



משרד החינוך

מדינת ישראל

ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך

מודל בת-ים לחינוך אישי

הערכת היישום של המודל בשנים
תשס"ח – תשס"ט

מאי 2010

אייר תש"ע

ראמ"ה: מדידה בשירות הלמידה

קריית הממשלה, דרך מנחם בגין 125, תל-אביב 67012 • טל' 03-7632888, פקס. 03-7632889

אתר: <http://rama.education.gov.il>

דוא"ל: rama@education.gov.il

צוות ההערכה:

- דוד רטנר, ראש צוות ההערכה, מנהל גף הערכת פרויקטים, ראמ"ה
- רוני טיארג'אן (אור), יועץ לראמ"ה
- גילת סוסנה, יועצת לראמ"ה

ליווי מתודולוגי:

- ד"ר טל רז, מנהלת תחום מתודולוגיה וסטטיסטיקה, ראמ"ה
- ד"ר חגית גליקמן, מנהלת אגף מו"פ, ראמ"ה
- נתנאל גולדשמידט, מנהל תחום סקרים ושאלונים, ראמ"ה

פתח דבר

בשנת הלימודים תשס"ו החלה לפעול בעיר בת-ים תכנית "חינוך אישי בבת-ים". התכנית נועדה לקדם ולשפר במידה ניכרת את מערכת החינוך בעיר, ובכלל זה את הישגי התלמידים ואת האקלים החינוכי בבתי הספר. קברניטי התכנית – עיריית בת-ים, הנהלת מחוז תל-אביב במשרד החינוך, המכון לדמוקרטיה בחינוך וקרן רש"י – ביקשו לאמץ מספר עקרונות ממודל ה"Small Schools" הפועל בארצות הברית (Wasley et. al. 2000), ולשלבם בתוך מאפייניה הייחודיים של מערכת החינוך בישראל בכלל ובעיר בת-ים בפרט.

מראשית תכנונה ויישומה התאפיינה התכנית במעורבות עמוקה ואינטנסיבית מצד ראש עיריית בת-ים ואגף החינוך בעירייה, שביקשו להציב את תחום החינוך בראש סדר העדיפויות העירוני. במסגרתה קיבלו בתי הספר תוספת של שעות וכן משאבים כספיים והדרכתיים לקיום מגוון של פעילויות הממוקדות בכל תלמיד באופן אינדיווידואלי. המטרה הייתה לקדם מצוינות פדגוגית, ארגונית, חברתית וקהילתית באמצעות יחס אישי וליווי אישי של התלמידים מצד מחנכיהם.

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) קיבלה עליה להעריך את התכנית "חינוך אישי בבת-ים", מתוך כוונה לעמוד על דרך יישומה ולנסות להעריך את השלכותיה במישורים השונים של הנעשה בבתי הספר בעיר.

דוח ביניים זה בוחן את החינוך האישי בבת-ים בשנת הלימודים תשס"ח, תוך התמקדות בכמה שאלות מרכזיות: מה מדווחים המשתתפים ובעלי העניין על המתרחש במסגרת התכנית? מה הם חושבים על התכנית ועל מרכיביה? ומה אפשר לומר על תרומת התכנית במישורים הפדגוגי, הבין-אישי והארגוני? הדוח משלב בין שיטות מחקר שונות ובין מקורות מידע מגוונים, כל זאת כדי להציג תמונה אינטגרטיבית ומקיפה ככל האפשר של החינוך האישי בבת-ים.

מדיווחי המנהלים, המחנכים וההורים עולה תמונה של שביעות רצון ניכרת מהתכנית ורצון לראותה מיושמת גם בהמשך; עם זאת, בדיקה עתית של הישגי התלמידים בבת-ים במבחני המיצ"ב אינה מצביעה בשלב זה על שיפור בבתי הספר בעיר, ובכמה מתחומי הדעת ושכבות הגיל אף נרשמה ירידה יחסית בהישגים במבחני המיצ"ב בין השנים תשס"ד, תשס"ו ותשס"ח; זאת ועוד: מעקב דו-שנתי (תשס"ח ותשס"ט) אחר שורה של מדדי אקלים חברתי ופדגוגי בבתי הספר של בת-ים לא הצביע על שינויים של ממש במרבית המדדים; עם זאת, בין השנים תשס"ח ותשס"ט נרשמה ירידה בולטת בשיעור תלמידי חטיבות הביניים בבת-ים המדווחים כי היו מעורבים באירועי אלימות. ממצאים אלו (כמו שאר הממצאים הנפרשים בדוח) ממחישים את הצורך בהמשך מעקב עתי אחר תהליכים המתרחשים במערכת החינוך של בת-ים במדדים השונים של אקלים ושל הישגים לימודיים.

