



ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך

דוח ביניים

הערכת יישום והטמעת

תכנית 'אמירים'

בשנת הלימודים תשס"ט

ינואר 2010

טבת תש"ע

תוכן העניינים

11	רקע
16	מטרות ושאלות ההערכה
16	שיטה: אוכלוסיה וכלי הערכה
23	ממצאים
23	1. היבטים ארגוניים ופדגוגיים בהטמעת תכנית אמירים בבתי הספר
23	1.1 בתי ספר באמירים
25	1.2 תהליך בחירת בתי הספר לתכנית אמירים
25	1.3 שיקולים בהצטרפות בתי ספר לתכנית
28	1.4 היערכות ודפוס הפעלה
30	1.5 ארגון קבוצות הלימוד ושעות הלימוד
37	2. התלמידים הלומדים באמירים
37	2.1 קריטריונים והליכים לבחירת התלמידים
44	2.2 מאפייני הלומדים באמירים
46	2.3 התלמידים המתאימים והלא מתאימים להשתלב באמירים
48	2.4 מוביליות של תלמידים בתכנית אמירים
50	2.5 השתתפות תלמידי אמירים בתכניות אחרות למחוננים ומצטיינים
52	3. תכני הלימוד
53	3.1 תחומי הדעת הנלמדים
55	3.2 בחירת תכני לימוד על ידי התלמידים ומשך הלימוד של כל תחום
57	3.3 נושא נלמד כ"העשרה חברתית-ערכית"
60	4. הערכת הלימוד באמירים
62	5. הצוות המוביל של תכנית אמירים בבתי הספר
62	5.1 רכזי מצוינות בית ספריים
67	5.2 מורי אמירים
72	5.3 צוות מצוינות בית ספרי
74	6. השתלמות, ליווי והדרכה
	7. הבדלים בין בתי ספר באופן העבודה מול מודל רנזולי
83	ובדפוס היישום וההפעלה של התכנית
	8. השפעות ותרומות נתפסות של תכנית אמירים על התלמידים
90	והצוות החינוכי בבית הספר
96	9. עמדות כלפי תכנית אמירים
100	10. חוזקות המודל והתוכנית
102	11. קשיים, חולשות וביקורת
105	12. האם ניתן לזהות ולהמליץ על מודל או על תהליך הטמעה מנצח?

109	 דיון	13.
115	 נספח 1: עמדות כלפי מצוינות וטיפוחה	
118	 נספח 2: מתווה השאלונים טלפוניים	
136	 נספח 3: מתווים לראיונות איכותניים	

רשימת לוחות

18	 לוח מספר 1: התפלגות בתי הספר המשתתפים בתכנית אמירים
18	 לוח מספר 2: בתי הספר בהם פועלת תכנית באמירים, לפי פיקוח ומגזר
18	 לוח מספר 3: בתי הספר בהם פועלת תכנית באמירים, לפי שלב חינוך
19	 לוח מספר 4: מאפייני בתי הספר שנבחרו להערכה איכותנית
22	 לוח מספר 5: שיעור המשיבים על השאלונים הטלפוניים
24	 לוח מספר 6: התפלגות בתי הספר המשתתפים בתכנית אמירים, לפי רמה חברתית כלכלית
30	 לוח מספר 7: דיווחי המנהלים על מספר קבוצות אמירים הפועלות בבית ספרם
31	 לוח מספר 8: סיכום נתונים מספריים של קבוצות הלימוד באמירים, על פי דיווחי הרכזים
34	 לוח מספר 9: מועדי השיעורים של אמירים בבתי הספר, לפי דווח המורים
48	 לוח מספר 10: פרישת תלמידים מתכנית אמירים, לפי דיווחי המורים
56	 לוח מספר 11: דיווח רכזים על משך זמן ממוצע להוראת תחום דעת
62	 לוח מספר 12: דיווח רכזים על מספר שנות ריכוז תחום המצוינות בבית הספר*
71	 לוח מספר 13: דיווח מורים על מספר שנות הוראה בתכנית אמירים

רשימת תרשימים

12	 תרשים מספר 1: תכנית אמירים: תשומות מול תפוקות
25	 תרשים מספר 2: דיווח מנהלים על אופן הצטרפות בית הספר לתכנית אמירים
29	 תרשים מספר 3: דיווח הרכזים על מועד תחילת הפעילות של תכנית אמירים בבית הספר
32	 תרשים מספר 4: דיווחי הרכזים על הרכב הגילאים בקבוצות אמירים
38	 תרשים מספר 5: דיווח מנהלי בתי הספר אודות הרכב קבוצות אמירים
38	 תרשים מספר 6: דיווח מנהלים על שיקולים בבחירת התלמידים לאמירים
49	 תרשים מספר 7: דיווח מורים על הסיבות לנשירת תלמידים מתכנית אמירים
51	 תרשים מספר 8: דיווח מנהלים על תכניות נוספות למחוננים ומצטיינים
52	 תרשים מספר 9: דיווח מנהלים על הגורמים לבחירת הנושאים ותחומי הדעת באמירים
53	 תרשים מספר 10: דיווח רכזים על תחומי הדעת שנלמדים בתכנית אמירים
65	 תרשים מספר 12: דיווח רכזים על תפקידים נוספים בבית הספר
67	 תרשים מספר 13: דיווח מנהלים על הקריטריונים לבחירת מורים לתכנית
69	 תרשים מספר 14: דיווח מורים על תחומי התמחותם במסגרת לימודים אקדמיים
70	 תרשים מספר 15: דיווח מורים על תפקידים בית ספריים נוספים
72	 תרשים מספר 16: דיווח מנהלים על החברים בצוות המצוינות הבית ספרי
73	 תרשים מספר 17: דיווח רכזים על תדירות מפגשי הצוות של מורי אמירים
74	 תרשים מספר 18: דיווחי המורות על התאמת השתלמויות אמירים לצרכיהן
77	 תרשים מספר 19: דיווח מורות על תדירות המפגשים עם המדריכות של תכנית אמירים
81	 תרשים מספר 20: דיווחי מנהלים ומורות על מוכנות להפעלת תכנית אמירים
90	 תרשים מספר 21: תפיסת מנהלים ומורים את תרומת התכנית לתלמידי אמירים
	תרשים מספר 22: תפיסת מנהלים ומורים את ההשפעה החברתית והפדגוגית על
91	 כלל תלמידי בית הספר
96	 תרשים מספר 23: דיווח מנהלים ומורים על העדפות ומיומנות בהפעלת תכנית פתוחה
97	 תרשים מספר 24: דיווח מורים ומנהלים על שביעות רצון כללית מתכנית אמירים

תקציר מנהלים

מבוא

תכנית "אמירים" הינה תכנית ארצית תלת שנתית לקידום מצוינות בחינוך. התכנית פועלת הן בחינוך היסודי והן בחינוך העל יסודי כמסגרת מאתגרת לתלמידים מצטיינים החל משנת הלימודים תשס"ח. התכנית מופעלת בבתי ספר ביוזמת האגף למחוננים ומצטיינים במשרד החינוך ובשיתוף עם אגפי הגיל. בשנת הלימודים תשס"ח הופעלה התכנית ב- 61 בתי ספר: 42 יסודיים ו-19 חטיבות ביניים. בשנת הלימודים תשס"ט הורחבה ופעלה ב- 68 בתי ספר (כאשר 57 מתוכם השתתפו בתשס"ח).

רציונל ומטרות התכנית

מודל העבודה שנבחר לתוכנית אמירים הינו מודל ההעשרה המשולש של רנזולי. אבן יסוד במודל זה, הינה שיש לזמן לתלמידים למידה משמעותית במגוון תחומי דעת שאינם נכללים בהכרח בתוכנית הלימודים הרגילה. ההנחה היא שתכנים אלה - המהווים אתגר אינטלקטואלי, הזדמנות ליצירתיות, להעלאת שאלות אותנטיות ולהתמודדות עם פתרון - בשילוב פדגוגיות ייחודיות, יגבירו את המוטיבציה ללמידה ויובילו למצוינות.

המודל מורכב משלושה שלבים של העשרה:

- חשיפה – חשיפת התלמידים לפעילויות חקר כלליות, שנועדו להפגיש אותם עם רעיונות ותחומים, שבד"כ אין נגישות אליהם בתוכנית הלימודים הרגילה.
- העמקה והתמחות - בחלק מתחומי הדעת, במטרה לפתח חשיבה יצירתית וביקורתית, פתרון בעיות, קבלת החלטות וכישורי מנהיגות ועוד.
- חקר אותנטי - בשלב זה נדרש התלמיד, או קבוצה קטנה של תלמידים, להפיק תוצר ולהציגו.

במרכז של הגישה שממנה צמח המודל מצויים התלמיד, המורה ותכנית הלימוד, ועל פיה מיוחסת משמעות רבה לתהליכי הלמידה-הוראה (תוך התמקדות בתחומי העניין של התלמיד), לצרכים והמאפיינים של הלומד. גישה זו מאפשרת לתלמידים בעלי יכולות ותחומי עניין מגוונים להשתלב ולהתקדם בלמידה ולהגיע להישגים ותוצרים משלהם. מטרות המודל:

- חשיפת אוכלוסייה רחבה יותר של תלמידים בבית הספר למגוון תחומי דעת ויצירה
- פיתוח 'התנהגות מצטיינת' בקבוצה גדולה יותר של תלמידים
- פיתוח 'יצרנים' של רעיונות ושל ידע וטיפוח הכושר להפיק תוצרים באופנים שונים
- שיפור הכמות והאיכות של ההעשרה לכל אוכלוסיית התלמידים ועידוד הקרנה של מצוינות.

■ תשומות התכנית :

כל ב"ס המשתתף בתכנית קיבל 10 שעות תקן לשתי **קבוצות** אמירים (5 ש"ש לכל קבוצה)

8 מהשעות יועדו להוראת **2 תחומי דעת** (2 ש"ש לכל תחום בכל קבוצה) **2 שעות יועדו להעשרה חברתית-ערכית** (1 ש"ש לכל קבוצה). בתי הספר הונחו לבחור תחומי ידע מגוונים ופדגוגיות לא שגרתיות. למעט הנחיה זו, ניתן לבתי הספר חופש בחירה מלא של התכנים שיילמדו.

- **דוח ההערכה** מציג נתונים אודות תפיסות של מנהלי בתי ספר, רכזי מצוינות ומורי אמירים לגבי תכנית "אמירים" ולגבי הטמעתה במהלך השנתיים הראשונות ליישומה בבתי ספר.
- **מטרת ההערכה היא לבחון את אופן יישום תכנית "אמירים"** בבתי הספר ולבדוק כיצד נתפסת התכנית על ידי צוותי בתי הספר וצוותי התכנית במחוזות. **כמו כן, ההערכה מנסה לבחון** מהי התפיסה הרווחת ביחס לתרומת התכנית לתלמידים, למורים ולאווירת המצוינות הבית ספרית וללמוד על הגורמים המקדמים והגורמים המעכבים את הטמעת התכנית בבית הספר. ממצאי ההערכה נועדו לאפשר למטה התכנית במשרד החינוך **קבלת החלטות לגבי אופן המשך הפעלת תכנית "אמירים" והטמעתה בבתי הספר.**
- **ההערכה** המתוכננת הינה הערכה דו שנתית. הדוח הנוכחי מציג את ממצאי שנת ההערכה הראשונה (תשס"ט). ממצאיו אמורים לספק **תמונת מצב** בתום שנתיים של פעילות התכנית, **מזווית הראיה של מנהלי בתי הספר**, רכזי המצוינות ומורי אמירים, וכן להציג את **זווית הראיה של צוותי תכנית "אמירים"** במחוזות (מדריכים ורפרנטים).
- השלב השני של ההערכה מתוכנן להתבצע לקראת סוף שנת הלימודים תש"ע. מטרתו להשלים את **תמונת המצב** לאחר תום שלוש שנים לפעילות התכנית ולכלול בנוסף את זווית הראיה של תלמידי התכנית והורי התלמידים. מערך הערכה דו שלבי זה יאפשר להציג את ההתפתחות של יישום התכנית בבתי הספר.

שיטה

- אוכלוסיית המחקר כללה את כל בתי הספר המשתתפים בתכנית "אמירים": 68 בתי ספר מהמגזרים השונים ומשני סוגי החינוך (ממלכתי וממלכתי-דתי).
- במטרה לקבל תמונת מצב מקיפה ומעמיקה שולבו במחקר שיטות הערכה כמותיות ואיכותניות. השיטות הכמותיות מאפשרות קבלת תמונה ארצית רחבה אודות אופן הפעלת התכנית בבתי הספר, ואילו השיטה האיכותנית מאפשרת להשלים את התמונה ולהציג תהליכים שמתרחשים בבתי הספר עם כניסת התכנית אליהם, ללמוד ולהכיר דפוסים שונים של הפעלת התכנית בבתי הספר, ולנסות לבודד את הרכיבים התורמים להצלחת התכנית – על פי תפיסתם של בעלי העניין.
- ההערכה משלבת מידע מכל בעלי התפקידים בתכנית "אמירים", מרמת מטה האגף למחוננים ומצוינים, דרך מדריכים ורפרנטים מחוזיים של תכנית "אמירים", ועד בעלי התפקידים השותפים לתכנית "אמירים" בבתי הספר.
- **איסוף נתונים כמותיים:** איסוף הנתונים הכמותיים נערך במהלך החודשים **יוני - יולי** 2009. במסגרת ההערכה נאספו נתונים כמותיים באמצעות סקרים טלפוניים בקרב מנהלי בתי ספר, רכזי מצוינות ומורי אמירים המלמדים בבתי הספר בהם מופעלת התכנית. שיעור בתי הספר שבהם רואיין לפחות איש צוות אחד הינו 96%. בסקר המנהלים השיבו 57 מנהלים ושיעור ההיענות עמד על 84%, בסקר רכזי המצוינות ענו 55 רכזים כך ששיעור ההיענות עמד על 83% ואילו בסקר מורי אמירים השיבו 219 מורים ושיעור ההיענות עמד על 86%.

- **איסוף נתונים איכותניים:** בנוסף לאיסוף הנתונים הכמותיים, נערך בחודשים מאי - יוני 2009 איסוף נתונים איכותניים בעשרה בתי ספר, **כאשר ששה מתוכם הוגדרו על ידי האגף למחוננים כבתי ספר מצליחים ביישום** התכנית והארבעה האחרים הוגדרו כבתי ספר **שאינם מצליחים** ביישומה. בנוסף, במהלך החודשים יוני - אוגוסט 2009 נאספו נתונים איכותניים מאנשי צוות התכנית במחוזות, במטרה לאתר את הפעולות וההליכים שנעשו בבתי הספר ואשר תרמו, **מנקודת ראותם** הם, להצלחה או לאי הצלחה של התכנית באותם בתי הספר. איסוף הנתונים האיכותניים נערך באמצעות ראיונות עומק פנים אל פנים מובנים למחצה.

עיקרי הממצאים

היבטים ארגוניים ופדגוגיים בהטמעת תכנית "אמירים" במערכת הבית ספרית

- **שיקולים / סיבות להצטרפות לתכנית:** לפי דיווחי המנהלים, רוב בתי הספר (79%) הצטרפו לתכנית "אמירים" בעקבות פנייה של הנהלת המחוז או הפיקוח. מראיונות העומק האיכותניים עולה כי שיקולי המנהלים בהצטרפות לתוכנית נבעו ברובם מעניין מהותי בתכנית, כמו למשל הזדמנות למתן מענה לתלמידים מצטיינים, עבודה לפי מודל מובנה למחצה/מובנה-גמיש, התייחסות למאפיינים של "תלמידאות טובה" (מוטיבציה, התמדה וכד') והזדמנות לעסוק בתחומי דעת שאינם כלולים בתוכנית הלימודים וליישם פדגוגיות ייחודיות. חלק מהמנהלים ציינו גם היבטים חיצוניים כמו למשל עשר השעות שניתנו על-ידי המשרד והעלאת היוקרתיות והאטרקטיביות של בית הספר.
- מועד תחילת הפעילות של תכנית "אמירים" בשנת הלימודים הנוכחית תלוי בוותק של בית הספר בתכנית: על פי דיווח הרכזים בראיונות הטלפוניים, בתי ספר ותיקים החלו להפעיל את התכנית בתחילת שנת הלימודים, לעומתם בתי הספר חדשים החלו את התכנית בחודש נובמבר או מאוחר יותר.
- מועד השיעורים: מדיווחי המורים בראיונות הטלפוניים עולה כי 82% מבתי הספר בחרו לשבץ את כל או חלק משיעורי אמירים במהלך יום הלימודים הרגיל ו-61% מבתי הספר שיבצו שיעורי אמירים (כולם או חלקם) מיד בתום יום הלימודים.
- מרבית המנהלים והמורים טענו בראיונות העומק האיכותניים כי שילוב שעות אמירים לתוך מערכת השעות (שהייתה כבר מוכנה במקרים רבים) היה מורכב מאוד ודרש התחשבות בגורמים רבים. מורכבות רבה עוד יותר התגלתה בבניית התכנית עצמה, על נושאים, תכניה ומוריה. בכל בית ספר הוקם צוות מורי אמירים (שכלל בדרך כלל שלושה-חמישה מורים) ומונה רכז מצוינות בית ספרי.
- מספר תלמידים וקבוצות אמירים: לפי דיווחי המנהלים והרכזים בסקרים הטלפוניים, בתשס"ט השתתפו בתכנית "אמירים" מעל 3,000 תלמידים. בכל בית ספר פעלו בממוצע 4 קבוצות לימוד של תכנית "אמירים", שבהם למדו בממוצע 73 תלמידים לבית ספר. נמצאה שונות רבה במספר קבוצות אמירים: מספר קבוצות אמירים נע בין קבוצה אחת עד 13 קבוצות אמירים בבית ספר, כאשר ב-74% מבתי הספר (42 בתי ספר) פעלו עד 5 קבוצות אמירים. מכאן, שברבע מבתי הספר פעלו 6 ומעלה קבוצות אמירים. בתי הספר בעלי 6 קבוצות או יותר הם לרוב בתי ספר דוברי עברית (8 מתוך 10), ממלכתיים (7 מתוך 8) ויסודיים (6 מתוך 10), כאשר רק בארבע מבתי ספר אלה לומדים יותר מ-600 תלמידים. המספר השכיח (ברבע מבתי הספר) הוא 4 קבוצות לבית ספר. גם במספר תלמידי אמירים התקבל טווח רחב (18 עד 285 תלמידים) בכל בית ספר. השונות נובעת בעיקרה **משוני בהתייחסות לקבוצת לימוד של אמירים:** קבוצת לימוד סגורה שלומדת

את כל שיעורי אמירים ביחד לעומת קבוצת לימוד מודולארית, שבה כל קורס נחשב קבוצה או שילוב של שני הנ"ל.

- **הרכב גילאי של הקבוצות:** לפי דיווחי הרכזים, **שני שלישים** מקבוצות אמירים כללו תלמידים משכבת גיל אחת בלבד ואילו **שאר הקבוצות** הן רב-גילאיות. הקבוצות הרב-גילאיות כללו תלמידים בטווח של בין **שתיים לארבע** שכבות גיל.

התלמידים הלומדים באמירים

- במרבית בתי הספר, **נקודת המוצא** לבניית קבוצות אמירים הייתה בחירת **תלמידים בודדים מכיתות שונות**, ב- 91% מבתי הספר דיווחו המנהלים על בחירת תלמידים בודדים מתוך כיתות, להבדיל **מבחירת כיתה או שכבת גיל שלמה לתכנית**.
- לפי דיווחי **המנהלים** השיקולים המרכזיים בבחירת תלמידים לתכנית "אמירים" היו **מוטיבציה של התלמידים (94%)**, **המלצות מורים (88%)** ו**כישורן ייחודי של התלמידים (88%)**. הישגים לימודיים של התלמידים בתחומי הדעת השונים בבית הספר קיבלו משקל משני בעיני מנהלי בתי הספר. ב- 26% מבתי הספר **בקשות של הורים** היוו שיקול לבחירת התלמידים, 8% **מהמנהלים אף ציינו שיקול זה כבעל חשיבות רבה או רבה מאד** ו- 18% נוספים ציינו שיקול זה כבעל חשיבות בינונית.
- המורים אפיינו את התלמידים שמתאימים להשתתף בתכנית "אמירים" כתלמידים בעלי הישגים לימודיים מאוד גבוהים בתחומי הדעת בבית הספר, בעלי מוטיבציה וסקרנות ואשר תחום הדעת הנלמד מתאים לתחום בו הם מצטיינים. **חלק מהמורים האמינו שתכנית "אמירים" תשמש 'מקפצה' להישגים של תלמידים בעלי הישגים נמוכים עד בינוניים בעלי מוטיבציה סקרנות והישגים נמוכים**.
- מוביליות תלמידים בתכנית: לפי דיווחי המורים היתה נשירה שולית של תלמידים מתכנית "אמירים" (פחות מתלמיד אחד בממוצע לקבוצת לימוד). הסיבה העיקרית לנשירה מהתכנית היא **חוסר רצון להפסיד שיעור אחר המתקיים במקביל לאמירים וקושי להשלים את החומר שהוחסר**. כמחצית מהמורים דיווחו על **הצטרפות** תלמידים חדשים לקבוצתם במהלך השנה הנוכחית. **ממוצע** המצטרפים לכל קבוצת לימוד היו **1.4 תלמידים**.
- מדיווחי המנהלים בסקר הטלפוני עולה כי ב-46% מבתי הספר פעלו בתשס"ט **תכניות נוספות למחוננים או למצטיינים בתוך בית הספר, זאת בניגוד לקריטריון בחירת בתי הספר לתכנית**. ב-93% מבתי הספר ישנם תלמידים המשתתפים בתכניות לטיפול מוצינות (בנוסף לאמירים).

תכני לימוד

- לפי דיווחי הרכזים כל בית ספר הפעיל שיעורי אמירים בתחום דעת אחד עד חמישה תחומי דעת. שלושת תחומי הדעת המובילים שנבחרו להוראה באמירים הם מדעים (20%), אומנות ואמנויות (15%) ומתמטיקה (15%). בנוסף התקבלה קשת רחבה של נושאי לימוד, **חלקם שונים מתחומי הלימוד הסטנדרטיים**, החל מאקולוגיה ואיכות הסביבה וכלה בלימודי ספורט ומטבח.
- **חלק ניכר** מן המנהלים בראיונות העומק האיכותניים הדגישו העדפה לנושאים בין-תחומיים (שכללו גם שילובים ייחודיים בין תחומי הדעת העיקריים), וכן לתחומים ונושאים הקרובים לליבו של בית הספר - לחזון, לאני המאמין הבית ספרי, לסביבה הלימודית הספציפית או **לתכנים הרגילים** בכיתה - ולליבם של המורים שנבחרו ללמד בתכנית (ובחלק מבתי הספר אף בהתאם לרצונות של תלמידים או בשיתוף עמם).

- מראיונות העומק האיכותניים עולה, שרוב רובם של בתי הספר **הקפידו למלא אחר ההנחיות** ובחרו **נושאים שאינם נלמדים בבית הספר**, הן מתחום המדעים (מתמטיקה בראשם) והן מתחום האומנויות, או שילובים של שניהם ושל נושאים בינתחומיים אחרים. העניין העיקרי של בתי הספר היה בתחומי דעת **ופחות במיומנויות חשיבה** שאינן תלויות בתוכן ספציפי.
- 48% מבתי הספר שהשתתפו **בתכנית "אמירים"** במשך שנתיים ונמצאו לפי **מודל רנזולי בשלב 'העמקה'** - אפשרו **לתלמידים לבחור נושא או נושאים** מתוך רשימה שהוצגה בפניהם. ב- 5% נוספים תחום הדעת נבחר לפי בקשות של תלמידים. שאר בתי הספר בעלי ותק של שנתיים באמירים שיבצו תלמידים לפי **תכנית סגורה** של נושאים. לעומתם, כל בתי הספר בעלי ותק של שנה באמירים (שנמצאים **בשלב ה'חשיפה'**), בחרו באופן מלא את נושאי הלימוד **עבור תלמידיהם**.
- בשני שלישים מבתי הספר המנהלים דיווחו על לימודי 'העשרה חברתית ערכית' בהיקף של 1.8 ש"ש בממוצע. **מכאן ששליש מבתי הספר לא מלאו את ההנחיות בנושא זה**.
- גם מדיווחי הרכזים בסקרים הטלפוניים עולה, כי בתי הספר **לא קיימו** באופן מלא את **ההוראה ללמד 'העשרה חברתית ערכית'** במסגרת אמירים. יש שלימדו העשרה כשיעור נוסף (ב- 52% מבתי הספר), יש ששילבו עם תחום הדעת הנלמד ויש שהעבירו את השעות הללו לטובת שעות נוספות לתחומי דעת.

אפיון רכז המצוינות

- מאפייני התפקיד של רכז המצוינות, כפי **שתוארו על ידי הרכזים עצמם**, הינם: ראיינה מערכתית, בניית רציונל ותכנית לימודים בית ספרית, בחירת המורים שילמדו באמירים, קישור בין המורים למדריכי אמירים, בחירת תלמידים לתכנית וכן פיקוח וטיפול אדמיניסטרטיבי בכל הקשור לאמירים.
- **במקרה של שאלה או בעיה הקשורה לאמירים, כרבע מהמורים דיווחו בסקרים הטלפוניים כי הם מאמינים שיפנו לרכז המצוינות**. השאר יעדיפו לפנות ישירות למדריכת אמירים (37%), למנהל (7%), לרכזי תחום הדעת בבית הספר או למדריך האזורי של תחום הדעת או למורים עמיתים. 26% מהמורים ציינו שייעזרו בשניים או יותר מבעלי התפקידים שהוזכרו.
- 63% מהרכזים הם **בעלי תפקידים נוספים** בבית הספר בנוסף לריכוז אמירים, ביניהם ריכוז שכבה או מקצוע, סגן מנהל או מנהל. 42% מהרכזים הם גם מחנכי כיתות בשכבות א' עד י' ו-46% מהרכזים הם מורים מקצועיים..
- 29% מהרכזים **דיווחו כי השתלמו** בעבר בהוראת מחוננים או מצוינים במסגרת אקדמית או עירונית, על-פי דיווחיהם.
- בבתי ספר עם ותק של שנתיים באמירים, **שלושה רבעים מהרכזים התמידו בתפקידם** במשך כל תקופת הפעילות של אמירים בבית הספר.
- **שני שלישים מרכזי המצוינות מעוניינים להמשיך** בתפקידם גם בשנת הלימודים הבאה ו-11% עדיין לא קיבלו החלטה לגבי סוגיה זו. ההסבר השכיח לחוסר רצון להמשיך בתפקיד הרכז הוא חוסר התגמול **הכספי** בגין התפקיד.

אפיון מורי אמירים

- לפי דיווח הרכזים צוות מורי אמירים מנה בתשס"ט **חמישה מורים בממוצע**. המורים **נבחרו** בעיקר בזכות יכולתם לאתגר תלמידים בעלי יכולות גבוהות ונכונותם להקדיש מזמנם להוראה באמירים ולהשתתפות בהשתלמות של התכנית.
- לפי דיווחי המורים בסקרים הטלפוניים, מורי אמירים הינם בעלי **ניסיון** של 15 שנות הוראה **בממוצע**. 39% מהם מחנכים כיתה ו-60% ממלאים תפקידים נוספים מלבד ההוראה: רכזי מקצוע או רכזי שכבה (42%), מנהלים או סגני מנהלים (7%) או תפקידים נוספים.
- מהסקרים הטלפוניים עולה, כי תחומי ההתמחות השכיחים של מורי אמירים הינם: מדעים, מתמטיקה, שפת אם, תנ"ך, יהדות ועוד. הצלבת נתוני ההתמחות האקדמית של המורה מול תחומי ההוראה באמירים העלתה **התאמה מלאה** של תחומי הדעת. כלומר המורה **לימד באמירים את תחומי דעת שבהם התמחה בלימודיו**.
- בבתי הספר בהם פעלה תכנית "אמירים" במשך שנתיים רק **59% מהמורים דיווחו כי התמידו** בהוראה במסגרת התכנית במשך שתי השנים. כלומר, בניגוד להנחיות **41%** מהמורים התחלפו בין השנה הראשונה לשנייה. אחד מההסברים האפשריים לתחלופה הוא שינוי בתחומי הדעת הנלמדים במסגרת אמירים.

השתלמות, ליווי והדרכה

- **70%** ממורות אמירים דווחו על **השתתפות בהשתלמויות** שנערכו מטעם תכנית "אמירים".
- **טיבן ואיכותן של ההשתלמויות** שהוצעו למורי אמירים עוררו עמדות **ודעות מנוגדות** (הן בראיונות העומק האיכותניים והן בסקרים הטלפוניים). כמחצית מן המורים היו מרוצים מההשתלמויות וסברו כי הן היו חשובות, מעניינות ותורמות. לעומת זאת, המחצית השנייה של המורים הביעו מורת רוח וביקורת, בעיקר על היותן תיאורטיות יתר על המידה ופחות אופרטיביות-יישומיות. כמו כן, נטען כי ההשתלמויות מתמקדות יותר באסטרטגיות ופחות בתחומי הדעת הנלמדים וכן הן אינן מובחנות דיין לשכבות הגיל השונות. ראוי לציון בהקשר זה, כי **69%** מהמורות חשו כי **לא קיבלו כלים** מספקים לבניית תכנית לימודים באמירים.
- **חלק מן המנהלים והמורים** תיארו בראיונות העומק האיכותניים הסתייעות והיתרמות מן **ההדרכה**, אך מי שציפו ל"חיבור לשדה" טענו, שלא זכו לו גם בהדרכה וכי זו הייתה כללית בלבד, לא מקצועית דיה, לא מעמיקה, ודומה יותר למעקב ולבקרה.

השפעות נתפסות של התכנית בעיני המנהלים והמורים

- הן המנהלים והן המורים תמימי דעים בדבר התרומה של תכנית "אמירים" לתלמידים המשתתפים בה. בכל המדדים שהופיעו בראיונות הטלפוניים מעל 90% מהמנהלים והמורים הסכימו כי תכנית אמירים מעודדת מצוינות בקרב תלמידי התכנית, כי התכנית מלמדת לצורך מידע באופן יעיל וביקורתי ולנקוט עמדה כלפי נושאים המועלים לדיון. ההשפעה הבולטת והמדוברת ביותר בראיונות העומק האיכותניים התייחסה להד של התכנית בקרב כלל התלמידים ולאטרקטיביות/לכוח המשיכה שלה עליהם. בבתי ספר שסומנו כלא-מצליחים ניכרה פחות (לדעת מדריכות ורפרנטים, ואף על-פי דברי מנהלת) השפעה זו כאשר התוכנית פחות סחפה תלמידים ומורים למצוינות ולמחויבות לה.
- 56% ממורי אמירים דיווחו בסקרים הטלפוניים (כמו גם בראיונות העומק האיכותניים) כי **סגנון ההוראה שלהם השתנה** בעקבות ההוראה בתכנית וכי גם בכיתות הרגילות הם מנסים להתאים את ההוראה לרמות חשיבה שונות ולעודד חשיבה ודיאלוג עם התלמידים במהלך השיעור. כמו כן, המורים דיווחו כי בעקבות התכנית הם מעודדים למידת חקר ומשתדלים להפוך את ההוראה לפחות פורמאלית.

- כשני שלישים מהמנהלים וכמחצית מהמורים דיווחו בסקרים הטלפוניים ובראיונות העומק האיכותניים כי תכנית "אמירים" מעודדת מצוינות גם בקרב **תלמידים שאינם משתתפים** בה. עם זאת, כחמישית מהמנהלים והמורים ציינו כי התכנית יצרה לחצים חברתיים בין תלמידים המשתתפים בה לאלה שאינם משתתפים בה.
- 88% מהמנהלים משוכנעים שתכנית "אמירים" מעודדת מצוינות בקרב המורים המלמדים בה, כ- 40% סבורים שלאמירים יש השפעה גבוהה או גבוהה מאד גם על קבוצת המורים שאינם מלמדים בתכנית. בשניים מבתי הספר שסומנו כלא מצליחים ניכרו, לדברי מנהליהם, מאמץ יתר ושחיקה של המורים המלמדים בתכנית.
- על פי דיווחי המנהלים בסקרים הטלפוניים היתרון המשמעותי של תכנית "אמירים" הוא **העלאת נושא המצוינות לסדר היום** הבית ספרי - הן בפן של ההוראה והן בפן של התלמיד, קידום והעשרת התלמידים באמירים הינו גורם המקדם הישגים של כלל תלמידי בית הספר.
- **מדריכות ופרנטים** טענו בראיונות העומק האיכותניים כי **ציפו לחלחול** ניכר יותר של עקרונות התכנית ליתר המורים וכי עדיין קשה לזהות השפעות משמעותיות של התכנית בבתי הספר. יחד עם זאת הם ציינו כהישג מספר שינויים שכן חלו בביה"ס ובניהם: עליית רמת המודעות של המורים לנושא, הנפת דגל המצוינות על ידי המנהלים והצבתה כתפיסת עולם באג'נדה הבית ספרית והעובדה שחלק מבתי הספר שלהם **פיתחו מודל בית ספרי למצוינות**.

עמדות כלפי תכנית אמירים

- רמת **שביעות הרצון** של כל המרואיינים גבוהה: 86% מהמורים ו- 98% מהמנהלים דיווחו על שביעות רצון גבוהה מהתכנית. בראיונות העומק האיכותניים, המנהלים הביעו את סיפוקם בעיקר מן המענה שניתן לתלמידים מצטיינים, או מן ההנאה הרבה שראו שמענה זה הסב להם. המורים הדגישו, נוסף על אלה, את האתגר ואת ההנאה מן ההוראה האחרת. **התלמידים** דיווחו (בראיונות העומק האיכותניים) על שביעות רצון גבוהה - הן חברתית והן, ובעיקר, לימודית. רק מיעוט מכלל המרואיינים הביעו **אי-נחת מהתכנית**, שנבע, למשל, מן **הויתור** בתהליך האיתור על **ילדים מתאימים**, מאי הצלחה לעורר עניין בנושא מסוים, או מאי **תגמול** רכזי אמירים בבתי הספר. בבתי הספר שסומנו כפחות מצליחים, מנהלים ומורים ביטאו גם אי-נחת שנבעה מהעדר הדרכה בתחום הדעת, ממינון גבוה של מעקב ובקרה, מהיצמדות נוקשה מדי למודל רנזולי ומאי-התחשבות באילוצים ובנסיבות.
- רוב הנשאלים והמרואיינים ביטאו את מחויבותם להמשך הפעילות בה החלו ואת שאיפותיהם להתרחב לנושאים נוספים ולכלול עוד מורים ותלמידים בתכנית.

חוזקות המודל והתכנית בעיניהם של בעלי העניין/מרואיינים

- מראיונות העומק האיכותניים עולה כי חוזקות התכנית כוללות את **השילוב** בין **מוכנות** מחד, לבין **גמישות וחופש**, מאידך; את היישום של עקרונות מארגנים כלליים ולא של תוכנית מוכנה; את **העבודה לפי מודל**, מבוסס מחקרית, לאורך זמן; את דגשיה על יסוד הבחירה, על חינוך חברתי-ערכי, על מאמץ והשקעה, על למידה בקבוצות קטנות ועל הסתמכות על מורי בית הספר בלבד; וכן את הכיוון הכללי של הגמשת והרחבת מנעד המצטיינים לטובת בעלי מוטיבציה וסקרנות.

קשיים, חולשות וביקורת – של בעלי העניין/מרואיינים

- הקושי הבולט והשכיח ביותר שעלה בראיונות העומק **האיכותניים** נסב סביב תהליך האיתור והשלכותיו, אם בשל **חולשה מובנית בהגדרת מצוינות**, אם בשל התלבטויות בסוגיות של **צדק חברתי** (תפיסת בית הספר היסודי כהזדמנות הבלתי חוזרת, כמעט, לפיתוח ולטיפוח מצוינות לגווניה בקרב **כל התלמידים**, לעומת ביסוסה וטיפוחה בקרב **קבוצה מצומצמת** של תלמידים מצטיינים רב-כישורניים), ואם בעקבות הניסיון המצטבר לגבי מידת ההתאמה של תלמידים שונים ולגבי משקלותיהם היחסיים של הקריטריונים השונים.
- למרות שרוב המנהלים והמורים מעידים על עצמם שהם או, בהתאמה, המורים בבית ספרם מיומנים בבניית תכנית לימודים ומעדיפים לבנות אותה בעצמם, חזרו ונשמעו טענות, בראיונות העומק האיכותניים, על צורך **בתמיכה** נוספת **בתחום הדעת**, בהצעות **להיזון הדדי** בין בתי ספר שבחרו תחום דעת דומה ובבקשות למשוב על ההוראה.
- **מדריכות** דיברו יותר בראיונות העומק האיכותניים על קשיים 'מעולמן' - למשל על **מנהלים שאינם משתפים** פעולה באופן מלא. הרפרנטים העירו על **ההד הקלוש** שעוררה התכנית בקרב בתי הספר האחרים בפיקוחם (בשל התנהלות מינורית מדי, לטענתם, מצד האגף ומצד בתי הספר כאחד) ועל התנהלות האגף בעניינם, החל בהגדרה לא ברורה דיה של תפקידם, דרך כינון **יחסי מדריכה-רפרנט בעייתיים** לפעמים, וכלה בהכשרה ובהכנה לא מספקות לקראת התפקיד.

האם ניתן לזהות / להמליץ על מודל / תהליך הטמעה מנצח?

- לדעת מרבית המראיינים בראיונות העומק האיכותניים קשה להצביע על מודל / תהליך הטמעה אחד מנצח, אך כן על פרקטיקות, דפוסים, מתכונות וטיפים אפקטיביים, שצירופם לכלל מהלך שלם עשוי, לדעתם, להניב **מודל הטמעה** אופטימלי/אולטימטיבי. ואלה הם: **התלהבות** של מנהל ומורי בית הספר מן הרעיון ומן ההזדמנות, ותרגומה המיידי **למחויבות** מעשית שיטתית ורצפית (ורצוי כשעות רוחב), **בחירת מורים** מצוינים ומקצועם, **שיווק ומיתוג** אינטנסיביים של התכנית כמענה לתלמידים מצטיינים בתוך ומחוץ לבית הספר, עבודה **בקבוצות קטנות והומוגניות** ודגש על עושר נושאי, על נושאים 'מחוברים' ורלבנטיים לחיים, על חינוך ופעילות ערכיים-חברתיים ועל פדגוגיות ייחודיות.

תכנית 'אמירים' הינה תכנית ארצית לקידום מצוינות בחינוך. התכנית מופעלת בבתי ספר ביוזמת האגף למחוננים ומצטיינים במשרד החינוך ובשיתוף עם אגפי הגיל, החל משנת הלימודים תשס"ח. "אמירים" מהווה מתווה שבמסגרתו יתאפשר לכל בית ספר לכלול תכנים בהתאם למשאבים ולתפישות החינוכיות שלו ולהוביל לתרבות כללית של מצוינות. התכנית הינה תכנית תלת שנתית הפועלת הן בחינוך היסודי והן בחינוך העל יסודי כמסגרת מאתגרת לתלמידים מצטיינים.

התכנית פותחה מתוך תפיסה ש"איכות מאגר הכישרונות האנושיים של המדינות וכן ערכיותם של האנשים המצוינים והמצטיינים הכלולים בו, מהווים גורמים דומיננטיים בהתקדמות המין האנושי. מדינת ישראל התברכה ב"הון אנושי" בולט באיכותו. טיפוח המצוינות בקרב בעלי היכולות הגבוהות חייב אם כך להיפך לקו אסטרטגי מוביל במדיניות החינוך של המדינה. תפקיד מערכת החינוך ליצור את הסביבה המיטבית שתאפשר את טיפוחם"¹

הלימודים ב'אמירים' מבקשים לזמן לתלמידים מיומנויות חשיבה וחקר, יצירתיות ואתגרים אינטלקטואליים. 'אמירים' נשענת על 'מודל ההעשרה המשולש של רנדולי' הכולל שלושה שלבים. השלב הראשון של המודל הוא חשיפה לתחומי דעת שאינם נכללים בהכרח בתכנית הלימודים הרגילה. בשלב השני התלמידים מתנסים בהעמקה ובהתמחות באחד התחומים והשלב השלישי כולל הפקת תוצר (עבודת חקר, פרויקט, מצגת וכדומה) והצגתו.

יעדי תכנית 'אמירים' כפי שהוגדרו על ידי האגף למחוננים ומצטיינים הם לטפח תלמידים מצטיינים בתחומי הדעת השונים, ברמות הגיל השונות, תוך הרחבת מעגל התלמידים הלומדים בסביבה לימודית מותאמת ומשולבים במסלולי למידה מגוונים; להעמיד בפני בעלי היכולות הגבוהות אתגרים ומשימות מתאימים (לפי נטיותיהם); להכשיר לצריכת מידע באופן יעיל וביקורתי וליצירת ידע חדש; להדגיש טיפוח של מיומנויות (כמו, למשל, התמדה במשימות, העזה לפריצת דרך ולמובילות); לפתח תוכניות לימודים, משאבים חומריים ותהליכים שיאפשרו לכל התלמידים והמורים לבחור ביעדים להצטיינות ולממשם.

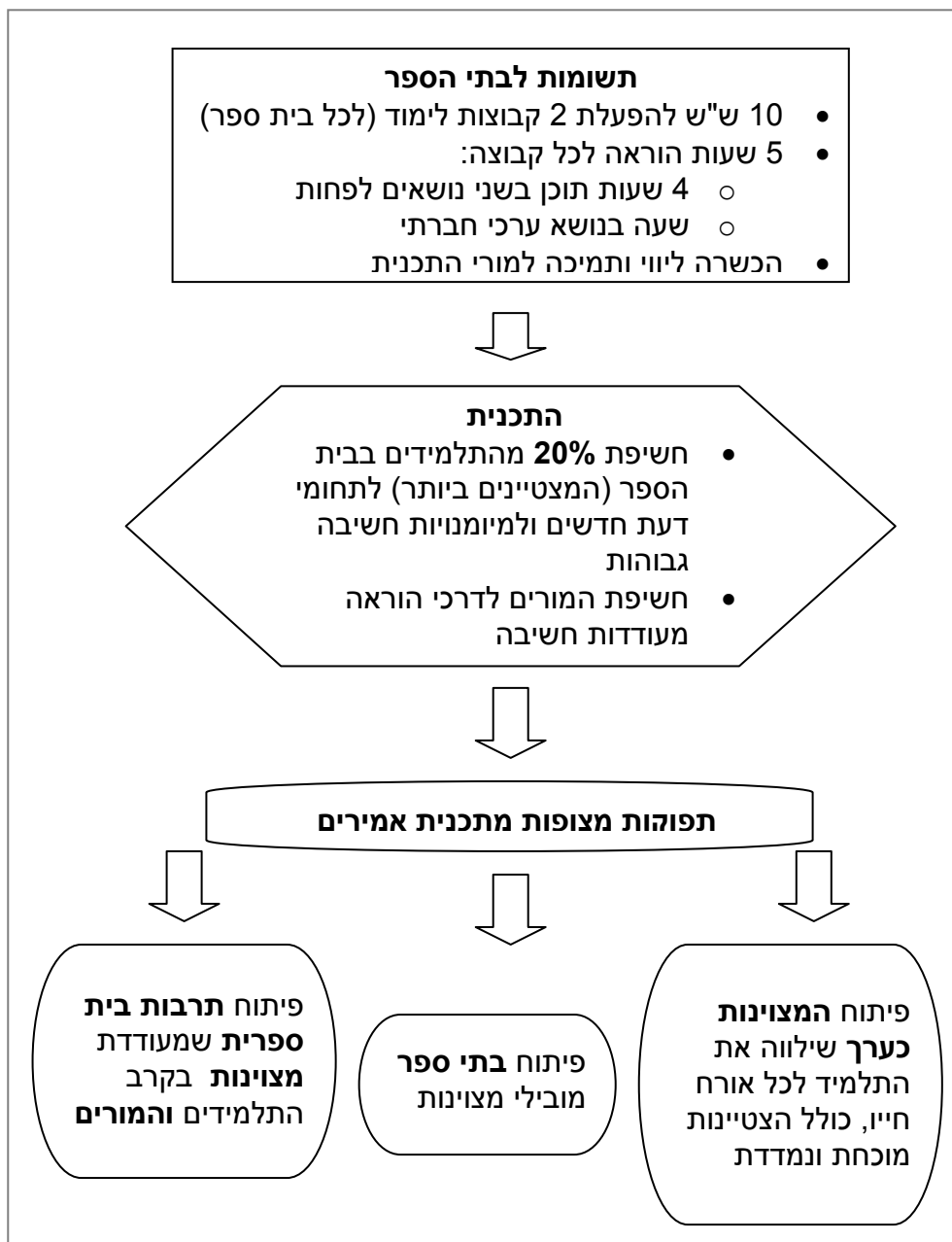
יעד נוסף של התכנית הוא הרחבה של מעגל התלמידים המטופחים בבית הספר, בד בבד עם העמקת הידע והמיומנויות של כלל המורים בטיפוח הצטיינות של תלמידים. הרחבת מעגלי ההשפעה בבית הספר היא צעד נוסף לעידוד תרבות מצוינות בית ספרית – הובלה והנחלת תרבות של מצוינות שתאפשר את מיצוי היכולות של כל התלמידים באופן שוויוני וצודק.

¹ מתוך: "אמירים, תרבות של מצוינות, תכנית ההעשרה הבית ספרית - יישום בבתי הספר. האגף למחוננים ומצטיינים, האגף לחינוך יסודי והאגף לחינוך על יסודי, תשס"ח

בשנת הלימודים תשס"ח הופעלה התכנית ב- 61 בתי ספר: 42 יסודיים ו- 19 חטיבות ביניים. בשנת הלימודים תשס"ט התכנית הורחבה ופעלה ב- 68 בתי ספר (מהם 57 בתי"ס השתתפו בתשס"ח).

תרשים מספר 1 מתאר את התשומות, התהליך והתפוקות הצפויות מהפעלת תכנית אמירים בבתי הספר:

תרשים מספר 1: תכנית אמירים: תשומות מול תפוקות



בתי הספר נבחרו באמצעות רפרנט או מפקח המחוננים במחוז וכללו בתי ספר משלב חינוך יסודי ועל יסודי, **דוברי עברית ודוברי ערבית מהחינוך הממלכתי והממלכתי דתי**. הקצאת בתי הספר לכל מחוז נערכה באופן דיפרנציאלי, על פי גודל המחוז. **ההמלצה** הייתה כי כחלק מההערכות

לבחירת בתי הספר, תתכנס ועדת המצוינות המחוזית ותגדיר את יעדי המחוז בנושא וכן את **מדדי ההצלחה** והתפוקות המצופות בתום השנה הראשונה.

על מנת שמטרות התכנית יושגו, העמיד האגף למצוינות מספר **הנחיות** או דרישות לבתי הספר הנבחרים לתכנית²,

1. בתי ספר **שלא הופעלו בהם תכניות מצוינות חיצוניות**.
2. מחויבות של מנהלי בתי הספר להוביל את התהליך.
3. בתי ספר **שקיימים בהם תשתיות ומשאבים** היכולים לסייע בפיתוח התהליך.
4. בתי ספר שהתחייבו לבצע את הפעולות הבאות: **מינוי רכז** או אחראי מצוינות בית ספרי, **בחירת קבוצות תלמידים רלוונטיות** בהתאם להנחיות מקצועיות של צוות אמירים, הגמשת **מערכת השעות** הבית ספרית לשם שיבוץ שיעורי אמירים, מינוי **שני מורים** לפחות מצוות המורים של בית הספר **שיתמחו וילמדו את התחום** במשך שלוש שנים לפחות באותו בית ספר, השתתפות מורי אמירים **בהשתלמות** במשך שלוש שנים.

מהו מודל רנזולי?

מודל העבודה שנבחר לתוכנית אמירים הנו מודל ההעשרה המשולש של רנזולי (1977; 2002). אבן יסוד במודל זה הינה שיש לזמן לתלמידים למידה משמעותית במגוון תחומי דעת שאינם נכללים בהכרח בתוכנית הלימודים הרגילה. ההנחה היא שתכנים אלה - המהווים אתגר אינטלקטואלי, הזדמנות ליצירתיות, להעלאת שאלות אותנטיות ולהתמודדות עם פתרון - בשילוב פדגוגיות ייחודיות, יגבירו את המוטיבציה ללמידה ויובילו למצוינות.

מטרות המודל:

- חשיפת אוכלוסייה רחבה יותר של תלמידים בבית הספר למגוון תחומי דעת ויצירה;
- פיתוח 'התנהגות מצטיינת' בקבוצה גדולה יותר של תלמידים באמצעות פדגוגיה ייחודית;
- פיתוח 'יצרנים' של רעיונות ושל ידע וטיפוח הכושר להפיק תוצרים באופנים שונים;
- שיפור הכמות והאיכות של ההעשרה לכל אוכלוסיית התלמידים ועידוד הקרנה של מצוינות.

מודל זה מיועד להיקף אוכלוסייה נרחב יותר, המהווה למעשה את מאגר הכישרונות הבית ספרי, בשיעור שהוא 20% מאוכלוסיית התלמידים בבית הספר (החמישון העליון).

על פי המודל מאגר הכישרונות כולל: 8%-10%-תלמידים שהשיגו את התוצאות הגבוהות במבחנים סטנדרטיים (בהתאם לגודלו של בית הספר), תלמידים מומלצים על ידי המורים ותלמידים ממגזרים לא מיוצגים. כך, מומלצת גמישות רבה באיתור האוכלוסיות לתכנית ההעשרה, שבמסגרתה יתאפשר גם לתלמידים מוכשרים, שלא הצליחו בבחינות, לממש את כישוריהם.

² מעובד מתוך אתר האינטרנט של האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים

המודל מורכב משלושה סוגים (שלבם) של העשרה :

I חשיפה - לפעילויות חקר כלליות, שנועדו להפגיש את התלמידים עם רעיונות ותחומים, שבד"כ אין נגישות אליהם בתוכנית הלימודים הרגילה. תכנון הפעילויות מתבסס על מיון ראשוני של תחומי עניין.

II העמקה – שלב זה כולל ארבעה יעדים מרכזיים:

1. פיתוח של חשיבה יצירתית, פתרון בעיות, קבלת החלטות וכישורי מנהיגות
2. אימון בשימוש מתקדם במאגר מידע
3. פיתוח של כישורי תקשורת ואופניויותיה השונות
4. פיתוח כשרי למידה – עריכת סיכומים, תמצות, ניתוח של נתונים וחשיבה ביקורתית. הפעילויות הללו מיועדות לכלל התלמידים.

III חקר אותנטי והפקת תוצר - בשלב זה נדרש התלמיד (או קבוצה קטנה של תלמידים) ליצור על פי עקרונות השיטה האינדוקטיבית. חלק בלתי נפרד מן התהליך הינו הפקת תוצר והצגתו (שלב זה מיועד לתלמידים מחוננים ובעלי הישגים ייחודיים).

במודל מושם דגש על למידה משמעותית איכותית בגישת החקר ובגישה האינדוקטיבית ועל עידוד של תלמידים לעבור ממצב של צרכני ידע למצב שבו הם יצרנים פעילים של ידע חדש בהנחיית מורים ומנחים.

במרכז של הגישה שממנה צמח המודל מצויים התלמיד, המורה ותכנית הלימוד, ומיוחסת בה משמעות רבה לתהליכי הלמידה-הוראה (תוך התמקדות בתחומי העניין, ולצרכים ולמאפיינים של הלומד. גישה זו מאפשרת לתלמידים בעלי יכולות ותחומי עניין מגוונים להשתלב ולהתקדם בלמידה ולהציג רצף של הישגים ותוצרים.

עקרונות מנחים ביישום המודל:

- תוכנית לימודים מובחנת, בסביבה לימודית ייחודית ובמסלולי לימוד מגוונים מבחינת השיטה הפדגוגית ותוכניות הלימוד. התכנית תכלול מגוון נושאים מתחומי המדעים המדויקים/מדעי החיים, מתחומי מדעי הרוח/חברה, האומנויות והיצירה; בשל האפיונים המיוחדים של בעלי יכולת גבוהה, התוכנית חייבת לחשוף את המשתתפים לתחומי ידע רבים ומגוונים, ובעיקר בין תחומיים.
- כל תוכנית לימודים צריכה להגדיר מטרות בשלושה תחומים: קוגניטיבי, רגשי וחברתי-ערכי; דגש מושם על איזון בין מרכיבים קוגניטיביים ואפקטיביים, ועל ההבנה שיש לתת מענים לצרכים המקיפים של התלמיד המחוון, כולל טיפוח נאות של ההיבטים הרגשיים-חברתיים ותמיכה רגשית וקוגניטיבית.
- התאמה גבוהה בין אישיות התלמיד ובין ה'טבע' של המשימות בהתחשב הן במידת העניין שהן מהוות והן במידת הרתימה של התלמידים לעניין; הכוונה היא לזמן לתלמיד רשת רב ממדית של הזדמנויות למידה, המאפשרת למידה משמעותית והקשרים

אותנטיים הנקבעים על ידי הלומד, גם מבחינת הנושא ואופן לימודו וגם מבחינת אופן הצגתו לקהל השומעים כך שיובן בצורה הטובה ביותר. הבחירה על-ידי התלמיד מאפשרת מתן ביטוי לשונות ולהבדלים האינדיבידואליים הקיימים גם בקרב תלמידים בעלי יכולת גבוהה ומסייעת ללומדים להפוך לבעלי האחריות על הלמידה שלהם.

- המורה צריך להיות מומחה בתחום הדעת אותו הוא מלמד ולהכיר את המאפיינים הייחודיים של התלמידים המצטיינים (כדי לאפשר האצה, העשרה והעמקה אקדמית הולמת). בכל בית ספר צריך להיות לפחות מומחה אחד.
- התוכנית תכלול מדדי הצלחה ברורים (20% מהתלמידים נחשפים לשני נושאים מתחומי דעת שונים, שאינם נכללים בתוכנית הלימודים הרגילה, הנלמדים על-ידי מורים מומחים), נשירה מועטת, שביעות רצון, הקרנה על תפקודם הלימודי הכללי של תלמידי התוכנית והצגת תוצרים.

גם אם ניתן להפעילה על-פי דגמים שונים ומודלים ארגוניים שונים, התוכנית התלת שנתית המבוססת על מודל רנזולי היא מתווה מחייב: חייבים להיות בה שלושת השלבים (חשיפה, העמקה/תהליכי חקר והפקת תוצר), והכל, בפרט בשלב ההעמקה, תוך שימוש באסטרטגיות שונות להבהרת ערכים, לפתרון בעיות, לקבלת החלטות ולחשיבה ביקורתית; כל נושא, בכל תחום דעת, חייב להכיל שני שלישים מרכיבי חובה מסוימים (אך לא בהכרח את כולם) כמו הלימה למבנה הדעת של המקצוע – עיסוק ברעיונות על ובשאלות הפתוחות של התחום ובדרכי החקירה האופייניות, תכנים שמזמנים התנסויות עם השקעת מאמץ יעיל ומפתחים לומד בעל הכוונה עצמית, תכנים המשלבים מיומנויות ומזמנים רמות חשיבה גבוהות ותכנים המאפשרים מגוון רחב של קישורים לתחומים אחרים.

המודל התלת-שלבי של רנזולי צוין כנפוץ ביותר בעולם בתחום טיפוח המוחניים. הוא נחשב כבעל בסיס מחקרי חזק ומגובה באסמכתאות המחקריות הרבות ביותר (2002). התפישה הרחבה של היכולת האנושית על-פי שלוש הטבעות, עליה מבוסס מודל ההעשרה הבית-ספרי, המדגישה יכולות גבוהות לצד מוטיבציה ויצירתיות, נתמכת על-ידי תיאורטיקנים וחוקרים מובילים בתחום (Gardner, 1983; Sternberg, 1985; Bloom, 1985). יתר על כן, כל אחד מן ההיבטים של מודל ההעשרה הבית ספרי, בין אם אלה הכלים להערכת סגנון הלמידה של התלמידים (Renzulli & Smith, 1978), או יעילות שיטה כזאת או אחרת כמו האצת החומר הנלמד (Reis & Renzulli, 1992) או של קבוצות ההעשרה (Genty, 1995; Reis, Renzulli, Moran & Warren, 1995), נבחנו במחקר אחד או יותר ופורסמו בעיתוני מחקר מכובדים.

מטרות ושאלות הערכה

האגף למחוננים ומצוינים פנה לראמ"ה בבקשה לבצע מחקר הערכה אודות הפעלת תכנית אמירים. ממצאי ההערכה נועדו לסייע לאנשי האגף בקבלת החלטות אודות המשך הפעלת תכנית אמירים בבתי הספר.

ההערכה נועדה לבחון את **יישום** תכנית אמירים בבתי הספר תוך התמקדות בנושאים הבאים:

1. אופן יישום תכנית אמירים ו**דגמי היישום** של התכנית בבתי הספר.
 2. הגורמים המקדמים/המעכבים את הטמעת התכנית בבתי הספר.
 3. **תפיסת** תרומת התכנית לתלמידים, למורים ו**לאווירת המצוינות הבית ספרית**.
 4. **עמדות** כלפי הפעלת התכנית בבתי הספר.
 5. האם וכיצד מומלץ להרחיב את הפעלת תכנית אמירים לבתי ספר נוספים.
- ההערכה המתוכננת הינה הערכה דו שנתית; הדו"ח הנוכחי מציג את ממצאי שנת ההערכה הראשונה (תשס"ט). ממצאיו אמורים לספק תמונת מצב בתום שנתיים של פעילות התכנית, מזווית הראיה של מנהלי בתי הספר, רכזי המצוינות ומורי אמירים וכן להציג את זווית הראיה של צוותי התכנית במחוזות (מדריכים ופרנטים).
- השלב השני של ההערכה מתוכנן להתבצע לקראת סוף שנת הלימודים תש"ע. מטרתו להשלים את תמונת המצב לאחר תום שלוש שנים של הפעלת התכנית בבתי הספר. שלב זה עתיד לכלול בנוסף את **זווית הראיה של תלמידי התכנית והוריהם**. מערך הערכה דו שלבי זה מאפשר להציג את ההתפתחות של יישום התכנית בבתי הספר.

