפרויקט הזה יקום לחיים צריך לקחת רכזת רצינית ויש לנו כזאת שהייתה בתכנית ואנחנו רוצים להחזיר אותה לתפקיד רכזת. היא תירתם במלוא האנרגיה להוביל את הפרויקט מטעם ההנהלה. לפי דעתי, כל הנהלת בית הספר כולל אני יודעת שצריך לעשות מאמצים על מנת שהפרויקט הזה יתעורר, להחזיר אותו כמו שהיה בעבר. הוא נרדם בשלב מסוים וכמעט מת בשנה האחרונה...

ניתן לראות כי קיימת מחזוריות בהפעלת התכנית בבית הספר: בעקבות קשיים בהתמודדות עם תלמידי כיתות ההכוון נוצר צורך בסיוע חיצוני שבעקבותיו הוכנסה תכנית סח"ח. הכנסת התכנית הביאה לשקט זמני, אך עקב חוסר התמודדות התעוררו קשיים והיה צורך לחפש פיתרון. כמצב שנוצר הם ביקשו לחזור לתכנית תוך הבטחה שיועמדו התנאים הדרושים להצלחתה- מעורבות אישית של הנהלת בית הספר ומינוי רכזת תכנית בעלת כישורים מתאימים.

דמויות מרכזיות בהפעלת התכנית

בשנתיים הראשונות להפעלת התכנית, בתקופת השגשוג והפריחה, בלטו במיוחד ארבע דמויות מרכזיות: מנהלת בית הספר המחליפה, רכזת התכנית, רכז המחשבים והמנחה לפיתוח הצוות.

המנהלת המחליפה

בשנתיים הראשונות להפעלת הפרויקט ניהלה את בית הספר המנהלת המחליפה. כל הגורמים שעבדו אתה - המורים, הפיקוח והמנחה החיצוני - ציינו כי למנהלת הייתה תרומה משמעותית להצלחת התכנית בשלביה הראשונים. היא התעניינה והביעה תמיכה ושותפות, האמינה בגישת התכנית ובתפיסותיה ותמכה בבעלי התפקידים שהובילו אותה. מעבר לכך, ברמה האישית היא גילתה מעורבות פעילה בהכנסת התכנית והייתה שותפה מלאה לתהליך שהצוות המפעיל עבר. כמו-כן, היא יצרה אקלים נוח ויחסי גומלין טובים עם הצוות המפעיל את התכנית ועם הגורם המתערב. עדות לתפקוד המנהלת נשמעה בדברי מפקח המחוז מטעם משרד החינוך:

...הייתה פה (בבית הספר) פריחה כי ממלאת המקום של המנהל הייתה חדורת אמונה בתכנית ובגישה שהיא הביאה. היא הייתה מעורבת, נתנה תמיכה לרכזת הפרויקט ולצוות, השתתפה בישיבות, גילתה התעניינות במורים והייתה שותפה לעשייה. המורים הבינו שזה חשוב למנהלת והם לקחו את זה ברצינות...

מנחה פיתוח הצוות ציין, שהמנהלת המחליפה הייתה שותפה אמיתית:

כשאני נכנסתי להנחיה בבית הספר פגשתי את ד' (מנהלת מחליפה) שהייתה בתחילת הדרך, אבל הייתה לה הבנה גדולה לגבי הצורך בתכנית והייתה לה אמונה גדולה במה שהולך להיות והיא הייתה פרטנרית אמיתית שלי, בכל זמן העבודה שהינו ביחד...

רכזת התכנית

האחראית על ריכוז התכנית בשנתיים הראשונות ענתה על דרישות התפקיד הן בשל היותה בעלת ותק וניסיון עם תלמידי כיתות ההכוון והן בשל העובדה שביצעה תפקידי ריכוז רבים בבית הספר. היא נבחרה לתפקיד גם הודות למחויבות הרבה שהייתה לה כלפי אוכלוסיית היעד של התכנית.

רכזת התכנית שימשה דמות מרכזית ומשמעותית עבור המורים שהפעילו את התכנית בגלל מספר מאפיינים אישיים ומקצועיים: היא נחשבה אישה דעתנית, כריזמטית וזכתה להערכה גבוהה מצד כל הגורמים שאתם עבדה (הנהלה, צוות המורים, התלמידים והצוות המתערב). מבחינה מקצועית, היו לה תפיסות חינוכיות התואמות את אלו של התכנית ומחויבות גבוהה לתלמידי כיתות ההכוון. כמו-כן, במהלך הפעלת התכנית, היא קיבלה על עצמה אחריות מלאה הן ביחס למורים והן ביחס לתלמידים, ושימשה כתובת ומקור תמיכה עבורם.

הרכזת העידה על עצמה, שהייתה מעוניינת בתכנית באופן מיוחד כיוון שתאמה את תפיסותיה ואת אמונותיה. תכנית סח"ח סיפקה לה הזדמנות להפיץ רעיונות אלו והיא השקיעה בכך את מרב המאמצים:

אני נדלקתי על התכנית כי סוף סוף ניתנה לי אפשרות לעשות דברים שתמיד עשיתי אבל לבד. עכשיו כשידעתי שאני יכולה לעשות את זה גם עם צוות, זה הרשים אותי מאוד. יש לי ניסיון רב בחינוך ובהוראה דווקא עם ילדים חלשים ומתקשים. עוד כשהייתי סטודנטית התחלתי לעבוד במסגרות חינוך כמו מרכז נוער. בעבודה לא נגררתי אחרי מטרות המערכת או תכנית הלימודים, אלא עשיתי את מה שחשבתי שמתאים לילדים האלה. בשבילי הייתה זו הזדמנות, כי קיבלתי חיזוק למשהו שהאמנתי בו, האמנתי בכוחו של המורה באמת לשנות...

הרכזת האמינה בתפקיד בית הספר והמורים להתאים עצמם לצורכי התלמידים ולשנות את מצבם. מחויבותה האישית כלפי תלמידי ההכוון הייתה גבוהה במיוחד:

... מאוד חשוב לי לעבוד עם נוער כזה ולגעת בהם בצורה אישית. אין דבר כזה שבקריירה המקצועית שלי לא לקחתי על עצמי לפחות כיתת הכוון אחת, יש לי צורך אישי מאוד עמוק לעבוד עם הילדים האלה, זה גורם לי סיפוק רב, אני לומדת מהם המון על החיים ועל המציאות...

ניתן לומר, שהחיבור בין מוטיבציה אישית למוטיבציה מקצועית מתאים לכיצוע התפקיד בצורה יעילה. המנחה לפיתוח צוות, שעבד עם רכזת התכנית באינטנסיביות ובהרמוניה כמעט שנתיים, תיאר גם הוא את המחויבות והאחריות שהרכזת לקחה על עצמה:

בחורה עם מחויבות אין סופית לילדים ולצוות ואמונה ביכולת שלהם להצליח. היא זכתה להערכה רבה מצד כל המעורבים כולל המנהלת. היא לא פחדה לקחת אחריות ובשלב מסוים אפילו העזה להתעמת עם המנהל. לקראת סיום עבודתה היא מחליטה לעשות מעשה ואומרת למנהל את מה שהיא חושבת עליו במשך כל השנים והוא בעקבות השיתה הזו וגם מסיבות משפחתיות גרם לה לעזוב...

מדברי המנחה לפיתוח צוות ניתן להבין שהרכזת עזבה לא רק מסיבות אישיות, אלא היא נאלצה לעזוב מכיוון שהמעמד והכוח שצברה היוו איום על מנהיגותו של המנהל.

המנחה לפיתוח צוות

המנחה נתפס בעיני מרבית המרואיינים כמציל וכמושיע. הם ראו בו כתובת שניתן לפנות אליה כדי לקבל מענה לקשיים הרבים בעבודתם בבית הספר. במהלך עבודתו עם הצוות, המנחה יצר קשרים טובים עם כל הגורמים הנוגעים לתכנית וזכה להערכה מקצועית גבוהה למרות שלא היה לו ניסיון קודם עם אוכלוסיית תלמידי כיתות ההכוון. רוב המורים הזכירו את התמיכה שקיבלו ממנו ברגעים מכריעים במהלך הפעלת התכנית. היטיב לתאר רכז המחשבים:

הכניסה של ק' (מנחה פיתוח צוות) הייתה הצלה למורים. הוא היה בראש של המורים במיוחד אחרי הטראומה של הנטישה שהייתה לנו. המורים אמרו "נשארנו בלי הורים" והוא היה צריך לטפל כזה... הוא ספג את כול הכעסים והתסכולים שלנו, הוא היה ממש מסכן...

המנחה התאפיין ביכולת "ההכלה" שלו, בידע מקצועי רב ובשיתוף בעבודה. גם הוא עצמו ציין, שציפיות המורים מהתכנית וממנו היו בלתי ריאליות:

... הם (המורים) רצו שבפגישות האלה נפתור את כל הכעיות של בית הספר ושל כיתות ההכוון, הרגשתי מוצף, אך ידעתי שאני בשלב הזה צריך לספוג את זה. את התסכולים

שלי הבאתי לישיבות עם הקולגות שלי, המנחים האחרים בג'וינט, ואת הכוחות שלי שאבתי מהם...

יכולת ה"הכלה" של המנחה נתנה למורים תחושה שיש להם אוויר קשבת למצוקותיהם. כמי שהיה צריך לספוג את עומס הבעיות והקשיים של המורים, הוא נעזר במנחים האחרים שהיו שותפיו לעבודה. מורים רבים ציינו שהם רכשו ממנו ידע מקצועי רב. אחת המודרות החדשות במערכת תיארה את הצורך שהיה לה במנחה החיצוני במהלך הפעלת התכנית:

אני עברתי גמילה ממנו, כשהוא לא היה מגיע הרגשתי כמו נרקומנית, הייתי צריכה את הבן אדם הזה שיגיע, לא כדי שייתן לי תשובות לשאלות, אלא כדי שיקשיב לי, שישמע אותי, שייתן לי איזה נקודת ראות שונה ממה שחשבתי...

ייתכן שכמורה חדשה בבית הספר היה לה קושי מיוחד, ובהיעדרה של תמיכה אחרת שימש המנחה כתובת עבורה. דפוס ההנחיה שנקט יצר יחסי תלות בין המנחה-המאבחן לבין המורים שהיו פסיכים בתהליך. הוא לא הקנה למורים כלים ומיומנויות להתמודדות עצמאית עם הבעיות בהן נתקלו.

רכז המחשבים

רכז המחשבים ניצב כמגדלור איתן חרף כל הסערות שהתחוללו סביבו. באופן אישי ומקצועי, הוא עבר שינוי גדול ולמעשה ייצג את הצלחת התכנית במישור הבית ספרי ובמישור האישי. תחום המחשבים שבאחריותו הפך להיות ליבת התכנית. ברמה האישית והמקצועית-הוא התקדם ושימש לאחרים מודל של הצלחה. לרכז המחשבים מספר מאפיינים ייחודיים: במישור האישי, הוא גילה פתיחות ללמידה, מסירות גבוהה ליישם את עקרונות התכנית, ונכונות רבה להשקיע מזמנו. ברמה המקצועית, הוא השקיע מאמצים בפיתוח תחום המחשבים, הקנה ידע למורים ולתלמידים, ופיתח עם המורים חומרי למידה וחברות עבודה במקצועות הלימוד השונים. דבריו הם העדות הטובה ביותר להצלחתו: "אישית, התפתחתי כתחום המקצועי שלי אולי יותר מכל מורה אחר, אני לא מתבייש להגיד שבזכות התכנית, אני איש מקצוע טוב יותר ומורה יותר טוב ממה שהייתי..."

רכז המחשבים השקיע מזמנו בקידום ובפיתוח צוות הוראה העובד בכיתות ההכונן ובקידום התלמידים. רכות התכנית, שעבדה עמו בצמידות, מתארת את השינוי שחל בו ואת תרומתו לעבודתם המשותפת:

הצמיחה, המסירות והנאמנות של ב' (רכז המחשבים) היא אחת ההצלחות הגדולות של התכנית. האיש שהיה מורה לחינוך גופני, הצטרף לתכנית והצליח לממש את

הפוטנציאל האדיר שלו בתחום המחשבים. אתו עשיתי המון דברים שקשורים בתומרי למידה מתוקשבים שהרכבה מורים בבתי הספר משתמשים בהם...

התלמידים העידו, שתקופת לימודיהם עם רכז המחשבים הייתה בעלת אופי שונה:

אהבתי ללמוד אצלו, כי הוא התייחס אלי ממש כמו אל חבר. כל פעם שרציתי ממנו משהו הוא נענה לי. הייתי בא אליו בהפסקות, בסוף יום הלימודים והוא היה יושב אתי ליד המחשב כמה שעות שרציתי... גם בשעות הערב, כשהתקשרתי אליו ואני הייתי צריך ממנו משהו, הוא לא היה אומר לי לא. הוא גם ביקש ממני לעשות עבודות כשביל מורים אחרים על המחשב ואני לא הייתי אומר לו אף פעם לא, אפילו אהבתי את זה והייתי גאה בזה...

תרומתו של רכז המחשבים נמשכה גם ברגעי המשבר של התכנית. גם אז הוא השקיע מאמצים כדי לשמור על ההישגים. רכזת התכנית החדשה, שראתה בו עמית עיקרי לעבודה, מתארת את תרומתו הייחודית באותה תקופה:

...ב' (רכז המחשבים) הפיח רוח חיים בפרויקט, התכנית התחילה ונגמרה בו, בלעדיו לא היה פה כלום... כשהתחילו הכעיות הלכתי למנהל ואמרתי לו, תעשה הכל אבל אל תפגע במה שב' עושה, כי הוא האלוהים של התכנית. ממש במילים האלה שיבין...

רכז המחשבים, שימש דמות מרכזית בהפעלת התכנית. הוא היה אי של יציבות והשכיל לרכוש ידע מקצועי רלוונטי ולהעמיד אותו לטובת אוכלוסיית היעד של התכנית, המורים והתלמידים.

הפעלת התכנית בבית ספר, מקרה "לא מוצלח" - סיכום

ביחס לתוצרים ולהישגים, נראה כי התכנית לא השיגה את מרב יעדיה בשלושת התחומים העיקריים של פעילותה:

שינוי דפוסי עבודה ותפיסות המורים - המורים לא אימצו תפיסות חדשות ולא שינו את דפוסי עבודתם עם תלמידי כיתות ההכון והוריהם. ראוי לציין, שבמשך תקופה מסוימת היו מורים שאימצו דפוסי עבודה חדשים וחלקם אף אימצו תפיסות חדשות, אך כל אלה היו לטווח זמן קצר יחסית. נראה, כי השינויים שהושגו לא הופנמו באופן עמוק והם נעלמו ברגע שהייתה פגיעה בתנאים וכתגמול שהמורים קיבלו.

רכישת כלים ומיומנויות - מרבית המורים חשו התקדמות בעבודתם, אך בסופו של דבר היא לא נמשכה לאורך זמן ורק מעטים ציינו שהם משתמשים בכלים ובידע שרכשו. נראה, כי למרות העובדה שהמורים השתמשו בכלים אלו וחשו שהם אפקטיביים לעבודתם, הם לא התמידו בכך עקב מחסור בתנאים הדרושים.

הסביבה הלימודית - נבנתה אמנם סביבה יוקרתית שעמדה לרשות התלמידים למשך זמן קצר יחסית, אולם כיום הסביבה הלימודית אינה משרתת את תלמידי ההכוון בלבד ואינה מתפקדת לפי עקרונות התכנית. ראוי להדגיש, כי בשלבים הראשונים הייתה הסביבה הלימודית גולת הכותרת של התכנית, במיוחד סביב פעילות המחשב, כאשר התלמידים והמורים ראו את השינוי הגדול שחל בהם.

מספר גורמים חברו לכך שבית הספר לא הצליח בהשגת יעדיה של תכנית סח"ח. חלקם גורמים פנימיים, הקשורים למאפייני צוות ההוראה של בית הספר וחלקם קשורים לגורמים חיצוניים, בעיקר למאפייני הצוות המתערב.

גורמים פנימיים

ערכים, יעדים ותפיסות חינוכיות - הנהלת בית הספר נקטה בתפיסה חינוכית ששמה דגש על ההישגים הלימודיים. גישה זו אינה עולה בקנה אחד עם הגישה הפרטנית - טיפולית שתכנית סח"ח ניסתה להנתיל למורים בבית הספר. הגישה ההישגית הלכה והתחזקה במקביל ליישום התכנית ונוצרה סתירה בין שתי הגישות, שגרמה למתח ולבלבול בקרב אנשי הצוות המפעיל. ברור אפוא, שבלי הלימה בין התפיסות החינוכיות של בית הספר לאלו של התכנית, ההצלחה הייתה מוטלת בספק.

חלק ניכר מן המורים שעבדו בכיתות ההכוון לא האמינו ביכולת התלמידים להשתלב בהצלחה בבית הספר. על רקע זה קשה היה לצוות המתערב לעבוד עם מורים חסרי מוטיבציה שלא היה להם עניין להשקיע בתלמידים.

מעורבות של גורמים חיצוניים - למרות שההנהלה עורדה כניסה של גורמים מתערבים חיצוניים לבית הספר, הרי שרוב ההתנסויות המוקדמות לא עלו יפה. כתוצאה מכך, גברו הספקנות וחוסר האמון ביחס ליכולתם של גורמים אלו לסייע לבית הספר. גם הפגיעה בתנאים הבסיסיים ובתמריצים וחוסר התמיכה מצד ההנהלה גרמו לירידה במוטיבציה של המורים להמשיך ולהשקיע מאמצים בהפעלת התכנית.

מערכת היחסים וקשרי הגומלין - יחסי הגומלין בתוך צוות ההוראה היו רופפים. הדבר בא לידי ביטוי בעיקר בתחושה של נתק בין ההנהלה לבין המורים, בתקשורת פנימית לקויה ובחוסר זרימה של אינפורמציה בין הדרגים השונים במערכת.

כוחות הנהגה פנימיים - בבית הספר לא התגבש כוח פנימי להובלת התכנית. בין המורים שנבחרו להשתתף בתכנית נמצאו גם כאלה שלא היה להם ניסיון קודם בעבודה עם תלמידי כיתות ההכון, או שלא היו מעוניינים להשתתף בתכנית. מעבר לכך, מורים שהתמידו בתכנית והצליחו בה הועברו לתפקידים בכירים יותר בבית הספר.

יציבות ארגונית - בית הספר התאפיין בתחלופה גבוהה של בעלי תפקידים, שהשפיעה על היציבות הארגונית של המערכת. במשך השנתיים הראשונות התחלפו בעלי התפקידים המרכזיים (מנהלי בית-הספר ורכזות התכנית) בהובלת התכנית והיו גם שינויים בתוך הצוות המתערב.

גורמים חיצוניים

הגורם המתערב החיצוני - המורים לא קיבלו הכשרה סדירה בתחום הפדגוגי - דידקטי, וחלק מבעלי התפקידים היו חסרי ניסיון קודם בעבודה עם תלמידי ההכון. למשל, חוסר ניסיונו של המנחה לפיתוח צוות גרם לתלות בקרב חלק מהמורים. הצוות המתערב לא התריע בפני הנהלת בית הספר על אי מילוי התחייבויותיה ביחס לתנאים שהובטחו והמשיך בעבודתו בחוסר תנאים בסיסיים. הצוות פעל לפי לוח זמנים מתוכנן והפסיק את עבודתו לאחר ארבע שנות פעילות למרות שלא נוצרו התנאים המתאימים ליציאתו.

שינוי במדיניות החינוכית - המדיניות החינוכית החדשה של משרד החינוך והרשות המקומית פגעה במעמד התכנית בבית הספר. השינוי, שאומץ באופן מלא בשנת הלימודים 1999-2000 על-ידי הרשות המקומית, דרש להעלות את אחוז התלמידים הניגשים לבחינות הבגרות ועוברים אותן. כתוצאה ממדיניות זו החליט המנהל לשנות את סדרי העדיפויות של בית הספר.

ראוי לציין, שבית הספר הוגדר כ"לא-מרצלח", עקב סיבות שאינן קשורות במורים, כמו התנאים המוקדמים, חוסר היציבות של הגורם המתערב, ההנהלה והדמויות המובילות בבית הספר. במהלך הפעלת התכנית היו הישגים חלקיים ולתקופה קצרה יחסית. המורים הרגישו וטעמו את טעם ההצלחה, אך היא נמוגה לאור מדיניות המנהל ועזיבת המנחים בשלב הקריטי בתכנית. על תחושת ההצלחה וההחמצה שאפיינו את בית הספר העידה בדבריה אחת המורות:

... ראיתי איך המורים מתלהבים ומתגייסים... התחלתי להסתכל אחרת על דברים ולהתייחס אחרת לסביבה שלי... ראיתי פתאום שהתלמידים מצליחים ורוצים יותר... כל זה ירד לטמיון כאילו לא היה, אנחנו איבדנו את הצ'אנס של החיים לעבוד אחרת עם התלמידים...

הפעלת תכנית סח"ח במגזר הערבי

הקדמה

תכנית סח"ח הופעלה בתיכון מקצועי בעיר ט', בין השנים 1995-1999. עבודת השדה תוכננה להתחיל בחודשים ספטמבר-אוקטובר 2000, זמן פרוץ אירועי אינתיפדת אל-אקצה. החשש להיכנס ליישובים במגזר הערבי הביא לדחיית מועד איסוף הנתונים בבית הספר. להבנת, איסוף הנתונים בסמוך לאירועים השפיע על דברי המרואיינים. דוגמא לכך ניתן למצוא בדאיון שקיימתי עם רכו התכנית, כחודש לאחר האירועים. הסוגיות שעלו בדאיון מבטאות את המציאות המורכבת ואת הדילמות הקשות שאתם מתמודד המיעוט הערבי בישראל (ראה נספח 2).

בית ספר זה הוא הראשון במגזר הערבי בו הופעלה תכנית סח"ח. הכללתו במסגרת המחקר תרמה רבות להבנתם של מפעילי התכנית ושל קובעי המדיניות ביחס להכנסת תכניות התערבות לבתי ספר במגזר הערבי. בית הספר ממוקם במרכז הארץ ומשרת תלמידים מהמגזר הערבי בלבד, המהווה קבוצת מיעוט בחברה הישראלית. בית הספר פועל במציאות שונה במישור הפוליטי - אתני, כמו גם במישור הכלכלי והחברתי (הרחבה בנושא, ראה שער ראשון, בפרק העוסק במגזר הערבי בישראל).

בית הספר במגזר הערבי

בית הספר במגזר הערבי מושפע מאוד מהמבנה החמולתי והפוליטי של הקהילה. כך, למשל, מציין אלהאג':

המבנה הארגוני בבית הספר ומערכת היחסים בין המורים מושפעים מהמבנה החמולתי הקיים. גם הפיצול על רקע פוליטי מפלגתי חודר לפעמים לבתי הספר הערביים, יוצר מוקדי כוח פנימיים ומקשה על התפקוד של בית הספר. סיטואציה זו מביאה לכך שלעתים טובת הילד וחינוכו מוקרבים על מזבח העניינים המשפחתיים-חמולתיים או הפוליטיים המפלגתיים.

יתרה מכך, בשל אופיו המסורתי של בית הספר קיימת היררכיה ברורה בין המפקח למנהל, בין המנהל לצוות ההוראה ובין המורים לתלמידים. המנהל הוא הסמכות העליונה בבית הספר ונהוג לקבל את החלטותיו באופן עצמאי. מבנה קשוח זה משפיע על מידת היוזמה של המורה ועל הליברליות הפנימית בבית הספר. בעבר, היו המורים במגזר הערבי ברובם המוחלט גברים, אך כיום רק כמחצית מהמורים הם גברים. המורה במגזר הערבי מגלה חוסר שביעות רצון מעבודתו ואינו חש שייכות ומחויבות רבה לבית הספר, זאת משום שכמו רוב

תבריו המורים הוא הגיע להוראה לאחר שלא הצליח להשתלב במקצועות אחרים ולא מתוך בחירה. זאת ועוד, התחושה בקרב המורים היא של חוסר יכולת להשפיע על המערכת ולמצות את הפוטנציאל המקצועי שלהם (בית הספר למנהיגות חינוכית, 1994). לכך יש להוסיף את הצפיפות הרבה בכיתות, הדורשת רמת משמעת גבוהה יחסית ואת קיומם של בתי ספר שעדיין מקיימים דפוס של ענישה גופנית (חג' יחיא, 1994; דיאב ופתיחה, 2001).

ההוראה בכית הספר נעשית בשיטה הפרונטלית, המושפעת מהדפוס המסורתי פטריארכלי, הרווח בחברה הערבית. אבו-עסבה (1998), טוען, שהניסיונות להחיל שיטות למידה חדשניות לא הצליחו משום שהאינטראקציה בין המורים לתלמידים מושפעת מהמבנה ההיררכי המקובל בחברה הערבית, אשר מעמיד את המורה המבוגר במרכז (אבו-עסבה, 1998). על רקע מאפיינים אלו של בית הספר הערבי, אשר מציינ באשי (1981), כי מרכזיותו של חומר הלימודים מאפיינ את בית הספר הערבי בישראל, ועל כן הוראת המקצועות מהווה את עיקר הפעילות בבית הספר וקיימת התנגדות להכנסת שינויים וחידושים למסגרת חינוכית זו.

רקע ונתונים על העיר

העיר ט' היא השלישית בגודלה בין הערים הערביות בישראל ומונה 29,000 תושבים מוסלמים, המחולקים ל-17 חמולות. היא הוקמה בשנת 1949 ככפר במרכז הארץ, וממוקמת בסמיכות למספר ערים יהודיות גדולות בישראל: כפר סבא, נתניה ותל אביב. מרבית המשפחות בעיר מרובות ילדים וכשני שלישי (64%) מהמשפחות בעלות 4 ילדים ויותר, בהשוואה ל-25% בקרב האוכלוסייה היהודית. לשיעור נמוך יחסית מהאוכלוסייה הבוגרת יש השכלה פורמלית. כ-17% מהאוכלוסייה הבוגרת חסרי השכלה, 19% בעלי השכלה של עד 4 שנות לימוד, 31% נוספים סיימו בית ספר יסודי, 12% סיימו בית ספר תיכון, ו-21% בלבד בעלי השכלה על-תיכונית (חג' יחיא, 1994).

מערכת החינוך: בעיר ט' לומדים כ-8,000 תלמידים, המשולבים ב-15 גני חובה, 7 בתי ספר יסודיים, 2 חטיבות ביניים, ו-2 בתי ספר תיכון - תיכון עיוני ותיכון מקצועי ("עמל", שבו הופעלה תכנית סח"ח). אוכלוסיית הילדים הנוער מונה כ-12,000 נפש ומהווה 44% מכלל אוכלוסיית העיר. רוב בני הנוער ביישוב משולבים במסגרות לימודיות (85%). כ-5% מבני הנוער עובדים ו-10% מהם אינם עובדים ואינם לומדים. שיעורי הנשירה מבתי הספר עולים ככל ששכבת הגיל עולה (גן-מור ופרריס, 1998).

מקרה 3: תיכון מקצועי - "מוצלח" או "לא-מוצלח"

"נאמש הושטנו את היד לקטוף את הפרי ולא הצלחנו"

במסגרת השותפות בין הג'וינט, משרד העבודה ורשת עמל הוחלט להפעיל את תכנית סח"ח בארבעה בתי ספר טכנולוגיים העוסקים בהכשרה מקצועית. בית הספר המקצועי של רשת עמל, היה אחד מתוך בתי הספר שבו החלה התכנית לפעול, בשנת הלימודים 1995-1996, והיא פעלה בו במשך ארבע שנים. מוביליה בג'וינט בחרו להכניסה לבית הספר בשל נחיתות הקצאת המשאבים הציבוריים, ומתוך הצורך של בית הספר להסתייע בגורם מקצועי חיצוני כדי להתמודד עם מצוקות המורים בעבודה עם התלמידים. הכניסה לבית ספר זה, היוותה עבור הצוות המתערב החיצוני ניסיון חדש, מאחר והתכנית לא פעלה קודם לכן בבתי הספר של המגזר הערבי.

ההקשר הפוליטי, החברתי והתרבותי שבו פעלה התכנית

על מנת להבין את ההקשר הרחב בו פעלה התכנית, יש להתייחס להקשר הפוליטי-חברתי של בית הספר. המרואיינים התייחסו בהרחבה ובמעורבות רגשית רבה למספר סוגיות מרכזיות הנוגעות לבתי הספר במגזר הערבי, ובעיקר דיברו על הקיפוח המתמשך של מגזר זה ברמה הארצית ובהקצאת המשאבים לבתי הספר, על המאפיינים הייחודיים של המשפחות ועל האקלים התרבותי-חברתי המאפיין את חדר המורים בבתי הספר. לכל אלה יש השלכות על העבודה היומיומית השוטפת של המורים וכך גם על הפעלתה של תכנית סח"ח בבית הספר.

מרבית המרואיינים חשו כי השתייכותם לקבוצת מיעוט במדינת ישראל גורמת ליחס מפלה ולחוסר שוויון בהשוואה לכל אזרח במדינה. להבנתם, הקיפוח והאפליה המתמשכים הביאו להזנחה של מערכות השירותים במגזר הערבי בכלל ושל מערכת החינוך בפרט. נוסף על כך, רובם ציינו את העובדה שהחברה הערבית היא חברה מסורתית המצויה במעבר ומושפעת ממגמות שונות של מודרניזציה הרווחות בחברה המערבית בישראל. הדוברים התייחסו לחמישה היבטים עיקריים המלווים את מערכת החינוך במגזר הערבי.

תחושת הקיפוח והאפליה עקב מדיניות ממלכתית - מרבית המרואיינים ציינו כי אי השוויון הנמשך לאורך שנים, יצר פערים גדולים בכל תחומי החיים בין שתי האוכלוסיות בישראל. על-מנת לצמצם פערים אלו נדרשת השקעה מסיבית ומדיניות של "העדפה מתקנת" שאינה מתבצעת באופן מלא.

לדברי רכז התכנית, המציאות בה חיים הערבים היא תולדה של מדיניות מכוונת מצד הדרג המדיני מאז קום המדינה:

... המדיניות שנבנתה כאן בישראל מאז הקמתה, המדיניות הרשמית של המדינה הייתה להוביל את הערבים בכיוון הזה... אבל מה עם שאר העם? מה עושים אתם? קיפוח, קיפוח, קיפוח...

חוסר שוויון בתשומות מערכת החינוך במגזר הערבי - המרואיינים טענו שמערכת החינוך במגזר הערבי אינה זוכה לתשומות המגיעות לה. מורה מחברי הצוות מתארת את חוסר השוויון בתשומות בבתי הספר של המגזר הערבי בהשוואה לבתי הספר היהודיים:

קיימת הזנחה של המדינה מאז 1948, אין אותו סל שעות, מספר התלמידים בכיתה יותר גדול בהשוואה לבתי הספר היהודיים. אין מזגנים, אין כיתות, כל התשתית לקויה. זה משפיע על המורים והתלמידים. מה שמקבלים זה מה שמחזירים. בתי הספר פרוצים. אין ביטחון לילדים ולמורים, הסביבה לא מטופחת. אנחנו קיבלנו את הגרוטאות שנזרקו מבתי הספר היהודיים. אתם סוגרים מגמות נגרות ומסגרות ומכניסים מחשבים ואת המגמות שזרקתם מעבירים אלינו ואנחנו עוד אומרים לכם תודה.

המורה מתארת במרירות את האפליה לרעה הקיימת בהקצאת המשאבים לבתי הספר הערביים. לדבריה, לפערים בתשומות יש השלכה על המוטיבציה הנמוכה של המורים והתלמידים. לדעת העובדת הקהילתית, האפליה לרעה פוגעת בבית הספר במיוחד לאור מצבו הירוד של היישוב:

... צריך להתחשב במצוקה שלנו, אצלנו יש הרבה סמים... כמה קציני מבחן ועובדים סוציאליים יש. אם אנחנו רוצים לעשות השוואה, יש פער בשוויון בכל הדברים. אני הולכת לבית הספר בכפר סבא ויש שם פסיכולוג. לנו אין פסיכולוג, וצריך פה שני פסיכולוגים, שני יועצים ושני עובדים סוציאליים. הילדים צריכים את זה ואין לנו. אני מקווה שהממשלה הזאת תתחשב במצוקה שלנו - של המיעוט הערבי. משרת החינוך אני לא מצפה להרבה. אני יודעת את הדעה הפוליטית שלה, אבל אני לא מפחדת להגיד... אנחנו בני אדם ויש לנו זכות לאכול ולחיות באושר כמו שצריך ולקחת את כל הזכויות כמו היהודים, בגלל שאני ערבייה אז אני לא שווה...

איכות כוח האדם במערכת החינוך במגזר הערבי - לטענת חלק מהמורים, מצבה הירוד של מערכת החינוך נעוץ גם באיכות כוח ההוראה במגזר הערבי שהיה ירוד מאוד במשך שנים

רבות. אמנם בשנים האחרונות חל שינוי לטובה ויותר אקדמאים הגיעו למערכת החינוך, אך במקרים רבים אין להם הכשרה בתחום ההוראה. ביטוי לכך נמצא בדברי מנהל בית הספר:

כשאני הגעתי לבית הספר רמת המורים הייתה נמוכה. רוב המורים היו עם השכלה של תיכון שסיימו י"ב ותתפלא לשמוע שלמנהל שהחלפתי הייתה בקושי השכלה יסודית, הוא למד עד כיתה ד'...

דברים דומים השמיע גם רכז התכנית:

בבית הספר יש מורים שאולי יש להם תעודות, אבל אין להם מושג איך לדבר עם התלמידים האלה, הם לא למדו חינוך, אין להם מושג בהוראה, אבל בגלל שהם לא מצאו עבודה הם הולכים ללמד בבית ספר...

נוסף על כך, כפי שטען רכז התכנית, איוש כוח האדם ברמת ההנהלה וברמת המורים אינה מקצועית בלבד ומעורבים בה גם שיקולים של השתייכות חמולתית:

... המנהל החדש הוא מנהל יותר טוב מקודמו... הפעם הוא לא נבחר על ידי שירותי הביטחון, לא על ידי שיוך מפלגתי, אבל הוא שייך למשפחה, ולמשפחה הזאת יש קשרים בעיר...

גם אם חל שיפור ברמת המנהל, הרי שהוא נבחר על בסיס שיוך משפחתי. את הפערים יש לייחס גם לצוות ההוראה. רכז התכנית מיקד את עיקר הבעיה במוטיבציה הנמוכה של המורה במגזר הערבי:

... אנחנו הראשונים שאשמים בפער הזה, כי אם אני לוקח את הצוות של בית הספר שלי ואני משווה אותו עם הצוות של בית ספר יהודי מקביל מבחינת מספר התלמידים ומבחינת מספר המורים, אני חושב שהנכונות שם לעבודה, לתרום ולתת היא הרבה יותר גבוהה ממה שיש לנו. אנחנו בכל מערך החינוך (במגזר הערבי) ולא רק בבית הספר שלי, המורים לא מוכנים לתרום דקה מזמנם. יש להם במערכת שלושים שעות. אני עושה שלושים שעות והולך הכיתה. אתה רוצה אותי אחרי שלושים שעות - תשלם... אני עבדתי בבית ספר יהודי וראיתי את ההבדל. היהודי שהולך לבית הספר לוקח את זה לא רק כשליחות חינוכית, אלא גם כשליחות לאומית, כי הוא בונה שם אומה, הוא בונה עם. כאן אצלנו אין להם את השייכות, זה משהו לא בסדר ביסוד החינוכי שלנו. אנחנו לא התחנכנו על זה. גם אני שהייתי קטן לא חינוכו אותי על הדברים האלה, לכן אצל המורה הערבי אין רצון גדול...