בשלב זה חשוב להעלות שני סייגים עיקריים בנוגע לדוח ולמצאים:

ראשית, ההערכה אינה מלווה את התכנית מראשית יישומה. שילוב ההערכה בשלבים הראשונים של יישום התכנית היה מאפשר לעקוב אחר תהליך ההתארגנות ועיצוב המודל, וכן למדוד "קו בסיס" בבתי הספר (מבחינת רמת המוטיבציה של התלמידים, האקלים הבית-ספרי ועוד).

שנית, התערבויות חינוכיות הן בעלות השפעה מצטברת וארוכת טווח. יתר על כן, גם כאשר מתרחשים שינויים, קשה מאוד לבדוד את הסיבות להם בשל המורכבות הרבה שבה פועלת כל מסגרת חינוכית או ארגונית באשר היא. לפיכך אין לראות בשום תוצאה בפרמטרים שנמדדו הוכחה ניצחת להשפעה חיובית יותר או פחות של התכנית, אלא יש לבחון באופן מורכב ואינטגרטיבי את התמונה המצטיירת.

מחקר ההערכה נעשה על ידי צוות ראמ"ה בראשותו של דוד רטנר, בהשתתפות רוני אור וגילת סוסנה ובליווי מתודולוגי של ד"ר טל רז, ד"ר חגית גליקמן ונתנאל גולדשמידט.
אני מקווה כי הקוראים יפיקו תועלת מהדוח וממצאיו.

פרופ' מיכל בלר

מ. בלר

מנכ"לית ראמ"ה

תוכן העניינים

3.....	פתח דבר
5.....	תוכן העניינים
7.....	תקציר
7.....	רקע כללי ומטרות ההערכה
7.....	שיטה
9.....	ממצאים עיקריים
13.....	המלצות
15.....	1. מבוא
19.....	2. שיטה
19.....	2.1 מבנה ההערכה
20.....	2.2 כלי ההערכה
20.....	2.2.1 כלים כמותיים
21.....	2.2.2 כלים איכותניים
21.....	2.3 אוכלוסיית ההערכה
21.....	2.3.1 הערכה כמותית
25.....	2.3.2 הערכה איכותנית
26.....	3. ממצאים – שלב א', תשס"ח
26.....	3.1 יישום המודל בבתי הספר
27.....	3.1.1 שחריות בוקר
30.....	3.1.2 ביקורי בית
32.....	3.1.3 שיחות אישיות עם תלמידים
32.....	3.1.4 חוזים אישיים
35.....	3.1.5 היכרות הורים עם מודל בת-ים לחינוך אישי
36.....	3.2 הישגים לימודיים
37.....	3.2.1 הישגים במבחני המיצ"ב
40.....	3.2.2 תפיסות בנוגע להשפעות התכנית על תחומי ההוראה והלמידה
41.....	3.3 אקלים חברתי וסביבה פדגוגית בבית הספר
42.....	3.3.1 תחושה כללית כלפי בית הספר בקרב התלמידים
43.....	3.3.2 מעורבות תלמידים באלימות
45.....	3.3.3 יחסים בין תלמידים לחבריהם
46.....	3.3.4 יחסים בין תלמידים למחנכים ולמורים
49.....	3.3.5 איחורים והיעדרויות של תלמידים
51.....	3.3.6 מוטיבציה ותחושת מסוגלות בקרב התלמידים
53.....	3.3.7 דימוי עצמי בקרב התלמידים
53.....	3.3.6 שביעות רצון של מורים מעבודתם
55.....	3.3.7 יחסים בין בית הספר להורים
56.....	3.4 היבטים ארגוניים ומקצועיים
57.....	3.4.1 ה"חינוכאי" – שינויים בתפקיד המסורתי של מחנך הכיתה
61.....	3.4.2 גורם מוביל ומתכלל בית ספרי
62.....	3.4.3 הדרכה ותמיכה למחנכים