שיטה: אוכלוסיה וכלי הערכה

תכנית אמירים מופעלת זו השנה השנייה בבתי ספר דוברי עברית ודוברי ערבית ובבתי ספר משני סוגי הפיקוח: ממלכתי וממלכתי דתי.

במטרה לקבל תמונת מצב מקיפה ומעמיקה שולבו במחקר שיטות הערכה כמותיות ואיכותניות. השיטות הכמותיות מאפשרות קבלת תמונה ארצית רחבה אודות אופן הפעלת התכנית בבתי הספר. השיטות האיכותניות מאפשרות להשלים את התמונה ולהציג תהליכים המתרחשים בבתי הספר עם כניסת התכנית, ללמוד ולהכיר דפוסים שונים של פעילות התכנית בבתי הספר, ולנסות **לבדד את המשתנים התורמים להצלחת התכנית**.

נתונים כמותיים: שנת המחקר הראשונה נועדה להציג תמונת מצב לאחר שנתיים ראשונות של הפעלת התכנית. בשלב זה נאספו נתונים כמותיים באמצעות סקרים טלפוניים בקרב **מנהלי בתי ספר, רכזי מצוינות ומורי אמירים** המלמדים בבתי הספר בהם פועלת התכנית. איסוף הנתונים נערך במהלך החודשים יוני - יולי 2009.

נתונים איכותניים : בנוסף לאיסוף הנתונים הכמותיים, נערך בחודשים מאי – יוני איסוף נתונים איכותניים ב-10 בתי ספר שהוגדרו על ידי האגף למחוננים כבתי ספר **מצליחים** ביישום התכנית (6 בתי"ס) וכבתי ספר **שאינם מצליחים** ביישומה (4 בתי"ס). בנוסף, במהלך החודשים יוני-אוגוסט נאספו נתונים איכותניים מאנשי צוות התכנית במחוזות. זאת במטרה לאתר את הפעולות והתהליכים שנעשו בבתי הספר, ואשר תרמו להצלחה או לאי הצלחה של התכנית באותם בתי הספר, ולהפיק לקחים לקראת המשך הטמעת התכנית בבתי ספר נוספים. איסוף הנתונים האיכותניים נערך באמצעות ראיונות עומק מובנים למחצה.

א. אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר הינה כלל בתי הספר המשתתפים בתכנית אמירים: 68 בתי ספר מהמגזרים השונים ומשני סוגי הפיקוח: ממלכתי וממלכתי-דתי. (בשל מספרם הנמוך של בתי הספר המשתתפים בתכנית, המחקר הקיף את כלל בתי הספר.

ההערכה משלבת מידע **מכל בעלי התפקידים בתכנית אמירים**, החל מרמת מטה האגף למחוננים ומצוינים, דרך מדריכים ופרנטים מחוזיים של תכנית אמירים ובעלי התפקידים השותפים לתכנית אמירים בבתי הספר - מנהלי בתי הספר ורכזי מצוינות בית ספריים - ועד למורים המלמדים בתכנית. במסגרת ההערכה האיכותנית רואיינו גם תלמידים המשתתפים בתכנית. **כלל** בית ספר שהשתתף בהערכה האיכותנית, נתבקש צוות בית הספר לבחור תלמיד, או מספר מצומצם של תלמידים המשתתפים בתכנית אמירים, אשר על פי דעת הצוות יסכים לשתף את צוות ההערכה בתחושותיו ובמחשבותיו לגבי התכנית. נרצה להדגיש, כי היות ורואיינו **עשרים ושלושה** תלמידים בלבד, אשר נבחרו על ידי צוותי בית הספר, עמדותיהם מייצגות זווית/צד נוסף של התוכנית – של מקצת מנמעניה וממוטביה - ולא את עמדות כלל התלמידים שהשתתפו בה.

הערכה כמותית - במסגרת ההערכה הכמותית רואיינו מנהלי בתי ספר, רכזי מצוינות ומורי אמירים.

בשנת ההערכה השנייה (תש"ע) מתוכננת להתבצע, בנוסף, פנייה להורי תלמידים המשתתפים בתכנית ולתלמידי התכנית.

לוחות מספר 1 ו-2 מציגים את מספר בתי הספר בהם פועלת תכנית אמירים ואת התפלגות בתי הספר בהם פועלת התכנית שנה ראשונה או שנה שנייה (במספר ובאחוזים). לוח מספר 1 מציג את התפלגות בתי הספר המשתתפים בתכנית אמירים, לוח 2 מפלח את בתי הספר לפי פיקוח ומגזר ואילו לוח מספר 3 מפלח את בתי הספר לפי שלב חינוך:

לוח מספר 1: התפלגות בתי הספר המשתתפים בתכנית אמירים

סה"כ	דוברי עברית			דוברי ערבית	ותק בתכנית	שכבת הגיל
	סה"כ	ממ"ד	ממ'			
44	12	7	31	6	סה"כ	יסודי
5	5	1	4	0	שנה I	
39	33	6	27	6	שנה II	
24	19	4	15	5	סה"כ	על יסודי
5	3	1	2	2	שנה I	
19	16	3	13	3	שנה II	
68	57	11	46	11	סה"כ	סה"כ
10	8	2	6	2	שנה I	
58	49	9	40	9	שנה II	

מגזר דוברי הערבית כולל: שני בתי ספר מהמגזר הבדואי (אחד מהצפון ואחד מהדרום), בית ספר אחד מהמגזר הדרוזי ושמונה בתי ספר מהמגזר הערבי.

לוח מספר 2: בתי הספר בהם פועלת תכנית באמירים, לפי פיקוח ומגזר

סה"כ		שנה שנייה בתכנית אמירים		שנה ראשונה בתכנית אמירים			
		שיעור בתי ספר	מספר בתי ספר	שיעור בתי ספר	מספר בתי ספר		
68%	46	69%	40	60%	6	ממלכתי	דוברי עברית
16%	11	16%	9	20%	2	ממלכתי-דתי	
16%	11	16%	9	20%	2	דוברי ערבית	
100%	68	85%	58	15%	10	סה"כ	

לוח מספר 3: בתי הספר בהם פועלת תכנית באמירים, לפי שלב חינוך

סה"כ		שנה שנייה בתכנית אמירים		שנה ראשונה בתכנית אמירים		
		שיעור בתי ספר	מספר בתי ספר	שיעור בתי ספר	מספר בתי ספר	
65%	44	67%	39	50%	5	יסודי
35%	24	33%	19	50%	5	על-יסודי
100%	68	85%	58	15%	10	סה"כ

כפי שניתן להתרשם מהלוחות, רוב בתי הספר הצטרפו לתכנית אמירים בשנת הלימודים תשס"ח, רק 15% מבתי הספר הצטרפו לתכנית בתשס"ט.

במטרה להעריך בתי ספר אשר עברו כבדת דרך בתהליך יישום תכנית אמירים, **ההערכה האיכותנית** כללה עשרה בתי ספר אשר משתתפים בתכנית זו שנה שנייה.. בתי הספר נבחרו על ידי מדריכות האגף למחוננים ולמצוינים, כאשר 6 בתי ספר הוגדרו על ידי המדריכות כבתי ספר 'מצליחים' (ביישום התכנית) ו-4 בתי ספר הוגדרו כ'פחות מצליחים' (ביישום תכנית אמירים).

בקבוצת ה'מצליחים' נבחרו בתי ספר על פי ההרכב הבא: 2 בתי ספר מהמגזר דובר ערבית (1 יסודי 1 על-יסודי), 2 בתי ספר יסודיים ו-2 בתי ספר על יסודיים מהמגזר דובר עברית.

בקבוצת בתי הספר ה'פחות מצליחים' נבחרו בתי הספר על פי ההרכב: בית ספר אחד מהמגזר דובר ערבית, 2 בתי ספר יסודיים ו-1 בית ספר על יסודי אחד.

הלוח הבא מציג את מאפייני בתי הספר שנבחרו להערכה האיכותנית:

לוח מספר 4: מאפייני בתי הספר שנבחרו להערכה איכותנית

סה"כ	דוברי עברית			דוברי ערבית		
	סה"כ	ממ"ד	ממלכתי			
6	4	0	4	2	סה"כ	מצליחים
3	2	0	2	1	יסודי	
3	2	0	2	1	על יסודי	
4	3	1	2	1	סה"כ	לא מצליחים
3	2	1	1	1	יסודי	
1	1	0	1	0	על יסודי	
10	7	1	6	3	סה"כ	

בכל בית ספר נערכו ראיונות אישיים עם מנהל בית הספר, רכז מצוינות, מורי אמירים ותלמיד או מספר מצומצם של תלמידים המשתתפים בתכנית. בנוסף, נערכו ראיונות אישיים עם שמונה רפרנטים מחוזיים ועם ששה מדריכים מחוזיים.

ב. כלי המחקר

כפי שהוזכר קודם לכן, במחקר זה שולבו שיטות איסוף נתונים כמותיות ואיכותניות. להלן הכלים בהם נעשה שימוש במסגרת המחקר:

כלי מחקר כמותיים

ראיון מנהלי בתי ספר: כולל בעיקר שאלות סגורות ומתמקד בנושאים הבאים:

- תהליך **הצטרפות** בית הספר לתכנית אמירים
- **הפעלת** תכנית אמירים בבית הספר
- איתור **התלמידים** לתכנית אמירים
- **צוות** מצוינות בית ספרי
- בחירת **המורים** לתכנית אמירים
- **עמדות** כלפי תכנית אמירים

ראיון מורי אמירים: כולל בעיקר שאלות סגורות ומתמקד בנושאים הבאים:

- **תחומי ההוראה** במסגרת אמירים
- **מוביליות** בקבוצות הלימוד
- **השתלמויות הדרכה וליווי** בתכנית אמירים
- **עמדות** כלפי תכנית אמירים

ראיון רכזי מצוינות: רכזי אמירים נשאלו, בנוסף לשאלון המורים, שאלון נוסף המתמקד בנושאים הבאים:

- מתכונת **הפעלת** התכנית בבית הספר
- **ארגון קבוצות הלימוד** במסגרת התכנית
- **תפקיד** הרכז למצוינות
- **עמדות** כלפי התכנית

השאלונים הכמותיים כללו, בנוסף לשאלות הסגורות, **שאלות פתוחות, שעליהן התבקשו המרואיינים לענות בהרחבה**. תשובות המרואיינים לשאלות הפתוחות סווגו לקטגוריות ושולבו בדוח שלהלן יחד עם הנתונים הכמותיים האחרים.

כלי מחקר איכותניים

ראיונות עומק איכותניים: במסגרת המחקר בוצעו ראיונות עומק אישיים מובנים למחצה. הראיונות נוהלו כשיחה פתוחה, המתפתחת בין המראיין למראיין, באופן שיאפשר למראיינים לתת ביטוי לעמדותיהם ודעותיהם לגבי התכנית. ראיונות העומק האיכותניים התקיימו בעשרה בתי ספר. בכל אחד מהם בוצעו ראיונות עומק עם **מנהל בית הספר, רכז המצוינות, מורה אמירים ותלמידים** המשתתפים בתכנית אמירים.

בהמשך תהליך ההערכה, בתש"ע, (אשר יכלול הערכה כמותית בלבד) צפוי סבב שני של שאלונים טלפוניים עם צוותי אמירים בבתי הספר. בנוסף, צפויים ראיונות עם הורי התלמידים המשתתפים בתכנית אמירים ועם התלמידים המשתתפים בתכנית.

ג. שיעור ההיענות לשאלונים הטלפוניים

מערך ההערכה כלל את כל בתי הספר שבהם פעלה תכנית אמירים בתשס"ט. בפועל, מספר המשיבים שנענו לשאלון הטלפוני אינו מלא. שיעור בתי הספר שבהם רואיין לפחות איש צוות אחד הינו 96%. לוח מספר 3 מציג את מספר ושיעור המנהלים, הרכזים והמורים שהשיבו לשאלון מקרב כלל בתי הספר שהשתתפו באמירים.

לוח מספר 5: שיעור המשיבים על השאלונים הטלפוניים

ראיון עם מורה אחד לפחות מכל בית ספר ³			רכזי מצוינות ⁴			מנהלי בתי ספר			ראיון עם איש צוות אחד לפחות מבית הספר			
כלל המורים בתכנית אמירים	מספר ראיונות	שיעור מכלל מורי אמירים	כלל הרכזים בתכנית אמירים	מספר ראיונות	שיעור מכלל רכזי מצוינות	כלל מנהלי בתי ספר בתכנית אמירים	מספר ראיונות	שיעור מכלל המנהלים שבבית ספרם פועלת אמירים	כלל בתי הספר	מספר	שיעור משיבים	
213	185	87%	55	44	80%	57	48	84%	57	54	95%	דוברי עברית
42	34	81%	11	11	100%	11	9	82%	11	11	100%	דוברי ערבית
169	149	88%	43	36	84%	44	38	86%	44	42	95%	יסודי
86	70	81%	23	19	83%	24	19	79%	24	23	96%	על- יסודי
255	219	86%	66	55	83%	68	57	84%	68	65	96%	סה"כ

במסגרת הראיונות הטלפוניים פנינו לכל המנהלים, רכזי המצוינות ומורות אמירים בכלל בתי הספר בהם פעלה תכנית אמירים בתשס"ט. שיעור ההיענות לראיונות הטלפוניים עמד על 96%.

ראוי לזכור שמספרם המוחלט של בתי הספר שבהם פועלת תכנית אמירים נמוך ולכן **משקל התשובות של כל מנהל, רכז ומורה הינו גבוה ועשוי להשפיע באופן ניכר על התוצאות המדווחות**. אי לכך יכולת הסקת מסקנות מניתוח הממצאים הינה מוגבלת.

³ מורי אמירים: א. בשלושה בתי ספר לא רואיינו אנשי צוות אמירים כלל. חישוב שיעור המורים שרואיינו בשני בתי"ס אלו בוצע ע"י הוספת שני מורים בכל בית ספר למצבת המורים של אמירים. ב. רכזי מצוינות אשר בנוסף למלמדים כמורים בתכנית אמירים רואיינו על פי נוסח משולב, שכלל הן את השאלות למורים והן את השאלות לרכזים. בלוח שלעיל נתוני מורים שהם גם רכזים נכללים פעמיים, בעמודות המורים ובעמודות הרכזים.

⁴ רכזי המצוינות: בשניים מבתי הספר המנהל ומורה שרואיין דווחו שאין בבית ספרם תפקיד של רכז מצוינות. אי לכך בתי ספר אלה לא נכללו במצבת בתי הספר לחישוב "שיעור מכלל רכזי מצוינות" (N=66). שלושה מרואיינים נוספים שדווחו על ידי בית ספרם כרכזי מצוינות, טענו שאינם משמשים בתפקיד זה. נתוניהם לא נכללים במספר הרכזים שרואיינו.

ממצאים

דוח זה הינו דוח ביניים המציג את ממצאי שנת ההערכה הראשונה מתוך שתי שנות ההערכה המתוכננות. הדוח מציג נתונים אודות תפיסות של מנהלי בתי ספר, רכזי מצוינות, מורי אמירים, מדריכים ופרנטים מחוזיים לגבי תכנית אמירים ולגבי הפעלתה במהלך השנתיים הראשונות ליישומה בבתי הספר.

1. היבטים ארגוניים ופדגוגיים בהטמעת תכנית אמירים בבתי הספר

פרק זה עוסק בהיבטים ארגוניים ופדגוגיים בהפעלת תכנית אמירים בבית הספר ומציג מחד את תהליך בחירת בתי הספר לתכנית ומאידך את שיקולי המנהלים להצטרפות בית ספרם לתכנית. בהמשך, מפורטים היערכות בתי הספר ליישום התכנית, דפוסי ההפעלה השונים ואופן ארגון קבוצות הלימוד ושעות הלימוד של אמירים.

1.1. בתי ספר באמירים

האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים הקצה לכל מחוז, על פי גודלו, מספר בתי ספר לשילוב בתכנית אמירים. המחוזות הונחו לבחור בתי ספר משני שלבי הפיקוח ומכל סוגי החינוך (דוברי עברית ממלכתיים וממלכתיים דתיים ודוברי ערבית), בתי ספר שלא מופעלות בהם תכניות מצוינות חיצוניות, ובעיקר בתי ספר שמנהליהם וצוותם התחייבו להיכנס לתהליך ולעמוד בדרישות⁵.

בתשס"ט, שנת ההפעלה השנייה של תכנית אמירים בבתי הספר, התכנית כללה 68 בתי ספר. שני שלישים מבתי הספר הם משלב גיל יסודי והשליש הנותר הם חטיבות ביניים⁶.

57 מבתי הספר שהשתתפו באמירים בתשס"ט (84%) הם בתי ספר דוברי עברית ו-11 בתי ספר (16%) דוברי ערבית. במגזר דוברי העברית 81% מבתי ספר הם מהפיקוח הממלכתי בהשוואה ל-19% מהפיקוח הממלכתי-דתי.

הלוח הבא מציג את ההתפלגות של בתי הספר המשתתפים בתכנית אמירים לפי הרמה החברתית – כלכלית של בתי הספר. חשוב לציין כי ההנחיות לבחירת בתי ספר לאמירים לא כללו דרישה לבחירה על פי הרמה החברתית - כלכלית של בתי הספר:

⁵ מתוך אתר האינטרנט של האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים

⁶ לוחות התפלגות מפורטים מוצגים בפרק אוכלוסיית המחקר לעיל

לוח מספר 6: התפלגות בתי הספר המשתתפים בתכנית אמירים, לפי רמה חברתית כלכלית

סה"כ בתי ספר	מגזר דובר ערבית		מגזר דובר עברית				מדד חברתי כלכלי
	חטיבות ביניים	יסודי	חטיבות ביניים		יסודי		
			ממלכתי- דת	ממלכתי	ממלכתי- דתי	ממלכתי	
30	0	0	1	9	1	19	גבוה (1-3)
22	1	3	3	5	5	5	בינוני (4-7)
16	4	3	0	1	1	7	נמוך (8-10)
68	5	6	4	15	7	31	סה"כ בתי ספר

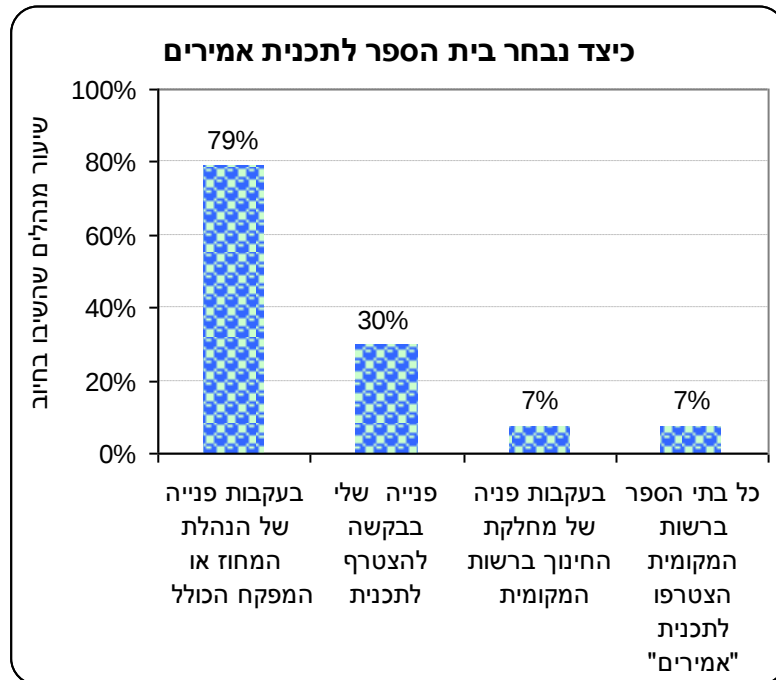
כפי שעולה מלוח מספר 6, שלושה רבעים מבתי הספר המשתתפים באמירים הם בתי ספר מרמה חברתית- כלכלית גבוהה או בינונית. התפלגות דומה נשמרת בשני שלבי החינוך.

64% מבתי הספר דוברי ערבית המשתתפים באמירים הם מרמה חברתית כלכלית נמוכה, בעוד שבמגזר דוברי העברית רק 16% מבתי הספר המשתתפים באמירים שייכים לרמה חברתית כלכלית זו.

1.2. תהליך בחירת בתי הספר לתכנית אמירים

במהלך הראיון הטלפוני נשאלו המנהלים באשר לאופן הצטרפותם לתכנים אמירים: האם המנהל הוא זה שיזם פנייה להצטרפות לתכנית, או שהנהלת המחוז או הרשות המקומית הציעו או הודיעו לו על הצטרפות לתכנית. התרשים שלהלן מציג את שיעור המנהלים שהשיבו על אופן ההצטרפות של בית ספרם לתכנית אמירים.

תרשים מספר 2: דיווח מנהלים על אופן הצטרפות בית הספר לתכנית אמירים⁷



נתוני התרשים מצביעים כי בחלק מבתי הספר היוזמה להצטרפות לתכנית אמירים היא שילוב של יותר מגורם אחד: רוב המנהלים (79%) דיווחו כי הנהלת המחוז או המפקח הכולל פנו אליהם בהצעה להצטרף לתכנית אמירים, 7% מהמנהלים דיווחו כי הצטרפו בעקבות פנייה של מחלקת החינוך ברשות, ו-7% דיווחו כי תכנית אמירים נבחרה כתכנית רשותית. כ-30% מהמנהלים דיווחו על בקשה שלהם להצטרף לתכנית.

1.3. שיקולים בהצטרפות בתי ספר לתכנית (על פי ראיונות העומק האיכותניים)

בראיונות העומק, במסגרת ההערכה האיכותנית, תיארו המנהלים את השיקולים שהנחו אותם בהחלטתם להצטרף לתכנית אמירים. כל המנהלים, למעט מנהלת אחת, תיארו

⁷ נתוני התרשים אינם מסתכמים ל-100% מכיוון שבחלק מהמקרים מנהל דיווח על יוזמה של יותר מגורם אחד

עשייה מסוימת לטובת מצוינות בבית ספרם, גם אם תחת כותרות אחרות (קבוצות "אתגר", מסלולים מיוחדים, קבוצות חקר, "חוגי חשיבה אחרת" או כיתות ספורט).

המנהלים הדגישו כי בבית ספרם הייתה קיימת מסורת, כזאת או אחרת, של **טיפול מצוינות, במימון של ביה"ס, של הרשות או של ההורים**. מושאיה העיקריים היו מדעים ומתמטיקה, אם כי גם, אך פחות, תחומי דעת אחרים. מורי אמירים הוסיפו על כך את השתתפותם (של חלקם), טרם התכנית, במסגרות הכשרה שונות להוראת תלמידים מצטיינים, אם מתוך "חלום אישי" ואם מתוך צורך בית ספרי, ותיארו את העשייה סביב מצוינות כתהליך שנבנה לאיטו, 'קצת ניסיוני', ובכל מקרה "אף פעם לא בסדר גודל של תכנית ממש": "התפיסה של ביה"ס, וקודם כל של המנהלת, היתה תמיד כזאת, ואנחנו עבדנו פשוט לפי מה שידענו, אבל תמיד טיפחנו מצוינות";

אך טבעי, כי משיצאה מן המשרד בשורת אמירים והגיעה לבתי הספר – החליטו המנהלים להצטרף, ושיקוליהם עימם: אם (ואצל כמעט כל המנהלים היה זה השיקול העיקרי) **כהזדמנות למענה לתלמידים טובים/מצטיינים**, הנתפסים ע"י רוב המנהלים והמורות שרואיינו כמקופחים, לעומת ההשקעה ומגוון התכניות המוצעים לתלמידים חלשים ובינוניים ("יש כל-כך הרבה תשובות לילדים שקשה להם, די הזניחו במשרד החינוך את המצוינים"; "יש מסה של שעות לחלשים, לחזקים לא נתנו משהו מסיבי. זאת זכותם. לכן מצא חן בעינינו לתת להם משהו מסודר"), אם **בזכות 10 השעות** ("בימים קשים אלה זה מפתה"; "לא הערך המוסף של אמירים היה חשוב לנו, כי כבר היינו בשנה שנייה של השקעה במצוינים כשהתחילה אמירים, אבל זה היה כדי לקבל את השעות") ואם כי תכנית אמירים הציעה **בסיס רעיוני שיטתי** לעשייה משמעותית לקראת מצוינות ("תמיד חשבנו על אותם 20% שלמעלה ונתנו משאבים, ואמירים נותן ביטוי עצמתי לחיתולים שהיו לנו"; "זו תכנית מסודרת על הצורך שהיה לנו שכבר התחלנו לענות עליו";). בנוסף, קסמה **היוקרתיות** שבהקמת קבוצות מצטיינים בתוך ביה"ס וכחלק מיום הלימודים (לעומת יציאה של מחוננים למסגרות חוץ בית ספריות, או כלשון המנהלים, "טיפול קצפת בביה"ס"), בפרט בבתי"ס שנמצאים בתחרות מול בתי ספר פרטיים או ייחודיים ("הבנו שזו יכולה להיות גאוות ביה"ס לנופף בה במאבק הקיומי שאנחנו נתונים בו מול בתי ספר דתיים אחרים").

לצד אלה, ראו מנהלים ומורים היבטים מהותיים של התכנית עצמה כאטרקטיביים וכחדשניים, ובראשם **החופש והבחירה** שאפשרה התכנית לבתי הספר - מעבר לתנאי הסף ולעקרונות היסוד - ביישום ובהפעלת המודל שבבסיסה, חשיבותם של **כישרונות ספציפיים** (ולא רק בנושאים עיוניים), ושל **תכונות אישיות** (של 'תלמידאות טובה') ושל האפשרות להקמת קבוצה נבחרת המבוססת גם על **הערכה פנים-בית-ספרית** ("שלא כל המשתתפים חייבים להיות בעלי הישגים גבוהים, אלא נותנים חשיבות לאישיות, לשאיפות ולהשקעה, וגם לשיקול הדעת של מחנכים ומורים מקצועיים שמכירים מקרוב את התלמידים";

"אמירים הוא מהפך בקונספציה, משהו שהוגדר על ידי המשרד ייחודית לתלמידים טובים, שאינם דווקא מחוננים אך מאוד בולטים ומוכשרים במובנים אחרים".

עבור אחרים, האוטונומיה להשתמש במשאבים ובנתונים הבית ספריים **לבניית מתכונת מקומית** מתאימה, ההזדמנות לעסוק בתחומי דעת שמחוץ לתכנית הלימודים (או לפי עניינם של תלמידים), או להתנסות בדרכי הוראה לא שגרתיות ובדגשים אחרים (חקר, נסיינות, בין-תחומיות, עבודה בקבוצות קטנות וכד'), כמו גם הפתח להעצמת מורים ולהצמחת צוות מקצועי פנימי, המכוון לתלמידים בעלי הישגים גבוהים, היו גורמי משיכה ומקור להתלהבות ("תכנית אמירים נראתה מבטיחה כי נתנו לנו, כצוות, לבנות ולהפעיל בהתאם לצרכים וליכולות שלנו"; "התכנית מובנית והעקרונות מאוד ברורים מצד אחד, מצד שני לא מקבלים משהו מוגמר ונוקשה אלא נותנים לנו להמריא איתו. זה עושה חשק").

אך החדשנות העיקרית של התכנית, שמנהלים ומורים אהבו לאהוב, היתה קשורה דווקא **בהחדרת ובהשגרת** מה שהיה עד אז – בחלק מבתי הספר – "**מילים גסות**" או מקור פוטנציאלי למתחים בין תלמידים, ואף בין הורים, לבין בית הספר: "אלה שעות שצבעו אותן בצבע של מצוינות. המסר כאן הוא לא להתבייש בזה שאני מצוין"; "שמו בעצם את המצוינות וההצטיינות על השולחן ואמרו **שמותר לדבר על זה**"; "כל הזמן נשמרנו מלהגיד שיש לנו תכניות מצוינות והנה זה כבר לא מילה גסה".

כמחצית מן המנהלים ומן המורים ראו, בנוסף, בדגש של התוכנית על **ההיבטים החברתיים-ערכיים** (ולא רק בחיזוק דיסציפלינארי), חיבור לרצונם לבסס ולפתח בקרב התלמידים ערכים שיתופיים וקהילתיים: "זה התאים לנו, קשה לי להגיד למה. פשוט התאים. הרעיון של תרומה לקהילה היה באג'נדה ובחזון הבית ספרי והדרישה לעשות את זה היתה טבעית לנו"; "בבית הספר שלנו יש סטנדרטים גבוהים בכלל וחשבנו שכשאמירים ייכנס לתמונה יהיה יותר שיח והצדקה לציפיות שלנו מהילדים שיתרמו לחברה ולא רק יקבלו".

גם **האדריכלות והרפנטיט** שלא תמיד היו מעורבים, לדבריהם, בבחירת בתי הספר לתכנית - סברו ש"טבעי שמנהלים יגידו כן לכל משאב שניתן (ולהדרכות חינם)", אך ששפע ההזדמנויות לצד המשאב, ובפרט מה שהיה ניתן לעשות איתן, אכן קסמו למנהלים. המחוזות, מצידם, חתרו, לדברי **הרפנטיט**, לגיוון, להוגנות ולשוויוניות (מבחינה מגזרית, שלב החינוך וסוג פיקוח) בפנייה לבתי הספר, תוך שניסו גם להתחשב בקיומן של סביבות לימודיות הולמות ובהתנהלות העבר של בתי הספר סביב הצטיינות ומצוינות: "המחוז החליט על 10 בתי ספר, על כמה שיותר יישובים, ועל הממוצעים, לאו דווקא המסכנים, והלך על חלוקה הוגנת".

לסיכום

הצטרפותם של מרבית בתי הספר לתוכנית באה בעקבות יוזמה של המחוז. היענות מנהלי בתי הספר להצעה התבססה על מגוון שיקולים, שראש וראשון בהם, על-פי ראיונות העומק האיכותניים, היה ההזדמנות לתת מענה לתלמידים מצטיינים בבית הספר, שנתפשו כ'מקופחים', בשל ריכוז המאמצים והמשאבים בקבוצות חלשות. שיקולים נוספים כללו עניין/מסורת' קודמים בטיפוח מצוינות (חוגי העשרה למיניהם, השתלמויות מורים בתחום), תוספת השעות והיבטים מבניים ותכניים של התוכנית (מעוגנת-מודל, בעלת רציונל פתוח, מאתגרת), לצד חדשנותה וישירותה ביחסה למצוינות.

1.4. היערכות ודפוסי הפעלה

בתי ספר שבחרו להצטרף לאמירים התבקשו למנות רכז או אחראי מצוינות בית ספרי, לבחור את קבוצות התלמידים הרלוונטיות בהתאם להנחיות מקצועיות של צוות אמירים, לשבץ את שיעורי אמירים במערכת השעות הבית ספרית ולמנות מורים לתכנית מצוות בית הספר שיתמחו וילמדו את התחום במשך שלוש שנים לפחות באותו בית ספר. מרבית המנהלים והמורים טענו בראיונות העומק האיכותניים, כי שילוב שעות אמירים לתוך מערכת השעות (שהיתה כבר מוכנה במקרים רבים) היה מורכב ודרש התחשבות בגורמים רבים ("אופק חדש", הסעות, חוגי אחר הצהריים ו"שתלמידים שיוצאים לשיעורי אמירים לא יפסידו במקרה פעמיים את אותו מקצוע"). מורכבת עוד יותר היתה בניית התכנית עצמה, על נושאים, תכניה ומוריה. עם זאת ציינו חלקם, כי היערכות פיזית (כדוגמת כיתות פנויות, מעבדה) כמעט שלא נדרשה ("הסתדרנו עם מה שיש"; "לא עשינו עניין מזה ולא שינינו כלום"). אולם, מספר מדריכות כן העירו כי בחלק מבתי הספר, הקטנים במיוחד, היו קשיים תשתיתיים. היערכות תקציבית הזכירו רק שני מנהלים (מציאת מימון לטיולים וליציאות למוסדות ולסרטים, באחד, ולרכישת ספרים, באחר) וכך גם לגבי פנייה לייעוץ עם מומחים לתכניות לימודים.

עשרת בתי הספר שנכללו בהערכה מדגימים שלוש אופנויות של התארגנות: מרביתם פתחו בבחירת המורים המתאימים ביותר ללמד בתכנית, שבחרו את הנושאים שילמדו, ואז שובצו התלמידים; שני בתי ספר איתרו קודם את התלמידים המתאימים, שיחד עם מורים מבית הספר בחרו את הנושאים הרצויים/המועדפים; ושניים הגדירו מראש את הנושאים שירצו לפתח במסגרת התכנית, בחרו אז במורים המתאימים ושיבצו את התלמידים.

את שלב החשיפה ניהלו בתי הספר על מספר מצומצם של תלמידים (ולא על כלל התלמידים), אם מפני שחסו על השעות ("עשר שעות זה לא מספיק בשביל זה") ואם מפני

שהעדיפו לעבור מהר לעבודה בקבוצות קטנות (רק בבית ספר אחד נעשתה חשיפה לכל התלמידים, כי כך הבינו את ההנחיות).

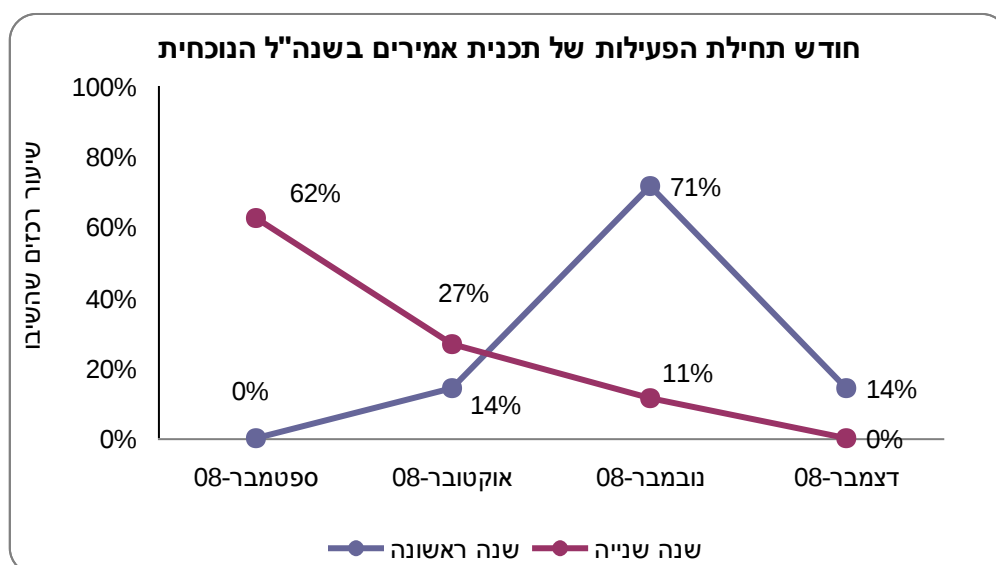
כך או כך, הוקם בכל בית ספר צוות מורי אמירים (בדרך כלל שלושה-חמישה) ומונה רכז מצוינות בית ספרי. צוות זה (בדרך כלל בליווי המנהל) היה אמון על גיבוש הנושאים ועל בניית יחידות הלימוד, בהתאם להנחיות. הצוות פעל, לדברי מרבית המנהלים, המורים והמדריכות "בכוחות עצמו", עם יותר או פחות עזרה מצד המדריכות, עד לאישורן הסופי של יחידות הלימוד: "התכניות נבנו נטו עבור המצטיינים. ראינו בתי ספר שעשו דברים ששונים מן האני המאמין הבית ספרי. לנו היה חשוב לשלב ועבדנו על זה לא מעט. יש כוחות טובים בבית הספר שלנו".

כמה מן הרפרנטים הזכירו את התקשותם של בתי ספר במחוזם בדיוק בשלב זה, של בניית תכנית שעומדת בכל דרישות האגף, ואף את ההנשרה של אחד מבתי הספר ("היו בתי ספר שהתקשו והיו שלא, כי היה צריך לכתוב תכנית שממש שונה מהרגילה. היתה עזרה, שלא תמיד עזרה, ואפילו הגענו למצב של להוציא בית ספר אחד").

מועד תחילת פעילות אמירים

הפעלת תכנית בית ספרית כתכנית כאמירים דורשת התארגנות של המערכת הבית ספרית ועל כן עלולה לעכב את מועד תחילת ההפעלה של התכנית. על כן בקשנו לבדוק מתי החלה תכנית אמירים לפעול בבית הספר בשנת הלימודים הנוכחית. תרשים מספר 3 מסכם את דיווח הרכזים אודות מועד תחילת הפעילות. הנתונים מוצגים בנפרד לפי הוותק של בתי הספר בתכנית אמירים - שנה ראשונה או שנה שנייה:

תרשים מספר 3: דיווח הרכזים על מועד תחילת הפעילות של תכנית אמירים בבית הספר (בשנת הלימודים הנוכחית)



עיון בתרשים מלמד כי בשנה השנייה להפעלת תכנית אמירים כשני שלישים מבתי הספר התחילו את הפעילות מיד עם פתיחת שנת הלימודים (ספטמבר 2008). לעומתם, רוב בתי הספר שהצטרפו לתכנית אמירים בתשס"ט (71%) הפעילו את התכנית רק החל מחודש נובמבר ו-14% בתי ספר נוספים - בדצמבר. כלומר, התלמידים בבתי ספר אלה הפסידו כרבע משנת הלימודים, למרות שמשאבי התכנית ניתנים לבית הספר לשנת לימודים מלאה.

1.5. ארגון קבוצות הלימוד ושעות הלימוד

כל בית ספר שהצטרף לתכנית אמירים תוקצב ב"עשר שעות תקן לבית ספר המיועדות לשתי קבוצות לימוד בכל בית ספר (כל אחת לומדת שני תחומי דעת) וכן שיעורים המוקדשות לתחום הערכי חברתי"⁸. בראיונות העומק האיכותניים אותרו שלושה דפוסים לארגון קבוצות הלימוד של אמירים:

- א. בתי ספר שבנו קבוצה סגורה שבה התלמידים לומדים יחדיו את כל שיעורי אמירים;
- ב. בתי ספר שחילקו את השעות המוקצות להם לאמירים באופן מודולרי, כך שכל ילד בחר לעצמו את הנושאים שברצונו ללמוד;
- ג. בתי ספר שבהם שילבו בין הדפוסים: בחירה מודולרית של קורסים בצירוף עם קורס חובה לכלל תלמידי אמירים.

בכל אחד מהדפוסים נמצאו הן קבוצות אמירים חד גילאיות והן קבוצות רב גילאיות. בתת-פרק זה נציג את אופן הלמידה בקבוצות אמירים, כולל מספר הקבוצות הפועלות בכל בית ספר, מספר התלמידים הממוצע בכל קבוצה, הרכב הגילאים של התלמידים ומספר השעות המוקצות לכל קבוצה. זאת על פי דיווחי המנהלים והרכזים בשאלונים הטלפוניים. הלוח שלהלן מציג התפלגות של מספר קבוצות הלימוד של אמירים בכל בית ספר, לפי דיווחי המנהלים⁹:

לוח מספר 7: דיווחי המנהלים על מספר קבוצות אמירים הפועלות בבית ספרם

מספר קבוצות	מספר בתי ספר	אחוז בתי ספר
2	9	16%
3	9	16%
4	15	26%
5	9	16%
6	5	9%
7	1	2%

⁸ מתוך אתר האינטרנט של האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים
⁹ דיווח הרכזים על מספר קבוצות הלימוד בבית ספר מציג תמונה דומה לדיווח המנהלים.

מספר קבוצות	מספר בתי ספר	אחוז בתי ספר
8	4	7%
10	2	4%
11	1	2%
12	1	2%
13	1	2%
סה"כ	57	100%

מספר קבוצות אמירים נע בין קבוצה אחת עד 13 קבוצות אמירים בבית ספר. ב- 74% מבתי הספר פועלות עד 5 קבוצות אמירים. המספר השכיח (ברבע מבתי הספר) הוא 4 קבוצות לבית ספר. שתי קבוצות אמירים, כפי שהתבקש בהנחיות האגף, נמצאו ב- 16% בלבד מבתי הספר.

הלוח המוצג מתאר שונות רבה במספר קבוצות הלימוד שמפעיל כל בית ספר במסגרת אמירים. השונות הזו נובעת מדפוסים שונים של בניית קבוצות אמירים (כמוזכר לעיל): בבתי ספר בהם התייחסו לכל קורס או שיעור כקבוצה, התקצוב של עשר שעות תקן שימש לעשר קבוצות אמירים. בבתי ספר שבהם ההגדרה 'קבוצה' מתייחסת לקבוצה סגורה שלומדת ביחד בכל שיעורי אמירים - פועלות בבית הספר שתי קבוצות לימוד.

רכזי אמירים התבקשו לדווח על מספר התלמידים בכל קבוצה. הלוח שלהלן מסכם את הנתונים המספריים של קבוצות הלימוד באמירים:

לוח מספר 8: סיכום נתונים מספריים של קבוצות הלימוד באמירים,

על פי דיווחי הרכזים

סיכום הנתונים המספריים של קבוצות הלימוד באמירים		
נתונים קבוצתיים	ממוצע תלמידים בקבוצה	18
	מינימום תלמידים בקבוצה	4
	מקסימום תלמידי אמירים בקבוצה	60
נתונים בית ספריים	ממוצע תלמידים בבית ספר	73
	מינימום תלמידים בבית ספר	18
	מקסימום תלמידים בבית ספר	285
	מספר קבוצות לימוד ממוצע בבית ספר	4
נתונים ארציים	סה"כ תלמידי אמירים בכלל בתי הספר	3,280
	סה"כ קבוצות אמירים	221

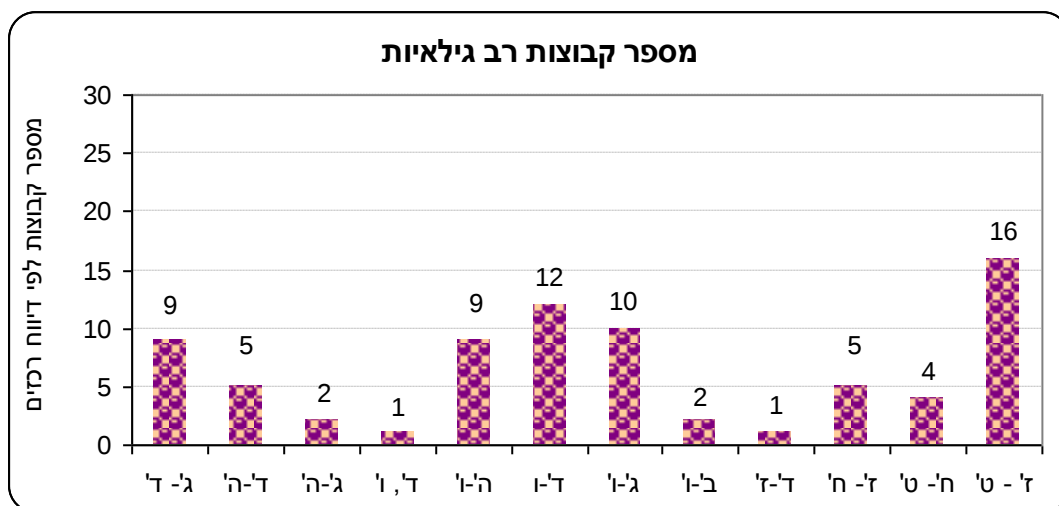
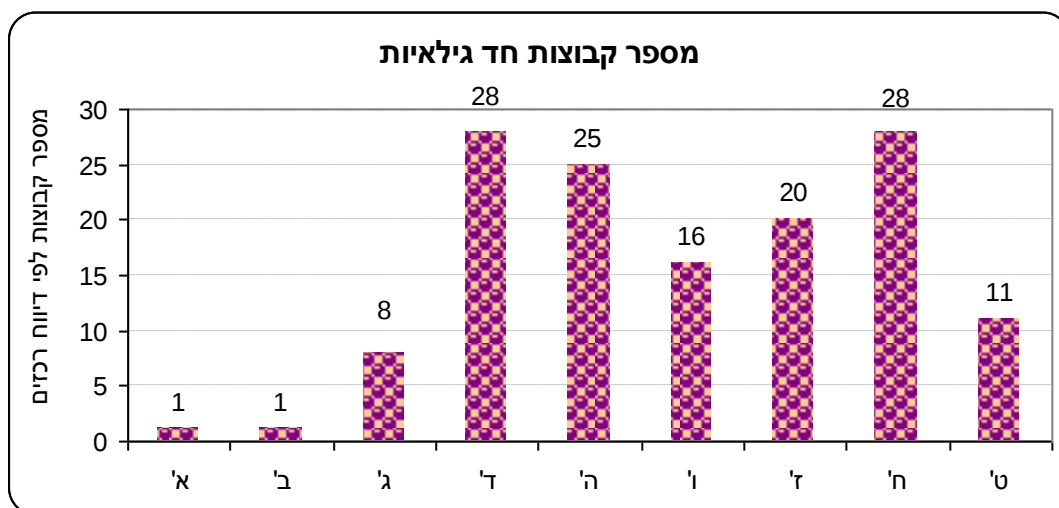
על פי דיווח הרכזים, ניכרת שונות במספר התלמידים שהשתתפו באמירים מכל בית ספר. מספרם נע מ-18 תלמידים לבית ספר ועד 285 תלמידים לבית ספר. בממוצע למדו באמירים 73 תלמידים מכל בית ספר וסה"כ למדו באמירים כ-3,300 תלמידים. זאת על פי דיווח הרכזים.

מספר שעות הלימוד בקבוצת אמירים המיועדות ללימוד תחומי דעת, נע בין שעה אחת לחמש שעות לקבוצה ועומד בממוצע על 2.8 שעות (ולא על 4 שעות בשבוע לפי ההנחיות). שני שלישים מהמנהלים דיווחו שבנוסף לשעות אלו ניתנות לתלמידים גם שעות העשרה חברתית ערכית, בממוצע של 1.8 שעות לקבוצה.

הרכב הגילאים בקבוצות אמירים

כשני שלישים מקבוצות הלימוד של אמירים הן קבוצות חד-גילאיות, כלומר כוללות תלמידים משכבת גיל אחת בלבד, ואילו שאר הקבוצות הן רב-גילאיות. התרשים הבא מפרט את מספר והתפלגות הקבוצות החד-גילאיות והרב-גילאיות, לפי דיווחי הרכזים:

תרשים מספר 4: דיווחי הרכזים על הרכב הגילאים בקבוצות אמירים



הנתון הבולט ביותר העולה מתרשים 4 הינו המגוון הרב של הרכבי הגיל בקבוצות אמירים. 61% מקבוצות אמירים הן בגילאי יסודי ו-39% הנותרים בגילאי חטיבת ביניים.

בקבוצות החד-גילאיות הלומדות בחינוך היסודי ניכרת העדפה לשיבוץ תלמידים מכיתות ד' ו-ה' ובחטיבת ביניים ישנה העדפה לשיבוץ תלמידים מכיתה ח'.

הקבוצות הרב-גילאיות כוללות תלמידים בטווח של בין שנתיים לארבע שנות גיל.

ההרכב החד-גילאי הינו ההרכב המועדף גם על ידי בתי הספר היסודיים (61% מהקבוצות) וגם על ידי חטיבות הביניים (70% מהקבוצות).

נושא **ארגון קבוצות הלימוד** עלה גם במסגרת ראיונות העומק האיכותניים. האגף אפשר מידה רבה של חופש לבתי הספר 'לתפור לעצמם את החליפה' – וזה אכן מה שקרה, כפי שבא לידי ביטוי בריבוי הדפוסים שבהם ארגנו בתי הספר את הלמידה ואת התלמידים לתוך קבוצות נושאיות ולתוך צירופים של קבוצות, או אשכולות, או חילקו/ניצלו את עשר השעות הייעודיות¹⁰.

אמנם **הדפוס הנפוץ** לדברי המנהלים, היה כזה שלפיו כל תלמיד השתתף בשני תחומי דעת ("התמחויות", כלשון כמה מנהלים ומורים) ובקורס/פעילות חינוכית-ערכית (שהסתכמו ל-5 שעות שבועיות), אך משתנים כמו ההרכב הגילי של הקבוצות (כיתתיות, שכבתיות, חד/דו גיליות), מבחר הנושאים בהם התאפשרה בחירה על-ידי התלמידים, וכמובן אופי ודגשי הלמידה, הפכו את כל העניין ל"צירות מקומיות" מגוונות. כך, למשל, תיארו מנהל ומורי בית ספר אחד כי בבית ספרם השתתף כל תלמיד בכל הנושאים שנלמדו בשכבה, ללא בחירה מצידו; מנהל ומורי בית ספר שני סיפרו כי אצלם תלמיד השתתף רק בהתמחות אחת ובפעילות החינוכית-ערכית (למרות שתלמידים היו מעוניינים להשתתף ביותר), כיוון שבחרו לאפשר ליותר תלמידים להשתלב בתכנית; מנהלו ומוריו של בית ספר גדול, בעל מספר תלמידים רב שעמדו בקריטריוני האיתור, היה צריך להפעיל שתי קבוצות לנושא מבוקש (מדעים) באותה שכבה, או, לחילופין, ליצור קבוצה נפרדת לכל כיתה אם, או להתנהל חלק מן הזמן כתת קבוצות וחלק מן הזמן כקבוצה שכבתית שמתכנסת למליאה שבועית; בית ספר אחר שאף דווקא להציע לתלמידיו מבחר של נושאים וקיצר, לשם כך, את משך הקורס משעתיים לשעה; או שהורכו קבוצות דו-גיליות בנושא פחות מבוקש, או בהתאם לאילוף המורים; שני בתי ספר, שעמדו לרשותם יותר מעשר שעות, הוסיפו נושאים חדשים או שהחילו את התכנית גם על תלמידי כיתות ב'.

¹⁰ בשלושה בתי ספר הוקצו לאמירים יותר מעשר שעות לימוד: להוסיף בבית ספר אחד התוספת נעשתה מתוך תקציבי הרשות, באחר המנהל החליט לתת תוספת שעות ל"אמירים", ובית הספר השלישי קיבל 15 שעות לימוד בשל גודלו.

שיבוץ שיעורי אמירים במערכת השעות

בנושא שיבוץ שיעורי אמירים במערכת השעות הבית ספרית, ההנחיה של האגף למחוננים הייתה: "פינוי זמן במערכת הבית ספרית לשיבוץ הנושאים שילמדו במסגרת התכנית"¹¹. על כן, כל בית ספר שיבץ את לימודי אמירים בשעות המתאימות לו.

61% מהמנהלים סברו ששילוב תכנית בבית הספר דורשת ביצוע של שינויים מורכבים במערכת השעות הבית ספרית. מועדי השיעורים שנבחרו על ידי בתי הספר מסוכמים בלוח 6 שלהלן, בהתבסס על דיווחי המורים:

לוח מספר 9: מועדי השיעורים של אמירים בבתי הספר, לפי דווח המורים¹²

מספר בתי ספר	62
במהלך יום הלימודים הרגיל (שעות רוחב)	82%
לפני יום הלימודים	8%
מיד בתום יום הלימודים	61%
בשעות אחר הצהריים (תלמידים שבים לביה"ס)	8%

דפוס השיבוץ המועדף על בתי הספר הינו שילוב שיעורי אמירים כחלק מיום הלימודים הרגיל (על חשבון שיעור אחר) – 82% מהמורים דווחו על דפוס זה. דפוס העבודה הנמצא בעדיפות שנייה הוא הוספת שיעורי אמירים מיד בתום יום הלימודים (61% מהמורים), כהמשך ישיר ליום הלימודים הרגיל.

הדפוסים הפחות נפוצים הם שיבוץ השיעורים לפני יום הלימודים ושיבוץ השיעורים בשעות אחר הצהריים המאוחרות, כך שהתלמידים שבים לבית הספר אחה"צ.

נציין שחלק גדול מבתי הספר תיארו מתכונת מעורבת של שיעורי אמירים במהלך יום הלימודים (שעות רוחב) בשילוב עם שעות אורך לפני או בתום יום הלימודים.

תמונה דומה התקבלה גם מראיונות העומק האיכותניים. מבין שתי המתכונות העיקריות - של שילוב לימודי אמירים בשעות הרוחב ושל שימוש בשעות קצה – יותר בתי ספר בחרו בראשונה: שיעורי אמירים התקיימו במהלך יום הלימודים במקביל לשיעורים הרגילים והתלמידים יצאו אליהם מכיתות האם. לימודי אמירים בסוף יום הלימודים נערכו בחלק מבתי הספר, אבל גם בהם היה זה בדרך כלל חלקי ולצד לימודי רוחב; כלומר, לימודים במתכונת מעורבת שיש בה גם רוחב וגם אורך, כמעט תמיד בשל אילוצים ("אנחנו נותנים מתמטיקה בשעות הרוחב ואומנות בסוף היום"); "כיתות ג' ד' לומדות על חשבון שעות רגילות ותלמידי ד' ה' לומדים שעה שישית ושביעית". מדברי מנהלים ומורים עלה, עם זאת, כי

¹¹ שם.

¹² האחוזים אינם מסתכמים ל-100% היות שבחלק מבתי הספר שובצו שיעורי אמירים במועדים שונים.

הבחירה במתכונת זו או אחרת שיקפה, לצד פשרות וויתורים, גם **עמדה ותפיסה לגבי מצוינות** ולגבי הדרך הנאותה להטמעתה בבית הספר: ("יש בזה אמירה. הרעיון הוא שזה יהיה משולב בשעות היום, לא משהו חיצוני. שהמצוינות היא ערך לכולם, זה מסר לכולם שעשוי ליצור מצב של גם אני רוצה"; "כאשר נותנים את השעות האלה בסוף היום, יוצרים מחויבות וגם יש איזו שהיא הנאה שזה בסוף, נפרד, לאחר יום הלימודים").

מבין ארבעה בתי ספר **במגזר הערבי** בחרו שניים לרכז את לימודי אמירים ביום אחד – על חשבון יום ו' החופשי בית ספר אחד, ובאחד מימי השבוע, בבית ספר אחר. יום זה נחשב ליום מרוכז/הומוגני לעומת ארבעה ימים הטרוגניים ("בשנה הראשונה הוקדש יום בשבוע לאמירים והיה שיגעון. זה היה יום של הוראה דיפרנציאלית-הומוגנית לפי קבוצות אמירים, כמו הקבוצות. זה אפשר השלמה של תהליכי הוראה וזה עדיף"). על אף שמנהל ומורי בית הספר דיברו בשבחה של מתכונת זו, הם נאלצו, בשל קשיי תקציב, לעבור לשעות אורך ורוחב.

מנהלים ומורים ציינו את הדגשים עליהם הקפידו במיוחד ביחס לשיבוץ אמירים בשיעורי רוחב: כך למשל, טען צוות אחד מבתי הספר כי הקפיד מאוד על **השלמת הנלמד** בשיעורים הרגילים, ולפיכך גם פעל להקל על התלמידים ואף הקים מערך תמיכה לפיו תלמידים קבועים מכיתת האם דאגו לעדכן ולסייע לתלמידי אמירים. זאת בניגוד למנהלת בית ספר אחר שהצהירה דווקא על גמישות רבה בעניין: "לימודים והישגים זה חשוב, אבל יותר חשובה בריאותם הנפשית, ואם הם קיבלו מענה לצורך קוגניטיבי וזה על חשבון שתי שאלות בתנ"ך, זה לא סוף העולם. זו תחושה שלי שאני מנסה להעביר למורות שלי גם. ילד מחונן שיוצא ליום לימודים מפסיד משהו אחד אבל מרוויח משהו אחר";

דברי **התלמידים** תומכים ומחזקים את תיאורי המנהלים והמורים ואף מדגישים היבטים נוספים. כך למשל, תלמידים, יותר מאשר מוריהם, מנו דרכים מגוונות בהן מורים הלכו לקראתם בעניין הפסד/השלמת השיעורים הרגילים: "מתוכנן מראש שלא מפסידים חומר כי המורה חוזרת על חומר שאנחנו כבר יודעים. המורה מקבלת את זה שיצאנו ואם צריך היא חוזרת על החומר"; "אם יש חומר חדש לגמרי אז המורה מקבצת יחד את כל תלמידי אמירים"; "לפעמים המורה אפילו משנה שעות במערכת כדי שלא נפסיד חומר חדש"; "נתנו לכל אחד מאמירים ילד שיתן שיעורים, ויש שמאוד משקיעים בנו".

לסיכום

השפעת הרציונל הפתוח של התוכנית באה לידי ביטוי בפרק זה בשונות הרבה במתכונת ההפעלה ובדפוסי הפעולה בבתי הספר. אמנם, בהתאם לממצאים הכמותיים והאיכותניים כאחד, כמעט כל בתי הספר ניהלו את שלב החשיפה על מספר מצומצם של תלמידי אמירים (ולא על כלל התלמידים), והרכב קבוצה חד-גילאי הועדף על-ידי רוב בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים. אך יחד עם זאת, ננקטו בבתי הספר דרכים שונות

ומגוונות בכל הקשור לארגון קבוצות הלימוד (גודלן, מספרן, מספר השעות המוקצה לכל קבוצה ומספר תחומי הדעת שלומד כל תלמיד), לבחירת נושאים על-ידי התלמידים, לשילוב התלמידים בקבוצות הלמידה ולמועד השיעורים במערכת השעות הבית ספרית. רוב בתי הספר השתדלו לאפשר בחירה מסוימת, כזאת או אחרת, בדרך-כלל לצד קורס חובה כאשר דפוס העבודה הנפוץ היה שילוב רוחב של שעות אמירים, כחלק מיום הלימודים, לעומת כתוספת בסוף יום הלימודים.

עוד עולים מן הניתוח האיכותני, הן מהראיונות עם מנהלים ומורים והן מהראיונות עם תלמידים, נטיות ודגשים שונים בהתנהלות בית הספר, כמו ביחס להשלמת הנלמד בשיעורים הרגילים, להקפדה על השתתפות ומילוי מטלות בלימודי אמירים, לשיווקה של התוכנית לכלל המורים בבית הספר, לשימוש בפדגוגיות אחרות, או לטיב היחסים בין המורה לתלמידים בקבוצת אמירים.