סוגיה אחרת שעלתה בראיונות היא הפער בין המורים והתלמידים. המורים מייצגים את האוכלוסייה המשכילה לעומת התלמידים הבאים ממשפחות שהשכלתן נמוכה ומרקע סוציו-אקונומי נמוך. אחת המורות התייחסה לעניין זה:

... אני גרה בעיר א', שזה לא רחוק מפה, אבל בחיים שלי לא נתקלתי במצב כזה. למדתי בתיכון רגיל, יצאתי ישר לאוניברסיטה בירושלים. למדתי. התחתנתי, ולא ידעתי מה זה עוני, פשע, יש פה בעיות שרק שמעתי עליהם בסרטים...

היו מורים שייחסו את הקשיים בתחום החינוך לחוסר מודעות ההורים לגבי חשיבותן של השכלה והצלחה בבית הספר. המורה למתמטיקה ציינה את הבעיות הקיימות במסגרת בית הספר:

לכל תלמיד יש את הסיבות שלו למה הוא ככה במצב הזה - במצב אנאלפכתי. יש תלמידים שהמורים לא התייחסו אליהם מכיתה א'. יש תלמידים בכיתה, והם היו יושבים בסוף, לא מתייחסים אליהם. יש תלמידים שבגלל ההורים שלהם, האימא לא יושבת עם הילד ומלמדת ומסבירה לו בבית. ויש תלמידים שיש להם בעיות בעצמם - שלא אבחנו את הלקות שלהם והם משכו את זה וסחבו את זה עד שהם הגיעו אלינו לפה... יש פה תלמידים שלא שמו לב אליהם מההתחלה, אבל יש להם ראש טוב. אז הם לא למדו טוב...

לדבריה, יש שלוש סיבות מרכזיות לפערים: צפיפות התלמידים בכיתה הגורמת לחוסר תשומת לב של המורים, חוסר מודעות ומעורבות של ההורים וחוסר אבחון של לקויות למידה. לעומתה, מנהל מחלקת החינוך ברשות המקומית מציג תפיסה מסורתית התולה את מצבם הירוד של התלמידים במודרניזציה וכיצאתה של האם לעבודה:

... האישה יוצאת לעבודה, זה חלק מהאסון. זה טוב שהיא באה ועוזרת למשפחה, אבל זה על חשבון הילדים. משאירה אותם לבד. אני אומר: גבירתי, את רוצה עוד שקל, כולנו רוצים עוד כסף, אבל לא על חשבון הילדים שלך... יותר נשים יוצאות לעבודה, אבל בעיקר אלה שהן משכילות. חלק מהבעיה שלנו זה שנשים יצאו לעבודה וזרקו את הילדים שלהם לרחובות...

מידת המעורבות של הגורמים החיצוניים בבית הספר - לטענת אחדים מחברי הצוות החינוכי, חלק מהקשיים במערכת החינוך נובעים מחוסר מעורבות של הגורמים החיצוניים (בעיקר רמת הפיקוח) כמתרחש בבית הספר. מדיניות זו מנציחה, לדעתם, את שיטת הניהול הריכוזי של המנהל במגזר הערבי. המורה לעברית, שהיא מורה יהודייה, מתייחסת לנושא זה:

...המנהל עשה מה שהוא רוצה, המפקח כמו בובה, בובה של המפקח המחוזי, לא באים לראות מה קורה כאן... אתם בכלל לא מבינים מה זה בית ספר ערבי... שלחו הרבה תלונות ואף אחד לא התייחס. אני יודעת שזה בטוח לא היה קורה בבתי ספר יהודיים, אבל פה מותר...

לטענתה, חוסר ההיכרות של הגורם המתערב עם המגזר הערבי וחוסר התייחסות לתלונות בית הספר מאפיינים את דרג מקבלי ההחלטות במגזר הערבי בניגוד למגזר היהודי.

תיאור כללי של בית הספר

בית הספר, השייך לרשת עמל בפיקוח משרד העבודה והרווחה, הוקם בשנת 1980 ונועד לתת מענה לצורכי התלמידים בעיר וביישובי הסביבה שלא השתלבו בבתי הספר התיכוניים-העיוניים. בשנים הראשונות עבד בית הספר במתכונת של מסגרת חניכות, שבה התלמידים לומדים יום בשבוע ועובדים חמישה ימים מחוץ לבית הספר. כיום משלב בית הספר בין לימודים לעבודה. בשנים האחרונות, עקב התרחבות בית הספר, הצטרפו מורים חדשים, הושקעו משאבים בהרחבה של מספר הכיתות, בהכשרת שטח לפעילות ספורט, בגידור בית הספר ובשיפור חזותו. חלק מהשקעות אלו הן תוצאת התשומות שהביאה אתה תכנית סח"ת לבית הספר.

דימוי בית הספר: בית הספר סבל מדימוי שלילי, מנהל מתלקת החינוך הסביר מדוע:

כשפתחנו את בית הספר, קיבלנו את כל התלמידים שזרקו אותם מבתי ספר אחרים. היו ביניהם גם ילדים של החינוך המיוחד. במגזר שלנו לא הייתה מסגרת של חינוך מיוחד ובתי הספר לא ידעו מה לעשות אתם אז שלחו אותם הביתה. זה היה כמו פח אשפה של כל האזור, כי כאן קיבלו את כולם... מורים לא ידעו לטפל בבעיות של הילדים... עבריינים או חינוך מיוחד, היו הרבה בעיות של אלימות ולמורים לא הייתה הכשרה... ככה זה נמשך שנים ולבית ספר הייתה סטיגמה של מפגרים וזה השפיע על הילדים וגם על המורים...

במערכת החינוך של המגזר הערבי אין עד היום מסגרות של החינוך המיוחד ולמרבית המורים אין הכשרה לטפל בילדים שאובחנו כזקוקים לטיפול מיוחד. זה גורם לכך שהילדים נפגעים ממערכת החינוך.

תכנית הלימודים: המקצועות הנלמדים בבית הספר הם בעלי אופי מסורתי, שאינם קיימים כמעט בבתי ספר טכנולוגיים - מקצועיים במגזר היהודי, וייתכן שהם משקפים את תחומי התעסוקה בהם יוכלו התלמידים להשתלב בעתיד. בבית הספר קיימות חמש מגמות לימוד, מתוכן ארבע מגמות לבנים: מכונאות רכב, נגרות, חשמל רכב וחשמל תעשייתי, ומגמת ספרות

המיוערת לבנות בלבד. בשנה הראשונה התלמידים בכיתה ט' ו-י' לומדים שישה ימים בשבוע והחל מהשנה השנייה הם משתלבים במשך שלושה ימים בשבוע במקומות עבודה לצורך התנסות מקצועית בתחום לימודיהם.

הצוות החינוכי: על פי דוח ההערכה (כהן ואחרים, 1997), בעת הפעלת התכנית בבית הספר כלל הצוות החינוכי 24 מורים, ו-7 אנשי צוות נוספים - מנהל, יועצים, עובדים סוציאליים ומזכירה. מרבית המורים בבית הספר הם גברים (בהשוואה לרוב של נשים בבתי הספר היהודיים). כשני שלישי (68%) מהמורים עד גיל 45, ורובם הגדול (89%) בעלי תעודת הוראה. למעלה ממחציתם (60%) בעלי תואר אקדמי. כמחצית מהמורים בעלי ותק של 20 שנה או יותר.

אקלים בית הספר: רק שלישי מהמורים ציינו כי המנהל מעורב בעבודתם, או כי ההנהלה מאפשרת להם לעבוד בצוות (42%). נראה שקיים נתק בין ההנהלה לבין הצוות בעבודה היומיומית בכיתות והמורים טענו כי קיים פיקוח של ההנהלה על דרך עבודתם. רוב קטן יחסית (58%) של המורים דיווחו כי הם מרוצים מהיחסים עם יתר חברי הצוות, ושיעורים נמוכים יותר דיווחו על שביעות רצון מעבודת הצוות (37%), ועל כך שהם מקבלים תמיכה רגשית מהצוות (21%), ורובם (61%) ציינו שהאווירה בצוות אינה טובה. רוב המורים (89%), מרגישים כי הם מקדישים זמן רב מדי לעבודתם. פחות ממחציתם (47%) דיווחו כי צוות המורים פתוח להכנסת שינויים בעבודתו, ורק 58% מהם דיווחו כי התלמידים זוכים ליחס אישי מהצוות. למעלה ממחצית המורים מעריכים כי התלמידים לא יסיימו 12 שנות לימוד בבית הספר, ורק 17% מהם האמינו ביכולת התלמידים להשיג תעודת בגרות, אפילו חלקית. מרבית המורים דיווחו כי הם מקיימים שיחות אישיות עם התלמידים, אולם רובם (71%), מקיימים שיחות אלו סביב בעיות התנהגות של התלמידים, וכמחציתם (47%), משוחחים עם תלמידיהם על הישגים לימודיים. רק שיעור קטן יחסית מהם (12%), שוחחו עם התלמידים על בעיות אישיות או משפחתיות.

אוכלוסיית התלמידים: בעת הפעלת התכנית למדו בבית הספר כ-360 תלמידים (90% מהם בנים), מחציתם מהיישוב ומחציתם משמונה יישובים ערביים באזור. מרבית התלמידים לא התקבלו לבתי ספר עיוניים או מקצועיים באזור או שנשרו מהם. ממצאי הערכה (כהן ואחרים, 1997) עולה, כי רוב (79%) המורים סבורים שבית ספר משמש לתלמידים מפלט מהרחוב, וחלקם (20%) הגיעו לבית הספר מתוך אילוצים כלכליים, כדי לעזור לפרנסת המשפחה. ל-45% מהתלמידים אין ידע וכישורים בסיסיים כדי להתמודד עם לימודים עיוניים. חלקם אינם יודעים קרוא וכתוב ורק מזהים אותיות. רבים מהתלמידים סובלים מבעיות התנהגות קשות. הראיון עם סגן המנהל מחזק מידע זה:

באים אלינו ילדים מדוכאים, בקושי מרימים ראש. אלה תלמידים מהתחתית של החבית, יש כאלה שלא יודעים לקרוא ולכתוב. זו בעיה שלנו בחינוך במגזר הערבי, ערך ההשכלה לא נחשב כל-כך אצל ההורים, גם בבתי הספר לא טיפלו בהם...

ממצאי ההערכה והראיונות שערכתי אישרו כי הפרופיל האישי של התלמידים בבית הספר נמוך בהשוואה לבני גילם במגזר הערבי, והוא מיוחס למצבם הקשה ולהזנחה ממושכת של ההורים בבית ושל המורים במערכת החינוך.

מאפייני משפחות התלמידים: ממצאי הערכה (כהן ואחרים, 1997) מצביעים על כך שמצבן הסוציו-דמוגרפי של משפחות התלמידים קשה במיוחד. כ-41% מהמשפחות ראש המשפחה אינו עובד. רובן הגדול (כ-89%), הן משפחות מרובות ילדים לעומת 13% במוצע הארצי (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 1994). השכלת ההורים נמוכה במיוחד, כ-70% הם בעלי השכלה יסודית או פחות. כ-44% מהמשפחות סובלות מקשיים בתפקוד עקב בעיות חולי או מוגבלות. רכז התכנית בבית הספר העיד על הדלות הרבה שבה גרים הילדים ועל בעיותיהם הקשות עקב מצוקת הוריהם:

... חצי מהתלמידים שלי לא ידעו מה זה מחשב. אולי חלק גדול מהם אין להם טלוויזיה צבעונית בבית. חלק גדול מהם עדיין ישנים על מזרון על הרצפה, הם לא ישנים על מיטה...

למרות הפערים הקיימים בין האוכלוסייה הערבית והיהודית במספר רב של תחומים, יש בנתונים אלה ללמד על מצבן הקשה במיוחד של משפחות התלמידים בבית הספר, גם בהשוואה לאוכלוסייה הערבית בישראל.

התנאים המוקדמים להפעלת תכנית סח"ח בבית הספר

תמיכת קובעי המדיניות - ההחלטה להכניס את תכנית סח"ח לבית הספר נתמכה על ידי משרד העבודה והרווחה ורשת עמל, במטרה לשפר את הרמה הטכנולוגית ואת הכשרת המורים, על מנת להתמודד עם בעיות קיומיות של בית הספר, כמו גיוס תלמידים, דימוי וכדומה (כהן ואחרים, 1997). אחד המפקחים תיאר את ציפיותיו מהתכנית:

...בתי הספר שלנו לא מאורגנים לקראת המאה ה-21, הן מבחינת ידיעת השימוש ושילוב שיטות הוראה עם הטכנולוגיה החדשה והן מבחינת המשאבים עצמם. הפרויקט עונה לצרכים אלו כי הוא מכשיר את המורים לעסוק בטכנולוגיה מתקדמת, תוך שימוש בטכנולוגיה מודרנית יותר...

בקרב קובעי המדיניות (משרד הרווחה) היו ספקות לגבי יעילות התכנית מפני שהיא התמקדה במקצועות עיוניים ולא בהכשרה מקצועית, כפי שמתאים יותר לבתי הספר הטכנולוגיים. לעומת זאת, ברשת עמל הייתה תמיכה מלאה בתכנית וכך גם מנהל מחלקת החינוך ברשות המקומית.

הביטוי לתמיכת הגורמים החיצוניים היה בעיקרו תקציבי. משרד העבודה תיקצב את בית הספר בתוספת "שעות תגמול" למורים ושעות מיוחדות לריכוז התכנית. רשת עמל התחייבה לסייע בתקציבים להפעלה השוטפת וסיוע בהקמתה של הסביבה הלימודית החדשה. נוסף על כך, רשת עמל מינתה אדם בכיר מטעמה כדי שיעקוב אחר יישום התכנית והתקדמותה. הרשות המקומית, שאמורה הייתה להשתתף בהקצאת משאבים לתכנית, בעיקר תקציבי פיתוח ורכישת ציוד לסביבה הלימודית, לא העבירה תקציבים בגלל מצבה הכלכלי, למרות תמיכתה האישית של מנהל מחלקת החינוך.

היערכות, בשלות ומוכנות המנהל וצוות בית הספר - ההחלטה להכניס את תכנית סח"ח לבתי הספר של רשת עמל החלה בשלבים, כדי להגביר את מוכנות בתי הספר לקליטתה. נקבע, שבתי הספר המועמדים לתכנית יעברו תהליך חשיפה מתמשך ורק בסופו יוחלט מי מהם יקבלה. בתהליך החשיפה השתתפו נציגים בכירים ממשרד העבודה ומרשת עמל ונציגי בתי הספר המועמדים לקבל את התכנית. הסדנה כללה שבעה מפגשים לאורך שנה, בהם התקיימו הרצאות, דיונים וסידורים בבתי ספר שהתכנית כבר פעלה בהם. הסדנאות נועדו לחשוף את המשתתפים לתפיסות החינוכיות ולעקרונות ההפעלה, תוך בירור התנאים ההדדיים הדרושים ליישומה. בדרך זו התאפשרה ההיכרות של הצוות המתערב עם הצוותים החינוכיים בבתי הספר, שהביאה בסופו של דבר להחלטה באלו בתי ספר תופעל התכנית.

בסיומו של התהליך, באביב 1995, למרות חוסר הניסיון בהפעלת התכנית במגזר הערבי, הוחלט בהסכמת כל השותפים להכניס את התכנית לבית הספר. ראוי לציין, כי למוטיבציה הגבוהה שגילו נציגי בית הספר היה משקל מכריע בהחלטה שהתקבלה על ידי קובעי המדיניות. הנציגים שהשתתפו בסדנאות כללו את מנהל בית הספר, היועץ החינוכי ונציג מטעם המורים. שלוש הנציגים התמידו בכל המפגשים, היו מעורבים בכל הדיונים וגילו עניין רב בתכנית. יועץ בית הספר, שקיבל מאוחר יותר את תפקיד רכז התכנית, תיאר את שאירע בתום התהליך ולפני קבלת ההחלטה:

במפגש האחרון היו צריכים לקבל החלטה... אני אמרתי, אנחנו ננהל מלחמה, יהיה דם, אני לא יודע מה יהיה, אנחנו חייבים להיכלל בפרויקט הזה, זה פרויקט שנעשה בשבילנו, זה ממש תואם לנו, אנחנו עונים במאה אחוז על הדברים האלה...

רכז התכנית היה נחרץ בדעתו לקבל את התכנית בשל התאמתה לצורכי בית הספר ולתפיסותיו החינוכיות:

התכנים של הפרויקט ובמה שהוא דוגל, זו ממש תפיסה שאני חלמתי עליה, זה היה חלום שלי כאיש חינוך... כמוני בבית ספר יש עוד כמה אחרים. אז חשבתי, עכשיו יש לי הזדמנות, יש לי את המוסד התומך שגם ייתן תמיכה כספית להפעיל... תהיה מחויבות של כל הצוות שנעבוד אתם. זה נהדר בשבילי, למה לפספס, לא כל יום יש הזדמנות כזאת...

אצל הרכז, שעמד להוביל את התכנית, ניתן לראות את החיבור שבין מוטיבציה אישית למוטיבציה מקצועית. מיד לאחר שהתקבלה ההחלטה, הקים מנהל בית הספר צוות מוביל שכלל את יועץ בית הספר שנבחר לרכז את התכנית, סגן המנהל, העוזר האדמיניסטרטיבי והמורה לנגרות. הצוות המוביל ביחד עם הצוות המתערב החלו לתכנן את שלב ההפעלה.

בחירת הצוות - בהתאם לתנאים המוקדמים שנקבעו להפעלת התכנית, התבקשה הנהלת בית הספר להעמיד לטובת התכנית מורים טובים. בדיונים פנימיים בין המנהל לצוות המוביל התגלעו חילוקי דעות ביחס למורים שישתתפו בתכנית. בסופו של דבר, המנהל החליט באופן עצמאי מי המורים שייבחרו, ושיקוליו לא תמיד הונחו לפי קריטריונים מקצועיים בלבד:

...לקחנו את המורים המוכשרים מבין החבורה, בעיקר צעירים שיש להם השכלה יותר מהאחרים, אך השתרכבו ביניהם כמה שהם בכלל לא ראויים, אבל הסכמתי מחוסר ברירה. לקחנו מורה שהיה בעייתי וגם שני סגנים של המנהל, שניהם לא היו צריכים להיות, אך המעמד מחייב והמנהל החליט. המנהל בעצמו היה חבר בצוות כדי לקבל גמול של שעתיים.

היועץ החינוכי טען, שאמנם נבחרו מורים טובים לתכנית אך עדיין היו שיקולים לא ענייניים בבחירת האנשים וחלקם הגיעו לתכנית רק על-מנת לקבל תגמול. כל המורים שנבחרו קיבלו תגמול בשכרם, ובמערכת התפנו עבורם שעות להדרכה אישית וקבוצתית.

היערכות הצוות המתערב החינוכי - לצוות המתערב היו חששות בשל העובדה שעליו להפעיל את התכנית במגזר הערבי, הן בשל חוסר הניסיון וההיכרות המוקדמת עם בתי ספר במגזר זה, והן בשל היעדר כוח אדם מתוך המגזר הערבי בצוות המנחים. כדי להתמודד עם בעיות אלו ננקטה אסטרטגיה משולבת - לתכנית מונה מנהל יהודי, בעל ניסיון בהפעלת תכניות חינוכיות במגזר הערבי, וכן גויסו שלושה מנחים מהמגזר הערבי, שקיבלו הנחיה מקצועית באופן שוטף, ועבדו בשנה הראשונה עם מנחה פיתוח צוות מן המגזר היהודי.

יישום - הישגים ותוצרים

דוח ההערכה המסכם (עירן-יונה וכהן - נבות, 1999), המתייחס להישגי התכנית בבית הספר אינו חד משמעי. מחד גיסא, ממצאי ההערכה מצביעים על מספר שינויים לטובה שחלו בצוות ההוראה של בית הספר, בסביבה הלימודית ואפילו בקרב התלמידים עצמם - בעיקר בהגברת אמון המורים ביכולת התלמידים ושינוי בהתייחסות כלפיהם. כמו-כן, המורים רכשו ידע בתחום האבחון וההיכרות הרב-ממדית עם התלמיד וגברה מודעותם לצורך בהכנת חומרי למידה המותאמים לתלמידים. גם הקמת הסביבה הלימודית הביאה לשיפור משמעותי בדימוי בית הספר בקהילה. למרות הישגים אלה, הדיווח על השיפורים שחלו בבית הספר לוזה בהסתייגות. כך לדוגמא, ביחס לשינוי שחל בעבודת המורים, צוין כי גברה מודעותם לקשיי התלמידים, אך עדיין לא הצליחו לסייע להם. כמו כן, צוין כי חל שיפור ניכר ביחסים ובקרבה בין מורה לתלמיד למרות שהאינטראקציה נשארה סמכותית בעיקרה.

הצוות חינוכי

הכשרת צוות חינוכי בבית הספר הוא אחד מיעדיה של התכנית. המטרה היא לחשוף את אנשי הצוות לתפיסות ולדפוסי עבודה חדשים ולהקנות להם כלים ומיומנויות בתחומי האבחון, הפרדגוגיה, הדידקטיקה ועבודה בסביבה לימודית המשלבת מחשבים.

פיתוח צוות

שינוי דפוסי עבודה ותפיסות חינוכיות

כאמור, ממצאי ההערכה לתקופה שלפני הפעלת התכנית מצביעים על כך שיחסי הגומלין בתוך הצוות החינוכי ורמת שיתוף הפעולה בין המורים הייתה נמוכה. מדוח ההערכה, המסכם שלוש שנות פעילות של התכנית בבית הספר עולה, כי לא חל שינוי משמעותי בתחום זה (עירן - יונה וכהן-נבות, 1999). מהראיונות עם חברי הצוות החינוכי בבית הספר, נסתמנה מגמה שונה במקצת והם הצביעו על מספר שינויים שחלו בדפוסי העבודה, בעיקר בגלל העבודה בצוות. המורים ציינו את יתרונות העבודה המשותפת שסייעה להם להתמודד עם תחושת הבודדות. אחת המורות החדשות סיפרה על כך:

... עצם הוויכוח והפתיחות נתנו תחושה שאפשר לזרוק דברים בתוך הצוות ואפשר לדבר. בהתחלה הייתה סגירות וכל אחד פחד שהוא יטעה. היו טעויות, אבל קיבלו את זה ברוח טובה...הרגשנו שאנחנו לא לבד...

היו מורים שחששו בתחילה לחשוף עצמם, אך הפתיחות והלגיטימציה לגילויים בקבוצה עודדו את האחרים לדבר ללא חשש. ברמה המקצועית נמצא, כי תיאום בין המורים ושיתוף בקבלת החלטות תרמו ליעילות העבודה. העידה על כך בדבריה המורה למתמטיקה:

... עבודה בצוות, זה עוזר בלימודים. כשאני מדברת עם המחנך ועם הרכז אני לא מדברת אתם כרכות אלא כמורה באותה רמה, באותה מידה של שוויון. זה עזר מאוד. איך אנחנו צריכים להתנהג עם התלמידים, אז אנחנו מגיבים באותו כיוון, באותה אסטרטגיה. עבודת הצוות הייתה טובה מאד. אני אישית אהבתי את זה...

העבודה בצוות הגבירה את שיתוף הפעולה בין המורים: הועבר מידע, הייתה התבוננות רחבה יותר על צורכי התלמידים וחשיבה משותפת על פתרון בעיות. סגן המנהל סיפר, שהמורים התחילו להתעניין במכלול עיסוקיו של התלמיד ולא רק בתחום הלימודים, מגמה שלא הייתה קיימת קודם לכניסת התכנית:

מורים מאותו מקצוע, ישבו יחד ותיאמו, תכננו ופתרו בעיות של תלמידים חריגים, התחילו לדבר על התלמיד ועל המשפחה שלו, לא רק על הצדדים הלימודיים גם על בעיות אחרות...

למרות השינויים החיוביים שחלו בעקבות ההכשרה וההתנסות בעבודת הצוות, לווה התהליך בקשיים, אשר גרמו להאטה והשפיעו על מידת הטמעתו בקרב הצוות החינוכי לאורך זמן. חלק מהקשיים נבעו מעצם הפעלת התכנית וחלקם היו קשורים במאפיינים הייחודיים לבתי הספר במגזר הערבי. לדברי המורה למתמטיקה הקושי נבע מהרכב המורים ההטרוגני ומן הפערים ביניהם:

עבודת צוות זה דבר טוב מאוד, אבל היה קשה פה לגבש את הצוות. יכול להיות שזה בגלל הפערים בגילים, אולי בגלל השכלה. אני לא יודעת להסביר למה, אבל היה פה קשה לגבש את הצוות...

קושי נוסף נבע מהבדלי גישה בין הצוות המתערב שהתבסס על שוויוניות לבין התפיסה המסורתית שבנויה על היררכיה, כפי שהסביר סגן המנהל:

...אצלנו לא מקובל לשבת ולדבר ככה "דוגרי" ולהגיד בפנים מה שאתה רוצה. באתם [הצוות המתערב] ורציתם שאנשים יפתחו, שיגידו מה קשה, מי שדיבר ידע שצריך לשמור על עצמו, כי מי יגיד משהו על המנהל שלו..., הישיבה של נשים וגברים לא הייתה קלה לכולם, גם כשהמנחות הערביות באו ודיברו כאילו לא יודעות מה זה התרבות שלנו, הייתה פה בעיה...

לקשיים אלו נוסף המתח שנוצר בין מורי התכנית למורים שנותרו בחוץ, בעיקר בשל העובדה שמספר המורים בבית ספר היה קטן יחסית. דברי המורה לעיצוב שיער ביטאו את תסכולה בשל אי הכללתה בצוות:

...לצערי לא אמרו לי שיש פרויקט, לא דיברו אתי, לא הכניסו את הקבוצה שלנו, לא שיתפו אותנו. ישבתי בחדר המורים ושמעתי את המורים האחרים מדברים. לא הייתי מעורבת. התייחסו אלינו כאילו רק הם קיימים. לא מבינה למה ה"כוס" לא החליט לצרף אותי...

שינוי ביחס המורים לתלמידים

ממצאי ההערכה (עירן-יונה וכהן-נבות, 1999), מצביעים על שני הישגים עיקריים: האחד, הגברת האמון של המורים ביכולת התלמידים והשני, שינוי בהתייחסות המורים כלפי התלמידים והידוק הקשרים ביניהם. בשנה השלישית להפעלת התכנית סברו 71% מהמורים כי לתלמידים יש סיכוי לסיים 12 שנות לימוד, וזהו שיעור כפול מאשר בתחילת התכנית. כמו כן הופסקה תופעת הכאת התלמידים בבית הספר, חלה עלייה במספר השיחות שקיימו המורים עם התלמידים בנושאים לימודיים (מ-47% בשנה הראשונה ל-89% בשנה השלישית) ובנושאים אישיים (מ-12% בשנה הראשונה ל-56% בשנה השלישית). הראיונות מחזקים את ממצאי ההערכה ביחס להישגים בתחומים אלו. המורים העידו על השינוי שחל בהם ועל הדרך שבה הם יישמו שינויים אלו:

... יש לי כמה תלמידים שפעם הייתי אומרת שאי אפשר לעשות אתם כלום. אבל עכשיו, אני יודעת שהם ימשיכו והם יצליחו עד שיקבלו מקצוע. אבל בשביל זה צריך להיות מעקב ולתת חיזוקים, להסתכל על האישיות שלהם, להשקיע הרבה זמן אתם...

ההכשרה במסגרת התכנית גרמה למודעות רבה יותר לחשיבות ההיכרות האישית עם התלמיד והקנתה למורים כלים לבצע זאת. אחת המורות החדשות העידה על השינוי שחל בה בעקבות הידע החדש שרכשה:

... כשאני נכנסתי לג'וינט [לתכנית] זאת הייתה השנה הראשונה שלי בבית הספר, ולי עזר הג'וינט הרבה, בגלל שהתלמידים אצלנו לפי דעתי מאוד קשים וצריך להתייחס לכל תלמיד באופן עצמאי - יש לו את העולם שלו... המורה צריך להיות לא רק מורה אלא גם פסיכולוג, להיות גם אבא וגם אימא וגם הכל. בהתחלה אני לא הבנתי את הבעיות, לא ידעתי שאני צריכה גם להרגיש בהרגשה של התלמיד... אני בהתחלה הייתי מתעצבנת על התלמיד, צועקת עליו וכל הדברים האלה, אבל היום לא. היום

אני מתחילה לטפל בבעיה בשקט. אני נותנת לו את האמון שלפעמים זה חסר לו במשפחה... אילו לא היה הגוינט לא הייתי לוקחת את הדרך הזאת... זה תרם לי לראות את הדרך הנכונה לתלמידים החלשים...

המורה הבינה שהיא אינה יכולה רק להעביר חומר, אלא היא נדרשת להרחיב את תפקידה ולהתייחס למכלול צרכיו של התלמיד. המרחק שקיים בין המורים לבין התלמידים נובע לעתים גם מהעובדה שיש הבדלים גדולים בין האוכלוסייה המשכילה לבין האוכלוסייה הפחות משכילה במגזר הערבי. הפער בין האוכלוסיות בא לידי ביטוי בדבריהן של מספר מורות שהופתעו לגלות את עומק הבעיות שיש בקרב אוכלוסיית התלמידים שפגשו לראשונה. המורה למתמטיקה סיפרה על כך:

הפרויקט עזר לי מבחינה חברתית, לא ידעתי שיש אצלנו עניים כאלה, לא ידעתי שבתורה שלנו יש כל כך הרבה בעיות. לא הבנתי למה הם מתנהגים בצורה כזאת. איך יכול להיות שהילד לא יודע בגיל כזה להעתיק מהלוח. רק אחרי שהבנתי את הבעיות שלהם התחלתי להיות יותר רגישה, להבין שיש ביניהם גם דיסלקטים ולקויי למידה. אני לא חשבת שזה התפקיד שלי. באתי ללמד ורציתי להספיק את החומר במתמטיקה שבתכנית הלימודים, שהכנתי... הבנתי שבשביל ללמד אותה אני צריכה קודם להבין אותה, להיכנס לעומק להבין שהוא לא מטומטם או מפגר שיש דברים שקשורים לא רק ללימודים...

מהראיונות עם צוות ההוראה בבית הספר לא ניתן להבין מדוע רק חלק מהמורים עברו שינוי בעקבות התכנית. המידע מרמז על מספר כיוונים אפשריים: ההתנסויות הקודמות, בעיקר של המורים הוותיקים שגיבשו לעצמם תפיסת עולם משלהם, או חוסר רצון של מורים לקבל על עצמם אחריות למצבם של התלמידים. ייתכן גם שזה קשור לאישיות המורה, לגבונותו ללמוד וליישם דברים חדשים וליכולתו לקחת אחריות.

שינוי תפיסות המורים ביחס להורים

בממצאי הערכה לא הייתה התייחסות לסוגיה זו, אך נמצא כי לא חל שינוי ביחס המורים אל הורי התלמידים וגם מתוך הראיונות עלתה מגמה דומה: חוסר מעורבות הורים בחיי ילדיהם בבית הספר. מנהל בית הספר טען, שמעורבות ההורים במגזר הערבי נמוכה מאוד ואין סיכוי להצליח בתחום זה, במיוחד בקרב הורים בעלי מאפיינים סוציו-דמוגרפיים נמוכים, כמו הורי התלמידים בבית ספר:

... הציפייה שההורים יהיו יותר מעורבים היא לא מציאותית. למרות שרציתי שהמורים ינסו, לא קרה כלום, כי ההורים של הילדים שלנו בקושי מעורבים במה שקורה עם

הילדים שלהם בבית, וצריך להכין שזה לא מאוד חריג אצלנו במגזר הערבי. לצערי יש להורים שלנו פחות מעורבות במערכת של החינוך...

גם לדברי אחת המורות החדשות, עיקר האשמה לחוסר מעורבות הורים מוטלת עליהם עצמם ועל סדרי העדיפויות שלהם:

ההורים האלה לא נמצאים בבית - או שהם בעבודה או שהם בבית סוהר. אין פיקוח על הילדים. הם באים מהלימודים לוקחים כדור וחוזרים בלילה כשההורים חוזרים. להורים אין מודעות לחינוך. הם חושבים שאין להם מה לעשות רק לדאוג לפרנסה ואוכל והשאר זה לא הבעיה שלהם...

הקשר היחיד של המורים עם ההורים היה אפוא על רקע קשיי התלמידים בבית הספר, ואילו המורים, שעל פי תפיסתם ההורים אינם יכולים להשתנות, אפילו לא ניסו ליישם את עקרונות התכנית בתחום זה. על מנת להגיע למעורבות הורים, היה צריך להקדים פעולות של הסברה והעלאת המודעות לחשיבות הנושא. נראה שהצוות המתערב לא השקיע מאמצים מיוחדים בכיוון זה, ולא חשב על פתרונות יצירתיים כדי להתמודד עם סוגיה מורכבת זו.

רכישת כלים ונימוניות בתחום האבחון, הפדגוגיה והדידקטיקה

על-פי ממצאי ההערכה (עירן-יונה וכהן-נבות, 1999), בתחום זה חל שיפור מה, בעיקר על רקע עמדת המוצא של המורים בבית הספר. לראשונה, הם החלו להתייחס לרקע המשפחתי והחברתי של התלמיד, להתעניין בסיבות להתנהגותו ובגורמים לקשייו. מרבית השיעורים נוהלו בשיטה הפרונטלית הישנה, כמעט ולא הייתה עבודה עם התלמידים בקבוצות קטנות ולא נבנו תכניות אישיות. רק בשנה השלישית הכירו המורים בצורך להכין חומרי למידה מותאמים לרמות השונות של התלמידים, והחלו להכניס שיטות הוראה מגוונות, כמו עבודה בקבוצות, הוראה יחידנית והוראה באמצעות מחשב.

לדעת המורים, בתחום זה נעשה השינוי המשמעותי ביותר בעקבות התכנית והוא היה גם הנחרך ביותר, בעיקר מפני שהמורים החדשים היו חסרי ניסיון, ידע וכלים בהוראה לתלמידים מתקשים. אחת המורות העידה, שבעקבות החשיפה לתכנית החלה להשתמש בשיטות הוראה מגוונות:

אני כמורה חדשה לא ידעתי מה לעשות עם הילדים. זאת הייתה הפתעה כי לא ידעתי על בעיות כאלה אצל הילדים. חשבתי שזה רק בעיתונים ובטלוויזיה. עכשיו הבנתי שזה כאן... מזל שבדיוק יש את הפרויקט כי למדתי מבחינה פדגוגית הרבה, איך לעשות

אבחונים. איך ללמד בכיתה לפי רמות. למדתי שלא להביא לשיעור טקסט לכולם. אך זה לא עזר לי עם התלמידים שיש להם ליקויי למידה...

המורה רכשה ידע ומיומנויות שאפשרו לה לזהות קשיים ובעיות אצל תלמידיה. מצד שני, היא לא למדה כיצד להתמודד עם תלמידים בעלי קשיי למידה. בעקבות השימוש באבחונים החלו המורים להתאים את שיטות ההוראה לרמות השונות בכיתה:

... אנחנו התחלנו לעבוד בהקבצות בכיתה, לחלק את התלמידים לפי הרמה שלהם, ולהכין שיעורים המתאימים לתלמידים האלה ולתת שיטות הוראה שמתאימות לכל תלמיד בתוך הכיתה...