63.....	3.4.4 מנהיגות ביישום המודל
64.....	3.4.5 שיתוף פעולה עם גורמים חוץ בית-ספריים
66.....	3.4.6 על ההיתכנות של חינוך לאוטונומיה בתוך מערכת סמכותנית
68	3.5 מעבר לשעות בית הספר: בילוי שעות הפנאי, אקלים משפחתי ועירוני
68.....	3.5.1 יחסים עם בני המשפחה
69.....	3.5.2 דפוסי בילוי בשעות הפנאי
71.....	3.5.3 תחושת גאווה עירונית
72	3.6 שביעות רצון כללית מיישום המודל
72.....	3.6.1 שביעות רצון – מחנכים
75.....	3.6.2 שביעות רצון – הורים
77	4. ממצאי מחקר הערכה שלב ב', תשס"ט
77	4.1 שביעות רצון כללית מיישום המודל
78	4.2 יחסים בין תלמידים למחנכים
82	4.3 אקלים וסביבה פדגוגית בבית הספר
84	4.4 איחורים והיעדרויות של תלמידים
86	5. מסקנות והמלצות
90	6. ביבליוגרפיה
92	7. נספחים
	נספח 1: מאפייני בתי הספר המשתתפים בחינוך האישי בבת-ים לעומת קבוצת
92	ההשוואה ("בתי ספר דומים")
94	נספח 2: שלבי יישום מודל בת-ים לפי שנים
94	נספח 3: הישגים של תלמידי בת-ים במבחני המיצ"ב בראייה רב-שנתית
95	נספח 4: הישגים של תלמידי בת-ים במבחני המיצ"ב בראייה רב-שנתית
100	נספח 5: סקר הורים - נתוני רקע
101	נספח 6: כלים כמותיים - שלב א' (שאלונים וראיונות ייעודיים)
101.....	6.1 שאלון לתלמידי בת-ים
104.....	6.2 ראיון טלפוני עם המחנכים
112.....	6.2 ראיון טלפוני עם ההורים
117	נספח 7: כלים איכותניים: תסריטי ראיונות וקבוצות מיקוד
117.....	7.1 ראיון עם הגורמים המובילים: מודל בת-ים לחינוך אישי
117.....	7.2 קבוצת מיקוד יועצות חינוכיות
118.....	7.3 קבוצת מיקוד תלמידים
118.....	7.4 קבוצת מיקוד מחנכות
119.....	7.5 ראיון עומק עם מנהל בית ספר
121	נספח 8: כלי המחקר - שלב ב'
121.....	8.1 שאלון לתלמידים – תשס"ט
127.....	8.2 שאלון למחנכים – תשס"ט

תקציר

רקע כללי ומטרות ההערכה

תכנית "חינוך אישי בבת-ים" החלה לפעול בחטיבות הביניים בעיר בת-ים בשנת הלימודים תשס"ו¹ והתרחבה לכלל שכבות הגיל בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים בשנים תשס"ז-תשס"ט. התכנית היא פרי פיתוח משותף של עיריית בת-ים, מחוז תל-אביב במשרד החינוך, המכון לדמוקרטיה בחינוך וקרן רש"י.

עיקרי התכנית הם: פתיחת כל ימי הלימודים בכל בתי הספר ובכל הכיתות ב"שעת שחרית", שבמסגרתה מורים ותלמידים דנים בהצבת מטרות אישיות ובתהליכים אישיים ובין-אישיים; פיצול כיתות האם לשניים - לכל מחצית כיתה מוקצה מחנך ("חינוכאי") משלה (מופעל בחטיבות הביניים בלבד); קשר שוטף של המחנך עם הורי כל תלמיד, הכולל גם ביקורי בית אחת לשנה (מופעל בהיקף מלא בחטיבות הביניים בלבד); בניית תכנית התקדמות אישית ("חוזה אישי") לכל תלמיד ומעקב אחרי התקדמותו בה (מופעל בחטיבות הביניים בלבד); הדרכות למחנכים ולמנהלים מטעם המכון לדמוקרטיה בחינוך וכן תגמול נוסף למחנכים.

המטרות שהוצבו במסגרת התכנית: שיפור ההישגים הלימודיים של תלמידי בת-ים; צמצום שיעורי הנשירה הגלויה והסמויה מבתי הספר; הפחתת האלימות וחיזוק תחושת המוגנות והביטחון של התלמידים; יצירת תחושת גאווה עירונית בקרב התלמידים.

במהלך שנת הלימודים תשס"ח התבקשה הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) לעשות הערכה של התכנית. בהערכת התכנית התמקדה ראמ"ה בתהליכי היישום ובתוצאות החינוך האישי.