2. התלמידים הלומדים באמירים

תכנית אמירים הינה תכנית בעלת מבנה גמיש ועל כן בחירת התלמידים לתכנית מוטלת על כתפי צוות בית הספר ואינה מבוססת על כלים חיצוניים של האגף למחוננים ומצטיינים כדוגמת מבחן איתור חיצוני. פרק זה יעסוק באוכלוסיית תלמידי אמירים, מה הם מאפייניהם העיקריים, האם משתתפים במסגרת נוספת למחוננים ומצטיינים, כיצד הם מאותרים לתכנית ועד כמה הם מתמידים בה.

2.1 קריטריונים והליכים לבחירת התלמידים

האגף למחוננים ומצטיינים קבע הנחיות בסיסיות לבחירת התלמידים לתכנית אמירים, אך השאיר בידי בתי הספר חופש בחירה רחב. ההנחיות של האגף קבעו שהנבחרים לתכנית ייצגו את החמישון העליון של התלמידים המוכשרים בבית הספר (20% מהתלמידים). 8%-10% יהיו תלמידים שהשיגו את התוצאות הגבוהות במבחני איתור חיצוניים, יתר התלמידים יהיו אלה שמוריהם המליצו על השתתפותם בתכנית או "תלמידים ממגזרים לא מיוצגים"¹³. הכלים לאיתור התלמידים והשיקולים לבחירתם נותרו בידי בתי הספר ונסקרים בהרחבה בפרק זה.

בחירת התלמידים לתכנית אמירים נעשתה על פי שני אופנים עיקריים ובהתאם לשתי תפיסות שונות.

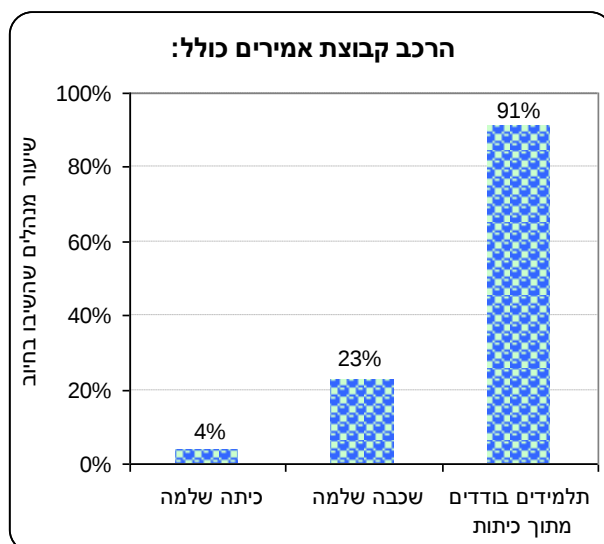
1. בחירה של קבוצה שלמה לתכנית אמירים (כל הכיתה או כל שכבת הגיל) במטרה לחשוף את כל התלמידים למתודות הייחודיות של תכנית אמירים ולייצר אווירה של מצוינות.

2. בחירה אישית של כל תלמיד ותלמיד, לפי מידת התאמתו לתכנית, במטרה ליצור קבוצת מצוינות בית ספרית שתסחוף אחריה את שאר בית הספר לתרבות של מצוינות.

מנהלי בתי הספר התבקשו לדווח איזו מבין התפיסות הנחתה אותם בתהליך איתור התלמידים לאמירים. התרשים שלהלן מתאר את הרכב קבוצות אמירים, לפי דווח המנהלים:

¹³ מתוך אתר האינטרנט של האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים

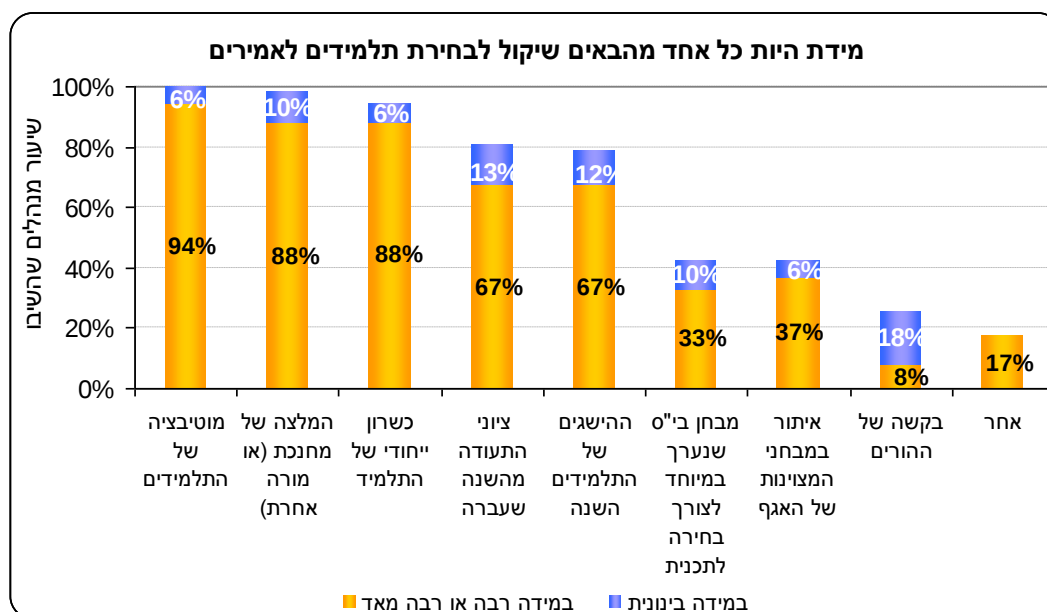
תרשים מספר 5: דיווח מנהלי בתי הספר אודות הרכב קבוצות אמירים¹⁴



ניתן ללמוד מהתרשים כי הרוב המכריע (91%) של המנהלים העדיפו לבחור תלמידים מצטיינים מתוך כיתות שונות להבדיל מבחירה של כיתה או שכבה שלמה.

המנהלים אשר דווחו על בחירה אישית של תלמידים, התבקשו לפרט אלו כלים או שיקולים שימשו אותם בתהליך איתור התלמידים לתכנית. המנהלים התבקשו לציין באיזו מידה שימש אותם כל אחד מהשיקולים על סולם בן חמש דרגות, הנע מ"במידה רבה מאד" (5) ועד "כלל לא" (1). לצורכי הדיווח על הממצאים, סווגו המשיבים אשר ציינו את אחד משני הערכים הגבוהים ביותר בסולם (4 או 5) כמסכימים עם ההיגד "במידה רבה מאד או רבה" ושיעורם (באחוזים) מוצג בתרשים שלהלן לצד המסכימים "במידה בינונית" (3) עם ההיגד.

תרשים מספר 6: דיווח מנהלים על שיקולים בבחירת התלמידים לאמירים



סכום עמודות התרשים עולה על 100% היות שבתי הספר מפעילים מספר קבוצות אמירים ויתכן שחלקן נבחרו בדרך אחת ואחרות בדרך אחרת

14

מהתרשים עולה כי כל המנהלים ציינו את המוטיבציה של התלמיד כשיקול מרכזי בבחירתו לתכנית. השיקולים המרכזיים הנוספים לבחירה הם המלצות של מורים וכישרון ייחודי של התלמיד.

ב-43% מבתי הספר נערך מבחן מיוחד לצורך איתור תלמידים לתכנית. עם זאת, לפי תפיסת המנהלים, הישגי התלמידים בתחומי הדעת הנלמדים בבית הספר הינם בעלי חשיבות משנית בתהליך בחירתם לתכנית.

מעניין לציין כי גם לבקשות של הורים ניתן מקום מכובד בבחירת התלמידים לתכנית, כרבע מהמנהלים דיווחו כי קריטריון זה שימש אותם לבחירה: 8% מהמנהלים ציינו בקשות של הורים כשיקול ששימש אותם ב"מידה רבה או במידה רבה מאד" ועוד 18% מנהלים העידו שבקשות ההורים היו בעלות משקל "בינוני" בבחירת התלמידים לתכנית אמירים.

בבתי ספר בהם תכנית אמירים פועלת שנתיים, נשאלו המנהלים האם ביצעו איתור מחדש של תלמידים בשנה השנייה והאם האיתור כלל את כל התלמידים או רק מועמדים חדשים לתכנית. 37% ממנהלי בתי הספר אלה דיווחו כי בבית ספרם התקיים איתור מחדש של כל התלמידים לתכנית. 57% מהם דיווחו כי בתחילת השנה השנייה איתרו תלמידים חדשים בלבד. יתרת בתי הספר (6%) לא ביצעו איתור כלל.

תהליך איתור התלמידים וההתלבטויות שליוו אותו הוצגו בהרחבה על ידי המנהלים גם בראיונות העומק האיכותניים. על אף המתווה וההמלצות של האגף, ניכרה שונות במצרפי הקריטריונים ובהליכים ששימשו לאיתור ולמיון התלמידים. שוני באלו תואר על ידי מרבית המנהלים והמורים גם בין **שנת ההפעלה** הראשונה של התכנית לבין שנת ההפעלה השנייה וכן בין בתי ספר יסודיים לבין חט"ב.

מרבית המנהלים והמורים טענו, כי איתור ובחירת התלמידים התנהלו בהתאם למתווה "ולפי הספר"; ואמנם, נראה כי **הישגים** (שלב א' במבחני מכון סאלד ורמת הציונים הבית ספריים), **המלצות** מחנכים ומורים מקצועיים ו**רמת מוטיבציה** נחשבו ושימשו כקריטריוני יסוד בכל בתי הספר. בחלק מבתי הספר הם שימשו רק קריטריוני מינימום, או קריטריונים הכרחיים, ולא תמיד מספיקים, כשהתווספו אליהם היבטים התנהגותיים-רגשיים כמו קשב וריכוז, יכולת לשיתוף פעולה, עמידה בתסכולים וכד': ("תלמיד מצטיין הוא לא מי שרק טוב בלימודים, אלא צריך להיות בעל מוכנות להשקיע, חכם, מוכן לתרום. מי שאין לו את זה, יום אמירים זה לא בשבילו").

בהתאם לכך, נקטו בתי ספר שונים בהליכים **שונים למיון ולאיתור** התלמידים, וחלקם אף ציינו את ההשקעה שנדרשה, אם בהקמת ועדות פדגוגיות, אם בריאיון תלמידים, אם בחיבור מבחן פנימי, אם בעירוב יועצת ביה"ס, אם בשיתוף התלמידים עצמם בבחירתם, ואם גם בשיווק מקדים בקרב תלמידים והורים ועשיית יחסי ציבור לתכנית (כאשר מקצתם בחרו קודם את התלמידים ואחרים קודם שיווקו את התכנית ואז בחרו תלמידים): "זו

פרוצדורה שלמה כי אנחנו מתחשבים במיצב פנימי, בתוצאות הפסיכומטרי, בציוני בית הספר, בהערכת מחנכים ומורים, למנהל יש זכות וטו ולהורים זכות לערער. כל זה הצטבר למעין מחוונים ויש גם ועדת קבלה שדנה בבעיות שמתעוררות מסביב"; "הייתה השקעה רבה במיון התלמידים. המפתח היה שיווק התוכנית ותהליך הקבלה היה חלק מהשיווק..."

כל מנהלי בתי הספר היסודיים הדגישו את **מעורבות ההורים** בשלב זה של איתור ובחירת התלמידים – על פי רוב בעידוד ובחיזוק של ילדיהם והמהלך הבית ספרי, וגם, למצער, בביקורת, בטענות ובהפעלת לחץ כאשר ילדיהם לא נבחרו: "הורים מתערבים כל הזמן. קיבלנו טלפונים בחודשיים הראשונים 'למה לא הילד שלי' או 'ש'אם הילד לא משתתף אולי משהו לא בסדר איתו'; "העדפנו לקבל ילדים שרצו בעצמם על-פני כאלה שהוריהם רצו עבורם ודחפו אותם".

מנהלי ומורי חט"ב הדגישו במיוחד את הצורך ליידע את בתי הספר **היסודיים המזינים** אותם על כניסת התכנית לבית ספרם, את רצונם לבסס את המיון על מבחן/מבדק (למיומנויות חשיבה, בדומה למבחן פסיכומטרי, ופחות לכימות ידע) ולראיין את התלמידים: "מחנכים בבית הספר היסודי נתנו לנו רשימה של עשרת התלמידים בעלי הציונים הגבוהים ביותר, שהוזמנו לערב שיווק נטו, שבו הסברתי על התוכנית. הכוונה הייתה שיפנו אלי חמישים ואני אבחר את ה-15 שלי. היו ראיונות קבלה כי רצינו גם מצוינים וגם עם כישורים מגוונים".

למעלה ממחצית מן המנהלים ומן המורים התייחסו **לקושי שחוו בשלב האיתור**, אם בשל בעייתיות אימננטית **בתפיסות ובהגדרות** של מצוינות והצטיינות, ואם בשל **הפרשנויות** השונות שנתאפשרו מעצם ההרחבה וההגמשה של טווח התלמידים הפוטנציאליים ומן החופש היחסי מצד האגף ביישום ובהפעלת המודל על שלביו השונים. כך למשל, סיפרו מנהלים ומורים כי התלבטו והתחבטו בין תלמידים מצטיינים במגוון תחומי דעת (אותם אלה שהם 'גם וגם וגם') ובין תלמידים שגילו יכולות מרשימות רק בתחום אחד, ובפרט אם אינו עיוני ("אני כל הזמן פחדתי לעשות הפלייה, להפיל מישהו שלא בצדק, לפספס מישהו. ולכן, כשהגיעו הורים או ילדים שהתלוננו, בדקנו את ההחלטות שוב ושוב והיו פעמים שהיינו צריכים לתקן, אז תיקנו, כי הדברים לא תמיד מספיק חד-משמעיים"). התלבטות נוספת היתה בין תלמידים בעלי יכולות אקדמיות מרשימות אך בעלי הפרעות התנהגות, סף תסכול נמוך, נטייה להילחץ, או התקשות במעברים ("נוסף לכל מה שביקשנו היו לנו גם שיקולים של היבטים רגשיים וחברתיים. למשל, ילד יכול להיות מבריק, אבל השינויים האלה של לצאת מהכיתה ולהשלים חומר היו גורמים לו לקרוס"), בין תלמידים שאינם בעלי ההישגים הלימודיים הגבוהים דווקא, אך המפגינים התנהגויות שעשויות להפוך אותם למצוינים – סקרנות, יצירתיות, התמדה, נכונות למאמץ ושאפיות גבוהות ("גם בלי הציונים יש שמצטיינים. אפשר לראות שיש להם אינטליגנציה, שיש להם יכולות לעשות יותר דברים מאחרים, לפתור בעיות למשל, ושאלם משאירים אותם בלי תוכנית הם אפילו יפריעו לאחרים"), בין מי שנמצאו מחוננים ו'נכנסים אוטומטית' לתכנית, על אף שמוצעת להם מסגרת משלהם, ובין מי שנמצאו או נחשבים ל'טובים' אך שביה"ס או היישוב אינם מציעים להם שום מענה או מסגרת מתאימה וזו הזדמנותם היחידה ("הייתה לנו מחשבה שנייה על התלמידים שהלכו ל'מרחבים", כי הם לא

צריכים עוד, ואם רוצים לפתח תרבות של מצוינות אז צריך לתת לעוד ילדים"; "לקחנו את התלמידים הכי טובים, אנחנו לא נוגעים במחוננים, רק מצוינות". לצד כל הלבטים הללו, הם שאפו, לדבריהם, ליצור קבוצות תלמידים כמה שיותר קטנות, שהרי גם בכך, בין השאר, ראו את ייחודה ומעלתה של התכנית: "היו עוד ילדים שיכולים, אבל הקבוצות צריכות להיות מצומצמות"; "כמה כבר היה אפשר לחלק את 10 השעות שנתנו?".

מורי אמירים, אף יותר מן המנהלים – אולי כמי שמכירים וקרובים לתלמידים – פרסו את **לבטיהם** והדגישו את חששותיהם **לקפח ולפספס'** ואת מחויבותם לתלמידיהם ("התלבטתי לגבי תלמידים חכמים ויצירתיים חסרי יכולת התמדה ושינון, אבל שחשבתי שיפרחו בתכנים הנוספים, לא של החומר השוטף"; "ההחלטה מי ישתתף קשה. הרי התבקשנו לנפות"; "היינו מעדיפים הנחיות מסודרות יותר סביב בחירת התלמידים, לא רוצים לקחת כזאת אחריות") וייחסו יותר חשיבות הן **למאפייני 'תלמידאות טובים'** ("התלמידים שנבחרו הם אותם 5% בעלי מוטיבציה, אחריות, מוכנות, סקרנות ויצירתיות, בקיצור, בעלי הרגלים של מצוינות, גם אם לא הצטיינו בתחום ספציפי"; "אפשרנו להכניס תלמיד אחד או שניים שיש להם את הברק בעיניים וסקרנות, גם אם אין להם 100. ילדים שיימשכו למעלה") והן לאיתור יכולות ספציפיות ולהתאמה רבה יותר ביניהן ובין שילוב תלמידים בקבוצות העניין: "אצלנו קבע ציון פוטנציאל. אם מרגישים שיש לילד פוטנציאל באחד התחומים, בוחרים בו למרות ציונים נמוכים"; "לא הגבלנו רק לתחום הלימודי, אלא גם לפיתוח כישרונות ספציפיים, כמו ספורט או יכולת המצאה ופתרון בעיות בולטת"; "אני המלצתי על תלמידים בעלי אהבה למקצוע, כי ברגע שאוהבים משהו אז גם טובים בו ורוצים להשקיע, זה הולך יחד"; "היה חשוב לנו הצטיינות בתחום בולט אחד, למשל אומנות, אך כחלק ממכלול של יכולות אינטלקטואליות".

על אף שכל **האדריכלות** ציינו כי בתי הספר במחוז התנהלו כמצופה וכנדרש, מחציתן ציינו כי ראו את קשיי חלק מבתי הספר באיתור וכי הן נתבקשו לעיתים די מזומנות ללוות ולעצץ ולהשתתף, או 'להגן' על בחירות של בית הספר בפני הורים או עקב ערעורים: "בתי הספר הבינו שאפשר לגוון ולהרחיב אבל לא תמיד ידעו איך לעשות את זה וחלקם שינו ותקנו, או שביקשו בהתחלה להתייעץ לעיתים תכופות".

חשוב ומלמד בהקשר זה דיווחם, במסגרת ראיונות העומק האיכותניים, של כמחצית מן המנהלים ומן המורים על **למידה מן הניסיון**, על תובנות חדשות ועל לקחים שהפיקו משלבי היישום המתקדמים ביחס לקריטריוני ולהליכי האיתור, ועל צורך שעלה לשנותם ולהתאימם-מחדש אחרי או לקראת כל שנת פעילות: "נושא המוטיבציה עלה רק בשנה השנייה לאחר שלמדו מן הניסיון וראו שתלמידים לא שיתפו פעולה ולא השקיעו"; "בשנה השנייה שינינו חלק מהקריטריונים ושאפנו להתאמה מדוקדקת יותר שלהם לנושא המצוינות, למשל, במתמטיקה החשבנו את הישגי השנה הקודמת, את המלצת המחנכת ומורת המתמטיקה, את ציוני סאלד ומוטיבציה. במדעים התווסף לאלה גם יכולת עבודה עצמאית ועבודה בצוות, שחשובים בחקר, לחשיבה ביקורתית שמנו דגש על יכולת הבעה בעל-פה ובכתב ובאומנות הלכנו על סדנת אומן ועל

תיק עבודות"; "בהתחלה, כשעוד לא הכרנו מספיק את התוכנית, לקחנו לפי ציונים, אבל בהמשך לפי ההתלהבות והסקרנות, גם אם הציונים לא היו מי יודע מה בשמים".

המעניין הוא, שהכיוונים המוצעים לשינוי מאוד שונים זה מזה - בעיקרון, בכל בי"ס, הם היפוכו של מה שהיווה את בסיס האיתור הראשוני בבית הספר: שניים מבתי הספר ציינו כי היו נאמנים להנחיות והתחרטו על כך, כי סברו שהיו נאמנים מדי, בי"ס שהדגיש באיתור לשנה הראשונה יותר הישגים אקדמיים ופחות מוטיבציה, התפתה באיתור לשנה השנייה לכלול תלמידים בעלי הישגים נמוכים יותר, אך בעלי מוטיבציה - ו'נכווה' ("בשנה השנייה הורדה רמת התלמידים שנבחרו ואנחנו מכים על חטא. בשנה הבאה נחזור אחורנית. ראינו שילדים של 70-80 לא מתאימים למצוינות, בטח אם אין להם מוטיבציה, אבל גם כאלה עם מוטיבציה המורות אמרו שזה לא זה. יש לנו תוכניות למיון חדש בשנה הבאה"). בי"ס אחר, שהחשיב בעיקר יכולות אקדמיות ו'התעלם' מקשיים התנהגותיים, נאלץ להוציא תלמיד או שניים או לחכות בסבלנות למיון מחדש לקראת שנת ההפעלה השנייה.

כמה בתי ספר גילו שמסלול שמשלב שני תחומי דעת שונים זה מזה (כמו למשל מדעים ואומנות) מאפשר להתייחס לטווח רחב יותר של תלמידים, בעלי יכולות ספציפיות ("כשנוסף נושא בשנה השנייה של פיתוח חשיבה אומנותית ויצירתית כבר היה הרבה פחות רלבנטי העניין של הישגים לימודיים. היה לנו ברור שיש נוספים שמגיע להם להיכנס"; "אנחנו החלטנו ללכת לפלחים שונים של אוכלוסיות על-ידי שילוב בין נושאים. אומנות עם יהדות פונה לפלח שונה ממתמטיקה").

אך טבעי, כי תחושותיהם של מנהלים ומורים, לגבי מידת ההתאמה של התלמידים שאותרו להיכלל בתוכנית, היו בהתאם: מי שסברו כי איתרו ומיינו נכון, טענו שכל מי שמתאים נמצא בתוכנית ושנמצאים בה המתאימים ביותר, בעוד שמי שלא היו שלמים עם צעדי האיתור שנקטו, סימנו לעצמם את השינויים שהיו רוצים לחולל וציפו לשיפור בהתאם: "מוטיבציה מאוד חשובה אבל רואים לפעמים פער גדול בין הצהרה להתנהגות בפועל, ונצטרך להקפיד בזה הרבה יותר"; "באמצע השנה מגלים למעשה שיש בכיתה תלמידים טובים יותר מאלה שבכיתה המצוינות, לכן בסוף השנה או בהתחלה של השנה הבאה צריך לעשות מיון שוב ולהוציא ולהכניס חדשים".

לסיכום

הממצאים הכמותיים והאיכותניים בפרק זה - לגבי השיקולים, הכלים וההליכים ששימשו בבחירתם של תלמידים לתוכנית - מלמדים, כי על-אף התנהלות בתי הספר בהתאם למתווה ו'לפי הספר' (רמת המוטיבציה של התלמידים, המלצות מורים והישגי תלמידים), ניכרה **שונות** ביניהם במצרפי הקריטריונים ששימשו אותם, בדגשים בתוכם, בחשיבות שיוחסה להיבטים התנהגותיים-רגשיים של תלמידים, במעורבות הורים בהליכים ובמגוון פעולות שהיו קשורות באיתור (כמו חיבור מבחן פנימי, הקמת ועדה פדגוגית, שיווק מקדים של התוכנית בקרב תלמידים והורים ועוד). יתרה מזאת – ראיונות העומק האיכותניים מלמדים גם, כי בכמחצית מבתי הספר שונו הקריטריונים, ששימשו לאיתור התלמידים בשנת ההפעלה הראשונה, באיתור לקראת שנת ההפעלה השנייה, עקב אי התאמה של תלמידים (למשל, בעלי יכולות אקדמיות מרשימות, אך בעלי סף תסכול נמוך, נטייה להילחץ וכד'), עקב תובנות ולקחים לגבי משקלם היחסי של הקריטריונים השונים וחשיבותן של התנהגויות ונטיות אישיות (נכונות למאמץ והתמדה, בעיקר) ועקב רצון לכלול טווח רחב של תלמידים (למשל, בעלי יכולות וכישורים ספציפיים).

2.2. מאפייני הלומדים באמירים

בהמשך להצגת תהליך איתור התלמידים לאמירים בפרק הקודם, יוצגו בפרק זה מאפייני הלומדים באמירים כפי שתוארו על ידי המרואיינים.

בראיונות הטלפוניים הכמותיים התבקשו מנהלי בתי הספר לתאר בהרחבה את המאפיינים של התלמידים שנבחרו לתכנית אמירים. המאפיין הבולט שהוזכר על ידי רוב המנהלים הינו מצוינות והצטיינות לימודית. חלק מהמנהלים דיווחו שקיבלו לתכנית תלמידים שעמדו בקריטריונים של מבדק היכולת של מכון סאלד ואחרים ציינו ממוצע הישגים שמעבר לו התקבלו תלמידים לתכנית ("תלמידים שעברו את מבחני מכון סאלד בשלב א' ו-ב' ותלמידים שממוצע הישגיהם מ-95 ומעלה", "תלמידים טובים עם ציונים מ-85 ומעלה", "תלמידים מצטיינים מ-90 ומעלה"). לעומתם, יש שאפיינו שני סוגי לומדים: מצטיינים ו"תלמידים עם פוטנציאל להצטיינות". רבים מהמנהלים הוסיפו ותיארו תלמידים בעלי יכולות גבוהות, שיכולים ומעוניינים לפתח אותן, או כאלה שמאופיינים במוטיבציה גבוהה להרחבת עולם הידע ובכוח התמדה. מנהלים אחרים אפיינו המוכשרים את הלומדים כמוכשרים בתחום הדעת שנלמד בבית הספר. במקרים בודדים, בין שאר המאפיינים, ציינו המנהלים גם את החובה להשתייך לשכבת גיל שהוחלט לייעד עבורה את תכנית אמירים (ואז, לעיתים, המאפיין של הלומדים הוא "תלמידים רגילים").

מתיאורי המרואיינים בראיונות העומק האיכותניים את הרכב התלמידים בתכנית, מצטיירת תמונה דומה: ברוב בתי הספר (מתוך עשרת בתי הספר שהשתתפו בהערכה האיכותנית) החלק הארי של התלמידים הם מאובחני מכון סאלד + מומלצי בית הספר (על פי הקריטריונים השונים); בחלק משתתפים גם התלמידים המוחננים, אם כמיעוט בלבד (כי "כבר יש להם מסגרת מיוחדת נהדרת", כי "זה היה יותר מדי בשבילם", או כי "עמוס להם"), ואם ברובם/כולם ("אלה ילדים שאוהבים ורוצים וצמאים לעוד"; "אמירים זו מסגרת אחרת לגמרי אז הם רוצים"; "עבור חלק מהמוחננים זה תחליף ליציאה למרחבים").

האם אלה בעיקר 'החנונים' שמשתתפים? כמעט כל המרואיינים השיבו בשלילה והדגישו כי מדובר, על פי רוב, בילדים מקובלים חברתית, מובילים, בולטים בכישוריהם בכלל ומכובדים בשל יכולותיהם: "אין להם סטיגמה של חננים. יש ביניהם מאוד בולטים חברתית"; "התלמידים האחרים מאוד מכבדים אותם. הם מאוד מקובלים, מאוד עם ביטחון"; "הם נתפסים כחכמים. אנחנו מציגים את זה בכיתה שכבוד להשתלב בתוכנית הזאת"; "זה יוקרתי מאוד, מקנאים בהם".

גם מהראיונות עם התלמידים מתקבלת תמונה דומה מאוד לזו שתוארה לעיל לגבי האיתור והרכב התלמידים: שתי הסיבות השכיחות ביותר, לדבריהם, להצטרפותם לתכנית היו יכולותיהם האקדמיות הגבוהות ותאווה הידע שלהם, שלשתיהן הם היו מודעים מאוד

והצהירו עליהן בריש גלי: "בחרו אותי בגלל האישיות שלי, התוכנית מיוחדת ומי שמשתתף בה צריך להוכיח את עצמו וזה אתגר בשבילי"; "בחרו בנו כי אנחנו מצוינים וכי יש לנו יכולות יותר משאר התלמידים"; "אני אוהבת שלומדים יותר לעומק וזה שווה להישאר את השעה הזאת"; "אלה נושאים שתענוג ללמוד אותם".

מקצתם ציינו כי הבטיחו להם כיף, עניין, חברה דומה והתחשבות בעומס פוטנציאלי: "שמעתי שיהיה מעניין נורא ואני אלמד דברים שלא קשורים למה שלומדים בכיתה ושיהיו ניסויים ושיהיה כיף ויהיו ילדים בכיתה שיעזרו לי עם החומר שאפסיד".

לסיכום

נראה, שהמאפיין העיקרי של הלומדים באמירים הוא הצטיינותם הלימודית, או הפוטנציאל להצטיינות ולמצוינות כזאת בזכות התנהגויות של תלמידאות טובה; העדר סקרנות ומוטיבציה, או לחילופין, חוויית עומס והתקשות בהשלמת חומר, עלולים להפוך גם תלמידים בעלי יכולות אקדמיות ללא מתאימים לתוכנית.

2.3. התלמידים המתאימים והלא מתאימים להשתלב באמירים

הנסקרים בשאלונים הטלפוניים – מנהלים, רכזים ומורים – נשאלו מהם, להערכתם, המאפיינים של קבוצת התלמידים המתאימים להשתתף בתכנית אמירים ומי אינם מתאימים להשתתף בה (השאלות הוצגו כשאלות פתוחות, תשובותיהם סווגו לקטגוריות ונרשמו לפי סדר יורד של שכיחות בצירוף ציטוטים מאפיינים).

- רוב המורים והמנהלים ציינו תלמידים מצטיינים, בעלי יכולות גבוהות וציונים גבוהים מהממוצע ("תלמידים עתירי יכולות", "אליטה, הלימוד הרגיל הוא חומר פשוט ונמוך בשבילם, יש להם אינטליגנציה גבוהה, יש להם ציונים גבוהים", "מענה לתלמידים בעלי יכולת גבוהה יותר מהממוצע עם כישורי חשיבה גבוהים, יכולת למידה עצמאית בדרך של חקר", "תלמידים שמוכנים לצאת מהקופסא וללמוד דברים שלא רגילים בביה"ס, תלמידים שיש להם ראש פתוח", "תלמידים מצוינים ולא מחוננים, תלמידים שצריכים העשרה נוספת מעבר לתוכנית הלימודים").
- רבים מהמורים והמנהלים הדגישו את חשיבות המוטיבציה או הסקרנות והעניין של התלמידים בתחום הנלמד ("תלמידים מסוקרנים, שהם בעלי כלים של שאלות ושלא צריך לדחוף אותם ללמידה", "ילדים בעלי חשיבה מקורית וסקרנים עם כושר התמדה ומוטיבציה") ואת מוכנותם להישאר שעות נוספות מעבר לשעות בית ספר הרגילות ("תלמידים בעלי מוטיבציה... ורצון להישאר לאחר שעות הלימודים וללמוד בתוכנית הזו").
- חלק מהמורים הדגישו את הצורך להתאים את תחום ההצטיינות לתחום הנלמד בבית הספר ("תלמידים מחוננים שטובים באותו המקצוע ספציפי", "צריכים להיות שני ממדים חוץ מרק מכון סאלד, כי תלמידים שמצטיינים בספורט פיזית לא עברו את המבחן", "מצטיינים- בעיקר שתהיה להם חשיבה אחרת במתמטיקה, לא כל מי שתלמיד מצטיין").
- אחרים מאמינים שהתכנית מתאימה לתלמידים שעבורם היא תהווה 'מקפצה' להצלחה ולשיפור הישגים ("תלמידים שיש להם פוטנציאל להשתנות בהישגים ובהתנהגות", "מתאימים תלמידים שממוצע ומעלה וגם קצת פחות אפשר", "תלמידים מצוינים ולאו דווקא בתחום לימודי").
- קבוצה של מורים הדגישה את חשיבות היכולת של התלמידים להשלים את חומר הלימוד שנלמד במקביל לשיעורי אמירים ("אלה שיכולים להשלים את החומר שהם מחסירים בכיתה")
- מורים בודדים הזכירו מבחן מעבר או "עמידה בדרישות הקורס".

תלמידים שאינם מתאימים לתכנית אמירים, לפי המורים והמנהלים, הינם תלמידים שמאופיינים ב-:

- חוסר מוטיבציה ללמוד, להשקיע ולהתמיד ("תלמידים שלא מראים עקביות בלימודים", "תלמידים שלא נמצאים שם מרצונם האישי אלא מרצון ההורים שלהם", "תלמידים שלא מוכנים להתחייב לתהליך").

- חוסר סקרנות לימודית ("תלמידים שהם לא סקרנים מטבעם", "תלמידים שלא מעניין אותם העשרת הידע", "ילדים ללא הנאה והנעה ללמידה, שאין להם יכולות ללמידה עצמית, ללא יכולות ללמידת עמיתים שיתופית-חברתית, וגם בתחום הלמידה אין בהם סקרנות ושאיפה למצוינות אישית").
- תלמידים בעלי קשיים לימודיים או הישגים נמוכים ("תלמידים שהם בינוניים", "תלמיד בעל הישגים נמוכים שלא מוכן להשקיע, לא מוכן לתרום", "תלמידים ממוצעים ומטה").
- תלמידים "שאין להם תחום מסוים שהם מצטיינים בו".
- תלמידים עם בעיות התנהגות או קשיי קשב וריכוז ("לא מתאים לתלמידים בעלי בעיות התנהגות חריגות", "ילדים עם בעיות משמעת גבוהות ולקויות מורחבות").
- תלמידים המתקשים להתמודד עם העומס הלימודי שנוסף בעקבות ההשתתפות באמירים ("אין ביכולתם להתמודד עם מטלות נוספות בחי' היום יום").
- תלמידים שאינם מתעניינים בתחום הדעת הנלמד בתכנית ("תלמידים שלא מגלים עניין בתחום הנלמד", "תלמידים שלא מתחברים לנושא. שלא אוהבים מחשבים").
- לעומת זאת, חלק קטן מהמורים ומנהל אחד סבורים שהתכנית מתאימה בעצם לכל תלמיד ("מתאימה לכל תלמיד זה תלוי באיזה תחום דעת מעלה את המוטיבציה אצלם").

2.4. מוביליות של תלמידים בתכנית אמירים

בתת פרק זה נבקש לתאר מאפיינים שונים המייצגים את מידת המוביליות של התלמידים בתכנית. כלומר, האם ומתי נושרים ומצטרפים תלמידים לקבוצות אמירים. תנודות של תלמידים בקבוצות הלימוד של אמירים הן טבעיות וניתן לצפות שעיקר התנודות יתרחשו בתחילת שנת לימודים הראשונה או במעבר בין שתי שנות הלימוד.

נשירת תלמידים מתכנית אמירים

בשאלון הטלפוני מורים התבקשו לדווח על מועד הנשירה של התלמידים מהתכנית. לצורך הצגת הנתונים אוחדו דיווחיהם של המורים לרמת בית ספר (כך שאם אחד המורים דיווח על נשירת תלמידים מהתכנית במועד מסוים, בית ספרו יכלול ברשימת בתי הספר שבהם פרשו תלמידים באותו מועד)¹⁵. בלוח מספר 10 מוצג שיעור בתי ספר שדיווחו על מועד מסוים של פרישת תלמידים מהתכנית ומספר הפורשים הממוצע במועד המדווח.

לוח מספר 10: פרישת תלמידים מתכנית אמירים, לפי דיווחי המורים

מועד פרישת התלמידים מהתכנית	שיעור בתי ספר שדיווחו על פרישה במועד זה	מספר בתי ספר שדיווחו על פרישה במועד זה	ממוצע נושרים לקבוצה
במהלך החודש הראשון לפעילות התכנית	48%	30	0.6
חודשיים-שלושה חודשים לאחר תחילת הפעילות של התכנית	42%	26	0.6
ארבעה חודשים או יותר לאחר תחילת הפעילות של התכנית	32%	20	0.3
בין השנה הראשונה לשנה השנייה לפעילות התכנית	33%	17	0.4

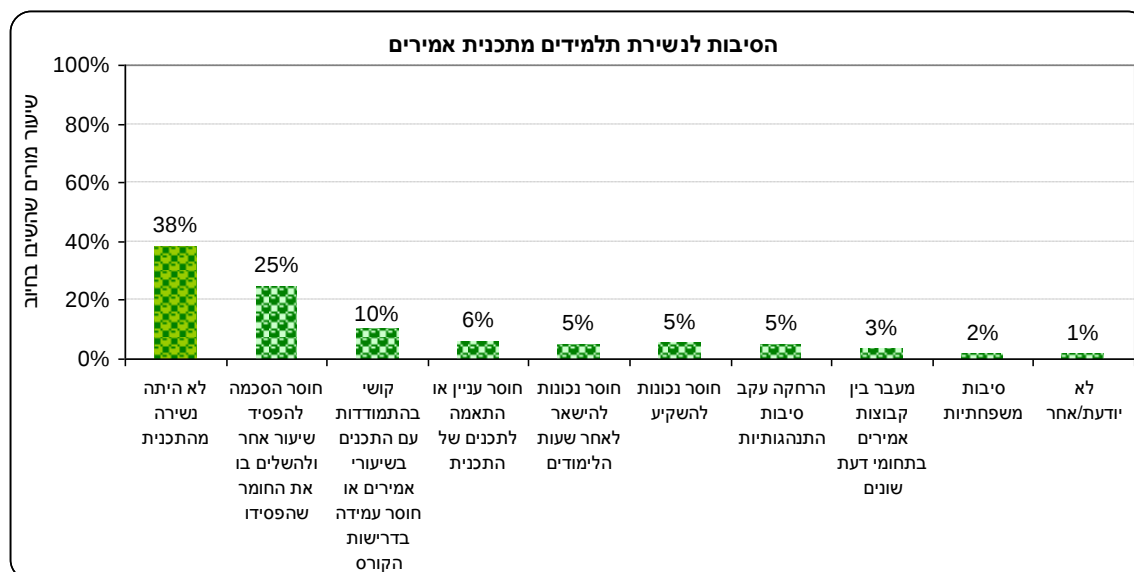
שני שלישים ממורי אמירים דווחו על נשירה של תלמידים במהלך התכנית. אולם, כפי שעולה מהלוח, מדובר על נשירה מינורית. ממוצע הנושרים מקבוצה, בשנת הלימודים תשס"ט, עומד על 0.9 תלמידים לקבוצה.

תרשים מספר 7 מתאר את תשובות המורים באשר לסיבות הנשירה של תלמידים מהתכנית. נושא זה, בראיון הטלפוני של המורים, הוצג כשאלה פתוחה שהמורים התבקשו להשיב עליה באופן חופשי. תשובות המורים סווגו לקטגוריות המוצגות להלן¹⁶:

¹⁵ עיבוד הנתונים לרמה בית ספרית נועד למנוע עיוות אפשרי של נתונים. התשובות על נשירת תלמידים התייחסו לכלל קבוצות אמירים שהמורה מלמד.

¹⁶ הנתונים אינם מסתכמים ל-100% מכיוון שחלק מהמורים ציינו יותר מסיבת פרישה אחת עבור תלמידים שונים.

תרשים מספר 7: דיווח מורים על הסיבות לנשירת תלמידים מתכנית אמירים



הסיבה העיקרית שצינו המורים כהסבר לנשירת התלמידים מהתכנית היא חוסר הסכמה (של התלמיד או של הוריו) להפסיד שיעור אחר שמתקיים במקביל לשיעורי אמירים והצורך להשלים את החומר שהפסידו בזמן זה (עומס לימודי). רבע מהמורים ציינו גורם זה. הסיבה השנייה בסדר השכיחות (שצויינה על ידי עשירית מהמורים) היא קושי בהתמודדות עם התכנים בשיעור אמירים או חוסר עמידה בדרישות הקורס. סיבות נוספות שהוזכרו, לפי סדר שכיחותן: חוסר עניין או התאמה לנושא הנלמד, חוסר נכונות להשקיע, חוסר נכונות להישאר לאחר שעות הלימודים, הרחקה עקב סיבות התנהגותיות ומעבר פנימי בין קבוצות אמירים שונות. נציין כי 38% מהמורים דיווחו כי בקבוצותיהם לא הייתה נשירת תלמידים.

תמונה דומה התקבלה גם בראיונות העומק האיכותניים: "כמעט שאין נשירה" – כך טענו כל המראיינים בראיונות העומק; כלומר, **הרכב התלמידים בקבוצות יציב** וקבוע למדי: כמעט כל מי שהחל בשנה הראשונה ממשיך ומתקדם (95%), מי שנשרו הם תלמידים עם בעיות התנהגות משמעותיות, מי שהתקשו להשלים את הלימודים בכיתות הרגילות, מי שלא השקיעו ולא התאמצו ולא הגיעו להישגים המצופים בתכנית (או שירדו בהישגיהם בכיתה) או שמסיבות לוגיסטיות (הסעות, חוגים) לא עמדו בכך. מקצתם של המנהלים הזכירו תנועה פנימה (ולא רק החוצה), של תלמידים חדשים שמגיעים לבית הספר ושל מצטרפים במקום מי שעזב, או מי שהוכיח במהלך השנה כי הוא ראוי ("אחוז קטן בלבד של תלמידים חשוב, באופן טבעי, שמתאים להם לעזוב"; "חלק פתאום קיבלו ציונים נמוכים יותר וההתמודדות עם ציון נמוך נראתה להם מוזרה. חלק לא רצו להתאמץ ועזבו באמצע").

הצטרפות תלמידים לתכנית אמירים

כמחצית (49%) מהמורים דיווחו על הצטרפות תלמידים חדשים לתכנית אמירים במהלך שנת הלימודים הנוכחית. ממוצע המצטרפים לכל קבוצה הוא 1.4 תלמידים.

על פי דיווח המורים, הרוב המכריע של תלמידי אמירים (97%) מקפידים על נוכחות גבוהה מאד או גבוהה בשיעורי אמירים.

מקצתם של המנהלים הזכירו בראיונות העומק האיכותניים תנועה פנימה (ולא רק החוצה), של תלמידים חדשים שמגיעים לבית הספר ושל מצטרפים במקום מי שעזב או מי שהוכיח במהלך השנה כי הוא ראוי ("יש קצת תנודתיות של תלמידים פנימה והחוצה. פנימה – בודקים תלמידים בכיתות הרגילות אם הם מוכנים להשקיע את המאמצים הנדרשים ואת השעות הנוספות ומשלבים. החוצה – כשרואים שיש תלמידים שמתקשים לשמור על הקצב במסלולים הרגילים").

לסיכום

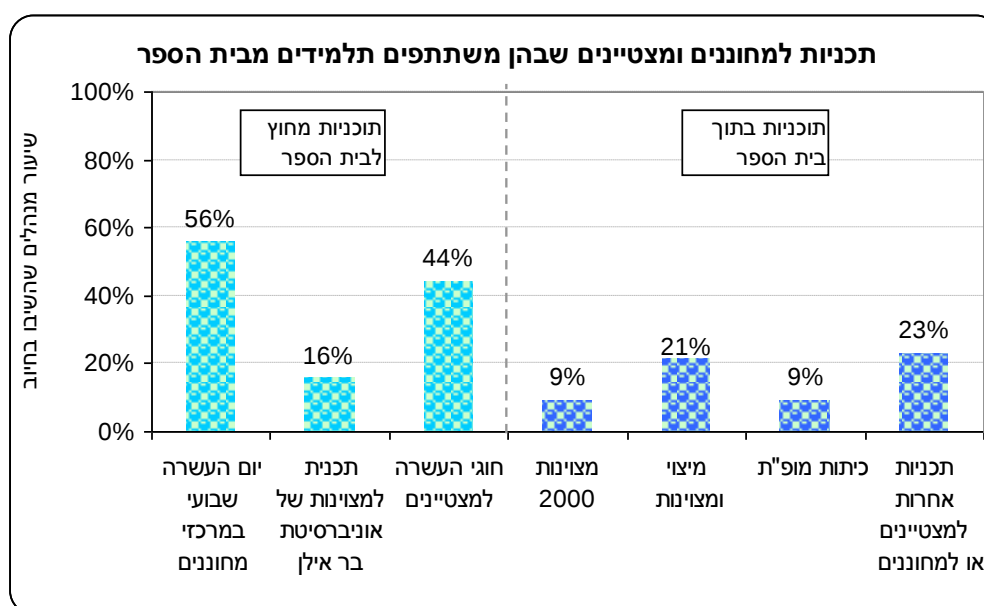
ניתן לומר, שעל-אף קשיים ולבטים באיתור, ועל-אף אי התאמות כאלה ואחרות של תלמידים, נראה כי קבוצות הלמידה באמירים נותרו, במידה רבה, יציבות וקבועות.

2.5. השתתפות תלמידי אמירים בתכניות אחרות למחוננים ומצטיינים

במרבית המקרים תכנית אמירים אינה התכנית היחידה המיועדת לטיפול מחוננים ומצטיינים הפועלת בבתי הספר. זאת למרות ההנחיה של האגף כי לתכנית יבחרו "בתי הספר שלא מופעלות בהם תכניות מתערבות חיצוניות בנושא מצטיינים"¹⁷. 93% מהמנהלים דיווחו כי תלמידי בית ספרם משתתפים בתכניות נוספות לטיפול מצטיינים ומחוננים. 46% מהם דיווחו על לפחות תכנית אחת נוספת הפועלת בבית הספר כאשר 30% מהמנהלים דיווחו על תוכנית אחת נוספת ו-16% על שתי תכניות נוספות. התרשים שלהלן מציג את דיווח המנהלים אודות תכניות נוספות לטיפול מצוינות בהן משתתפים תלמידיהם.

¹⁷ מתוך: "אמירים, תרבות של מצוינות, תכנית ההעשרה הבית ספרית - יישום בבתי הספר. האגף למחוננים ומצטיינים, האגף לחינוך יסודי והאגף לחינוך על יסודי, תשס"ח

תרשים מספר 8: דיווח מנהלים על תכניות נוספות למחוננים ומצטיינים



תכניות ההעשרה למחוננים ומצטיינים הפועלות בבתי הספר הן מיצוי ומצוינות, כיתות מופ"ת (שפועלות בגילאי חטיבות ביניים בלבד), מצוינות 2000 ותכניות בית ספריות שונות (לעיתים בעזרת ובשיתוף גופים אקדמיים שונים).

בנוסף לתכניות ההעשרה הבית ספריות, עומדות לרשות 79% מבתי הספר תכניות טיפוח מחוץ לבית הספר כדוגמת יום העשרה שבועי במרכז למחוננים (זמין ב-56% מבתי הספר), חוגי העשרה למצטיינים (44% מבתי הספר) ותכניות למצוינות של אוניברסיטת בר אילן (16% מבתי הספר).

בעוד שמיעוט מהמנהלים דיווחו על השתתפות של תלמידי אמירים בשיעורים הנערכים במרכזי המחוננים, כ-50% מהם דיווחו על השתתפות של מחצית או יותר מתלמידי אמירים בחוגי העשרה למצטיינים, בתכניות אחרות למצטיינים או למחוננים או בתכנית מיצוי ומצוינות (בחטיבות ביניים).

לסיכום

מרבית המנהלים דיווחו כי תלמידי בית ספרם משתתפים בתכניות נוספות לטיפוח מצטיינים. במחצית מבתי הספר פעלה לפחות תכנית בית ספרית אחת נוספת לטיפוח מצוינות.

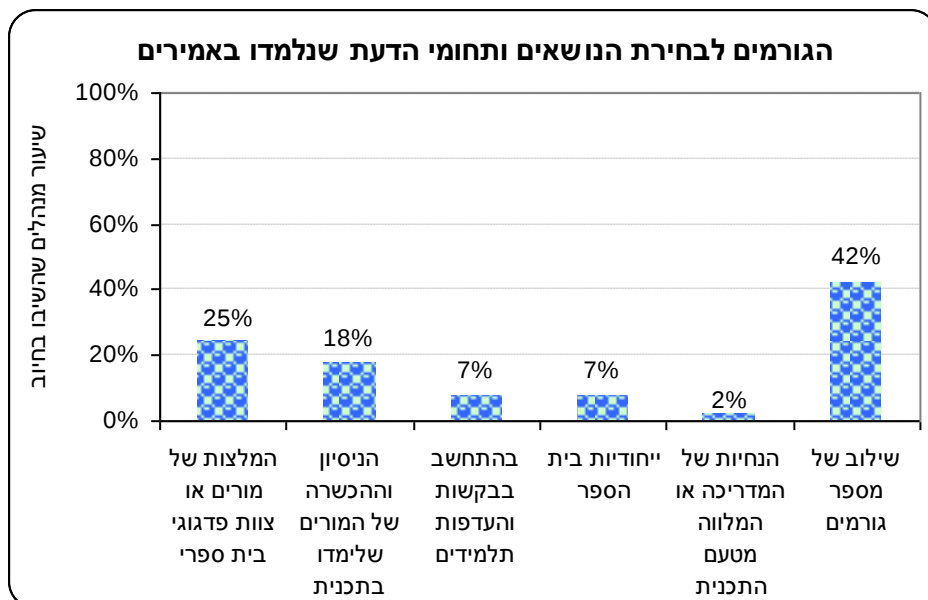
בנוסף, מחצית מהמנהלים דיווחו כי חלק משמעותי מתלמידי אמירים השתתפו בחוגי העשרה או בתכניות אחרות לטיפוח מצוינות.

3. תכני הלימוד

המתווה של תכנית אמירים מטעם האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים כלל חמש שעות תקן לשתי קבוצות אמירים ובסה"כ עשר שעות לבית ספר המשתתף בתכנית. השעות יועדו להוראת שני תחומי דעת (שעתיים בשבוע לכל תחום) ולהעשרה חברתית-ערכית (שעה בשבוע). בתי הספר הונחו לבחור תחומי ידע מגוונים ופדגוגיות לא שגרתיות. למעט הנחיה זו, ניתן לבתי הספר חופש בחירה מלא של תכני הלימוד. בפרק זה נסקור את תחומי הדעת ואת נושאי ההעשרה שנבחרו ונבדוק מהם הגורמים לבחירת נושאים אלו.

תרשים מספר 9 מפרט כיצד נבחרו נושאי הלימוד ותחומי הדעת שנלמדו באמירים בתשס"ט, לפי דיווח של מנהלי בתי הספר:

תרשים מספר 9: דיווח מנהלים על הגורמים לבחירת הנושאים ותחומי הדעת באמירים'



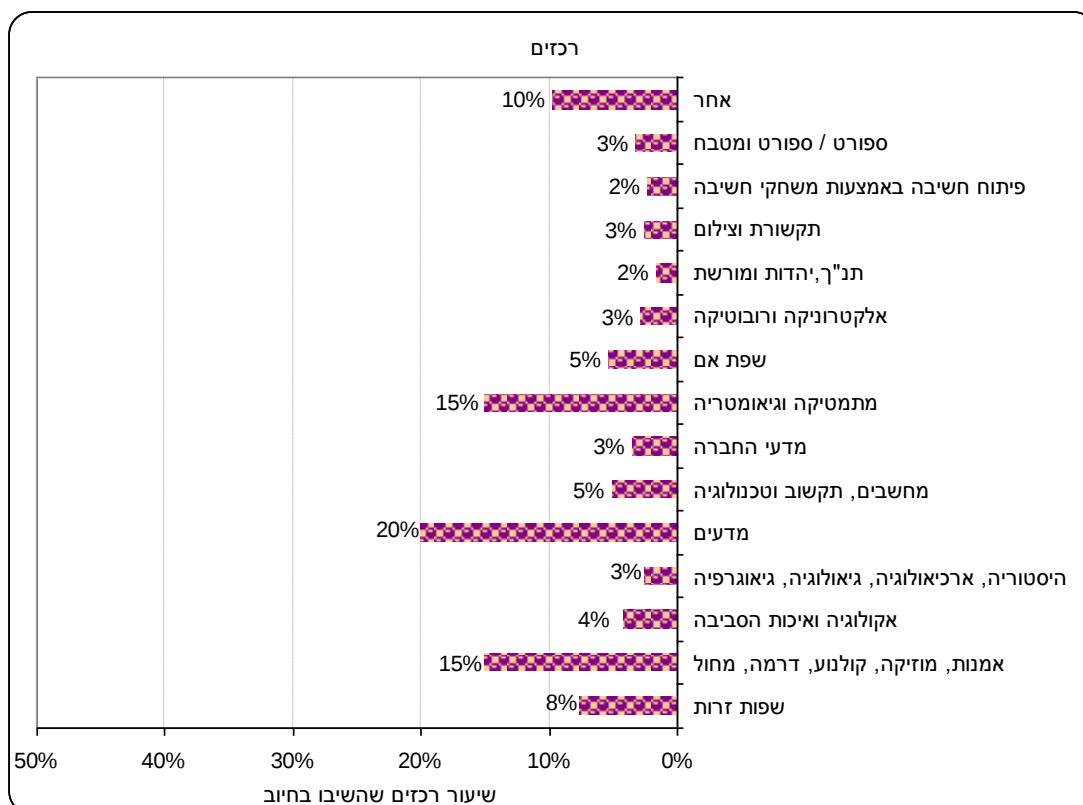
כפי שמתואר בתרשים שלעיל, ב-42% מבתי הספר נושאי הלימוד באמירים נבחרו כתוצאה משילוב של מספר גורמים. ברבע מבתי הספר התכנים ונושאי הלימוד בשיעורי אמירים נבחרו על פי המלצות של מורים או צוות פדגוגי בית ספרי, ב-18% מבתי הספר לפי הניסיון וההכשרה של המורים וב-7% בהתחשב בבקשות והעדפות של התלמידים. ב-2% מבתי הספר המדריכה היא זו שבחרה את נושא הלימוד ואילו שאר בתי הספר חיפשו נושא לימוד שמתקשר לייחודיות בית הספר.

3.1. תחומי הדעת הנלמדים

לפי דיווחי הרכזים, ברוב רובם של בתי הספר התקיימו במסגרת התכנית שיעורים בתחום דעת אחד עד חמישה תחומי דעת. (זאת למעט בית ספר אחד שבו נלמדו אחד עשר תחומי דעת בשלוש עשרה קבוצות אמירים). כל אחד ממורי אמירים לימד בין תחום דעת אחד לשלושה תחומים ובממוצע 1.1 תחומי דעת.

כלל תחומי הדעת שנלמדו בתשס"ט פורטו על ידי הרכזים ומוצגים בתרשים שלהלן:

תרשים מספר 10: דיווח רכזים על תחומי הדעת שנלמדים בתכנית אמירים



שלושת תחומי הדעת המובילים שנבחרו להוראה באמירים הם מדעים, מתמטיקה או גיאומטריה ואמנויות (כולל מוזיקה, קולנוע, דרמה, מחול ויצירה): 20% מבתי הספר מלמדים מדעים, 15% מלמדים מתמטיקה ו-15% אומנויות. בנוסף לאלו, הרכזים דיווחו על מגוון רחב של תחומי דעת שנלמדים במסגרת אמירים ובניהם אנגלית וערבית כשפות זרות, שפת אם (כולל כתיבה יוצרת בשפת האם), מחשבים, תקשוב וטכנולוגיה, אקולוגיה ואיכות הסביבה, מדעי החברה (כולל פסיכולוגיה, משפטים, גישור, חינוך פיננסי ועוד), היסטוריה וגיאוגרפיה (כולל ארכיאולוגיה וגיאולוגיה), אלקטרוניקה ורובוטיקה, אמצעי תקשורת, עיתונאות וצילום, שילוב של ספורט ומטבח, תנ"ך, מורשת ויהדות, משחקי חשיבה, או תחומים נוספים (שלא פורטו על ידי הרכזים). נציין כי פעמים רבות הנושאים שנבחרו לתכנית הינם נושאים בין-תחומיים, כמו "דרמה בשפה האנגלית", "בניית גשרים",

"אמנות ממוחשבת" ו"מתמטיקה בשילוב אוריגמי". לצורך הצגת הנתונים בתרשים בוצע סיווג לתחום דעת אחד.

בראיונות העומק האיכותניים טענו כל המנהלים והמורים כי השתדלו למלא אחר הנחיות האגף לגבי הנושאים, ובראש ובראשונה שהללו יהיו אחרים מאלה שנלמדים במסגרת תכנית הלימודים, שיהיו משני תחומי הדעת – מדעים מדויקים ומדעי הרוח – ושיוצע לתלמידים קורס שעוסק בערכים ובהיבטים חברתיים-רגשיים. פירוט הנושאים, ודוגמאות שהובאו על-ידי מנהלים ומורים, אכן מצביעים, בדרך כלל, על **בחירות בהתאם למתווה**, אם כי מספר מנהלים ומורים ציינו, כי בחרו בנושאים הנלמדים בכיתה אך הרחיבו בהם, או בתת נושא מתוכם, או שהאיצו מאוד את הקצב או ששינו את דרך הוראתם ("אצלנו במתמטיקה בכיתה ט' התכנים הם מקבילים לכיתה הרגילה אבל הקצב מהיר מאוד. בסוף ט' הם נמצאים בחומר כאילו בסוף י' ויכולים לעשות בגרות"). חלק ניכר מן המנהלים הדגישו **העדפה לנושאים בין-תחומיים** והדגישו גם **שילובים ייחודיים** בין תחומי הדעת העיקריים (בנייה במזרח התיכון; המהפכה התעשייתית כחיבור בין מדע ושפה; עולם הנסתר מעינינו כשילוב בין מדעים ויהדות ועוד). על אף שבגדול הצהירו כמעט כולם כי נטו במכוון לבחור **תחומים ונושאים הקרובים לליבו של בית הספר** – לחזון, לאני המאמין הבית ספרי, לסביבה הלימודית הספציפית או לתכנים הרגילים בכיתה – **ולליבם של המורים** שנבחרו ללמד בתכנית (ובחלק מבתי הספר אף בהתאם לרצונות של תלמידים או בשיתוף עמם), חזרו תחומים/נושאים אחדים מעבר לבתי הספר: בראש הרשימה – בכל בתי הספר ללא יוצא מן הכלל – צעדו מתמטיקה ומדעים; גם אם נכון שהיו אלה 'אהבות' של מורים, קשה להימנע מן המחשבה על בחירה בהם בשל יוקרתם וחשיבותם (גם בעיני תלמידים והורים), כפי שניתן להבין מדבריהם של מספר מנהלים ומורים (ונדמה כי הדבר נכון עוד יותר בבתי הספר דוברי ערבית): "מתמטיקה זה מקצוע יסוד והיה לנו ברור שאנחנו הולכים על זה"; "קודם תנו מתמטיקה, אחר כך משהו אחר"; "פיתוח חשיבה מתמטית זה העיקר"; "ההורים שלי אמרו לי לבחור מתמטיקה ולא את הקורס במיתולוגיה אבל אני חשבת אחרת, שזו הזדמנות בשבילי".