על השינוי ביחסיה עם התלמידים העידה אחת המורות:

...בהתחלה כשנכנסתי לכיתה ישר רציתי ללמד, והילדים רצו לדבר וזה הרגיו אותי. לא הרשתי לאף אחד לפטפט. אמרתי להם: "אנחנו צריכים להספיק חומר". עכשיו אני נכנסת לשיעור ואני נותנת להם לפעמים יותר מעשר דקות לספר לי מה היה להם או איך היה להם, והם מרגישים הרבה יותר קל... בשבילי יש לכל תלמיד סולם משלו. אני לא מגדירה הצלחה כללית לכל הכיתה. יש תלמיד שאם הוא תפס את העט, אפילו אם הוא העתיק, זאת הצלחה בשבילי, כי שנים הוא לא תפס את העט וכתב במחברת שלו... אני מתאימה את עצמי לכל תלמיד בכיתה. יש לי עשרים רמות בכיתה אחת...

השינוי בשיטות העבודה בלט בעיקר אצל המורים החדשים, שלא היו שבויים בדפוסי עבודה וחשיבה לגבי יכולת התלמידים. יחד עם זאת, תהליך יישום התכנית היה מלווה בקשיים שונים. הצוות החינוכי ייחס אותם לחוסר ניסיון בהוראה, לעבודת הצוות המתערב ולגושאי ההכשרה. חלק מהמורים, בעיקר החדשים שבהם, ציפו כי הצוות המתערב יעניק להם כלים בסיסיים, כמו דרכים להכנת מערכי שיעור וליווי אישי בכיתה. אחת המורות סיפרה על ציפיותיה מהמנחה הפרדגוגי:

...אני זוכרת את מ' [מנחה פרדגוגי], הוא נכנס אלי לכיתה וראה את שיטות ההוראה. הוא נתן לי דוח על איך שאני לימדתי בכיתה. הוא הראה לי איך לעבוד לפי רמות. התחלנו לעשות את זה ביחד אחר-כך גם עם הקבוצה, אבל הוא לא המשיך כמו בהתחלה ולא בא יותר לכיתה...

לטענת חלק מהמורים, הכלים שקיבלו במסגרת ההכשרה לא ענו על בעיות ייחודיות של התלמידים:

... אני ציפיתי לקבל עזרה בהכנת תכנית לימודים לילדים החריגים. עזרה גם מעובדת סוציאלית שתעזור לי באבחון הליקויים, שיטות ללמד את התלמידים הדיסלקטיים ולקויי למידה, דברים שלא קיבלתי מהתכנית הזאת...

סגן המנהל, שלימד בבית הספר שנים רבות, ייחס את הבעיה בעיקר לגורם החיצוני וטען שהקושי ביישום שיטות הוראה חדשות נעוץ בעיקר בתכנים שהוקנו במסגרת ההכשרה. לטענתו, ההכשרה התמקדה בתכנים תיאורטיים ולא התייחסה לעבודה המעשית של המורים:

... המנחים עסקו הרבה פעמים בתיאוריות, לא נכנסו לכיתה כדי לראות איך המורה מתמודד עם מה שלמד והבעיות האמיתיות שיש לו בכיתה, הייתה לפעמים תחושה שטוחנים מים, חזרו על דברים במקום לעסוק בפרקטיקה... היה צריך הרבה יתר פרקטיקה...

רכז התכנית ייחס את קשיי היישום למאפייני המורים במגזר הערבי בכלל וכבית הספר הזה בפרט:

... כמו בכל המגזר הערבי, הצוות ברובו המכריע הם לא אנשים המוכשרים להוראה ולחינוך, זה מה שאני התלוננתי כל הזמן, לאורך כל השנים. אי אפשר שבוגר כימיה של האוניברסיטה ילמד מתמטיקה את התלמידים הבעייתיים האלה שיש בבית הספר. הם מתחילים ללמד בלי כל ידע בסיסי. קודם צריך שהיה מורה למתמטיקה ועם הכשרה לחינוך מיוחד עם שיטות הוראה חלופיות...

לטענת הרכז, הבעיה נעוצה בחוסר ההכשרה המקצועית של מורים. בוגרי אוניברסיטאות רבים המחפשים תעסוקה מגיעים להוראה למרות שאין להם הכשרה מתאימה. הבעיה מחמירה כפליים כאשר הם נשלחים ללמד תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

הסביבה הלימודית והשימוש באחשב

הסביבה הלימודית החדשה שצוידה במחשבים הייתה אחת התרומות המשמעותיות של התכנית לתלמידי בית הספר ולדימויו. מנהל מחלקת החינוך ברשות המקומית מתאר את השינוי שחל בבית הספר בעקבות הקמתה של הסביבה הלימודית וכיתת המחשבים:

... מכל האזור באו לראות את הסביבה במיוחד בגלל המחשבים. בכל האזור, כולל בתי ספר מקיפים ומקצועיים [במגזר הערבי] לא היו כאלה מחשבים וציוד. לפני הפרויקט לא השתמשנו במחשבים, הכל היה הוראה פרונטלית. היום אנחנו מכניסים

את התלמידים, ולא רק את התלמידים של הפרויקט, להשתמש במחשבים. זה משהו שהיה חסר בכל בתי הספר האחרים, והוא נכנס אצלנו והיה כלי אטרקטיבי שמושך את התלמיד...

מרבית המורים ציינו, שהסביבה והמחשבים שינו את פני בית הספר והביאו לתפנית משמעותית בעבודת המורים ובהישגי התלמידים. לדברי רכז המחשבים, שהצטרף לצוות ההוראה בעקבות התכנית, הפעילות בסביבה בכלל ועם המחשבים בפרט גרמה לכמה הישגים חשובים: בית הספר זכה ליוקרה בעיני הקהילה, מורים רכשו ידע בתחום חדש וגברה המוטיבציה שלהם לעסוק בתחום. הייתה חדרות יצירה ועשייה שהדביקה גם את התלמידים, ששהו ב"סביבה" ברוב שעות היום. גם המורים הוותיקים בבית הספר התלהבו מן העבודה באמצעות מחשבים:

... לחלק מהמורים היה פחד מהמחשב. אלה הוותיקים לא היה להם מחשב אפילו בבית, ועד עכשיו יש להם את הפחד, אך הם רצו וניסו. המחשב זה היה הדבר הכי טוב שהבאתם...

העבודה עם המחשב סייעה למורים ליישם את עקרונות התכנית בהוראה בכיתה:

אני למדתי בזכות הפרויקט לעבוד על המחשבים, אני עובדת עליהם, קניתי בעצמי כמה תוכנות ואני מכינה תכניות במתמטיקה לתלמידים לפי הרמות שלהם. למרות שאני לא למדתי מתמטיקה, אני היום יודעת איך ללמד את המקצוע...ואני הפעלתי כל מיני שיטות בסביבה עם כל קבוצות של התלמידים...

לדברי המורים, המחשב נתן מענה מעשי לצורכי התלמידים והמורים. נראה כי העבודה באמצעות המחשב הייתה אטרקטיבית במיוחד במגזר הערבי, שבו לרוב האוכלוסייה לא היה מחשב בבית. נוסף על כך, התכנית תרמה להצלחתם של רכז המחשבים בבית הספר ושל המנחה החיצונית למחשבים, שהשקיעו מזמנם וליוו את המורים בצעדיהם הראשונים בשימוש במחשב.

התלמידים

בעקבות עדויות המורים על השינוי שחל ביחסם אל התלמידים והצמצום בתופעת ההכאה של תלמידים ניתן היה לצפות כי יחול שיפור גם בתחושת התלמידים בבית הספר. למרות זאת, מממצאי ההערכה (עירן-יונה וכהן-גבות, 1999) התברר, שלא חל שיפור במצב התלמידים ברוב ההיבטים שנבדקו ורק במספר פרמטרים חל שינוי לטובה בקרב התלמידים: רובם הגדול (79%) דיווחו על שביעות רצון מהלימודים בסביבה הלימודית החדשה במיוחד

בשיעורי המחשבים, ו-93% מהם חשו כי הסביבה הלימודית מגבירה את המוטיבציה שלהם. מהראיונות עם המורים והתלמידים בבית הספר ניתן ללמוד על התחומים בהם חל שינוי בקרב התלמידים:

חויית הלמידה: התלמידים דיווחו על שיפור ברצון לבוא לבית הספר, בתחושת הביטחון שלהם וביחס המורים כלפיהם. כל זה קרה בעקבות שינויים פיזיים שחלו בבית הספר ושינוי ביחס המורים כלפי התלמידים. אחד התלמידים ציין כי בניגוד לעבר, הוא אוהב לבוא לבית הספר משום שהוא חש יותר ביטחון ובשל העובדה שבית הספר יותר מטופח:

... אני אוהב לבוא לבית הספר. אני מרגיש יותר טוב כי המקום סגור ולא פתוח כמו מקודם... יש שער ובודקים מי מותר לו להיכנס ומי אסור. פעם היו באים לכאן כל מי שהיו רוצים... עכשיו יותר יפה וחדש...

אחד התלמידים, שהשתתף בתכנית במשך כל ארבע שנות הפעלתה, ציין כי חל שינוי ביחסם של המורים בשני היבטים: ביחס של כבוד לתלמיד ובסבלנות כלפיו בזמן השיעור:

יש מורים כאלה ויש מורים כאלה. אני אוהב לבוא לשיעורים שהמורים נותנים לי כבוד כי גם אני נותן להם כבוד. רוב המורים לא מרימים ידיים על הילדים והם רוצים לעזור. אם אתה לא מבין אז הוא יגיד עוד פעם ועוד פעם עד שתבין...

המצב בלימודים: המורים דיווחו על התקדמות בתפקוד הלימודי של התלמידים ועל שיפור בנוכחות בשיעורים ובהישגים הלימודיים. אחת המורות העידה על כך:

... יש תלמיד שהיה נעדר פעמים רבות והיה באמצע היום הולך הביתה. אז דרך הגישות החינוכיות החדשות והתייחסות רבה הוא התחיל להיות שקדן ולבוא ולהישאר עד סוף היום בבית הספר, מכיוון שהוא היה חבר של עוד כמה ילדים שגררו אותו לעשות מעשה כזה ולמרות שלא היה שיתוף פעולה מצד המשפחה...

השינוי שחל ביחס המורים אל תלמידיהם נתן אותותיו גם בהישגיהם הלימודיים, כפי שעלה מדברי המורה למתמטיקה:

הגשתי תלמידים לבגרות וזו הייתה הצלחה גדולה אפילו שזו רק כמה יחידות. אבל מי חשב שנגיש אותם לבגרות, נכון שזו רק כמה ילדים, חמישה בכל בית הספר, שכולם עשו יחידה אחת בציונים יפים... עבדתי קשה, כאתי בימי חופשה כי הרגשתי את ההישגים שלהם כמו ההישג האישי שלי...

השינוי בתחום זה משמעותי במיוחד מפני שבבית ספר זה לא ניגשו קודם לבחינות הבגרות. המורה הבינה, שהצלחת תלמידיה קשורה למוטיבציה הגבוהה שלה להשקיע בקידוםם ולאחריותה לגבי מידת הצלחתם. במקרה זה ניתן לראות את התהליכים המקבילים המתרחשים בקרב המורים והתלמידים: מורים משקיעים - תלמידים משקיעים, מורים מצליחים - תלמידים מצליחים. השימוש במחשב הוא דוגמה לכך, כפי שאומר אחד התלמידים:

אני אוהב את המחשבים, אני יודע לעשות הרבה דברים. בעיקר אני משתמש בשרטוט ואני רואה את התכנית שלי במחשב. לא חשבתי שאני אעשה ככה... אבל עכשיו זה לא בעיה בשבילי ובשביל עוד ילדים...

עבור התלמידים זה היה הישג חשוב שתרם לתחושת המסוגלות האישית ולדימוי העצמי שלהם. השימוש במחשבים אפשר לתלמידים לבצע מטלות משמעותיות עבור בית הספר, כמו הדפסת העלון הבית ספרי.

תפקוד במקומות עבודה: שינוי נוסף שחל בקרב התלמידים הוא השתלבותם במקומות העבודה ושיפור בהתמדתם. סוגיה זו משמעותית במיוחד משתי סיבות עיקריות: ראשית, בית ספר הוא מקצועי-טכנולוגי, המיועד להקנות לתלמידיו הרגלי עבודה ומקצוע לעתיד; שנית, ההשתלבות בעבודה חשובה במגזר הערבי, עקב הקשיים שיש למגזר זה בשוק העבודה בישראל. עבור בני הנוער כמגזר הערבי זהו מסלול ההמשך היחיד, בעיקר לגבי אלה שאינם יכולים להשתלב במוסדות להשכלה גבוהה. מדוח ההערכה עולה, כי תפקוד התלמידים בתחום זה הצליח מבחינת השמתם במקצוע שרכשו, במידת ההלימה של מקום העבודה עם צורכיהם ובתפקודם החיוכי במקומות העבודה. התלמידים העידו על כך שהם מעוניינים לעבוד במקצוע אותו למדו וכי בית הספר העניק להם את הכלים הנחוצים לשם כך:

... אני עובד במוסך כבר שנתיים. מרוויח כסף וזה מביא לי כבוד. אני התקבלתי לעבודה בגלל שלימדו אותי איך להתנהג וגם לימדו אותי טוב את המקצוע... אני אוהב את העבודה שלי הרבה...

התלמיד זקף את הצלחתו בעבודה להכשרה המקצועית הטובה ולדפוסי ההתנהגות וההרגלים שרכש בבית הספר.

הורי התלמידים

בידי צוות ההערכה היה מידע מצומצם לגבי הקשר בין המורים להורי התלמידים. המורים כמעט ולא פגשו את ההורים ונוכחות ההורים באספות הייתה מועטה ביותר (עירן-יונה וכהן-נבות, 1999).

במסגרת עבודת המחקר היה ניסיון לקיים ראיונות עם הורי התלמידים, אולם אלה לא יצאו לפועל למרות ניסיונותיו החוזרים ונשנים של רכז התכנית לקיימם. ייתכן שחוסר ההיענות מצד ההורים נגרם בשל המציאות הפוליטית של התקופה.

הישגים ותוצרים ברמת בית הספר

ממצאי ההערכה אינם מתייחסים להישגים ולתוצרים של התכנית ברמה הבית-ספרית. כל הגורמים, חיצוניים ופנימיים כאחד, הדגישו היבט זה בדבריהם. מנהל בית הספר ציין מספר הישגים בתחום זה:

בית הספר השתנה לגמרי בגלל הפרויקט. הדימוי שלו בעיני כל המנהלים באזור וגם בעירייה השתנה, ההרשמה של התלמידים לבית הספר עלתה כל שנה והגיעו לכאן גם תלמידים של בני טובים. השינויים בסביבה הביאו לשינוי גם במגמות אחרות והתחילו להשקיע בבית הספר ובחצר...הגיע דור חדש של מורים משכילים יותר... הישגי התלמידים השתפרו מאוד וירדה רמת האלימות מצד כל הצדדים...הורים יותר מכבדים את המורים בבית הספר...

ההישגים היו בעיקר בשינוי לטובה של הרכב אוכלוסיית התלמידים והמורים בבית הספר, בשיפור האקלים הבית ספרי - ביחסים שבין התלמידים לבין עצמם וביחסים שבין הורים ומורים, בשיפור חזות בית הספר ובחיזוק הדימוי שלו. מנהל מחלקת החינוך ברשות המקומית ייחס מגמה זו בעיקר לנושא המחשוב:

... מה שהמחשוב עשה לנו פה זה לקחת את בית הספר לשנות האלפיים. זה בית ספר שהיה מוזנח יחסית ולא החשיבו אותו בהתחלה. כל פעם שבאתי, ראיתי איך מתקדם בו עוד דבר ועוד דבר... זה שינה את כל הדימוי של בית ספר...

העלאת הדימוי של בית הספר הפנתה אליו תלמידים חדשים וחזקים יותר שהפכו אותו ליותר מבוקש. בעקבות הפעלת התכנית בבית הספר חלה עלייה משמעותית במספר התלמידים הלומדים בו, מ-271 תלמידים בשנה הראשונה להפעלת התכנית ל-360 תלמידים בסיומה. השינוי שחל ביחסים בין המורים לבין התלמידים הביא גם לצמצום הנשירה בבית הספר ב-20% (מתוך פרוטוקול ישיבת הוועד המנהל של בית הספר, 1998).

ראוי לציין, כי קיימת שונות מסוימת בהערכת הישגי התכנית בבית הספר בין ממצאי צוות ההערכה לבין המידע שהתקבל מהראיונות עם גורמים חיצוניים ופנימיים בבית הספר. מהראיונות עולה כי חלו שינויים משמעותיים במספר תחומים בבית הספר, בעיקר בהשוואה לנקודת ההתחלה, הן ברמת בית הספר והן בקרב המורים והתלמידים. ההישגים עליהם מדווחים

המרואיינים מתייחסים לתקופה מסוימת שבה הופעלה התכנית, ובעיקר לשנה השלישית של הפעלתה. מעבר לכך, מרבית המרואיינים ציינו כי השינוי חל בקרב חלק מהמורים, בעיקר החדשים שביניהם. התהליך לווה בקשיים רבים עבור צוות ההוראה והדבר השפיע על מידת ההתקדמות וההטמעה של השינוי לאורך זמן בבית הספר. ייתכן כי ההבדלים בהערכת השינוי התכנית בין צוות ההערכה והצוות בבית הספר נובעים מאופן המדידה השונה. צוות ההערכה התייחס בעיקר למצב בית הספר בסיום הפעלת התכנית - בשנת ההפעלה השלישית, תוך שהוא משתמש ב"סרגל מדידה" זהה ל"סרגל" שבו נמדדו השיגים בבתי ספר טכנולוגיים אחרים. לעומת זאת, המרואיינים ובעיקר צוות ההוראה כבית הספר והגורמים החיצוניים המלווים אותו בעשייה היומית, התייחסו לשיגים ולתוצרים בנקודת ההתחלה של התכנית ולערך המוסף של התכנית לבית הספר ברמות השונות.

תהליך העבודה עם הצוות החינוכי בבית הספר

תהליך העבודה עם המורים היה כרוך בעליות ובמורדות שהסתיימו "בנחיתה" קשה בתום ארבע שנים. בתהליך כולו היו ארבעה שלבים: השלב הראשון - חשיפה והיכרות, נמשך כשנתיים. השלב השני - תחילתה של המראה, התקדמות והישגים. השלב השלישי-תחילתה של שקיעה ודעיכה, והשלב הרביעי - מיסוד התכנית, לא התממש משום שהיא נקטעה והפסיקה לפעול בבית הספר.

השלב הראשון: חשיפה, היכרות וגיבוש

בשלב הראשון, התכנית התמקדה בגיבוש צוות מנחים על פי צורכי בית הספר ובגיבוש צוות הוראה שיישם את התכנית בבית הספר.

אחד הקשיים העיקריים, שליוו את הפעלת התכנית מן השלבים הראשונים ולאורך כל השנה הראשונה, נבע מכך שלצוות המתערב של התכנית (היהודי) לא היה ניסיון קודם במגזר הערבי. כדי להתמודד עם הנחיית המורים גויסו מנחים ערביים שהיו מקצועיים בתחומם, אך חסרי ניסיון בהכשרת מורים על פי התפיסה החינוכית של תכנית סח"ח. בשנה הראשונה, ההכשרה בתחום פיתוח צוות ניתנה על-ידי מנחה יהודי ותיק ומנוסה בהנחיית מורים, אך חסר ניסיון בהנחיה במגזר הערבי. לצדו עבדה מנחה ערבייה חדשה שלמדה את העבודה תוך כדי עשייה משותפת והמשיכה את ההנחיה בשנה השנייה באופן עצמאי. כאמור, ההכשרה בשלב הראשון התמקדה בפיתוח ובגיבוש הצוות החינוכי לעבודה משותפת. שלב זה נמשך זמן רב (כמעט שנתיים) והתאפיין בקשיים רבים, חלקם מלווים כל תהליך שינוי ואחרים קשורים למגזר הערבי בכלל ולבית הספר בפרט.

המנחה לפיתוח צוות העיד כי חוסר ניסיונו במגזר גרם למצבים שלא הורגל אליהם קודם. תוך כדי עבודה הוא למד דברים חדשים ונדרש לשנות את תכניותיו. על פגישתו הראשונה הוא סיפר:

...התכנית שלנו הייתה להתחיל את העבודה עם כל צוות המורים. בניגוד לתכנית מצאתי את עצמי יחד עם ש' [מנהל התכנית] יושבים עם המנהל לשיחה שנמשכה כמעט שעה כאשר המורים ממתינים לנו בחוץ. התחלתי להיכנס ללתך והרגשתי אי נעימות כלפי אלה שחיכו לנו, אבל המנהל טען שאין בעיה והמשיך אתנו את השיחה בנחת על כוס קפה... רק מאוחר יותר הבנתי שזה היה חלק מהטקס, שכולם ידעו שאנחנו אצל המנהל...במהלך המפגש הוא [המנהל] ביקש לתת הסברים ופרשנויות לדברים של ש' ושלי... המורים כמעט ולא דיברו במהלך כל המפגש...

התנהגות המנהל והמורים לא תאמה את ציפיות המנחה. האקטיביות של המנהל אל מול הפסיביות של חברי הצוות השאירה את המנחה חסר אונים וחסר ידע לגבי ההתנהגות הראויה. גם בקרב המורים היו שטענו, שלמנחה לא הייתה הבנה לגבי נורמות ההתנהגות במגזר הערבי. העובדת הקהילתית תיארה את הקרשי במפגשים הראשונים:

... לא ידעו מאיפה להתחיל אתנו... הפסיכולוג [מנחה פיתוח צוות] לא הבין שהוא במגזר הערבי. זה לא כמו הוד השרון, זה משהו אחר. אנחנו המורים יש לנו המנהגים והדברים שלנו וגם אלה תלמידים מסוג אחר...

לדבריה, היה פער משמעותי בין תרבות בית הספר לבין הנורמות שהציבה התכנית ולא נערכה התאמה לקודים התרבותיים של בית הספר. היו גורמים נוספים שעיצבו את בחירת הצוות ליישום התכנית, כמו: ספקות המורים באפשרות לשנות את מצבו של בית הספר ואי שיתוף מורים בשלבים הראשונים. מרבית המורים דיווחו כי לא היו שותפים להחלטות הקשורות לתכנית:

... לא שיתפו אותנו בהתחלה. לא הסבירו לנו עד כמה זה מהותי לבית הספר ומה אנחנו צריכים לעשות כדי שזה יעבוד. סתם אמרו לנו שיש פה ג'וינט וצריך להיכנס לתכנית ולעשות שינוי. ההכנסה של הפרויקט לבית הספר לא הייתה טובה, היו צריכים מההתחלה לשתף אותנו...

לדברי המורה, לא נעשתה הכנה מוקדמת ולא הועבר מידע בין הדרג המנהלי לצוות החינוכי בבית הספר. גם בקרב המורים הייתה התנגדות להכנסתו של גורם חיצוני וחסר אמונה ביכולתו לחולל שינוי משמעותי בבית הספר, בעיקר בגלל מידת התאמתה של התכנית למגזר הערבי.

כבר בשלבים הראשונים להפעלת התכנית היה פער בין ציפיות המורים לבין כוונות המנחים. הם ציפו לקבל כלים מעשיים לעבודה בכיתה, ולא לעסוק בחומר תיאורטי:

לא רצייתי ללמוד תיאוריות. נמאס לי לשמוע את אותו הדבר. את זה למדתי באוניברסיטה. אני לא צריכה לרענן את הזיכרון שלי בדברים כאלה. אני צריכה כלים. רצייתי רק כלים איך לעבוד בכיתה...רצייתי עוד פדגוגיה, עוד כלים, עוד שיטות, אבל כל הזמן הם [המנחים] אמרו לנו עוד מעט נגיע לזה ונלמד... הם לא התייחסו לבעיות שהיו לנו בעבודה עם הכיתה...

התחושה בקרב המורים הייתה שהצוות המתערב לא התייחס לצרכים האמיתיים. ראוי לציין, כי הצורך בתוצאות מידיות אצל המורים מקביל לצורך דומה בקרב התלמידים וכך גם לגבי תחושת האכזבה כאשר התהליך אינו נושא פירות.

למרות הקשיים המרובים, חלה התקדמות מסוימת בהפעלת התכנית. הצוות המתערב, ובמיוחד המנחה לפיתוח צוות, השקיע מאמצים בניסיון לגבש את המורים כדי שיעבדו במשותף. מנהל בית הספר ציין בדבריו:

...הגישה בה נקט צוות הג'וינט [המנחים] עם המורים הייתה עניינית ומקצועית ולמרות שבתחילת הדרך, השיטה גרמה לזעזוע ולחילוקי דעות בקרב חברי הצוות. המנחים לא נרתעו למרות ההתנגדויות שהיו לנו לפעמים, הצוות של הג'וינט גילה יכולת בהסתגלותו למצב ובהתארגנות במצבים החדשים... הצוות לא חסך ביקורת עלינו אך זה נעשה בגישה מקצועית וידידותית, יחס חם וגישה נבונה שהביאו אותנו לעבודה משותפת ולהתקדמות בתחומים רבים...

לדעת המנהל, האתגר המשמעותי ביותר עבור המורים היה המעבר לדפוס של עבודת צוות. לדבריו, למרות הזעזוע וההתנגדויות מצד המורים, המנחים התמידו בעבודתם ויצרו שינוי בעבודת המורים בבית הספר. המורים תיארו את תהליך השינוי ואת הדרך שבה נקט הצוות המתערב, בעיקר באמצעות שיחות אינטנסיביות, בנייה של תת צוותים מקצועיים וניתוח מקרים, כפי שעלה מדבריו העובדת הקהילתית:

התחלנו בעבודת הצוות לנתח מקרים של התלמידים. אנחנו התחלקנו לצוות טיפולי, ישבנו ג' [היועץ-החינוכי] ועוד מורה והיינו צוות מוביל בתחום הטיפולי ומורים קיבלו מאתנו אינפורמציה חשובה על הילדים...

כל אלו הביאו להרחבת "ארגו הכלים" העומד לרשות המורים, להגברת שיתוף הפעולה בין הצוות הטיפולי בבית הספר ולהתמודדות טובה יותר עם בעיות התלמידים. אולם, בנוסף

לקשיים המלווים כל תהליך של שינוי היו גם קשיים ייחודיים האופייניים לבתי הספר במגזר הערבי, שפגעו באימוץ רפואי העבודה החדשים: ההברלים בין המינים, ההיררכיה בתוך צוות ההוראה, חוסר הפתיחות והאיפוק המלווים יחסים אלו, החמולתיות ותת-קבוצות בקשרים בין המורים, העסקה של מורים בלתי מקצועיים, וכן מוטיבציה ירודה של צוות ההוראה. רכז התכנית ציין, שמפגשי צוות ועבודת צוות היו חדשים עבור המורים, שהכירו עד אז מפגשים בעלי אופי היררכי שונה עם מנהל בית הספר:

... עד שהפרויקט הגיע לא היו ישיבות צוות ולא עבודת צוות. בתשע השנים האחרונות לא התקיימו פה ישיבות, רק פעם בשנה המנהל היה עושה ישיבות ואנחנו היינו יושבים שם בשביל לקבל ממנו הוראות. כל הישיבה הייתה על דברים טכניים: שעות מערכת, איך להתמודד עם בעיות התנהגות של התלמידים. אף פעם לא דנו בתכנים לא היה מקום לדיון, כל מורה היה בפני עצמו, כל אחד והעולם שלו...

לדברי הרכז, המעבר לישיבות הצוות במתכונת החדשה היה מהיר מדי ויצר קושי אצל המורים. השינוי בתדירות המפגשים מפעם בשנה לפעם בשבוע והפעילות בישיבות הצוות לעומת הפסיביות שאפיינה את הישיבות בעבר היו שינויים חדים. מנהל בית הספר הוסיף כי הקושי שהיה למורים לעבוד בצוות נבע גם מהמוטיבציה של המורים במגזר הערבי:

זה היה שינוי גדול מדי בשביל המורים. הם התרגלו לבוא לעבודה לעשות את השעות ולרוץ הביתה. זו לא רק בעיה אצלי בבית הספר, זו בעיה של המורה הערבי שאין לו כל רצון להשקיע יותר ממה שכתוב בספר. הם חשבו שהם צריכים לקבל יותר על השעות שהם יושבים, הם לא הסתדרו עם השעות שאחרי הלימודים יושבים ומדברים. זה היה קשה בעיקר בהתחלה, זה היה בשביל חלק מהם כמו עונש. לא ויתרתי להם, אמרתי מי שיחסיר נוריד לו את השעות ונוציא אותו מהפרויקט...

האחרות מטעם רשת עמל הצביעה על קושי נוסף הקשור לדפוסי העבודה במגזר הערבי:

...זה קשור למנטליות, יש אצל הערבים קו ברור בין מנהל למורים. בגלל ההיררכיה שיש בין בעלי התפקידים אי אפשר להגיע למצב של שוויון, במפגשים מורים מעדיפים לשתוק בנוכחות המנהל. בטח שלא להשמיע ביקורת נגדו. הציפייה שהם ידברו באופן גלוי ופתוח ביניהם לא הייתה ריאלית, המנהל הוא הסמכות העליונה וכל החלטה שיקבל הצוות לא תהיה לה משמעות אם הוא לא הסכים לה או התליט עליה...

לדבריה, הייתה התנגשות ערכית בין התפיסות החינוכיות של תכנית ההתערבות לבין התפיסות של צוות בית הספר. עבודת הצוות במסגרת התכנית גורסת שוויוניות ומתן אוטונומיה למורים,

בעוד שבמסגרת בית הספר הערבי ערכים אלה קשים ליישום בגלל המבנה ההיררכי-המנהל לעומת המורים. הניסיון להפוך את צוות המורים לאוטונומי היה קשה לביצוע כמבנה הקיים של בתי הספר במגזר הערבי, כי על פי רוב, מקבל החלטות הוא המנהל בלבד. מאפיין ייחודי נוסף הוא הפיצול הקיים בין המורים על פי המבנה החמולתי. על ההשפעה שהייתה לסוגיית המבנה החמולתי בבניית צוות מגובש סיפר המנחה לפיתוח הצוות:

...לא הכנתי את המתחים שבין הקבוצות השונות. חדר המורים היה מיקרוקוסמוס של היישוב. הקשר שבין הקבוצות בחדר המורים היה לפי השייכות החמולתית, יחסי הכוחות בתוך בית הספר הם פונקציה של יחסי הכוחות בין החמולות ומה שקורה בתוך הקהילה. המאבקים בחוץ נכנסו לתוך בית הספר...

בתוך חדר המורים שרר מתח בין מורים חדשים לוותיקים. אחד המורים החדשים התייחס לסוגיה זו:

אני שייך לקבוצה של המורים בצוות הצעיר. אני רוצה לפעול אבל לא לפגוע בוותיקים. אני ממש מהלך בין הטיפות, כדי לא לדרוך על הלב של האנשים ולא להגיע לפיצוץ. אני מנסה לפרק את המוקש לפני שאני מגיע אליו...

המתח נוצר על רקע פערי ההשכלה בין שתי הקבוצות - המורים החדשים, בדרך כלל, בעלי השכלה אקדמית, לעומת המורים הוותיקים, שאינם בעלי השכלה אקדמית וחלק מהם גם אינם בוגרי סמינר. סוגיה נוספת הייתה ההרכב של צוות המורים וההעסקה של כוח אדם שאינו מנוסה ומקצועי דיו. העובדת הקהילתית טענה שההבדלים בין המורים גרמו לעיכוב בגיבוש הצוות:

יש כאלה [מורים] שיש להם תעודות ויש כאלה שאין להם בכלל השכלה, אז ההבדלים בינינו יצרו בעיות כשביל שנדבר באותה שפה. יש פה מורים שלא מבינים מה זה פסיכולוגיה בכלל, אז מה הם יכולים כבר לעשות עם התלמידים שיש לנו, חלק מהמורים התחילו פה ללמוד מושגים חדשים, אז בטח שייקח לנו זמן כי לא כולם באותה רמה, לא כולנו תופסים אותו הדבר...

מדבריה עולה, שבשל ההבדלים בין המורים ברמת ההשכלה, המנחים נדרשו להשקיע בהקניית ידע ומושגי יסוד בסיסיים שהיו חיוניים לבניית השפה המשותפת ביניהם. אך למרות קשיים אלו, ובעקבות מאמצי הצוות המתערב והצוות החינוכי, חלה התקדמות בהפעלת הפרויקט וניכרו סימנים ראשונים של שינוי.

שלב שני: המראה, התקדמות והישגים

לאחר שנתיים של חיפוש דרך, השנה השלישית הייתה המשמעותית ביותר בהפעלת התכנית בבית הספר. בשנה זו החל שלב יישום העקרונות שרכשו המורים בתהליך ההכשרה ותרגומם לעשייה בפועל. למעבר מהתיאוריה אל המעשה היו השלכות הן ברמת המורים והן ברמת התלמידים. לשינויים ברמת המורים התייחסה האחראית על התכנית מטעם רשת עמל:

...זו הייתה השנה הכי טובה שלהם. מורים למדו לראשונה לעשות אבחונים ולהתאים חומרים לרמת התלמידים. הם הכינו חומרים על המחשבים התחילו להפנות אליי בקשות שאקנה להם תוכנות מחשב בערבית, באנגלית ובמתמטיקה. הייתה לי תחושה שעלינו על הגל הנכון, הסביבה השפיעה על ההתנהגות של המורים והתלמידים. לא כול המורים עברו את אותו שינוי והיו ביניהם הבדלים ומתחים כמו שתמיד היה בבית הספר הזה...

לדבריה, המורים אימצו דפוסי עבודה חדשים, התאימו חומרי למידה וחל שינוי ביחסם אל התלמידים. מעבר לכך, ברמה הכלל-בית ספרית הייתה תחושה של עשייה: המורים נקטו יוזמות במטרה לקדם את התלמידים והשקיעו מאמצים ביישום עקרונות התכנית. רכז המחשבים, שהיה אחד הפעילים ביישום התכנית, מתייחס לשינוי שחל בעבודת המורים:

בנתי עם המנחה תכנית עבודה עבור המורים שלא יודעים מחשבים ואחר כך נתחיל עם התלמידים...חילקנו את המורים לצוותים לפי מקצועות והם הכינו ביחד תכניות לימודים... הייתה עבודה נהדרת. עבדנו כמה מורים ביחד בלי לעשות חשבון שעות, עשינו הרבה דברים יפים לא רק במחשבים, אלא גם במקצועות אחרים. אני לימדתי את המורים איך הם יכולים לעבוד עם המתשבים במקצוע שלהם, היינו יושבים ביחד ומכינים חומרים. גם המנחה שלנו מהג'וינט נתנה לנו הרבה רעיונות וישבה אתנו הרבה שעות... בעבודה המשותפת מורים הכינו דפי עבודה לתלמידים לפי קבוצות ולפי רמות. זה ממש הכניס אווירה חדשה, שיטת לימוד חדשה שרוב המורים לא רגילים אליה...

השינוי בעבודת המורים הורגש בשלושה תחומים מרכזיים: בעבודת הצוות, בגיוון שיטות ההוראה ובשימוש במחשבים. תחושת יצירה ועשייה ליוותה את המורים באותה תקופה ונראה היה שהם הפנימו את התפיסה של הרחבת תפקיד המורה. הם היו מוכנים לתרום מזמנם גם מעבר לשעות העבודה וזימו הכנת חומרי לימוד בהתאם לצורכי התלמידים. בעקבות השינויים בעבודת המורים, חלו תמורות בקרב התלמידים. רכז התכנית המתייחס בדבריו לשינויים אלו:

... זה השליך על התלמידים. הדברים הקטנים האלה מבחינתי היו דברים גדולים, כי לפני זה חיינו במדבר. לא היה כלום. כל שינוי הייתי רואה את זה כגדול. התחיל להיות מדבר עם קצת מים וקצת ירק... התלמידים הרגישו את השינוי. אני שמעתי את זה מהתלמידים שאמרו למורים: מה קרה שאתה מלמד אותנו אחרת ומתייחס אלינו אחרת...