תחום פופולארי נוסף היה אקולוגיה/סביבה בכלל, ומים בפרט. נושאים מתחום מדעי הרוח כללו היסטוריה, ספרות ושפה, תיאטרון ואמנות; בין הנושאים הייחודיים שנבחרו בבתי הספר השונים ניתן למנות יודאיקה, אוריגמי, אור וראייה, הומור וקריקטורה, תחקירנות וחינוך פיננסי.

חשוב לציין, כי יש מי שבחרו נושאים ספציפיים – כי היו מעוניינים בתכניהם המסוימים – בעוד שהיו מנהלים ומורים שהדגישו כי ההזדמנות לעסוק במיומנויות חשיבה, ולפתחן באופן בלתי תלוי בתוכן מסוים, משכה אותם; בבית ספר אחד, למשל, שלטו הקורסים של פיתוח חשיבה מתמטית, חשיבה מדעית, חשיבה ביקורתית וחשיבה אומנותית יצירתית.

באשר לרציפות הנושאים מעבר לשתי שנות הפעלת התכנית – ברוב בתי הספר שונו חלק מן הנושאים, הורחבו או הוגבלו, ורק שני מנהלים טענו כי התלבטו אם, ועד כמה, ניתן להמשיך באותו נושא, ועדיין לשמור על כוח המשיכה שלו בקרב התלמידים.

3.2. בחירת תכני לימוד על ידי התלמידים ומשך הלימוד של כל תחום

תכנית אמירים מתוכננת כתכנית תלת שנתית (בהתאם למודל רנזוליו). השלב הראשון (האורך שנה) כולל חשיפה של תלמידי התכנית למספר תחומי דעת. **בשלב השני התלמידים אמורים לבחור את תחום הדעת בו הם מעוניינים להעמיק** ובסופו של דבר ליצור את התוצר שלה.

רכזי אמירים נשאלו בשאלונים הטלפוניים אודות אפשרויות הבחירה של תחומי הלימוד לתלמידים. בכל בתי הספר שנכנסו לתכנית בשנת הלימודים תשס"ט לא ניתנה לתלמידים אפשרות בחירה של תכני הלימוד. לעומת זאת, בלמעלה ממחצית מבתי הספר שבהם תשס"ט היתה שנת הפעילות השנייה של אמירים התלמידים היו מעורבים בבחירת התכנים: ב-48% מבתי הספר התלמידים **בחרו** את תחומי הדעת **מתוך רשימה** שהוצגה בפניהם וב-5% התלמידים בחרו את תחומי הדעת שנלמדו בתשס"ט על פי העדפותיהם.

גם בראיונות העומק האיכותניים התייחסו המרואיינים לנושא **אפשרויות הבחירה**. על פי דיווחיהם, רוב בתי הספר השתדלו לאפשר **בחירה מסוימת**, כזאת או אחרת - או בחירת **תת-נושא** בתוך נושא, או **קורס בחירה אחד לצד קורס חובה**, או בחירה משותפת של מורים ותלמידים מתוך היצע נתון, או אם לא בשנה הראשונה אז בשנייה ("בשנה הראשונה כולם לומדים הכל ובשנה שנייה בוחרים"); "אצלנו אקולוגיה היה חובה"; "בעקבות משוב הוחלט בשנה השנייה לאפשר בחירה של חלק מהנושאים ולא לחייב את כולם"; "שיבוץ התלמידים נעשה בשנה הראשונה על ידי המורים לפי מה שיותר מתאים לתלמיד. בשנה השנייה **ילדי ד' ו-ה'** בחרו את אחד המקצועות"; "כל שכבה לומדת ארבעה נושאים. יש **בחירה בתוך הדיסציפלינות** אבל לא ביניהן"; "חלק מהתלמידים לא אוהבים פיזיקה אז הלכו למוסיקה, אבל כולם היו בחשיבה מתמטית"; "אפשרנו לתלמידים **לבחור בתוך נושא**, למשל באיזו תקופה היסטורית ירצו להתמקד".

משך הלימוד של כל תחום דעת

הרכזים נשאלו האם תחום הדעת שנבחר להוראה במסגרת אמירים קבוע במשך כל שנת הלימודים או מתחלף במהלך השנה. במקרים בהם תחום הדעת משתנה, בדקנו כמה זמן, בממוצע, נלמד כל תחום. תשובות הרכזים מפורטות להלן:

לוח מספר 11: דיווח רכזים על משך זמן ממוצע להוראת תחום דעת

מספר רכזים שהשיבו בחיוב	שיעור רכזים שהשיבו בחיוב	משך זמן ממוצע להוראת נושא או תחום דעת אחד
39	75%	שנת לימודים מלאה
5	10%	שליש אחד
2	4%	מחצית אחת
1	2%	שני שלישים
5	10%	אחר ¹⁸
52	100%	סה"כ

ברוב בתי הספר תחומי הדעת נותרו יציבים וללא שינוי לכל אורך שנת הלימודים. **ברבע** מבתי הספר התחלף נושא ההוראה פעם עד פעמיים במהלך שנת לימודים אחת

לסיכום

החופש שניתן לבתי הספר **בבחירת תכני הלימוד** (בשני תחומי דעת שונים ובהעשרה החברתית-ערכית) אכן מוצה על-ידם, כפי שבא הדבר לידי ביטוי **במגוון הרחב של הנושאים** (חלקם ייחודיים במיוחד).

עם זאת, רוב רובם של בתי הספר הקפידו למלא אחר **ההנחיות** ואכן בחרו **נושאים שאינם נלמדים בבית הספר**, הן מתחום המדעים (מתמטיקה בראשם) והן מן האומנויות, או שילובים שלהם, או של נושאים **בינתחומיים**, כאשר העניין העיקרי של בתי הספר היה בתחומי דעת **ופחות במומנויות חשיבה** כשלעצמן, בלתי תלויות בתוכן ספציפי; הבחירה היתה לרוב בנושאים ובתכנים הקרובים לליבו/חזונו של בית הספר ולליבים/התמחותם/הכשרתם של מוריו, ורק במקרים **בודדים** היו **התלמידים שותפים** לבחירת נושאי התוכנית. כמחצית מבתי הספר הוותיקים (שנה שנייה בתכנית) אפשרו בחירה לתלמידים מתוך רשימת נושאים.

¹⁸ המקרים שפורטו ע"י הרכזים בקטגוריית "אחר" כללו את המקרים כדלקמן: משך הזמן להוראת הנושא משתנה בין קבוצות אמירים השונות (בחלקן כל שלישי או כל מחצית ובחלקן אינו משתנה), נושא הלימוד הינו רב-תחומי, בהתאם להתקדמות אישית של התלמידים.

3.3. נושא נלמד כ"העשרה חברתית-ערכית"

כפי שהוזכר קודם לכן, רציונל התכנית כולל, בנוסף ללימודים בתחום דעת כלשהוא, גם לימוד נושא "העשרה חברתית-ערכית". העשרה חברתית-ערכית הוגדרה כפיתוח כישורים בין-אישיים ואישיים (כמו למשל, עבודת צוות, שיתוף ברעיונות וברגשות, עמידה בתסכולים וכד'), כדיון בהשתמעויות ערכיות של פעולות ובאחריות עליהן וכטיפול מודעות חברתית, מנהיגות ותרומה/נתינה לקהילה. לנושא זה הוקצו **שעתיים** מתוך עשר שעות התקן להפעלת תכנית אמירים. ניתן לאפיין **שלושה אופנים** של ביצוע ביחס להוראת נושא העשרה חברתית-ערכית: הראשון הוא **הקדשת שעה ייחודית** לנושא החברתית-ערכית הנבחר, מודל שני הוא **שילוב הנושא החברתית-ערכית** במסגרת הוראת תחומי הדעת (כפי שאחד הרכזים תיאר: "**תוך כדי השיעורים ולא בשעה נפרדת**") והמודל השלישי, שבוצע בבתי ספר אחדים, היה ויתור על **טיפול בנושא חברתית-ערכית** לטובת הוראת תחום דעת נוסף או שעות לקבוצה נוספת.

בשני שלישים מבתי הספר המנהלים דיווחו על לימודי 'העשרה חברתית ערכית' במשך של 1.8 שעות שבועיות בממוצע). מדיווח הרכזים עולה כי רק **52%** מבתי הספר כוללים בתכנית אמירים העשרה חברתית-ערכית **כנושא הוראה נפרד** מתחומי הדעת. הנושאים הנלמדים במסגרת זו (לפי סדר השכיחות): פיתוח **מנהיגות** (אישית או חברתית) והעצמה אישית, **כישורי חיים**, פיתוח **חשיבה יצירתית**, **התנדבות ותרומה לקהילה**, טיפוח **אקלים** מיטבי או תחום אחר (כולל אינטליגנציה רגשית, דרכי הערכה, פיתוח שיטות עבודה, חשיבה סביבתית, סובלנות, עבודת צוות ואתיקה).

גם מראיונות העומק האיכותניים עולה כי ההתוויה לכלול בתכנית קורס חובה בתחום הערכי יושמה במרבית בתי הספר, אם כי בהחלט בגרסאות ובנפחים משתנים. בכמחצית מבתי הספר היו, לצד תחומי הדעת, **קורס/מפגשים/פעילות ייעודיים מוגדרים**, שעסקו 'נטו' בנושאים ערכיים, חברתיים ורגשיים. במחצית השנייה של בתי הספר המנהלים והמורים תיארו הבנייה **מכוונת/שזירה של הללו בתוך תחומי דעת** (למשל: **בקורס בחשיבה ביקורתית ואומנותית או בקורס לכתיבה יוצרת, או ביחידה על איכות הסביבה**) או, לחילופין, **עיסוק מזדמן בהם במסגרת אקטואליה, בעקבות התרחשויות בכיתה ובבית הספר** ("למרות שאני במתמטיקה, במשך השיעור אני מנסה להתייחס גם לזה, אבל זה לא באמת המקום שלי, זה יותר הרכזת").

פופולאריים בין הקורסים הייעודיים היו פיתוח מנהיגות וכישורים חברתיים. **כל המרואיינים**, ללא יוצא מן הכלל, הציגו את החינוך **לנתינה** כרכיב מרכזי וכמוטיב חוזר בתכנית, שיתמחה, בין היתר, **בתוצרי התלמידים**. מעבר להיותו של רכיב זה המלצת האגף ואחד ממסרי החובה שלו, ראו בו רובם דרישה ראויה של התוכנית והזדמנות 'להפוך' את התלמידים ממקבלי ידע ליצרני, **יזמי ומפיצי ידע** ("כדי שלא יתרגלו לקבל הכל

מוכן"; "חשבנו שזה חשוב ביותר שהם ידעו להעביר הלאה את הידע שלהם ולא משנה על איזו פלטפורמה"; "כל קבוצת אמירים בנתה תכנית איך היא מחזירה לקהילה, לתת בתמורה להשקעה". כמה מנהלים ומורים ציינו, כי לא כל התלמידים אהבו את הרעיון וכי זיהו מחאה אצל תלמידים לגבי חובת ההשתתפות, וכי עניין זה דרש התמודדות ועבודה מצידם ("תלמידים קיטרו על כך שזה חלק מהתכנית והיה צריך לעבוד איתם"; "בהתחלה היה אנטי, רק מצוינות אישית בלי מצוינות חברתית. היה צורך לעבוד איתם על זה שלהיות אדם מצוין זה לא רק אישי שלך, אלא גם לאחר"). מקצתם של התלמידים שרואיינו אכן טענו, כי על אף שהבינו והכירו בחשיבות הפעילויות הללו הם היו מוותרים עליהן בשמחה, אם מפני שהם "לא אוהבים להביע במילים ולדבר על דברים כאלה", אם מפני שאינם אוהבים משחקים חברתיים ש"חושפים" ואם מפני ש"זה חוזר על עצמו כל הזמן ולא מתקדמים".

כמעט כל המנהלים ומרבית המורים ציינו כי נעשתה עבודה רגשית וחברתית, הן מפני שנתבקשה דווקא עם תלמידים אלה, והן מפני שראו בכך שעה יפה להקניית ערכים והשקעה לטווח ארוך ("על אף שזו לא המטרה העיקרית של התכנית זו הזדמנות לעבוד באמת על ערכים"). כך, למשל, טענו מנהלים ומורים כי שיעור ניכר מבין תלמידי אמירים הם תחרותיים ואינדיבידואליסטים וכי ראו חשיבות, לפיכך, לעודדם לשיתוף ולגבשם בצוותי עבודה ("עבודת צוות זה לא משהו ברור מאליו בילדים אלה. הם היו צריכים לעבוד קשה על העניין"; "היה להם קשה להסתגל לעבודה הקבוצתית"); או למשל, הצורך שראו בדربון למאמץ, להשקעה ולהתגברות על תסכולים של תלמידים שהיו רגילים להישגים קלים בכיתה הרגילה, או למי שסברו כי מרגע שנבחרו לאמירים הם פטורים מלהוכיח את עצמם ("פתאום נדרש מתלמידים שהיה להם קל בכיתה הרגילה להתאמץ. צריך לעבוד איתם על זה, על התמודדות עם קושי שפתאום נתקלים בו, שלא שאם הוגדרו מחוננים או מצטיינים אז הם לא צריכים לעבוד יותר. צריך להסביר להם ולהוביל אותם למקום הזה שבו הם צריכים להתאמץ"; "אחד הלקחים שלי מהשנה שעברה היה ששיעורי המצוינות ניתנו לילדים כמתנה והם נחו על זרי הדפנה. לכן השנה היה חוזה עבודה בין התלמידים לבין מורת אמירים ואני דרשתי מהם. כל הזמן דיברנו שמצוינות זה לדרוש מעצמך יותר, אני מרגישה שבאמת הם דרשו מעצמם").

מורים ראו בהתוויה זו גם חלון לטיפול בהתנשאות של תלמידים, שגם אם לא היתה תופעה שכיחה, היה בה פוטנציאל לאלטיזם ולמעמדיות בתוך בית הספר ("היו מקרים של התמודדות לא פשוטה עם שחצנות"; "מזהירים תלמידים שלא להשוויץ או להתפאר"). מורים אחדים אמרו שראו בכך הזדמנות פז לעבודה רגשית ועסקו עם התלמידים ב"הכרת עצמי", בסוגיות הקשורות בשונות ובקבלת האחר, בביטחון עצמי (למשל, בעמידה מול קהל) ובעידוד אסרטיביות ודעתנות. שני בתי ספר הודו כי לא עסקו בזה כמעט, אם מפני שלא הבינו כי עליהם לעסוק בכך במישרין ואם כי לא ראו צורך בכך עם תלמידיהם. ("החלק הרגשי-חברתי כל הזמן נלווה לתהליך הלמידה, כל הזמן יש עידוד המוטיבציה, חיזוקים חיוביים, עירוב הורים, להראות את התוצר"; "עשינו הרבה עבודה על נקודות חוזק וחולשה של עצמי דרך משחקים. שיתוף, התבוננות ותובנות של איך הרגשתי. לילדים האלה זה מעולה"; "צריך

לשקף להם וללוות אותם כל הזמן – פה אתה צריך ככה ופה אחרת. העבודה הרגשית שעושים איתם היא זו שתעזור להם כשהיו גדולים, זה מה שיאפשר את היכולת בעתיד"),

לסיכום

בשני שלישים מבתי הספר המנהלים דיווחו על לימודי 'העשרה חברתית ערכית', בכמחציתם לימדו העשרה כשיעור נפרד, ובשאר שילבו את נושא ההעשרה בתחום הדעת הנלמד. בשליש מבתי הספר ויתרו על הוראת נושא זה לטובת הוראת תחום דעת נוסף או פתיחת קבוצת לימוד נוספת.

הנושאים שנלמדו במסגרת ההעשרה החברתית - ערכית היו: פיתוח מנהיגות (אישית או חברתית) והעצמה אישית, כישורי חיים, פיתוח חשיבה יצירתית, התנדבות ותרומה לקהילה, טיפוח אקלים מיטבי ועוד.

4. הערכת הלימוד באמירים

על-אף מגוון אופני ההערכה שבהם נקטו בתי הספר ונטייתו של כל בית ספר להעריך את הלימוד לפי הבנתו – **באין מדיניות מחייבת** מצד האגף - הסתמנה, על-פי ראיונות העומק האיכותניים עם בעלי התפקידים השונים, **מגמה ברורה וגורפת של הערכה חלופית (רק בבית ספר אחד צוין כי נערכו מבחנים וההערכה הייתה גם מספרית/ציון)**¹⁹. מנהלים ומורים **נימקו** זאת בנימוקים שונים, שעיקרם הרצון **לבדל** את לימודי אמירים מהלימודים הרגילים, אך גם כדי ליצור התאמה גבוהה יותר בין המהות הייחודית של הלימודים במסגרת אמירים ובין צורת/אופנות ההערכה: "לתת משהו כמותי זה לא נכון, כי מדובר בחשיבה וביכולת למידה. אני גם לא רוצה ליצור תחרות"; "לא נותנים הערכה, כי ברגע שילד ידע שיש לו מטרה הישגית הוא יכוון אליה. ככה קורה גם בכיתות ואז ניצור תחרות על תחרות, אתה מעולה אני מעולה פלוס". מנהלי ומורי **שני בתי ספר** סיפרו כי הנהיגו **בנייה משותפת של מחוונים על ידי מורים ותלמידים** ("המורה והתלמיד בונים יחד את המחווה, שידעו בעצמם להעריך את מה שלמדו"; "קובעים קריטריונים עם התלמידים לפני שמתחילים לבנות תוצר") ובבתי ספר אחרים הונהגו גם **הערכה עצמית של תלמידים**, **משוּב**, **הערכת תלמידים על ידי תלמידים**, ואף הערכה קבוצתית (**את הקבוצה ולא את הפרט בה**).

רק מקצת מן המנהלים והמורים הרגישו בחסרונם של כלי הערכה וקבלו על כך. הרוב, לעומת זאת, טענו כי קיימים מדדים רבים להערכת התלמידים, כאשר חלקם העדיפו **מדדים תהליכיים**, חלקם **מדדי תוצר**, ורובם את אלה ואת אלה גם יחד: ("**לא חסרות במיוחד אמות מידה של מצוינות יש צורך לעמוד בלו"ז והמטלות בנויות גם כמו דומינו**"; "שופטים לא רק את התוצר הסופי. מודדים רצינות, נוכחות ומאמץ. אני קשוחה איתם בזה כי תכנית למצטיינים זה לא חוג")

מבין **המדדים התהליכיים** הפופולאריים הודגשה במיוחד חשיבותם של **היבטים התנהגותיים**, שחלקם גם **שימשו באיתור התלמידים לתכנית**, ובראשם **מוטיבציה, השקעה ומאמץ, נוכחות והתמדה, יוזמה ושיתוף פעולה והשתלבות בקבוצה**. מנהלים ומורים טענו, כי מורים צופים ומתרשמים מהיבטים אלה לאורך שלבי הלמידה השונים, כמו גם מהביצוע במטלות השוטפות, וכי אלה ראויים ורלוונטיים במיוחד מפני ש"הם שקובעים אצל הילדים האלה, שממילא יש להם את היכולות האקדמיות שצריכים".

כמעט בכל בתי הספר החשיבו מאוד את **התוצרים** אליהם הגיעו תלמידים, בפרט כאשר היה בהם **שימוש ותועלת** לטובת תלמידים אחרים בבית הספר, הקהילה הרחבה או הסביבה הפיזית עצמה. ואמנם, מנהלים ומורים **מנו** מספר רב של **תוצרים** שונים, גם אם היו תוצרי ביניים או פעילויות מתמשכות, ושובחו במיוחד **ימי שיא, חניכת תלמידים בתוך בית הספר** (ואף מחוץ לו) בתחום דעת, **הוראת יחידות לימוד** (מים וסביבה) והצגת **מצגות** על ידי תלמידי אמירים בכיתות

¹⁹ "מכיוון שאלו מסגרות לימוד בתוך בית הספר, גם ההערכה צריכה להיות מאותו סוג, לפי אותם קריטריונים, רק על סולם אחר. אחרת זו הערכה מאוד ניטרלית".

האם, הוראת עמיתים בתוך ובין קבוצות אמירים ושיווק של בית הספר או של 'המצאותיו'.
הוזכרו גם בניית דגמים, עבודות חקר, הצגת תערוכות, סרטים, חידונים, הקמת אתרי אינטרנט, סיפור כיתתי ומופעי אקרובאטיקה.

רוב המנהלים והמורים אמרו, כי הסתפקו באזכור בתעודה על לימודים במסגרת אמירים, "מבלי לעשות עניין". בשני בתי ספר טענו כי שקלו לתת לתלמידים תעודת הצטיינות ספציפית/נוספת.

התלמידים, מצידם, התרגשו עוד פחות מעניין ההערכה. רובם היו אדישים לנושא, ומי שייצגו עמדה זו במיוחד היו התלמידים הבאים: "אני לא צריך שיעריכו אותי. אני יודע מה אני. אם המורה תכתוב לי הערכה טובה, אני ארגיש סיפוק. אבל אם לא- לא צריך"; "רוצים שניתן את המקסימום שלנו וזה מה שחשוב"; "זה ביני לבין עצמי בעיקר"; "ההגעה וההשתתפות זאת הערכה, וזה מספיק".

נושא הערכת התלמידים באמירים נשאל גם בשאלונים הטלפוניים. המנהלים נשאלו האם וכיצד הם נוהגים לציין את השתתפות התלמידים בתכנית אמירים. מהדיווחים עולה כי ברבע מבתי הספר נרשמה בתעודת התלמיד הערכה או ציון על הישגיו בתכנית אמירים. ב-61% מבתי הספר נרשמה בתעודת התלמיד הערה בלבד על השתתפותו בתכנית אמירים, ללא קשר להישגיו בתכנית. בשאר בתי הספר (14%) לא בוצע רישום כלשהו בתעודת התלמיד.

לסיכום

על אף שבנושא הערכת הלימוד באמירים לא ניתנה הנחייה מטעם מטה התכנית, בתי ספר רבים בחרו להעריך את הלומדים באמירים באמצעות הערכה חלופית. הערכה זו התבססה על מדדים תהליכיים, ובראשם היבטים התנהגותיים (כמו מוטיבציה, השקעה ומאמץ, נוכחות, יוזמה ושיתוף פעולה), ועל תוצרי התלמידים (מצגות, דגמים, עבודות חקר, תערוכות, ימי שיא, חניכת תלמידים והעברת שיעורים/ יחידות לימוד).

5. הצוות המוביל של תכנית אמירים בבתי הספר

5.1. רכזי מצוינות בית ספריים

לפי הנחיות האגף, בית ספר שמעוניין להשתתף בתכנית אמירים ימנה "רכז/אחראי לנושא המצוינות בבית הספר, שירכז את כל הנושא ברמה הבית ספרית"²⁰. אכן, מרבית בתי הספר מלאו אחר ההנחיות: 86% ממנהלי בתי הספר דיווחו בראיונות הטלפונים כי בבית ספרם מונה רכז מצוינות.

בבתי ספר שבהם פועלת תכנית אמירים במשך שנתיים, נשאלו הרכזים לגבי משך הזמן שבו הם מרכזים את תחום המצוינות בבית הספר. סיכום תשובותיהם מוצג בלוח שלהלן:

לוח מספר 12: דיווח רכזים על מספר שנות ריכוז תחום המצוינות בבית הספר*

מספר שנות ריכוז מצוינות		בתי ספר עם שתי שנות פעילות באמירים
שנה ראשונה	מספר רכזים	שיעור הרכזים
שנה שנייה	12	27%
סה"כ רכזים	33	73%
	45	100%

* הדיווח בלוח זה כולל רק רכזים מבתי ספר שבהם התכנית פועלת שנה שנייה

מעין בלוח עולה כי שלושה רבעים מהרכזים בבתי ספר בהם פועלת תכנית אמירים במשך שנתיים פעלו לפי הנחיות האגף והתמידו בתפקידם במשך שתי שנים אלו. לעומתם, ברבע מבתי ספר התחלף הרכז בין שנת הפעילות הראשונה לשנייה. חשוב להדגיש כי תפקיד רכז המצוינות דורש השקעה מעבר לשעות ההוראה בתכנית, זאת ללא תגמול כספי.

מאפייני תפקיד רכז מצוינות

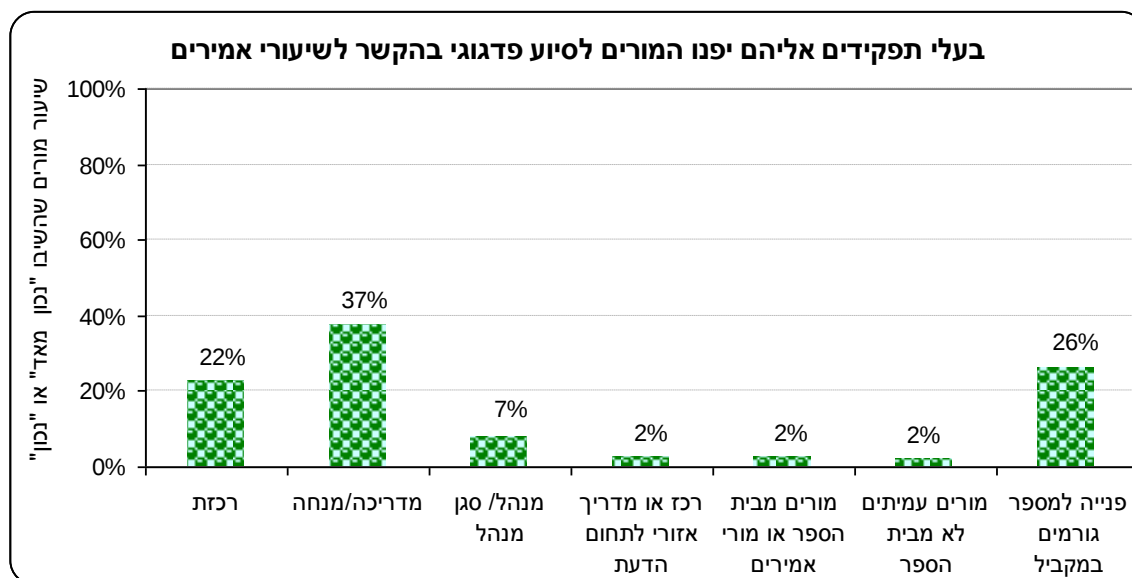
במהלך הראיון הטלפוני התבקשו הרכזים לתאר את המאפיינים המייחדים את תפקידם כרכזי מצוינות בית ספרית בהשוואה להוראה רגילה בתכנית אמירים. המאפיינים הבולטים שהוזכרו על ידי הרכזים הם כדלקמן:

- בניית הרציונל ותכנית הלימודים הבית ספרית

- דמות מקשרת בין המנחה למורות ובין התכנית למערכת הבית ספרית ("אני בקשר רצוף עם המנהלת, איך זה מתחבר לתכנים של ביה"ס אני מספרת לכל חדר המורים מה הולך בתוכנית")
- בחירת המורים שילמדו בתכנית.
- בחירת התלמידים לתכנית ("אני אוספת את המידע מהמחנכות, מי התלמידים שמתאימים לקורסים", "אני לא מלמדת את התלמידים האלה בכיתות האם, ואין לי השוואה רגשית, אני רואה את זה מנקודת מבט מאוד אובייקטיבית ונייטרלית, וזה מוציא את המורים האחרים מכל התסבוכת של ההורים...")
- רכזים אחרים רואים את תפקידם כפיקוחי, אדמיניסטרטיבי, משמעתי בעיקרו ("יותר הפיקוח למעלה על מצב ההישגים", "תפקיד יותר ארגוני, מעקב אחר ביצוע, איתור צרכים ובעיות ופתרון", "ארגון וניהול הכיתות, בעיות משמעת", "אני עושה סדר בטפסים")
- בין שאר התיאורים, נמצאה התבטאות חריגה שמצאנו לנכון לציין גם אותה: **אחת** הרכזות תיארה "התפקיד פורמאלי, לא משהו מסוים זה רק אני ועוד מורה"
- ביקשנו לבחון עד כמה המורים תופסים את תפקיד רכז המצוינות כמשמעותי בהובלה הפדגוגית של תכנית אמירים בבית הספר. המורים, בראיונות הטלפונים, נשאלו **למי הם יפנו, בעת הצורך, בבקשה לסיוע פדגוגי בנושא הקשור לשיעורי אמירים**. תשובותיהם מוצגות בתרשים שלהלן:

תרשים מספר 11: דיווח מורים על בעלי התפקידים אליהם יפנו בבקשה

לסיוע פדגוגי



כרבע מהמורים ציינו כי במידה ויזדקקו לסיוע פדגוגי בנושא הקשור לשיעורי אמירים הם יפנו לרכזת המצוינות הבית ספרית. 37% יעדיפו לפנות ישירות למדריכה מטעם תכנית אמירים, 7% יפנו למנהל בית הספר ואחרים ייעזרו ברכז תחום הדעת הבית ספרי, במדריך האזורי לתחום הדעת, במורי אמירים או במורים עמיתים (מבית הספר או מחוץ לו). 26% מהמורים ציינו שייעזרו בשניים או יותר מבעלי התפקידים שהוזכרו לעיל.

בראיונות העומק האיכותניים עם מנהלים ועם רכזי התוכנית בבתי הספר, לגבי תפקידם של הרכזים, הודגשה אחריותם המערכתית להתנהלות התכנית כסדרה, ולצד הארגוני והלוגיסטי, בראשה ("כל העניין הארגוני זה אני"). צוינו היבטים כמו **קישור ותיאום** בין מורי אמירים בינם לבין עצמם ולבין שאר מורי בית הספר, ובינם לבין המדריכה, **יידוע על השתלמויות ועל מסרים מהאגף** ("אני מקשרת בין ההדרכה לבית הספר בכל נושא ההשתלמויות, תכנית לימודים והיערכות לשנה הבאה"; "אני דואגת שהצוות יהיה מחובר, שיעבירו רעיונות זה לזה, שיתאמו ביניהם מהלכים"; "אינטגרטורית בין בית הספר והשדה"), **ייחצון התכנית בקרב מורי בית הספר, איתור תלמידים וגיוס מורים** ("לפעמים אני גם בכל עניין המיפוי והמיון כי קשה לשים את המורה מול ההורים אז לקחתי הכל על הראש שלי"), **ליווי ותמיכה** במורי אמירים וניהול ישיבות צוות אמירים ומפגשי בנייה משותפים ("מקיימים מפגשים סדירים שבהם אני מעודדת את המורות להחליף חומרים, לקחת דוגמאות אחת מהשנייה או לסקר משהו עיוני על מצטיינים"), **פיקוח על היומיום והשוטף** ("לנהל את כל העסק הזה צריך משהו"; "אני איתם בכל דבר שקורה, אפילו מבחינת נוכחות, מה קורה עם התלמידים בתוך הכיתה, מי נעדר, מה הסיבה"; "אני צריכה לדעת כל הזמן איפה הם לומדים, לבדוק שמגיעים לשיעורים, שמסלימים את החומר בכיתות"), **מעקב** אחר התקדמות התכנית והתלמידים,

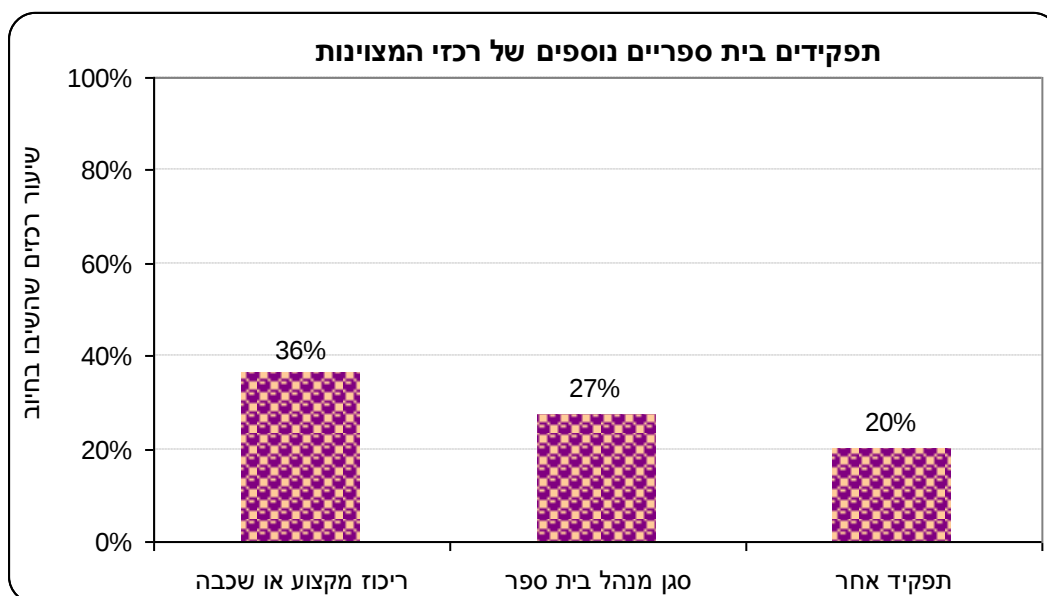
ותיעוד ("אני מקפידה על מעקב עם המורים על דרכי העבודה ועל התוצרים"; "כל הניירות מהמשובים מגיעים אלי"; "אני נוכחת מדי פעם בשיעורים של מורים אחרים").

רק **חלק קטן** מכלל המרואיינים, לעומת זאת, ציינו כי רכזי התוכנית אחראים, מעבר לנ"ל, גם, או בעיקר, על **הובלת התכנית ברמת התפיסה והרציונאל**, ועל התוויית ובחירת התכנים, וכי בדרך כלל נעשה הדבר בשיתוף עם המנהל ("ההובלה היא של המנהלת, לא שלי"; "התפקיד שלי הוא לרכז את הידע סביב התכנית ולא להוביל").

תפקידים בית ספריים נוספים של רכז המצוינות

63% מהרכזים הם בעלי תפקידים נוספים בבית הספר (בנוסף על ריכוז מצוינות) כפי שמפורט בתרשים שלהלן:

תרשים מספר 12: דיווח רכזים על תפקידים נוספים בבית הספר²¹



בנוסף למפורט בתרשים לעיל, 42% מהרכזים משמשים גם כמחנכי כיתות בשכבות גיל א' עד י'. בכיתות אלו הם מלמדים בעיקר שפת אם (57% מהרכזים), מתמטיקה (52%), תנ"ך מקרא ויהדות (48%). אולם יש רכזים המלמדים בכיתת החינוך גם היסטוריה (22%), גיאוגרפיה (22%), מדעים (17%), מחשבים (9%), שפה זרה (4%) או מקצוע אחר.

46% מרכזי המצוינות משמשים גם כמורים מקצועיים בבית הספר.

²¹ האחוזים אינם מסתכמים ל-100% כיוון שישנם רכזים שממלאים מספר תפקידים במקביל

השתלמויות בהוראת מצוינים או מחוננים

29% מהרכזים עברו השתלמויות בהוראת מחוננים או מצוינים באחד מהגופים המפורטים להלן: אוניברסיטת תל אביב, האוניברסיטה העברית, אוניברסיטת בן-גוריון, מכללת לוינסקי, מכללת גורדון, וינגייט, מכון ויצמן למדע, המרכז ללימודי מתמטיקה למצוינים, השתלמויות עירוניות (בשלומי ובפתח תקווה) והשתלמות מטעם תכנית מיצוי ומצוינות.

מידת רצונם של רכזי המצוינות להמשיך בתפקידם

71% (37)²² מרכזי המצוינות דיווחו בראיונות הטלפוניים כי הם מעוניינים להמשיך בתפקידם גם בשנת הלימודים הבאה ו-12% (6) מהרכזים עדיין לא החליטו מה עמדתם לגבי המשך החזקת התפקיד בשנה הבאה. שאר הרכזים אינם מעוניינים להמשיך בתפקידם. ההסבר שחזר על עצמו באשר לחוסר הרצון להמשיך בתפקיד הוא אי קבלת תגמול או תמורה עבורו "פראיירית, עובדת בחינם, כי מורות אחרות קיבלו תגמול על כל שעה שלימדו". הסברים נוספים שסופקו הם יציאה לשנת שבתון, מעבר לבית ספר או לתפקיד אחר, או תפיסת התפקיד כאדמיניסטרטיבי (ועקב כך חוסר עניין בו) "זה משעמם אותי, אני לא רואה בריכוז שום דבר חוץ מניהול אדמיניסטרטיבי. אני לא יכולה לגרום להם להשתבח".

כמחצית מן המנהלים והרכזים תיארו בראיונות העומק האיכותניים את העשייה הרבה הקשורה בתפקיד ואת העומס ללא תגמול²³ ("בפועל, היא עושה את הכל"; "היא מגלה התלהבות ומשקיעה הרבה אנרגיה ומחשבה"; "זו תכנית שגורמת לנו המון גאווה ואני משקיעה בה המון"; "הרכזת צריכה להיות משוגעת לדבר"), אך רכזות אחדות הדגישו דווקא את עבודת הצוות המשותפת המוצלחת, שחסכה מהן את העומס וגם צמצמה מאוד את האופי הצנטרליסטי של תפקידן כרכזות: "יש חשיבה משותפת של כלל המורים באמירים איך הנושאים יילמדו ומה הציר המארגן ועזרה אחת לשנייה ואני לא לוקחת את הקרדיט לעצמי"; "העבודה של רכזת לא שונה מעבודה של מורת אמירים כי אנחנו עושות הכל יחד".

לסיכום

הממצאים בפרק זה, הן הכמותיים והן האיכותניים, מצביעים על-כך שרוב רובם של רכזי אמירים בבתי הספר גם מלמדים בתוכנית (ושיותר ממחציתם נושאים בתפקיד נוסף בבית הספר), וכי הם (ומורי אמירים) תופשים את תפקידם/אחריותם כמערכתיים-ארגוניים בעיקר (קישור, תיאום, פיקוח, מעקב ושיווק התוכנית) ופחות כמובילי התוכנית בבית הספר וכמתווי דרך, וכי הם מתכוונים להמשיך בתפקידם, על-אף שאינם מתוגמלים על כך.

²² חמישה רכזים לא השיבו על שאלה זו ולכן אינם נכללים בחישוב האחוזים
²³ פרט לבית ספר אחד בו המנהלת ציינה כי היא מתגמלת את הרכזת

5.2. מורי אמירים

הוראות האגף באשר לשיבוץ מורים לתכנית אמירים כוללות: "מינוי של שני מורים לפחות מצוות המורים של ביה"ס המעוניינים/ות להתמחות בתחום וללמד אותו במשך שלוש השנים הבאות באותו בי"ס", ו-"השתתפות מורי התכנית בהשתלמות במשך שלוש שנים".

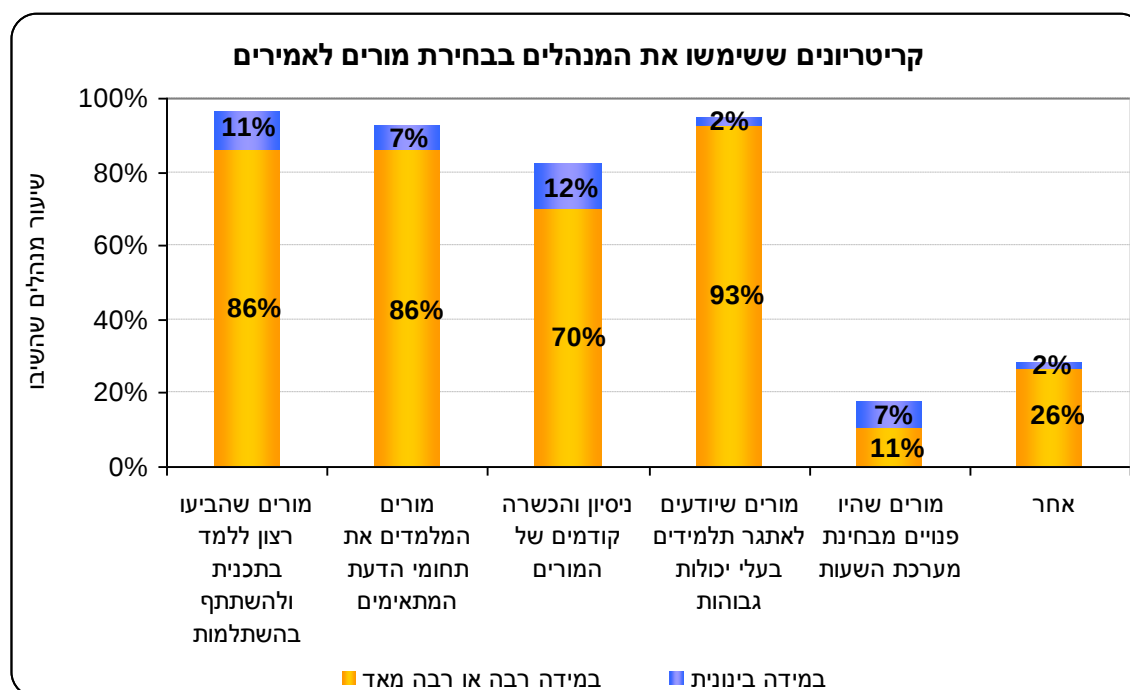
לפי דיווחי המנהלים בראיון הטלפוני נמצא שצוות אמירים מונה, בממוצע, חמישה מורים. הטווח נע בין מורה אחד (בחיטבת ביניים אחת) ל- 18 מורים (בחיטבת ביניים אחת).

מורה אמירים מלמד בין קבוצה אחת לשש קבוצות אמירים ובממוצע 1.8 קבוצות.

5.2.1. קריטריונים ששימשו לבחירת מורים לתכנית אמירים

המנהלים דיווחו על הקריטריונים ששימשו אותם לבחירת המורים להוראה בתכנית אמירים. הקריטריונים מפורטים בתרשים שלהלן:

תרשים מספר 13: דיווח מנהלים על הקריטריונים לבחירת מורים לתכנית



כפי שמוצג בתרשים, השיקולים המרכזיים שעמדו לעיני המנהל בבחירת המורים היו יכולת לאתגר תלמידים בעלי יכולות גבוהות (95% מהמנהלים ציינו כי שיקול זה שימש אותם במידה רבה/רבה מאוד או במידה ביונית), נכונות של המורה ללמד ולהשתתף בהשתלמות (97%) וכמובן הכשרה בתחום הדעת שנבחר להוראה באמירים.

גם בראיונות העומק האיכותניים עם המנהלים הוצגו שיקולים אלה אך הודגשו, בנוסף לכך, **מאפיינים אישיותיים** של מורים שנתפשו על-ידי המנהלים כרלוונטיים, ובראשם סקרנות ויצירתיות, חשיבה מקורית, התעניינות קודמת בהוראת מצוינים ורמת מוטיבציה כללית גבוהה. יתרה מזאת, מנהלים הדגישו את **קלות הזיהוי** של אותם מורים שהם בעלי המאפיינים המתאימים ללמד בתוכנית, כמו גם של בעלי ההצלחות בבית הספר, או אלה המוערכים על-ידי תלמידיהם ("כל מנהל יודע בדיוק מי הם שני המורים שלו שיכולים לקחת את זה על עצמם"; "הרבה פעמים אלה מורים שתלמידים מאוד מעריכים אותם ומחשיבים אותם למורים טובים במיוחד").

המידה הרבה בה סמכו על המורים הנבחרים באה גם לידי ביטוי בחופש שהעניקו להם: "אפשרתי יצירתיות ככל העולה על רוחו של המורה, הלכתי עם כל רעיון שלהם, גם אם זה היה על חשבון בית הספר"; "נתתי למורים האלה את כל הבמה". בחלק מבתי הספר ציינו מנהלים ומורים כי המינוי היה הדדי, כלומר מורים הציעו עצמם לתפקיד או, לחילופין, נבחרו מכלל המורים על פי נושא/יחידת לימוד שהציעו.

ואמנם, מרבית המורים שרואיינו העידו על עצמם בדיוק את מה שמנהליהם אמרו עליהם – בהדגישם, מחד, את הצורך התמידי שלהם בלימוד ובהתעשרות, את השאיפה להוראה אחרת ואת החיפוש אחר אתגרים, ואת ההזדמנות שראו בתכנית למימוש של אתגרים אלה, מאידך: "אני חייבת לחפש תמיד, למצוא דברים חדשים, וזה התאים לי"; "יש כאן הזדמנות רבה לעבודה אחרת, זה מעל"; "אני ידעתי שאם אכנס לתכנית זה ידרוש ממני. ידעתי את זה. זה נשמע נפלא ללמד שיעור ושכל אחד יילך עם הדמיון והרצונות שלו. אבל לא כל מורה יכול לאפשר את זה או לעשות את זה"; "היה לי ברור שהמורים כאן הם מורים שיש להם משהו אחר, שרוצים ויכולים לקחת על עצמם. אלה מורים שמלכתחילה רצו לתת יותר". והם אכן, לדבריהם, נותנים ועושים ומשקיעים ומתמסרים: "היא עושה המון והכל מכל הלב"; "**הרכזת בעצמה מחוננת** ולפחות 50% מההצלחה פה זה בזכותה".

תימוכין לכך מספקות התייחסויותיהם של **האדריכלות והרפנטיט**. על אף שפה ושם נשמעה **ביקורת על בחירה לא ממש עניינית של מורים**, אלא לפי **זמינותם** ("מורה שאפשר היה לשנות לו את המערכת, שהיה מוכן לכך"), הביעו המדריכות שביעות רצון מן המורים שבצוותי אמירים, בהדגישן הן את העובדה שחלקם הגדול (בפרט מורי המדעים) עברו התפתחות מקצועית ושהם מומחים בתחום הדעת שלהם בבית הספר ("בעבודתי אני מתייחסת אליהם כאל מומחי התוכן ואני המומחית לדרך ההוראה למצטיינים"), והן את התרשמותן מעשייתם האוהבת והמסורה: "ההתלהבות של מורה ללמד כאן היא חצי הדרך. זו לא תכנית לימודים חובה, אם המנהל בוחר והמורה לא מתלהב, זה לא יהיה זה". על רושם דומה הצהירו הרפנטיטים: "המורים אוהבים את התכנית לא פחות מהילדים. אלה מורים שפיתחו מחויבות גבוהה כי הם נבחרו מתוך קבוצה". בפרט נכון הדבר לגבי מורי אמירים המשמשים גם כרכזי המצוינות בבית הספר.

אפיון המורים

בתת פרק זה נאפיין את מורי אמירים. בהערכה הכמותית, התבסס על הפרמטרים הבאים: ותק המורים, תחום ההתמחות האקדמית שלהם, היות המורים חלק מצוות ההוראה הבית ספרי ותפקידים בית ספריים נוספים של המורים.

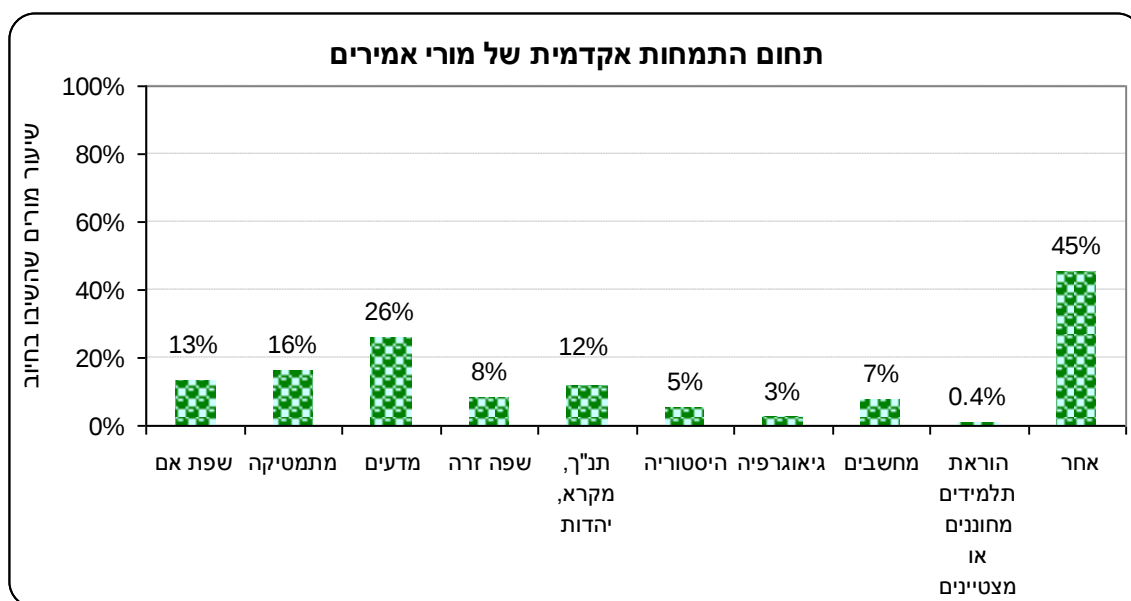
ותק המורים

הראיונות הטלפוניים עם מורי אמירים מצביעים כי מרבית בתי הספר נוהגים לשבץ בתכנית את המורים המנוסים בהוראה. למורי אמירים, לפי דיווחיהם, יש ניסיון ממוצע של 15 שנות הוראה. יחד עם זאת, 12 מורים (מתוך 234 המורים שהשיבו לשאלה זו) הינם בעלי וותק הוראה של שנה – שנתיים בלבד.

תחום התמחות המורים

בחינת תחומי ההתמחות האקדמיים של מורי התכנית מעלה כי באמירים מלמדים מורים ממגוון רחב של תחומי דעת. התפלגות תחומי הדעת בהם התמחו המורים מפורטת בתרשים שלהלן:

תרשים מספר 14: דיווח מורים על תחומי התמחותם במסגרת לימודים אקדמיים



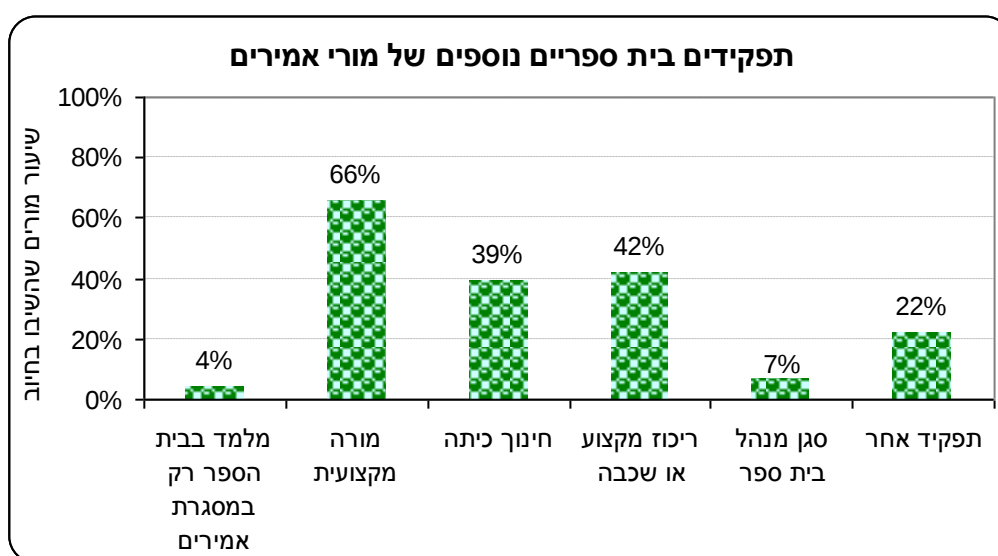
במגזר דוברי ערבית ההתמחויות האקדמיות הנפוצות של מורי אמירים הן מדעים (29% מהמורים), מתמטיקה (24%), מחשבים (24%) ושפה זרה (21%). במגזר דוברי עברית ההתמחויות האקדמיות הנפוצות הן מדעים (25%), מתמטיקה (15%), שפה עברית (14%) ומקצועות התנ"ך והיהדות (14%).

הצלבת נתוני ההתמחות האקדמית של המורה מול תחומי ההוראה באמירים העלתה התאמה מלאה של תחומי הדעת. כלומר, המורה מלמד באמירים את אותם תחומי דעת שבהם התמחה בלימודיו.

תפקידים בית ספריים נוספים של מורי אמירים

נושא נוסף שנבדק הוא האם מורת אמירים היא חלק מצוות בית הספר (כפי שהתבקש על ידי האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים) או מורה חיצונית והאם יש לה תפקידים בית ספריים בנוסף להוראה באמירים. התרשים שלהלן מסכם את הנתונים:

תרשים מספר 15: דיווח מורים על תפקידים בית ספריים נוספים



מהתרשים עולה כי רוב בתי הספר (96%) גייסו את מורה אמירים מצוות המורים הבית ספרי. שני שלישים מהמורים משמשים כמורים מקצועיים בבית הספר וכ-40% מחנכים כיתה. יתר על כן, ל-60% מהמורים יש תפקידים בית ספריים נוספים כגון: ריכוז שכבה או מקצוע, סגן מנהל בית ספר או תפקיד אחר.

ותק בהוראה בתכנית אמירים

נזכיר כי האגף **דרש המשכיות** בתפקיד מורה אמירים במשך שלוש שנים לפחות באותו בית ספר. היות ומדובר בתכנית תלת שנתית מתפתחת המאופיינת בגמישות רבה, המטרה היא שהמורה ילווה את תלמיד אמירים לאורך כל שנות השתתפותו בתכנית. בנוסף, **מודל המצוינות והרציונל של התכנית שונים** מדרך ההוראה הנהוגה בבית הספר ודורשים 'התמחות' של המורה אשר נרכשת במהלך ההשתלמויות וההדרכה המהוות חלק מהתכנית.

לוח 13 מציג את הוותק של המורים בהוראה בתכנית אמרים, בבתי ספר בהם פעלה התכנית במשך שנתיים:

לוח מספר 13: דיווח מורים על מספר שנות הוראה בתכנית אמרים

(בבתי ספר בהם פעלה תכנית אמרים במשך שנתיים)

מספר שנות הוראה באמרים		בתי ספר עם שתי שנות פעילות באמרים	
		מספר מורים	שיעור המורים
שנת הוראה אחת		78	41%
שתי שנות הוראה		110	59%
סה"כ מורים		188	100%

על פי נתוני הלוח, רק 59% מהמורים בבתי הספר שבהם פעלה תכנית אמרים במשך שנתיים, התמידו בהוראה במסגרת התכנית במשך שתי שנים אלו. מכאן, שלמרות הנחיות האגף בדבר המשכיות ההוראה במסגרת אמרים, 41% מהמורים התחלפו בין השנה הראשונה לשנה השניה של פעילות התכנית. אחד ההסברים האפשריים לכך הוא כי נדרשה תחלופה של מורים עקב שינוי תחומי הדעת הנלמדים באמרים.

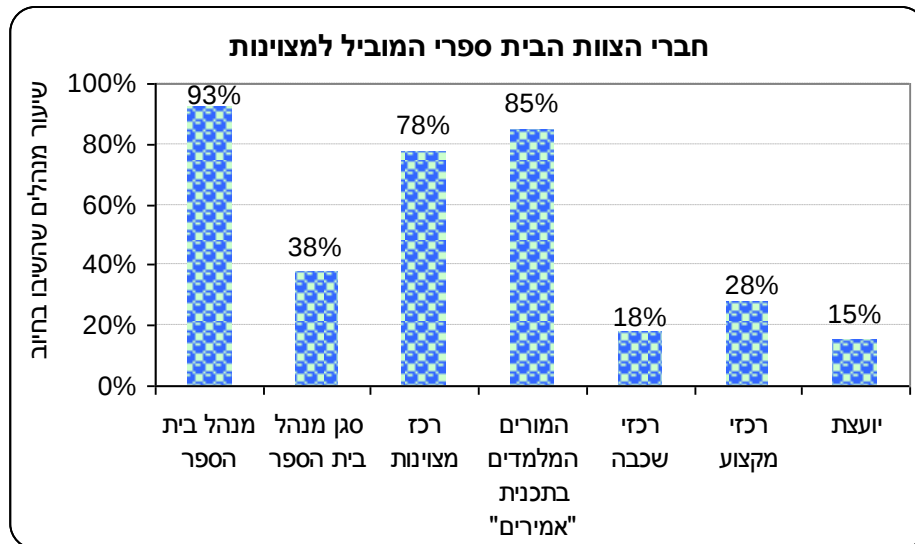
לסיכום,

מן השיקולים שעמדו בפני המנהלים בבחירת המורים לתוכנית – כפי שנבחנו הן בהערכה הכמותית והן בהערכה האיכותנית - ומן הנתונים האישיים של המורים, כפי שנבדקו במסגרת הניתוח הכמותי, עולה כי מורה אמרים 'טיפוסי' הינו דמות משמעותית בחדר המורים הבית ספרי, מומחה בתחום הדעת שלו אך בולט בבית הספר גם ביכולותיו הפדגוגיות, ומי שנושא, בדרך כלל, גם בתפקיד משמעותי אחר בבית הספר (סגן מנהל, רכז מקצוע, רכז שכבה וכד'). מסתבר, כי על אף רמת התאמה גבוהה בין נתוני המורים לתפקידם כמורי אמרים, ועל-אף הציפיות כי הם יתמידו במעורבותם בתוכנית, היה שיעור התחלפותם גבוה (כ-40%).