גם רכז המחשבים העיד כי "התלמידים לא רצו ללכת הכיתה" והשקיעו מאמצים רבים במסגרת הלימודים. לדבריו, שלוש סיבות עיקריות הביאו לשינוי: תמיכת ההנהלה בצוות החינוכי, בשלות המורים והקמתה של הסביבה הלימודית החדשה. הרכז ציין גם את המנחה כמי שסייעה ותמכה בו ואתגרה אותו לעבודה טובה יותר. מעניין לראות את ההקבלה בין מורה לתלמיד. כאשר המורה מקבל תמיכה ומשוב חיובי המוטיבציה שלו גוברת, כך גם התלמידים: הם מרגישים שלמישהו איכפת מהם ורצונם להישאר וללמוד גובר בהתאם. המורים הצליחו לעבוד ולהפנים נושאים שנלמדו במשך תקופה ארוכה ואלה פרצו החוצה בזכות הקמתה של הסביבה הלימודית, שאפשרה ליישם באופן מעשי את עקרונות התכנית.

...שלושת הדברים שהכנסתם [הצוות המתערב]: ההתייחסות האישית לכל תלמיד, הטכנולוגיה המתקדמת והסביבה הפיזית היפה והמסודרת, נתנו למורה את הכלים כדי לעבוד עם התלמידים...

לדברי רכז התכנית, הסביבה האסתטית החדשה הייתה גורם דומיננטי במיוחד על רקע ההצטיינות המועטה של בית הספר והדלות בבתי התלמידים. בשלב זה החלו המורים לקצור את פירות ההצלחה, שעבורם ועבור התלמידים היו בעלי משמעות רבה.

שלב שלישי: שקיעה ודעיכה

בשנה הרביעית להפעלת התכנית חלו מספר שינויים שגרמו לשקיעתה. אחדים קשורים לבית הספר ואחרים לצוות המתערב: המנהל חלה ונאלץ להיעדר מבית הספר תקופה ארוכה; הצוות המתערב צמצם את תדירות ההכשרה לתחום המחשבים והפדגוגיה בלבד; האחראית מטעם רשת עמל טענה, שהיעדרות המנהל וחוסר תפקודם של גורמים אחרים גרמו להידרדרות התכנית בבית הספר:

... המנהל היה חולה מאוד ובמהלך השנה הוא אושפז כמה פעמים בבית-חולים. כמו שהוא נעשה חולה, בית הספר נעשה חולה והתחילה שם הידרדרות. מורים התחילו להיעדר מבית הספר... ככה זה במגזר הערבי, המנהל הוא הראיס [מי שעומד בראש מערכת], הוא השוטר ובעל הבית. הלך בעל הבית, התחיל הבלגאן וגם ג' [רכז התכנית]

לא תפס מנהיגות והעסק התחיל להתפרק, אי אפשר היה להביא מנהל והסגנים לא התאימו, אז חיכינו וחיכינו עד שזה כבר היה מאוחר והיו נזקים...

המצב שנוצר בעקבות היעדרות המנהל, מבהיר עד כמה הייתה נוכחותו מרכזית וחיונית. מציאות זו משקפת את המבנה ההיררכי הנוקשה הקיים במגזר הערבי, שבו המנהל הוא הסמכות העליונה הבלעדית ובהיעדרו נשאר חלל שאחרים אינם מסוגלים למלא. לעומת הטענה על היעדרות המנהל, מרבית חברי הצוות החינוכי ייחסו את ההתדרדרות לירידה במעורבות ובהשקעות של משרד העבודה ורשת עמל, והקטנת התמיכה של הצוות המתערב. סגן מנהל בית הספר העיד על כך:

...לא הייתה מעורבות אמיתית של משרד העבודה ושל רשת עמל, הם לא באו באמת לראות מה קורה, הם נתנו לדברים פה לשקוע. לא התעניינו בדברים הטובים, אבל גם לא התעניינו בדברים הלא טובים שהתחילו פה...

רכו התכנית הצביע על הקטנת התמיכה של הצוות המתערב במורים וטען שצעד זה ננקט ללא התחשבות במידת התקדמותם:

...כל הגורמים - הפיקוח, המנהל והגויינט ידעו מה פרופיל המורים מבחינת השכלה. לחלק אין תעודת הוראה ולחלק אין השכלה אקדמית... כמו בבית ספר רגיל שבו הוכשרו מלכתחילה להוראה ולחינוך. הפרויקט הזה היה אמור מבחינתי להכשיר את המורים האלה להיות מורים, מה שהם לא קיבלו בעצם...אז מה ציפו שבשלוש שנים נסגור את כל הפערים ונמשיך לבד, אנחנו צריכים פרויקט של שמונה שנים, עד שיחדרו כל הדברים במלואם...

הקצאת הזמן להפעלת התכנית נעשתה ללא התחשבות בקשיים המיוחדים של בית הספר. על מנת להשיג את יעדי התכנית נדרשה תקופת זמן כפולה מזו שתוכננה, כפי שאמר רכז התכנית:

אחרי ארבע שנים, ביקשתי "תנו לפרויקט להמשיך, אל תהרגו אותו עכשיו ברגע שזה התחיל לעמוד על הרגליים. בבקשה לא להרוג את הפרויקט", אבל אף אחד לא שמע...

רכז התכנית טען שהיה נתק בין האחראים על בית הספר לבין המתרחש בין כתליו. חוסר התקשורת בין הנהלת בית הספר לבין האחראים על התכנית מבחון, פגע בתמונת המציאות האמיתית של בית הספר. ייתכן, שמנהיגות אקטיבית וחזקה בשלב המכריע הייתה מונעת את תהליכי ההתדרדרות והדעיכה או לפחות מצמצמת אותם.

שלב רביעי: ויסוד? קטיעה ותחושת החמצה

בהתאם לתכנון וללוח הזמנים שנקבע, הצוות החינוכי אמור היה בשלב זה להפעיל את התכנית כחלק משגרת העבודה בבית הספר. אולם, עקב שינויים שהחלו בשנת 1997-1998 ושינויים נוספים שנה לאחר מכן הגיעה התכנית לסיומה.

מרבית המרואיינים ציינו שלושה גורמים עיקריים שגרמו לקריסת התכנית: מינוי מנהל חדש, יציאת הצוות המתערב והשינוי במדיניות החינוכית. לדברי מנהל מחלקת החינוך, מנהל בית הספר החדש לא הבין את תרומת התכנית, לא תפקד טוב, הביא להרס המערכת והחליט להפסיק את הפעלתה. מעדותם של חברי הצוות עולה, כי המנהל נקט מספר צעדים מכוונים כדי להפסיק את פעילות התכנית בבית הספר: הוא ביטל את השעות של רכז התכנית, קיצץ את שעות העבודה המשותפת של המורים ושינה את מתכונת העבודה בסביבה הלימודית. הפגיעה בתכנית החלה בקיצוץ השעות המיוחדות של רכז התכנית:

...שכבתי בבית חולים עקב ניתוח שעברתי, המנהל החדש בא אליי במיוחד לבית החולים והודיע לי שהוא מוריד לי את שעות הריכוז כי בשנה הבאה אין יותר תכנית של הג'וינט, ניסיתי להגיד לו שבשנה האחרונה היו בעיות כי הייתי חולה ושאני מתכוון לחזור ולחדש את הכול. הוא אמר לי סופית אין שעות ואין תכנית...

מדברי הרכז ניחן להבין שהמנהל החדש היה מודע לקשיים בהפעלת התכנית והיה נחוש להפסיקה:

...המנהל אמר לי: אין יותר שעות הדרכה למורים, אני אמרתי בסדר אני אתרום מה שאני יכול לתרום. התחילה השנה וראיתי ששינוי את המקום של הסביבה ואין שעות של מורים יחד אתי... לחלק מהמורים לא היו יותר שעות במחשבים ואני לימדתי את התלמידים שלהם רק מחשב ולא את המקצוע יחד עם המורה... אני הרגשתי כאילו שמו אותי בצד... הרגשתי שאין יותר חשק למורים, גם לי ירד כל החשק לעבוד כמו קודם... תגיד לי, לא חבל על כל מה שהשגנו...

האחראית מטעם רשת עמל הבינה לאחר מעשה שיציאת הצוות המתערב הייתה מוקדמת מדי:

הזמן שהקצבנו לא היה מספיק, זו הייתה טעות מצדנו לחשוב שהזמן הניתן לבתי הספר הוא כמו בבתי הספר האחרים שלנו... גם הרשת שהבינה את זה לא ממש עשתה מאמצים להמשיך את רוח התכנית. אמנם שלחנו מנחים, אך בלי תמיכה וראייה כוללת. אני הפסקתי את הליווי הפורמלי וזו גם סיבה לדעיכה...

לדבריה, גם רשת-עמל הפסיקה את ליווי התכנית במהלך השנים האחרונות. רק מורים אחדים הצביעו על השינוי במדיניות החינוכית של משרד העבודה ורשת עמל כגורם נוסף לקריסת התכנית בבית הספר. העידה על כך בדבריה העובדת הקהילתית:

...בשנתיים האחרונות גם משרד העבודה רוצה שכתי הספר יעשו בגרות. בגרות זה יופי, חשוב מאוד, אבל הילדים האלה לא יכולים לקפוץ כל כך גבוה. מה שחשוב שיגידו שעשינו בגרות ? אני מכירה את התלמידים, הם לא יודעים לכתוב את השם שלהם. אז מה יקרה אם לא הגענו לבגרות, עובדה, אצלנו רק בודדים הצליחו. מה עם תשעים אחוז של התלמידים... תדע לך שזה הורס אותנו כי אלה ציפיות לא ריאליות. שוב פעם יפלו התלמידים שלנו בין הכיסאות...

נראה אפוא, שהשינוי במדיניות וההתמקדות ביעדים חדשים שלא התאימו לרמת התלמידים גרמו לירידה בתמיכה בתכנית. בהתייחס לשאלה, מה נשאר בכל זאת מהתכנית בבית הספר, ציינו המרואיינים את הסביבה והמחשבים. ברמת העבודה המשותפת, המורים דיווחו כי נשאר מעט מאוד. רק אחדים מהם עבדו בצוות ויצרו קשרים עם עמיתיהם. לעומת זאת, היו מורים שציינו כי רכשו מיומנויות חדשות וחל שינוי בעבודתם ובהתייחסותם אל התלמידים ובעקבות כך, חל שיפור בתפקוד התלמידים בבית הספר. סגן המנהל ציין את השינוי המשמעותי שיצרה הסביבה בבית הספר:

מבחינה התכנית נשארה הסביבה הפיזית. המחשבים עשו אצלנו את השינוי הגדול ביותר, לא רק הדימוי של התלמידים, אלא גם אצל המורים שעד היום מכינים חומרים במחשבים. לפני הפרויקט לא חלמנו שלבית ספר כמו שלנו יגיעו פעם מחשבים, תדע לך שרק עכשיו מורים מבינים מה התכנית עשתה לנו ולדימוי של בית הספר...

להכנסת המחשבים לבית הספר הייתה משמעות מיוחדת. בשל נדירותם במגזר הערבי, חשוב היה להבטיח את המשך הפעלתם ונדרשו תחזוקה ושדרוג שוטפים. המורה למתמטיקה שהשתתפה בתכנית העידה על השינויים שחלו בעבודתה:

... אני עד היום עובדת בצוות. אני אימצתי את זה. אנחנו מחלקים את העבודה בשוויון בינינו, עובדים ביחד, מתייעצים ביחד, שומעים אחד את השני...

למרות הקשיים שליוו את עבודת הצוות, המשיכו המורים לעבוד יחד כיוון שדפוס זה העניק להם יתרונות רבים. לדברי המורה לעברית, בעקבות התכנית נוצרו קשרים מקצועיים ממושכים בין חברי הצוות:

...אני יודעת שהקשרים שיש לי היום עם חלק מהמורים נוצרו בגלל הישיבות שהיו לנו, חבל שלא ממשיכים. אבל אני ממשיכה לדבר אתם ולהתייעץ אתם בלי קשר לאיזה קבוצה הם שייכים, יש לנו דיבור מקצועי...

המורה הדגישה היבט זה כי עבודת הצוות פרצה את מעגל הקשרים הקודם, שהיה מבוסס בעיקר על השתייכות חמולתית.

בדברי המורים ניתן היה להבחין בתחושת החמצה. בבית הספר חלה אמנם התקדמות בעקבות הפעלת התכנית, אך היא הייתה איטית מדי ביחס לציפיות הגורמים החיצוניים: הגורם המתערב, רשת עמל ומשרד העבודה. היציאה מבית הספר נערכה בשלב מוקדם מדי, ללא התחשבות במצב המורים. מעבר לכך, לא הייתה התאמה תרבותית מספקת בין התכנית למאפיינים הייחודיים של בית הספר במגזר הערבי.

דמויות מרכזיות בהפעלת התכנית

במהלך הפעלתה של התכנית בלטו שלושה בעלי תפקידים: מנהל בית הספר (הפורש), מפתח הצוות, רכז המחשבים והמנחה החיצוני. כל אחד מהם תרם לקיומה ולהפעלתה של התכנית בבית הספר.

מנהל בית הספר

למנהל נועד תפקיד משמעותי בהכנסת התכנית לבית הספר וביצירת התנאים להפעלתה בשלבים הראשונים. לפי עדויות המרואיינים, המנהל היה מעורב בהפעלת התכנית, אם כי לדעת כמה מחברי הצוות הוא לא היה מעורב בכל הפרטים. מרבית המורים רכשו כבוד למנהל ומיעוטו להשמיע דברי ביקורת בפניו. דפוס הניהול היה סמכותי וריכוזי והעניק לו שליטה מלאה על הנעשה בבית הספר ובתכנית. כתוצאה מכך, בעת היעדרות המנהל חלה הידרדרות הן בתפקוד בית הספר והן בהפעלת התכנית.

המנהל העיד, שראה בעבודתו עם אוכלוסיות חלשות שליחות חברתית וכי נרתם לעבודה החינוכית במערכת מתוך רצון לתרום ולשנות את מצבן. במהלך שנות ניהולו הוא פעל באופן מכוון על מנת להכניס שינויים ולקדם את בית הספר ותלמידיו. על עבודתו כמנהל בבית הספר סיפר:

... הגעתי לבית הספר מתוך אתגר לעזור לתלמידים הכי חלשים במערכת החינוך. היה לי תואר ויכולתי לעבוד במערכת אחרת, אבל עשיתי את זה מתוך בחירה. זה היה בשבילי אתגר. התחלתי לראשונה לגייס מורים עם תואר אקדמי. התחלתי להעלות את

הדרישות מהמורים ושיניתי את המנהג של ההטבות שנתנו לחלק מהתלמידים. אין יותר חינוך, גם אם אין כסף ההורים יעשו סדר עדיפויות ויקנו את המחברת והעיפרון...

מדברי המנהל הוברר, כי המוטיבציה האישית והמקצועית שלו תאמה את עקרונות התכנית ולכן הוא תמך והתחבר בעוצמה רבה לתכנית ולאפשרויותיה. האחריות מטעם רשת עמל, שהכירה את המנהל במשך שנים רבות, זקפה את הצלחת התכנית לזכותו:

הוא היה מנהל טוב, כי זה בדיוק מה שצריך בבתי ספר של המגזר הערבי. הוא החזיק אותם קצר והם עשו בדיוק מה שהוא אמר להם. הוא הסמכות הגבוהה ביותר בבית הספר ומה שמחליט המנהל זה מה שיהיה. הוא ידע לנווט את המערכת עם המורים ואתנו ברשת וזה לא פשוט, כי על מנהל במגזר הערבי יש הרבה לחצים והוא עמד בהם יחסית יפה. הוא הצליח להביא לשינויים רבים למרות שבצוות היו לו שונאים ומתנגדים וכמה בטלנים שלא ניתן להזיז אותם...

מפתח הצוות, שעבד עם המנהל באופן שוטף, ציין מאפיינים נוספים שלו:

למרות הביקורת של חלק מהצוות כלפי המנהל, הוא היה אדם עם פתיחות ורגישות גדולה. הוא ניהל את בית הספר בצורה סבירה בהתייחס ללחצים המופעלים עליו. יש עליו איום מבפנים ומבחוץ והרבה פעמים הוא שסתום לפירוק לחצים של דברים המתרחשים בתוך הקהילה...

לעומת הערכה החיובית של הגורמים החיצוניים כלפי המנהל, נשמעו בקרב המורים גם דברי ביקורת על מידת מעורבותו ותפקודו:

המנהל לא היה ממש מעורב, היה מצופה ממנו שהוא יסביר לנו מה עושה הפרויקט, ולא לשבת בהשתלמויות ובמפגשים ולא לשבת בחדר שלו וללכת לפני כולם הביתה... הוא גם היה תולה וחצי רגל בחוץ וזו סיבה רצינית לכישלון.

רכז המחשבים

רכז המחשבים, שהצטרף לתכנית רק בשנה השלישית ולא לקח חלק בשלבים הראשונים, הפך להיות בעל התפקיד המשמעותי ביותר בעיני המנהל, המורים והתלמידים. כישוריו המקצועיים, פתיחותו ללמידה והתקשורת הבין אישית הטובה, הקנו לו מקום מיוחד בבית הספר:

...נתתי את עצמי לכולם, לתלמידים למורים כי ראיתי שכולם רוצים. המנהל אמר לי, כל תוכנה שאנחנו נבקש נקבל. הדברים האלה לא היו לי בבית הספר התיכון. המנחה של הגוינט לימדה אותי דברים חדשים ואני ישבתי עם המורים שעות שלמות ללמד אותם מחשב וגם להכין חומר. ראינו איך התלמידים לומדים מהר את המחשב. ישבתי עד הלילה עם מורים שנכין חומר. המנהל היה אומר לי מספיק תלך הביתה, אבל אני רציתי לתת עוד יותר...

רכז המחשבים זכה להערכה גבוהה מצד הצוות החינוכי בבית הספר וחש שיש לו השפעה רבה על התלמידים והמורים. העיסוק במחשבים הפך אותו לאטרקטיבי והוא ידע לנצל הן את הכלי והן את ההנחיה. מנהל בית הספר תמך ברכז המחשבים והעריך מאוד את עבודתו:

...הוא דוגמא של מורה שנתן את הנשמה שלו. ראיתי איך הוא עובד עם המורים והתלמידים ולא היה דבר כזה בבית הספר. מורים התחילו להסתכל עליו איך הוא עובד עם הילדים והעריכו אותו מאוד. הוא עזר לכל מי שביקש, אני התחלתי להכין את הדוחות של בית ספר יחד אתו במחשב...

רכז המחשבים תפס מקום מרכזי בבית הספר, בעיקר הודות למוטיבציה ולהשקעה הרבה שלו, אך גם בשל העובדה שתחום המחשבים והטכנולוגיה היה חדש ויוקרתי במיוחד במגזר הערבי והיווה אתגר מיוחד עבור כולם. בזכות אישיותו, הפך הרכז "דמות לחיקוי" והכניס גורמות חדשות לבית הספר: מוכנות להשקיע זמן ללא תמורה כספית וזמינות למורים ולתלמידים.

הגורם המתערב: האנחה לפיתוח-צוות

מרבית המרואיינים ציינו שהמנחה לפיתוח צוות ניתן בידע מקצועי ובאישיות נעימה והיה נוח לפנות אליו ולקבל ממנו ייעוץ:

התרומה של ק' [מנחה פיתוח-הצוות] הייתה בעיקר בתחום הפסיכולוגי, אני חיבבתי אותו, כי הוא הסביר לנו ונתן לנו להבין למה הילדים מתנהגים ככה ואיך אפשר להגיב בלי שנוציא עליהם את הכעסים שלנו... כל מי שרצה להתייעץ אתו עשה את זה בהרגשה טובה, כי הוא נתן לך להבין שזה בסדר לבוא אליו...

למעשה, המנחה התייחס אל המורים כפי שציפה שהם יתייחסו לתלמידים. בדרך עבודתו הוא שימש דוגמא אישית ואפשר למידה בתוך סביבה מקבלת ולא מאיימת.

... אני זוכר את ק' [מנחה פיתוח צוות], שהתחלנו אתו לטובה. משום מה החלטתם שאולי ראוי למגזר הערבי לשלוח מנחים ערביים. ואז הופיע י' [מנחה ערבייה]. אני לא

דוגל בשיטה הזאת. לא אומר שאין ערבים טובים שיכולים לעשות את המלאכה, אבל אם יכוא מנחה יהודי לבית ספר ערבי הוא יקבל יחס יותר טוב מאשר הערבי. קודם כל בגלל שהוא איש מקצוע יותר מנוסה וטוב, ודבר שני, בגלל שהוא יהודי, יש לו יחס מועדף. " המנחה, שמכירים אותה, התנהגו אליה בצורה ילדותית והפריעו לה. אני לא חושב שיש לזה יתרון, זה גורע בדברים בסיסיים אחרים, מבחינת משמעת ויכולת תפקודית של כולם. את עבודת הבית של " הם לא היו עושים, של ק' הם כן היו עושים. זה ש" מבינה את המנטליות וההווי, המסורת והתרבות זה בסדר, אבל מבחינת ק' הביצוע והתפוקות עם הצוות היו עדיפים...

מורים נוספים ציינו שהם היו מעדיפים מנחים יהודיים. לדעתם, למנחים הערביים לא היה יתרון בכך שהכירו את התרבות והמנטליות הערבית כיוון שהיו חסרי ניסיון וחסרי רגישות.

סיכום

הכנסתה של תכנית סח"ח לבית הספר הייתה משב רוח רענן, לאחר שנים רבות של מחסור בהשקעת משאבים פדגוגיים ופיזיים. למרות זאת, אתגר הפעלתה בבית הספר היה גדול במיוחד, מכמה סיבות:

א. עמדת המוצא של בית הספר הייתה נמוכה במיוחד ואופיינה בשוליות חברתית משולשת-מצבה היורד של מערכת החינוך במגזר הערבי, המאפיינים הסוציו-דמוגרפיים הקשים של אוכלוסיית העיר ט', ורמת התלמידים הנמוכה במיוחד של בית הספר שאכלס תלמידים שנפלטו מכל בתי הספר באזור.

ב. הפעלת התכנית התקיימה בהקשר פוליטי, חברתי ותרבותי של בתי ספר במגזר הערבי. הפעלת התכנית הושפעה הן מתחושות הקיפוח והאפליה של הצוות החינוכי והן מהבדלי תפיסות, נורמות עבודה וגישות חינוכיות שונות מאלה שהתכנית ניסתה להטמיע בבית הספר. מעבר לכך, לגורם החיצוני המתערב לא היה ניסיון עם אוכלוסייה במגזר הערבי, ולא נערכה התאמה תרבותית הולמת של התכנית למאפיינים הייחודיים של בתי הספר במגזר זה. נוסף על כך, הגורמים החיצוניים לבית הספר, לא היו מעורבים ומחוכרים לעשייה היומיומית ולא נערך מעקב אחר המתרחש במסגרת התכנית. למרות זאת, היו לתכנית בבית ספר זה מספר הישגים.

הישגים ברמת בית הספר והמורים: במהלך הפעלתה של תכנית סח"ח, חל שינוי דרמטי בדימוי בית הספר בעיני המורים והקהילה. שינוי זה הביא להרשמה גדולה יותר של תלמידים, הרחבת מגמות הלימוד ועלייה ברמת המורים. בבית הספר הוקמה סביבה לימודית חדשה, כולל שיפור חזות בית הספר ופיתוח סביבתו, שתרמו להעלאת רמת הביטחון של המורים והתלמידים. אחדים מהמורים שינו את דפוסי העבודה ועברו לעבודת צוות ולהתייחסות

אישית לתלמידים. חלק מהמורים, בעיקר המורים החדשים, רכשו כלים ומיומנויות לעבודה התואמת את רמת התלמיד. מורים רבים למדו לראשונה להשתמש במחשבים והפיקו חומרים באמצעות המחשב.

הישגים ברמת התלמידים: מרבית התלמידים למדו לעבוד על המחשב ועשו בו מגוון שימושים: הדפסת עבודות אישיות, הכנת חוברות לבית הספר וחיפוש באינטרנט. חלה עלייה במוטיבציה של התלמידים ולראשונה בתולדות בית הספר, תלמידים ניגשו לבחינות בגרות. מספרם של התלמידים שהשתלבו בעבודה והתמידו בה עלה משנה לשנה.

לעומת ההישגים, במספר תחומים מרכזיים התכנית לא השיגה את יעדיה: מרבית המורים לא שינו את דרכי עבודתם ואת תפיסותיהם כלפי התלמידים, ורק כמה מהם, בעיקר החדשים, התמידו לאורך זמן לגוון את שיטות ההוראה בכיתות. כמו כן, לאחר יציאת הצוות המתערב מבית הספר התכנית לא המשיכה לפעול וחלה נסיגה במספר תחומים שבהם היו תוצאות חיוביות: מרבית המורים הפסיקו לעבוד בסביבה הלימודית החדשה והשימוש במחשבים הצטמצם עקב שינוי במערכת השעות.

הפעלת התכנית והטמעתה לוותה במספר קשיים מרכזיים, חלקם קשורים לגורמים פנימיים בבית הספר או למאפיינים ייחודיים למגזר הערבי, וחלקם לגורמים החיצוניים לו. בין הגורמים הפנימיים שהשפיעו: מתחים בין המנהל לבין המורים ובין המורים לבין עצמם כתוצאה מההשתייכות הקבוצתית או מהבדלים ברמת ההשכלה בין מורים חדשים לוותיקים; ניגוד בין תפיסת התפקיד של המורים לבין התפיסה הטיפולית-האישית של התכנית; למורים רבים חסרו מיומנויות וכלים בסיסיים לעבודה עם התלמידים; בבית הספר ניכרה בעיה של מנהיגות ויכולת הובלה עצמאית של התכנית וגם היעדרותו של המנהל עקב מחלה פגעה באופן קשה בהמשך הפעלת התכנית.

הגורמים החיצוניים שהקשו על הפעלת התכנית היו: חוסר שוויון בהקצאת משאבים שנבע ממדיניות ממלכתית; חוסר ניסיון הצוות המתערב בעבודה עם בתי ספר במגזר הערבי על אפיוניו הייחודיים; חוסר ידע מקצועי מתאים לטיפול בקשיי התלמידים בבית הספר; סיוס ההתערבות למרות חוסר בשלות הצוות לפעול באופן עצמאי, כמו גם, חוסר מעורבותם של הגורמים האחראים במתרחש בבית הספר ותחושה של ניתוק וניכור.

על רקע ההקשר הפוליטי והחברתי של מערכת החינוך במגזר הערבי, קשה להשוות את הישגי התכנית בבית ספר זה להישגים בבתי ספר אחרים. למרות עמדת המוצא הנמוכה, בית הספר הגיע למספר הישגים בעקבות הפעלת התכנית. אולם, ממד הזמן הכריע במקרה זה ופגע בביסוס ההצלחות ובהטמעתן בשגרת העבודה. היו לבית הספר סיכויים גבוהים יותר להגיע להישגים טובים אילו נלקחו בחשבון ההבדלים הבין תרבותיים והזמן הנדרש כדי להתמודד עם הצרכים המיוחדים של בית הספר.

מצאתי לנכון לסיים את הפרק בדבריו של רכז התכנית המבטאים את תחושת ההחמצה של הצוות החינוכי בבית הספר:

אחרי ארבע שנים, ביקשתי: "תנו לפרויקט להמשיך, אל תהרגו אותו עכשיו, ברגע שזה התחיל לעמוד על הרגליים". אבל אף אחד לא שמע... ממש הושטנו את היד לקטוף את הפרי ולא הצלחנו, היד כאילו נעצרה, אנחנו לא הגענו לזה...

מקרה 4: תיכון מקצועי - "מוצלח"

"הפלנו מחיצות, הורדנו את האסכות והתחלנו להסתכל פנימה..."

הקדמה

שלושת הפרקים הקודמים הציגו בהרחבה את תהליך העבודה, את ההישגים ואת הקשיים והתוצרים בשלושה בתי ספר ("מוצלח", "לא מוצלח", שניהם בפיקוח משרד החינוך, ובית ספר מקצועי ערבי, השייך לרשת עמל, בפיקוח משרד העבודה). מצאתי לנכון להציג מידע לגבי בית ספר מקצועי בצפון, הנמצא בפיקוח משרד העבודה, ונחשב לבית ספר "מוצלח". ממצאי ההערכה של מכון ברוקדייל מצביעים כי בבית ספר זה חלו שינויים משמעותיים בעקבות הפעלת התכנית: שיפור בדימוי בית הספר, באקלים הבית ספרי, ביחסים ובקשרים שבין אנשי צוות ההוראה, ברמה המקצועית של המורים ובשינוי דפוסי העבודה ואימוץ תפיסות חינוכיות חדשות; כמו כן, נמצא שיפור בהתנהגות התלמידים, בהישגיהם הלימודיים ובתפקודם בעבודה.

המידע מבית ספר זה שופך אור על המגמות הקיימות בתהליך ההפעלה ועל ההישגים והתוצרים מנקודת מבט השוואתית:

- זיהוי המרכיבים המרכזיים שתורמים להצלחת התכנית בבתי הספר מעבר להבדלים שביניהם (גודל בתי הספר, מס' התלמידים והמורים, הפיקוח, היעדים המרכזיים של בתי הספר).
- ההשוואה בין בית ספר זה לבית הספר במגזר הערבי מדגישה את ההבדלים ביחס לתהליכי ההפעלה, להישגים ולתוצרים למרות קווי הדמיון שביניהם (שניהם עוסקים בהכשרה מקצועית לבני נוער שלא נקלטו בבתי הספר שבפיקוח משרד החינוך, הם בעלי מספר תלמידים ומורים קטן יחסית בפיקוח רשת מקצועית-ארצית עמל, ואוכלוסייה היעד של התכנית היא במרכז העשייה החינוכית של בית הספר).

העיר "ציפורן" - רקע כללי

בית הספר המקצועי "מוצלח" ממוקם בעיר בצפון הארץ שהוקמה ב-1948. בשנות ה-90 העיר קלטה כ-14,000 עולים חדשים, בעיקר מברית המועצות לשעבר ומאתיופיה ואוכלוסייתה מונה כ-40,000 תושבים (וענונו, 2001). מערכת החינוך בעיר מקיפה 11,000 תלמידים, הלומדים במגוון רחב של מסגרות חינוכיות (56 גני ילדים, 10 בתי ספר יסודיים,

3 חטיבות ביניים, 4 בתי ספר תיכוניים ובית ספר לחינוך מיוחד (וענונו, 2001; גן מור ופרויס, 1998).

מאפייני בית הספר

בית הספר המקצועי שייך לרשת עמל ונמצא בפיקוח משרד העבודה והרווחה. לבית הספר מספר מאפיינים ייחודיים:

- אוכלוסיית התלמידים - בית ספר זה נחשב לקטן יחסית ולומדים בו כ-260 תלמידים. מרבית התלמידים (למעלה מ-60%) הם תושבי העיר והיתר מגיעים לבית הספר מיישובי הסביבה. מרביתם מופנים לבית הספר לאחר שלא התקבלו לבתי ספר עיוניים. התלמידים ברובם באים מרקע סוציו-אקונומי נמוך והם בעלי הישגים לימודיים נמוכים, חסרי הרגלי למידה ולעתים בעלי ליקויי למידה וקשיי התנהגות: למעלה ממחצית התלמידים למדו ב-3 מסגרות קודמות, כ-7% למדו במסגרות של החינוך המיוחד ו-46% אובחנו כבעלי ליקויי למידה (קרניאל, 2000; כהן ואחרים, 1997).
- הצוות החינוכי - הצוות החינוכי (כ-70%) מורכב רובו מנשים. מרבית המורים בעלי ניסיון מקצועי רב (שליש מעל 5 שנות ניסיון, שליש מעל 10 שנים ושליש מעל 20 שנה). כ-90% מהם בעלי תעודת הוראה ו-70% מהם בעלי תואר אקדמי. בבית הספר שלושים וחמישה אנשי צוות, מתוכם שלושה חברי הנהלה: מנהלת, סגנית ומינהלן. בעקבות הפעלת התכנית, המורים עובדים בצוותים לפי אשכולות מקצועיים: צוות הומניסטיקה, צוות מתמטיקה, צוות אנגלית וצוות טכנולוגיה. נוסף על כך, בבית הספר פועלים שישה אנשי מינהלה ואחזקה (כהן ואחרים, 1997).
- הגישה החינוכית - שילוב בין יעדים הישגיים לבין יעדים טיפוליים שיקומיים בהתחשב בצרכיו של כל תלמיד.
- מגמות לימוד - בבית הספר קיים מגוון רחב של מגמות לימוד: מכונאות וחשמל רכב, עיצוב שיער, מינהל, תחזוקת מחשבים-טכנאי P.C, גרפיקה ממוחשבת ומולטימדיה (קרניאל, 2000).

הפעלת תכנית סח"ח בבית הספר - הישגים ותוצרים

התכנית פעלה בבית הספר במשך ארבע שנות לימוד (1995-1999). תשומות התכנית התמקדו בעיקר בהכשרת מורים, בהקניית דפוסי עבודה חדשים, באימוץ תפיסות חינוכיות ביתס לתלמידים ולהוריהם, בהקניית כלים ומיומנויות התואמים את צורכי התלמידים, ובהקמת סביבה לימודית המשלבת בתוכה מחשבים. ההכשרה התקיימה בתדירות של פגישה אחת

בשבוע בשנה הראשונה והשנייה, והצטמצמה בהדרגה לפגישה אחת בשבועיים, בשנה השלישית והרביעית. בצוות המתערב השתתפו מנהלת התכנית, שעסקה בתחום הטכנולוגיה, מנחה לפיתוח צוות ומנחה לפדגוגיה.

ברמת בית הספר

מהמידע שנאסף בראיונות, בתצפיות ומהחומר התיעודי עולה כי ברמת בית הספר חל שיפור משמעותי במספר תחומים מרכזיים:

- שינוי בדימוי בית הספר בעיני המורים, התלמידים והוריהם ובעיני הקהילה והרשות המקומית.
- מספר התלמידים עלה בכל שנה וכמעט הוכפל מאז הפעלתה של התכנית. בשנה הראשונה להפעלת התכנית למדו בבית הספר 143 תלמידים ובשנה האחרונה למדו כ-260 תלמידים.
- שינוי הסביבה הלימודית התרחש לאחר שנתיים של עבודה בתכנית ובלחץ מנהלת בית הספר. ברוח התפיסה והעקרונות של תכנית סה"ח הוקמו סדנאות חדשות, משוכללות, ומצוידות כמיטב האמצעים הטכנולוגיים הנדרשים (לדוגמא - סדנת מחשבים, גרפיקה ומולטימדיה).
- אקלים ותרבות בית הספר-האווירה הכללית בבית הספר הייתה חיובית. מרבית המורים (80%) דיווחו שיש להם הזדמנות ליצירתיות בעבודתם, רובם (90%) חשו שזקוקים להם, כולם (100%) הביעו שביעות רצון מעבודתם והאמינו ביכולתם לקדם את התלמידים. מרבית המורים (כ-88%) היו מרוצים מהיחסים עם חברי הצוות ועם התלמידים (כהן ואחרים, 1997).
- הגברת המסוגלות הקולקטיבית-חברי ההנהלה והמורים דיווחו שהם מרגישים בטוחים יותר לממש את היוזמות החינוכיות שלהם ולהשקיע מעצמם בתלמידים ובבית הספר. תחושות אלו התבטאו, בין היתר, בהקמתן של מגמות לימוד יוקרתיות חדשות.
- נוכחות ומחויבות המורים - לדברי המנהלת, בעקבות התכנית חלה ירידה משמעותית בהיעדרויות מורים מבית הספר. תופעת ההיעדרויות, שהייתה מאוד נפוצה בשנים שלפני הפעלת התכנית, נעלמה לחלוטין. אחדים מהמורים ציינו, שהם אינם מנצלים אפילו את ימי המחלה המגיעים להם, מכיוון שהם מרגישים מחויבות כלפי התלמידים.

ברמת הצוות החינוכי

שינוי בדפוסי העבודה: בממצאי הערכה צוין, שהמורים בבית הספר אימצו את הדפוס החדש של עבודה בצוות. בפגישות הצוות עסקו המשתתפים בהעלאת רמת הפתיחות בין המורים, בשיפור היכולת, במתן משוב וקבלתו ובתמיכה הדדית. בעקבות כך חל שיפור ביחסים בתוך הצוות. המרואיינים ציינו את המעבר מעבודת מורה בודד לעבודת צוות כגורם מכריע בשינוי שעבר בית הספר ואשר התבטא במספר תחומים:

- היכרות הדדית - עבודת הצוות אפשרה למורים לגלות את עצמם ואת האחרים. לדבריהם, היחסים בין חברי הצוות בבית הספר היו טובים עוד לפני הפעלת התכנית, אך "היו בינינו מחיצות והלכנו עם מסכות". חברי הצוות לא הכירו באופן מעמיק אחד את השני, לא ידעו על הקשיים והיכולות של כל אחד.
 - פתיחות וקרבה בתוך הצוות - לדברי המורים, מערכת היחסים ביניהם נבנתה על בסיס שונה מבעבר והם השתחררו מן התרדות והסודות שצברו במהלך השנים. רכות התכנית אמרה: "החשיפה הכואבת והקשה בתהליך פיתוח הצוות גרמה לעתים להתפרצויות בכי והביאה את האנשים לגעת באמת, לא להתבייש לומר היכן קשה לי, היכן נכשלתי בעבודה עם המורים והתלמידים".
 - תחושת ביטחון ולמידה הדדית - המורים ציינו שיפור בתחושת הביטחון וביכולת להתמודד במשותף עם הקשיים. נוצרה לגיטימציה להשמיע ביקורת כלפי עמית מתוך אווירה מקצועית בונה, שנועדה לשפר ולקדם את העשייה החינוכית בבית הספר. עבודת הצוות אפשרה למורים ללמוד אחד מהשני על יוזמות מוצלחות, כמו גם על קשיים.
 - תחושת אחריות משותפת - במפגשי הצוות דובר על הצורך להרחיב את תחומי האחריות בעבודה. בעבר, המורה ראה את תחום אחריותו רק במקצוע שלימד ואילו בעקבות התכנית "נדרשנו לשים את עצמנו על שולחן הניתוחים כדי להבין מדוע כל כך קשה לנו בעבודה, איפה האחריות שלי ואיפה האחריות של האחרים..." כפי שביטאה זאת המורה למתמטיקה.
 - חיזוק מעמדה של המנהלת - רוב המרואיינים ציינו שחיזוק מעמדה של המנהלת הוא אחד התוצרים המרכזיים של התכנית. המנהלת הייתה דעתנית יותר מבעבר, הגבירה את דרישותיה מהמורים וגילתה תקיפות רבה ביחס לחריגות משמעת של התלמידים.
- השינוי המשמעותי שהתרחש בעבודת הצוות היה תוצאה של מפגשים אינטנסיביים, בעיקר בשנה הראשונה. העיסוק ביחסים שביניהם, בתחושות התסכול, בתנאי עבודתם הקשה, כמו גם בחוויות המשותפות סייעה להם בבנייה ובחיזוק התשתית הקיומית (being) שלהם. בתהליך זה נבנתה שפה משותפת ותשתית של אמון הדדי. על כך אמרו המורים: "זה גרם

לנו להרגיש שאנחנו לא לבד יותר...יש על מי לסמוך...ויש למי לפנות... כשכואב וקשה וגם כשאתה מצליח..." כל אלה הגבירו את תחושת השייכות והביטחון והשפיעו על עבודתם השוטפת. דפוס העבודה בצוות בבית הספר נמשך גם לאחר סיום שלב ההתערבות (עירן-יונה וכהן-נבות, 1999).

שינוי תפיסות חינוכיות: על פי ממצאי ההערכה, המורים אימצו גישה אישית והוליסטית יותר, הכוללת הסתכלות על מגוון צרכיו של התלמיד וניסיון לענות עליהם. הייתה לכך השפעה גם על היחסים שנקמו בינם לבין התלמידים: חלה עלייה משמעותית בשיעור המורים שקיימו שיחות אישיות עם התלמידים (20% בשנה הראשונה לעומת 85% בשנה השלישית). לרוב, השיחות עם התלמידים היו במגוון תחומים ולא רק בנושאים לימודיים, ונגעו גם כבעיות התנהגות, בעיות אישיות ובעיות במשפחה. במקביל, החלו המורים לערוך ביקורי בית ולהשפיע על ההורים להשתתף בפעילויות בית הספר. גישה זו גרמה לשיפור היחסים בין המורים לתלמידים ולבניית מערכת קשרים פחות פורמלית והיררכית. ברור אפוא, ששינוי זה הרחיב את תפיסת התפקיד של המורים מתוך הכרה, שעל מנת לקדם את התלמיד יש להתייחס אליו כמכלול: להכיר את יכולותיו, כישרויו וקשייו מבחינה חברתית, רגשית ומשפחתית ולא רק לימודית.

מרבית המוראיינים ציינו כי גבר אמונם ביכולת התלמידים להתקדם ולהצליח מעבר לתחום המקצועות שלמדו קודם (כמו מכונאות ועיצוב שיער) והם שולבו במקצועות הנחשבים ליוקרתיים (כמו מחשבים, מולטי-מדיה וגרפיקה ממוחשבת). היו אף תלמידים שניגשו לבחינות בגרות ועמדו בהן בהצלחה, דבר שלא היה קיים לפני הפעלת התכנית בבית-הספר.

רכישת כלים ומיומנויות - פדגוגיה, דידיקטיקה ומחשבים: ממצאי ההערכה מצביעים על אימוץ דפוסי עבודה חדשים ברוב התחומים: השקעת זמן רב בפיתוח חומרי למידה, הפעלת שיטות הוראה אלטרנטיביות (כמו הוראה בקבוצות קטנות), בניית תכניות לימוד אישיות ותכניות בצוות על פי מגמת הלימוד. את העבודה המשותפת בסביבה הלימודית החדשה התקשו המורים ליישם, בעיקר בשל עבודה של מספר מורים בו זמנית בסביבה הלימודית.

תמונה דומה עולה גם מהראיונות. לדברי המורים, הם רכשו כלים ומיומנויות לעבודה עם התלמידים, כמו גישה שונה להכנת שיעורים, גיוון בהגשת החומר ושילוב דרכי הוראה (עבודה יחידנית, עבודה בקבוצות קטנות ועוד). גם העבודה המשותפת עם מורים אחרים בהכנת חומרי למידה העשירה את עבודתם בכיתה.

מרבית המורים ראו באבחון הרב ממדי כלי שאפשר להם היכרות מעמיקה יותר עם התלמיד. לדבריהם, הכנת חומרי למידה מתאימים ליכולת התלמיד יצרו עומס עבודה רב, אך תרמו להתנהגות התלמידים ולהתקדמותם.

ניכר היה שהמורים העדיפו לעבוד בסביבה הלימודית החדשה, אך לא ניצלו את יתרונותיה באופן אופטימלי. למרות שבסביבה התקיימו שיעורים על ידי יותר ממורה אחד, לא היה תיאום בין המורים והם לא ניצלו את יתרונות העבודה המשותפת. מרבית המורים גם לא שילבו את המחשב בשיעוריהם.

התלמידים

ממצאי ההערכה מצביעים על מספר הישגים מרכזיים בקרב התלמידים:

- בתחום ההתנהגותי, הרגשי והלימודי - חל שיפור בהתנהגות התלמידים, הצטמצמה באופן ניכר תופעת האלימות, וחל שיפור בביקור הסדיר של התלמידים בבית הספר. התלמידים דיווחו כי תפיסת המסוגלות העצמית שלהם עלתה וכי יש ביכולתם להגיע ליותר הישגים ולפעול ולהשפיע על חייהם. בהמשך, חל שיפור בהישגים הלימודיים ולראשונה בתולדות בית הספר ניגשו תלמידים לבחינות בגרות.

- תפקוד במקום העבודה - מרבית התלמידים (כ-88%) שובצו במקומות עבודה המותאמים לצורכיהם. תפקוד התלמידים במקומות העבודה נמצא חיובי, הן מבחינת סדר ומשמעת והן מבחינת ביצוע המטלות המוטלות עליהם במקום העבודה.

הראיונות והחומר התיעודי הצביעו על שיפור בחמישה תחומים מרכזיים:

- צמצום ממדי הנשירה - במהלך שנות הפעלת התכנית בבית הספר (חמש שנים) הצטמצמה תופעת הנשירה מ-20% נושרים ל-4.2% בלבד (קרניאל, 2000).

- עלייה בשיעור הזכאים לתעודת בגרות - קודם הפעלת התכנית לא הוגשו תלמידים לבחינות בגרות. לאחר הפעלתה, בשנים 1997 והלאה, כ-20% מהתלמידים היו זכאים לתעודת בגרות.

- שביעות רצון כללית ותחושת שייכות לבית הספר - התצפיות, הדיווחים והראיונות הצביעו על תחושת שייכות חזקה של התלמידים לבית הספר. לדבריהם, הם הגיעו לבית הספר כי לא הייתה להם חלופה אחרת: "לא רצינו ללמוד פה... זה בית ספר עם סטיגמה שלילית, בית ספר לעבריינים ולתלמידים מפגרים", אך לאחר שנקלטו, הרגישו שייכות לבית הספר ואף חשו "גאות יחידה".

- שיפור בתחום ההתנהגות וצמצום רמת האלימות - השינוי בהתנהגות התלמידים בלט במיוחד. לעומת ריבוי בעיות התנהגות בעבר, התצפיות שנערכו בשיעורים ובהפסקות הצביעו על התנהגות חיובית, הקפדה על סדר ומשמעת, פנייה מכובדת למורה ומערכת יחסים טובה בין התלמידים. במהלך ההפסקות התלמידים ישבו על הספסלים בחצר וקיימו ביניהם שיחות באווירה רגועה.

- השתלבות במקומות העבודה - רוב התלמידים דיווחו על השתלבות במקומות העבודה ותפקוד לשביעות רצון המעסיקים.
- ביטחון אישי ומסוגלות אישית - תלמידים רבים ציינו, שגבר ביטחונם העצמי והם מסוגלים לעשות דברים רבים וכך להתקדם ולהצליח בחיים. רובם ציינו, שבבתי הספר הקודמים הרגישו אנונימיים ושוליים ואילו בבית ספר זה זכו להתייחסות מצד כל חברי הצוות.

ההורים

בבתי הספר שהוצגו בפרקים הקודמים (מקרים 1, 2, 3) לא חל שינוי משמעותי בעבודה עם ההורים. לעומת זאת, בבית הספר הנוכחי (מקרה 4) חל שינוי מסוים ולכן ארחיב בעניין זה.

מהראיונות עם הצוות החינוכי בבית הספר, עם ההורים, ובאסיפת ההורים בה נכחתי, התרשמתי שקיים קשר טוב בין המורים להורים וכי מרבית המורים רואים בהורים שותפים חשובים לקידום התלמידים. מנהלת בית הספר ציינה, שעוד לפני הפעלת התכנית, הייתה הסכמה בדבר הצורך לעבוד בשיתוף עם ההורים, אך צורך זה לא יושם. היא הצביעה על השינוי שחל בתחום זה מאז הפעלת התכנית, אם כי היעד לא הושג במלואו.

אנחנו מבינים היום יותר שההורים הם חוליה מאוד חשובה בעבודה שלנו. התחלנו עם מספר פעולות וראינו שזה עובד. לראשונה, יש לנו ועד הורים פעיל בבית הספר. התחלנו עם סדנה להורים והייתה היענות מאוד חיובית מצדם. אנחנו מבינים שיש מה לעשות עם ההורים, למרות שמצבם הכלכלי והמשפחתי קשה...

המנהלת ציינה, שננקטו פעולות על מנת לתרגם הבנות אלו לכדי מעשה. ההתנסות החיובית בעבודה עם ההורים הגבירה את התחושה בדבר הצורך לראות בהם שותפים ואף חיזקה את הכוונה להמשיך בקשר ובשיתוף פעולה אתם. אחד האבות שרואיינו הביע שביעות רצון מהקשר שיש לו בשנים האחרונות עם בית הספר:

... המורה בקשר אתי כל הזמן. היא מתקשרת להגיד לי איך הוא התקדם... אני גרוש ויש לי ילדה קטנה בבית והרבה פעמים אני מתייעץ אתה בכל מני דברים שקשורים להתנהגות וליחסים שלי עם הילדים. היא כל הזמן מוכנה לעזור ומתעניינת... אני מרגיש שהם דואגים לילד שלי. הוא התקדם מאוד ומרגיש שאכפת להם ממנו. אני לא חסרתי אף אסיפת הורים...

מדברי האב ניתן להבין, כי מלבד הדיווח על התקדמות בנו בבית הספר, הוא חש ביטחון להיוועץ במורה בענייני חינוך נוספים. בינו לבין המורה נבנתה מערכת יחסים המבוססת על

דיאלוג ושותפות אמיתית, שמשפיעה הן על מידת מעורבותו בבית הספר והן על התקדמות בנו. אחת הבעיות תיארה את הקשר שנוצר בין המורים להורים:

... בזכות הקשר שהיה לאימא שלי עם בית הספר, לא הפסקתי ללמוד. בשנה האחרונה היה לי משבר. רציתי לעזוב ולצאת לעבודה ולהרוויח כסף ולא להיות מוגבלת מבחינת כסף... התחלתי להבריז ולהגיד שאני חולה עד שיגידו לי די... בבית ספר לא ויתרו לי ולא ויתרו עליי. כל הזמן שמרו על קשר וכשהייתי חולה המורה באה לבקר אותי בבית וקנתה לי מתנה וזה גרם לי לבכות מרוב התרגשות. אימא שלי - מצד אחד, ומצד שני - המורה מירי [מורה מחנכת] לא הפסיקו לדבר אתי שלא כדאי לי להפסיק... שאני הורסת לעצמי את העתיד. ראיתי כמה שאכפת להם ממני ושהם רוצים בטובתי וככה חזרתי וסיימתי את הלימודים בבית הספר...

תהליך העבודה עם הצוות התינוכי

בדומה לבתי הספר האחרים, הפעלת התכנית אופיינה בארבעה שלבים עיקריים: השלב הראשון - אופוריה, התלהבות וציפיות; השלב השני-ערפל, בלבול והתנגדויות, השלב השלישי-הפלת המחיצות, הורדת המסכות והסתכלות פנימה, והשלב הרביעי - מיסוד התכנית בשגרת החיים של בית הספר.

שלב ראשון-אופוריה, התלהבות וציפיות

בתחילת התהליך הייתה למורים תחושה שהם זכו להשתתף בתכנית חדשנית ויוקרתית. היו להם ציפיות גבוהות, כיוון שדובר בתכנית בעלת משאבים תקציביים רבים שעקרונותיה תאמו את התפיסות הבסיסיות של המורים. לדברי המנהלת התכנית הגיעה לבית הספר ברגע מכריע: "היינו על פרשת דרכים להיות, לנסות, להמשיך או לחדול... התחושה הכוללת הייתה שהתכנית יכולה לממש את החלומות שכולנו התבשלנו בהם בשנתיים האחרונות..."

שלב שני-ערפל, בלבול והתנגדויות

תוך זמן קצר יחסית (שישה חודשים), התחלפה תחושת ההתלהבות של מרבית חברי הצוות בתחושת בלבול ואכזבה שנבעה מחוסר הבנת התכנית ומחוסר התייחסותה לבעיות היומיום. תחושות אלו הובילו להתנגדויות מצד חלק מהמורים. בשלב זה עסקו המורים בעיקר בשיחות במטרה לברר עמדות ותפיסות ולהיחשף לעקרונות התכנית. המורים לא הבינו כיצד שיחות אלו יקדמו אותם וציפו לקבל תשובות לשאלות המטרידות אותם בעבודה היומיומית. ההכרה

כי התכנית מיועדת לפעול זמן ממושך רק הגבירה את האכזבה והתסכול, והיו אף שהעלו ספק ביחס ליכולתה לממש את ציפיותיהם.

שלב שלישי-הפלת המחיצות והורדת המסכות

שלב זה, לדברי מרבית המרואיינים, הוא השלב המכריע והמשמעותי ביותר במהלך התכנית. החל מנקודה זו הם עברו לשלב של למידה משמעותית, יישום עקרונות התכנית ותחושה שחלים שינויים כעבודתם. רוב המרואיינים ציינו שזה היה תהליך כואב שלווח בהרבה קשיים:

...המנחים לא ויתרו לנו. הם ביקשו שנסביר לפני כולם מה אנחנו מרגישים אחד כלפי השני, ולהסביר את פשר ההתנהגות שלנו... במשחקי התפקידים לא יכולת לזייף כי האחרים העירו לך, ככה התחלנו להוריד מעלינו את הקליפות, העטיפות ואת המסכות שהיו לנו...

לדברי המורה, דרישת המנחים לחשיפה עצמית הייתה קשה אך משמעותית. מנהלת בית הספר תיארה את שהתרחש במפגשים אלו:

...התחלנו להסתכל פנימה, מתוך הבנה שבעצם קודם כל צריך לברוק את עצמנו... בדרך כלל האשמנו בכישלונות ובחוסר ההצלחה שלנו את התלמידים. המחיצות שהיו בינינו שמרו עלינו כי אף פעם לא דיברנו על עצמנו ועל הבעיות שלנו, רק כשהפלנו את המחיצות בינינו ויכולנו לדבר באופן גלוי והורדנו את המסכות התחלנו להבין כיצד אנחנו נראים באמת. האמת הכואבת הזו הייתה קשה, אך היא היתה גם המנוף לכל השינוי שחל בבית הספר...

המנהלת, כמו מרבית המרואיינים, ציינה שהתהליך אפשר להם להכיר אחד את השני לעומק, להבין שביקורת יכולה להיות בונה ולא רק פוגעת, ושלמידה הדדית מאפשרת לפעול באופן מתואם וליהנות מתחושת ה"ביחד" המעניקה ביטחון. המרואיינים ציינו, שמעבר לשיפור שחל כעבודתם בבית הספר חל שינוי לטובה גם בחייהם האישיים.

שלב רביעי-מיסוד התכנית בשגרת העבודה בבית הספר

התפיסות והעקרונות של תכנית סח"ח הוטמעו בעבודת המורים והפכו לשגרה בבית הספר. המסגרת הארגונית של מפגשי צוות ועבודה משותפת נשמרה משום שהייתה הבסיס להצלחה. המורים העלו סוגיות הנוגעות לעבודה השוטפת ולנושאים כלל בית ספריים, כמו עיסוק בעניינים פדגוגיים ובהכנת חומרי למידה. ביטוי נוסף למיסוד התכנית ותפיסותיה היה

בהרחבתה לכיתות ולמגמות נוספות בבית הספר, בשאיפה להרחיב את הפעלתה לכלל בית הספר.

המדיניות החינוכית ששמה דגש על הישגים לימודיים לא פסחה גם על בית ספר זה. מרבית המרואיינים ציינו שמגמה זו לא פגעה בתכנית או בתפקודם, אלא פתחה אפשרויות חדשות בפני התלמידים שיכלו לגשת לבחינות הבגרות. יחד עם זאת, היה חשש שאם מגמה זו תתחזק היא עלולה לפגוע בהתמקדות בית הספר בתלמידים החלשים.

דמויות מרכזיות בהפעלת התכנית

בדומה לבתי הספר הקודמים, גם בבית ספר זה היו כמה בעלי תפקידים מרכזיים שנטלו חלק משמעותי בתהליך הטמעת התכנית:

מנהלת בית הספר - תרומתה הייחודית של המנהלת הייתה פועל יוצא ממעורבותה בכל שלבי ההפעלה והן הודות לאישיותה. המנהלת האמינה בתפיסת התכנית ויצרה בבית הספר את התנאים שאפשרו את הפעלתה: הקצאת שעות תגמול, בניית מערכת שעות גמישה, שאפשרה למורים לקבל הדרכה אישית ופינוי זמן ללמידה קבוצתית. היא השתתפה בישיבות הצוות באופן אקטיבי, ובמקביל עבדה עם הצוות המתערב בשיתוף וביחסי אמון מלאים, דבר שהקרין גם על המורים האחרים בצוות. כל המרואיינים ציינו את אישיותה הנוחה, המקבלת והגמישה של המנהלת שסייעה להם מאוד בתהליך. היא גילתה פתיחות וסקרנות הן ללמידה והן לדברי ביקורת מהמורים ביחס לשינוי דפוס הניהול שלה (יותר אסרטיביות ונוקשות) ויישמה את הדברים בעבודתה.

רכזת התכנית - מרבית המרואיינים ציינו את תפקידה של רכזת התכנית כחשוב ביותר. היא שימשה כתובת מרכזית וקישורה בין כל חלקי התכנית. כמי שהייתה מעורבת בכל השלבים, טענה שהתכנית חוללה מהפכה בחייה המקצועיים והאישיים. אמונתה החזקה בתכנית, גרמה לה להשקיע מאמצים ולהוות מודל חיקוי עבור מורים אחרים.

הגורם המתערב - כל המרואיינים התייחסו אל המנחה לפיתוח צוות ואל מנהלת התכנית וציינו את מקצועיותם ואת הבנתם בתחום הדעת ובהובלת תהליכים. הנחיית המורים בבית הספר התבססה על הנחיה משותפת של שני המנחים (בשונה מהדגם המקובל). רובם ציינו כי השילוב בין המנחה לפיתוח הצוות, שהיה אגרסיבי יותר, לבין המנחה השנייה, שהייתה דמות רכה וסייעה להם ברגעי משבר, היה מכריע להצלחת התכנית. לדבריהם, הם חשו שהמנחים רוצים לקדם אותם ויעשו כל דבר שיגרום להם להצליח.

קשיים בהפעלת התכנית

לצד הישגי התכנית היו גם מספר קשיים מרכזיים:

- פערים ומתחים עם מורים שלא השתתפו בתכנית - העובדה שלא כל המורים נבחרו להשתתף בתכנית יצרה מתח בחדר המורים, בעיקר לאור פערים תפיסתיים בין שתי הקבוצות.
- עומס בעבודה - דפוסי העבודה החדשים יצרו עומס גדול על המורה. לדעת המורים, בשלבים המוקדמים של התכנית חשוב היה לפנות יותר זמן ללמידה.
- משך תהליך ההתערבות - מרבית המורים טענו שמשך הזמן שנקבע להתערבות הגורם החיצוני היה קצר ונדרש זמן רב יותר כדי לחולל שינויים מהותיים. להבנתם, בשנים הראשונות התכנית התמקדה בהם ובהווייתם, ובשלב הבא נדרש יותר זמן כדי למקד את ההכשרה בעשייתם.

סיכום

מגוון גורמים חיצוניים ופנימיים חברו יחד והביאו להצלחת הפעלתה של התכנית בבית הספר:

ההקשר - העובדה שבית הספר הוא קטן יחסית, עם מספר מצומצם של מורים ותלמידים ואוכלוסיית היעד של התכנית עומדת במרכז העשייה החינוכית שלו סייעו למיקוד ההשקעות וליעילותן. הגורמים החיצוניים (משרד העבודה, רשות חינוכית בצפון והרשות המקומית) המעורבים בהפעלת התכנית בבית הספר תמכו בהכנסתה ובהפעלתה, בין היתר בהקצאת מבנה חדש, בהקמתן של מגמות וסדנאות בתחומים חדשניים ובהקצאת שעות הוראה נוספות שהיו נחוצות להפעלתה.

תנאים מוקדמים - קשרים חיוביים בתוך הצוות החינוכי, מנהלת תומכת ויזומת, גישה חינוכית רומה לזו של התכנית והרצון לערב גורם חיצוני סייעו ליצירת אקלים תומך להתערבות.

הצוות המתערב - צוות מתערב מקצועי ומיומן אשר גילה אכפתיות רבה ועבד באסטרטגיה של הנחיה בשניים, שהייתה יעילה בהתמודדות עם הקשיים וההתנגדויות שעלו בתהליך.

תוצרים והישגים - התכנית הביאה להעלאת הדימוי של בית הספר ובעקבותיו לעלייה במספר התלמידים הנרשמים ולצמצום ממדי הנשירה. שינוי משמעותי ביותר חל בתחושתם הטובה של המורים שגרמה לעלייה ברמת המסוגלות האישית ולשינוי בדפוסי העבודה של המורים עם התלמידים והוריהם. הצטמצמה תופעת האלימות בבית הספר והתנהגות התלמידים השתפרה. תחושת הביטחון והדימוי העצמי של התלמידים השתפרה והם ניגשו לראשונה לבחינות הבגרות.

מיסוד - התכנית היוותה חלק משגרת בית הספר, המבנה הארגוני נשמר באמצעות ישיבות הצוות. התכנית הורחבה למגמות ולסדנאות חדשות והייתה שאיפה להחיל את התכנית על כל בית הספר.

אתגרים - הצורך ללמוד כיצד לנצל את התנאים בסביבה החינוכית החדשה בצורה יעילה יותר, להעמיק ולשפר את העבודה עם ההורים, ולהמשיך וללמוד על האופן שבו ניתן לשפר את העבודה עם התלמידים.

שער רביעי



מסקנות והמלצות

ניתוח הממצאים - השוואה בין בתי ספר

השער המסכם כולל שלושה מרכיבים: האחד-עוסק בניחות הממצאים המרכזיים על בסיס השוואה בין בתי הספר; השני - דן במושגי יסוד מרכזיים שעלו מניתוח הממצאים, והשלישי- נוגע במסקנות המרכזיות וההמלצות הנגזרות מהן לעתיד.

המחקר שבבסיס הספר, סקר את תהליך ההפעלה של תכנית סח"ח בארבעה בתי ספר - שני בתי ספר מקיפים (מקרים 1 ו-2) ושני בתי ספר מקצועיים (מקרים 3 ו-4). בתי ספר אלו דומים ונבדלים זה מזה במספר מאפיינים מרכזיים:

- שני בתי הספר המקיפים (1, 2), הנמצאים בפיקוח משרד החינוך, הם בתי ספר גדולים יחסית (במספר התלמידים והמורים). היעדים המרכזיים של בתי ספר אלו ממוקדים בהשגת הישגים לימודיים עיוניים, ואוכלוסיית היעד של התכנית נמצאת בשולי העשייה החינוכית של בית הספר.

- שני בתי הספר המקצועיים (3, 4) הנמצאים בפיקוח של משרד העבודה והרווחה, הם בתי ספר קטנים יחסית (במספר התלמידים והמורים). היעדים המרכזיים של בתי ספר אלו ממוקדים בהכשרה מקצועית, ואוכלוסיית היעד של התכנית נמצאת במרכז העשייה החינוכית של בית הספר.

כבר בשלב בחירת בתי הספר עמד לרשות החוקר המידע ביחס למידת ההצלחה של הפעלת התכנית: לגבי שניים מבתי הספר (מקרים 1 ו-4), ממצאי ההערכה הצביעו על כך שהפעלת התכנית הייתה "מוצלחת" ומרבית היעדים הושגו. לגבי בית הספר המקיף (מקרה 2), הממצאים הצביעו על כך שההפעלה הייתה "לא מוצלחת" ומרבית היעדים לא הושגו. לגבי בית הספר (מקרה 3), הנמצא במגזר הערבי, ממצאי ההערכה אינם חד משמעיים ולכן הוגדר בית הספר כ"מקרה מיוחד".

במסגרת עבודת המחקר נבחנו שלוש סוגיות מרכזיות:

- (1) באיזה הקשר הופעלה התכנית, ומהם הגורמים החיצוניים והפנימיים שתרמו להצלחתה.
- (2) מהן השפעות התכנית בבתי הספר: ההישגים והתוצרים המרכזיים בקרב אוכלוסיות היעד שלה ובאילו תחומים לא הצליחה.
- (3) השלבים העיקריים ובעלי התפקידים המרכזיים בתהליך הפעלת התכנית בבתי הספר.

לוח 5: גורמים מרכזיים התורמים להצלחת התכנית בארבעת בתי ספר

הגורמים	בית ספר 1 מוצלח	בית ספר 2 לא מוצלח	בית ספר 3 מיוחד	בית ספר 4 מוצלח
א. הקשר				
גורמים חיצוניים: (ממשלה ורשות מקומית, רשת חינוך)	++	++	+	++
מדיניות תומכת	++	++	+	++
הקצאת משאבים (בהתחלה, במהלך, ואחרי)	(בהתחלה, במשך ולא אחרי)	(בהתחלה, במשך, ולא אחרי)	(במהלך, ולא אחרי)	(במהלך, ולא אחרי)
מעורבות ופיקוח (ממשלה, רשות מקומית ורשת חינוך, גוף מתערב)	++	+	-	++
גורמים פנימיים: (מאפייני בית הספר) דימוי בית הספר	+	-	-	-
(דימוי חיובי באופן חלקי)	(דימוי חיובי של בית הספר)	(דימוי שלילי של בית הספר)	(דימוי שלילי של בית הספר)	(דימוי שלילי של בית הספר)
אוכלוסיית היעד במרכז העשייה של בית הספר	-	-	++	++
איכות גבוהה של הצוות הנבחר	++	++	+	++
"אקלים" ו "תרבות" חיוביים:	++	-	-	++
יחסי גומלין בתוך הצוות החינוכי	++	-	-	++
דפוס הניהול	++	-	-	++
התפיסה החינוכית	++	-	-	++
הישיבה				
(הישגית)	++	-	-	++
יציבות ארגונית	++	-	-	++

הגורמים	בית ספר 1 מוצלח	בית ספר 2 לא מוצלח	בית ספר 3 מיוחד	בית ספר 4 מוצלח
---------	--------------------	-----------------------	--------------------	--------------------

ב. תנאים מוקדמים

גורמים חיצוניים:

(הגורם המתערב)

יציבות המנחים

מקצועיות וניסיון:

ב-תחום התוכן

ה-ובלת תהליכי שינוי

משאבים חומריים

++	-	-	-	++
++	+	+	+	++
++	-	-	-	++
++	++	++	++	++

גורמים פנימיים:

(מאפייני בית הספר)

מניעים, מוכנות ובשלות

מעורבות ותמיכת מנהל/ת

בחירת צוות המורים

בחירת רכז/ת התכנית

פתיחות לתכניות ולגופים

חיצוניים

++	++	++	++	++
++	++	++	++	++
++	+	+	+	++
++	+	++	++	++
	(פתיחות יתר)			
+	+	++	++	+

דומה ומשותף - הכרחי אך לא מספיק

שונה ומבדיל - הכרחי

++ : קיים באופן מלא

+: קיים באופן חלקי

:- קיים בהתחלה אך לא במהלך היישום

+-: לא קיים בהתחלה אך קיים בהמשך

-: לא קיים

הישגים ותוצרים מרכזיים

הישגים ותוצרים של תכנית התערבות חינוכית נבחנים לרוב בקרב התלמידים, שהם אוכלוסיית היעד המרכזית של בתי הספר (Scheerens, 1990; Sammons et al, 1997; Mortimore, 1998). במסגרת המחקר נבדקה הצלחת התכנית בנוסף לתלמידים, גם בקרב ההורים, המורים ובית הספר בכלל. מהממצאים עולה כי חלק מההישגים קשורים באופן ישיר ליעדים שהתכנית הציבה לעצמה ביחס לכל אוכלוסיית יעד, וחלקם הם תוצרים נלווים בעקבות תהליך ההתערבות של התכנית (ראה לוח 6).

ההשוואה בין בתי הספר הצביעה על מספר מגמות מרכזיות ביחס להישגים ולתוצרים של התכנית, ברמת בית הספר וברמת המורים, התלמידים וההורים.

לוח 6: הישגים ותוצרים של התכנית בארבעת בתי הספר

הישגים ותוצרים	בית ספר 1 "מוצלח"	בית ספר 2 "לא מוצלח"	בית ספר 3 "מיוחד"	בית ספר 4 "מוצלח"
1. ברמת בית הספר				
דימוי בית הספר	ללא שינוי	ללא שינוי	++	++
גידול במספר התלמידים	ללא שינוי	ללא שינוי	++	++
צמצום ממדי הנשירה	+	ללא שינוי	++	++
הגברת המוכנות ללמד את אוכלוסיית היעד	++	+		++
"אקלים" בית הספר	++	-+	+	++
		(בשנתיים הראשונות)		
תשתית פיזית	++	++	++	++
2. ברמת המורים				
פיתוח צוות:				
-בקרב המשתתפים				
עבודת צוות:				
פתיחות, קרבה ויציאה מבדידות	++	-+	+	++
		(בשנתיים הראשונות)		
למידה הדדית	++	-+	+	++
		(בשנתיים הראשונות)		
מסוגלות ואחריות אישית וקבוצתית	++	+	-	++
שינוי תפיסות:				
-כלפי התלמידים	++	-+	+	++
		(בשנתיים הראשונות)		
		(בשנה השלישית בלבד)		
-כלפי ההורים	+	-	-	++
	(בקרב חלק מהמורים)			

בית ספר 4 "מוצלח"	בית ספר 3 " מיוחד "	בית ספר 2 "לא מוצלח"	בית ספר 1 "מוצלח"	הישגים ותוצרים
++	+	-+ (בשנתיים הראשונות)	++	רכישת כלים ומיומנויות: -כלי אבחון
++	+	-+ (בשנתיים הראשונות)	++	-גיוון שיטות הוראה
+	+ (בשנה השלישית בלבד)	-+ (בשנתיים הראשונות)	+	-הכנת חומרי למידה
++	-	-	+	-בקרב המורים האחרים
++	+ (בשנה השלישית בלבד)	-+ (בשנתיים הראשונות)	++	עבודה בסביבה הלימודית החדשה: -הנאה לעבוד בסביבה
+	++ (בשנה השלישית בלבד)	-+ (בשנתיים הראשונות)	-	-שימוש במחשבים
-	-	-	-	-עבודה עם מורים אחרים
++	+	+	++	צמצום היעדרויות
++	+	-+ (בשנתיים הראשונות)	++	3. ברמת התלמידים תפקוד בבית ספר: -הישגים לימודיים
++	+	-+ (בשנתיים הראשונות)	++	-שיפור התנהגות

הישגים ותוצרים	בית ספר 1 "מוצלח"	בית ספר 2 "לא מוצלח"	בית ספר 3 "מיוחד"	בית ספר 4 "מוצלח"
-צמצום האלימות	++	-+	+	++
היבטים רגשיים:				
-חיזוק תחושת ביטחון	++	-+	++	++
-העלאת מסוגלות אישית	++	-+	+	++
-תחושת שייכות ושביעות רצון כללית מבית ספר	++	-+	+	++
השתלבות במסגרות המשך: תפקוד בעבודה	לא רלוונטי	לא רלוונטי	++	++
השתלבות בחברה עם סיום הלימודים (צבא, לימודים, ועבודה)	++	+	+	++
4. ברמת ההורים				
שיתוף ההורים במידע על ילדיהם	+	-	-	++
מעורבות ההורים בפעילות בית הספר	+	-	-	++
השפעה חלקית				
-+ : השפעה חיובית בהתחלה אך לא במהלך היישום				
+ : לא הייתה השפעה בהתחלה אך הייתה השפעה חיובית במהלך היישום				
- : לא הייתה השפעה				
דומה ומשותף - הכרחי אך לא מספיק				
שונה ומבדיל - הכרחי				

השילבים האורכזיים בתהליך הפעלת התכנית בבתי הספר

מהשוואת תהליך היישום בין ארבעת בתי הספר עולות מספר מגמות מרכזיות. בשלב הראשון, התחלת ההפעלה הייתה מוצלחת במרבית ההיבטים בכל בתי הספר. בשלבים השני והשלישי, ככל שתהליך היישום התקדם, ניכרו הבדלים שהלכו וגדלו בין בתי הספר. בשלב הרביעי להפעלת התכנית, נמצאו הבדלים משמעותיים בין בתי הספר (ראה לוח 7).