5.3. צוות מצוינות בית ספרי

אחת ממטרות התכנית היא ליצור תרבות מצוינות בית ספרית. על כן, בקשנו לבדוק האם פועל בבית הספר צוות מצוינות בית ספרי. לפי דיווח המנהלים, ב- 70% מבתי הספר אכן פועל צוות שכזה. התרשים הבא מתאר את הרכב חברי הצוות:

תרשים מספר 16: דיווח מנהלים על החברים בצוות המצוינות הבית ספרי
(מבין המנהלים שציינו כי יש בבית הספר צוות מצוינות)

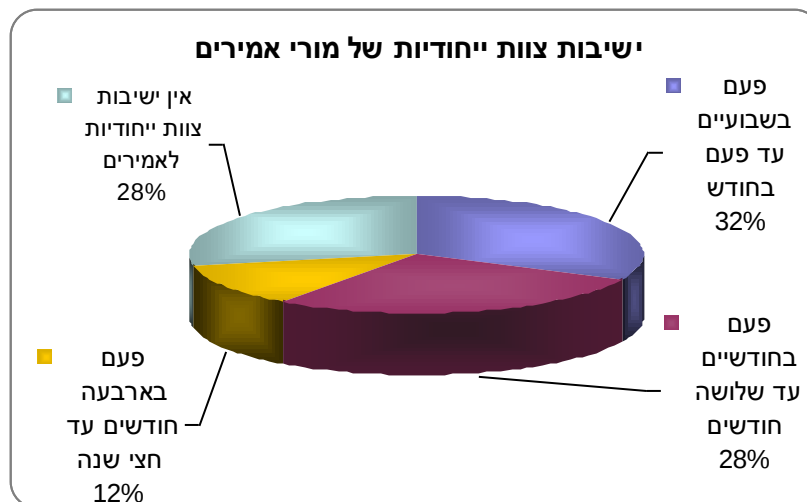


ברוב המכריע של בתי הספר המנהל או סגנו הם חלק מצוות המצוינות הבית ספרי. בנוסף, חברים בצוות מורי אמירים (ב-85% מבתי הספר בהם פועל צוות מצוינות) ורכז המצוינות (ב-78% מהמקרים). בחלק מבתי הספר חברים בנוסף רכזי מקצוע (28% מהצוותים) רכזי שכבה (18% מהצוותים) והיועצת (15% מהצוותים).

ישיבות צוות אמירים

כשלושה רבעים מהרכזים עורכים ישיבות צוות ייחודיות למורי אמירים. בחלק מבתי ספר מתקיימים מפגשי צוות שוטפים (פעם או פעמיים בחודש) ובאחרים מפגשים אלו מתרחשים רק אחת לכמה חודשים. תדירות מפגשי הצוות מוצגת בתרשים שלהלן:

תרשים מספר 17: דיווח רכזים על תדירות מפגשי הצוות של מורי אמירים



בתרשים 17²⁴ ניתן לראות כי כשליש (16) מהרכזים שרואיינו, דיווחו על מפגשים שוטפים של צוות המורים המלמדים באמירים. כ-40% מהרכזים (20) מנהיגים מפגשים אחת לשליש או מחצית השנה והיתרה – 28% מהרכזים (14) דיווחו כי בבית ספרם כלל לא מתקיימות ישיבות צוות ייחודיות למורי אמירים.

הנושאים הנידונים במהלך הישיבות, לדברי הרכזים, הם: בניית תכנית הלימודים, תכנים ודרכים להוראת מצוינים, איכות ההוראה, דרכים להערכת הלומדים, משמעת ושילוב המצוינים בהנהגה הבית ספרית.

בנוסף, כשלושה רבעים מכלל רכזי המצוינות הציגו את תכנית אמירים בפני כלל צוות המורים או המחנכים בבית ספרם.

לסיכום

במרבית בתי הספר קיים צוות מצוינות בית ספרי הכולל את מורי אמירים, רכז אמירים ומנהל בית הספר או סגנו. יחד עם זאת, תדירות מפגשיו של צוות זה הינה, ברוב המקרים, נמוכה.

²⁴ חמישה רכזים לא השיבו על שאלה זו ולכן לא נכללו בחישוב

6. השתלמות, ליווי והדרכה

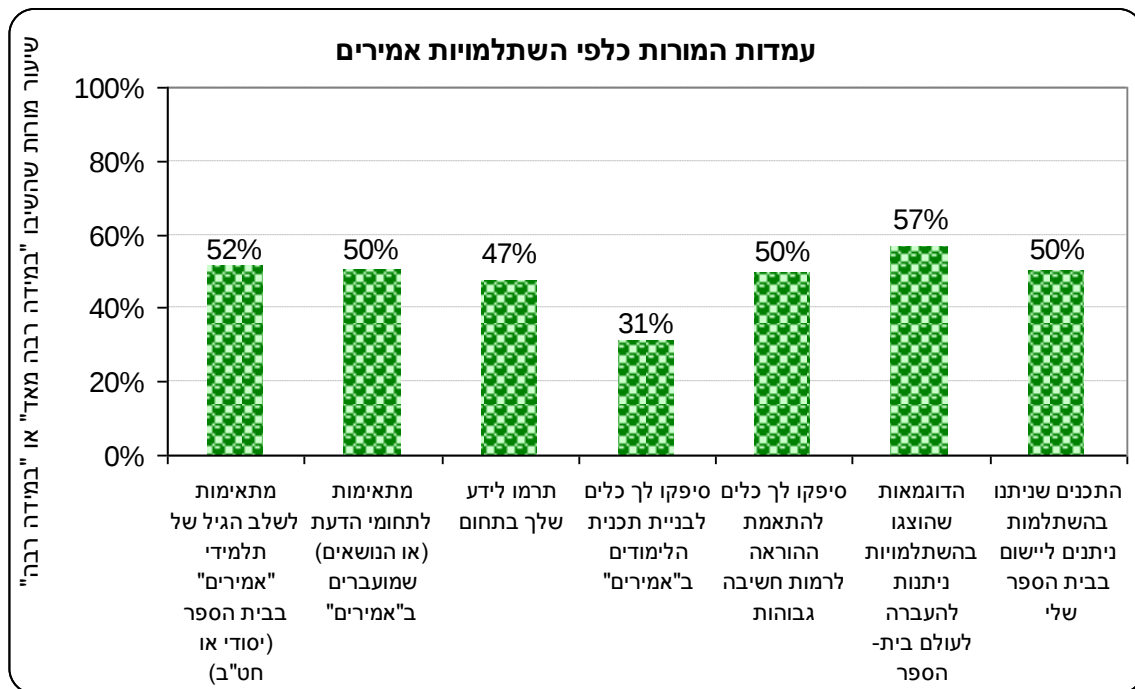
הנחיות האגף מדברות הן על השתתפות של מורי אמירים בהשתלמות והן על ליווי של המורים על ידי מדריך מחוזי מטעם התכנית. זאת במשך שלוש השנים הראשונות להוראה באמירים. בפרק זה נבדוק מהו שיעור המורים אשר השתלמו והודרכו בפועל ונציג את עמדותיהם ואת עמדות המנהלים, כלפי ההשתלמות והליווי של התכנית.

6.1 השתלמויות אמירים

לפי דיווחי המורות בראיונות הטלפוניים, 70% מהן השתתפו בהשתלמויות שנערכו מטעם אמירים (70% מהמורות דוברות העברית ו-74% מדוברות הערבית, 70% ממורות הפיקוח הממלכתי ו-62% ממורות הפיקוח הממלכתי דתי).

בפני המורות שהשתתפו בהשתלמויות הוצגו מספר היגדים המתארים היבטים שונים של השתלמויות אמירים. ההיגדים בוחנים באיזו מידה ההשתלמויות מתאימות לצרכים הפדגוגיים של המורות, לדפוס ההוראה בבית הספר ולאוכלוסיית התלמידים בבית הספר. המורות התבקשו לציין באיזו מידה הן מסכימות עם כל היגד על סולם בן חמש דרגות, הנע מ"במידה רבה מאד" (5) ועד "כלל לא" (1). לצורכי הדיווח על הממצאים, סווגו המשיבות אשר ציינו את אחד משני הערכים הגבוהים ביותר בסולם (4 או 5) כמסכימות עם ההיגד, ושיעורן (באחוזים) מוצג בלוח שלהלן:

תרשים מספר 18: דיווחי המורות על התאמת השתלמויות אמירים לצרכיהן



כמחצית מהמורות נוטות להסכים עם ההיגדים שהוצגו בפניהן. כלומר, המחצית האחרת של המורות סבורות כי ההשתלמות הותאמה במידה בינונית או במידה מועטה בלבד

למאפייני התלמידים בבית ספרן ולצרכים הפדגוגיים שלהן כמורות בתכנית. יתר על כן, יש לשים לב כי כשני שלישים מהמורות דיווחו שלא קיבלו כלים מספקים לבניית תכנית לימודים באמירים.

בהתאמה, גם בראיונות העומק האיכותניים משתקפות **עמדות ודעות מנוגדות** באשר לטיבן ולאיכותן של ההשתלמויות שהוצעו למורי אמירים. **כמחצית** מן המשתלמים (מנהלים ומורים) שהיו מרוצים סברו כי הן היו **חשובות, מעניינות ותורמות**: "קיבלתי המון מההשתלמויות. ההשתלמות בסך-הכל היתה קצרה אבל משמעותית ומשכנעת"; "ההשתלמויות היו מאוד מעניינות, המון דברים אני לוקחת משם ומעבירה בכיתות"; "המרצים הם מן האקדמיה והמפגש עמם היה מרתק. השיח והחשיבה היו מרתקים כך שלא ויתרנו על ההשתלמות"; "ההשתלמות היתה בדגש על מה זה הצטיינות ומצוינות ואיך להבין אותן והיא מאוד התאימה לנו". אלה שהביעו מורת רוח העלו ביקורות, על היותן של ההשתלמויות **תיאורטיות** בעיקרן ופחות **מדי** אופרטיביות-יישומיות ("מאוד אקדמי, מאוד תיאורטי, לא משהו שיכול לתרום למורה שבדרך-כלל מלמדת כיתה הטרוגנית ולא עברה השתלמות ספציפית למצטיינים"; "ההשתלמויות עסקו יותר בתיאוריה מאשר במעשים. היה חסר מאוד השיח הפדגוגי-דידקטי"; "רק שני מפגשים היו טובים ותורמים, כל היתר לא"; "לא היה מעניין ולא הרגשתי שזה הוסיף לי משהו או עזר לי להיות מורה של התוכנית"; "הסדנאות היו החלק היותר טוב, היה עדיף לתת מהן יותר"). ההשתלמויות, לטעמם של המורים והמנהלים שביקרו אותן, התרכזו בעיקר באסטרטגיות והרבה פחות בתחומי הדעת, תוך שהם משאירים את המורים להתמודד עם התכנים 'לבדם', או בעזרת מומחי תוכן, אם ימצאו לנכון: "בהשתלמויות מדברים על מושגים ועקרונות. אבל בשנתיים של ההשתלמויות אף לא השתלמות אחת או הנחייה עסקו בתחום הדעת. מי אמר שאני עושה נכון?"; "כל פגישה נהדרת, אבל זה לא מספיק, אי-אפשר לבסס מצוינות לגמרי במנותק מתחומי הדעת"; "כאשר פניתי למדריכה לגבי הצורך שלי בעזרה לגבי התכנים, היא אמרה לי, צאי להשתלמות". חלק מן **הרפסנטנטים** אכן טענו והדגישו כי זיהו צורך זה, בליווי של מומחה תחום, בבתי הספר שלהם: "בשנה הבאה נהדק את הקשר עם המדריך מתחום הדעת מהמחוז, כי באמת חסר הפיתוח המקצועי למורה אמירים המתאים". עוד נטען, כי ההשתלמויות היו נוגעות-לא נוגעות, **חוזרות על עצמן/לא מחדשות**, סתמיות או פשוט לא מהנות: "זו חובה שלא מחדשת"; "בשנה הראשונה זה היה די חדשני, אבל בשנה השנייה זה כבר חזר על עצמו ורק סידר את הראש"; "ציפיתי ליותר.."; "אנחנו לא צריכים שיאכילו אותנו בכפית, אבל כן שיתנו רעיונות וייתחסו אל הזמן שלנו ברצינות".

צוותי **חט"ב** קבלו על **חוסר הרלבנטיות** של ההשתלמויות **לשכבות הגיל** שלהם ועל כך שזמנו כמקשה אחת עם צוותי בתי הספר היסודיים: "ההשתלמויות לא היו מותאמות לנו בכלל. הרגשנו מאוד מעיק. לא הייתה רמה. ההשתלמות הייתה מיועדת בעיקר ליסודיים"; "מפגישה לפגישה האכזבה שלי הלכה וגדלה. עבורנו, כחט"ב, זה היה ברמה של כיתות יסודי ולא יעלה על הדעת שיעשו השתלמות משותפת. לא קיבלתי שום דבר מההשתלמות"; "מורה שלי חשבה שזה בזבז זמן...אני התביישתי ממש. זה לא מתאים לחט"ב והאוריינטציה היא לא אותו

דבר כשמדברים על מצטיינים"; וגם: "הכי הפריע לי שישבו מורים שרק התחילו את התוכנית וחזרו על הכל מחדש. היה צורך לחלק למורים חדשים וותיקים". שני מנהלים/מורים מאלה אמרו, כי **כן שמו לב להשתפרות בשנה השנייה**, וייחסו אותה למשובים: "בשנה הראשונה היה רק תיאורטי, ובשנה השנייה כבר דיברו יותר על פדגוגיות מיוחדות"; "איכות ההשתלמויות הולכת ומשתפרת, כנראה בהתאם למשוב שהמדריכה מקבלת מאיתנו. בשנה הראשונה היה מדי תיאורטי, הייתה בקשה למשהו גם פרקטי וזה קרה השנה ותרם יותר".

חלק לא מבוטל מן המורים הדגישו כי הם **השתלמו בעבר**, או שהם **משתלמים בהווה בקורסים או בתכנית להוראת מצוינים**, וכי היו להם לפיכך נקודת התייחסות ומקור להשוואה ("התרומה הגדולה באמת היתה לי מהלימודים שלי על מצוינות באוניברסיטה. זה מה שפתח לי את הכל"; "לי יש ידע ממקורות אחרים, אבל למורה חדש בהחלט יכול להיות חוסר"); יתר על כן – יש מהם שטענו כי שמחו על כך שלא היו צריכים להסתמך על ההכשרה שהוצעה בהשתלמויות וכי לא היה בכוחן של הללו להפוך את המורים המשתלמים למומחים או למצוינים ("רבים מן המורים פה הם אוטודידקטים והם לא מסתפקים בהשתלמויות האלה, אלא משלימים ומרחיבים את הידע שלהם במקומות אחרים. לא ההשתלמויות עשו אותי מומחית אלא למידת עמיתים").

מדברי **האדריכלות** עולה, כי הן היו מודעות לחלק מן הביקורות ומן הטענות, ובפרט לאופיין התיאורטי של ההשתלמויות, וכי כאלה הן תוכננו להיות: "ההשתלמויות לא מציידות עם מה להיכנס לכיתה אלא יותר בחשיבה על..., יותר לפיתוח הקונספט של מצוינות ולא מתכונים או מערכי שיעור. ראינו שלחלק מהמורים זה קשה ולמי שקשה לו הוא לא מתאים לתוכנית"; "המפגשים אולי לא היו מספיקים בשביל להפוך את המורים למומחים. מומחים לא, אבל יודעים יותר, בהחלט. 'מומחים מתחילים', לא מומחים בתוך אבל כן באסטרטגיות".

לסיכום

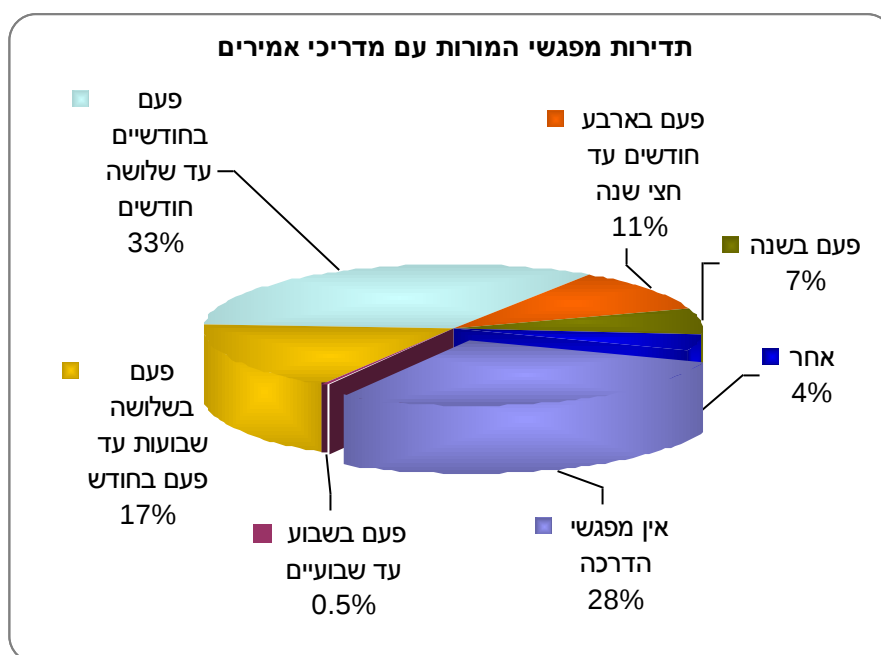
על-אף הדרישה המפורשת ממי שנבחרו ללמד בתוכנית להשתתף בהשתלמויות מטעם האגף, עמד שיעור ההשתתפות על כ-70% בלבד. הן מן הנתונים הכמותיים והן מן האיכותניים עולות עמדות ודעות **מנוגדות** לגבי טיבן ואיכותן של ההשתלמויות, כאשר מחצית מן המנהלים ומן המורות סברו שההשתלמויות תרמו להם והתאימו לצרכיהם הפדגוגיים, בעוד שמחצית מן המנהלים ומן המורות מתחו ביקורת, לעיתים נוקבת, על היותן תיאורטיות מדי, חסרות מאוד בתחומי דעת, לא רלוונטיות למורי **חט"ב** ולא מובחנות דיין למורים/בתי ספר 'ותיקים' בתוכנית לעומת חדשים בה.

6.2. הדרכה וליווי

73% ממורות אמירים דיווחו בראיונות הטלפוניים על מפגשים עם מדריכה או מנחה מטעם תכנית אמירים בשנת הלימודים תשס"ט. לפי המורות, בשני שלישים מהמקרים המדריכה מטעם תכנית אמירים היא זו שיזמה וקבעה את מועדי המפגשים. 8% מהמורות יזמו בעצמן את מפגשי ההדרכה ובשאר המקרים היוזמה למפגשי ההדרכה היתה לעיתים של צוות בית הספר ולעיתים של המדריכה.

התרשים שלהלן מציג את תדירות המפגשים של המורות עם מדריכת אמירים במהלך שנת הלימודים הנוכחית:

תרשים מספר 19: דיווח מורות על תדירות המפגשים עם המדריכות של תכנית אמירים



מתרשים 19 עולה כי כחמישית מהמורות המלוות על ידי מדריכת אמירים נפגשות עימה פעם בשלושה עד ארבעה שבועות. שליש מהמורות נפגשות עם המדריכה אחת לחודשיים עד שלושה חודשים וכעשירית מהמפגשים נערכים בתדירות של פעם בארבעה חודשים עד חצי שנה. לעומתן, כרבע מהמורות לא נפגשו כלל עם מדריכת אמירים בשנת הלימודים הנוכחית.

הנושאים העיקריים הנידונים במפגשים אלה, לפי דיווחי המורות בראיונות הטלפוניים, הינם: בניית תכנית לימודים, דרכים להוראת מצוינים, קשיים במהלך ההוראה ומשוב על ההוראה, דרכים להערכת הלומדים, משמעת ושילוב המצוינים בהנהגה הבית ספרית.

82% מהמורות מדווחות כי **תדירות ההדרכה מספקת את צרכיהן**. לעומתן, 18% מהמורות מעוניינות בשינוי תדירות מפגשי ההדרכה, כאשר רובן הן מורות שנפגשו עם

המדריכה פעם בחודשיים עד פעם בשנה ומבקשות להגדיל את תדירות המפגשים לפעם בחודש לערך.

38% מהמורות חשות כי יש צורך **בהרחבת תחומי ההדרכה**. שתי הבקשות החוזרות על עצמן בתדירות הגבוהה ביותר הן הדרכה בתחום הדעת וסיוע בבניית תכנית לימודים. בקשות נוספות שעולות הן: סיוע בפיתוח תכנית המשך לתלמידים ממשיכים ("איך תהיה המשכיות של הנושא עם אותם תלמידים"), שיעורים לדוגמה, העברת רעיונות מבית ספר אחד למשנהו או בניית פרויקטים משותפים בין בתי ספר שונים, כלים, שיטות הוראה, שיטות הערכה ודרכי פיתוח חשיבה בקרב מצטיינים וצפייה בשיעורים לטובת משוב.

דומים לכך, בעיקרון, הדברים שעלו בראיונות העומק עם המנהלים והמורים. חלק מן המנהלים ומן המורים תיארו **הסתייעות והיתרמות מן ההדרכה**, שהתאפיינה בקשר פתוח ורציף (או לפי צורך), **פרטנית או קבוצתית, סדנאית, או צופה או מלווה, מקרוב בבית הספר ו/או מרחוק, טלפונית, ו"הרבה במייל"**: "הקשר הוא כל יום, כל היום, בביקורים, בטלפון, במייל. יש פגישות עם המנהל, יש עם המורים, עם כל אחד בנפרד ועם כולם יחד"; "יש לנו פגישות יזומות עם המדריכה. היא הבטיחה וקיימה, היא תמיד מוכנה לעזור, שלחה לנו חומרים גם אקדמיים וגם פרקטיים".

אך גם כאן, בדומה לעמדות כלפי ההשתלמויות, לא כולם היו מרוצים: מנהלים ומורים שציפו ל"חיבור לשדה" – שהיה חסר להם בהשתלמויות – טענו שלא זכו לו גם בהדרכה וכי זו הייתה **כללית בלבד**, לא מקצועית דיה ולא מעמיקה, ועסקה יותר במעקב ובבקרה, **מעין בקרת איכות**; בשני בתי ספר נטען כי הרגישו שהם "עובדים ממש לבד": "ההדרכה הייתה סבירה, אבל לא בשביל לבסס מצוינות"; "המדריכה אישרה או לא אישרה, וזה כמעט כל מה שהיה"; "לא ממש תרמו לנו בבניית יחידות הלימוד"; "היו תצפיות ומספר שיחות משוב, אבל לא הדרכה פדגוגית אמיתית"; "המדריכה אהבה את הרעיון שהיה לנו במדעים, אבל לא כיוונה אותנו מה לעשות ואיך. למעשה פיתחנו לבד". בהתחשב בכך שרק מיעוט מן המנהלים והמורים ציינו כי נהנו מליווי כלשהו מאגפי הגיל, או על ידי רפרנטים, וכי "ההתארגנות מצד המשרד לא היתה משהו", אפשר שחלקם אכן חוו 'עבודה עצמית' (מדי) וצורך בפיתוח מקצועי מתאים ("מי שלקח על עצמו את אמירים הוא תלמיד נצחי, ולכן מה שנוכל לקבל מבחינת ליווי מקצועי נקבל בשמחה").

מתיאורי **האדריכות** את עשייתן מתקבלת **תמונה עשירה/מורכבת** הרבה יותר: מדריכות, ובפרט מי שגם ממלאות תפקיד כרכזות הדרכה, פרסו שורה ארוכה של **פעולות ופעילויות** שהן אחראיות להן, ביניהן **בעלות אופי מערכת-ניהולי-ארגוני-תיווכי** מובהק, ומרובות שותפים: "אני דבר ראשון מדריכה את המנהל או את הרכז, אבל זה לא פשוט להיכנס לבית ספר ליום הדרכה. זה תמיד הרבה מעבר, צריך לתמוך ולהיות בדיאלוג עם גורמים נוספים, עם דגש על ראייה מערכתית"; "זה כלל גם עבודה ישירה מול מפקחים כוללים, 'על איך להפעיל את התכנית',

כי היתה בעיה עם רפרנטים (שלא עשו כלום)"; "חשוב כאן להקפיד גם על קשר עם המדריכות בין לבין עצמן, כדי שתתפקדנה כמו קבוצת תמיכה". רובן גם הדגישו את פועלן למיתוג התכנית, להצבתה על סדר היום של צוותי בתי הספר ולעידודם של כל הקשורים בה להשקיע ולהיתרם ("זה משתנה, אבל בעיקרון העבודה היא מול כלל המורים של אמירים ולפעמים גם עם כל הצוות, כדי להקנות משהו מתחום הידע של הוראת מצטיינים"). עוד הדגישו המדריכות את מעורבותן בארגון השתלמויות ("פיתוח הסילבוס של השתלמויות לבתי הספר שלי, ריכוז וניהול") וכמובן – את ההדרכה הפדגוגית הישירה בבתי הספר ואת הטמעת הידע מן ההשתלמויות, שכללו סיוע באיתור תלמידים ובהרכבת הקבוצות, מעורבות בבחירת הנושאים ובכתיבת המתווה של כל קורס ("בעיקר באיך"), צפייה והתאמת פדגוגיות, הנחיה בתייעוד ובמישוב, בניית והעברת השתלמויות פנים בית-ספריות, בניית והערכת תוצרים, בדיקת יחידות הוראה שכתבו מורי אמירים כתרגילים בהשתלמויות, וסיכומי שנה והפקת לקחים להמשך ("התוכנית היא מודל, לא רצפט, בניגוד למה שבתי ספר רגילים אליו, מדריך למורה. כאן הגיע רק מתווה כללי והיה צורך, לכן בליווי ותמיכה"; "אני מעורבת בכתיבת המתווה של כל קורס, שכל מורה כתב לקורס שלו, לפעמים ממש בתכנים"; "חשובה לי ההיכרות עם שיעורים שמורים הולכים ללמד, הם שולחים לי במייל").

אלא, שאת אלה עשתה כל מדריכה בהיקפים ומינוחים שהשתנו מבית ספר למשנהו. מה שבלט בתיאורי האדריכות, ולדבריהן, לא היה כל כך, או בעיקר, סגנון שלהן כמדריכות, כמו האופן בו צרך, או למד לצורך, בית הספר את ההדרכה שהוצעה לו, ואת המדריכה כמשאב. אופן זה תלוי היה, לטענתן, בתפיסת בית הספר בכלל את פונקציות ההדרכה (הקיימת בתחומים רבים), בעמדה ובאוריינטציה כלפי מצוינות בבית הספר (ובבשלות לקראתה) ובפניות של המנהל ושל הצוות.

בהתאם לכך נוצרו, לדברי המדריכות, דגמים שונים של הדרכה, ומגוון חלופות, שהשתנו במידת האינטנסיביות/אקסטנסיביות של ההדרכה (בכל מקרה היא היתה תכופה יותר בתחילת ההרצה), באופי הקשר והעבודה המשותפת (ביקורים בבית הספר, צפייה בשיעורים, מפגשי למידה, השתתפות בישיבות צוות וצירופים שונים של כל אלה), במי היו נמעניה העיקריים (המנהל, רכזת אמירים, כל מורי אמירים, כלל חדר המורים) ובנגישות ("אני ביססתי את ההדרכה על דגם 'חקר השדה', שבו אני צופה יחד עם המנהל ורכזת המצוינות בשיעור, בצמוד לקריטריונים של צפייה והוראה, אחר-כך ישיבה משותפת שבה מנתחים את השיעור, אחר-כך משוב, וכל זה בפעם אחת. ככה אני יודעת שהמנהל והרכזת קיבלו צידה טובה עד הפעם הבאה").

הרכנת סט, שנשאלו על תפקידם, תיארו בדרך כלל מעורבות גבוהה יותר מזו שייחסו להם צוותי בתי הספר והמדריכות. כך, למשל, ציינו אחדים מהם שקיימו קשר ומפגשים עם המדריכות ודאגו להתעדכן לגבי היעדים, הקורסים, הקבוצות וההתקדמות של בתי הספר, הגיעו להשתלמויות ופעלו למען בתי הספר במקרה של בעיות עם הפיקוח. עם

זאת, הדגש העיקרי בתיאוריהם היה **על היבטים מערכתיים ומחוזיים** ("לבנות את המערך העירוני של המצוינות"; "קשר עם הרשות ועם מחלקת המצוינות שלה. כמעט כל הרשויות מינו אדם, בשיתוף עם המשרד, שמרכז את תוכנית המצוינות בעיר").

ואמנם, עבור כולם היה התפקוד כרפרנטים תוספת (שאיננה מתוגמלת) לתפקיד מרכזי אחר ("אני רפרנטית מחוננים מצטיינים במחוז"; "הפילו עלי את זה, אני מפקח כולל על עשרים בתי ספר"); ואולי לא בכדי טענו שלושה מהם כי מלווה אותם **תחושה של עשייה דלילה/שטחית**, שנבעה, לדבריהם, גם מהיעדר הגדרה ברורה של תפקידם כרפרנטי אמירים ומאי-יציאת תכנים משמעותיים לתפקיד: "למרות שיש הרבה מה לעשות בתפקיד הזה הוא יצא לשטח כתפקיד חסר בשר, ללא מנדט ממש. הרפרנט נשאר גוף מתאם, מעביר מסרים. אולי בגלל זה אתה לוקח אחורה די מהר"; "כמו שזה, המוטיבציה למלא את התפקיד נובעת מהעוצמה שבה אתה מרגיש שייכות למחוז".

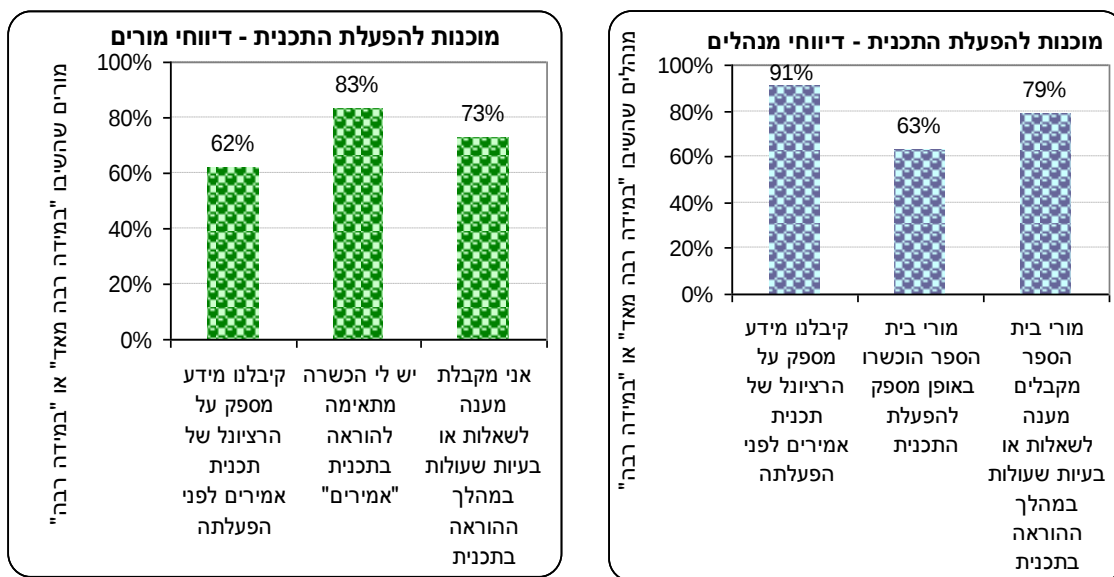
לסיכום

בדומה לשיעור המורות המשתלמות, גם שיעור המורות המודרכות היה כ-70%, וגם לגבי תרומתה של ההדרכה נתגלו עמדות קצה – מתחושות הסתייעות והיתרמות מתדירות ההדרכה, מטיבה ומיחסי העבודה בה, דרך שביעות רצון חלקית (בעיקר עקב מיעוט ההדרכה בתחומי הדעת) ועד ביטולה ככללית/שטחית בלבד, פורמאלית או לא 'ידידותית'. עמדות אלו לא ממש עלו בקנה אחד עם תיאורי המדריכות עצמן, שעל-אף שהדגישו את ההיבט המערכתי-ארגוני של עבודתן, תיארו מעורבות גבוהה מצידן ודגמים שונים של הדרכה מבחינת היקפיה, נמעניה ואופייה.

6.3. המוכנות הבית ספרית להפעלת התכנית

בנוסף לשאלות נקודתיות אודות הדרכה והשתלמות, המורים והמנהלים נשאלו גם באופן כללי על ההכנות לקראת תפעול תכנית אמירים בבית הספר ואודות התקשורת השוטפת עם מטה האגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים. הנשאלים התבקשו לציין באיזו מידה הם מסכימים עם כל היגד על פני סולם בן חמש דרגות הנע מ"במידה רבה מאד" (5) ועד "כלל לא" (1). לצורך הצגת הממצאים סווגו המשיבים אשר ציינו את אחד משני הערכים הגבוהים ביותר בסולם (4 או 5) כמסכימים עם ההיגד. תרשים מספר 20 מציג את נתוני המורים לצד נתוני המנהלים.

תרשים מספר 20: דיווחי מנהלים ומורות על מוכנות להפעלת תכנית אמירים²⁵



מתרשים 20 ניתן לראות כי באשר למתן מענה על שאלות או בעיות העולות במהלך ההוראה בתכנית, מתקבלת תמונה דומה בקרב המורים והמנהלים. לעומת זאת, מנהלים, הרבה יותר ממורים, מעריכים כי קיבלו מידע מספק על הרציונל של התכנית לפני הפעלתה..

בנוסף, למעלה משמונים אחוז מהמורים מאמינים כי יש להם הכשרה מתאימה להוראה בתכנית אמירים, בהשוואה לפחות משני שליש מהמנהלים. עוד עולה מניתוח נתוני המורים כי 72% מתוך אלו שדיווחו על קבלת מענה לשאלות שעולות במהלך ההוראה מלווים על ידי מדריכות האגף בתדירות שאינה עולה על שלושה חודשים.

²⁵ מטעמים מובנים ההיגדים נוסחו באופן שונה בהתאם לנמען - מנהל או מורה.

לסיכום

מידת מוכנתו של בית הספר לתכנית אמרים נתפסת באופן מעט שונה ע"י המורים והמנהלים שרואיניו: שיעור גבוה של מורים (83%) דיווח כי הוא בעל הכשרה מתאימה להוראה בתכנית, בהשוואה לפחות משני שליש מהמנהלים הסבורים שמוריהם הוכשרו באופן מספק. לעומת זאת, רוב המנהלים (91%) דיווחו כי קיבלו מידע מספק על הרציונל של התכנית בהשוואה ל-62% מהמורים. שיעור דומה של מורים ומנהלים (שלושה רבעים) מעריכים כי מורי אמירים קיבלו מענה לשאלות ובעיות שהתעוררו במהלך ההוראה בתכנית.

7. הבדלים בין בתי ספר באופן העבודה מול מודל רנזולי ובדפוס היישום וההפעלה של התכנית

7.1. הבדלים בין בתי הספר באופן העבודה מול מודל רנזולי

בפרק זה נציג את ההבדלים בין בתי הספר בהתייחס למאפייני "מודל ההעשרה המשולש" של רנזולי, שעליו מבוססת תכנית אמירים. כמתואר בפרק המבוא, מודל רנזולי הוא מודל תלת-שלבי, מעוגן בתיאוריה ובמחקר, והוא מייצג ניסיון ראשון מצד המשרד להבנות/להטמיע הוראה וחינוך למצוינות בסדר היום הבית ספרי בהתאם לעקרונות מארגנים משותפים ברורים וסדורים. המודל מורכב משלושה שלבים של העשרה:

1. חשיפה לפעילויות חקר כלליות, שנועדו להפגיש את התלמידים עם רעיונות ותחומים, שבד"כ אין נגישות אליהם בתוכנית הלימודים הרגילה.
2. העמקה והתמחות בחלק מתחומי הדעת, במטרה לפתח חשיבה יצירתית וביקורתית, פתרון בעיות, קבלת החלטות וכישורי מנהיגות, מיומנות בשימוש מתקדם במאגרי מידע, כישורי תקשורת וכישורי למידה (כמו: עריכת סיכומים, תמצות וניתוח של נתונים).
3. חקר אותנטי - בשלב זה נדרש התלמיד (או קבוצה קטנה של תלמידים) להפיק תוצר ולהציגו.

מעבר לנתונים הבית ספריים, לסביבה הלימודית הספציפית ולמה שהתאפשר על ידי מורים וכוח אדם, נראה שהושפעו מתכונות ודפוסים ההפעלה מהמידה בה נטו בתי הספר להיצמד להנחיות ולמודל. אמנם, כל המנהלים וכל המורים טענו שהבינו את הרציונאל ואת ההגדרות והעקרונות שיצאו מהאגף, אך נראה כי בחלק מהמקרים, ולגבי עקרונות/רכיבים מסוימים של התכנית, נוצרו הבנות שונות, והחופש והגמישות אף הזמינו פרשנויות נוחות, התפשרויות ועיגול פינות. כך, כמחצית מן המנהלים, המורים והמדריכות הצהירו על "קרוב ל-100% היצמדות למתווה ועל עשייה ברוחו: "לא היה משהו שבנינו אחרת מההנחיות ומדרך ההוראה שקיבלנו"; "לנו היה חשוב מאוד לעבוד לפי השלבים, היינו די צמודים"; "עובדים לפי המודל. לא ניתנה לנו האופציה, אמרו לנו לעשות לפי שכבות גיל וככה עשינו (ולא לפי תחומי עניין)".

כמחצית מבתי הספר (הכוללים את ארבעת בתי הספר שנבחרו על-ידי האגף כלא מצליחים ביישום) 'השתדלו', או נצמדו למודל רק באופן חלקי, או 'הבינו מה שהבינו' ("ההנחיות הן כלליות בסך הכל. נותר הרבה מקום לבחירה. אין הנחתה"), או 'נכנעו' יותר מדי לאילוצים על חשבון נאמנות לעקרונות שהיה חשוב לאגף שיקוימו: "אנחנו לא הבנו שיש

בחירה לתלמידים"; "אנחנו לא עושים 100% לפי המשרד. המשרד רצה לפתוח לכולם ואנחנו התמקדנו בחשיפה מצומצמת"; "היו לנו הרבה אילוצים. מורה נהדרת נאלצה לעזוב ואז המחליפה שלה הרתה והפסיקה ותלמידים רצו לעזוב..."; "אנחנו לימדנו נושא בגיאומטריה שלומדים בכיתה הרגילה, פשוט העמקנו אותו".

אי ההבנות העיקריות נסבו סביב המידה והאופן שבהם אמורים לימודי אמירים להיות שונים מתכנית הלימודים הרגילה, סביב מידת התאמתו של תלמיד נבחר להשתתף בכל הנושאים המוצעים לשכבתו, או לחילופין – האם אותו תלמיד אמור להיות מתאים 'גם לזה וגם לזה' ("הרי ילד שמצוין במדעים לא בהכרח יכול לעמוד בתנועתרונ") - וסביב מספר תחומי הדעת/הקבוצות שמחייב תלמיד שמשותף בתכנית ("נאמר לנו שכל תלמיד חייב להתמחות בשתי התמחויות דעת לפחות").

מדריכות, יותר ממנהלים וממורים, התרשמו כי לתכנית היה **פשוט והיה דרש**, וכי על אף הבהירות שיוחסה לרציונאל ולמתווה הן מצאו עצמן חוזרות ומסייעות לבתי ספר להטמיע ולהתארגן בהתאם, במיוחד בתחילת המהלך ("חלק מבתי הספר התקשו ליישם את השלב הראשון, היה צורך להיפגש עמם לעיתים יותר קרובות ולעזור להם להבין את העקרונות ואיך עושים את זה").

חלק מן המנהלים, מן המורים ומן המדריכות מצא לנכון להדגיש את העובדה, כי עם הזמן ועם ההתקדמות בתכנית **התעמעמו הגבולות בין שלבי המודל** בתוך קבוצות העבודה, כך שבחלק ניכר מן הקבוצות אפשר היה לראות תלמידים בשלב החשיפה (מצטרפים חדשים) לצד תלמידים בשלב ההעמקה (ותיקים), לצד תלמידים (מהירים ומוכשרים מאוד) שכבר בשנה השנייה הגיעו לשלב החקר. לטענת מורים-רכזים אחדים נבע הדבר גם מהטרוגניות גבוהה יותר של המשתלבים בתכנית, עקב הרחבת/הגמשת הקריטריונים בשלב האיתור.

בבית ספר אחד טענו, כי מקפידים מאוד על חובת נוכחות של תלמידים בשיעורי אמירים, על הגשת תכניות עבודה ועל ביצוע המטלות השוטפות (בפרט כדי להתמודד עם נטייתם של תלמידים 'להרפות' מפני שכביכול כבר הוכיחו עצמם); מורי כמה מבתי הספר (ומדריכותיהם) ציינו לשבח את הדגש על העבודה המשותפת בצוות המצוינות ("חידה אחת"), לעומת צוות אמירים בבית ספר אחר, שבו העבודה היא אישית ומועברת לאישור המנהל/רכז המצוינות; ובשלושה בתי ספר אהבו המנהלת והרכזות לספר על פעילותן הנמרצת ליידוע/לפרסום התכנית ולהחדרתה לתוך חדר המורים ("כל מורת אמירים בתורה מציגה בפני כל המורים את מה שפיתחה ואת המתרחש בקבוצתה כדי לעורר סקרנות והשראה. על זה אנחנו לא מוותרים").

כמה מן הדפוסים והדגשים שמנו המרואיינים היו משותפים לכל בתי הספר ונמצאו על סדר יומם של כל המנהלים והמורים. בראשם – **השאיפה לעבוד בקבוצות כמה שיותר קטנות** ("מה שהצריך כל הזמן למצוא את השעות"). עבודה בקבוצה גדולה (מעבר לחמישה-

עשר תלמידים) נחוותה כסטייה מהתכנית/כהחמצה וְכדומה מדי להוראה בכיתה הרגילה. כל המרואיינים, ללא יוצא מן הכלל, הדגישו כי דאגו לבסס את הלמידה באמירים על כמה שיותר ניסויים, **התנסות** (ביקורים במוסדות, יציאה לשטח) ו**חקרנות**, ועל **עבודה עצמאית** – אך גם על **שיתופי פעולה בין תלמידים**, בזוגות או בקבוצות קטנות – ועל **פיתוח יכולות ביקורתיות וחידוד השיפוט הערכי** ("חוקרים ממש. עושים הרבה ניסויים מעניינים"; "התכנים הם רב-תחומיים בכוונה כדי שיהיו דילמות ויעודדו שיפוט וביקורת"; "כל שיעור נפתח בשאלה, אחר כך בדיקה על ידי הילדים. אלה דברים שאי אפשר לעשות בכיתה הרגילה, שם צריך להספיק את החומר. שם אני עושה את זה אחת ל..."; "חשוב לי להיות מאוד גמישה איתם, הם הרי באו מרצונם. חלק מהם מאוד יודעים מה הם רוצים או מה חסר להם"). עוד הדגישו את ההכרה בחשיבותם המכרעת של **יחסי מורה-תלמיד** ושל ההזדמנות, במסגרת המצומצמת, להיענות לבקשות תלמידים ולנהוג בנדיבות ("לעיתים קרובות הם מבקשים שנדבר על אירועים שקרו בסביבתם או על עניינים אקטואליים, ואני זורמת איתם. זה נראה לי חשוב כמו להם") ושל **משובים תכופים**, 'והתיישרות' בהתאם ("אני עושה משובים ממש תכופים ואם זה לא מעניין אותם אני אקצר ואעבור לנושא הבא").

ובעיני התלמידים,

משנשאלו **התלמידים** על השוני בין הלימודים במסגרת אמירים לבין הלימודים האחרים, ועל **דגשי ההוראה באמירים**, ציינו מרביתם בפרט את **יחס המורים אליהם** ואת **אפשרויות הבחירה הרבות יותר**, או מה שכוונה בפיהם "חופש", על סוגיו השונים ("משקיעים בנו זה עובר אלינו"; "מורים בשיעורים רגילים לא לוקחים את הבקשה שלך כי יש להם תכנית. כאן יותר נותנים תשומת לב ומתחשבים בבקשות שלך"; "היחס יותר קרוב למורה"; "מורים מאוד מעודדים אותנו"; "המורים עוזרים יותר"; "סומכים עלינו, מרגישים את זה. נותנים לנו הרבה חופש אבל זה חופש עם גבול. ילדים רגילים לא ידעו מה לעשות עם החופש הזה, הם לא יקבלו את זה נכון. הם לא ישתלטו על היצרים שלהם"; "יש לנו הרבה חופש ביטוי. כל אחד יכול להסביר את דעותיו ולהגיד מה הוא חושב"; "נותנים רעיון בסיסי ואתה בוחר לך מה תעשה"). חלק גדול מהם גם התייחס ל**פדגוגיות האחרות**, לייחודיות ("שיטת הלימוד אחרת, בסטייל, ברמה, הרבה יותר לעומק כי כולם עם הישגים גבוהים ומבינים מהר"; "עושים איתנו דברים לא פורמאליים, כישורים חברתיים וסדנאות"; "יוצאים הרבה יותר לסיורים ולמקומות וזה מפתח אותי"; "גורמים לנו לחשוב ופחות לתרגל. ככה מה שנלמד נכנס יותר למוח") ולטיפול הערכי-רגשי: "אנחנו מתווכחים כל הזמן וקוראים ומחברים סיפורים שקשורים לחיי היומיום. למשל, כשאנחנו מחברים סיפור אנחנו מדגישים דברים חברתיים וערכיים, כמו ידידות, מדברים ומתווכחים כדי לקבל ראייה כוללת"; "מנסים לגבש אותנו וליצור בינו שיתוף פעולה, שנבין שעבודת צוות זה משהו לחיים כי את רוב החיים אנחנו חיים לעצמנו"; "בצוות כל אחד מאיתנו לומד להשתמש בכישרון שלו ובמה שהוא יכול לתרום"; "מנסים לתת לנו להיות מנהיגים".

7.2. מאפייני יישום והפעלת התכנית בבתי ספר שונים

מכיוון שנבחרו להערכה האיכותנית בתי ספר שהוגדרו על-ידי האגף מלכתחילה כמצליחים או כפחות מצליחים בהטמעת התוכנית, **ראינו לנכון לבחון לעומק את התנהלותם של אלה לעומת אלה ולהצביע על מאפייניה הבולטים (שעשויים אולי גם להסביר את אי ההצלחה של ארבעת בתי הספר).**

חשוב לציין, כי מידת ההצלחה של בית ספר בתוכנית מוערכת על-ידי האגף אל מול מודל ספציפי – מודל רנזולי – אשר לאורו, או בהשראתו, אמורים בתי הספר לפעול.

את בתי הספר שהוגדרו על-ידי האגף כלא מספיק מצליחים, מאפיינים העניינים הבאים (בהסתמך על דיווחים והערות ייחודיים להם בראיונות העומק):

- **התקשות בבחירת נושאים שונים מאלה שבתוכנית הלימודים הרגילה ובפיתוח תכניהם** (בפרט בהעמקתם), הזדקקות רבה לעזרת מומחי תוכן והעדפה למערכי שיעור מוכנים: "לא ידענו איפה להתחיל. ביצע ודמעות יצרנו נושא"; "לא פשוט לי כי אני לא יודעת למה בדיוק אני צריכה לכוון"; "את הבעיה הכלל-עולמית של מים לומדים גם בכל כיתה רגילה והיה לנו קשה למצוא משהו שלא לומדים בכיתה הרגילה. אז השתדלנו לשלב מיומנויות חשיבה, טכנולוגיה, יצירתיות, מצגות שהילדים הכינו"; "היה ממש קשה ואנחנו בעד לקבל גופי ידע מוכנים"; "ביקשנו העשרה הדדית של בתי ספר אבל הבקשה נדחתה כי אין זמן"; "אם לא יהיה בשנה הבאה ליווי של מומחה תחום, הכל ייפול"; "נראה היה לנו משהו בעייתי בדגם – למה, משהו בתנ"ך שאתה חוקר אותו לעומק זה לא מצוינות?? לא הבנו שזה חייב להיות משהו אחר לגמרי מתוכנית הלימודים, אפילו שהוא נלמד לעומק".

- **קריאה/הבנה 'אחרת' של חלק מהנחיות האגף**, שהקשתה על האיתור ועל התאמת תלמידים. כך, למשל, באחד מבתי הספר הבינו כי חייבים לשלב את אותו תלמיד בכל שלוש השנים ובכל תחומי הדעת הנלמדים באמירים והתקשו, לפיכך, לאתר תלמידים שיהיו גם בעלי יכולות אקדמיות גבוהות, גם יצירתיים וגם בעלי מאפיינים התנהגותיים מתאימים: "משך השנים צריך לכסות 4-5 נושאים. לא לכל ילד מתאים הכל. רצינו להפריד בין 'אומנים', חלשים במקצועות אחרים, ובין מצוינים, אבל אמרו לנו שאי אפשר. את הפלח של יצירתיים באומנות (שעשו, אגב, עבודה נהדרת), אין אחר-כך למה לשלב באמירים".

- **תפיסת ההתנהלות מצד האגף כלא מספקת** (היענות קלושה לבקשות) **והיתרמות מוגבלת בלבד מן ההדרכה**, גם בשל יחסי גומלין לא מוצלחים עם המדריכה: "הביקורים של המדריכה לא היו מעניינים. היא אפילו לא קראה, לדעתנו, את התוכנית שהגשנו לה, רק אישרה"; "נפגשנו עם המדריכה והיא נראתה בעלת כוונות טובות, אבל ההרגשה היתה לפעמים שאנו צריכים לרצות אותה, אפילו לחסוך ממנה, כי היא לא באמת באה לעזור לנו ואני עד עכשיו לא יודעת אם היא איתנו או נגדנו"; "יש הדרכה אבל אין רכז או רפרנט אזורי והתחושה היא של

עבודה לבד"; "המדריכה אהבה את הרעיון של מדעים אבל לא כיוונה אותנו מה ואיך לעשות. פיתחנו לבד. מצאנו ספרים עשירים בניסויים מדעיים ולמדנו את זה בעצמנו"; "המדריכה עקשנית וכוחנית. עוסקים איתה יותר בעניינים ארגוניים ופחות מדי בתוכן"; "השנה למדריכה יש בקשות ולא הדרכה. חשוב לה רק התוצר, זה לא נכון לדעתי"; "המדריכה המחזית לא יודעת יותר מהרצת שלנו, היא אפילו אמרה לה 'את מלמדת אותי'".

▪ **תחושת נוקשות מצד האגף והיצמדות-יתר למודל:** "מפריע לי הקיבעון, שמודדים אותנו לפי רנזולי. השיטה מאוד מובנית וכל חריגה שלנו היא נו נו ואני מרגישה פשוט שעובדים להשגת תוצר. יש עוד דרכים להעצים מצוינים אבל אני חושבת שאני כן בכיוון וכן בדרך ועל זה צריך לפרגן. משקיעים פה שעות וקשה לי שלא רואים את מכלול הדברים ואת התרומה לבית הספר ומתעקשים אתי על רנזולי"; "אפשר למדוד הישגים גם ביחס לנקודת הפתיחה. ההישג שלנו לא מבוטל, ובסוף בא מישור ואומר, 'לא, זה לא מספיק טוב, זה לא מה שרנזולי התכוון'; 'הפיקוח טען שהעבודה איננה אמירים, איננה בדיוק רנזולי ושזה לא מוצלח'".

▪ **תחושת מאמץ רב ושחיקה:** "מורים אחרים ראו כמה מאמץ זה דורש מאיתנו, אז זה הברירה אותם, הם לא רצו"; "יש גבול כמה אפשר לסחוט מורה להמציא וליצור מחדש"; "אף מורה לא רצתה להצטרף לאמירים כי זה מוגבל בשעות. המורות האחרות רואות כמה אנחנו עובדות על בניית התוכנית, כך שאני לא יודעת אם זה כל-כך מפתה"; "אני גם מחנכת וגם מורה מקצועית בחמש כיתות. אני לא מקבלת על זה שעות אז יש לי תחושה שאני לא משקיעה כמו שהייתי רוצה".

▪ **צוות מצוינות מצומצם:** "אני עובדת לבד. הצוות פה זה רק אני ועוד מורה. אם אני לא אעשה, לא יהיה פה כלום".

▪ **יישום חלקי בלבד של חינוך חברתי-ערכי,** אם מפני ש"בית הספר אמון כל השנה על חינוך כזה", אם מפני שלא נמצא צורך בכך ("אנחנו יודעים שעם תלמידים כאלה יש הרבה פעמים בעיות אבל לא ראינו את זה אצלנו") ואם מפני שהדבר לא נעשה בנפרד אלא נכלל בתוך תחום דעת: "שעה כל שבוע זה הרבה מדי, מספיק שהיועצת תיכנס פעם ב..."; "אנחנו לא מלמדים בנפרד חינוך ערכי אבל מכניסים תוך כדי דברים אחרים, אקטואליה".

▪ **חשיפה מצומצמת בלבד של התכנית בבית הספר:** "בבית הספר אני לא חושבת שיודעים מה זה אמירים"; "אין תחושה של התקרבות בית הספר למצוינות"; "אני לא יכולה לומר שניסינו למשוך מורים לזה למרות שהצגנו דברים".

▪ **צורך בהעלאת יוקרתו של בית הספר ביישוב** (בשלושה מבתי הספר), בשל תחרות מול בתי ספר, כחלק ממערכת השיקולים להצטרפות לתכנית: "התוכנית הגיעה בזמן משבר, כשפתחו בית ספר יסודי לעולים מחבר-העמים. רצינו למשוך אותם באמצעות לימודי מדעים באמירים"; "פתחו פה עוד שני בתי ספר ממ"ד וזה ממש איים על בית הספר. קיוונו שזה יהיה מוקד משיכה לתלמידים ולהוריהם".

- **ניסוי וטעייה תכופים מדי**, כחלק מחיפוש הדרך ומה'עשייה תוך כדי תנועה', לצד אילוצים ו'חוסר מזל' עם מורות ותקציבים (מחלה, חופשת לידה): "מורה מצוינת עזבה בליט ברירה, הנושא השתנה, חלק מהתלמידים עזבו, כבר לא היתה חדוות עשייה והקבוצה כבר לא היתה של מצטיינים בלבד. זה השפיע על הדינמיקה בקבוצה"; וגם (באחת משתי שכבות): "לא הצלחנו לגבש קבוצת תלמידים בעלי עניין מספיק שתמצא ללמוד. תלמידי חט"ב הרגישו הרבה פעמים עול, בשונה מבית ספר יסודי. היה לחלקם קשה עם העוד שעתיים בסוף היום ושהסיוורים היו על חשבון שעות לימודים".
- **אי-שביעות רצון מן האיתור**, על-אף שנעשה על-פי ההנחיות, אי-התאמה של תלמידים, נשירה, מעבר בין קבוצות ורצון באיתור-מחדש: "אנחנו שינינו את הקריטריונים שלנו אחרי השנה הראשונה כי היתה עזיבה של תלמידים, אולי כי מראש לא בחרנו את ההכי מתאימים"; "אנחנו רוצים שוב מיון, כי בכיתה הרגילה נשאר טובים יותר"; "היו לנו בעיות עם ציוני מבחן המצוינות הארצי שלא הגיעו אלינו וזה הפריע לאיתור"; "נתנו חודשיים הסתגלות לתלמידים ותלמידים עברו מקבוצה לקבוצה".
- **התחלפות רכז המצוינות הבית ספרי בשניים מבתי הספר**: "הרכזת התחלפה משנה א' ל- ב' ומונתה מורה שהיתה חדשה בבית הספר, שהתלהבה"; "אצלנו התחלפו בשנה השניה הרכזת ומורת אמירים השנייה".
- **מתכונת לימודי אמירים**: בשניים מבתי הספר לימודי אמירים היו בסוף יום הלימודים (ובאחד מהם אף בשעות אחר הצהריים), בשלישי תוך כדי יום הלימודים וברביעי – באופן משולב: "בשנה ראשונה היו לימודים אחרי הצהריים בשעה שביעית ושמינית. ילדים חזרו אחרי שאכלו בבית, היתה אז הרבה נשירה"; "התחילו רוחב והיה עומס, תלמידים כעסו על ההפסד ועברנו לאורך".
- **בחירת נושאי הלימוד על-ידי תלמידים**: בשניים מבתי הספר נתאפשרה לתלמידים בחירה מבין מספר נושאים, אך לא בשני בתי הספר האחרים: "בשנת ההפעלה השנייה היתה בעיה, תלמידים לא בחרו כלל, היה בלגן עם שעות"; "שנה א' כולם למדו הכל, שעה אחת לכל נושא – ערבית, מדעים, מתמטיקה וכישורי-חיים".
- מבין ארבעת בתי הספר, לשלושה היו **ביקורת וטענות קשות על ההשתלמות**: "שום דבר שם לא דיבר אלי ולא סייע לי. היה רדוד מאוד ולא מפתח. המורה צריך להיות מצטיין, אז תהפכו אותו לכזה על-ידי באמת פיתוח היצירתיות והמצוינות שלו. תלמדו אותי משהו באמת"; "כשיצאנו מהשתלמות שאלנו לשם מה, מה היתה המטרה? אין לי ספק שאין אחד שיצא משם שיודע מה המרצה אמר. לא אמרנו את זה עד עכשיו, אין לי מושג למה, אמרנו ממש בעדינות"; "המפגשים היו חסרי משמעות לחלוטין, ממש ניכר שלא ידעו מה לתת למורים".

לסיכום,

נראה כי עמדותיהם של בתי הספר הללו כלפי התוכנית שליליות יותר מאלו של בתי הספר האחרים, ושביעות הרצון שלהם נמוכה יחסית. הם מרירים על התנהגות האגף כלפיהם (העדר הדרכה בתחום הדעת, מינון גבוה של מעקב ובקרה, היצמדות נוקשה מדי למודל רנזולי, אי התחשבות באילוצים ובנסיבות), מתארים קשיים בהפעלת התוכנית (בבחירת נושאים ובפיתוח תכניהם, באיתור ובהתאמת תלמידים) ומבטאים את אכזבתם מחוסר ההכרה מצד המשרד במאמצים ובהשקעה, גם אם נשאו רק פירות מעטים: "זה נכון שקיים פער בין הרציונל ובין ההתפתחות, אבל אנחנו לא סתם מורדים ונשתדל להתאים את עצמנו"; "הרגשנו מאוד נזופים כי התהליך היה מאוד איטי ואנחנו מחפשים את דרכנו תוך כדי היישום. אנחנו מרגישים מותקפים וצריכים כל הזמן להתגונן"; "אם המערכת לא תוקיר ולא תעריך את מה שאנחנו עושים, אני לא אעשה יותר אמירים והמערכת תפסיד".