לוח 7 : שלבים ומאפיינים מרכזיים בתהליך הפעלת התכנית בארבעת בתי הספר

שלבים	בית ספר 1 "מוצלח"	בית ספר 2 "לא מוצלח"	בית ספר 3 "מיוחד"	בית ספר 4 "מוצלח"
1. התלהבות וציפיות גבוהות				
מעורבות מנהל/ת בהפעלה	++	++	++	++
יצירת תנאים להפעלה	++	++	++	++
התרשמות מהצוות המתערב	++	++	++	++
מעורבות מורים אחרים	-	-	-	-
2. התפכחות והתנגדות				
בלבול וחוסר בהירות	++	++	++	++
אכזבה מאי קבלת כלים ליישום בכיתה	++	++	++	++
עימות עם הצוות המתערב	++	-	+	++
מתן תגמול למשתתפים	++	++	+	-
תמיכת מנהל/ת במורים	++	+	-+	++
קשר של המנהל/ת עם הצוות המתערב	++	-+	-+	++
יכולת ההכלה והתמודדות	++	++	++	++
מקצועיות של הצוות המתערב	++	+	+	++
יציבות הצוות המתערב	++	-	-	++
3. קבלה ולמידה משמעותית				
יצירת אמן הדדיים (צוות מתערב - צוות חינוכי)	++	-	-+	++
יישום מרכיבי התכנית: עבודת צוות (שינוי דפוסי עבודה)	++	-+	-+	++
רכישת כלים ומיומנויות	++	-+	-+	++
הקמת סביבה לימודית ושימוש בה	++	++	++	++
התנסות בהצלחות	++	+	+	++
רכז/ת כמוביל צוות וככתובת מרכזית	++	-	-+	++

4. מיסוד

+	-	-	-	(של הרשות המקומית והרשת)
++	-	-	++	תמיכת מנהל/ת בשלות בית הספר להפעלה עצמאית של התכנית
+	-	-	++	מנהיגות פנימית ואוטונומיה של הצוות החינוכי המפעיל
++	-	-	++	השקעת משאבים: -החזקת רכזות לתכנית -תחזוקה והמשך פיתוח
++	-	-	+	

מדיניות תומכת (ממשלה, רשות מקומית, רשת חינוך)

תמיכת מנהל/ת בשלות בית הספר להפעלה עצמאית של התכנית מנהיגות פנימית ואוטונומיה של הצוות החינוכי המפעיל השקעת משאבים: -החזקת רכזות לתכנית -תחזוקה והמשך פיתוח

דומה ומשותף - הכרחי אך לא מספיק

שונה ומבדיל - הכרחי

++ : קיים באופן חזק

+: קיים באופן חלקי

-: קיים בהתחלה אך לא במהלך היישום

+-: לא קיים בהתחלה אך קיים בהמשך

-: לא קיים

השלבים העיקריים בתהליך הכנסת שינוי והטמעתו

מהממצאים שנאספו בבתי הספר ומהידע שנצבר בספרות המקצועית ניתן להגיע למספר הבנות מרכזיות הן ברמה התיאורטית והן ברמה המעשית, ביחס לשלבים העיקריים ביישום תכנית התערבות חינוכית בבתי ספר והטמעתה. התהליך מתאפיין בשלושה שלבים מרכזיים:

יזומה - שלב ההתארגנות לקראת הפעלת התכנית

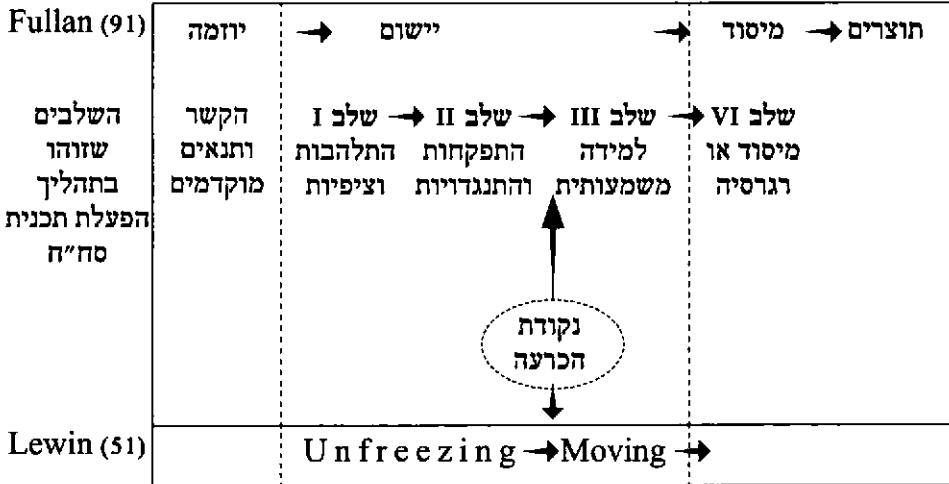
יישום - שלב יישום התכנית בפועל

מיסוד - המשך ההפעלה של התכנית והטמעתה בשגרת העבודה בבית הספר (Miles, 1994; Fullan, 1991; Hopkins et al, 1994; Harvey, 1995).

הממצאים מצביעים על כך, שהתהליך שהתרחש בבתי הספר דומה לתהליך המתואר בספרות, אך הוא מורכב ממספר תת-שלבים נוספים: בשלב הראשון, שלב היוזמה, וזהו שני מרכיבים מרכזיים - ההקשר שבו פועלת התכנית והתנאים המוקדמים של בית הספר; בשלב השני, שלב היישום, וזהו שלושה תת-שלבים מרכזיים: (1) שלב ההתלהבות והציפיות הגבוהות; ו-(2) שלב ההתפכחות וההתנגדויות. המקבילים לשלב ה-unfreezing של לוויין, (Lewin, 1951); (3) שלב הקבלה והלמידה המשמעותית, המקביל לשלב ה-moving של לוויין. נמצא, כי למעבר בין השלב השני והשלישי השפעה מכרעת על המשך הפעלה מוצלחת של התכנית.

בשלב השלישי, שלב המיסוד, קיימת אפשרות למיסוד או לנסיגה. שלב זה מקביל לשלב ה-refreezing של לוויין (ראה תרשים 3).

תרשים 3: שלבים בתהליך הפעלת תכנית התערבות בבית ספר



דיון במושגי יסוד

דיון בנושאים ובמושגים מרכזיים שעלו מניתוח הממצאים עשויים להעמיק את ההבנה ביחס לתכניות התערבות העוסקות בשינוי מתוכנן בבתי ספר. הסוגיות שיידונו בפרק זה מתייחסות לאוכלוסיות היעד שיש להתמקד בהן, לדרך ההכשרה ותכניה, ולתהליך הכנסת השינוי והטמעתו.

המורים במוקד השינוי - הכשרת צוות בתהליך מחולל שינוי

בשנים האחרונות גוברת ההבנה שהמורים במערכת התינוך הם בעלי תפקיד מרכזי בהובלת שינוי. כל ניסיון לשינוי מחייב את המורה להתמודד עם נורמות חדשות, דרכי התנהגות ודפוסי עבודה בלתי מוכרים, ולכן חשוב להתייחס לצורכי המורים. סארסון (Sarason, 1976), טוען, שכדי להפוך את התנאים והלימוד בבית הספר לאתגר עבור התלמידים יש צורך ליצור תנאים דומים עבור המורים. בעקבותיו, הרגרס (Hargreaves, 1994), קושר בין ההתפתחות האישית של המורה לבין ההתפתחות המוסרית של קהילת בית הספר. לפי תפיסתו, הדפוס החדש בהוראה, "הפרופסיונליזם החדש", המאופיין ביחסים אינטנסיביים ואינטימיים יותר, וכולל שיתוף המורה בהגדרת תפקידו ותחומי אחריותו, מביא לשינוי בתרבות ההוראה, בערכים ובהתנהגות המורים. שינויים אלו משפיעים גם על הקשרים של המורים עם עמיתיהם, עם התלמידים והוריהם.

שיפור תפקוד המורים בעבודתם עם התלמידים וצבירת הצלחות, מגבירה את תחושת המסוגלות העצמית (self efficacy) של המורים. מושג זה, שגובש על-ידי בנדרה (Bandura, 1977, 1982, 1989, 1997), נוגע לפן מאוד משמעותי בתפקודו של המורה וכולל ארבעה מרכיבים מרכזיים - נכונות לאמץ שינויים (Guskey, 1988), מחויבות לעבודה (Coladarsi, 1991), אי הבעת כעס כלפי התלמידים והגברת המוטיבציה שלהם ללימודים (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989). מחקרים מצביעים על כך שתחושת המסוגלות העצמית של המורה משפיעה על רמת תפקודו (Bandura, 1986, 1989; Zimmerman, Bandura & Martinez, 1992). על פי הממצאים, יש למקד את התשומות המרכזיות של תכנית התערבות בפיתוח צוות, וזאת בשני מישורים: פיתוח פרקטי-קוגניטיבי ופיתוח אפקטיבי - חברתי. פיתוח הצוות פועל במקביל, הן על ההתפתחות והצמיחה האישית של המורה והן על פיתוח מנהיגות פנימית של מורים הלומדים לעבוד במשותף.

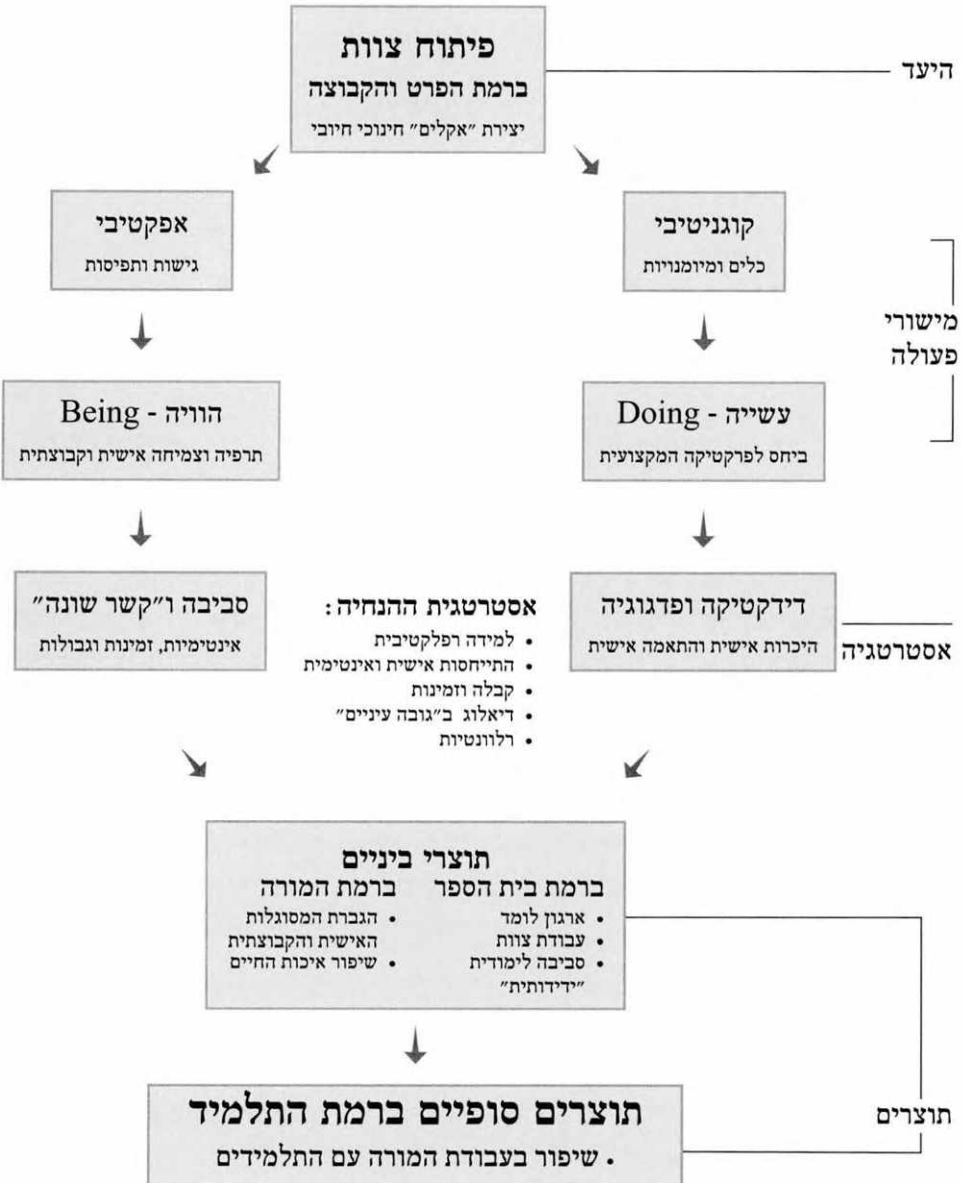
פיתוח צוותים חינוכיים בבתי ספר צריך לכלול מספר מרכיבים וכיווני פעולה מרכזיים: השקעה במישור האישי והמקצועי של המורה, למידה תוך כדי תהליך ההכשרה, ושילוב עבודת צוות. ההנחה היא, שהתהליכים שעוברים המורים מביאים ל"תהליכים מקבילים" בעבודתם עם התלמידים. תרשים 4 מתאר את תהליך פיתוח הצוות בתכנית התערבות המכוונת לחולל שינוי.

Being & Doing: תכניות רבות המכוונות לחולל שינוי חינוכי, ממקדות את תשומותיהן בשיפור עבודת (Doing) המורים בתחום המקצועי, כמו הקניית מיומנויות הוראה בכיתה וטכניקות עבודה עם התלמידים כדי להגיע להישגים טובים יותר בקרב התלמידים. ההשקעה בפיתוח הצד האפקטיבי ואיכות החיים (Being) של המורים מצומצמת יותר, למרות שעניינם בצמיחה אישית של המורים, במטרה להשפיע על תפקודם ויעילות עבודתם. הגישות המתייחסות לעבודה המעשית ממוקדות בהכשרה טכנית של המורים (Ashton בתוך Katz, 1996, & Kahn), ורואות את המורים כ"מוכרים" ואת התלמידים כ"קונים" (Elliot, 1993). גישות אלו מעוגנות באפיסטמולוגיה הפוזיטיביסטית, בפסיכולוגיה ביהיוריסטית ובפולחן היעילות. לעומתן, הגישות הממוקדות באיכות חייו של המורה מכוונות להתפתחות אישית של המורה, כאדם בשל, יצירתי ועצמאי, ומעודדות מימוש עצמי, אחריות, שיתוף פעולה, דיאלוג ואכפתיות (Combs, 1974).

במסגרת הכשרת המורים קיימת חשיבות מכרעת להשקעה הן בתחום הפרקטי-הקוגניטיבי והן בתחום האפקטיבי-חברתי. נמצאו הבדלים ברמת המורים בין בתי הספר השונים, ונראה כי לא ניתן להגיע לשיפור בעשייה לפני שאיכות חייהם של המורים תשתפר. כך לדוגמא, בבית ספר "המוצלח" (מקרה 4), המורים ציינו שהם התפנו לעסוק בעשייה החינוכית רק לאחר שעסקו תקופה ממושכת בהתפתחותם האישית. כלומר, במפגשי הצוות המורים עסקו בנושאים הנוגעים להם, לאיכות חייהם בעבודה, ליחסים ביניהם, לקשיים, לחולשות ולתחושת

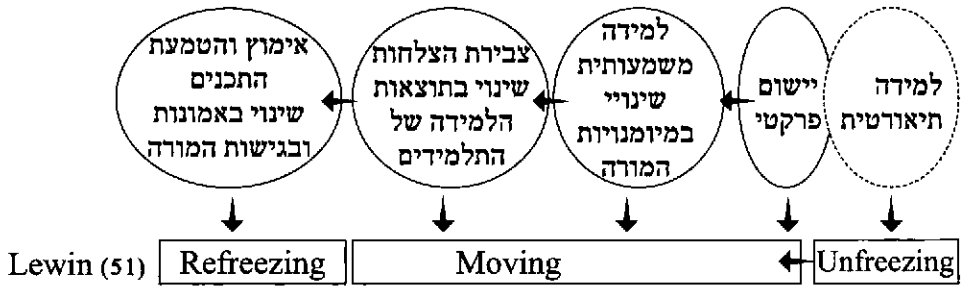
המצוקה והבדידות שהם חווים בעבודתם. לדבריהם, ה"אקלים" החדש בבית הספר גרם להם ולהתמודד עם המצוקות האישיות והקבוצתיות באופן יעיל יותר, ועל ידי כך השתפרה עבודתם עם התלמידים בכיתה.

תרשים 4 : מרכיבים ואסטרטגיה לפיתוח צוות בתכנית סח"ח



מהפרקטיקה לתיאוריה: מודל להכשרה המתבסס על הידע והניסיון של המורים מוצג בתפיסתם של אליוט (Elliot, 1993) ומקניף (Macniff, 1993), הרואים את תהליך ההכשרה של המורה כתהליך של צמיחה והתפתחות, הנמשך כל שנות עבודתו. בתכנית סח"ח, מודל הכשרה היה בנוי על ניתוח מקרים של תלמידים והכנת חומרי למידה. מהממצאים התברר, כי ההתעסקות הממושכת של המנחים בתיאוריות יצרה התנגדויות מצד המורים, שחיפשו כלים מעשיים לעבודתם. בהתבסס על ממצאים אלו מוצגת גישה חדשה המשלבת בין הלמידה התיאורטית ליישום הפרקטי בתהליך ההכשרה (ראה תרשים 5).

תרשים 5: תהליך שינוי בעמדות וכדפוסי עבודה בקרב המורים במסגרת ההכשרה של התכנית



לפי המודל, בשלבים המוקדמים של ההכשרה יעסקו בלמידה תיאורטית, אך ישולבו בה גם התנסויות מעשיות (unfreezing). בדרך זו תגבר המוטיבציה של המורים להמשיך בלמידה. בשלבים מתקדמים יותר, בעקבות היישום בכיתה, תתקיים למידה משמעותית (moving), המבוססת על ההתנסויות וצבירת ההצלחות, המורים יאמצו את הדפוס החדש ויטמיעו אותו בעבודתם בכיתה (refreezing).

עבודת צוות: התפתחותו האישית של המורה כפרט מהווה בסיס לעבודת צוות. מחקרים קודמים (שרן ושחר, 1990; Conley, 1991), מצביעים על כך, שפיתוח מנהיגות פנימית ושיתוף מורים בקבלת החלטות עשויים להגביר במידה ניכרת את איכות החיים בבית הספר, את המוטיבציה של המורים, ואת נכונותם לקבל וליזום שינויים, כמו גם להרחיב את שיתוף הפעולה ביניהם ולהביא לשיפור האקלים בבית הספר.

בית ספר במבנה הקיים יוצר מצב שהמורים עובדים כבודדים. מגמה זו הולכת ומתחזקת בעקבות הדרישה להתמחות בתחום דעת מוגדר. "מידור הידע" לפי תחומי מומחיות גרם לכך שמורים עסקו במקצוע עצמו ולא בתחומי חינוך רחבים, והמכנה המשותף בעבודתם הצטמצם מאוד. המורים מעידים על עצמם שבעיית הבדידות היא אחת הבעיות המרכזיות בעבודתם. מצוקתם מחריפה בעבודה עם תלמידים תת-משיגים, שחלקם סובלים מבעיות רגשיות וחברתיות,

ולרוב אין למורה "המקצועי" (באנגלית או במתמטיקה, למשל), כלים להתמודד עם הבעיות בכיתה. בעקבות המעבר לעבודת צוות מתקיים מעבר ממפגשים הממוקדים בנהלים למפגשים המנוצלים ללמידה הדרדית, ומעבר מאחריות אישית לאחריות שווה ומשותפת. בשינוי דפוס העבודה מעבודת מורה בודד לעבודת צוות, ניכרת עלייה ביעילות עבודת המורים, והם מייחסים זאת ליחסי קרבה ושייכות, היוצרים תחושה של שותפות ומחויבות הדרדית.

התהליכים המקבילים: ההנחה היא, שתהליכי הלמידה שעוברים המורים יביאו בסופו של דבר לתהליכים מקבילים בעבודתם עם התלמידים בכיתה, ואילו היחסים והקשרים בין הצוות המתערב החיצוני לבין צוות המורים בבית הספר ישליכו על העבודה ויחסי הגומלין בין המורים לבין התלמידים. על בסיס עיקרון זה, לקשרים שבין הצוות המתערב החיצוני לבין צוות המורים בבית הספר מספר אפיונים מרכזיים:

התייחסות אישית ואינטימיות - התייחסות אישית ואינטימית של הצוות המתערב החיצוני כלפי המורים מעניקה להם את התחושה שרגשותיהם והצרכים הייחודיים שלהם עומדים במרכז העשייה של בית הספר. הם אינם עומדים יותר בשולי המערכת והם אינם אנונימיים, אלא קבוצה נבחרת שמופנית אליה מלוא תשומת הלב. במקביל, המורים, באמצעות היכרותם המקודמת עם התלמיד, לומדים להכיר את מורכבותו כאינדיבידואל ואת צרכיו הייחודיים. המידע שהם רוכשים מאפשר להם להתקרב אל התלמיד ולהעניק לו יחס אישי.

דאגה וביטחון - דאגתו של המנחה החיצוני להצלחתו ולרווחתו האישית של המורה, מקנה לו תחושת ביטחון ומגבירה את המחויבות והמוטיבציה שלו להשקיע ולהתאמץ יותר. הממצאים מצביעים על כך, שאוכלוסיית בית הספר - מורים ותלמידים כאחד - חשה כי התכנית יצרה עבורם "רשת ביטחון", "שלא תיתן להם ליפול". התכנית תרמה גם לתחושת הביטחון הפיזי, בסביבה הלימודית בפרט ובבית הספר בכלל, ואפשרה התפנות ללמידה של כל הגורמים.

קבלה (הכלה) וזמינות - צוות חיצוני מתערב המקבל את המורים כמו שהם - על קשייהם ומצוקותיהם האישיים והמקצועיים ומפגין כלפיהם אמפתיה וסובלנות, מביא לתהליך מקביל של המורים כלפי תלמידיהם. המורים, בעקבות התחושה שהצוות החיצוני "מכיל" ומקבל אותם, מסוגלים "להכיל" ולקבל את השונות הקיימת בקרב התלמידים ואת ההתנהגויות הלא נורמטיביות שאינן מקובלות בבית הספר. על מנת לממש עקרונות אלו, יש צורך להרחיב את השכלת המורים בהיבטים טיפוליים הנוגעים לתלמידים ולהקצות "זמן איכות", שבו המורים משוחחים באופן אישי עם התלמידים על נושאים שאינם נוגעים לתחום הלימודי בלבד.

דיאלוג ושותפות - מורים המלמדים במסגרות חינוכיות שאינן נחשבות יוקרתיות רגישים להתייחסות אליהם ואל מעמדם המקצועי. מסיבה זו, על המנחים לכבד את הידע והניסיון המקצועי שצברו המורים במהלך השנים. עליהם להכיר בעובדה שזהו ידע משמעותי היכול

לתרום לתהליך הלמידה במסגרת התכנית ולהתייחס אל המורים "כגובה העיניים". במקביל, המורים יאמצו דפוס התנהגות זה ויתייחסו לתלמידיהם בדרך דומה.

רלוונטיות החומר הנלמד - הלמידה הופכת להיות משמעותית עבור מורים ותלמידים כאשר התכנים הכלולים בה רלוונטיים לצרכים היומיומיים שלהם ולמה שמעסיק אותם. כך, לדוגמא, בתהליך ההכשרה שעברו המורים, כאשר תוכני הלמידה עסקו בניתוח מקרים מתוך עבודתם היומיומית, הם חשו שהלמידה משמעותית עבורם. במקביל, כאשר התלמידים למדו להפעיל תכניות מחשב, להפיק מצגות, לערוך עיתון או לכתוב עבודות, גברה המוטיבציה שלהם ללמידה.

מסקנות והמלצות

בפרק זה יוצגו בקצרה המסקנות המרכזיות שעלו מן המחקר העומד בבסיס הספר. כמו כן יידונו ההמלצות ביחס לארבעת הגורמים המרכזיים המעורבים בהפעלת תכנית התערבות לבתי ספר המטפלים באוכלוסיית תלמידים תת-משיגים ובסיכון.

התמקדות בלקוח

תכנית התערבות הממקדת את התשומות שלה כמורה או בתלמיד ומתייחסת לצרכיו הקוגניטיביים והרגשיים כאחד, היא בעלת אפקטיביות גבוהה במיוחד בקרב אוכלוסיית היעד של התכנית. לגישה זו, המעמידה את האדם במרכז, יש השלכות על מספר מעגלים בהם מתפקד המורה, כמו אוכלוסיית בית הספר (המורים והתלמידים) והחברה שבה הוא חי ופועל, והיא מביאה בסופו של דבר ל"תהליכים מקבילים" בקרב המורים והתלמידים.

תנאים מוקדמים הכרחיים אך אינם מספיקים

תנאים מוקדמים (תמיכה של קובעי מדיניות, מוכנות ובשלות בית הספר, תמיכה של הנהלה, בחירת המורים וכדומה) הם הכרחיים, אך אינם מספיקים להצלחת תכנית התערבות. רגעי משבר הם חלק אינהרנטי של תהליך השינוי, וברגעים אלה סוגיית היציבות של כל הגורמים (ההנהלה, הצוות החינוכי והצוות המתערב), היא מכרעת. תחלופה של בעלי תפקידים מרכזיים יש בה כדי לערער ולסכן את המשכיות התכנית. הדרישה ליציבות בעלי התפקידים בכל שלבי התכנית היא תנאי שמוסכם על כולם. כך גם לגבי השלבים האחרים: שלב המיסוד אינו מחזיק לאורך זמן אם חלים שינויים במדיניות ופוחתת התמיכה במשאבים ובכיווני הפעולה של התכנית.

סיכויי ההצלחה של התכנית ביחידות קטנות

תכניות נוטות להצליח יותר בבתי ספר קטנים או בתוך יחידות קטנות. בתיכון מקיף "מוצלח" (מקרה 1), למרות היותו בית ספר מקיף גדול, התכנית יצרה בתוכו יחידה אוטונומית. היחידה הקטנה יוצרת יחסים אינטימיים, תחושה של ביתיות, שייכות וכיטחון. ייתכן כי התלמידים במסגרות אלו וגם מוריהם, הסובלים מדימוי נמוך ומתחושת שוליות, מתפקדים טוב יותר ביחידה אינטימית קטנה הנמצאת במרכז העשייה החינוכית של בית הספר, בה הם זוכים לתשומת לב וליחס אישי.

התמודדות הצוות המתערב עם התנגדויות המורים

בבתי הספר ה"מוצלחים", עוצמת התנגדות המורים הייתה גבוהה יותר בהשוואה לבתי הספר האחרים. כאשר לצוות המורים תפיסות עבודה מוגדרות, נדרשת השקעה רבה יותר כדי לגרום לשינוי בעמדות, אך כאשר השינוי מופנם, הוא יישמר לאורך זמן.

לאיכות הצוות המתערב החיצוני השפעה מכרעת על הצלחת תכנית ההתערבות. לעתים, מייחסים את ההצלחה או הכישלון של תכנית התערבות לגורמים בבית הספר, כמו: לאקלים הבית ספרי, למנהיגות וליכולות המורים. אולם מהמחקר התברר, שלגורם המתערב השפעה מכרעת על הצלחת התכנית או אי הצלחתה. קיימת חשיבות רבה לידע ולניסיון המקצועי של חברי הצוות המתערב בתחום התוכן ובהובלת תהליכים. על הצוות המתערב החיצוני להתאים את התכנים למאפייניו של כל בית ספר ולקבל את התנגדויות המורים כחלק טבעי בתהליך. ההכרה בהתנגדויות והצפת הקשיים כחלק מתהליך הלמידה, הם מרכיבים מכריעים בהתפתחותו של צוות מורי התכנית.

על מנת להתמודד עם התנגדויות המורים, על הצוות המתערב לפעול מול צוות המורים כקבוצה ומול כל איש צוות בנפרד, ולגלות סובלנות לדברי ביקורת ולאי ההסכמות שעולים בתהליך. גם הצרכים הסובייקטיביים של המורים הם נושא חשוב שיש לתת עליו את הדעת, ולכן על הצוות החיצוני להתערב בהם ולא לעסוק רק בתחום הלימודי-מקצועי, אלא גם בתחום הרגשי-אישי. במקביל, חברי הצוות המתערב עוסקים במתן פתרונות מקצועיים מעשיים לעבודה היומיומית עם התלמידים בכיתה.

על מנת שהצוות המתערב יהיה מסוגל להתמודד בהצלחה עם ההתנגדויות בבתי הספר, מתקיימים מפגשים עם מנחים אחרים, הנתקלים בבעיות דומות. במסגרת זו מתגבשות אסטרטגיות מקצועיות מתאימות ומוענקת תמיכה אישית-רגשית לחברים בצוות.

השקעה משולבת בהווייתו (being) ובמעשיו (doing) של המורה

גורם חשוב התורם לשיפור תפקוד המורים הוא שיפור בתנאים, במעמד ובתחושות שלהם. מכאן, שעל תכנית התערבות המעוניינת לגרום לשינוי בעבודת המורה, להשקיע חלק מהתשומות שלה ברווחתו ובהרגשתו הטובה של המורה, בנוסף להשקעה בתנאים החיצוניים והפנימיים של בית הספר.

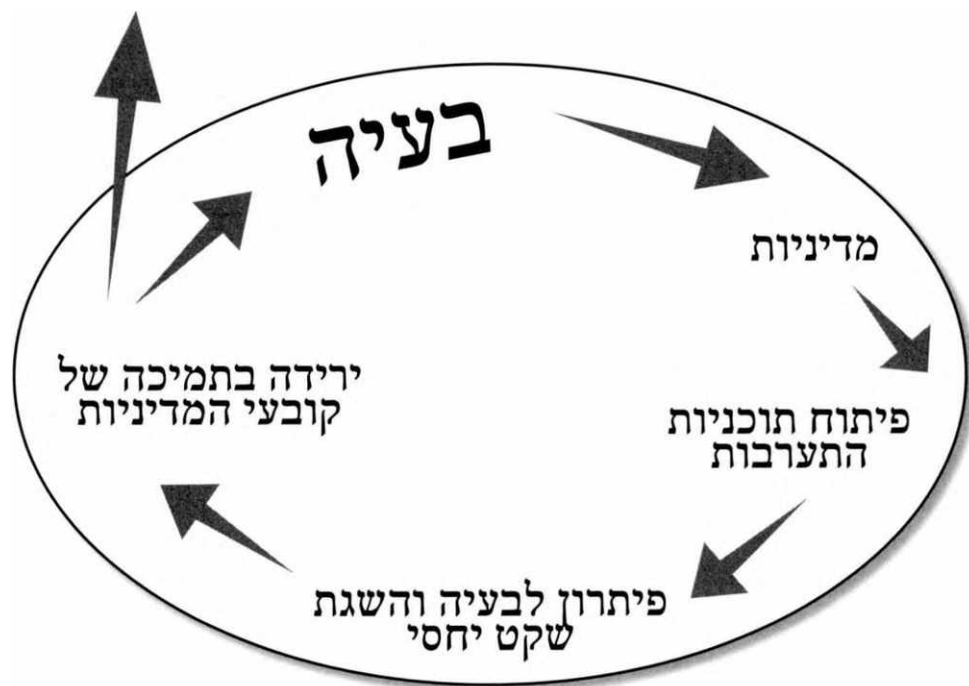
מעבר ממדיניות טיפולית למדיניות הישגית

בתחילת שנות ה-90, בעקבות מדיניות משרד החינוך לקידום תלמידים תת משיגים ובסיכון, ננקטה מדיניות בעלת אוריינטציה טיפולית-אקספרסיבית, של טיפוח אישי, מתוך התייחסות להיבטים רגשיים וחברתיים של התלמיד. מדיניות זו עודדה השקעת משאבים ומאמצים בתכניות התערבות שאינן בעלות אופי לימודי בלבד. בשנים האחרונות, בעקבות שינוי שחל במדיניות משרד החינוך, הושם דגש על הישגים בלימודים בכלל והצלחה בבחינות הבגרות בפרט. שינוי סדרי העדיפויות ואימוץ הגישה האינסטרומנטלית הביאו לשינוי הן בהקצאת משאבים והן במוטיבציה של הצוותים בבתי הספר לעבוד עם תלמידים תת-משיגים: יותר משאבים מופנים לפעילויות לימודיות המכוונות לקידום הישגים בלימודים ובבחינות הבגרות, ויותר מאמצים מושקעים על מנת לעמוד בציפיות המערכת ולהציג הישגים לימודיים הניתנים למדידה. ההשלכה המעשית של מדיניות זו היא צמצום השקעות בתלמידים תת-משיגים, הזקוקים לטיפול מסוג אחר ואינם יכולים לעמוד בציפיות המערכת בתחום ההישגים הלימודיים.

הצלחת התכנית פוגעת בהמשניות התמיכה בה

הצלחת התכנית הסירה את הבעיה מסדר היום הציבורי ובעקבות כך הצטמצמה תמיכתם של קובעי המדיניות בהשקעות בתחום זה. מכאן, שההצלחה פגעה בתכנית עצמה. התקבלה מעין מחזוריות:

נקיטת מדיניות להתמודדות עם הבעיה החדשה



המלצות

ההמלצות מיועדות לכל הגורמים המעורבים בהפעלת התכנית בבתי הספר: לגורם המפעיל, לקובעי המדיניות, להנהלת בית הספר ולחוקרים נוספים שיעסקו תחום זה. ההמלצות מיועדות לשפר את סיכויי הכניית התערבות לקדם תלמידים תת-משיגים בכלל בתי הספר ובמיוחד במגזר הערבי.

המלצות לגורם המתערב המפעיל את התכנית

אבחון לפני כניסה

פיתוח מערכת אבחון לפני הכנסת תכנית התערבות לבית הספר היא בעלת חשיבות מכרעת להמשך הפעלתה. יש צורך בהקמת מערכת אבחון שתספק מידע מתאים וחסייע בקבלת החלטות בדבר הפעלת תכנית השינוי, כגון: מספר התכניות החיצוניות המופעלות בבית הספר, יציבותם של בעלי תפקידים מרכזיים בבית הספר, מידת התמיכה של מנהל בית הספר בתכנית וכדומה.