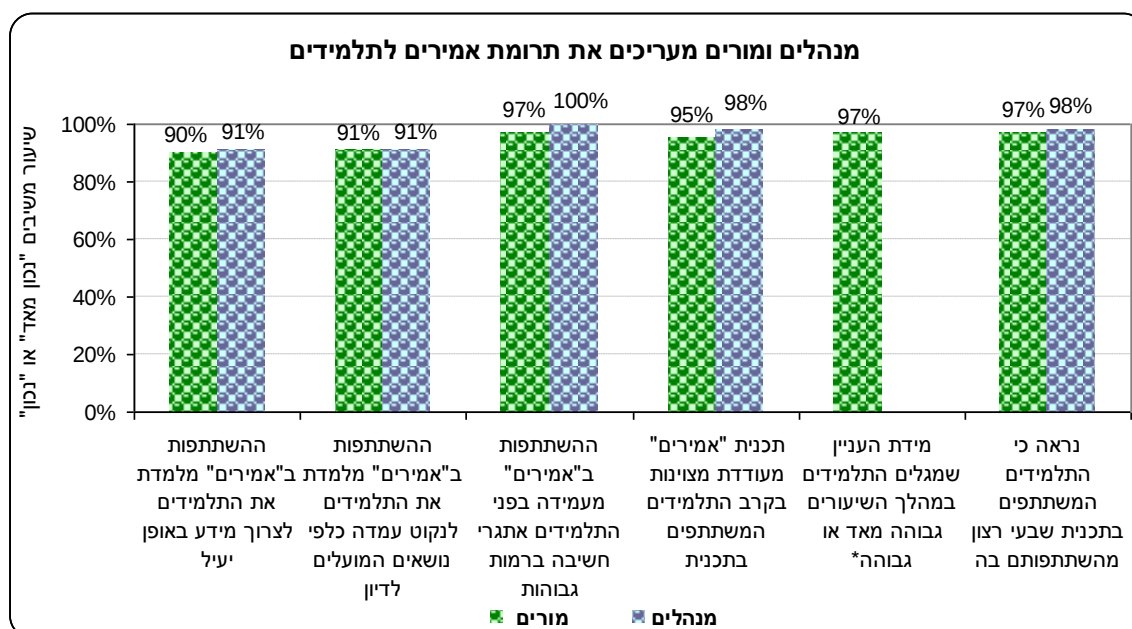
8. השפעות ותרומות נתפסות של תכנית אמירים על התלמידים

והצוות החינוכי בבית הספר

תרומת התכנית לתלמידי אמירים

אחת מהמטרות המוצהרות של תכנית אמירים היא **יצירת אקלים בית ספרי המעודד מצינונות**. במסגרת השאלונים הטלפוניים נשאלו המנהלים והמורים אודות השפעת התכנית על התלמידים (אלו המשתתפים באמירים ואלו שאינם משתתפים באמירים) ועל צוות בית הספר (המלמד ושאינו מלמד באמירים). התרשים הבא מציג את דיווחי המנהלים והמורים אודות תרומת התכנית לתלמידי אמירים כפי שהיא נתפסת על ידם:

תרשים מספר 21: תפיסת מנהלים ומורים את תרומת התכנית לתלמידי אמירים



* היגד זה נשאל רק בשאלוני המורים

מעל 90% מהמנהלים ומהמורים **הסכימו עם כל ההיגדים** הנשאלים. הן המנהלים והן המורים תמימי דעים בדבר התרומה של תכנית אמירים לתלמידים המשתתפים בה.

השפעת תכנית אמירים על ההוראה היומיומית של המורה

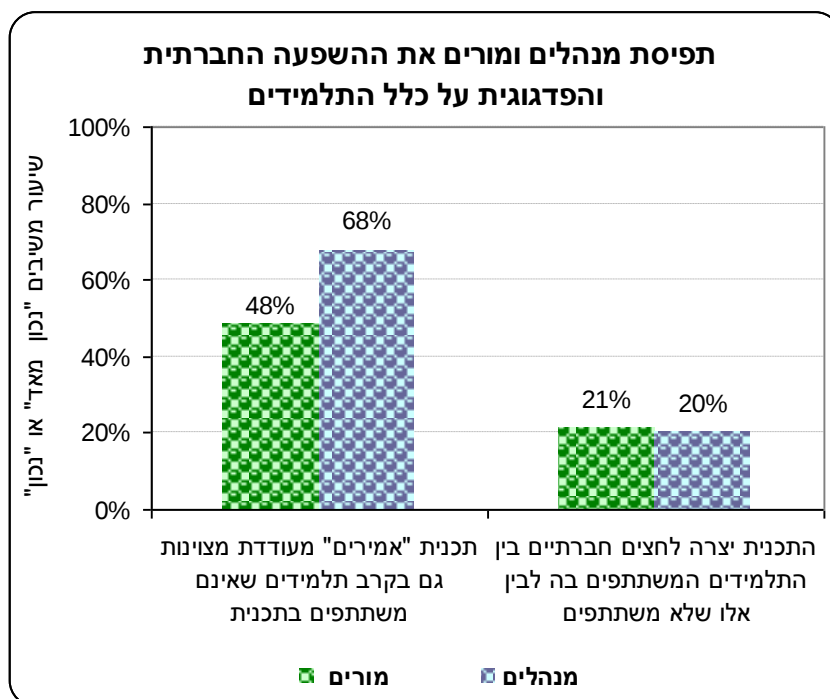
נושא נוסף שנבדק בשאלון הטלפוני הוא ההשפעה הנתפסת של ההשתלמות וההוראה במסגרת התכנית על ההוראה היומיומית של המורים. 56% מהמורים העידו כי בעקבות ההוראה וההשתלמויות באמירים השתנה סגנון ההוראה היומיומי שלהם גם בכיתות הרגילות (30% מהם השיבו על שינוי "במידה רבה מאד" או "במידה רבה" ועוד כרבע מהמורים העידו על שינוי "במידה בינונית"). מורים אלה סיפרו כי בעקבות התכנית הם

מנסים להתאים את ההוראה לרמות חשיבה שונות, מעודדים חשיבה והתבטאות או דיאלוג עם תלמידים במהלך השיעור, מעודדים למידת חקר ומשתדלים להפוך את ההוראה ל"פחות פורמלית, יותר חווייתית" או "הוראה בסגנון סדנאי".

השפעת אמירים על האקלים הבית ספרי בקרב התלמידים וצוות בית הספר

לאור דיווחים אלה, בקשנו לבדוק את ההשפעה הנתפסת של התכנית על תלמידים שאינם בתכנית. התרשים הבא מציג את דיווחי המורים והמנהלים אודות ההשפעה החברתית והפדגוגית של התכנית על כלל תלמידי בית הספר:

תרשים מספר 22: תפיסת מנהלים ומורים את ההשפעה החברתית והפדגוגית על כלל תלמידי בית הספר



68% מהמנהלים ו- 48% מהמורים דיווחו כי תכנית אמירים מעודדת מצוינות גם בקרב תלמידים שאינם משתתפים בה. עם זאת, כ- 20% מהמנהלים והמורים ציינו כי התכנית יצרה לחצים חברתיים בין תלמידים המשתתפים בה לאלה שאינם משתתפים בה.

לגבי השפעת התכנית על כלל צוות בית הספר, 88% מהמנהלים משוכנעים שתכנית אמירים מעודדת מצוינות בקרב המורים המלמדים בה. אולם, לגבי השפעה של התכנית על כלל מורי בית הספר, המנהלים חלוקים בדעותיהם: 38% סברו שלאמירים יש השפעה גבוהה או גבוהה מאד גם על קבוצת המורים שאינם מלמדים בתכנית, 38% אחרים סברו

של אמירים יש השפעה בינונית על מורים אלה ורבע מהמנהלים מאמינים שההשפעה היא מועטה או שכלל אין השפעה על מי שאינו מלמד במסגרת התכנית.

השפעת התכנית על אקלים בית הספר ועל יצירת תרבות של מצוינות והצטיינות נידונה בהרחבה בראיונות העומק האיכותניים. על אף שחלק מן המנהלים ומן המורים שראיינו בראיונות העומק האיכותניים התקשו להגדיר מה בדיוק יהווה עבורם הצלחה של התכנית – והם הציעו מדדים כלליים בלבד, כמו נוכחות/התמדת/נשירת תלמידים, מתן מענה נאות לסקרנות ולצרכים של תלמידים, עלייה מסוימת בהישגי תלמידים והגעה לתוצרים (מבחינת ל"ז ואיכות) – ידעו הם, וגם המדריכות והפרנטיים, להצביע על **השפעות חיוביות שלה, הן ברמת התלמידים, הן ברמת המורים והן ברמה הבית ספרית הכוללת.**

ההשפעה הבולטת והמדוברת ביותר התייחסה להד של התכנית בקרב כלל התלמידים ולכוח המשיכה שלה עליהם, כפי שצינו לרוב מנהלים, מורים ו**תלמידי** התכנית: "מבחינת התלמידים, התהליך שקרה מאוד יפה זה התחיל מהחננות, שהסתכלו עליהם בעין עקומה וזה התפתח והתרחב לסוג אחר לגמרי של תלמידים כולל קולים, וזה נותן לזה לגיטימציה, הרבה רוצים להצטרף וזה יוצר תפוצה מקסימלית. כל התוכניות נהדרות ומושכות והאחרים מסתכלים בעיניים כלות אחרי היציאות מבית הספר. זו הפכה להיות נבחרת ונבחרת טובה"; "זה משפיע, עובדה, כל החברים שלי וכל בית הספר רוצה להיות באמירים"; "ילדים מנסים להעלות ציונים ולהתקבל כי הם רואים את הדברים המעניינים שאנחנו לומדים ועושים".

השפעות מיטיבות על תלמידים ומורים ייחסו לתכנית מנהלים, מורים, תלמידים, מדריכות ופרנטיים; אם **בדימוי ובביטחון עצמי ובמעמד החברתי של תלמידים** ("מנסים להתקרב אלינו, מסתכלים עלינו כמו העלית של בית הספר"; "בתחום החברתי והאישי אפשר לראות הבדל של שמים וארץ. אתה רואה ילדים שהם היום הרבה יותר רגועים ומגיבים בצורה בונה תודות לפעילות אמירים, גם בכיתות הרגילות ואני מייחסת את זה לתוכנית אמירים"; "לא מעט תלמידים שההצטרפות עשתה להם טוב, העמידה אותם במקום טוב. יש ממש תוצאות מדהימות";), אם **בפיתוח ובהפגנת יכולות מנהיגות** ("לתוכנית יש כוח. המורות אומרות שיש בכיתה שלהן אליטה שמובילה את הכיתה, אפילו במקום המורות"), אם בניצנים של **הפנמת הצורך לתרום ולהחזיר לקהילה** ("אפילו אם הם לחוצים, יש תלמידים שאומרים לעצמם 'אני כתלמיד מצטיין, אני יכול לחלק את הזמן שלי בשביל אחרים') ואם **בהישגים הלימודיים**, בפרט של תלמידים מומלצים בינוניים/גבוליים, שתודות לעידודם ולאתגור המוטיבציה שלהם, 'הרוויחו בגדול' ("תלמידים שנבחרו להשתתף על-פי המוטיבציה והתלהבות ולא דווקא ציונים, ואז כשהתחילו לעבוד איתנו בסוף השנה הם כבר היו מובילים, במיוחד במתמטיקה, בסוף הם חיזקו את הציונים שלהם"; "בילדים גבוליים שהשתתפו עלתה המוטיבציה וגם קצת ההישגים, למשל במתמטיקה ובכתיבה יוצרת, ואצלם זה ניכר יותר מאשר במצטיינים מלכתחילה, שציוניהם היו טובים ממילא").

גם על **מורי אמירים** ניכרו, לדברי המרואיינים השונים, השפעות 'קטנות': מעבר לגאוה, הולידו בהם ההשתלמות והניסיון בהוראת המצטיינים **הנעה ואומץ** לנסות מקצת מן הפדגוגיות הייחודיות גם בכיתות הרגילות (יותר מורים הצביעו על כך מאשר מנהלים): "אני שיניתי בעקבות ההשתלמות ועדיין משנה. למשל, בנושא הקבוצות בכיתה הטרוגנית. התחלתי בזה השנה וכבר אני רואה שזה עזר ועוזר, אני מרגישה את זה"; "לפעמים העבודה שלי בכיתה הרגילה מושפעת מאמירים. למשל, היה ניסוי בכיתה אמירים שהילדים שם נדהמו ממנו, התלהבו כל-כך, שכשהוא התחבר לנושא הלימוד בכיתה שיתפתי את כלל התלמידים. גם להם מגיע".

חלקם טענו כי פיתחו יותר **רגישות לצורך של תלמידים בתשומת לב ובהכרה בייחודיותם**, כי ניסו במיוחד לאפשר ולזרום עם התלמידים ("הרגשתי שאני רוצה לנסות לתת מענה גם לתלמידים הטובים שנשארו בכיתות ולא הצליחו להצטרף"; "אני, כמנהלת, משערת שזה מקרין גם לכיתה ואתה מורה קצת אחרת").

היו גם מורים (**מיעוט בלבד**) שחשו כי הלכו והתקרבו למה שנקרא '**מורה מצוין**', בעיקר מכוח ההשתלמויות והפיתוח המקצועי ("אני מרגיש שזה השפיע עלי, אני יותר בקלות יכול לאתגר את התלמידים. זה נותן הרבה מחשבות איך לאתגר תלמידים ואיך לאהוב יותר ללמוד"; "אני בהחלט מרגישה מורה מצוינת. אני מקדישה המון זמן ולא מפסיקה לחפש וליצור ולחדש"). עם זאת, היו מורים שעמדו על כך כי העברה של פדגוגיות מיוחדות לכיתה הטרוגנית איננה אפשרית ושעל אף שהיו מאוד רוצים בכך, הדבר אינו ישים כלל ("לא הרגשתי שצורת ההוראה של המורים שונה. הכיתות הן הטרוגניות ולא כל דבר שמתאים למצוינים מתאים להן"; "אני חושבת שצריך להיות יצירתי וחוויתי גם בכיתה הרגילה. הרבה פעמים אני מתה ללכת עם הילדים הסקרנים הלאה, אבל אני מרגישה כמו סוס קשור ודואגת למתקשים"). אחדים מן המנהלים, המורים והמדריכות טענו, כי רצונם של מורים בבית הספר להצטרף לצוות ("כל מורה ריאלית היתה רוצה ללמד באמירים"; "בהתחלה נלחמתי עם המורים כי בחלקם לא רצו, אחר-כך שוב היה מאבק בתוך המורים כי כולם רצו ללמד באמירים ואמרו 'למה הוא ולא אני?'"), ההערכה שרחשו למאמצי מורי אמירים, ההתעניינות המוגברת בהשתלמויות ובתכניות למצוינים (והיציאה אליהן) והניסיון של מי מהם לבנות יחידות לימוד מתאימות, היו כולם **עדות להקרנתה של התכנית**: "זה בהחלט מאתגר מורים אחרים להתפתח ולהיות לא מורה רגיל, שמלמד לפי הספר וזהו. מורים מתעניינים לתת יותר משימות חקר, מפתחים יותר חומרי למידה לתלמידים הרגילים בהתאם לתוכנית הלימודים".

מקצתם של המנהלים והמורים (ושני רפרנטים) ראו **חשיבות גדולה** דווקא ב**שינוי התודעתי** שסברו שמתרחש בבית הספר, על ביטוייו השונים – מודעות רבה יותר לתלמידים מצטיינים שראויים למענה, ניעור סטיגמות והיחלשות חששות 'מלשים את הנושא על השולחן', ויחס אוהד מצד מורים, תלמידים והורים לימי שיא, לתוצרים ולפעילויות הנתינה מצד תלמידים: "יש הכרה ברעיון שאפשר לעשות במסגרת יום הלימודים הרגיל ולתת מענה לילדים האלה בתוך בית הספר עם המורים שלנו"; "יש הקפדה בחלק מבתי הספר על-כך שכל המורים ישמעו על הפעילות וייקחו רעיונות ואז יש לזה אספקטים פשוט

מדהימים: גם בפעילות הפדגוגית, גם באקלים, גם במתן מענה לשונות"; "קודם כל, זה הפך להיות מסורת. זה מקבל הד בצורת מענה לתלמידים"; "סוף סוף אפשר לדבר על זה וזה כבר שינוי גדול"; "יום השיא היכה את כולם בהלם ומאוד העריכו את מה שעשינו. כאילו, הם התחילו יותר להאמין בתלמידים"; "הורים ביקשו שניתן אמירים גם בכיתות ב'"; "יש היום בבית הספר מעין חוג של הוראת מצוינות"; "מורגשת התרחשות בחדר מורים, תצוגות בבית הספר, אמירים לא נשאר רק בחדר המדעים. כל הזמן רואים". לדידם, היו שינויים אלה בהלך הרוח ובמעשה תוצרים ישירים של תכנית אמירים, אותם חשבו למבשריה הראשוניים של מה שיהיה בעתיד 'תרבות של מצוינות בית ספרית'. מספר מנהלים התמקדו בהשפעות קונקרטיות ממש: עלייה במספר התלמידים שבחרים את בית הספר במעבר מהיסודי לחט"ב; הקלה וקיצור דרך לתלמידים לקראת מבחני הבגרות; העלאת יוקרתו ומעמדו של בית הספר ביישוב וגם טיוב ההישגים של התלמידים שנשארו בכיתות האם ("מורים מציינים, שציוני הילדים בכיתות, שמהן יוצאים לאמירים, עלו כי פשוט התפנה מקום לתלמידים הטובים וזה משך את כולם למעלה").

אולם, לא לכולם היה כל כך הרבה מה לספר, ויש שהיו זהירים ותלו את הנראות הנמוכה של השפעות התכנית בחייה הקצרים יחסית בבית הספר, ו/או בחשיפה הלא מספקת שלה, וחשבו שמוקדם בשלב זה לצפות להשפעות של תהליכים, שמעצם טבעם הם איטיים ותובעניים. גם אם סברו ש"ההתחלה לא רעה", היו מנהלים שציפו לסחף גדול יותר בקרב מוריהם בהצטרפות לצוות אמירים או להשתתפות בהשתלמויות בתכניות למצטיינים, או אולי לעלייה בהישגיהם של תלמידים מצוינים. זה לא מה שקרה, לדבריהם – עדיין לא – והם תלו תקוות בזמן ובחשיפה מסיבית יותר של התכנית בבית הספר: "עדיין מוקדם לדבר על השפעות ברמה הבית ספרית, כי התוכנית רצה רק שנתיים. זה לא ניכר במורות האחרות"; "נוצרה מודעות גדולה יותר לתלמידים האלה, אבל זה לא הביא לשינויים דרמטיים"; "חדר מורים עדיין לא מדבר מצוינות כי מעט מורים נחשפו לתוכנית. אולי צריך יותר יח"צנות ופרסום בתוך בית הספר על הדברים שנעשים, כי נעשים דברים יוצאים מן הכלל".

מקורם מבט העל של האדריכלות והרכנ'ט'ם נראו הדברים באופן דומה, וקצת יותר טוב. אמנם, גם הם ציפו לחלחול ניכר יותר של התכנית ליתר המורים בבתי הספר וחשבו שעדיין קשה לזהות השפעות של ממש ("חסר לי חלחול למורים נוספים. זה עדיין לא על סדר היום בבית הספר, זה רק מתחיל לאט לאט. ברוב בתי הספר הצוות עדיין לא מעורב כמו שצריך, או למשל, מנהלים שמצדיקים מורים בזה שאין להם זמן לכתוב תוכניות"), אך הם ראו הישג בעצם עליית רמת המודעות של מורים לנושא, ובשינוי התודעתי 'לפרוץ ולהעזיז', גם אם לא ממש בדפוסי עבודה בכיתות ("אולי זה עוד לא שינה דפוסי עבודה בכיתות אבל עשה שינוי בתודעה, שינוי תודעתי שמעודד מורים להיות אמיצים וראש גדול"; "טיפוח מצוינים נמצא עכשיו בקדימות מרכזית בחזון ובתוכנית העבודה של יותר בתי ספר, כולל יעדים ברורים ואופני יישום והשגה"). מקצתם הדגישו במיוחד את השינוי בעמדה של מנהלים שהניפו את דגל המצוינות והציבו

אותה כתפיסת עולם באג'נדה הבית ספרית, על אף ששתיים מן המדריכות ציערו על כך שלא כל המנהלים ידעו לנצל בחוכמה וכהלכה את ההזדמנות שנפלה לידיהם – ולא השקיעו מעצמם בהתאם, או הסתפקו בהיבט הכיפי והחוויתי שזימנה התכנית ("בחלק מבתי הספר הייתה לדעתי החמצה מסוימת בהבנת עומק ההזדמנות והסתפקות רק ברמות הבסיסיות של הנאה וש'כולם מאושרים', כאילו שזה באמת כל מה שהיה שם"; "יש רכזים ומורים שלא השכילו להבין שלא כל למידה חווייתית וכיפית מטפחת מצוינות"; "יש לי אכזבה מאלה שסתם נהנו מהעשר שעות, אבל ללא הנעה פנימית חזקה ועוד עם קיטורים על הצורך להשקיע") – הן ראו הצלחה בעצם העובדה שחלק מבתי הספר שלהן פיתחו מודל בית ספרי למצוינות, קרי – בנו צוות הוראה שמבין את ייחודיותו, הבינו שיש צורך ללמוד ולהתפתח בכיוון והישירו 'משהו חדש' בבית הספר: "היה פה בהחלט תהליך של למידה. בהתחלה היה להם קשה. עם הזמן התפתחו והובנו הרעיונות של פדגוגיה אחרת ומפגש למפגש הם הפנימו והעזו יותר"; "תלמידים הרגישו שיש משב רוח רענן, שמשקיעים בהם (ולא רק בקבוצה נבחרת)"; "תלמידים אומרים 'למה לא לומדים כך כל הזמן, בשיעורים האלה אנחנו חושבים עם השכל'".

לסיכום

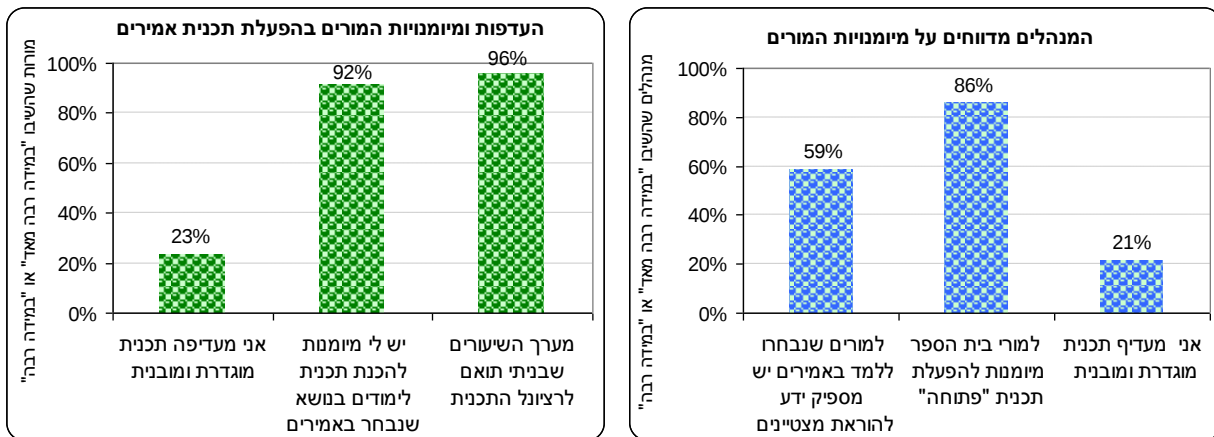
כל המרואיינים וכל הנתונים הכמותיים מצביעים על השפעות חיוביות של התוכנית - בעיקר על הלומדים בה (הישיגים לימודיים משופרים של התלמידים הבינוניים דווקא, מעמד חברתי נחשב, עלייה בדימוי ובביטחון עצמי, הפגנת יכולת מנהיגות), אך גם על תלמידי בית הספר בכלל (שאיפות ומאמצים להשתלב בתוכנית ולהיחשב למצוינים) ועל מוריה (התפתחות מקצועית ועידוד מצוינות, שינוי סגנון ההוראה ושימוש רחב בפדגוגיות מיוחדות, כולל בכיתות הרגילות), אך גם, במידה מסוימת, על מורי בית הספר האחרים ועל תרבות המצוינות, לפיכך, של בית הספר בכלל (מודעות רבה יותר לתלמידים מצטיינים שראויים למענה, הצבת המצוינות על סדר היום הבית ספרי ופיתוח מודל מקומי של עידוד וטיפוח מצוינות).

עם זאת, היו מי שציפו לנראות גבוהה יותר של השפעות התוכנית, בעיקר על כלל מורי בית הספר, והם ייחסו את העדרה לחשיפה לא מספקת של התוכנית או למשך הזמן הקצר מאז תחילת יישומה, והיו גם מי שטענו כי התוכנית עוררה מתח חברתי בבית הספר.

9. עמדות כלפי תכנית אמירים

כאמור, אחד המאפיינים הבולטים של תכנית אמירים הוא עובדת היותה תכנית פתוחה המאפשרת חופש וגמישות רבה לבתי הספר. בשל כך, נשאלו המורים והמנהלים, בשאלונים הטלפוניים באשר להעדפתם לקבל תכנית לימודים מוגדרת ומובנית עבור אמירים לעומת בנייה אישית של תכנית לימודים 'פתוחה' בהתאם לתפיסת בית הספר. כן נשאלו המורים והמנהלים לגבי מידת המיומנות שלהם בהפעלת תכנית הלימודים 'פתוחה':

תרשים מספר 23: דיווח מנהלים ומורים על העדפות ומיומנות בהפעלת תכנית פתוחה



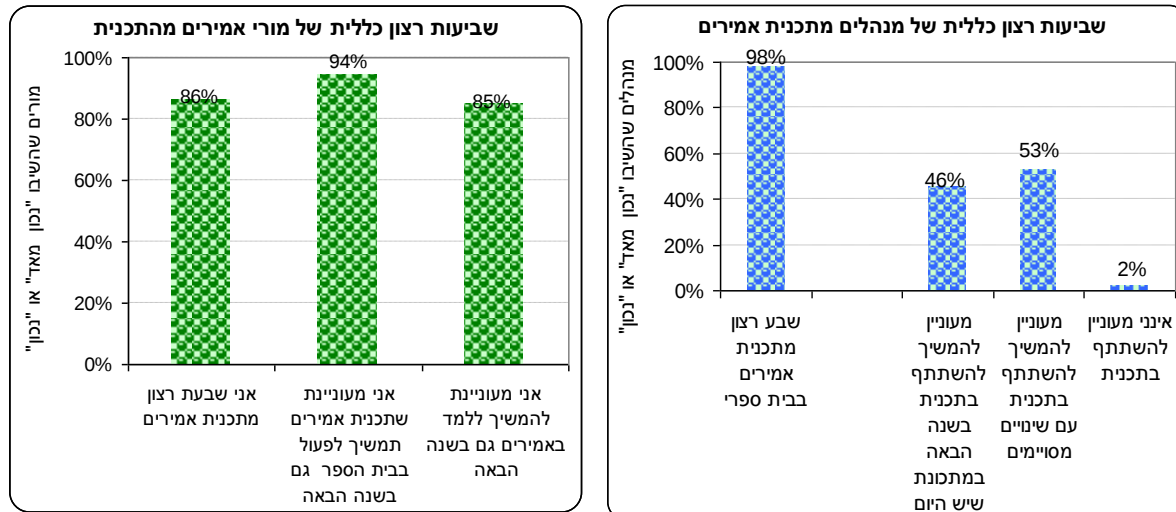
רוב המורים ומנהלי בתי הספר נהנים מהחופש ומהגמישות שניתנו להם בתכנית אמירים. עם זאת, חמישית מהם היו מעדיפים תכנית מוגדרת ומובנית.

המנהלים, מצידם, מאמינים שלמורי בית הספר יש מיומנות להפעלת תכנית 'פתוחה' ובהתאמה, הרוב המכריע של המורים מאמינים שיש להם מיומנות להפעלת תכנית לימודים בנושא שנבחר וכי השיעורים שבנו תואם לרציונל של תכנית אמירים.

לעומת זאת, רק 59% מהמנהלים מאמינים שלמורים שנבחרו להוראה באמירים יש ידע מספיק להוראת מצטיינים. בנוסף, נשאלו המנהלים והמורים אודות שביעות רצונם מהפעלת התכנית ומהוראה במסגרתה.

התרשים הבא מסכם זה לצד זה את דיווחי המנהלים והמורים בנושא:

תרשים מספר 24: דיווח מורים ומנהלים על שביעות רצון כללית מתכנית אמירים



הרוב המכריע של מנהלי בתי הספר והמורים שבעי רצון מהפעלת תכנית אמירים ומהוראה במסגרתה.

46% מהמנהלים מעוניינים להמשיך להשתתף בתכנית אמירים בשנה הבאה ללא ביצוע שינויים כלשהם בתכנית, 53% מהמנהלים מעוניינים להמשיך בתכנית, בביצוע שינויים קלים שיאפשרו הפעלה שוטפת ונוחה יותר של התכנית בבית ספרם. חלק מהבקשות כללו הקצאת שעות נוספות, אם להרחבת התכנית לקבוצות נוספות (צירוף "תלמידים שקרובים למצוינות" או "טיפוח מצוינות בגישה אישית, כך שכל ילד יוכל למצות את הפוטנציאל שלו"), או לתחומים נוספים, ואם לשעות ריכוז התכנית.

מנהלים אחרים ביקשו אפשרות לגיוון ולשנות את תחומי הדעת ולאפשר שיבוץ מורים מחוץ לצוות בית הספר בהתאם להשכלה ולניסיון של המורה (ולאפשר הוראה באמירים גם למי שאין תעודת הוראה) או "לאפשר הרחבה של התכנית לכיוון עבודה עם ההורים". עם זאת, נשמעה גם בקשה להבניה חלקית של התכנית ("יותר מעורבות של האגף ביחס לחומרים ונושאי הלימוד").

סוג אחר של בקשות נגע להשתלמויות וליווי המורים – יש שביקשו לצמצם את שעות השתלמויות המורים. לעומת זאת נשמעה גם בקשה הפוכה – הרחבת ההשתלמויות או ההדרכה למורים וביצוע על ידי מומחים מתחום הדעת. היו מנהלים שביקשו סיוע בשיתוף כלל צוות המורים הבית ספרי בעשייה באמירים, על מנת ליצור מודל ללמידה אחרת בחדר המורים.

ולבסוף, היו שני מנהלים שהשינוי המבוקש על ידם הוא שינוי פנים בית ספרי "בהתאם לניסיון העבר אנו משנים את המערכת ואת השכבות המשתתפות ומוסיפים מורים", "אנו נערוך את התוכנית במשך יום שלם אחד, ונבדוק את מערכי הסילבוסים בהתאם לצרכינו".

באופן דומה, גם בראיונות העומק האיכותניים משתקפת רמת שביעות רצון גבוהה למדי של כל המרואיינים. מנהלים הביעו את סיפוקם בעיקר מן המענה שנתאפשר בידם להציע לתלמידים מצטיינים, או מן ההנאה הרבה שראו שמענה זה הסב להם ("תלמידים מרגישים שאמרים זה צ'ופר, להיות בצמרת"; "לא חשבתי שאגיע לתוצר, התוצר הרבה יותר טוב ממה שחשבתי"). מורים הדגישו, נוסף על אלה, את האתגר ואת ההנאה מן ההוראה האחרת ("זה בית ספר בתוך בית ספר וזה משהו מיוחד"; "לעבוד עם ילדים כאלה זו חוויה"; "הפרויקט זו נקודת אור למורים"; "אני מאוד נהנית מהשעות האלו שהן אחרות. היתה לי כאן הזדמנות לרוץ קדימה בלי לדאוג לשאר הכיתה. יכולתי להמריא"), מדריכות הדגישו את 'ההסתננות לתודעה' של השקעה במצינות ואת התהליכיות וההובלה המתגבשת והולכת ("בשנה א' היתה עמימות ועכשיו הרבה יותר מהם פשוט מתנהלים נכון"; "יש עשייה מעניינת ויפה והקבוצות נתרמו. בגדול, זה עשה טוב לבתי הספר") ורפכנסט הדגישו את האווירה הטובה (הם שיבחו גם את החומרים שהוצעו על ידי האגף) ואת שביעות הרצון של הורים מן המדיניות החדשה ("סוף סוף") ומן ההשקעה 'מעבר' בחינוך היסודי ("התלמידים מאוד שמחים כי הם מקבלים משהו אחר. הם אוהבים את אמירים לא בגלל שהם יוצאים משיעור. אין שום כלים להחזיק אותם חוץ מהתעניינות"; "גם אצל מורים יש גאוות יחידה, כמו אצל התלמידים"; "התוכנית אפשרה למורים להיות הרבה יותר מסופקים במערכת – לקבל הכרה מתלמידים, ממורים אחרים ומהורים"; "הורים בדרך-כלל מאוד ביקורתיים, אם הם לא היו מרוצים זה היה בולט. אנחנו מקבלים משוב מאוד מאוד טוב מההורים"). מי שחגגו בעיקר הם התלמידים – הן חברתית והן, ובעיקר, לימודית – אם "מן החברים החדשים" ואם "כי בכיתה אני משתעמם ומרגיש בזבוז"; "ביום שאין לי קורס של אמירים גדל לי קורי עכביש במוח", "בקורס של אמירים אני לומד בשיעור אחד מה שבכיתה לוקח הרבה זמן", "כי נותנים לי לרוץ מהר עם החומר", או "כי אני מרגיש שנעשה בי ידע"; תלמידי בודדים בלבד טענו כי "לא תמיד נהנים כי לא תמיד זה מעניין", או כי "טוחנים לנו את השכל", או כי "זה דורש רמות גבוהות של מאמץ";

ורק מיעוט מכלל המרואיינים דיברו על אי-נחת, שנבע, למשל, מן הוויתור בתהליך האיתור על ילדים מתאימים ("בסך-הכל כל ילד שנמצא במסגרת הזאת ממצה יפה את יכולותיו, חבל רק לוותר על כל-כך הרבה אחרים"), או מאי הצלחה לעורר עניין בנושא מסוים ("יש דברים לשנות כי לא הגעתי למה שרציתי. היו פעילויות שלא עניינו את הילדים למרות שאותי כן. יש לי לקחים להפיק"), או מאי תגמול רכזי אמירים בבתי הספר ("מצד אחד אני רואה הנאה גדולה של מורים להתעסק במה שהם אוהבים. מצד שני, אני שומעת שלא מעריכים את העבודה שהם משקיעים, אפילו לא ברמה הכספית. זה יוצר תחושה שכל העניין הוא 'משהו על הדרך', ולא!! זה חייב להיות מתוגמל").

עמדות כלפי המשך הוראה באמירים בשנת הלימודים הבאה

רוב המורים מעוניינים להמשיך ללמד באמירים בשנה הבאה. אלה שלא מעוניינים בכך הסבירו שלא הצליחו להתחבר לתכנית, שהם מאוכזבים ממנה ("ההשתלמויות לא תורמות

בכלל וגם לא המדריכה. אין השתלמות בתחום דעת מסוים. עבור כל מורה צריכה להיות הכשרה מיוחדת בשבילו", "במידה ויהיה ליווי מתאים ותמיכה על בסיס קבוע ומפגשים קבועים ועזרה בבניית תוכניות לימודים ורעיונות, אז במידה רבה מאוד אשמח" או שאינם יכולים להמשיך ללמד באמירים מסיבות אישיות כמו יציאה לשבתון, מעבר בית ספר או אי התאמה בזמן ההוראה.

בהתאמה, גם בהערכה האיכותנית ביטאו כל הנשאלים את מחויבותם להמשך הפעילות בה החלו ואת שאיפותיהם להתרחב לנושאים, למורים ולתלמידים נוספים: "אני רוצה להמשיך באמירים, זה סוג של חמצן בשבילי להוציא מעצמי דברים חדשים"; "אני אשאר עד הסוף, זה פרויקט מושלם כזה. הלוואי שתהיה גם בחטיבה תוכנית אמירים"; "השאיפה שלי היא להפעיל אמירים גם לתלמידים מתקשים, לאלה שלא יגיעו לזה אף-פעם בכוחות עצמם".

עוד על עמדות מנהלים, מורים, מדריכות ופרנטים לגבי מצוינות וטיפוחה בבתי הספר ניתן למצוא בנספח מס' 1.

לסיכום

ממצאי פרק זה, הן הכמותיים והן האיכותניים, מעידים על רמת שביעות רצון גבוהה עד גבוהה מאוד מן התוכנית בקרב כל המעורבים וכן על מחויבותם הגבוהה להמשך הפעילות בה.

10. חוזקות המודל והתוכנית

מראיונות העומק האיכותניים התקבלה תמונה מפורטת למדי לגבי יסודות המודל ועקרונות התוכנית הנתפשים בעיני מנהלים ומורים כחוזקות וכיתרונות בולטים. ראש וראשון היה **השילוב המנצח של מובנות וגמישות**. על אף האוקסימורון שבכך, ראו כל המנהלים והמורים הן את המובנות של המודל – עקרונות, שלבים, תהליכיות וחובת הגעה לתוצר – והן את הגמישות והחופש בבניית התכנים וקבוצות הלמידה ובאופני היישום וההפעלה של התכנית: "היעדר ההכתבה וזה שאפשרו לנו להשקיע במה שכל אחד אוהב"; "באמרים היה הרבה חופש. זה גם מעצים, זה שמורה לא צריכה לעשות שוב אותו דבר, אלא משהו ייחודי, יצירתי, זה נותן אנרגיה של התחדשות, וזו גם נראית לי הדרך הנכונה להכניס תוכנית כזאת"; "אם היינו כובלים אותם, זה לא היה מצליח כל-כך".

המובנות וההתנהלות לפי מודל, טענו מרביתם – ועוד מודל המושתת על ידע ומתודולוגיה אמריקאיים מבוססים – יצרו בהירות לא רק ברמת היישום ("מנעו התברברות"), אלא גם ברמת הציפיות מבתי הספר; **העבודה בשלבים** אפשרה כניסה הדרגתית והתקדמות בקצב מקומי; **ההיצמדות לאותו מודל לאורך זמן** 'נתנה' לדברים לקרות, לפעול ולהצטבר ("העבודה לפי רנזולי נכונה. חלוקת השלבים טובה וזה מכניס את התלמידים לאט לאט ותלמידים עולים בקצב שמתאים להם") ואווירת הניסוי וטעייה, לצד הדרישה העיקשת-משהו לעמידה בקריטריונים ובעקרונות התכנית, היתה מבורכת ("ההבנה היתה בהתחלה של הבנת הנקרא. היה צורך בתיווך וביישור. למעשה, כל הזמן לומדים כי אופי התוכנית הוא שליבי ומתפתח כך. כל פעם יש משהו חדש ולכן צריך כל הזמן להמשיך ולהסביר מה נדרש").

מעבר לתמהיל הנכון של עקרונות מארגנים ושל חופש, שיבחו כמעט כל המרואיינים את **דגשי התכנית העיקריים** – את **יסוד הבחירה** (הן של נושאי התכנית על-ידי המורים והן מצד תלמידים), המאפשר היקף וקשת של תחומי דעת/מקצועות נלמדים (הן מתחום המתמטיקה והמדעים והן מתחום הרוח, החברה והאומנות), את פעולות **החינוך הערכי**, ואת נחיצותו בהקשר של מצוינות, את **יסוד ההשקעה והמאמץ** – ואת **תרומתם המצרפית**: "כחוקרים אחר כך הם יצטרכו להיות בעלי יכולות חברתיות ובעלי ערכים מאוד ספציפיים, אז מתחילים כבר כאן"; "המצוינות נבנית ממכלול של התנהגויות, זה צריך להפוך לאורח חיים ולא להצטיינות במקום אחד. שתלמיד ייחשף לכמה שיותר ושזה לא יהיה רק תלוי מגמה או תחום דעת מסוים, אלא יחדור מכמה שיותר כיוונים".

גם את **ההגבלה לעבודה בקבוצות קטנות** ראו כל המרואיינים כמבורכת, ואפילו כתנאי יסוד להצלחה, על אף שבגינה נאלצו לדחות תלמידים מלהשתתף בתכנית ("הכמות כן משפיעה על האיכות"); **הרחבת והגמשת מנעד המצטיינים** לטובת בעלי רצון, מוטיבציה וסקרנות קלעו בדיוק, לדעת מנהלים ומורים, למורכבות של המציאות הכיתתית, שבה לא כל בעל הישגים גבוהים בכיתה הוא מצוין, ושבה תלמידים, הנבחרים על ידי מוריהם על פי תכונות אישיותיות מסוימות, עשויים להתגלות כמצוינים של ממש ("זה שהתוכנית לא שאפה ליצור בועה בתוך בית הספר, אלא לכלול פרמטרים נוספים שחשובים ללמידה ולהצלחה, שלא התחשבו בהם מספיק קודם").

עוד תרמו, לדברי כמחצית מן המנהלים והמורים, **ההכשרה, ההשתלמויות וההדרכה**, שהיו "כלולים בדיל" **וההתלהבות** שהניעה מורים ומנהלים ועמדה ביסוד ההשקעה הרבה שנדרשה, כולל **ההסתמכות הבלעדית על מורי בית הספר** ובחירתם על ידי המנהל ("זה מאוד תלוי באמונה ובהובלה של המנהל, אם הוא לא מאמין אז זה לא יעזור, התוכנית הזאת תצליח היכן שלמנהל זה חשוב"; "ראינו שהמעגל הולך ומתרחב וכי אפשר לסמוך על המורים של בית הספר. ההתלהבות שלהם היא כבר חצי הדרך").

בגדול, חשבו רבים מן המנהלים ומן המורים והמדריכות והרפרנטים כי "השטח הוכיח שהעקרונות נכונים" וכי "הכיוון שבו הלך ואותו גיבש המשרד ראוי ונכון"; "זה עובד על רעיון ולא על תוכנית מוכנה. בתי הספר לומדים עקרונות בסיסיים ואז סיכויי החלחול גבוהים יותר. זה דומה יותר ל'טיפול שורש'".

התלמידים שנשאלו בעניין זה היו הרבה יותר קונקרטיים; מבחינתם, מה שעשה את העבודה העיקרית היו "תשומת הלב האישית וחיזוק האישיות", "הניסויים והחקר" וה"סדנאות והסיורים".

לסיכום

נראה, כי את כוחה והשפעותיה של התוכנית ייחסו מנהלים ומורים (בראיונות העומק האיכותניים) לכמה רכיבים ויסודות בולטים: מובנותה הגמישה, החופש שאפשרה, ההתנהלות לפי מודל מוכר (ולאורך זמן), דגשיה העיקריים (על עבודה בקבוצות קטנות, על יסוד הבחירה הן על-ידי תלמידים והן על-ידי בית הספר והמורים, ועל יסוד ההשקעה והמאמץ), הרחבת והגמשת הגדרת המצוינות, ומנעד התלמידים המתאימים, והפיתוח/ההעצמה של מורי בית הספר עצמם להוראת מצוינים.

11. קשיים, חולשות וביקורת

לצד היתרונות וההשפעות שנמנו, לא חסכו מנהלים ומורים את ביקורתם והציגו **מקורות אחדים של קושי**. הבולט והשכיח ביותר נסב סביב **תהליך האיתור והשלכותיו**, אם בשל חולשה מובנית (בהגדרת מצוינות ומצוינים) ואם עקב מה שנראה בעיני אחדים כסתירה בהתוויה, או אי הבנה מצידם-הם, או אי יכולת למלא 'עד הסוף' את ההנחיות. כך למשל טענו, כי תלמידים ראויים נשארו מאחור ברגע שמכסת התלמידים המתאימים מתוך כיתתם המסוימת נתמלאה (בעוד שאילו למדו בכיתה מקבילה היו עשויים כן להיכנס), כי "מצד אחד אומרים לבחור את העשרה אחוז המצטיינים, מצד שני אומרים לפעול לפי הצרכים של הילדים. זה יוצר בעיה את מי לבחור ואת מי לא. זה לא תמיד פשוט לחיות עם הפתרון וכל הזמן יש ניסיונות למצוא מסגרת אחרת לתלמידים שרצו ולא נכנסו" וכי רעיון החשיפה נכון מיסודו, אך כפוף למגבלות רבות ומדגים את "הפער הגדול בין האידיאל למציאות". מי שניסו, בעקבות קשיים בבחירת תלמידים, ללכת על קבוצות גדולות איבדו, לדבריהם, את היתרון ואת הייחוד של למידה בקבוצות קטנות, ומי שהתגמשו ו'מתחו את הגבולות' מצאו עצמם, לא פעם, עם קבוצות הטרוגניות מדי ("אני לא יכולה להגיד שכולם נמצאים באותו מקום. אם היינו לוקחים רק אחוז מסוים אולי זה היה הומוגני, אבל כאן נתנו הזדמנות רחבה יותר ורואים הבדל ביכולות. יש כאלה שצריך לדחוף אותם יותר ולהשקיע יותר").

אלה, ואחרים, קבלו על **מיעוט השעות** ("זה טיפה בים"; "לא תמיד התכנית מסתדרת בגלל זה") ועל **קשיי תקציב** אחרים (למימון הסעות, לאבטחה וכדומה: "אין בתוכנית כסף ולכן צריך לחלוב כסף וזו תחושה לא טובה. בית הספר מוציא הרבה כסף על התוכנית") ומתחו ביקורת על **התייחסותו של המשרד לתכנית כאל פרויקט במקום כאל אג'נדה בית ספרית** "שיש למצוא לה שעות תקן"; "זה צריך להיות חלק מתוכנית הלימודים. אם אנחנו מאמינים בזה, וזה צריך להיות מוטמע בבית הספר, אז זה צריך להיות מוטמע ביום הלימודים, לא ביום שישי (במגזר הערבי) ולא בשעות נוספות בסוף היום (כי אז יש התפשרות על מורים). צריכים את מורי בית הספר המצוינים שנמצאים בשעות הרגילות".

היו מנהלים ומורים שטענו כי **התקשו מאוד בשנה הראשונה**, בעיקר מפני שלא הוכנו/הוכשרו לגודל העניין בכלל ולחינוך הערכי-רגשי בפרט וכי היו מעדיפים מאגר של גופי ידע מוכנים לבחור מתוכם (אם כי לא תכנית שלמה ממש), בשל מחסור בזמן לחבר בעצמם ("הרציונל וכו' היו ידועים באופן כללי, אבל פרטי התוכנית עצמה נלמדו תוך כדי ומתוך המפגש עמה"; "לא הוכשרתי בפן הרגשי של התוכנית. דיברו על זה, אבל – אף אחד לא דיבר איך. צריכים כלים לזה מהפן הטיפולי").

ביקורת וטענות ביחס **להשתלמויות ולהדרכה** תוארו קודם לכן, ובראשם מיעוט השיח הפדגוגי ("להבין מה זה בדיוק ילד מצוין, כמו שצריך להבין מה זה ללמד ילד לחינוך מיוחד"; "היעדר דוגמאות ממשיות והגדרה ברורה של מה מצפים ממני בתכנית"). יש מי שהוסיפו, בהקשר זה, כי שמו לב לקושי של אנשי האגף לקבל ביקורת ("ההשתלמויות צריכות להיות עם ערך מוסף והם לא צריכים להיפגע. בתחושה שלנו, ברגע שמעירים משהו הם ישר מתגוננים וזה לא צריך לקרות. המורים עושים את זה מרצון ולא צריך ישר להתגונן") ויש מי שהתלוננו על התנהלות המשרד בספירת גמולי ההשתלמות ("אני נהנית, משקיעה המון שעות ובסוף עושים לי חשבון אם באתי או לא להשתלמות. זה

כבר ממש זלזול לספור נוכחות. יום אחד שלא הייתי, אבל לעומת זאת יום שלם במכון וייצמן שהייתי לא ספרו לי".

צוותי חט"ב הדגישו יותר את הקושי בארגון שעות הלימוד, הן בשל העול על התלמידים (הפסד לימודים משמעותי בשעות רוחב מחד, ויום הלימודים הארוך, ממילא, מאידך) והן בשל המורכבות הלוגיסטית של מערך גדול כמו חט"ב ("היו תלמידים, בפרט לא מצטיינים, שכעסו עלינו שהם מפסידים לימודים. היה קשה להם להשלים"; "מחפשים עוד סופי יום, עוד ימים בשבוע").

היו מי שהתלוננו על ההיצמדות למספר מוגבל של נושאים, שגם חוזרים על עצמם, בשל ההנחיה המפורשת להסתמכות על מורי בית הספר בלבד: "אין לי מאיפה לממן אז נדבקים לנושאים. נגיד רופא, למה שלא יבוא? הבירוקרטיה מפריעה ליוזמות של הבאת מרצים מבחוץ"; "יש הדבקות לנושאים בגלל ההוראה לא להביא מורים מבחוץ. אבל התלמידים האלה יכולים ללכת יותר רחוק וגם התכנית תהיה יותר אטרקטיבית ככה לתלמידים אחרים".

גם חלק מן התלמידים רצו לראות מגוון רחב יותר של נושאים ("הלואי ויהיו עוד נושאים שאני פחות מכיר"; "רוצים עוד דיסיפלינות"; "רוצים דברים יותר מעשיים ולא רק לימוד"). על אף שלא עלו כביקורת או כקושי של ממש, עומס וצורך להשקיע צוינו על ידי מספר תלמידים כתשובה לשאלה בנושא זה ("בתקופת בחינות יש לי עומס בגלל התכנית"; "אני צריך יותר להתאמץ ולהשלים חומר ולפעמים זה על חשבון דברים אחרים שאני אוהב לעשות"; "הכי קשה לי ששיעור אמירים נופל על שיעור שאני אוהב, כמו ספורט").

מדריכות דיברו יותר על קשיים 'מעולמן' – על מנהלים שאינם משתפים פעולה מספיק, או על מיעוט ישיבות של המדריכות עצמן ("כל אחת בקצה אחר של המדינה"), אך גם על בתי ספר "שהפחיתו בערכו ובחשיבותו של החינוך הערכי-חברתי".

רפרנט העירו, כי שמו לב לקשיים של בתי ספר באיתור וייחסו זאת להעדר הגדרות מדויקות ושיטה אחת אחידה ("והסכמה בכלל על מה זה מצוינות"), וכן לקשיים בבניית יחידות לימוד ובהערכת מידת ההצלחה והעמידה ביעדים ("הציבו יעדים, אבל לא היה מספיק ברור בהערכה אם הגיעו אליהם או לא").

שני עניינים הפריעו לחלק מן הרפרנטים במיוחד: האחד – ההדקלוש שעוררה התכנית בקרב בתי הספר האחרים בפיקוחם, בשל התנהלות מינורית מדי, לטענתם, מצד האגף ומצד בתי הספר כאחד ("לא היה וואו מהתכנית וזה לא נראה כמו פריצת דרך"; "לא נתנו לזה במה כמו שראוי היה לתת ליעד כל כך חשוב כמו מענה לאוכלוסיית הקצה העליון. עובדה, בעקבות כנס המחוז שבו היתה חשיפה ולמידה של כל המנהלים, לא פסקו הבקשות להיכנס לתוכנית. היום צריכים לעמוד בפרץ ולהדוף ולהגיד לא השנה, אין מקום"); השני – התנהלות האגף בעניינם, החל בהגדרה לא ברורה דיה של תפקידם דרך כינון יחסי מדריכה-רפרנט בעייתיים לפעמים ("דרושה הגדרה מראש של תפקיד הרפרנט כאן כדי שלא כל רפרנט יגדיר לעצמו, כי אחרת זה מאוד גמיש ופרוץ"; "משהו בהתנהלות לא היה מספיק ברור. יותר מדי פתוח להרבה פרצות. למשל, היו דברים שהיו צריכים לעבור דרכי, המדריכה

עדכנה אותי במיילים, אבל שלא עברו דרכי ובאו לי בהפתעה ואז אתה לא יודע מה התפקיד שלך ומה באמת אתה עושה כאן", וכלה בהכשרה והכנה לא מספקות לקראת התפקיד ("לא נחשפנו מספיק לעניין ולמודלים, במיוחד על מנת לדעת מה מתאים לאיזה בית ספר"; "לא היה מספיק זמן של פרומושן ללמידה עמוקה של מה זה אומר במגזרים ושל סגנונות בית ספריים. זה פתאום הגיע והתחלנו אפילו בלי לדעת מה בדיוק התוכנית").

לסיכום

מקורות הקושי העיקריים נסבו סביב תהליך האיתור והשלכותיו (למשל, העדר הגדרות מדויקות/אחידות, השארת תלמידים מתאימים 'מאחור', מיעוט שעות, ארגון שעות הלימוד (בעיקר בחט"ב), בניית יחידות לימוד ומיעוט גופי ידע מוכנים, השתלמויות לא רלוונטיות והעדר ליווי/הדרכה בתחומי דעת.

12. האם ניתן לזהות ולהמליץ על מודל או על תהליך הטמעה מנצח?

כפי שתואר בפרק הרקע, תכנית אמירים הופעלה בשנת הלימודים תשס"ט ב- 68 בתי ספר. לצורך הרחבת התכנית לבתי ספר נוספים נרצה בפרק זה לבחון האם ניתן להמליץ על מודל או תהליך הטמעה אחד אשר יבטיח שילוב מוצלח של תכנית אמירים בבתי הספר.

מודל – לא ממש. לדעת מרבית המרואיינים השאלה קשה, בעיקר כי לא הצטברו עדיין מספיק ידע וניסיון שיש בהם כדי להכריז על מודל ההטמעה המנצח; חלקם בכלל חשבו, שכוחו של המהלך נבע דווקא מגמישותו ומן החופש שניתן בו לנסות, לשנות, להתאים ולהמציא ("צריך להתחיל כמו שצריך וזו צריכה להיות האמירה, אבל יהיו גם כל-כך הרבה שינויים והתאמות ויהיה צורך לאלתר, במובן החיובי של הדבר, ולזרום...").

עם זאת, מצאו מנהלים, מורים, מדריכות ורפרנטים כי **תהליך הטמעה צמוד-מודל** (כלשהו), לפחות בשלביו הראשוניים, נוח יותר למבצעיו ומוצלח יותר בתוצאותיו; פרקטיקות, דפוסים, מתכונות, טיפים אפקטיביים – כאלה היו, לעומת זאת, למרואיינים למכביר, כאשר צירוף/הבנייה שלהם לכלל מהלך שלם עשוי, לדעתם, להניב מודל הטמעה אופטימלי/אולטימטיבי.

קונצנזואלית וחשובה ביותר לדעת כל המרואיינים – למעשה קריטית – היא **התלהבותם של מנהל ומורי בית הספר** מן הרעיון ומן ההזדמנות, התלהבות שהוגדרה כ"להיות משוגע לדבר" ותורגמה מיידית למחויבות מעשית ("אני רואה שהיכן שלמנהל זה חשוב ואכפת לו, התוכנית מצליחה בשטח"; "לדעת שאם זה חשוב לך אז קודם כל אני שמה את המגנטים של אמירים על מערכת השעות ואחר-כך את היתר"; "בתי ספר שהצליחו למנף משהו, זה כי הם שמו את זה בראש סדר העדיפויות שלהם גם אם שילמו מחירים אחרים"). עליה הוסיפו, כתנאי, את ההכרח בבחירת **מורים מצוינים** – הטובים, המחויבים והמתאימים ביותר בצוות שגם עברו או עוברים **הכשרה ופיתוח מקצועי רלבנטי** ("בעלי הידע מעל ומעבר"; "משכמם ומעלה, שמבינים את חשיבות המצוינות, מביאים את המצוינות לקבוצה ומשתמשים בה גם בהוראה בכיתות האם שלהם"; "והכי טוב, לא להטיל על מורים אלא רק אלה שרוצים").

שיווק וייחצון התוכנית – בתוך בית הספר לכלל המורים והתלמידים, ומחוצה לו, להורים ובישוב - בכל שלב (לפני, תוך כדי ובמיוחד בשלב התוצרים) נחשבו אף הם לפרקטיקה קריטית להצלחה, ומרואיינים חזרו והדגישו כי יש לתת למורים ולתלמידים אלה כל במה אפשרית.

מרבית המרואיינים – מורים במיוחד – היו ערים, לטענתם, לכוחם ולהשפעותיהם של יחס אישי ושל מסרים (אמונה ביכולות של תלמידים, עידוד מאמץ, יצירת ציפיות), במיוחד בקבוצות קטנות ובמפגשים שיוחדו ל**חינוך חברתי-ערכי** ("חלק מהם נורא נפוחים וחייבים להראות להם שהם לא. שיש עוד דברים חשובים"). ניסיונם הראה להם עד כמה היו רלוונטיים הברור והעיסוק הישיר עם התלמידים באורח חיים של מצוינות ("לבנות אישיות מובילה, בעלת שאיפה לדעת ולחפש ואישיות חזקה שיכולה להתווכח בלי חשש, בלי הרגשה של פחד או לחץ...") וכמה מקדמת

ונראית היתה השפעתם על התנהגות והישגי תלמידים: "תלמידים למדו לעמוד בפני קהל ולהביע את דעותיהם בביטחון גם אם היו שונות משל הרוב"; "ראינו בבירור יותר יוזמה, נקיטת עמדה ואסרטיביות".

באשר לתכנים – שני לקחים מעניינים נלמדו: האחד - ככל שנושאים היו יותר 'מחברים' ורלבנטיים לחיים (סביבה, מים, בעיות גלובליות, תחקירנות), כך הם סחפו יותר את התלמידים והפיקו מהם יותר ("דברים שנובעים מהחיים הקרובים שלהם, שהם יכולים לראות את הקשר הישיר ואת היישום"); השני - פדגוגיות ופרקטיקות ייחודיות (חופש בחירה, גיוון ועושר נושאי, לימוד ועבודה עצמית, אך גם שיתופית וצוותית) מגבות אלו את אלו ומחזקות את בניית המצוינות בתלמידים ("חשוב שתלמידים ירגישו שעובדים איתם באופן ייחודי. יש ילדים שנהנים להיות שונים"; "צריך להקפיד על שפע של מגמות ועל סביבה לימודית עשירה והולמת, עם כל מה שהילדים צריכים. בלי 'חסר' ובלי 'כאילו'; "יש שילובים בין תחומי דעת או בין נושא ופדגוגיה שהם אינטגרטור מצוין ליצירת מצוינות בילדים. שילוב נושאים עיוניים עם אומנות מעולה למטרה זו"). על-אף הקשיים בהתארגנות רוחב, קראו מרבית המרואיינים לעיגון לימודי המצוינות בתוך תוכנית הלימודים ולהפיכתם לחלק כמה שיותר אורגני מסדר היום הבית ספרי ("לא עוד פרויקט, אלא חלק מהאג'נדה הרגילה, כמו אנגלית ומתמטיקה"; "כאשר משלבים את זה בתוך יום הלימודים מעלים את הסיכוי שילמדו המורים המתאימים ולא רק מי שהיה לו נוח בסוף היום").

עוד הדגישו מרואיינים כי "מילת מפתח היא התאמה" – התאמה מירבית בין נטיות הלב של תלמידים ובין תחום וקבוצת הלימוד ("חייבים לזהות אצל הילד את התחום שהוא מתחבר אליו כי אם הוא לא מתחבר פספסנו. חייבים למצוא עוצמה שממנה הוא יפיק את המיטב והמירב"), ובה-במידה בין המורה ובין יוזמותיו, בבחינת 'מה שיוצא מן הלב מגיע ללב' ("לא להכתיב, לאפשר למורים ללכת עם מה שהם אוהבים, זו ערובה להצלחה"), וכמובן התאמה בין רכיבים שונים של התוכנית ובין חזונו ונתונו של בית הספר: "אי-אפשר לקחת מוכן. זה צריך להתאים לאוכלוסיה של בית הספר, למה שבית הספר מאמין בו, למה שהמורים שלו יכולים לעשות".

בעיני רוחן של **אדריכלות, בית ספר** שהפך למצוין הוא זה ש"התוכנית היא חלק מהזהות שלו, שיש לו תוכנית עבודה שיטתית (כולל איך לבדוק את זה), בעל ידע בבניית תוכניות הוראה מיוחדות למצוינות, כזה שמפגין פראקטיביות בעניין, שכמה שיותר ממוריו משולבים באמירים ושיש בהם אהבה גדולה לכך, (ושהם מתמידים בלמידה, בעלי מחויבות ל'מעבר' ולחדשנות, בעלי יכולת להתנהל ולפעול כבר לבד), בעל קאדר של תלמידים מצוינים (בשונה מחוגי העשרה לכולם) שעובדים בקבוצות קטנות, בעל רכז משוגע לדבר ומנהל מעורב במיוחד (שהפך לבעל הבית של התוכנית), שתוכנית המצוינות שלו ממותגת ומבושרת כמענה (להורים, ברשות), כולל אסרטיביות ואומץ מול הורים, כי חשוב איך מנהל מביא הורים להבין שהילד שלהם לא משתתף".

היו גם **המלצות קונקרטיקות** (ארגוניות, מנהליות, תכניות ופדגוגיות) שניתנו על-ידי המרואיינים בראיונות העומק האיכותניים:

- לעבוד על-פי מודל בעל בסיס תיאורטי (שיהווה עוגן לאור הצורך התדיר בהתגמשות ובהתאמה לאילוצים), להיצמד למודל אחד ולתת לו זמן
- לתת קדימות במערכת השעות לשעות הוראה למצוינים
- להקפיד על שקיפות מרבית בהליך האיתור ("שידעו למה זה נכנס וזה לא")
- לשתף כמה שיותר בתהליך האיתור, את המורה בכיתת האם
- למנות רכז מצוינות למספר שנים (שלא יתחלף)
- לאפשר לכל תלמיד השתתפות בתחום דעת אחד בלבד. זאת כדי לשמור על שוויון הזדמנויות.
- לבנות את מקבצי הלימוד עם הגדרות של נקודות כניסה ויציאה "על מנת לאפשר לתלמידים להצטרף לאורך השנה, בלי שיווצר צורך רב להשלים"
- להקפיד על מתן בחירה לתלמידים בהשתבצותם לתחומי הדעת
- להקפיד על סדרי עבודה ברורים (מה לומדים מתי, איפה, מי לומד עם מי, מועדי משובים וכד')
- ליצור רצף והמשכיות של התכנית ואפשרות 'לעלות רמה'
- להשתית חלק מן הלימודים על אסטרטגיות חשיבה, לא תלויות תוכן (מונע חזרתיות מעבר לשנים)
- להציע יחידות לימוד על-תחומיות שתאפשרנה למידה לעומק
- לשדר אמונה ביכולת של התלמידים ולהגיד להם את זה כי "הם לא יידעו אם לא אגיד להם", אבל גם - לא להאיץ ולא לדחוף יותר מדי ("לא לפספס את היותם עדיין ילדים")
- להקפיד על יצירתיות ומקוריות בהצגת תוצרים
- לגוון את הסביבה הלימודית ולהנגיש סביבות למידה שונות ("לא עוד פעם כיסא ושולחן, להציע דברים אחרים")
- לעודד מורים להביא את מצוינותם לכיתות האם
- לעבוד רגשית וערכית הן עם המצוינים (לא להתנשא) והן עם הנותרים בכיתה ("אני פחות טוב")
- לייחצן את התוכנית מול כל ציבור רלוונטי ("לעשות הרבה רעש בחדר המורים, שיידעו מה עושים, שישלחו עוד תלמידים")
- לעודד היזון הדדי בין בתי ספר (בפרט בין כאלה שבחרו תחומי עניין דומים)

- לשמור על החופש של בתי הספר ביישום התוכנית, אך לנסח מתווה יותר ברור ומפורט אשר יכלול סילבוס בסיסי, רשימת נושאים ורעיונות (בפרט בחינוך החברתי-ערכי) ומערכי שיעור לדוגמה (למשל, של בתי ספר מצליחים)
- לשפר את מענה האגף למורי אמירים בתחומי הדעת (ההשתלמויות הקיימות בתחומי הדעת מכוונות לתוכנית הלימודים ולכן פחות מתאימות ללימודים הייחודיים של אמירים)
- ליצור פורום אינטרנטי למורי אמירים
- לזמן/לעודד יותר מפגשי/פורומי שיח (בירור עקרונות, יצירת שפה משותפת) "כי יש פרשנויות שונות וצריך למקד"
- להקפיד על המסגרת של הפיתוח המקצועי ("אחרת זה יתמוסס")
- לעודד עוד מורים לצאת להשתלמויות בנושא מצוינות
- לבנות השתלמויות מעניינות ומעמיקות ("כמו באוניברסיטה, שתבין שאם לא תגיע, תפסיד")
- לערוך סקר צרכי השתלמות ולארגן לפי תחומי דעת
- "להפסיק לספור את הנוכחות בהשתלמויות" ("את זה עושה רק מי שמנותק מהשטח ולא מבין כמה עבודה עושים כאן")
- לקבל תגמול מן המערכת ("זו תוכנית שמביאה הרבה טוב, אם גם יתנו תגמולים...")
- "...לנהל את העניין, ופשוט לא לנוח, להתסיס כל הזמן; ולדבר מצוינות ועוד פעם מצוינות, להשתמש הרבה במילה"

מן הממצאים שתוארו ראוי לדון בשאלות הבאות ובתובנות המרואיינים השונים לגביהן:

- האם הכיוון שהתווה האגף, של איתור רחב, נכון/ישים?

כן ולא, תלי כיצד נתפסה מטרת התוכנית ולאיה פירוש זכתה. כתוכנית, שבמסגרתה ניתן לכלול תכנים שאינם נלמדים במסגרת הפורמלית, על-מנת לאפשר לתלמידים לממש מגוון כישרונות, 'היא עשתה זאת': מנהלים ומורים שהציעו תחומי דעת/נושאים ספציפיים, כמו מוסיקה ואומנות, ושיבצו אליהם תלמידים מוכשרים להם, או לחילופין, שבחרו תלמידים בעלי יכולות אקדמיות גבוהות וסקרנים, אך משועממים מן התכנים הרגילים, אכן ראו בתוכנית הזדמנות טיפוח הולמת לתלמידים אלה. כך, גם מנהלים ומורים, שבחרו תלמידים בעלי פוטנציאל למצוינות בזכות מוטיבציה גבוהה, התמדה, נכונות למאמץ וכד', הופתעו לטובה, לדבריהם, והכירו בערך התוכנית כמקפצה לשיפור הישגים.

אלא שניסיון לכלול תלמידים בעלי יכולות אקדמיות נמוכות, אך בעלי מה שמורים כינו "ניצוץ בעיניים", עלה יפה רק במקרים בודדים, וניסיונם של מי שהסתפקו או התפשרו על תלמידים בינוניים, הוביל אותם לקביעה כי "זה לא יילך על כל התלמידים", הן מפני שמצאו כי שיעור ניכר יותר מבין אלה מתקשים בהשלמת החומר שנלמד בכיתה הרגילה, הן מפני שהם לא הצליחו להגיע לרמת מצוינות בלימודי התוכנית (בעיקר העיוניים) והן מפני שהפכו את קבוצות הלימוד באמירים להטרוגניות ("זה כבר לא היה זה"). ייתכן, לטענת מנהלים ומורים, שאיתור רחב כזה היה אחראי לנשירה של תלמידים בשל 'תוקף ניבוי' נמוך.

ואומנם, לעומת מנהלים ומורים שייצגו גישה שאפתנית-יומרנית משהו, שבבסיסה רצון בחשיפה כמה שיותר רחבה של תלמידים לתוכנית ובמיקסום מספר המשתתפים בה (גם מתוך אמונה בהוגנות ובצדק חברתי), היו שדגלו בגישה פרגמטית-עניינית, שלפיה נכון ומתאים יותר לבסס את האיתור על קריטריונים מקובלים, ובעיקר מדידים, לחדד את ההבחנות בין מצטיינים ובין בעלי הרגלי מצוינות ולהגדיר, במתווה התוכנית, סוגים שונים של מצוינות ואת אופני איתורם ("צריך לעשות חשיבה לגבי בחירת התלמידים, איזה מצוינים אנחנו רוצים שיהיו שם. כל בית ספר יכול לחשוב על מצוינים אחרים"; "להגדיר במדויק את האורך והרוחב של הרצועה"). צורך זה התעורר והתעצם עם השינויים שעשו בתי ספר בתהליכי האיתור (בין שנת ההפעלה הראשונה לשנייה), ועם הניסיון המצטבר שלהם לגבי מידת ההתאמה של תלמידים שונים לתוכנית ושל מצרפים שונים של הקריטריונים ששימשו אותם: תלמידים בעלי יכולות אקדמיות גבוהות, אך דלי מוטיבציה, או בעלי בעיות התנהגות שונות, או קשיי השתלבות בעבודה קבוצתית, אך גם ההיפך: תלמידים בעלי יכולות/יצירתיים, שדווקא העבודה בקבוצות קטנות ותשומת הלב האישית היטיבו עמם מאוד; וכמובן ה'תעתועון', כמו כביכול, שיצר המצרף של יכולת אקדמית בינונית עם שלל נטיות תורמות/מקדמות נילוות, כמו

דבקות, שאפתנות וכד' ("המוטיבציה והסקרנות צריכות לתפוס מקום ראשון, אפילו לפני היכולת. לא כל אחד שיושב על 100 מתאים לשם, ואת זה ראינו באופן בולט. גם מה מידת ההשקעה הנדרשת, מה התלמיד צריך לתת מעצמו, תלמידים צריכים לדעת את זה, זה קריטי להצלחה"). הכרה באלה זכתה לתמיכה רבה, אך לא תמיד הבטיחה הצלחה. עבור מנהלים אחדים גם נותר בעינו המתח בין שאיפתם להגיע לכמה שיותר תלמידים ובין אמונתם בהצטברות וברצף וחתירתם למשמעותיות.

האם, תוך כדי ובעקבות התוכנית, הוטמעה בבתי הספר מחויבות לתלמידים מצטיינים ולטיפול מצוינות?

לשאלה זו שתי רמות – רמה מערכתית-ארגונית-פדגוגית ורמת הרציונל או המסרים. בחלק מבתי הספר – אלה שהוגדרו מלכתחילה כמי שיישמו את התוכנית בהצלחה – אכן התבססו, במידה כזאת או אחרת, שגרת עבודה תומכת מצוינות כחלק מתוכנית העבודה של בית הספר - אשר כללה **מבנה לימודי קבוע** של תוכניות דיפרנציאליות, בשעות רוחב, תוך הגמשה של מערכת השעות - **ומנגנונים ותהליכים** להבטחת מתן המענה (צוות ורכז מצוינות בית ספריים קבועים, חדרים ומשאבים, מערכת איתור, מערך מעקב ופיתוח מקצועי מתאים).

בבתי הספר שהתקשו יושמו רק חלק מן הרכיבים שנדרשו להפעלה זורמת ונאותה של התוכנית, או שהם יושמו באופן שסטה משמעותית מן '**התנאים ההכרחיים והמספיקים**', ולא התגבשה בהם תוכנית מובחנת בעלת נראות ונפח בבית הספר, השונה באופן משמעותי מתוכנית העשרה רגילה או מאוסף מקרי של חוגים.

פני הדברים מורכבים יותר באשר למידה בה נספגו/נקלטו הרציונל, המסרים והקונספציה של תוכנית מוגדרת מטעם המשרד לטיפול תלמידים המסוגלים והמעוניינים להשקיע בלימודים ולהגיע למצוינות.

יש מסרים שנראה שנקלטו יפה. כך, למשל, המסר החשוב - לפיו לא רק גאונות מולדת מביאה להצטיינות, אלא שניתן להצטיין ולהיות מוערך על-ידי מאמץ - נקלט וזכה לנראות, הן על-ידי מורים שנתנו לו מקום ומשקל באיתור התלמידים (כפי שבא לידי ביטוי בשינוי הליך האיתור בבתי-ספר אחדים ומשקלם היחסי של הקריטריונים) ובהערכתם, והן ובעיקר, על-ידי תלמידים, שיותר ויותר מהם 'העזו' להעלות את רף השאיפות שלהם, ואת מאמציהם, לצד זאת, להיבחר ולהשתלב בתוכנית.

גם תפישת המצוינות כמשהו תהליכי וכאורח-חיים – כתהליך שמקבל משמעות, ולא רק התוצאות - קנתה לה אחיזה בקרב מורים ותלמידים, כאשר הרבה יותר מן המרואיינים

הדגישו את העשייה וההתרחשות כלב-ליבו של העניין ואת שוליותם, ואפילו חוסר רלבנטיותם, של **אופני ההערכה המסורתיים/הקלסיים**.

החדשנות (היחסית) בדרישה **להישען על כוחות פנימיים בלבד** נתקבלה בגאווה על-ידי מנהלים ומורים, שרוב רובם סברו כי יוכלו לעמוד באתגר. המסר, כי אין הכרח במומחים חיצוניים ("בכוכבים") וכי סומכים על מורים מן השורה - בעלי ראש גדול ותשוקה ליצירתיות - בהובלת המהלך, התאים מאוד למורים, שאחדים כמותם נמצאים בכל בית ספר – בעלי מאפיינים של מצוינות בעצמם, שאהבת ידע, סקרנות והשקעה מלהיבים אותם.

יתרה מזאת, ההתנסות בהוראה במסגרת אמירים שינתה, לדברי חלק מהם, את תפישתם לגבי הוראה בכלל, או לגבי 'מה הוראה יכולה להיות', ונסכה בהם את הרצון והאומץ לנסות דברים גם בכיתות הרגילות.

תובנה נוספת שהגיעו אליה חלק מן המורים היתה החשיבות של מקיפות ההעשרה - "שתגיע ותחדור לתלמידים מכמה שיותר כיוונים כי, מה לעשות, הצטיינות אצל ילדים היא לפעמים גורפת, זה מכלול של תכונות".

עם זאת, המחויבות הבית ספרית לתלמידים מצטיינים ולטיפוחם כקבוצה ייחודית עוררה בקרב חלק מן המנהלים והמורים שאלות ולבטים ערכיים ותחושת אחריות גבוהה למסרים הישירים והעקיפים שמתפזרים ממנה, הן לתלמידים שנבחרים לתוכנית והן לאלה שלא. היו שצינו את הסכנה **בהפיכת היתרון לחיסרון** (התנשאות יתר, יצירת 'מעמד אצולה' בקרב תלמידים) ואת הזהירות הרבה שיש לנהוג כאשר מחליטים "להוציא את המילה מצוינות מהארון", בהדגישם את חרב הפיפיות/הדואליות שלה: **סמל סטטוס** מחד, שעלול לפגוע במי שאינו נבחר, אך גם יעד לשאוף אליו, מאידך, בעיקר לאור החשיבות הניתנת לרצון ולהשתדלות.

על עד כמה חדר חזון המצוינות של האגף בכללותו ועד כמה בלטה נראותו ניתן היה ללמוד במיוחד מן המבט המשווה של הצוותים המחוזיים – **המדריכים והפרנטיים**. לידים, ראווה לתשומת לב **ההבנה הדיפרנציאלית (מדי), על-פי התרשמותם, של בתי הספר את הרציונל ואת חלקם/תרומתם למימוש המלא**. חלק מבתי הספר השכילו, לדבריהם, לקלוט את ההבחנה בין תוכנית למצוינות (המלווה גם בהדרכה ובהשתלמויות) ובין מה שהיה עד אז בבחינת העשרה חוגית/לכולם', ובחרו להשקיע ולנצל את ההזדמנות: הם הקימו צוות הוראה שמבין את ייחודיותו, מיתגו את התוכנית מול תלמידים, מורים והורים, הקדישו רבות לחינוך ערכי-רגשי-חברתי - גם מתוך תחושה כי עניין זה ייחודי ו'אורז' יפה את מקבצי תחומי הדעת לחבילה אחת – ודאגו להנכיחה בבית הספר. נראו בהם תהליכיות, למידה מן הניסיון והתגמשות; עלו בהם שאלות מהותיות ביחס למצוינות, התחדדו הקריטריונים לאיתורה וניכרו **השתחררות מצמידות למודל רנזולי** לטובת פיתוח דגם עבודה מקומי מותאם, בד בבד עם העמקה, איטית אמנם, של הידע והמיומנות של כלל המורים בטיפוח מצוינות ועם

ניסיון להרחבת מעגל המטופחים בבית הספר, בפרט בשנת ההפעלה השנייה, בבחינת 'מהפיכה שקטה'. סייעה לכך גם, לדברי המדריכות, ההימצאות ה**סימולטנית** של תלמידי אותה קבוצה **בשלים שונים של המודל** (חשיפה, העמקה וחקר), מצב שנוצר עקב **קצבים אישיים** שונים של תלמידים ועקב **הצטרפות** תלמידים חדשים, ועורר השראה, יצירתיות ויוזמה בקרב מורים.

בבתי ספר **אחדים** לא היו עדויות בולטות כאלה, אך מדריכות זיהו בהם את ה'גירוי הראשוני' ואת 'כוננות הספיגה' שנכנסו אליה – חשיבה על תוכניות נוספות, על תוכניות המשך, על כוח-אדם ועל הקצאת שעות נוספות.

מי **שאכזב והחמיץ**, בעיני מדריכות, היו **בתי ספר** שלא ניכרו בהם פריצת הדרך, העוצמה וההדים ש'קורה משהו' בבית הספר. לטענתן, היו אלה בתי ספר שהתחברו יותר לפן הכייפי והחוויתי שנלווה ללימודים במסגרת התוכנית, או שראו בה בעיקר **מענה לתלמידים צמאים ומשועממים** (והעדיפו גם, לכן, לפזר את השעות על כמה שיותר קבוצות למידה, שזכו, במקרים אחדים, רק בשעת העשרה אחת), ולא ניצלו את ההזדמנות לבניית הון אנושי ולכינון תרבות אמיתית של מצוינות ("הם היו צריכים להתייחס לזה כמו לזהב, אבל הם לא קלטו את זה או לא היו מסוגלים להשקיע").

גורם נוסף להצלחת/אי-הצלחת הטמעת התהליך היה רמת ה**בשלות** של בית הספר לרעיון המצוינות ולשימוש נכון בו; בית ספר בשל, לדברי צוותי בתי הספר וצוותי המחוזות, הוא אותו בית ספר שמנהלו מרגיש ואומר "הגעתם אלינו בזמן".

- **אילו גורמים מקדמים את הטמעת התוכנית ואילו מעכבים אותה? או, במילים אחרות, האם יש מודל הטמעה מנצח, דרך אחת מושלמת, שעונה על כל הצרכים, פותרת את כל הבעיות ומתאימה לכל בתי הספר?**

כל ניסיון לענות על-כך מראה שהמציאות יותר מורכבת מכל מודל, כי העשייה ה'אמירית' היא עבודה ותמרון עדין בין צרכים לאילוצים וכי כדאי פשוט לאמץ רעיונות טובים ממודלים שונים ולהישאר נאמנים לעניין של התאמה בית ספרית.

עם זאת נראה, כי מאזורי החוזק של התוכנית ייהנו כל בתי הספר. מרביתם תפשו את התוכנית כידידותית למדי, כאשר המעלה החשובה ביותר, בעיניהם, של המודל היתה החופש לצאת ממנו ולחזור אליו. חלקם הדגישו כי הם מעדיפים את התובענות ואת ההשקעה הכרוכות בניהולו על פני, למשל, תוכניות מוכנות שהוצעו להם. בזכות חופש זה, טענו, לא נקלעו לדילמות רבות מדי, ואם כן – פתרו אותן לרוב בהתאם למה שהיה נכון לבית הספר שלהם. ואכן נראה, כי למדיניות בה נקט האגף, של 'חירות תוך קביעת גבולות' בהפעלת המודל, שהדגישה תביעה למטרות משותפות ולאמצעים ייחודיים תוך ניצול משאבים מקומיים זמינים – ולא קשיחות – יתרון מערכתי, ארגוני-בית-ספרי וסמלי רב.

כפי שנטען בהזדמנויות אחדות קודם לכן, היה **חופש** זה גם מקור לפרשנויות ולאי-הבנות, שתורגמו לפרקטיקות/דפוסים שהקשו על בתי ספר, או ממש הכשילו אותם. נראה, כי הוא היה סם ההצלחה של בתי ספר אחדים, מה שעזר להם לשרוד/לצלוח את העניין, אך המכשלה של אחרים, שאולי הלכו עמו רחוק מדי. לפיכך, טוענים לא מעט מן המרואיינים כאן, צריך כל בית ספר ששוקל הצטרפות לאמירים לקחת בחשבון ש"אין מערכי שיעור או מתכונים וכי יש מורים/בתי ספר שקשה להם עם זה ואז אולי אינם מתאימים לתוכנית, או שהיא איננה מתאימה להם" וש"בהרבה תוכניות טובות נופלים בסוף על הניהול, כי איך שהרעיון יורד מהמטה ועד שהוא מגיע ליוסי בכיתה הוא מאבד 20,000 פעם את צורתו ומשמעותו...".

לסיכום, רוב רובם של המרואיינים הסכימו על המאפיינים הבאים כעל אלה שקידמו אותם אל עבר ההצלחה. חלק ממאפיינים אלה אכן נמצאו בעבודות מחקריות על יישומו של המודל ועל השפעותיו כבעלי ערך ותרומה ממשיים בטיפוח תלמידים מחוננים:

- בחירת מורים בעלי שיעור קומה, המשובצים בהתאם לכישוריהם וליכולותיהם; נמצא, כי היסוד/העיקרון החשוב ביותר בתוכניות למחוננים הוא המורה – מאפייניו והתנהגותו (Renzulli, 1980) (והכשרתו לקראת הוראת מחוננים (Wellisch&Witton, 1997);
- יצירת הוויה אינטלקטואלית חזקה, לצד ניהול הלמידה כפעילות גומלין חברתית;
- התייחסות אל התלמידים כאל אנשים חושבים ("מחוץ לקופסה"), שהולמת עידן שבו ידע נגיש לכולם באופן קל ומהיר;
- סיפוק מידע יחד עם ההקשר שלו ("זה גם מעניין יותר וגם מראה איך להשתמש בו"). רנזולי (1982) מצא, שהתמקדות בבעיות מהעולם האמיתי ראויה ביותר בתוכניות למחוננים;
- הקפדה על נושאים חוץ-קוריקולריים, אינטרדיסציפלינאריים, מגוונים דידקטית ופדגוגית וממגוון תחומי דעת. קירשנבאום (1998) ורובינסון (1998) הראו בעבודותיהם כי "תוכנית לימודים חכמה ומובחנת מגבירה את המוטיבציה ללמידה, את הסקרנות, חדוות הגילוי וההתלהבות של תלמידים".
- התייחסות ל'התנהגות מסביב' (ולא רק להעלאת והשגת ידע);
- רצף עבודה על רגשות וביטויים, וטיפול אסרטיבי. בעבודתו של פסו (Passow, 1986) נמצא כי נדרש טיפוח רגשי וקוגניטיבי, בהתאם לשלב ההתפתחות של התלמיד, על מנת להגיע לרמת היכולת המרבית שלו;
- ייצור תהליכים חינוכיים שתורמים לעצמיות התלמידים ולתודעתם, מקנים ערכים ואף גורמים להתרוממות רוח (כפי שניכר מהנאת התלמידים מן השיעורים ומן הציפייה לקראתם);
- הדגשת הערך המוסף של הידע ותיעול המצוינות למעורבות חברתית, למנהיגות, להשפעה על הסביבה ולנתינה כאורח-חיים.

נושאים נוספים אשר עליהם כדאי לתת את הדעת הם:

- האם 'נכון' להעניק לתלמיד שיעורי העשרה בזמן ועל חשבון שיעורי ליבה (או שיעורים אחרים שהם חלק אינטגרלי ממערכת השעות הבית ספרית), המתקיימים באותה עת, ולדרוש מהתלמיד להשלים את החסר? האם לא 'נכון יותר' לקיים שיעורי העשרה לאחר שעות הלימודים הרגילות או בימים שבהם לא מתקיימים לימודים?
- תלמידי אמירים שרואינו, מעידים על עצמם שהם מועשרים ונהנים מהשתתפותם בתכנית. מן הצד השני - למורים יש חופש מוחלט בבחירת התכנים להוראה ובהרכבת מערכי שיעור. רוב המנהלים והמורים מעידים על עצמם שהם (או, בהתאמה, המורים בבית ספרם) מיומנים בבניית תכנית לימודים ומעדיפים לבנות אותה בעצמם. למרות האמירות הללו, חוזרות על עצמן טענות על צורך בתמיכה נוספת בתחום הדעת, הצעות להיזון הדדי בין בתי ספר שבחרו תחום דעת דומה ובקשות למשוב על ההוראה. באותו הקשר נזכיר את זמן ההתארגנות הארוך הנדרש לבתי ספר בשנתם הראשונה באמירים עד להפעלת התכנית בפועל. כדאי לשקול פתרון ביניים, שישמור, מחד, על הרציונל הפתוח של התכנית ומאידך, ייתן מענה לצרכים העולים מבתי הספר, כמו הכנת מתווה כללי שיכלול רשימה של נושאים מומלצים להוראה באמירים, בתוספת סילבוס בסיסי ומערך שיעור לדוגמה (אפשר להיעזר לשם כך בנושאים שהועברו בבתי ספר שהוגדרו כ"מצליחים").
- **תכנית ההשתלמויות והליווי למורי אמירים:** בניית השתלמויות לפי תחומי דעת, במיוחד לבתי ספר 'ותיקים' בתכנית, שכבר הוקנו להם העקרונות הבסיסיים של מודל המצוינות של אמירים.

נספח 1: עמדות כלפי מצוינות וטיפוחה

אך טבעי, כי בהתנסות בת השנתיים, על שלביה השונים, התגבשו בקרב המעורבים בה **תובנות ועמדות** נחרצות, אך התעוררו לצידן גם **סוגיות ודילמות** לגבי מצוינות ולגבי טיפוחה.

עמדה אחת, המשותפת לחלק ניכר מן המנהלים והמורים, מתייחסת ל**שילובו/מיצובו של טיפוח מצוינות ביום הלימודים**, ולפיה על טיפוח זה להיות חלק טבעי משעות התקן של בית הספר (ועל אחת כמה וכמה בחט"ב, ששם "לא פר לתלמידים שזה יהיה על חשבון הלימודים הרגילים"), ולא "בועה", "תוספת אאוטסיידרית", "גרסה של חוגי העשרה" או "עוד תוכנית", כלשון מרואיינים. מעבר להיגיון הבסיסי שבדבר, מעביר מיצוב כזה, לדבריהם, לפחות שני מסרים חשובים: האחד – למצוינות יש מקום של כבוד, בניגוד לתפיסתה כ"מילה גסה" וכאקט אליטיסטי יוצר מעמדות חברתיים ומחריף פערים; השני – בתרבות הישגית ותחרותית, המקדשת יעילות ותכליתיות, יש מקום להשקעה במה שהוא רשות ולא רק חובה, בלמידה משמעותית ולא רק בהספק, ובאהבות אישיות ולא רק בציונים.

גם חשיבותו של **ההיבט החברתי-ערכי** במסגרת טיפוח מצוינות זכתה לעמדה אוהדת ביותר על-ידי רוב המרואיינים, הן מלכתחילה, והן, ואף הרבה יותר, עם ההתנסות וההטמעה של מגוון פעילויות חינוכיות ועם הנראות המצטברת של השפעותיהן.

מנהלים ומורים אהבו את ההזמנה ואת ההזדמנות לפתח/לטפח/לחזק ערכים של נתינה, שיתוף והנהגה, תוך הדגשת התרומה וחידוד הרעיון ש"לא זה שאני מצוין מעלה אותי, אלא זה שאני נותן ותרם", ובמיוחד התלהבו מן התוצאות (ומהקלות היחסית של השגתן) – כל המנהלים והמורים, ללא יוצא מן הכלל, תיארו פעולות נתינה כאלה ואחרות של תלמידים, שהיו תוצאה ישירה ובלעדית, לדבריהם, של השתתפותם בלימוד אמירים: "קבוצה קטנה שקודמה תורמת לכל הכיתה. זה יוצא וניכר בכיתה כי הם הופכים למובילי תהליך בכיתה"; "גם תלמידים שלא באמירים החליטו לחנוך תלמידים צעירים מהם. 60% מתלמידי בית הספר משתתפים היום בחונכות. זאת בשבילי הצטיינות". עבור חלקם היה בדיוק היבט זה של התוכנית מה ש'הקפיץ' / שדרג אותה להיות תוכנית למצוינות (לעומת תפזורת של חוגי העשרה בתחומי דעת בלבד): "זה מה שהפך אותם להיות נבחרת במלוא מובן המילה".

על-אף שאחדים מן המנהלים והמורים ציינו כי **חסרו להם כלי הערכה** (וגם רפרנטים העירו על כך), רוב רובם ראו **בהערכת תלמידים במסגרת לימודי מצוינות פעולה מיותרת**, ואף בלתי מתאימה בעליל ("על-אף הדגש על התוצר, בסופו של דבר **התהליך** הוא שחשוב ובו צריך להתרכז"; "ההערכה מיותרת כי מדובר בחשיבה וביכולת למידה, וזה גם מגביר תחרות").

לא מעט מורים ראו **דמיון או הקבלה בין מאפייני המצוינות של תלמידיהם ובין אלה שלהם כמורים** – אם היו אלה סקרנות ואהבת דעת, אם מוטיבציה, חיפוש אתגרים ומוכנות להשקעה ולמאמץ, ואם תחושות ההעצמה והסיפוק מן המענה והטיפוח ש'הוציאו את המצוין שבהם

החוצה'. משנשאלו על הצטיינותם הם, השיבו חלקם כי "זה מלידה", ואחרים כי תוכנית אמירים היוותה פלטפורמה לכך: "לא ההכשרה בהכרח הובילה אותנו להיות מצוינים אלא ההתנסות בשטח עם תלמידים מצוינים. למדנו בעיקר תוך כדי"; "הדברים שבאים מהילדים, ששואלים ומספרים, זה מכריח את המורות ללמוד עוד כשהן חוזרות הביתה"; "אצל כל אחד מאיתנו יש את ההרגשה והעניין שאני רוצה להעצים את עצמי, להפוך את ההוראה למשהו אחר, שיהיו בה יותר אלמנטים של עניין, יותר העצמה אישית, וזה הרבה פעמים הולך עם העצמה של תלמידים"; "התוכנית הפכה חלק מהמורים למומחים וגם נתנה מקום לרעיונות שהיו להם במגירה. הם חיפשו איפה לעשות את זה, ופתאום יש".

בכל מקרה, ציינו מורים ומנהלים כי הימצאות של מורים 'מומחים' למצוינות בתוך בית הספר 'אוצרת' ידע, מחויבות ואכפתיות ומשמרת אותם בתוך בית הספר כחלק שלו ("ככה הידע של המורים נשאר בתוך בית הספר וזה יתרון גדול לעומת מומחים מבחוץ, שבאופן טבעי גם פחות אכפת להם").

אך לצד עמדות/קביעות אלה, תיארו מנהלים ומורים **התחבטויות** וחיפוש אחר 'אמת אחת' בסוגיות שעלו מן השטח - ושהן, כנראה, בליבו של כל טיפוח מצוינות - מן הסוג של 'מצוינות זה יופי, אבל – האם לכולם? ואם לכולם, אז האם יש לכך מחיר? ולמי כן? ומה לטפח?'

ואמנם, באשר לשאלה (ולפרקטיקה) **האם טיפוח מצוינות הוא ערך לכולם** – ומתאים לכולם – התגלו עמדות קצה. כמחצית מן המנהלים והמורים סברו כי חשיפה למצוינות 'מגיעה' לכולם, או לחילופין, כי כל התלמידים ראויים לה, אם בשל החשש מהסכנות ומהמחיר (עידוד אליטיזם, חיזוק אינדיבידואליזם ותחרותיות, פגיעה בדימוי העצמי של מי שאינם נבחרים וכד'), ואם בשם צדק חברתי מצד מערכת החינוך: "כל תלמיד יכול להגיע לתוצר (כלשהו)"; "אני לא בטוחה איזה נזק אנחנו עושים לתלמידים שנשארים. לא תמיד ההסבר שלנו מספיק עוזר"; "השאלה אם ההרחבה אפשרית, אני לא יודעת. כמוסד חינוכי שהוא תחנה בדרך, זה המקום שלו לפתח ילדים שיש להם כישרון (גם לא לימודי), כי בטח שלא יפתחו את זה אחר-כך בחטיבה ובתיכון ויש ילדים שההורים גם לא דואגים לזה. בית הספר היסודי זה המקום לקלוט את כל האינטליגנציות של התלמיד, גם כי הוא מכיר אותו"; "בשום אופן לא לפחד מ'המילים הגסות'. יש פחד שיווצרו מעמדות, שיש כאלה שיכולים יותר. אבל לא לתת להם את זה, זה גם לא פר";

מנהלים ומורים אלה תמכו, כמובן, בחשיפה רחבה ככל האפשר וראו באפשרות מסר ערכי והזדמנות ממשית/אמיתית לקדם גם תלמידים שאינם מצוינים, אך רוצים להיות כאלה ומוכנים למאמץ בדרך לשם, או כאלה שאינם מצוינים 'בכל'.

כמחצית מן המנהלים והמורים, לעומת זאת, הטילו ספק ברלוונטיות ובנכונות של חשיפה וטיפוח גורפים כאלה, דבקו בתפישה מהותנית-שמרנית משהו של מצוינות, שביסודה ההכרה ש"לרמה של מצוינות במשמעותה האמיתית לא יכול כל אחד להגיע, גם אם ניתן לפתח בו משהו מצוין" ("הכנסת חצי בית ספר, זה כבר לא מצוינות"; "למצוינות אמיתית אפשר להגיע רק עם תלמידים נבחרים"; "עובדים על 10% ולא על כל התלמידים וזה נכון. הבחירה של התלמידים היא מיוחדת. פה מרגישים הצלחה. יש

תלמידים שיכולים לפרק משהו בחשמל והיו מצוינים בחשמל, אבל אני חושב שצריך גם ליבה מצוינת. לתת להם להיות צייר שלא יודע מתמטיקה או ערבית, זה לא יכול להיות בחברה". מנהלים ומורים אלו גרסו כי ההתנהלות הנכונה/הראויה, היא התנהלות פרגמטית, בפרט לאור המשאבים המוגבלים-מאוד ממילא: "לכל אחד יש משהו שאולי הוא מצוין בו, אבל אי-אפשר לפתח את זה בכולם"; "אפשר לעבוד גם עם תלמידים רגילים באותו אופן, אבל זה לא יוביל אותם לרמה של מצוינות. כאשר חינוך, בטווח הגילאים שאני עובדת איתם, הייתי רוצה לחשוב שצריך לתת הזדמנות גם לילדים אחרים, אך זה לא יוביל למצוינות".

גם לגבי **משקלם היחסי של הקריטריונים המשמשים באיתור התלמידים** החזיקו מנהלים ומורים בעמדות שונות אלה מאלה, שהשתנו, וחזרו והשתנו, תוך כדי ובעקבות ניסיונם.

כזכור, לא מעט מורים טענו כי הליך הבחירה היה קשה עבורם וכי מחשבות על תלמידים שנשארו, או רצו מאוד להצטרף, הטרידו אותם....

המחלוקת העיקרית בהקשר זה היתה בין תרומתה של מוטיבציה גבוהה (ושל מאפיינים אישיים-התנהגותיים רלוונטיים נוספים) להשגת מצוינות ובין החשיבות/הקריטיות של היכולות האקדמיות/קוגניטיביות, ולגבי צירופי הפוטנציאל השונים שהן יוצרות: "חייבות להיות שם קודם כל יכולות אינטלקטואליות ורק לצד הדברים האחרים, כי על-מנת שילד יוכל 'לשרוד' צריך שיהיה שם שכל, משהו מעבר" לעומת "הכי חשוב זה המוטיבציה".

בדומה לכך, היו גם **מוקדי ודגשי ההוראה והלמידה הראויים** מקור לעמדות ולתפישות שונות. יש מי שראו את תכלית העניין ב'הרבצת דעת' ובעושר תוכני ("לפתוח כמה שיותר עולמות....") ויש מי שראו חשיבות יתרה בהרכשת/הקניית מיומנויות אקדמיות מגוונות, באופן שאינו תלוי כמעט בתוכן ספציפי, או בהזדמנות-הבלתי-חוזרת-כמעט לפיתוח ולטיפול אורח חיים של מצוינים ("מה שחשוב יותר זה להשריש בהם תהליכים שיוצרים מצוינות, כמו התמדה, מאמץ, חריצות...."); "בעיני הכי חשוב זה חיזוק הכישרונות שיש להם, כי זה מה שנשאר איתם, ופחות חשוב התוכן. כי אז הם יכולים להגיע לכל מידע שירצו") ולהעצמה פרטנית ממש: "צריך לנצל את ההזדמנות לעבוד איתם על העניין של תחרותיות שהם נגועים בו, על הנטייה שלהם להיות מרוכזים בעצמם, כי אלה דברים שהם ייקחו איתם לתמיד".

גם **התאמצות נתבקשו לחשוף את עמדותיהם/הרגשותיהם לגבי טיפוח מצוינותם** והן אכן מעניינות ומרשימות. מעבר ובנוסף לשביעות הרצון שביטאו מן הייחודיות של שיעורי אמירים, ולהנאה שהפיקו, הדגישו חלקם את החשיבות שראו גם, ודווקא, בטיפוחם הכללי ובבניית/חיזוק התנהלות של מצוינות: "מצוינות צריכה להיות דרך חיים. להיות אדם טוב"; "אני חושבת שזה דרך חיים כי יישמתי גם לפני ואני רוצה להמשיך להצטיין ולהיות חכמה והכי מצטיינת בכל מקום שאני עוברת אליו"; "ללמוד רק נושא אחד לא ממש מוביל אותך למצוינות של עצמך. זו רק דרך אחת"; "מדברים איתנו על ערכים ושקודם צריך דרך חיים טובה, שחשוב קודם כל להיות בני אדם, מדברים על זה כל הזמן. זה חשוב קצת יותר מלימודים כי לא כל הדברים בחיים הם אקדמיים".

נספח 2: מתווה השאלונים טלפוניים

תשאול טלפוני של מנהלי בתי ספר בנושא: תכנית אמירים, תשס"ט

מספר זהות מנהל	שם משפחה מנהל	שם פרטי מנהל
סמל בית ספר	שם בית ספר	יישוב
טלפון מנהל	טלפון נוסף	

שלום, שמי _____, אני מתקשר מטעם ראמ"ה, הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. אני מבקש לשאול אותך מספר שאלות לגבי תכנית "אמירים" שמופעלת בבית ספרך. מטרת הראיון היא ללמוד על דרך ההטמעה של התכנית במערך הלימודים הבית ספרי, על תרומתה לבית הספר ומהן עמדותיך ביחס לתכנית. חשוב להדגיש כי תשובותיך לא תדווחנה לאיש. כל הממצאים ינותחו רק ברמה ארצית, בשום מקרה לא יוצגו נתונים ספציפיים לגבי בית הספר שלך. הראיון יארך כ- 10 דקות. האם תוכל להתראיין כעת? אם אינו יכול להתראיין, יש לקבוע זמן אחר לקיום הראיון. (הנחייה כללית למראיין: נא לא להקריא את התשובות "לא יודע" ו"לא ענה" אלא רק לסמן במידת הצורך)

1. כמה שנים פועלת תוכנית "אמירים" בבית ספרך?

- 1) שנה ראשונה
- 2) שנה שנייה
- 3) לא יודע
- 4) לא ענה

כיצד נבחר בית ספרך לתכנית אמירים?	כן	לא	לא יודע	לא ענה
2. בעקבות פנייה של הנהלת המחוז או המפקח הכולל	1	2	0	9
3. פנייה שלי בבקשה להצטרף לתכנית	1	2	0	9
4. בעקבות פניה של מחלקת החינוך ברשות המקומית	1	2	0	9
5. כל בתי הספר ברשות המקומית הצטרפו לתכנית "אמירים"	1	2	0	9
6. אחר, פרט _____				

7. כמה קבוצות "אמירים" פועלות בבית ספרך?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

8. מהם המאפיינים של התלמידים שמשתתפים ב"אמירים"? _____

לא ענה	לא יודע	לא	כן	האם קבוצות "אמירים", מורכבות מ:- (למראיין: ניתן לסמן 1) "כן" ביותר מתשובה אחת)
9	0	2	1	9. כיתה שלמה
9	0	2	1	10. שכבה שלמה
9	0	2	1	11. תלמידים בודדים מתוך כיתות

לא ענה	לא יודע	כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד	באיזו מידה היווה כל אחד מהבאים שיקול לבחירת התלמידים ל"אמירים"?
9	0	1	2	3	4	5	12. המלצה של מחנכת (או מורה אחרת)
9	0	1	2	3	4	5	13. על סמך ציוני התעודה מהשנה שעברה
9	0	1	2	3	4	5	14. על סמך ההישגים של התלמידים השנה
9	0	1	2	3	4	5	15. על סמך מבחן בית ספרי שנערך במיוחד לצורך הבחירה לתכנית
9	0	1	2	3	4	5	16. איתור במבחני המצוינות של האגף למחוננים ומצטיינים (סאלד, דווירי וכד')
9	0	1	2	3	4	5	17. מוטיבציה של התלמידים
9	0	1	2	3	4	5	18. בקשה של ההורים
9	0	1	2	3	4	5	19. כשרון ייחודי של התלמיד

20. (למתכנת: שאלה זו מיועדת רק למי שענה 2-5 בשאלה 19) אנא פרט אילו כישרונות
ייחודיים? _____

21.	אחר (למראיין: נא לא להקריא, סמן רק אם המראיין ציין שיקול נוסף)	5	4	3	2	1	
-----	---	---	---	---	---	---	--

22. (למתכנת: שאלה זו מיועדת רק למי שענה 2-5 בשאלה 20) אנא פרט? _____

23. לאלו תלמידים, להערכתך, תכנית "אמירים" מתאימה? _____

24. לאלו תלמידים, להערכתך, התכנית איננה מתאימה? _____

האם תלמידי "אמירים" משתתפים בתכניות אלה?								כן	לא*	האם תלמידים מבית הספר משתתפים באחת או יותר מהתכניות למחוננים ומצטיינים שאפרט כעת:
לא ענה	לא יודע	אף אחד	מעט מהתלמידים	כמחצית מהתלמידים	רוב התלמידים	כל התלמידים				
9	0	1	2	3	4	5	26.	2	1	25. יום העשרה שבועי במרכזי מחוננים
9	0	1	2	3	4	5	28.	2	1	27. תכנית למצוינות של אוניברסיטת בר אילן
9	0	1	2	3	4	5	30.	2	1	29. מצוינות 2000
9	0	1	2	3	4	5	32.	2	1	31. חוגי העשרה למצטיינים
9	0	1	2	3	4	5	34.	2	1	33. מיצוי ומצוינות (למתכנת: שאלה זו תוצג רק לחט"ב)
9	0	1	2	3	4	5	36.	2	1	35. כיתות מופ"ת (למתכנת: שאלה זו תוצג רק לחט"ב)
		1	2	3	4	5	38.	2	1	37. תכניות אחרות למצטיינים או למחוננים

* (למתכנת: אם ענה 2) (לא) עבור לשורה הבאה (כלומר, לא לשאול את השאלות בטורים הבאים של אותה שורה)

39. (למתכנת: שאלה זו מיועדת רק למי שענה 1) (בשאלה 37) אנה פרט אלו תוכניות אחרות? _____

40. (למתכנת: שאלה זו מיועדת רק למי שענה 2) (בשאלה "1") האם בית הספר איתר את התלמידים מחדש בתחילת השנה השנייה לפעילות התכנית?

- 1) כן איתרנו מחדש את כל התלמידים (כולל אלה של שנה שעברה)
- 2) כן, איתרנו מועמדים חדשים לתכנית
- 3) לא
- 4) לא יודע
- 5) לא ענה

41. כמה מורים מלמדים במסגרת תכנית "אמירים" ?

לא ענה	לא יודע	כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד	באיזו מידה היווה כל אחד מהבאים קריטריון לבחירת מורים "אמירים"?
9	0	1	2	3	4	5	42. מורים שהביעו רצון ללמד בתכנית ולהשתתף בהשתלמות
9	0	1	2	3	4	5	43. מורים שהיו פנויים מבחינת מערכת השעות
9	0	1	2	3	4	5	44. מורים המלמדים את תחומי הדעת המתאימים
9	0	1	2	3	4	5	45. ניסיון והכשרה קודמים של המורים
9	0	1	2	3	4	5	46. מורים שיודעים לאתגר תלמידים בעלי יכולות גבוהות
		1	2	3	4	5	47. אחר

48. (למתכנת: שאלה זו מיועדת רק למי שענה 1) (בשאלה 47) אנה פרט _____?

49. האם יש בבית הספר רכז מצוינות בית ספרי?

- (1) כן
(2) לא
(3) לא יודע
(4) לא ענה

50. האם יש צוות בית ספרי מוביל למצוינות או ל"אמירים"?

- (5) כן
(6) לא (למתכנת: עבור לשאלה 58)
(7) לא יודע (למתכנת: עבור לשאלה 58)
(8) לא ענה (למתכנת: עבור לשאלה 58)

מי הם החברים בצוות מוביל זה? (למראיין: נא לא להקריא, אלא רק לסמן לפי מה שהמראיין אמר)

	כן	לא	לא יודע	לא ענה
51. מנהל בית הספר	1	2	0	0
52. סגן מנהל בית הספר	1	2	0	0
53. רכז מצוינות	1	2	0	0
54. המורים המלמדים בתכנית "אמירים"	1	2	0	0
55. רכזי שכבה	1	2	0	0
56. רכזי מקצוע	1	2	0	0
57. אחר, פרט _____				

58. האם במסגרת "אמירים" מוקדשות שעות הוראה להעשרה חברתית-ערכית? (למראיין: אם השאלה לא ברורה למנהל, הסבר שהכוונה היא לנושאים כמו שיפור אקלים בית ספרי, מנהיגות, כישורי חיים וכדומה)

- (9) כן
(10) לא (למתכנת: עבור לשאלה 60)
(11) לא יודע (למתכנת: עבור לשאלה 60)
(12) לא ענה (למתכנת: עבור לשאלה 60)

59. כמה שעות העשרה חברתית-ערכית מוקצות לכל קבוצת "אמירים"? _____

60. כמה שעות מוקצות לכל קבוצה ללימוד הנושאים או תחומי הדעת במסגרת "אמירים"? _____

61. כיצד נבחרו הנושאים ותחומי הדעת הנלמדים ב"אמירים"?
 (1) לפי הנחיות של המדריכה או המלווה מטעם התכנית
 (2) לפי המלצות של מורים או צוות פדגוגי בית ספרי
 (3) לפי הניסיון וההכשרה של המורים שמלמדים בתכנית
 (4) בהתחשב בבקשות והעדפות תלמידים
 (5) אחר

62. פרט :

תכנית "אמירים" הינה תכנית "פתוחה", כלומר אין בה תכנית לימודים מוגדרת	במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	לא יודע	לא ענה
63. עד כמה, להערכתך, יש למורי בית הספר מיומנות להפעלת תכנית כזו?	5	4	3	2	1	0	9
64. באיזו מידה אתה מעדיף תכנית מוגדרת ומובנית	5	4	3	2	1	0	9

65. האם נרשם לתלמידים ציון או הערכה בתעודה הבית ספרית בגין השתתפותם ב"אמירים"?
 (1) כן, נרשם ציון או הערכה על הישגי התלמיד ב"אמירים"
 (2) כן, נרשמה הערה על השתתפות בלבד (ללא ציון על הישגים)
 (3) לא נרשם בתעודה

עד כמה אתה מסכים עם ההיגדים שלהלן:	מסכים מאד	מסכים	די מסכים	לא כל-כך מסכים	לא מסכים	לא יודע	לא ענה
66. קיבלנו מידע מספק על הרציונל של תכנית "אמירים" לפני הפעלתה	5	4	3	2	1	0	9
67. שילוב תכנית "אמירים" בבית הספר דורש ביצוע של שינויים מורכבים במערכת השעות הבית ספרית	5	4	3	2	1	0	9
68. מורי בית הספר הוכשרו באופן מספק להפעלת התכנית	5	4	3	2	1	0	9
69. מורי בית הספר מקבלים מענה לשאלות או בעיות שעולות במהלך ההוראה של תלמידים בתכנית	5	4	3	2	1	0	9
70. ההשתתפות ב"אמירים" מלמדת את התלמידים לצרוך מידע באופן נבון	5	4	3	2	1	0	9
71. ההשתתפות ב"אמירים" מכוונת את התלמידים לגבש עמדה כלפי הנושאים המועלים לדיון	5	4	3	2	1	0	9
72. ההשתתפות ב"אמירים" מעמידה בפני התלמידים אתגרי חשיבה ברמות גבוהות	5	4	3	2	1	0	9
73. תכנית "אמירים" מעודדת מצוינות בקרב התלמידים המשתתפים בתכנית	5	4	3	2	1	0	9

עד כמה אתה מסכים עם ההיגדים שלהלן:	מסכים מאוד	מסכים	די מסכים	לא כל-כך מסכים	לא מסכים	לא יודע	לא ענה
74. תכנית "אמירים" מעודדת מצוינות גם בקרב תלמידים שאינם משתתפים בתכנית	5	4	3	2	1	0	9
75. תוכנית "אמירים" מעודדת מצוינות בקרב המורים המלמדים בתכנית	5	4	3	2	1	0	9
76. תוכנית "אמירים" מעודדת מצוינות בקרב מורים שאינם מלמדים בתכנית	5	4	3	2	1	0	9
77. למורים שנבחרו ללמד ב"אמירים" יש מספיק ידע להוראת מצטיינים	5	4	3	2	1	0	9
78. התכנית יצרה לחצים חברתיים בין התלמידים משתתפים בה לבין אלו שלא משתתפים.	5	4	3	2	1	0	9
79. נראה כי התלמידים המשתתפים בתכנית שבעי רצון מהשתתפותם בה	5	4	3	2	1	0	9
80. אני שבע רצון מתכנית אמירים בבית ספרי	5	4	3	2	1	0	9

81. האם אתה מעוניין להמשיך להשתתף בתכנית "אמירים" גם בשנה הבאה?

(1) כן, אני מעוניין להמשיך בתכנית באותה מתכונת שבה היא פועלת כיום (למתכנת:

עבור לשאלה 84)

(2) כן, אני מעוניין להמשיך בתכנית עם שינויים מסוימים (למתכנת: עבור לשאלה 82)

(3) אינני מעוניין להמשיך את השתתפותנו ב"אמירים" שנה נוספת (למתכנת: עבור לשאלה

83)

(4) לא יודע (למתכנת: עבור לשאלה 84)

(5) לא ענה (למתכנת: עבור לשאלה 84)

82. (למתכנת: שאלה זו מיועדת רק למי שענה 2) בשאלה 80) באלו שינויים אתה מעוניין? _____

83. (למתכנת: שאלה זו מיועדת רק למי שענה 3) בשאלה 80) מדוע אינך מעוניין להמשיך את השתתפותך

ב"אמירים"? _____

84. מהו, לדעתך, היתרון המרכזי של תכנית "אמירים" בבית ספרך? _____

85. האם תרצה להוסיף משהו בנושא? _____

למראיין: הודה למראיין וסיים את השיחה

תכנית אמירים, תשס"ט - תשאל טלפוני של מורה "אמירים"

מספר זהות מורה	שם משפחה מורה	שם פרטי מורה
סמל בית ספר	שם בית ספר	יישוב
טלפון	טלפון נוסף	

שלום, שמי _____, אני מתקשר מטעם ראמ"ה, הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. אני מבקש לשאול אותך מספר שאלות לגבי תכנית "אמירים" שמופעלת בבית ספרך. מטרת הראיון היא ללמוד על דרך ההטמעה של התכנית במערך הלימודים הבית ספרי, על תרומתה לבית הספר וכמו כן מהן עמדותיך ביחס לתכנית. חשוב להדגיש כי תשובותיך לא תדווחנה לאיש (כולל למנהל ביה"ס). כל הממצאים ינותחו רק ברמה ארצית, בשום מקרה לא יוצגו נתונים ספציפיים לגבי בית הספר שלך. הראיון יארך כ- 15 דקות. האם תוכל להתראיין כעת? אם אינו יכול להתראיין, יש לקבוע זמן אחר לקיום הראיון. (הנחייה כללית למראיין: נא לא להקריא את התשובות "לא יודע" ו"לא ענה" אלא רק לסמן במידת הצורך)

9. כמה שנים את מלמדת ב"אמירים"?

- (1) שנה ראשונה
- (2) שנה שנייה
- (3) לא מלמדת (עבור לשאלה 3)
- (4) לא יודע (עבור לשאלה 3)
- (5) לא ענה (עבור לשאלה 3)

10. האם את משמשת בנוסף כרכזת מצוינות בית ספרית?

- (1) כן (למתכנת: עבור לבקשה מהרכזת)
- (2) לא (עבור לשאלה 4)
- (3) לא יודע (עבור לשאלה 4)
- (4) לא ענה (עבור לשאלה 4)

11. האם את משמשת בנוסף כרכזת מצוינות בית ספרית?

- (5) כן (עבור לשאלה 71)
- (6) לא (עבור לשאלה 247)
- (7) לא יודע (עבור לשאלה 247)
- (8) לא ענה (עבור לשאלה 247)

בקשה מהרכזת: אבקשך להשיב על השאלון בהתאם לתפקידך כמורה ב"אמירים", לקראת סוף הראיון אשאל אותך שאלות ייחודיות שנוגעות לתפקידך כרכזת מצוינות בית ספרית.

12. כמה קבוצות את מלמדת ב"אמירים"?

6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---

אלו נושאים את מלמדת באמירים? למתכנת: לכל שורה יש לצרף את טבלת העזר כטבלת בחירה נגללת למראיין: אם אינו מלמד יותר מנושא אחד סמן "0" בשורות "נושא 2", "נושא 3", "נושא 4"	
13. נושא 1	
14. נושא 2	
15. נושא 3	
16. נושא 4	

טבלת עזר לנושאי הוראה			
1	אנגלית ושפות זרות אחרות	10	מחשבים, תקשוב וטכנולוגיה
2	אמנות, מוזיקה, קולנוע, דרמה, מחול	11	מנהיגות ורטוריקה
3	אסטרונומיה	12	מדע החברה - משפטים, מדע המדינה, סוציולוגיה, כלכלה, פסיכולוגיה
4	אקולוגיה ואיכות הסביבה	13	מתמטיקה או גיאומטריה
5	היסטוריה וארכיאולוגיה, גיאוגרפיה, גיאולוגיה	14	שפת אם (ספרות, לשון, הבעה, דקדוק, אוריינות וכדומה)
6	התנדבות ותרומה לקהילה	15	רובטיקה ואלקטרוניקה
7	טיפוח אקלים מיטבי / שיפור אקלים בית ספרי	16	תנ"ך, יהדות, מקרא, גמרא, מורשת
8	כישורי חיים	17	מדיה - תקשורת, עיתונות, רדיו, צילום
9	מדעים (פיזיקה, כימיה, ביולוגיה, ביוטכנולוגיה)	19	פיתוח חשיבה באמצעות משחקי חשיבה
20	אין / לא קיים נושא נוסף	18	אחר
21	ספורט		

17. (למתכנת: שאלה זו מיועדת למי שאמרה "אחר" (18) בשאלות 4 עד 7) אנה פרטי _____

18. מה היקף שעות ההוראה שלך ב"אמירים"? _____ שעות

19. לאלו תלמידים, להערכתך, תכנית "אמירים" מתאימה? (למראיין: עודד את המראיין לענות תשובות מלאות ולא רק תשובה כמו "למצטיינים". בקש: "האם תוכלי לפרט"?) _____

20. לאלו תלמידים, להערכתך, תכנית "אמירים" איננה מתאימה? _____

גבוה מאד	גבוה	בינוני	מועט	מועט מאד	לא יודע	לא ענה
5	4	3	2	1	0	9
21. מהו אחוז הנוכחות של התלמידים בשיעורי "אמירים"?						
גבוה מאד	גבוה	בינונית	מועטה	מועטה מאד	לא יודע	לא ענה
5	4	3	2	1	0	9
22. מהי מידת העניין שמגלים התלמידים במהלך השיעורים?						
5	4	3	2	1	0	9

23. האם בקבוצתך היו תלמידים שפרשו מהתכנית?