תיאום ציפיות בין כל הגורמים המעורבים

בהכנסת תכנית התערבות לבית ספר מעורבים גורמים רבים (משרדי ממשלה, רשות חינוך, רשת מפעילה, בתי הספר-ההנהלה והמורים). לגורמים אלה יכולים להיות אינטרסים שונים וציפיות שונות מהתכנית. תיאום ציפיות בין כל הגורמים, הכולל הגדרת מטרות, יעדים, היקף המשאבים הדרושים וגבולות האחריות של בעלי תפקידים שונים, היא בעלת חשיבות מכרעת בבניית מערכת היחסים בין הגורמים השונים. נוסף על כך, מומלץ שכל המעורבים בתכנית יחתמו על חוזה המתייב אותם להבטיח את המשכיות הקצאת המשאבים והתנאים הדרושים להפעלת התכנית, גם במקרה של שינויים כלתי צפויים.

התמודדות עם אי הצלחת התכנית

העבודה שבחלק ניכר מבתי הספר, לא הצליח הצוות המתערב לחולל שינוי בתחומים מרכזיים, כמו: כיתת מחשבים, עבודה בסביבה לימודית, עבודה עם הורים ועבודה במגזר הערבי, דורשת המשך בדיקת הגורמים שהביאו לכך והשקעה רבה בפיתוח ידע ודרכי התמודדות לקידום תחומים אלו.

מומלץ להכין את בתי הספר והצוותים החינוכיים לעובדה, שעם הזמן תחול ירידה בתמיכה בתכנית וביוקרתה ולאפשר את המשך הפעלתה למרות זאת. ההחלטה על יציאת הצוות

המתערב צריכה להתקבל בהתאם למצב בית-הספר ולא על-פי לוח זמנים שרירותי שנקבע מראש.

שימור אפקט השינוי לאורך זמן

אחת הבעיות המרכזיות בהפעלת תכנית לשינוי חינוכי היא הבטחת השפעתו לאורך זמן. מסיבה זו, יש צורך לסייע לבתי הספר ולמורים להתמודד עם המציאות החדשה. אחת הדרכים היא הקמת מנגנוני תמיכה שיבטיחו את המשך קיומה של התכנית בבית הספר לאורך זמן, כמו: הקמת "רשת תמיכה", המקשרת בין בתי הספר והמורים באמצעות ימי עיון וסדנאות ברמה אזורית וארצית: הקמת אתר אינטרנט אינטראקטיבי המקשר בין בתי הספר ובין הגורם המתערב ומאפשר למורים להתלבט, להעלות סוגיות לדיון ולשתף את האחרים ברעיונות. פעילות זו מעניקה למורים תחושת שייכות ומעודדת אותם להמשיך בעשייתם למרות הירידה בתמיכה. בנושא זה, עדיין יש צורך לפתח דרכים נוספות ולהרחיב את האמצעים שנקטו עד כה.

תמיכה בצוות המתערב (המנחים)

המנחים הפועלים בכתי הספר עוסקים אמנם בהעברת ידע בתחומי תוכן שונים, אך גם מעורבים בתהליך שעוברים המורים, ובמידה רבה, הם שסופגים את ההתנגדויות. מומלץ למסד מערכת תמיכה והדרכה מסודרת, המעניקה להם כלים מקצועיים להתמודדות עם הבעיות השוטפות ועם המצוקות האישיות והמקצועיות.

המלצות לקובעי מדיניות

הרחבת מדדי ההצלחה בתחומים הלימודיים ובתחומים האחרים

אחד המדדים המרכזיים לבדיקת הצלחה של תלמידים בכלל ושל תכניות התערבות בפרט הוא מדד ההישגים הלימודיים ובמיוחד שיעור ההצלחה בבחינות הבגרות הארציות. אולם מדדים אלו אינם מתייחסים לתחומי הפעילות המרכזיים של תכנית הממקדת את מאמציה במצוקות התלמידים בתחום הרגשי והחברתי. המדדים בתחום הלימודי אינם מתייחסים להישגי התכנית בתחומים שאינם לימודיים, כגון: השתלבות חברתית, שליטה ומשמעת, הרגשת שייכות לבית הספר ותחושות של יציבות, ביטחון, מימוש עצמי, וכדומה. הרחבת תחומי המדידה תשפיע על מידת ההערכה להישגי התכנית בקרב המפעילים החיצוניים, המורים והתלמידים, ותעביר מסר לקובעי מדיניות החינוך כי גם תחומים אלה הם בעלי חשיבות רבה להצלחת תפקודו של התלמיד בבית הספר.

משך זמן ההתערבות

ההתייחסות לבתי הספר חייבת להיות דיפרנציאלית, בהתאם לשונות הקיימת ביניהם. ההחלטה להפעיל תכנית התערבות למשך זמן מוקצב, ללא התחשבות במצב ההתחלתי של בית הספר, פוגעת בבתי הספר הזקוקים להתערבות ממושכת בגלל הבדלים בהרכב אוכלוסיית התלמידים או הבדלים בתרבות בית הספר. לרוב, הקצאת הזמן אינה מספיקה כדי להפנים ולמסד את השינוי הלכה למעשה והתכנית אינה משיגה את מטרתה.

מעורבות, מעקב ותמיכה של הגורמים החיצוניים

הממצאים מעידים על כך שהקצאת המשאבים מטעם הגורמים החיצוניים אינה מספקת, ונדרשת רמת מעורבות גבוהה יותר מצד קובעי המדיניות בממשלה, ברשות המקומית וברשת החינוך המפעילה. מעורבות זו מבטיחה היכרות מעמיקה יותר עם המציאות המיוחדת של כל בית ספר, מעקב ובקרה אחר הפעלת התכנית בהתאם ליעדיה, וכן את הקצאת המשאבים הדרושים להפעלה מוצלחת של התכנית בהתאם לצרכים הייחודיים של כל בית ספר.

השפעת המגזר הציבורי על קידום תלמידים תת-משיגים

לארגונים הציבוריים, ביניהם ארגון הגוינט, העוסקים בתחומים החברתיים ובקידום אוכלוסיות פגיעות יש תפקיד מרכזי בייצוג האינטרסים של אוכלוסיות אלו. לעתים, משתנה מדיניות החינוך ובעקבותיה משתנים סדרי העדיפויות ונפגעות אוכלוסיות תלמידים חלשות. מומלץ אפוא, שארגונים ציבוריים, כמו ארגון הגוינט, העוסקים בתחום החינוך, יתמידו בהשקעותיהם למרות המדיניות המשתנה וינסו להשפיע עליה שלא לצמצם את ההשקעות. כדי שהממשלה תשקיע בקרב אוכלוסיות תלמידים תת-משיגים, יש צורך לעבוד בשיתוף הגורמים הממשלתיים בתחום היוזמות החינוכית ולהתמיד בפיתוח תכניות ויישומן לקידום האוכלוסיות הללו.

המלצות להנהלת בית הספר

התנאים להפעלת תכנית התערבות

כדי להבטיח הפעלה תקינה של התכנית, על הנהלת בית הספר להעמיד לרשות המורים את התנאים ההכרחיים: הקצאת זמן מוגדר למפגשי צוות ולמפגשים אישיים עם התלמידים, במהלך יום העבודה; מתן תגמול הולם למורים על השקעת הזמן והמאמץ ועירוד התלהבותם בעיקר בתחילת ההפעלה; העמדת איש צוות מרכזי בעל כישורים מקצועיים וניהוליים להובלת הצוות המפעיל את התכנית והאצלת סמכויות להתפתחות אישית ומקצועית של חברי הצוות.

מנהל מעורב ומאציל סמכויות

מעורבות פעילה של המנהל היא בעלת חשיבות רבה להצלחת תכנית התערבות. על מנת לאפשר לאנשי צוות המורים להתפתח באופן אוטונומי נדרש המנהל להאציל סמכויות ולתמוך בהחלטות בעלי התפקידים בכל הקשור להפעלת התכנית.

בית ספר כארגון לומד

תהליכי הלמידה, ברמה האישית והקבוצתית, מעניקים למורים יתרונות בעבודה והם טומנים בחובם את המפתח לקידום יעילותו של בית הספר כארגון. מומלץ, שהלמידה בארגון תהפוך להיות חלק מתרבות הארגון, ולא משימה חד-פעמית שנועדה להשיג מטרות ספציפיות. זוהי למידה מתמשכת, המשפרת ומקדמת באופן מתמיד את עבודת הארגון, אך עליה להתחשב גם בצרכיו וברצונותיו של הפרט.

התמודדות עם המגזר הערבי כאתגר חברתי-לאומי

למגזר הערבי מאפיינים ייחודיים מבחינה פוליטית, חברתית ותרבותית, המחייבים התייחסות מיוחדת מצד קובעי המדיניות, מצד הגורמים החיצוניים ומצד בית הספר. מהממצאים עולה כי האוכלוסייה הערבית, המהווה מיעוט אתני בחברה הישראלית, סובלת מפערים כלכליים, תעסוקתיים והשכלתיים בהשוואה לאוכלוסייה היהודית. פערים אלה, במיוחד בתחום החינוך, נובעים בחלקם ממדיניות מקפחת בהקצאת משאבים. ההמלצות המובאות בהמשך מתייחסות לגורמים העוסקים בקידום אוכלוסיית יעד זו והן דורשות המשך בדיקה והעמקה.

קובעי המדיניות - נדרשת החלטת ממשלה שתממש את עיקרון "שוויון ההזדמנויות" ותנקוט במדיניות של העדפה מתקנת, כדי להביא לצמצום הפערים שנצברו במהלך השנים. נדרשת התערבות מיוחדת בבתי הספר המתמודדים עם אוכלוסיית התלמידים המתקשים בלימודיהם, שמרביתם בעלי רקע סוציו-אקונומי נמוך. תנאי הרקע והמצב הלימודי והרגשי של התלמידים קשים יותר בהשוואה לתלמידים באוכלוסייה היהודית. בבתי הספר שבמגזר הערבי אין תקנים וציוד לימודי נדרש והמורים חסרים ידע מקצועי-טיפולי על מנת להתמודד עם הבעיות המורכבות של התלמידים. כדי להתמודד עם קשיים אלה נדרשת מדיניות מקיפה הכוללת השקעה רבה של משאבים חומריים ומקצועיים ברמת התלמידים והמורים.

הגורם המתערב - תכנית התערבות המכוונת לחולל שינוי בבתי הספר במגזר הערבי, מחייבת את הגורם המתערב ונציגיו להכיר לעומק את המציאות המורכבת של בתי הספר והמורים העובדים בהם. כלומר, בנוסף לידע המקצועי בתחום התוכן ובהובלת תהליכי שינוי, יש צורך בהעמקת הידע הנוגע לסמלים ולערכים התרבותיים והחברתיים שיש להם השלכות על האקלים הבית ספרי ועל החיים המתנהלים בו. בין היתר, על הגורם המתערב להרכיב צוותים

משולבים של בעלי מקצוע וניסיון מתוך המגזר הערבי, על מנת להעמיד לרשות בתי הספר בעלי מקצוע מיומנים במיוחד.

בתי הספר - מנהל העומד בראש מערכת היררכית ומעוניין לקדם תכנית המבוססת על יוזמה והתפתחות של צוות אוטונומי, חייב להאציל סמכויות למורים ולשתף אותם בקבלת החלטות. המורים מצדם חייבים להשקיע מאמצים בפיתוח יחסי גומלין ברבדים השונים בתוך בית הספר: בין המורים לבין עצמם, בין המורים לבין ההנהלה, בין המורים לתלמידים, ובינם לבין ההורים.

המלצות לחוקרים אחרים בתחום החינוך

למידה באמצעות מחקר איכותני - אתנוגרפי

מכיוון שהמחקר מנסה להרחיב את הידע ברמת השדה, קיימת חשיבות לשימוש באסטרטגיות מחקר איכותניות כדי להעמיק את הלמידה בתחום זה. מקורות המידע העיקריים היכולים להעמיק את ההבנה על התהליכים המשפיעים על הצלחת התכנית, אינם רק בעלי התפקידים בתוך בתי הספר, אלא גם בעלי עניין מרכזיים אחרים: ההורים, הדרג המפקח ונציגי הרשות המקומית והרשת המפעילה. מקורות מידע אלו עשויים להרחיב את זוויות הראייה ביחס להפעלת התכנית ולהעמיק את התוכנות באשר ליחסי הגומלין בין הגורמים המעורבים בהפעלה.

הרחבת הידע המעשי - תחומים ודרכי פעולה

החיבור בין התיאוריה למעשה חשוב להצלחת התערבות בבתי הספר. הידע שהצטבר קודם את ההבנות בין הגורמים השונים המתפקדים כ"מערכות פתוחות" ומקיימים קשרי גומלין עם הסביבה. אולם, עדיין נדרשת העמקה במספר תחומים מרכזיים:

- שיתוף ומעורבות הורים בבית הספר - זיהוי הקשיים הגורמים לכך שהורים אינם מעורבים בתהליך החינוכי של ילדיהם, והאם המעורבות האקטיבית של ההורים מסייעת לתלמיד בהשתלבותו בבית הספר ובקידום הישגיו.
- העמקת הידע על תכניות התערבות כמגזר הערבי - עד כה נערכו מעט מחקרים הנוגעים לתכניות התערבות כמגזר זה. מחקר על מערכת החינוך כמגזר הערבי יוסיף ידע ואפשרות כנכון תכניות התערבות מותאמות לאוכלוסייה זו.
- שימור ההשפעה לאורך זמן - מחקר מעקב לאורך מספר שנים שיבדוק מה קורה לבית-ספר אחרי סיום תכנית התערבות.

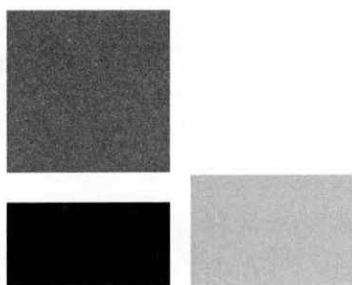
- טיפוח והדרכת צוותים מגחים מטעם הגורם המתערב - המרכיב של הנחיית מנחים אינו חלק אינטגרלי בכל תכנית התערבות. ממצאי המחקר התברר, שצוותים אלו נתקלים בקשיים שונים ולא תמיד יש להם כלים להתמודד עמם. כדי להבטיח את איכות הצוותים המתערכים, יש ללמוד על צורכי ההכשרה שלהם בתחומי תוכן ובהובלת תהליכים.

למידה מהצלחות - מידע סמוי לידע גלוי

מחקרים רבים שעסקו בתכניות המיועדות לחולל שינוי חינוכי סיפקו בעיקר ידע אקדמי חשוב, אך ידע זה אינו תמיד שימושי לאנשי השדה. לדעתו של רוזנפלד (Rosenfeld & Tardieu, 2000), מערכת החינוך מאמצת בקלות רבה את הידע הנלמד באקדמיה ומתייחסת אליו כ"כזה ראה וקדש". אולם ידע זה, חשוב ככל שיהיה, אינו מנוסח בשפת ההוראה ואינו מנחה כיצד לפעול. אחת הדרכים להתמודד עם בעיה זו ולנצל את הידע שנצבר ברמת השדה היא הגישה של "למידה מהצלחות". על פי גישה זו נערכת חקירה רפלקטיבית, העוסקת בזיהוי ואיתור הפעולות המרכזיות והרלוונטיות שהובילו ליצירת הצלחה. אוסף של הצלחות מהווה את הבסיס להפקת ידע המכוון לפעולה.

מורכבות תכניות התערבות היא עובדה ידועה בעולם האקדמי, כמו גם בעולם המעשה. המחקר שבחן לעומק את תכנית סח"ח, מחזק ומאשש את הידוע בתחום זה, ומוסיף היבטים ייחודיים שתורמים הן לידע האקדמי והן לידע המעשי בתחום. המחקר מצביע על חשיבותם של גורמים חיצוניים (בעיקר קובעי המדיניות והגורם המתערב) וגורמים פנימיים (הנהלה וצוות מורים) לבניית תהליך ההתערבות, למהלכו האפקטיבי ולשימור תהליכי השינוי. נוסף על כך, המחקר מרחיב את ההבנה לגבי השלבים המרכיבים את תהליך ההתערבות בבית הספר ומדגיש את מורכבות שלבי ההתערבות. הוא מדגיש גם את חשיבות המורים המעורבים בתהליכי השינוי ומצביע עליהם כעל אוכלוסיית יעד מרכזית שיש להשקיע בה. ההתמקדות בהוויית חייהם מאפשרת את התפתחותם האישית והקבוצתית ומביאה לשיפור בעבודתם. התהליכים שעוברים המורים גורמים לתהליכים מקבילים בעבודה עם התלמידים ותורמים לשיפור הישגיהם בלימודים.

שער חמישי



נספחים

נספח 1

גורמים משלימים ל-School Effectiveness ו-School Improvement

School Improvement תנאים מאפשרים	School Effectiveness התמונה הסופית	
<ul style="list-style-type: none"> מנהל כיוזם ומדריך מורים מעורבים בתפקידי מנהיגות ובתהליך קבלת ההחלטות מורים כסוכני שינוי 	<ul style="list-style-type: none"> חזק ותכליתי גישה שיתופית הובלה מקצועית 	1. מנהיגות שיתופית
<ul style="list-style-type: none"> בניית חזון שימוש בתהליך תכנון מתפתח עבודה לטובת כלל בית הספר 	<ul style="list-style-type: none"> מטרה מאוחדת עבודה עקבית 	2. חזון ומטרות משותפים
<ul style="list-style-type: none"> מעורבות והעצמת המורים הזדמנויות לשיתוף פעולה 	<ul style="list-style-type: none"> שיתוף פעולה ומחויבות הדדית 	3. עבודת צוות
<ul style="list-style-type: none"> סביבה מסודרת ובטוחה אתוס חיובי מקום שמעודד "לקיחת סיכונים" 	<ul style="list-style-type: none"> אווירה מסודרת סביבת עבודה אטרקטיבית 	4. סביבה לומדת
<ul style="list-style-type: none"> מיקוד העיסוק של מורים ותלמידים חומר לימוד מגוון ומתאים המורים לומדים ומתנסים באסטרטגיות הוראה חדשות 	<ul style="list-style-type: none"> מקסימום זמן למידה דגש על הישגים אקדמיים התמקדות בהישגים ארגון יעיל יעד ברור שיעורים מובנים עבודה מותאמת 	5. דגש על הוראה ולמידה
<ul style="list-style-type: none"> ציפיות גבוהות ממורים ומתלמידים שאיפות וקריטריונים להצלחה 	<ul style="list-style-type: none"> ציפיות גבוהות מכולם ציפיות מתואמות אתגר אינטלקטואלי 	6. ציפיות גבוהות
<ul style="list-style-type: none"> התנהגות מבוקרת ציון אירועים הערכה והכרה במורים התלהבות מורים 	<ul style="list-style-type: none"> חוקי משמעת ברורים וצודקים משוב 	7. חיזוקים חיוביים

<ul style="list-style-type: none"> • קביעה בקרה והערכה של הקריטריונים להצלחה • שימוש בשיטות מחקר ע"י המורים • בחינה והתאמה מתמשכת 	<ul style="list-style-type: none"> • בקרה אחרי ביצועי התלמידים • הערכת ביצועי בית הספר 	<p>8. מחקר ומעקב</p>
<ul style="list-style-type: none"> • התלמידים מעורבים בניהול הלמידה • התחשבות בדעות התלמידים 	<ul style="list-style-type: none"> • דימוי עצמי גבוה של התלמידים • תפקידים עם אחריות שליטה בעבודה 	<p>9. זכויות ואחריות של התלמיד</p>
<ul style="list-style-type: none"> • המורים כלומדים • הדרכה והנחיה • תצפיות ומשוב ע"י עמיתים • "ביקורת בונה" 	<ul style="list-style-type: none"> • עבודה המבוססת על פיתוח צוות 	<p>10. למידה עבור כולם</p>
<ul style="list-style-type: none"> • תכניות למעורבות ההורים והקהילה • תמיכה חיצונית • פיתוח רשת ואשכולות 	<ul style="list-style-type: none"> • מעורבות הורים 	<p>11. שותפות ותמיכה</p>

מקור: White & Barber, 1997, pp 18-19

נספח 2

תמצית ראיון עם רכז התכנית בבית ספר במגזר הערבי

הראיון עם רכז התכנית נערך בכפר סבא, העיר הסמוכה ליישוב ט', במרחק נסיעה של כ-20 דקות והתקיים מחוץ לכותלי בית הספר בשל האירועים שהתרחשו באזור כחודש ימים לפני כן. המטרה הייתה לערוך ראיון עם רכז התכנית ולתכנן את ביקוריי בבית הספר על מנת לראיין מורים אחרים. השיחה נמשכה קרוב לשעתיים ונסבה בחלקה הראשון על האירועים שהתרחשו באזור כחודש אוקטובר. במהלך השיחה עלו נושאים הקשורים לחיי המיעוט הערבי בחברה הישראלית. מצאתי, שהדברים שנאמרו במהלך הראיון פותחים צוהר אל עולמם של ערביי ישראל.

להלן קטע מתוך הראיון (30.11.2000)

רמי : (מראיין)

תודה שהסכמת לפגוש אותי מחוץ לעיר, מקווה שהמפגש הבא בינינו יהיה בבית-הספר ב-ט'.

ג' : (המראיין)

עכשיו המצב מאוד שקט. ממש בהתחלה היו איזה שבוע או עשרה ימים, אם היית מתקשר והיית רוצה לבוא, אני הייתי מייעץ לך לא לבוא, כי היו בעיות. עכשיו שקט, שקט לגמרי, זה נשכח, נגמר.

רמי : האם אין סכנה לאדם זר שמגיע לעיר ט'?

ג' : שום סכנה. חוץ מזה רמי, אתה יש לך ממש חזות כזאת שיחשבו שאתה תושב ט'.

רמי : זה נכון.

ג' : לא, מגיעים אלינו, יש לנו מורה מכפר סבא, היא מגיעה כל יום, היא לא נעדרת. הפיקוח לתקופת מה החליטו שהם לא באים, הם לא רוצים לקחת סיכון, אבל זה בכלל לא היה נכון, ההחלטה שלהם הייתה שגויה, יכולים להגיע, כי מגיעים המון יהודים. ב-ט' עכשיו תלך אז מסתובבים שם חופשי ברחובות אפילו, לא רק במוסדות. הפחד היה רק מגניבת מכוניות. כל אדם זר שהיה מגיע ל-ט', ללא קשר לאירועים, היה צפוי שיגנבו לו את הרכב.

רמי : זאת אומרת, שאין לי מה לפחד אם אני אקבע אתך בבית-הספר?

ג': אין לך מה לפחד. ברגע שאנחנו קובעים ויש משהו שיכול לסכן אותך אני אודיע לך, אין שום בעיה.

רמי: זה ברור לי. תגיד לי, איך באמת זה השפיע על הילדים בבית-הספר כל המצב הזה?

ג': היו המון בעיות. זה השפיע, אבל בוא אני אגיד לך, זה שונה ממקום למקום. אני אתחיל דווקא לא ב-ט', אני אתחיל דווקא במקום המגורים שלי לשם המחשה. אנחנו בג'ת, שידוע ככפר שקט, מעולם לא נתפסו אצלנו אנשים שמוגדרים כמסיתים או חבלנים או דברים כאלה. יש כמה פעילים שהם אנשי שמאל והם מוכרים. גם לא היה אצלנו בכפר, אף פעם אני לא זוכר שהיו לנו מהומות, תהלוכות, הפגנות או מה שקורה בכפרים אחרים בעוצמה. כאילו שעושים את זה, משתתפים בדברים האלה, כשמכריזים על יום של הפגנות, עושים את זה כמס שפתיים רק להראות שעושים משהו. דווקא באירועים האלה שזה היה שקט מאוד, אמנם אני לא השתתפתי, וצר לי שלא יכולתי להשתתף, כי אני רוצה להשתתף עם האנשים גם באירועים מהסוג הזה, שלפחות אני אוכל לנתב במשהו, ולעזור שלא יהיו סטיות. יצאו בתהלוכה מהמסגד, עשו הקפה בתוך הכפר. בסיום, אני שמעתי את הדרשות, עושים את זה בקול רם, אני שמעתי את זה מהבית.

רמי: במסגד?

ג': כן. אמרו שלא לזרוק אבנים, לא לשרוף צמיגים, לא לעשות בלגן, תהיו רגועים, תהיו שקטים, אנחנו נעשה מחאה מתורבתת. בסוף התהלוכה כמה צעירים הסתננו לכניסה הראשית של הכפר, אמנם לא בכביש הראשי, אלא זה הכביש הפנימי של הכפר שמכניס לכפר ממש שם.

רמי: איך נקרא הכפר?

ג': כפר ג'ת. התקהלו ושרפו צמיגים. במקרה ליד המקום יש איזה פנצ'רייה, לקחו משם צמיגים ושרפו. זה עדיין לא פוגע באף אחד ולא מפריע לשום דבר, התנועה זורמת בכביש הראשי, ולא מסכנים אף אחד. נכנסו שני ג'יפים של משמר הגבול מכין העצים שם, יש שם עצי פרי בסביבה, תקעו ירייה למישהו שעמד וצפה, ואני מכיר את הבחור, אני מכיר אותו טוב, הוא היה תלמיד שלנו ב-ט'. הוא חיכה שם להסעה. הוא רצה לצאת לתל-אביב לעבוד, הוא עובד שם בשוק, בבאסטות, הוא סבל. הכניסו לו ירייה בעין ולמחרת הוא נפטר.

רמי: מצטער לשמוע...

ג': זה מתסיס, זה קומם את האנשים, אז התחילו לשרוף, לזרוק אבנים, לחסום כביש ראשי, ואיפה שרואים שוטר זורקים אבנים. זה פשוט מעשה שלא ייעשה, זה מעשה שלא היה בסדר מצד המשטרה. אם לא היו מתערבים ולא היו נכנסים לא היה קורה

שום דבר, תאמין לי. זה היה צמיג, אחר-כך בא מישוהו מבוגר, מעביר את זה הצדה, מכבה וזהו. ב-ט' זה קצת אחרת, זה לא כמו בג'ת. שם יש יותר אלימים, שם גם מנצלים את זה לחיסול חשבונות בין כנופיות עבריינים, או להפגין שרירים מי חזק יותר ומי עושה יותר. האוכלוסייה שלנו, של התלמידים שלנו מ-ט', ודווקא תלמידי ט', ילידי ט' לא אלה שבאים מהכפרים, הם ממש בתחתית הסולם, והם מתכים להזדמנויות כאלה שיתפרעו ויזרקו אבנים. הגיעו אלינו לבית-הספר תלמידים שחטפו כדורי גומי בידיים, בכתף, ברגל, בבטן.

רמי: שהשתתפו בהפגנות?

ג': השתתפו בהפגנות וחטפו כדורים.

רמי: מה קרה להם?

ג': הם לא קיבלו טיפול רפואי, היו פצועים ולא קיבלו.

רמי: למה?

ג': כי כל מי שמקבל טיפול רפואי חייבים לרשום אותו, וברישום הזה המשטרה אחר-כך עוקבת, מזמינה אותם ועוצרים אותם.

רמי: אז מה קרה להם, הם לא קיבלו טיפול רפואי?

ג': לפחות שלושה תלמידים מבית-הספר שאני מכיר היו להם פציעות קשות להערכתי, אני הייתי שוכב במיטה מפציעה כזאת. הם לא קיבלו שום טיפול, עד שאני לקחתי אותם לרופא פרטי שטיפל בהם כמה ימים.

רמי: כי הם פחדו שיגיעו אליהם?

ג': הם פחדו מהמשטרה, הם לא האמינו אפילו לאף אחד שיתערב, הם לא רצו שהמנהל ידע, הם לא רצו שאף אחד ידע. ככה זה, אז יש מוכנות להשתתף ויש את הגירוי. גם בלי, זה לא העניין של לאומיות, נגיד בכל מוקד פורענות הילדים האלה אוהבים להיות. עכשיו זה דעך, הכול שקט. הרחובות נקיים, הילדים לא מסתובבים, לומדים, בתי-הספר פתוחים רגיל, אין הפגנות ואין אלימות.

רמי: אמרת שמלמדת אצלכם מורה יהודייה?

ג': כן.

רמי: איך היה היחס של הילדים כלפיה בתקופה הזו?

ג': זו סיטואציה מאוד קשה. יש לנו מורה אחת יהודייה, המורה הזאת, כל הכבוד לה שהיא מחזיקה מעמד כל-כך הרבה זמן, היא מלמדת, היא נותנת והיא תורמת, אבל היחס

שלה אל התלמידים לפעמים משפיל, גם בימי שלום ולא בימי מלחמה היא מתייחסת אליהם, היא קצת קשה אתם. לפעמים יוצאות לה מילים כאלה שלא בסדר כמחנך לומר אותן, אני לא הייתי מעיז לומר את המילים האלה למישהו. היא אומרת: אתם חמורים, אתם מנוולים, אתם אידיוטים, אתם מלוכלכים, אתם טינופת, מילים כאלה שסליחה שאני אומר אותן. היא גם מתייחסת מדי פעם כשיש איזה שהם אירועים, היא כאילו מאשימה את הערבים שהם לא בסדר, היא רומזת את זה לתלמידים, והיא נותנת להם הרגשה לא נוחה. יום אחד, באירועים האחרונים, בא אלי תלמיד מכיתה י"א ואמר לי: תשמע, אני הייתי רוצה שהמורה הזאת תסתלק מבית-הספר. אנחנו שמענו ממנה מספיק עלבונות, ואתם כאן הצוות לא מרשים לנו להגיב, אנחנו נענשים, ואתם יכולים לסלק אותנו מבית-הספר, יותר אנחנו לא יכולים לשתוק. היא נותנת לנו הרגשה כאילו אנחנו בני ערובה אצלה, כאילו שאנחנו.... אני פשוט מתרגם, מנסה לתרגם את המילים שהוא אמר לי בערכית. היא נותנת לנו את ההרגשה כאילו שאנחנו חיים בחסד היהודים במקום הזה, שבלעדי היהודים אנחנו היינו מתים מרעב. לא היינו לומדים, לא היינו מתלבשים, לא היה לנו כלום. שהיא תפסיק, תדבר אתה שהיא תפסיק עם מה שהיא עושה לנו, אחרת לא יהיה טוב.

רמי: אוי ואבוי, נשמע לא טוב...

ג': התלמידים אמרו לי, לא יהיה טוב, כי פשוט מאוד יצא לנו האוויר מהגלגלים, ואנחנו נחכה לה שם בפניה, בגשר. אז זה לא יעזור לה, אף אחד לא יוכל לעזור לה, שהיא תלך להתלונן. תראה, אני כדילמה, איך אני יכול לספר דברים כאלה למורה בכיתה בבית-הספר.

רמי: אולי ככה היית מגן עליה, כי יכול להיות שהם באמת יעשו את זה.

ג': אז אני לקחתי אותה, בסוף לקחתי את הסיכון שהיא תעשה מה שהיא רוצה. זו חובתי, אמרתי לה: תשמעי את קצת סוטה מגדר הנורמה, ואת צריכה להתרסן קצת, לא להתייחס. תתעלמי כאילו לא קרה שום דבר, תמשיכי את החיים השגורתיים כרגיל, פה את ערבייה, את כאילו לא יהודייה. אפילו אם תשמעי אותם מקללים תשתקי. אחרי זה היא קצת הנמיכה את הטון, אבל הילדים עדיין סבלו. אז מה עשו? העבירו אותה כיתה. היא נכנסה לכיתה, ציירו לה צלבי קרס על הלוח.

רמי: צלבי קרס?

ג': צלבי קרס. בהפסקות כשהיא תורנית, אני זוכר, היה יום שהיא הייתה תורנית, אז הילדים שם צעקו: היטלר! היטלר! ככה. היא שמעה, אני כבר דיברתי אתה אז, והיא הבליגה, היא לא הגיבה. אם לא הייתי מדבר אתה אני חושב שבאותו יום שהם דיברו היה משהו

לא רגיל בבית-הספר. מורה אחד שמע אותם, הוא דווקא מהמורים של הפרויקט, הוא קרא לי ואמר: תשמע, יש לי כאן בעיה, אני לא יכול לשלוט בתלמידים האלה. אני יודע מה היא עושה אתם, אני יודע, אולי מגיע לה שיעשו לה דברים יותר חמורים, אבל זה לא יפה, אנחנו לא צריכים להפר, בוא תתערב. אני לקחתי אותם, את הכיתה הזאת לשיחה, שיחה כללית ככה עם כל הכיתה. אחר-כך אני לקחתי קבוצות, חיפשתי את המנהיגים שביניהם, נתתי להם שיחה נוספת, והשלטנו סדר, פשוט מאוד. עד שבסוף התהליך קם אחד מהם, הלך למורה הזאת ואמר לה: סליחה, אנחנו מצטערים, אנחנו לא התכוונו, אבל את הכאבת לנו מאוד. אנחנו לא נעשה את זה שוב. דברים כאלה קורים, אבל מהר מאוד זה נשכח. כמה זמן עבר, שבועיים, שלושה, חודש.

רמי: למה היא ממשיכה לעבוד כאן?

ג': אין לה לאן ללכת.

רמי: אין לה לאן ללכת?

ג': כמורה, ואני אומר את זה עם יד על הלב, אף בית-ספר לא יהיה מוכן לקבל אותה כמורה.

רמי: למה?

ג': תראה, אין לה שום הכשרה, היא היום בגיל שישים או חמישים וחמש, ורק לפני שנה או שנתיים סיימה את הלימודים שלה בבית-ברל, בהכשרה להוראה. היא עבדה עם קבוצות נוער עבריין, היא עבדה בכל מיני מוסדות כמטפלת. גם בצבא היא כנראה עשתה משהו בחינוך כמדריכה, כך היא אמרה לי, ומשם היא הגיעה להוראה. אין לה את ההכשרה, אז איזה בית-ספר יהודי יקבל אותה? זה שיש לה ותק שלושים שנה אצל הערבים זה לא מקנה לה שום דבר, צריכים תעודות.

רמי: התחושה היא מאוד קשה. גם כשאני שומע אותך אומר את מה שאתה אומר על המורה, אני שואל את עצמי, האם יש סיכוי בכלל לכלל העסק הזה של שלום ביחד כשיש כאלה רגשות קשים של קיפוח, וכשהילדים מרגישים שהמורה הזאת מסמלת את היהודים ואיך היא מדברת אליהם?

ג': אני חושב שיש פה סיכוי, הסיכוי הוא גדול, אבל פשוט אי אפשר לעשות חברה סטרילית. יש בכל החברות, איפה שלא נלך, את הקיצוניים, את המסיתים, ואת אלה ששום דבר בעולם לא ייראה טוב בעיניהם, הם תמיד רוצים לשנות ותמיד יש להם שאיפות נגד, מזה אי אפשר להשתחרר. אבל הרוב המכריע, ואני מאמין בזה באמונה מלאה, שהרוב המכריע של היהודים ושל הערבים, הן של ערביי ישראל והן של הפלשתינים בגדה

ובעזה, פניהם לשלום, אפשר לחיות ביחד, ואפשר לעשות שלום. אני מאמין שזה ניתן לעשות. אני אספר לך, האם זה מוקלט?

רמי: כן. אבל מטרידה אותי דוגמת המורה הזאת, איך היא מייצגת, איך רואים את היהודים, קצת סטינו מהנושא שלי אבל זה בהחלט קשור, אולי תסביר לי למה דווקא עכשיו ערביי ישראל הביאו להתפוצצות הזו?

ג': תראה, לגבי ערביי ישראל, יש כאן תחושת קיפוח שנמשכת כבר עשרות שנים, הבטחות שלא מקיימים אותן, והפער שרואים אותו, זה לא פער שרק מספרים עליו, אלא זה פער שניתן לחוש אותו, לראות בעיניים ולחוש בידים. זה פער שהולך וגדל.

רמי: איך אתה מסביר את הפער הזה בחינוך, כמתנך, איך אתה רואה את הפער הזה? אתה אומר שמרגישים אותו, האם אתה באמת יכול לראות את ההבדל, למשל, בין בית-ספר יהודי לבית-ספר ערבי?