- (1) כן
 (2) לא (למתכנת: עבור לשאלה 27)
 (3) לא יודע (למתכנת: עבור לשאלה 27)
 (4) לא ענה (למתכנת: עבור לשאלה 27)

מתי התלמידים פרשו מהתכנית?	כן	לא	לא יודע	לא ענה	כמה פרשו? (הזהר)	תלמידים (בזמן)
24. במהלך החודש הראשון לפעילות התכנית	1	2	3	4	25.	
26. חודשיים-שלושה חודשים לאחר תחילת הפעילות של התכנית	1	2	3	4	27.	
28. ארבעה חודשים או יותר לאחר תחילת הפעילות של התכנית	1	2	3	4	29.	
30. בין השנה הראשונה לשנה השנייה לפעילות התכנית	1	2	3	4	31.	
32. במהלך השנה השנייה לפעילות התכנית	1	2	3	4	33.	

34. מה היו הסיבות לפרישה מהתכנית (לפי סדר השכיחות)? _____

35. האם בין השנה הראשונה לשנייה הצטרפו לקבוצתך תלמידים נוספים?

- (1) כן
 (2) לא
 (3) לא יודע
 (4) לא ענה

36. האם במהלך השנה הצטרפו לקבוצתך תלמידים נוספים?

- (1) כן
 (2) לא (למתכנת: עבור לשאלה 30)
 (3) לא יודע (למתכנת: עבור לשאלה 30)
 (4) לא ענה (למתכנת: עבור לשאלה 30)

37. כמה תלמידים הצטרפו במהלך השנה? _____

מתי נערכים שיעורי "אמירים" (למראיין: ניתן לסמן 1 "כן" ביותר מתשובה אחת)	כן	לא	לא יודע	לא ענה
38. במהלך יום הלימודים הרגיל	1	2	0	9
39. לפני יום הלימודים	1	2	0	9
40. מיד בתום יום הלימודים	1	2	0	9
41. בשעות אחר הצהריים התלמידים שבים לביתה"ס	1	2	0	9

42. האם, במהלך שנת הלימודים הנוכחית, נפגשת עם מדריכה או מנחה מטעם תכנית "אמירים"?

- (1) כן
- (2) לא (למתכנת: עבור לשאלה 42)
- (3) לא יודע (למתכנת: עבור לשאלה 42)
- (4) לא ענה (למתכנת: עבור לשאלה 42)

43. מי יוזם את הפגישות בדרך כלל?

- (1) בדרך כלל צוות בית הספר
- (2) בדרך כלל המדריכה מטעם תכנית אמירים
- (3) לעיתים צוות בית הספר יוזם ולעיתים המדריכה
- (4) לא יודע
- (5) לא ענה

44. באיזו תדירות נערכים המפגשים עם המדריכה? (למראיין: אין צורך להקריא את התשובות, לסמן לפי תשובת המראיין)

- (1) פעם בשבוע עד שבועיים
- (2) פעם בשלושה שבועות עד פעם בחודש
- (3) פעם בחודשיים עד שלושה חודשים
- (4) פעם בארבע חודשים עד חצי שנה
- (5) פעם בשנה
- (6) אחר
- (7) לא יודע
- (8) לא ענה

45. מהם הנושאים הנדונים במפגשי ההדרכה? _____

46. האם תדירות ההדרכה מספקת?

- (1) כן (למתכנת: עבור לשאלה 40)
- (2) לא
- (3) לא יודע (למתכנת: עבור לשאלה 40)
- (4) לא ענה (למתכנת: עבור לשאלה 40)

47. מהי התדירות הרצויה לדעתך? _____

48. האם יש, לדעתך, צורך בהרחבה של תחומי ההדרכה?

- (1) כן
- (2) לא (למתכנת: עבור לשאלה 42)
- (3) לא יודע (למתכנת: עבור לשאלה 42)
- (4) לא ענה (למתכנת: עבור לשאלה 42)

49. באלו תחומים את חשה שהינך זקוקה להדרכה נוספת? _____

50. האם השתתפת בהשתלמויות מטעם "אמירים"?

(1) כן

(2) לא (למתכנת: עבור לשאלה 50)

(3) לא יודע (למתכנת: עבור לשאלה 50)

(4) לא ענה (למתכנת: עבור לשאלה 50)

עד כמה ההשתלמויות מטעם "אמירים" בהן השתתפת:	במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	לא ענה
51. מתאימות לשלב הגיל של תלמידי "אמירים" בבית הספר (יסודי או חטיבת ביניים)	5	4	3	2	1	9
52. מתאימות לתחומי הדעת (או הנושאים) שמועברים ב"אמירים"	5	4	3	2	1	9
53. תרמו לידע שלך בתחום	5	4	3	2	1	9
54. סיפקו לך כלים לבניית תכנית הלימודים באמירים	5	4	3	2	1	9
55. סיפקו לך כלים להתאמת ההוראה לרמות חשיבה גבוהות	5	4	3	2	1	9
56. הדוגמאות שהוצגו בהשתלמויות ניתנות להעברה לעולם בית-הספר	5	4	3	2	1	9
57. התכנים שניתנו בהשתלמויות ניתנים ליישום בבית הספר שלי	5	4	3	2	1	9

58. במקרה שתרצי להתייעץ בנושא פדגוגי הקשור לשיעורי "אמירים" למי תפני? _____

תכנית "אמירים" הינה תכנית "פתוחה", כלומר אין בה תכנית לימודים מוגדרת. באיזו מידה:	במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	לא יודע	לא ענה
59. את מעדיפה תכנית מוגדרת ומובנית	5	4	3	2	1	0	9
60. יש לך מיומנות להכנת תכנית לימודים בנושא שנבחר ב"אמירים"	5	4	3	2	1	0	9
61. מערך השיעורים שבנית תואם לרציונל התכנית	5	4	3	2	1	0	9

	במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	לא יודע	לא ענה
62. באיזו מידה סגנון ההוראה היומיומי שלך (כלומר בכיתות הרגילות שאת מלמדת) השתנה בעקבות "אמירים"?	5	4	3	2	1	0	9

63. במה מתבטא השינוי? _____

עד כמה את מסכימה עם ההיגדים שלהלן:							
לא ענה	לא יודע	לא נכון	לא כל- כך נכון	די נכון	נכון	נכון מאד	
9	0	1	2	3	4	5	64. קיבלנו מידע מספק על הרציונל של תכנית "אמירים" לפני הפעלתה
9	0	1	2	3	4	5	65. יש לי הכשרה מתאימה להוראה בתכנית "אמירים"
9	0	1	2	3	4	5	66. אני מקבלת מענה לשאלות או בעיות שעולות במהלך ההוראה בתכנית
9	0	1	2	3	4	5	67. ההשתתפות ב"אמירים" מלמדת את התלמידים לצרוך מידע באופן יעיל
9	0	1	2	3	4	5	68. ההשתתפות ב"אמירים" מלמדת את התלמידים לנקוט עמדה כלפי נושאים המועלים לדיון
9	0	1	2	3	4	5	69. ההשתתפות ב"אמירים" מעמידה בפני התלמידים אתגרי חשיבה ברמות גבוהות
9	0	1	2	3	4	5	70. תכנית "אמירים" מעודדת מצוינות בקרב התלמידים המשתתפים בתכנית
9	0	1	2	3	4	5	71. תכנית "אמירים" מעודדת מצוינות גם בקרב תלמידים שאינם משתתפים בתכנית
9	0	1	2	3	4	5	72. התכנית יצרה לחצים חברתיים בין התלמידים המשתתפים בה לבין אלו שלא משתתפים
9	0	1	2	3	4	5	73. נראה כי התלמידים המשתתפים בתכנית שבעי רצון מהשתתפותם בה
9	0	1	2	3	4	5	74. אני שבעת רצון מתכנית אמירים
9	0	1	2	3	4	5	75. אני מעוניינת שתכנית "אמירים" תמשיך לפעול בבית הספר גם בשנה הבאה
9	0	1	2	3	4	5	76. אני מעוניינת להמשיך ללמד ב"אמירים" גם בשנה הבאה

(למתכנת: רק אם ענה לשאלה 68 "1" או "2" עבור לשאלה 69)

77. (למתכנת: השאלה מיועדת רק למי שענה על 68 "1" או "2") מדוע אינך מעוניינת להמשיך ללמד בתכנית בשנה הבאה? _____

78. שאלה למראיין- האם המרואיין ציין שהוא רכז מצוינות?
 (1) 1. כן
 (2) 2. לא (למתכנת: עבור לשאלה 219)

* * *

שאלות לרכזת מצוינות: (למראיין: נא להקריא את הפתיח) נעבור לסדרת שאלות המתייחסות לכלל התלמידים וקבוצות הלימוד של "אמירים" הפועלות בבית הספר

79. כמה שנים את מרכזת את תכנית "אמירים" בבית הספר?

- (1) שנה ראשונה
- (2) שנה שנייה

(3) לא יודע

(4) לא ענה

80. בשנת הלימודים הנוכחית, באיזה חודש החלה התכנית לפעול?

לא ענתה	אפריל	מרץ	פברואר	ינואר	דצמבר	נובמבר	אוקטובר	ספטמבר
0	4	3	2	1	12	11	10	9

81. האם אתם מלמדים נושא חברתי-ערכי במסגרת "אמירים"? למראיין : אם לא ברור למראיין נא

לתת דוגמאות: "למשל כישורי חיים, פיתוח חשיבה יצירתית, מנהיגות

(1) כן

(2) לא (למתכנת: עבור לשאלה 84)

(3) לא יודע

(4) לא ענה

לא יודע	לא ענה	לא	כן	מהו הנושא החברתי ערכי? (למראיין: ניתן לסמן 1) "כן" ביותר מתשובה אחת)
9	0	2	1	82. התנדבות ותרומה לקהילה
9	0	2	1	83. טיפוח אקלים מיטבי / שיפור אקלים בית ספרי
9	0	2	1	84. כישורי חיים
9	0	2	1	85. מנהיגות
9	0	2	1	86. פיתוח חשיבה יצירתית
9	0	2	1	87. אין / לא קיים

88. אחר, פרט : _____

89. האם כל תלמידי אמירים לומדים בשיעור זה?

(1) כן (למתכנת: עבור לשאלה 84)

(2) לא

(3) לא יודע (למתכנת: עבור לשאלה 84)

(4) לא ענה (למתכנת: עבור לשאלה 84)

90. מי הם התלמידים שלומדים בשיעור החברתי-ערכי? _____

91. כמה שעות לומד כל תלמיד נושא חברתי-ערכי? _____

92. כמה קבוצות "אמירים" פועלות בבית ספרך?

(1) 1 (למתכנת: עבור לשאלה 309)

(2) 2 (למתכנת: עבור לשאלה 293)

- (3) 3 (למתכנת: עבור לשאלה 277)
 (4) 4 (למתכנת: עבור לשאלה 261)
 (5) 5 (למתכנת: עבור לשאלה 245)
 (6) 6 (למתכנת: עבור לשאלה 229)
 (7) 7 (למתכנת: עבור לשאלה 213)
 (8) 8 (למתכנת: עבור לשאלה 197)
 (9) 9 (למתכנת: עבור לשאלה 181)
 (10) 10 (למתכנת: עבור לשאלה 165)
 (11) 11 (למתכנת: עבור לשאלה 149)
 (12) 12 (למתכנת: עבור לשאלה 133)
 (13) 13 (למתכנת: עבור לשאלה 117)
 (14) 14 (למתכנת: עבור לשאלה 101)
 (15) 15 (למתכנת: עבור לשאלה 85)

סדרת השאלות הבאה מתייחסת לכלל קבוצות "אמירים" שפועלות בבית הספר. אבקשך להתייחס
 בנפרד לכל קבוצת "אמירים": (למתכנת: לפתוח בטבלה שורות בהתאם למספר הקבוצות שהמרואינת
 ציינה)

קבוצה מספר...

93. כמה תלמידים לומדים בקבוצה? _____

מאלו שכבות גיל התלמידים בקבוצה זו?

מס'	שכבות גיל	כן	לא
.94	א	1	2
.95	ב	1	2
.96	ג	1	2
.97	ד	1	2
.98	ה	1	2
.99	ו	1	2
.100	ז	1	2
.101	ח	1	2
.102	ט	1	2

אלו תחומי דעת נלמדים בקבוצה זו?

מס'	נושאים	בחר תחום דעת	מס'	אחר, פרט:
.103	נושא 1		.104	
.105	נושא 2		.106	
.107	נושא 3		.108	

טבלת עזר לשאלות תחומי דעת			
	תחום דעת		תחום דעת
1	אנגלית ושפות זרות	12	משפטים, מדע המדינה, סוציולוגיה, כלכלה, קרימינולוגיה
2	אמנות, מוזיקה, קולנוע, דרמה	13	מתמטיקה או גיאומטריה
3	אסטרונומיה	14	עברית (ספרות, לשון, הבעה, דקדוק, אוריינות וכדומה)
4	אקולוגיה ואיכות הסביבה	15	רובוטיקה
5	היסטוריה וארכיאולוגיה, גיאוגרפיה, גיאולוגיה	16	תנ"ך, יהדות, מקרא, גמרא, מורשת
9	מדעים (פיזיקה, כימיה, ביולוגיה, ביוטכנולוגיה)	17	תקשורת, עיתונאות, רדיו, צילום
10	מחשבים, תקשוב וטכנולוגיה	18	אחר
0	אין / לא קיים נושא נוסף		

109. האם יש תלמידים שמשתתפים ביותר מקבוצת "אמירים" אחת?

1. כל התלמידים
2. רוב התלמידים
3. כמחצית מהתלמידים
4. מעט מהתלמידים
5. כלל לא
6. לא יודע
7. לא ענה

110. כיצד נבחרו הנושאים ותחומי הדעת הנלמדים באמירים?

- 6) לפי הנחיות של המדריכה או המלווה מטעם התכנית (למתכנת עבור לשאלה 328)
- 7) לפי המלצות של מורים או צוות פדגוגי בית ספרי (למתכנת עבור לשאלה 328)
- 8) לפי הניסיון וההכשרה של המורים שמלמדים בתכנית (למתכנת עבור לשאלה 328)
- 9) בהתחשב בבקשות והעדפות תלמידים (למתכנת עבור לשאלה 329)
- 10) אחר,
- 11) לא יודע (למתכנת עבור לשאלה 328)
- 12) לא ענה (למתכנת עבור לשאלה 328)

111. פרט: _____

112. האם לתלמידים הייתה אפשרות בחירה של הנושאים שילמדו במסגרת "אמירים" מבין מספר נושאים?

- 1) כן, תחומי הדעת הנלמדים כיום נבחרו על-פי העדפות התלמידים
- 2) כן, התלמידים בחרו מתוך רשימת נושאים שהוצגו בפניהם
- 3) לא
- 4) לא יודע
- 5) לא ענה

113. האם הנושאים או תחומי הדעת משתנים במהלך השנה?

(1) כן

(2) לא (למתכנת: עבור לשאלה 332)

(3) לא יודע (למתכנת: עבור לשאלה 332)

(4) לא ענה (למתכנת: עבור לשאלה 332)

114. אם כן, כמה זמן בממוצע נלמד כל נושא ?

(1) שליש אחד (למתכנת: עבור לשאלה 332)

(2) מחצית אחת (למתכנת: עבור לשאלה 332)

(3) שני שלישים (למתכנת: עבור לשאלה 332)

(4) אחר,

(5) לא יודע (למתכנת: עבור לשאלה 332)

(6) לא ענה (למתכנת: עבור לשאלה 332)

115. פרט: _____

האם קבוצות אמירים מורכבות מ...

מס'		כן	לא	לא יודע	לא ענה
116.	כיתה שלמה	1	2	0	9
117.	שכבה שלמה	1	2	0	9
118.	תלמידים בודדים מתוך כיתות	1	2	0	9

	באיזו מידה היווה כל אחד מהבאים שיקול לבחירת התלמידים "אמירים"?	במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	לא יודע	לא ענה
119.	המלצה של מחנכת (או מורה אחרת)	5	4	3	2	1	0	9
120.	על סמך ציוני התעודה מהשנה שעברה	5	4	3	2	1	0	9
121.	על סמך ההישגים של התלמידים השנה	5	4	3	2	1	0	9
122.	על סמך מבחן בית ספרי שנערך במיוחד לצורך הבחירה לתכנית	5	4	3	2	1	0	9
123.	איתור במבחני המצוינות של האגף למחוננים ומצטיינים (סאלד, דווירי וכד')	5	4	3	2	1	0	9
124.	מוטיבציה של התלמידים	5	4	3	2	1	0	9
125.	בקשה של ההורים	5	4	3	2	1	0	9

126.	כשרון ייחודי של התלמיד	5	4	3	2	1	0	9
------	------------------------	---	---	---	---	---	---	---

127. (למתכנת: שאלה זו מיועדת רק למי שענה 2-5 בשאלה 342) אנא פרט אילו כישרונות ייחודיים? _____

128.	אחר (למראיין: נא לא להקריא, סמן רק אם המרואיין ציין שיקול נוסף)	5	4	3	2	1		
------	---	---	---	---	---	---	--	--

129. (למתכנת: שאלה זו מיועדת רק למי שענה 2-5 בשאלה 344) אנא פרט? _____

130. האם בית הספר איתר את התלמידים מחדש בתחילת השנה השנייה לפעילות התכנית?

6 כן איתרנו מחדש את כל התלמידים (כולל אלה של שנה שעברה)

7 כן, איתרנו מועמדים חדשים לתכנית

8 לא

9 לא יודע

10 לא ענה

131. האם את מובילה ישיבות ייחודיות של צוות מורי "אמירים"?

1 כן

2 לא (למתכנת: עבור לשאלה 350)

3 לא יודע (למתכנת: עבור לשאלה 350)

4 לא ענה (למתכנת: עבור לשאלה 350)

* * *

חלק זה מיועד לכל המרואיינים - גם למורים וגם לרכזים

למראיין נא להקריא: לסיום, כמה שאלות אישיות (אם המרואינת היא רכזת כדאי לומר "לסיום, עוד מספר שאלות אישיות")

באיזה תחום דעת או מקצוע התמחית במסגרת לימודיך האקדמיים? (למראיין: נא לא להקריא את הטבלה, אלא רק לסמן בהתאם לתשובת המרואינת. אפשר לסמן "כן" ביותר ממקצוע אחד)

תחום דעת / מקצוע	כן	לא	לא ענה
132. שפה עברית	1	2	9
133. חשבון או מתמטיקה	1	2	9
134. מדעים (כולל: ביולוגיה, פיזיקה, כימיה)	1	2	9
135. שפה זרה (אנגלית, צרפתית, ערבית, רוסית וכדומה)	1	2	9
136. תנ"ך, מקרא, יהדות	1	2	9
137. היסטוריה	1	2	9
138. גיאוגרפיה	1	2	9
139. מחשבים	1	2	9

תחום דעת / מקצוע	כן	לא	לא ענה
140. הוראת תלמידים מחוננים או מצוינים	1	2	9
141. אחר	1	2	9

142. כמה שנות ניסיון בהוראה יש לך? _____ שנים

אלו תפקידים נוספים יש לך בבית ספר זה? (למראיין: נא לא להקריא, אלא רק לסמן לפי תשובת המרואיינת)	כן	לא	לא ענה
143. לא מלמד בבית הספר למעט ב"אמירים"	1	2	9
144. מורה מקצועית	1	2	9
145. רכז מקצוע / רכז שכבה	1	2	9
146. סגן מנהל בית ספר	1	2	9
147. תפקיד אחר	1	2	9
148. מחנכת (למתכנת: אם ענה "1" (כן) עבור לשאלה 373 אם ענתה "2" (לא) או "9" עבור ל-384)	1	2	9

149. איזו שכבת גיל _____ את מחנכת?

א	ב	ג	ד	ה	ו	ז	ח	ט
1	2	3	4	5	6	7	8	9

אלו מקצועות את מלמדת בכיתת החינוך שלך? (למראיין: אין צורך להקריא בקול את הטבלה, אלא רק לסמן בהתאם לתשובת המרואיינת)

תחום דעת / מקצוע	כן	לא	לא ענה
150. שפה עברית	1	2	9
151. חשבון או מתמטיקה	1	2	9
152. מדעים (כולל: ביולוגיה, פיזיקה, כימיה)	1	2	9
153. שפה זרה (אנגלית, צרפתית, ערבית, רוסית וכדומה)	1	2	9
154. תנ"ך, מקרא, יהדות	1	2	9
155. היסטוריה	1	2	9
156. גיאוגרפיה	1	2	9
157. מחשבים	1	2	9
158. הוראת תלמידים מחוננים או מצוינים	1	2	9
159. אחר, פרט:	1	2	9

160. הגענו לסוף הראיון, האם תרצי להוסיף משהו בנושא "אמירים"? _____
למראיין: הודה למרואיין וסיים את השיחה

הערכת תכנית "אמירים" תשס"ט -

מתווה לראיון מנהל איכותני

בראיון זה נרצה לשמוע ממך על היבטים שונים שקשורים בתוכנית "אמירים", כמו היערכות לתוכנית, הטמעה ויישום, דפוסי עבודה, השפעות התוכנית ועמדות ותובנות לגבי חינוך למצוינות. נתחיל ב -

שאלות רקע כלליות על בית הספר (גודל, אוכלוסיה, מאפיינים ייחודיים)
שאלות רקע בזיקה למצוינות (טרם ההצטרפות לתוכנית): תפיסות וסדר יום לגבי מצוינות; מהי (עבורך) תרבות של מצוינות בית ספרית? האם טיפוח מצוינות נכלל (בעבר) בתוכנית העבודה הבית ספרית? לבקש דוגמאות

א. שאלות על הטמעת ויישום תוכנית "אמירים"

1. הצטרפות בית הספר לתוכנית "אמירים":

- 1.1. מה היו השיקולים אם להצטרף או לא?
- 1.2. מה היה מיוחד/חדשני/אטרקטיבי בתוכנית?
- 1.3. באיזו מידה היו ברורים החזון, הרציונל, המטרות והעקרונות של התוכנית (כולל ההבחנה בין מחוננות, הצטיינות ומצוינות)?

2. איתור תלמידים:

- 2.1. מי הם התלמידים המשתתפים בתוכנית "אמירים"?
 - האם משתתפים בתוכנית רק מצטיינים במקצועות עיוניים או שגם תלמידים מצוינים באמנות, ספורט, מוסיקה וכדומה?
 - איזה שיעור מתלמידי "אמירים" יצאו קודם לתוכניות למחוננים?
- 2.2. על-פי איזה קריטריונים נבחרו התלמידים ללימודי "אמירים"?
 - באיזו מידה חשובה המוטיבציה של התלמיד להשתתף?
- 2.3. **התמדה** - האם, בשנה השנייה של הפעילות, המשיכו כל התלמידים את השתתפותם בתוכנית?
 - אם עזבו – על איזה רקע?
 - האם הצטרפו תלמידים חדשים בשנה השנייה?

3. היערכות בית ספרית:

- 3.1. כיצד נערכתם להכנסת תוכנית "אמירים" לבית הספר?

- האם נדרשתם להגמשה של מבנים? של מסגרת שעות הלימוד, של טווח הגילאים? לאלתור?
 - אילו תשתיות/משאבים עמדו/הועמדו לרשות בית הספר לטובת תוכנית "אמירים"?
- 3.2. האם יש רכז מצוינות בית ספרי? האם הוכשר לכך? איך, במה? מה תפקידיו? עד כמה הוא עומד בקשר עם מורי כיתות האם?
- 3.3. האם קיים צוות מוביל מצוינות בבית הספר? (את מי הוא כולל, איך הוכשר, מה מאפיין אותו?)
- 3.4. באיזו מידה שותפים הורים למהלך? במה?

4. בחירת התכנים ותוכניות הלימוד:

- 4.1. אילו תוכניות נבנו/נבחרו? מה טיבן?
- מה היו השיקולים? מה בחרתם להדגיש?
- 4.2. עד כמה מתאפשרת לבית הספר יצירתיות בהפעלת תוכנית "אמירים"?
- 4.3. באיזו מידה תוכניות הלימודים שנבחרו ל"אמירים" 'מובחנות' מן ההוראה והלמידה הרגילות/הרווחות בבית הספר (למשל, מטפחות מיומנויות חשיבה גבוהות/למידת חקר, לא נשענות רק על זמינותם של מורים בצוות בית הספר)?

5. השתלמויות והכשרת מורים:

- 5.1. אילו שיקולים הנחו אותך בבחירת המורים לתוכנית?
- אילו כישורי הוראה של מורים היו חשובים בעיניך במיוחד?
- 5.2. מה כללו ההשתלמויות?
- מה היו הדגשים בהן?
 - האם המורים השתלמו הן בתחום הדעת והן בהוראת מצטיינים?
 - האם הפכו למורים 'מומחים'? (כמו שמתחייב מעקרונות התוכנית?)
- 5.3. באיזו מידה גייסתם מורים מומחים מבחוץ (להבדיל ממורים מצוות בית הספר) בנושאים הרצויים? כיצד? מה היו השיקולים?

6. ליווי והדרכה:

- 6.1. במי/במה נעזרתם בפיתוח של תוכניות לימוד, של משאבים חומריים ושל תהליכים שמובילים להצטיינות?
- עד כמה נעזרתם במתווה מטעם האגף למחוננים ומצטיינים?
 - באיזו מידה נעזרתם בליווי של רכז המצוינות המחוזי? במה בעיקר?
 - במדריך/רפרנט מחוזי?
- 6.2. האם הוקמה ועדת מצוינות/היגוי יישובית?

6.3. מי עוד מלווה את המהלך? (ועדה בין-אגפית? אגפי הגיל? המפמ"רים?)

7. מתכונת ודפוס עבודה:

7.1. האם ההתנהלות הבית ספרית בנושא המצוינות במסגרת התוכנית שונה מההתנהלות בנושא טרם התוכנית?

- מה אתם עושים היום, במסגרת התוכנית, שלא עשיתם בעבר?
- מהם מוקדי השינוי? לבקש דוגמאות

7.2. האם/עד כמה אתם 'צמודים' ביישום התוכנית למודל רנזולי ולעקרונותיו? במה בעיקר? במה פחות? מדוע?

7.3. כמה קבוצות/אשכולות לימוד יש?

- איך הורכבו, על-פי אילו שיקולים? (גודל מיטבי, הרכב גילי, נידות וכד')

7.4. כמה תחומי דעת לומד כל תלמיד? כיצד השתלבו תלמידים בתוכניות לימוד ספציפיות? (בהתאם לנטייתיהם, תחומי עניין וכד')

7.5. מהם, להערכתך, תחומי האחריות של רכז המצוינות הבית ספרי?

8. היבטים רגשיים וחברתיים ומצוינות ערכית:

8.1. באיזו מידה הודגש טיפוח מיומנויות של מצוינות/של 'התנהגויות מצוינות'? אילו? (למשל, התמדה, מאמץ, סקרנות, תעוזה, המצאתיות)

8.2. באיזו מידה הודגשה/טופחה מצוינות חברתית-ערכית-רגשית? כיצד בא הדבר לידי ביטוי? כמה שעות הוקדשו לכך?

- באילו אסטרטגיות השתמשתם להבהרת ערכים ולעידוד חשיבה ביקורתית ומוסרית? לבקש דוגמאות

9. הערכת תלמידים:

9.1. אילו תוצרים הוצגו/יוצגו לסיכום תהליכי הלמידה (בתום שלב א' ו-ב')?

9.2. עד כמה חשובים ומודגשים אופני הביטוי השונים של התוצרים?

9.3. האם יש התמקדות בהישגים הלימודיים של התלמיד ו/או בתוצרים ו/או ב'איכויות פנימיות יותר' (מוטיבציה, התמדה, השקעת מאמץ, תעוזה, הסתגלות חברתית וכד')?

9.4. על מה מבוססת ההערכה של התלמידים המצטיינים? באילו סיטואציות?

9.5. האם וכיצד הוגדר מה ייחשב להצלחה מבחינת התלמידים? האם וכיצד הוגדר מה ייחשב לאי-הצלחה/כישלון?

9.6. האם הוגדרו מדדי הצלחה בית ספריים? מהם?

9.7. האם הוגדר מה ייחשב להצלחה מבחינת המורה?

ב. שאלות על השפעות התוכנית

1. השפעות על תלמידי התוכנית:

1.1. אילו השפעות יש לתוכנית על התלמידים המשתתפים בה? / איך היית מתאר את

ההשפעות של התוכנית ברמות השונות? (הישגים לימודיים בכלל, בלימודי "אמירים",

רגשית-חברתית-התנהגותית).

- על מה בעיקר? מה ציפית שיושפע ולא קרה?

1.2. מהי, להערכתך, מידת שביעות הרצון של התלמידים מתוכניות הלימוד שבית הספר

מציע להם במסגרת "אמירים"?

- ממה בעיקר? בזכות מה?

1.3. האם יש נשירה של תלמידים? בעקבות מה? כיצד אתם נוהגים במקרים אלה?

1.4. כיצד נתפשים תלמידי "אמירים" בעיני תלמידים אחרים בבית הספר?

2. השפעות על המורים ועל המערכת הבית ספרית:

2.1. האם אתה רואה השפעות רחבות יותר של תוכנית "אמירים" על כלל בית הספר?

(דפוסי עבודת המורים בכיתות, דגשים בהוראה, השיח הבית ספרי, אקלים. במה

במיוחד?)

2.2. האם, לדעתך, ניכרת הקרנה של התוכנית גם על מידת המצוינות של מורים? כלומר,

האם יש הבדל בהוראה של מורי "אמירים" בהשוואה להוראה על-ידם טרם השתלבות

בית הספר בתוכנית? במה בעיקר?

ג. עמדות כלפי התוכנית ושביעות רצון

1. מהי עמדתך, על סמך ניסיוןך מתוכנית "אמירים", לגבי התפיסה הרחבה של מצוינות/

שיושמה בתהליך האיתור?

- האם היא 'מצדיקה את עצמה'? האם היו אכזבות?

2. מהם, מניסיוןך, הקריטריונים והתהליכים שראוי ביותר להשתמש בהם לאיתור ומיפוי

התלמידים המצטיינים?

- האם נכון להפעילם על כלל התלמידים?

3. מניסיוןך, עד כמה דפוס/מתכונת ההעשרה היא משמעותית? (למשל, של ארגון השעות

בתוך סדר היום ומערכת הלימודים, של פדגוגיות, של קיבוץ תלמידים, של תחומי דעת)

4. האם קיים דפוס העשרה מומלץ/מנצח?

5. למה הכי חשוב לשים לב בטיפוח מצטיינים?

- אילו מסרים ערכיים חשוב במיוחד, לדעתך, להעביר לתלמידים במסגרת התוכנית?

- מדדי ההצלחה – מה הם 'באמת' אמורים לשקף?

• מהם הקשיים, האתגרים - ודרכי ההתמודדות?

6. האם/באיזו מידה אתה מרגיש שהתוכנית מקרבת את בית הספר שלך למה שעבורך מהווה מצוינות בית ספרית? במה במיוחד? תודות למה במיוחד? מה חסר? מה צריך שיקרה?

לסיכום:

1. האם עקרונות תוכנית "אמירים", המכוונים טיפוח מצוינים ומצטיינים, 'נכונים'?
2. האם/מה הערך המוסף של העבודה על-פי מודל רנזולי?
3. מה הכי מוצלח/עובד' בתוכנית "אמירים"? מדוע?
4. מה מוצלח/עובד' פחות בתוכנית "אמירים"? מדוע?
5. מה יוצר, לדעתך/מניסיוןך, מוטיבציה להצלחה/ למצוינות אצל תלמידים? אצל מורים? בבית ספר בכלל?
6. מהו המפתח לדעתך, לבית ספר מצוין? מה מעכב הצלחה ומצוינות? אחרי השנה הזאת יש לך תשובה לכך?
7. האם יש סיכוי, לדעתך, להפוך הישג חד פעמי של תלמיד/של מצוינות בבית הספר לדרך חיים? איך? האם תוכנית "אמירים" יכולה לתרום לכך?
8. ולסיום, אילו אבני-דרך ומדדי הצלחה מתאימים ביותר, לדעתך, להערכת תוכנית "אמירים" על רצף הזמן/לאורך זמן?

הערכת תוכנית "אמירים" תשס"ט -

ראיון מורה/רכז מצוינות בית ספרי

בראיון זה נרצה לשמוע ממך על היבטים שונים שקשורים בתוכנית "אמירים", כמו היערכות לתוכנית, הטמעה ויישום, דפוסי עבודה, השפעות התוכנית ועמדות ותובנות לגבי חינוך מחוננים וחינוך למצוינות.

נתחיל ב -

שאלות רקע כלליות על בית הספר (גודל, אוכלוסיה, מאפיינים ייחודיים)

שאלות רקע בזיקה למצוינות (טרם ההצטרפות לתוכנית):

תפיסות וסדר יום לגבי מצוינות; מהי (עבורך) תרבות של מצוינות בית ספרית? האם טיפוח מצוינות נכלל (בעבר) בתוכנית העבודה הבית ספרית? לבקש דוגמאות

א. שאלות על הטמעת ויישום התוכנית

1. הצטרפות בית הספר לתוכנית "אמירים":

1.1. מה היו השיקולים אם להצטרף או לא?

1.2. מה היה מיוחד/חדשני/אטרקטיבי, לדעתך, בתוכנית?

תכנית "אמירים" מתבססת על "מודל רנזולי" שמדבר על מודל העשרה משולש:

חשיפה לתחומי דעת שאינם נכללים בהכרח בתכנית הלימודים הרגילה, **העמקה** (המשך העשרה בכיתה על פי תחומי עניין-לימוד מיומנויות) **וחקר** בקבוצות קטנות (לימוד ארוך טווח המכוון להשגת והצגת תוצרים)

תכנים אלו, המהווים אתגר אינטלקטואלי, הזדמנות ליצירתיות, העלאת שאלות אותנטיות והתמודדות עם פתרון, בשילוב הפדגוגיות הייחודיות, יגבירו את המוטיבציה ללמידה ויאפשרו לו להצטיין

1.3. באיזו מידה היו ברורים החזון, הרציונל, המטרות והעקרונות של התוכנית (כולל

ההבחנה בין מחוננות, הצטיינות ומצוינות)?

2. איתור תלמידים:

2.1. מי הם התלמידים שמשתתפים בתוכנית?

• האם משתתפים בתוכנית רק מצטיינים במקצועות עיוניים או גם תלמידים

מצוינים באמנות, ספורט, מוסיקה וכדומה?

• איזה שיעור מתלמידי "אמירים" יצאו קודם לתוכניות למחוננים?

2.2. על-פי איזה קריטריונים נבחרו התלמידים ללימודי "אמירים"?

• באיזו מידה חשובה המוטיבציה של התלמיד להשתתף?

• האם המלצת על תלמידים? על פי מה?

2.3. **התמדה** - האם, בשנה השנייה של הפעילות, המשיכו כל התלמידים את השתתפותם בתכנית?

- אם עזבו – על איזה רקע?
- האם הצטרפו תלמידים חדשים בשנה השנייה?

3. **היערכות בית ספרית:**

3.1. כיצד נערכתם להכנסת התוכנית?

- האם נדרשתם לשנות את מערכת השעות, מסגרת שעות הלימוד, האם התמודדתם עם שילוב רב-גילאי בקבוצה אחת? לאלתור?
- לרכז בלבד: אילו תשתיות/משאבים הועמדו לרשות בית הספר לטובת התוכנית?

3.2. **למורה:** האם יש רכז מצוינות בית ספרי? מה תפקידיו? האם הוא עומד בקשר עם מורי כיתות האם?

לרכז: כיצד נבחר לתפקיד? (שאלות נוספות בפרק מתכונת)

3.3. האם קיים צוות מוביל מצוינות בבית הספר? (את מי הוא כולל, איך הוכשר, מה מאפיין אותו?) עד כמה אתה מסתייע בו?

3.4. באיזו מידה שותפים הורים למהלך? במה?

4. **בחירת התכנים ותוכנית הלימודים:**

4.1. אילו תוכניות נבנו/נבחרו? מה טיבן?

- מה היו השיקולים? מה בחרתם להדגיש?

4.2. עד כמה מתאפשרת לבית הספר יצירתיות בהפעלת תוכנית "אמירים"?

4.3. באיזו מידה תוכניות הלימודים שנבחרו ל"אמירים" מובחנות מן ההוראה והלמידה ה'רגילות'/הרווחות בבית הספר (למשל, מטפחות מיומנויות חשיבה גבוהות/למידת חקר, לא נשענות רק על זמינותם של מורים בצוות בית הספר)?

5. **השתלמויות והכשרת מורים:**

5.1. מה כללו ההשתלמויות?

- מה היו הדגשים בהן?
 - האם ההשתלמות הייתה הן בתחום הדעת והן בהוראת מצטיינים?
 - עד כמה ההשתלמויות היו רלוונטיות לך מבחינת התאמה לשלב הגיל בבית ספרך ולתכנים שמועברים בבית ספרך?
- 5.2. באיזו מידה אתה מרגיש בעל ידע רחב ומעמיק בתחום הפדגוגיה של תלמידים מצטיינים?

- 5.3. האם אתה מרגיש שנחשפת לתפיסות/זוויות רבות ולתחומי חקר מגוונים?
עד כמה אתה מרגיש שאתה יצירתי וגמיש?
- 5.4. עד כמה אתה מאמין בתלמידים האלה? ומחויב למימוש שלהם במסגרת התוכנית?
לבקש לפרט ולהדגים
- 5.5. האם יש דגש על מצוינות לא רק של תלמידים, אלא גם של מורים? לבקש לפרט
- 5.6. האם אתה מרגיש שאתה מורה 'מצוין'? במה? האם אופן עבודתך בכיתות הרגילות
ועם תלמידים 'רגילים' הושפע? כיצד? לבקש דוגמאות
- 5.7. באיזו מידה גייסתם מורים מומחים מבחוץ בנושאים הרצויים? כיצד נבחרו?

6. ליווי והדרכה:

- 6.1. במי/במה נעזרתם בפיתוח של תוכניות לימודים, של משאבים חומריים ושל
תהליכים שמובילים להצטיינות?
- עד כמה נעזרתם במתווה מטעם האגף למחוננים ומצטיינים? במי אתה נעזרת?
 - באיזו מידה נעזרת בליווי של רכז המצוינות המחוזי? במה בעיקר?
 - ובמדריך/רפרנט מחוזי?
- 6.2. מי עוד מלווה אותך במהלך? (ועדה בין-אגפית? אגפי הגיל? המפמ"רים?)

7. מתכונת ודפוסי עבודה:

- 7.1. לרכזי מצוינות בלבד: כיצד אתה תופס את תפקידך כרכז מצוינות בית ספרי?
 - האם הוכשר לכך? איך, במה?
 - מהם ההיבטים הארגוניים והפדגוגיים של התפקיד
 - כיצד עובד הקשר עם מטה ומדריכי האגף למצוינות
 - קשר/העברת ידע מ/אל מורי "אמירים" הנוספים בבית הספר
 - באיזו מידה, אם בכלל, עומד בקשר עם מורי כיתות האם?
 - קשיים בהם נתקל בתפקידו כרכז מצוינות
 - המלצות לתהליכים ולנוהלי עבודה
- 7.2. האם ההתנהלות הבית ספרית בנושא המצוינות במסגרת התוכנית שונה
מההתנהלות בנושא טרם התוכנית?
 - מה אתה עושה היום, במסגרת התוכנית, שלא עשית בעבר?
 - מהם מוקדי השינוי? לבקש דוגמאות
- 7.3. האם/עד כמה אתה 'צמוד' ביישום התוכנית למודל רנזולי ולעקרונותיו? במה
בעיקר? במה פחות? מדוע?
- 7.4. שאלה לרכז מצוינות בית ספרי: כמה קבוצות/אשכולות לימוד יש?

- איך הורכבו, על-פי אילו שיקולים? (גודל מיטבי, הרכב גילי, נידות וכד')
- שאלה למורה אמירים: כמה קבוצות לימוד אתה מלמד? מה הנושאים שאתה מלמד בכל קבוצה?
- 7.5. כמה תחומי דעת לומד כל תלמיד? כיצד השתלבו תלמידים בתוכניות ספציפיות? (בהתאם לנטייתיהם, תחומי עניין וכד')

8. היבטים רגשיים וחברתיים ומצינויות ערכית:

- 8.1. באיזו מידה הודגש טיפוח מיומנויות של מצינויות/של 'התנהגויות מצינויות'? אילו? (למשל, התמדה, מאמץ, סקרנות, תעוזה, המצאתיות)
- 8.2. באיזו מידה הודגשה/טופחה מצינויות חברתית-ערכית-רגשית? כיצד בא הדבר לידי ביטוי? כמה שעות הוקדשו לכך?
- באילו אסטרטגיות השתמשתם להבהרת ערכים ולעידוד חשיבה ביקורתית ומוסרית? לבקש דוגמאות

9. הערכת תלמידים:

- 9.1. אילו תוצרים הוצגו/יוצגו לסיכום תהליכי הלמידה (בתום שלב א' ו-ב')?
- 9.2. עד כמה חשובים ומודגשים אופני הביטוי השונים של התוצרים?
- 9.3. האם יש התמקדות בהישגים הלימודיים של התלמיד ו/או בתוצרים ו/או ב'איכויות פנימיות יותר' (מוטיבציה, התמדה, השקעת מאמץ, תעוזה, הסתגלות חברתית וכד')?
- 9.4. על מה מבוססת ההערכה של התלמידים המצטיינים? באילו סיטואציות?
- 9.5. האם וכיצד הוגדר מה ייחשב להצלחה מבחינת התלמידים? האם וכיצד הוגדר מה ייחשב לאי-הצלחה/כישלון?
- 9.6. האם הוגדרו מדדי הצלחה בית ספריים? מהם?
- 9.7. האם הוגדר מה ייחשב להצלחה מבחינת המורה? מה בעיניך ייחשב להצלחה שלך?

ב. שאלות על השפעות התוכנית

1. השפעות על תלמידי התוכנית:

- 1.1. אילו השפעות יש לתוכנית על התלמידים המשתתפים בה? איך היית מתאר את ההשפעות של התוכנית ברמות השונות? (הישגים לימודיים בכלל, בלימודי "אמירים", רגשית-חברתית-התנהגותית).
- על מה בעיקר? מה ציפית שיושפע ולא קרה?

- 1.2. מהי, להערכתך, מידת שביעות הרצון של התלמידים המצטיינים מתוכניות הלימוד שבית הספר מציע להם במסגרת "אמירים"?
 - ממה בעיקר? בזכות מה?
- 1.3. האם יש נשירה של תלמידים? בעקבות מה? כיצד אתה נוהג במקרים אלה?
- 1.4. אם הלימודים באמירים הם באמצע היום, על חשבון שיעור אחר: האם התלמידים מסתדרים עם השלמת החומר שהפסידו? והאם ההיעדרות משיעורים יוצרת התנגשויות/ חיכוכים עם המורים שמלמדים באותן שעות?
- 1.5. כיצד נתפשים תלמידי "אמירים" בעיני תלמידים אחרים בבית הספר?

2. השפעות על המורים ועל המערכת הבית ספרית:

- 2.1. האם אתה רואה השפעות רחבות יותר של תוכנית "אמירים" על כלל בית הספר? (דפוסי עבודת המורים בכיתות, דגשים בהוראה, השיח הבית ספרי, אקלים. במה במיוחד?)
- 2.2. האם, לדעתך, ניכרת הקרנה של התוכנית גם על מידת המצוינות של מורים? כלומר, האם יש הבדל בהוראה של מורי "אמירים" בהשוואה להוראתם טרם השתלבות בית הספר בתוכנית? במה בעיקר?

ג. עמדות כלפי התוכנית ושביעות רצון

- מהי עמדתך, על סמך ניסיוןך מתוכנית אמירים, לגבי התפיסה הרחבה שיושמה בתהליך האיתור?
- האם היא 'מצדיקה את עצמה'? האם היו 'אכזבות'?
 - מהם, מניסיוןך, הקריטריונים והההליכים שראוי ביותר להשתמש בהם לאיתור ומיפוי התלמידים המצטיינים?
 - האם נכון להפעילם על כלל התלמידים?
1. מניסיוןך, עד כמה דפוס/מתכונת ההעשרה היא משמעותית? (למשל, של ארגון השעות בתוך סדר היום ומערכת הלימודים, של פדגוגיות, של קיבוץ תלמידים, של תחומי דעת)
 2. האם קיים דפוס העשרה מומלץ/מנצח?
 3. למה הכי חשוב לשים לב בטיפוח מצוינות ומצטיינים?
 - אילו מסרים ערכיים חשוב במיוחד, לדעתך, להעביר לתלמידים במסגרת התוכנית?
 - מדדי ההצלחה – מה הם 'באמת' אמורים לשקף?
 - מהם הקשיים, האתגרים - ודרכי ההתמודדות?
 4. האם/באיזו מידה אתה מרגיש שהתוכנית מקרבת את בית הספר שלך למה שעבורך מהווה מצוינות בית ספרית? במה במיוחד? תודות למה במיוחד? מה חסר? מה צריך שיקרה?

ולסיכום:

1. האם עקרונות תוכנית "אמירים", המכוונים טיפוח מצוינים ומצטיינים, 'נכונים'?
2. האם/מה הערך המוסף של העבודה על-פי מודל רנזולי?
3. מה הכי מוצלח/עובד' בתוכנית "אמירים"? מדוע?
4. מה מוצלח/עובד' פחות בתוכנית "אמירים"? מדוע?
5. מה יוצר, לדעתך/מניסיוןך, מוטיבציה להצלחה/ למצוינות אצל תלמידים? אצל מורים? בבית ספר בכלל?
6. מהו המפתח, לדעתך, לבית ספר מצוין? מה מעכב הצלחה ומצוינות? האם אחרי השנה הזאת יש לך תשובה לכך?
7. האם יש סיכוי, לדעתך, להפוך הישג חד פעמי של תלמיד/של מצוינות בבית הספר לדרך חיים? איך? האם תוכנית "אמירים" יכולה לתרום לכך?
8. ולסיום, אילו אבני-דרך ומדדי הצלחה מתאימים ביותר, לדעתך, להערכת תוכנית "אמירים" על רצף הזמן/לאורך זמן?

הערכת תכנית "אמירים" תשס"ט – מתווה לראיון איכותני עם מדריך מחוזי/רכז ישובי/פרנט מחוזי

בראיון זה נרצה לשמוע ממך על היבטים שונים שקשורים בתוכנית "אמירים", כמו היערכות לתוכנית, הטמעה ויישום, דפוסי עבודה, השפעות התוכנית ועמדות ותובנות לגבי חינוך מחוננים וחינוך למצוינות.
נתחיל ב-

שאלות רקע: מה הרקע שלך, ממתי אתה בתפקיד זה, איזו הכשרה עברת לצורך התפקיד? מהי (עבורך) תרבות של מצוינות בית ספרית?

א. שאלות על הטמעת ויישום התוכנית

1. הצטרפות בית הספר לתוכנית "אמירים":

- 1.1. מה היו השיקולים העיקריים של בתי הספר אם להצטרף לתוכנית?
- 1.2. מה מיוחד/חדשני/אטרקטיבי, לדעתך, בתוכנית?
- 1.3. באיזו מידה היו ברוכים לבתי הספר החזון, הרציונל, המטרות והעקרונות של התוכנית (כולל ההבחנה בין מחוננות, הצטיינות ומצוינות)?

2. איתור תלמידים:

- 2.1. מיהם התלמידים המשתתפים בתוכנית "אמירים" לברר בנוסף
 - האם משתתפים בתוכנית רק מצטיינים במקצועות עיוניים או שגם תלמידים מצוינים באמנות, ספורט, מוסיקה וכדומה?
 - איזה שיעור מתלמידי "אמירים" יצאו קודם לתוכניות למחוננים?
- 2.2. על-פי איזה קריטריונים נבחרו התלמידים ללימודי "אמירים"?
 - באיזו מידה חשובה המוטיבציה של התלמיד להשתתף?

3. היערכות בית ספרית:

- 3.1. כיצד נערכו בתי הספר להכנסת התוכנית?
 - האם נדרשו להגמשה של מבנים? של מסגרת שעות הלימוד, של טווח הגילאים? לאֶתור?
 - אילו תשתיות/משאבים עמדו/הועמדו לרשות בתי הספר לטובת תוכנית "אמירים"?
- 3.2. במי/במה הם נעזרו בפיתוח של תוכניות לימודים, של משאבים חומריים ושל תהליכים שמובילים להצטיינות?
 - עד כמה הם נעזרו במתווה מטעם האגף למחוננים ומצטיינים?

3.3. תאר את תפקידיך ואת פעולותיך/דפוסי עבודתך כמדריך מחז"ל/רכז ישוב/פרנט מחז"ל

- באיזו מידה נעזרים בך? במה בעיקר? ובמדריך האזורי?

3.4. האם הוקמה ועדת מצוינות /היגוי מחז"ת/יישובית? תאר את תפקידיה ואת אופן פעולתה

3.5. מי עוד מלווה את המהלך? (ועדה בין-אגפית? אגפי הגיל? המפמ"רים?)

3.6. האם יש רכזי מצוינות בית ספריים?

- האם הוכשרו לכך? איך, במה? מה אתה יודע על תפקידיהם?

3.7. האם קיים צוות מוביל מצוינות בבתי הספר? (את מי הוא כולל, איך הוכשר, מה מאפיין אותו?)

3.8. באיזו מידה שותפים הורים למהלך?

4. בחירת התכנים ותוכנית הלימודים:

4.1. האם/עד כמה הבחירה בתוכניות/בתכנים השונים כפופה להנחיות מסודרות של האגף?

4.2. אילו תוכניות נבנו/נבחרו? מה טיבן?

- מה היו השיקולים?

- מה בחרו בתי הספר להדגיש בתוכניות?

4.3. באיזו מידה תוכניות הלימודים שנבחרו "אמירים" 'מובחנות' מן ההוראה והלמידה ה'רגילות'/הרווחות בבית הספר (למשל, מטפחות מיומנויות חשיבה גבוהות/למידת חקר, לא נשענות רק על זמינותם של מורים בצוות בית הספר)?

5. השתלמויות והכשרת מורים:

5.1. אילו שיקולים הנחו את בתי הספר בבחירת המורים לתוכנית?

- אילו כישורי הוראה של מורים היו חשובים במיוחד בעיני מנהלים? ובעיניך?

5.2. מה כללו ההשתלמויות?

- מה היו הדגשים בהן?

- האם ההשתלמות הייתה הן בתחום הדעת והן בהוראת מצטיינים?

- האם הפכה את המורים המשתלמים ל'מומחים' (כמו שהתוכנית מחייבת)?

5.3. עד כמה המורים מחויבים, לדעתך, למימוש של התלמידים המצטיינים /לאתגרי התוכנית? לבקש לפרט

5.4. באיזו מידה בתי הספר גייסו מורים מומחים מבחוץ? כיצד נבחרו? מה דעתך בעניין?

5.5. האם יש דגש על מצוינות לא רק של תלמידים, אלא גם של מורים? לבקש לפרט/להדגים

6. מתכונת ודפוס עבודה:

6.1. האם ההתנהלות של בתי הספר במסגרת התוכנית שונה מההתנהלות טרם התוכנית?

- מה עושים בתי הספר היום, במסגרת התוכנית, שלא עשו בעבר? מהם מוקדי השינוי? לבקש דוגמאות

6.2. האם/עד כמה 'צמודים' בתי הספר ביישום התוכנית למודל רנזולי ולעקרונותיו? במה בעיקר? במה פחות? מדוע?

6.3. כמה קבוצות/אשכולות לימוד יש בדרך כלל?

- איך הורכבו, על-פי אילו שיקולים? (גודל מיטבי, הרכב גילי, ניידות וכד')

6.4. כמה תחומי דעת לומד כל תלמיד? כיצד השתלבו תלמידים בתוכניות? (בהתאם לנטיותיהם, תחומי עניין וכד')

7. היבטים רגשיים וחברתיים ומצוינות ערכית:

7.1. באיזו מידה הודגש טיפוח מיומנויות של מצוינות/של 'התנהגויות מצוינות'? אילו? (למשל, התמדה, מאמץ, סקרנות, תעוזה)

7.2. באיזו מידה הודגשה/טופחה מצוינות חברתית-ערכית-רגשית? כיצד? כמה שעות הוקדשו לכך?

- באילו אסטרטגיות השתמשו בתי הספר להבהרת ערכים ולעידוד חשיבה ביקורתית ומוסרית? לבקש דוגמאות

8. הערכת תלמידים:

8.1. אילו תוצרים הוצגו / יוצגו לסיכום תהליכי הלמידה (בתום שלב א' ו-ב')?

8.2. עד כמה חשובים ומודגשים אופני הביטוי השונים של התוצרים?

8.3. האם יש התמקדות בהישגים הלימודיים של התלמיד ו/או בתוצרים ו/או ב'איכויות פנימיות יותר' (מוטיבציה, התמדה, השקעת מאמץ, תעוזה, הסתגלות חברתית וכד')?

8.4. על מה מבוססת ההערכה של התלמידים המצטיינים? באילו סיטואציות?

8.5. האם וכיצד הוגדר מה ייחשב להצלחה מבחינת התלמידים? האם וכיצד הוגדר מה ייחשב לאי-הצלחה/כישלון? האם הגדרות אלו נראות לך?

8.6. האם הוגדרו מדדי הצלחה בית ספריים? מהם?

8.7. האם הוגדר מה ייחשב להצלחה מבחינת המורה? מה בעיניך ייחשב להצלחתו?

ב. שאלות על השפעות התוכנית

1. השפעות על תלמידי התוכנית:

1.1. מועבר כאן מסר סמוי - שכמובן יש לתכנית השפעות על התלמידים - , בעוד

שנקודת המוצא אמורה להיות שקיימת גם האפשרות שאין לה השפעות כאלה. לכן עדיף לשאול תחילה אם הוא מזהה השפעות ורק אם עונה בחיוב להמשיך ולשאול- אילו השפעות יש לתוכנית על התלמידים המשתתפים בה?/ איך היית מתאר את ההשפעות של התוכנית ברמות השונות? (הישגים לימודיים בכלל, בלימודי "אמירים", רגשית-חברתית-התנהגותית).

• על מה בעיקר? מה ציפית שיקרה ולא קרה?

1.2. מהי, להערכתך?? [לדעתך?], מידת שביעות הרצון של התלמידים מתוכניות

הלימוד שבית הספר מציע להם במסגרת "אמירים"?

• ממה במיוחד?

1.3. האם יש נשירה של תלמידים? בעקבות מה? איך אתם נוהגים במקרים אלה?

2. השפעות על המורים ועל המערכת הבית ספרית:

2.1. האם אתה רואה השפעות רחבות יותר של תוכנית "אמירים" על כלל בית הספר?

(דפוסי עבודת המורים בכיתות, דגשים בהוראה, השיח הבית ספרי, אקלים). על מה במיוחד? בזכות מה במיוחד?

2.2. האם, לדעתך, ניכרת הקרנה של התוכנית גם על מידת המצוינות של מורים?

כלומר, האם יש הבדל בהוראה של מורי "אמירים" בהשוואה להוראה על-ידם טרם השתלבות בית הספר בתוכנית? במה בעיקר?

ג. עמדות כלפי התוכנית ושביעות רצון

1. מהי עמדתך, על סמך ניסיוןך מתוכנית אמירים, לגבי התפיסה הרחבה שיושמה בתהליך האיתור?
 - האם היא 'מצדיקה את עצמה'? האם היו אכזבות?
2. מהם, מניסיוןך, הקריטריונים והתהליכים שראוי ביותר להשתמש בהם לאיתור ומיפוי הילדים המצטיינים?
 - האם נכון להפעילם על כלל התלמידים?
3. מניסיוןך, עד כמה דפוס/מתכונת ההעשרה היא משמעותית? (למשל, של ארגון השעות בתוך סדר היום ומערכת הלימודים, של פדגוגיות, של קיבוץ תלמידים, של תחומי דעת). מה במיוחד?
 - האם קיים דפוס העשרה מומלץ/מנצח?
5. האם כדאי 'להשתמש' במורי בית הספר (להכשיר עתודה של מורים) או לגייס מורים/מומחים מחוץ לבית הספר?
 - למה הכי חשוב לשים לב בטיפול מצטיינים?
 - אילו מסרים ערכיים חשוב במיוחד, לדעתך, להעביר לתלמידים במסגרת התוכנית?
 - אילו קשיים/אתגרים, לדעתך, אפיינו את יישום התוכנית בבתי הספר שלך? מה היו דרכי ההתמודדות?
7. האם/באיזו מידה אתה מרגיש שהתוכנית מקרבת את בתי הספר למה שעבורך מהווה מצוינות בית ספרית? במה במיוחד? תודות למה במיוחד? מה חסר? מה צריך שיקרה?

ולסיכום:

1. האם עקרונות תוכנית "אמירים", המכוונים טיפוח מצוינים ומצטיינים, 'נכונים'?
2. האם/מה הערך המוסף של העבודה על-פי מודל רנזולי?
3. מה הכי מוצלח/עובד בתוכנית "אמירים"? מדוע?
4. מה מוצלח/עובד פחות בתוכנית "אמירים"? מדוע?
5. מה יוצר, לדעתך/מניסיוןך, מוטיבציה להצלחה/למצוינות אצל תלמידים? אצל מורים? בבית הספר בכלל?
6. מהו המפתח לדעתך, לבית ספר מצוין? מה מעכב הצלחה ומצוינות? אחרי השנה הזאת יש לך תשובה לכך?
7. האם יש סיכוי, לדעתך, להפוך הישג חד פעמי של תלמיד/של מצוינות בבית הספר לדרך חיים? איך? האם התוכנית יכולה לתרום לכך?
8. ולסיום, אילו אבני-דרך ומדדי הצלחה מתאימים ביותר, לדעתך, להערכת תוכנית "אמירים" על רצף הזמן/לאורך זמן?