ג': קודם כל אנחנו הראשונים שאשמים בפער הזה. כי אם אני לוקח את הצוות של בית-הספר שלי, ואני משווה אותו עם הצוות של בית-ספר יהודי מקביל מבחינת מספר התלמידים ומבחינת מספר המורים, אני חושב שהנכונות שם לעבודה, לתרום ולתת היא הרבה יותר גבוהה ממה שיש לנו. אנחנו בכל מערכת החינוך, לא רק בבית-הספר שלי, ברוב בתי-הספר, המורים לא מוכנים לתרום דקה מומנם. יש להם במערכת שלושים שעות, אני עושה שלושים שעות והולך הביתה, אתה רוצה אותי אחרי שלושים שעות, תשלם.

רמי: למה זה?

ג': למה זה? אני לא יודע. אם תשאל אותי...

רמי: אתה יודע למה אצל היהודים זה כן? למה הם מוכנים לתרום יותר?

ג': אצל היהודים כן מוכנים.

רמי: למה?

ג': אני עבדתי בבית-ספר יהודי, ואני לא קיבלתי גרוש תוספת במשכורת. אבל היהודי שהולך לבית-הספר הוא לוקח את זה לא רק כשליחות חינוכית, אלא גם כשליחות לאומית, כי הוא בונה שם אומה, הוא בונה עם. כאן אצלנו אין שייכות, זה משהו לא בסדר ביסוד החינוכי שלנו. אנחנו לא התחנכנו על זה, גם כשהייתי קטן לא חנכו אותי על דברים כאלה.

רמי: זה מעניין, באמת מעניין מה שאתה אומר.

ג': ככה אני מפרש את זה.

רמי: זה מאוד מעניין מה שאתה אומר. אבל האם יש איזה שהן סיבות אחרות שלא קשורות אליכם?

ג': אני חושב שהמסד מהתחלה, מהיסוד הוא התכוון לזה, הוא בנה את התכניות שלו. תראה, זה לא בא מאליו. אנחנו בסך-הכול בני-אדם, יש לנו גם קצת שכל, אנחנו חושבים ומרגישים. המדיניות שנבנתה כאן בישראל מאז הקמתה, המדיניות הרשמית של המדינה הייתה להוביל את הערבים בכיוון הזה. הם טיפחו את משתפי הפעולה, הם שכחו שמשתפי פעולה, בכל מקום ישנם כמה אנשים ספורים, אולי עשרות, אולי מאות, אבל לא אלפים, מה עם שאר העם? מה עושים אתם? קיפות, קיפות וקיפות, והצמיחו להם קרניים. אלה ששלטו, אלה שכיוונו, אלה שהיו מנהלים ואלה שהיו גם מורים, כי אין מה לעשות אתם חוץ מאשר לקלוט אותם.

רמי: במה התבטא הקיפות, כשאתה אומר קיפות, במה זה התבטא? במה התבטא הקיפות של הממסד בין בית-ספר אחד לבית-ספר שני?

ג': תראה, גם במשאבים. מבחינת המינויים למשל, שאתה לא יכול למצוא מנהל בית-ספר שקיבל את הניהול לפי הכישורים שלו, אלא רק לפי פרוטקציות ולפי הקשרים שלו, אז זה היה עם שירותי הביטחון, היום אני לא יודע, אולי גם השתרכב העניין המפלגתי לכאן. אתה יכול להיות עם דוקטורט, אבל יקבלו מנהל שהוא בוגר כיתה י', ייקחו אותו לניהול בית-ספר. זה דבר אחד, וזה השפיע על הרמה. גם לגבי המורים וגם לגבי קבלת תלמידים לסמינרים בזמנו. כל אחד שרצה ללמוד בסמינר היה צריך לעבור תהליך ארוך. היום בוגרי סמינרים ובוגרי אוניברסיטאות צריכים לעבור את המיון הביטחוני, מי שאין לו את התמיכה הזאת נשאר בחוץ גם עד עצם היום הזה. זה מצד אחד. מצד שני, המשאבים, משאבים חומריים, כלומר, כסף לא נותנים, אין. בנייה אין, ריהוט אין, מכשור אין. גם תכניות, אתה יודע מה, אני לא יודע אם יש היום תכנית לימודים ברורה במגזר הערבי, אין. מה שנקרא אל מינהג, שזו תכנית לימודים של כל מקצוע. בתחילת דרכי כמורה אני ביקשתי, אמרתי: אני רוצה להיות מורה, נו תגידו לי מה אני מלמד פה, תגידו לי מה כתוב פה. אני מחפש למצוא מטרה אחת בחומר הזה שאני צריך ללמד, מטרה כתובה, אבל אין. אין מטרות, לא נקבעו מטרות לחינוך הערבי עד עצם היום הזה.

רמי: אתה חושב שזה מכוון?

ג': אני חושב שהדבר הזה מכוון, זו מדיניות מכוונת של חכמי היהודים, ולפעמים אני חושב שהם צדקו. כי יכול להיות שאם היו נותנים לערבים את כל מה שהיו צריכים

לתת בזמנו, היה קשה למדינה להתקיים, כי עשו צרות. אבל מצד שני אומר, שעצם זה שלא נתנו גם גרם לתסכולים האלה. הערבים נעשו יותר חכמים, והם מרגישים יותר גרוע ממה שהיה קודם, למרות שיש גם צדדים חיוביים. אז הם מקבלים את מה שיש היום, התקוממות כזאת.

רמי : זאת אומרת, ההתקוממות היא גם חלק מתחושת הקיפוח והפער ?

ג' : אין ספק, תשעים אחוז של מה שהיה לאחרונה זה תחושת קיפוח ופער ועשרה אחוז זאת פוליטיקה פלשתינית.

רמי : האם אפשר לראות גם דברים אופטימיים לעתיד המשותף שלנו ?

ג' : אני חושב שיש מקום עדיין לגשר על הפערים האלה. אני לא אומר שמלעצום עיניים עד לפקוח עיניים זה ילך במכה אחת, אלא זה תהליך שייקח כמה שנים. יש ניצנים של אנשים שמוכנים לדבר, מוכנים לתת. אני שומע היום שרים בממשלה ופקידים בכירים בממשלה שאומרים : המגזר הערבי מקופח וצריך לתת שם משהו, לשנות דברים. קודם לא שמענו את זה, שומעים את זה בעיקר בחמש השנים האחרונות. לפני פחות מעשר שנים הכינו תכנית חומש למגזר הערבי, לא מימשו. תמיד, בכל פעם שיש איזה בלגן עושים תכניות ומכניסים למגירה.

רמי : האם אתה מאמין שיהיה שינוי במדיניות ציבורית כלפי המגזר הערבי ?

ג' : אני מאמין היום שפרנסי המדינה השכילו לדעת שכל עוד הקיפוח של הערבים יימשך תהיינה צרות צרורות כאן במדינה, לא יהיה שקט. אפילו אם יהיה שלום עם הפלשתינים ותקום מדינה פלשתינית זה לא יפתור את הבעיה של הערבים בפנים. לפני שאני עושה שלום עם השכנים, אני צריך לעשות שלום בבית כאן. יש היום בכירים במדינה שמודעים לזה, ואני חושב שהם עושים לקראת צמצום הפערים האלה ולכן אני אופטימי.

רמי : האם למערכת החינוך יש תפקיד בעניין הזה ?

ג' : תראה, באירועים האחרונים הייתה לי שיחה עם מנחה שלי, מנחת יועצים. גם היא פחדה לבוא ל-ט', אז אני נסעתי לכפר סבא, ישבתי אתה בבית-קפה, שתינו קפה ושוחחנו המון. אני התלבטתי, אמרתי לה : תשמעי, מה את חושבת שאני יכול לעשות ? את במקומי, מה את יכולה לעשות עם ילדים כאלה ב-ט' כשמאה מטר מזרחית לבית-הספר היה גבול יום אחד בשנת 67', והם שומעים יריות, ורואים את העשן מבית-הספר. מה אני אגיד להם, שהיהודים הם טובים ? היהודים הם מצוינים, שהם מחלקים סוכריות ? זה אותו נער ב-ט' שנורה ברגל או ביד או בראש, זה לא משנה, זה אותו בית שהורסים, זה אותו מטע עצים שעוקרים, זה יכול להיות של דודו של אותו תלמיד

שיושב לידי, או קרוב משפחה, או מישהו עם איזשהו קשר. אז על דברים כאלה אני לא יכול לשלוט בתחושות שלהם, ותחושות כאלה של כאב צריכות לבוא לידי ביטוי במשהו. מה שאני יכול לעשות, ואני חושב שרק בזה אני יכול לתרום, זה למתן את התגובה, להוציא את הזעם, ולנתב אותו לאפיקים של מחאה, כמו שאמרתי בהתחלה - מחאה תרבותית, לא מחאה אלימה, זה כל מה שאני יכול לעשות, אבל למנוע מהם למחות יהיה קשה מאוד מצדי.

רמי: זאת אומרת, ההפרדה שאנחנו עושים כדרך כלל, הישראליים, בין ערביי ישראל וערביי השטחים הפלשתינים לא משקפת בעיניך את ההבדלים שאנחנו עושים ?

ג': אלה שני הדברים ביחד, אבל שוב אני חוזר ואומר שתשעים אחוז של המחאה האחרונה זה על רקע הקיפוח החברתי, לא על הרקע הפוליטי. אבל ישנה הזיקה הפוליטית, כי אלה קרובים, אלה אותן משפחות. אתה יודע מה היה לפני 67? לא היה שום דבר, היה שקט, מעולם הערבים לא התקוממו, לא היו הפגנות ולא היה שום דבר. אז מה קרה? כשפתחו את הגבולות, נוצר הקשר הזה, והתחילו הדברים לזוז משני הצדדים.

רמי: אתה אומר שהתחזקו הקשרים בין המשפחות של אלה בישראל ואלה בשטחים.

ג': כן, התחזקו, התחזקו. אז אנחנו רוצים שיהיה שם שקט, אבל שאנחנו נהיה כאן שווים. עכשיו תקום מדינה פלשתינית, מחר יבואו ויעשו משאל בין ערביי ישראל, מי רוצה לעבור לשם? אף אחד לא ירצה.

רמי: למה, מה בדיוק הדילמה שלך?

ג': במדינת ישראל יש דברים מאוד מפריעים, אבל גם דברים מאוד טובים שאי אפשר למצוא אותם בארצות ערב, ואם תקום מדינה פלשתינית, אני מניח שגם היא תהיה באותו סגנון, היא לא תהיה יותר טובה מבחינת המשטר ומבחינת הדמוקרטיה וכל זה. אני לא ארצה לחיות שם.

רמי: אתה מעדיף את הדמוקרטיה עם כל הבעיות שלה?

ג': אני מעדיף את הדמוקרטיה עם כל המגרעות שיש בה, לפעמים אני מעדיף אותה. אם אפשר לקשור את שני הדברים ביחד.

רמי: למה אתה מתכוון?

ג': לפעמים חושבים שאנשים דתיים הם כאלה אידיויטים ומשוגעים, אבל אני חושב שאנשים שיש להם אמונה ויש להם נגיעה אל הדת, והם מביעים את הדת ברוח הזמן הזה, הם יכולים להיות אנשים נפלאים שיכולים לחיות עם הדמוקרטיה בשילוב הדת בצורה נהדרת. כל אותן נקודות שתורות בדמוקרטיה שהדת לא מרשה אותן, לפחות

מבחינת דת האיסלם, יש דברים בדמוקרטיה שהיא בכלל שוללת אותם, היא שוללת אותם לגמרי. מבחינת חירויות הפרט יש שם כמה נקודות שזה נעצר וזה אסור. אפשר לחיות, אפשר לחיות טוב מאוד. אני היום בוויכוחים ממש נלהבים וארוכים, לפעמים "אלימים" עם אנשי דת שלנו, על זה שאנחנו לא מדברים על איסלם ועל דמוקרטיה. הם שומעים את המילה דמוקרטיה וחושבים שזאת מילת גנאי. אין באיסלם דמוקרטיה, הכול מוכתב מאלוהים, ואז צריכים לבצע את זה. אי אפשר, דמוקרטיה זה מעשה של בני-אדם, לא מעשה אלוהי. יש בינינו ויכוח, ואז אנחנו משתוים פה ושם, שבעצם מה שכן-אדם אומר ומה שאלוהים אומר בנקודה הזאת זה אותו דבר. מה זה משנה אם אתה אומר שזה מאלוהים או שאני אומר שזה משטר דמוקרטי. כוא נחפש את הנקודות שאנחנו לא משתוים בהן, וננסה למצוא מהן מפלט, ואיך אפשר לחיות אתן, איך נחיה בשלום עם קיום הדברים האלה? בבית-הספר יש תפקיד מאוד חשוב למורים, אבל זה מאוד מסוכן לעשות את זה עם אנשים שאין להם כישרון להוביל מהלכים כאלה. על זה אני התרעתי, ולא קיימתי פעילות כפי שצריך לעשות בבית-ספר בימים האלה.

רמי : תסביר לי קצת יותר ואם אפשר תן לי דוגמאות...

ג' : אני מתכוון לכך, שאם אני עושה תכנית להפגת מתחים של הילדים, קצת לשנות תפיסות ועמדות לגבי המצב הקיים וההתייחסות למדינה כמדינה וליהודים כיהודים, יש בזה סיכון גדול. קודם כל, כאשר המורה נכנס לכיתה, הוא מתחיל לדבר כאוות נפשו והוא זורם, אם הוא שמאלני, הוא נסחף לשמאל עד שהפעילות החינוכית שאני רוצה אותה הופכת למין הסתה. אם הוא לא מאנשי השמאל, הוא דווקא מאנשי הימין הרגיל, ותיקח את המובנים שמאל וימין ממש כפי שאתה מבין אותם בחברה היהודית. אני מפחד שהילדים...

רמי : ימין זה הקיצוניות לכיוון של לאומנות ?

ג' : כן. השמאלנות היא בכיוון של שלום והימניות זה הלאומנות. הילדים יתפסו כאן שהוא מסית ומחזק אותם, או שיחשבו שהוא משתף פעולה, אז הוא נהרס לגמרי, אין אליו שום התייחסות.

רמי : זאת אומרת, שצריך להיות אדם מאוד מוכשר ?

ג' : זו משימה מאוד קשה. דרך אגב, אני לא רוצה לתת לעצמי מחמאות בקטע הזה, אבל אני חושב שעשיתי עבודה די טובה בחלק מהכיתות. כל כיתה שהייתי נכנס אליה, בעיקר שתי כיתות שאני מלמד, בטוח שעשיתי שם עבודה טובה. גם עוד כמה כיתות שהייתי נכנס מדי פעם לעשות משהו בהזמנה של המחנך או המורה, או אם הייתה איזו בעיה או איזה תקלה בכיתה, הייתי נכנס, והייתי מנצל את ההזדמנות. אני חושב

שעשיתי עבודה טובה. אבל שוכ, אני מכיר את האנשים שיש לי בבית-הספר, ואני יודע שהם לא מסוגלים, או רובם המכריע לא מסוגל למשימה כזו, אז היה סיכון לכאן ולכאן במעשים האלה.

רמי: מה שאתה אומר זה שלאיש חינוך מוכשר יכול להיות תפקיד מכריע בהשפעה על העמדות והתפיסות של התלמידים, ואתה הרגשת שאתה אפילו...

ג': בוודאי, איש חינוך יכול לעשות המון, המון.

ביבליוגרפיה

- אבו-עסבה, ח. (1998). משתנים חברתיים ותרבותיים המשפיעים על תהליכי השינוי במערכת החינוך הערבית בישראל, בתוך: ח. אבו-עסבה (עורך), *ילדים וכני נוער ערבים בישראל: ממצב קיים לקראת סדר יום עתידי*, ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- אבו-עסבה, ח. (2001). דילמות וסוגיות בחינוך ערכי בבית הספר הערבי בישראל, בתוך: י. עירם, ס. שקולניקוב, י. כהן, א. שכטר (עורכים), *ערכים וחינוך בחברה הישראלית*, משרד החינוך, ירושלים.
- אכטובי, א. (2000). באר-שבע: נתונים משנת 2000, היחידה לתכנון אסטרטגי ולמידע, עיריית באר-שבע.
- אביקסיס, ג. (1997). אוכלוסיית מצוקה וחינוך, בתוך: קשתי, י., אריאלי, מ., שלסקי, ש. (עורכים), *לקסיקון החינוך וההזרחה*, אוניברסיטת תל-אביב, הוצאת רמות, תל-אביב.
- אדר, ל. (1978). האם דרוש לנו המונח "טעוני טיפוח"? *עיונים בחינוך*, 18, עמ' 5-14.
- אדלר, ח., סבר, ר. (1984). *סיכוי ורקע - קווים לגיתוח ולתכנון הטיפוח בחינוך*, המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- אדלר, ח., סבר, ר. (1998). *דכס או נכס? השכלה לכל וטיפוח חינוכי*, המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- אסדי, ע. (1998). סוגיות נבחרות במערכת החינוך הערבית ותכניות עתידיות, בתוך: ח. אבו-עסבה (עורך), *ילדים וכני נוער ערבים בישראל: ממצב קיים לקראת סדר יום עתידי*, ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- באשי, י. (1981). *ההישגים הלימודיים של בית הספר הערבי בישראל: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך*, ירושלים.
- בית הספר למנהיגות חינוכית (1994). *החינוך הערבי בישראל - סקירת המצב והתוויית כיוונים לעתיד*, בית הספר למנהיגות חינוכית, מחזור ב', ירושלים.
- בן אריה, א., ציונית, י. (1998). *ילדים בישראל, שנתון סטטיסטי 1998*, המועצה לשלום הילד, ירושלים.
- בן אריה, א., ציונית, י., בינסטוק-ריבלין, ז. (2000). *ילדים בישראל, שנתון סטטיסטי 2000*, המועצה לשלום הילד, ירושלים.
- בשארה, ע. (1993). על שאלת המיעוט הפלסטיני בישראל, בתוך: רם, א. (עורך), *התברה הישראלית: היבטים ביקורתיים*, הוצאת ברירות, תל-אביב.

גוטליב, א., כהן-מינץ, ק. (1995). "זמנה": תכנית חינוכית לשילובו מחדש של נוער מנותק במסגרות נורמטיביות- עקרונות ודרכי פעולה, אוניברסיטת תל-אביב, תל-אביב.

גוטליב, א., פורת-בריינין, א. (1987). תוכניות שיקום לנוער מנותק: האם הן יעילות? האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך, המכון לחקר הטיפוח בחינוך, קרן דרוק, ירושלים.

גורדון, ד. (1989). דינמיקה של שינוי בכתי ספר פעלתניים, משרד החינוך והתרבות, ירושלים.

גן-מור, א., פרויס, א. (1998). ספר הרשויות המקומיות והמועצות האזוריות בישראל, מרכז השלטון המקומי, ירושלים.

גן-מור, א. (2000). מקצוע לנוער: מסגרות ההכשרה המקצועית לנוער, משרד העבודה והרווחה, האגף להכשרה ולפיתוח כוח-אדם, המכון לאמצעי הוראה, ירושלים.

דיאב, ח., פתיחה, א. (2001). המפתח לפתרון: האם הנו טמון בראייה מציאותית אצל כל מורה מקרבנו? מכללת דוד ילין, ירושלים (בערבית).

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (1994). השנתון הסטטיסטי לישראל מס' 45. ירושלים.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (1998). השנתון הסטטיסטי לישראל מס' 49. ירושלים.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (1999). התמדה בלימודים ונשירה של תלמידי בתי הספר על יסודיים, (כיתות ט'-י"ב), תשמ"ז-תשנ"ו.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2000). השנתון סטטיסטי לישראל מס' 51. ירושלים.

ועוננו, ג. (2001) נתונים ומספרים על מערכת החינוך בעיר עפולה, עיריית עפולה - מחלקת החינוך, עפולה.

חג'-יחיא, מ. (1994). המשפחה הערבית בישראל, ערכיה התרבותיים וזיקתם לעבודה הסוציאלית, בתוך: חברה ורווחה, בית ספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

חזון מנכ"ל משרד החינוך, (נובמבר 2000) "ארגון ומינהל - ארגון העבודה הפדגוגית"

חן, מ., אדי, א. (1995). הקהילה המקומית כישות פוליטית: רפורמה בית ספרית והישגים חינוכיים, בתוך: ר. שפירא, ר. שביט (עורך), בית הספר וקהילתו, אוניברסיטת תל-אביב, תל-אביב.

כהן, מ., עירן, מ., פרידמן ו. (1997). *הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בבתי ספר טכנולוגיים ברשת עמל: דו"ח ביניים שני על מאפייני התלמידים ויישום הפרויקט בשנים 1995-1996*, מכון ברוקדייל, ירושלים.

כהן – נבות, מ., (2000). *תכנית "סביבת החינוך החדשה" - תכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים: סיכום הערכת פרויקט בבתי ספר תיכוניים בבאר שבע ג'וינט – מכון ברוקדייל, ירושלים.*

כהן-נבות, מ., אלנבוגן-פרנקוביץ, ש., ריינפלד, ת. (2001). *הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער, ג'וינט- מכון ברוקדייל, הכנסת, ירושלים.*

כץ, י., דהן, ג., קרינסקי, ט. (1990), *נקודת "מפנה"*, (משרד החינוך ומשרד העבודה, ירושלים).

לביא, ו. (1997). *הבדלים במשאבים ובהישגים בחינוך הערכי בישראל, מכון פלורסהיים למחקרי מדיניות, ירושלים.*

לוי, א. (1999). *קידום תלמידים מאוכלוסיות חלשות, בתוך: א. פלד (עורך), יובל למערכת החינוך בישראל, כרך א'. משרד החינוך, התרבות והספורט הוצאת משרד הביטחון, ירושלים.*

לוי, א. (2000). *לקט תכניות למרכזי חינוך ולכיתות הכוון, משרד החינוך, ירושלים.*

לויז, ת., בוימפלד, ח., ברלב, ר. (1989). *הערכת התוצרים החינוכיים בפרויקט "מפנה", אוניברסיטת תל-אביב, תל-אביב.*

ליפשיץ, ד. (1999) *סקירת נתונים ותוכניות שנת הלימודים התש"ס, עיריית באר-שבע, מינהל החינוך, באר-שבע.*

מבקר המדינה, (1999) דוח שנתי 50 לשנת 1999 ולחשבונות שנת הכספים 1998.

סבירסקי, ש., יחזקאל, י., קונור, א. (1999). *תמונת מצב חברתית, מרכז אדווה, תל-אביב.*

סמואל, י. (1996). *ארגונים: מאפיינים, מבנים, תהליכים, הוצאת זמורה-ביתן, חיפה.*

סמוחה, ס., גאנס, א. (2001). *סקר של האוכלוסייה הערכית הבוגרת בישראל, מסמך שהוצג בכנס של המכון לחקר השלום, טיבה, מאי 2001.*

סנג'י, פ.מ. (1995), *הארגון הלומד, (תל-אביב, מטר)*

עירן-יונה, מ., כהן-נבות, מ. (1999). *הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בבתי ספר טכנולוגיים ברשת עמל: דו"ח ביניים שלישי על תהליך היישום ותוצאות ביחס למורים ולתלמידים בשנים 1997-1998, מכון ברוקדייל, ירושלים.*

- פוקס, א. (1995). שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך, הוצאת צ'ריקובר תל-אביב.
- פוקס, ש. (1998). הפסיכולוגיה של ההתנגדות לשינוי, הוצאת אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- פרידלנדר, ד., אייזנבך, ז. (2000). ניתוח תהליכי שינוי בהישגי השכלה מאז שנות החמישים, הפקולטה למדעי החברה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- פרידמן, י., הורוביץ, ת., שליב, ר. (1988). אפקטיביות, תרבות ואקלים של בית ספר, מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.
- צרצור, ס. (1999). החינוך הערבי: תמונת מצב ומבט לעתיד, בתוך: א. פלד (עורך), יובל למערכת החינוך בישראל, כרך א', משרד החינוך, התרבות והספורט, ירושלים.
- קופ, י. (עורך) (2000). הקצאת משאבים לשירותים חברתיים, המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל, ירושלים.
- קופ, י. (2000). אלפי רבבות ישראל, השפעות דמוגרפיות, בתוך: י. קופ, (עורך), פלודליזם בישראל, מכור היתוך ל"מעורב ירושלמי", דוח ביניים ממחקר השוואתי בשיתוף מכון ברוקינגס, וושינגטון והאוניברסיטה הלאומית האוסטרלית, המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל, ירושלים.
- קרניאל, ו. (2000). פרויקט "סביבת החינוך החדשה", בית ספר עמל טכנולוגי, עפולה.
- קשתי, י., אריאלי, מ., שלסקי, ש. (עורכים) (1997). לקסיקון החינוך וההוראה, אוניברסיטת תל-אביב, הוצאת רמות, תל-אביב.
- רוזנפלד, ה. (1981). שינוי, מחסומים לשינוי וניגודים במשפחה הכפרית, בתוך: א. ליש (עורך), הערכים בישראל: דציפות ותמורה, הוצאת מאגנס, ירושלים.
- רוזנפלד, י., שון, ד., סייקס, י. (1996). ביציאה מן המיצר. ג'וינט - מכון ברוקדייל, ירושלים.
- רוזנפלד, ר. (1996). מה אומרים הבוגרים: סקר בוגרי שלושת המחזורים הראשונים של "מפנה", ג'וינט ישראל, ירושלים.
- רש, נ. (1997). שוויון הזדמנויות בחינוך, בתוך: קשתי, י., אריאלי, מ., שלסקי, ש. (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה, אוניברסיטת תל-אביב, הוצאת רמות, תל-אביב.
- שחר, ל. (2000). תכנית עבודה בית ספרית לשנת הלימודים תשס"א 2001-2000, בית ספר ניסויי שש שנתי עירוני, מקיף ג' בבאר-שבע.
- שיפמן, מ. ד. (1978). סוציולוגיה של בית הספר, אקדמון, ירושלים.

- שפירו, י., בן- אליעזר, א. (1998). *יסודות הסוציולוגיה, עם עובר, תל-אביב.*
- שפרינצק, ד., בר, א., לוי-מזלום, ד., פיטרמן, ד. (2000) *מערכת החינוך בראי המספרים, משרד החינוך, המינהל לכלכלה ולתקציבים, ירושלים.*
- שפרינצק, ד., בר, א., לוי-מזלום, ד., פיטרמן, ד., שגב, י. (2001). *משרד החינוך: עובדות ונתונים, משרד החינוך, המינהל לכלכלה ולתקציבים, ירושלים.*
- שרן, ש., הרץ-לזרוביץ, ר. (1981). *מורים ותלמידים בתהליך שינוי, אוניברסיטת תל-אביב, תל-אביב.*
- שרן, ש., שחר, ח. (1990). *ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך, הוצאת שוקן, תל-אביב.*

- Arends, R. I. (1982). The meaning of administration support. *Educational Administration Quarterly*, 18 (4), pp 37-42.
- Argyris, C. & Schon, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reding, MA, Adison Wesley.
- Bandura, A.(1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, pp. 122-174.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey, Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*, New York, Freeman.
- Basham, A.; Appleton, V.E. Dykeman, C. (2000). *Team Building In Education: A How-to Guidebook*, (Denver, Love).
- Berman, P. & McLaughlin, M. (1978). Federal programs supporting educational change. *Implementing and Sustaining Innovations*, Vol. 8, Santa Monica, Cliff-Rand Corporation.
- Chrispeels, J. H. (1992) *Purposeful Restructuring: Creating a Culture for Learning and Achievement in Elementary Schools*. London, Falmer Press.
- Coladarci, T. (1991). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60 (4), pp. 323-327.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity* Washington, DC, National Center for Educational Statistics / US Government Printing Office.
- Combs, A. W. (1974). *Humanistic Teacher Education* Fort Collins, Shield.
- Conley, S. C. (1991). Review of research on teacher participation in school decision- making. *Review of Research in Education*, 17, pp. 225-226.
- Corbett, H. D., Dawson, J. A. & Firestone, W. A. (1984) *School Context and School Change, Implications for Effective Planning* New York, Teacher college Press.

- Dalin, P. (1989). Re-conceptualizing the school improvement process: Charting a paradigm shift. In: D. Reynolds, B. Creamers, T. Peters (Eds.). *School Effectiveness and Improvement*. Walls, Cardiff.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York, Macmillan.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective school for the urban poor *Educational Leadership*, 37(1), pp. 15-27.
- Eisenstadt, S. N. (1986). *The Development of the Ethnic problem in Israeli Society*. Jerusalem, The Jerusalem Institute for Israel Studies.
- Elliot, J. (1993). *Reconstructing Teacher Education*. Barcombe, Falmer Press.
- Firestone, W. A. & Corbett, D. H. (1988). Planned organizational change. In: N. Boyan (Ed.). *Handbook of Research on Educational Administration*. New York, Longman.
- Fullan, M. G. & Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London, Cassell.
- Giddens, A. (1998). *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Cambridge, Polity Press.
- Giddens, A. (2000). *The Third Way and Its Critics*. Cambridge, Polity Press.
- Goldenson, R.M. (Ed.). (1984). *Longman Dictionary of Psychology and Psychiatry*. New York, Longman.
- Goldring, E. B. (1966). Environment adaptation and selection : Where are the parents and the public? In: R. L. Crowson, W. L. Boyd & H. B. Mawhinney (Eds.). *The Politics of Education and the New Institutionalism*. London, Flamer Press.
- Goodlad, J. I. & Anderson, H. H. (1976). *The Ungraded School*. Tel Aviv, Tel Aviv University.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, pp. 63-69.
- Hanna, D. P. (1988). *Designing Organizations for High Performance*. New York, Addison Wesley.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York, Teachers College Press.
- Harvey, T. R. (1995). *Checklist for Change: A Pragmatic Approach to Creating and Controlling Change*. (Second Edition). Lancaster, Technomic.

- Havelock, R. G. (1971). Planning for innovation through the dissemination and utilization of knowledge. In: B. MacDonald & R. Walker (1976). *Changing the Curriculum* London, Open Books.
- Hayton, A. (Ed.). (1999). *Tackling Disaffection & Social Exclusion: Education Perspectives and Policies* London, Kogan Page.
- Hixson, J. & Tinzmann, M. B. (1990). *Reconnecting Students at Risk to the Learning Process, Who are at-risk Students of the 1990s'?* NCREL, Oak Brook.
- Hopkins, D. Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London, Cassell.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1984). *Innovation up Close: How School Improvement Works*. New York, Plenum Press.
- Jencks, C., Smith, M., Ackland, H., Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Micholson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York, Basic Books.
- Katz, D. & Kahn, R. (1996). Organizational and systems concept. *The Social Psychology of Organizations*. New-York, Weily.
- Kirby, L. D. & Fraser, M. W. (1997). Risk and resilience in childhood. In: M. W. Fraser (Ed.). *Risk and Resilience in Childhood, an Ecological Perspective*. Washington, NASW Press.
- Lewin, K. (1951), *Field Theory in Science*, (New York, Harper & Row).
- MacDonald, B. & Walker, R. (1976). *Changing the Curriculum* London, Open Books.
- Macniff, J. (1993). *Teaching as Learning: An Action - Research Report*. London, Routledge.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self and task related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 247-258.
- Miles, M. B. (1994). *Research Findings on the Stages of School Improvement*. New York, Center for Policy Research, Mimeo.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. (Second Edition). Thousand Oaks, CA, Sage.
- Morris, R.C. Introduction: The problem, Its Difficulties and our Approaches, in, R.C. (1994) Morris, *Using What We know About At-Risk Youth, Lessons*

- from the Field*, National Dropout Prevention Center at Clemson University, (Basel, Lancaster).
- Mortimore, P. (1998). *The Road To Improvement: Reflection on School Effectiveness*. London, Swets & Zeitlinger.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. London, Open Books.
- Rosenfeld, J.M. & Tardieu, B. (2000). *Artisans of Democracy: How Ordinary People, Families in Extreme Poverty, and Social Institutions Become Allies to Overcome Social Exclusion*. University Press of America.
- Rossman, G B.; Dickson Corbett, H.; Firestone, W. A. (1988), *Change and Effectiveness in Schools, A Cultural Perspective*, (State University of New York Press).
- Rutter, M., Maugan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*, London, Open Books.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of School Effectiveness Research*. London, OFSTED.
- Sammons, P., Thomas, S. & Mortimore, P. (1997). *Forging Links: Effective School and Effective Departments*. London, Sage.
- Sarason, S. B. (1982). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston, Allyn & Bacon.
- Sarason, S. (1976). *The Creation of Setting and the Future societies*, (San Francisco, CA, Josey Bass).
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement* 1 (1), pp. 61-80.
- Schein, E. H. (1985). Organizational culture and leadership. In: J. Prosser (Ed.) (1999). *School Culture*, London, Sage.
- Schon, D. A. (1971). Beyond the stable state: public and private learning in a changing society. In: B. MacDonald & R. Walker, (1976). *Changing the Curriculum*. London, Open Books.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing Our School: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham, Open University Press.

- Stoll, L., Reynolds, D. Creemers, B. & Hopkins, D. (1996). Merging school effectiveness and school improvement: practical examples. In: D. Reynolds, R Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll & N. Lagerweij, (Eds.). *Making Good School: Linking School Effectiveness and School Improvement*. London, Routledge.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. & Henry, M. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*, London, Routledge.
- Teddlie, C., Reynolds, D., Hopkins, D. & Stringfield, S. (2000). Linking school effectiveness and school improvement. In: C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London, Falmer Press.
- West, M. & Hopkins, D. (1996). Reconceptualizing School Effectiveness and School Improvement, Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting. New York.
- White, J. & Barber, M. (1997). *Perspective on School Effectiveness and School Improvement*. London, Bedford Way Paper.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal*, 29, pp. 663-676.

"יש בכוחם של הצוותים החינוכיים בבתי הספר לחולל שינוי בחייהם של תלמידים שהוגדרו על ידי המערכת כמקרים אבודים", כך קובע ד"ר רמי סולימני, המציע לצוותים החינוכיים לאמץ יחס חדש ואתגרי עם תלמידים המוגדרים "תת משיגים", וזאת באמצעות תכנית התערבות חינוכית לקידום תלמידים בסיכון.

הספר מתבסס על מחקר וניסיון אישי ומקצועי ובו מציע ד"ר רמי סולימני לא להשלים עם המציאות שבה תלמידים אינם מצליחים להשתלב במסגרות חינוכיות, בגלל שנסיבות חייהם והתנאים הסביבתיים שבהם גדלו יצרו אצלם חסכים רגשיים וקוגניטיביים, הפוגעים ביכולתם לממש את הפוטנציאל הגלום בכל אחד מהם.

הספר נותן השראה מקצועית למנהלים, למחנכים ולמורים בבתי הספר ומציע דרך חשיבה שונה באמצעות יצירת סביבת חינוך חדשה, מאתגרת ומלאת הבטחות.

ד"ר רמי סולימני הוא מנכ"ל עמותת אשלים לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים ובני נוער בסיכון בגזינט ישראל. ב- 25 השנים האחרונות עסק ד"ר סולימני בנושאים חינוכיים וחברתיים במיקוד על אוכלוסיות חלשות בחברה הישראלית בכלל ובתופעות של סיכון ונשירה בפרט. הוא זכה בפרסים רבים על עבודתו, ביניהם פרס הסתדרות המורים ופרס יו"ר הכנסת לקידום איכות החיים והחינוך בישראל.



מסת"ב 965-70-73-41-3 ISBN

www.ashalim.org.il