מטרות ההערכה:

- 1) לתאר את דפוסי היישום בפועל של התכנית, על פי דיווחי מורים, תלמידים ומנהלים.
- 2) לבדוק את עמדות המורים, המנהלים וההורים כלפי התכנית, כלפי רכיבים של התכנית וכלפי הפוטנציאל שלה לחולל שינוי בבתי הספר בעיר.
- 3) להעריך את תרומת התכנית לתלמידים ולמערכת כולה: לעשות בחינה השוואתית של תרומת התכנית לבתי הספר מבחינת ההישגים הלימודיים, האקלים הבית-ספרי, הסביבה הפדגוגית וכן מאפיינים רגשיים-מוטיבציוניים בקרב התלמידים.

שיטה

במסגרת ההערכה נעשה שימוש בגישה המשלבת כלים כמותניים ואיכותניים. כמה מרכיבי ההערכה נבחנו במשך שנתיים.

אוכלוסיית המחקר והליך הדגימה:

- **מבחני ההישגים במיצ"ב:** כיתות ה' מכלל 18 בתי הספר היסודיים בבת-ים השתתפו במבחני המיצ"ב תשס"ח, מתוכם 10 בתי ספר נבחנו במדע וטכנולוגיה ובאנגלית (כ-480 תלמידים) ו-8 בתי ספר נבחנו במתמטיקה ובשפת אם (כ-530 תלמידים). כיתות ח' מכלל 8 חטיבות הביניים בבת-ים השתתפו במבחני המיצ"ב תשס"ח, מתוכם 5 בתי

¹ בשנת לימודים זו החלה התכנית לפעול כפילוט מצומצם, והיא הורחבה במהלך שנות הלימודים הבאות.

ספר נבחנו במדע וטכנולוגיה ובאנגלית (כ-500 תלמידים) ו-3 בתי ספר נבחנו במתמטיקה ובשפת אם (כ-440 תלמידים).

- **שאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית במסגרת המיצ"ב.** כלל בתי הספר היסודיים (כיתות ה' ו'י) וחטיבות הביניים (כיתות ז' ו-ט') בבתי-ים השתתפו בשאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית בתשס"ח. בסה"כ מילאו את השאלונים 1,984 תלמידי כיתות ה' ו'י (90% השבה), 2,764 תלמידי כיתות ז' ו-ט' (85% השבה), 249 מורים מבתי הספר היסודיים (81% השבה) ו-179 מורים מחטיבות הביניים (77% השבה).
- **שאלוני הערכה ייעודיים:** שאלונים לתלמידים, למחנכים ולהורים פותחו במיוחד לצורך ההערכה הנוכחית. התלמידים שמילאו את השאלונים הייעודיים נדגמו בשיטה של דגימת אשכולות: כל בתי הספר בבתי-ים וכל בתי הספר שהוגדרו "משתייכים לקבוצת ההשוואה" השתתפו במילוי השאלונים, וכך גם כל שכבות הגיל הרלוונטיות - כיתות ה' ו-ט' (בדומה לנהוג בשאלוני האקלים במסגרת המיצ"ב). בכל בית ספר נדגמו באקראי בתוך כל שכבה 2 כיתות מקבילות לכל היותר (מתוך הכיתות שאינן כיתות חינוך מיוחד). בסה"כ בשנה"ל תשס"ח מילאו את השאלונים הייעודיים 3,718 תלמידי כיתות ה' ו'י בבתי-ים ובקבוצת ההשוואה (כ-84% השבה) ו-2,849 תלמידי כיתות ז' ו-ט' (כ-74% השבה). מקרב המורים השתתפו בראיונות הטלפוניים הייעודיים 447 מחנכים בבתי ספר יסודיים בבתי-ים ובקבוצת ההשוואה (כ-80% השבה) ו-416 מחנכים בחטיבות ביניים (כ-84% השבה).
- ההורים נדגמו לראיונות הטלפוניים הייעודיים בשיטה של דגימה שיטתית בתוך שכבות. בתור שכבות שימשו שני המשתנים הבאים: שלב גיל וסוג פיקוח, בעוד בתי הספר משמשים שכבות סמויות. הראיונות נערכו רק בקרב הורים לתלמידים בבתי-ים. בסופו של דבר היו שיעורי ההשבה בקרב ההורים נמוכים למדי (כ-36% השבה, בעיקר עקב קושי לאתר מספרי טלפון של רבים מן ההורים שנדגמו), מה שמחייב להתייחס לממצאים המתבססים על תשובותיהם במידת הזהירות הראויה.
- **הערכה איכותנית:** במסגרת איסוף המידע האיכותני נערכו 22 ראיונות עומק מובנים למחצה עם מובילי התכנית ועם מנהלי בתי ספר וכן 17 קבוצות מיקוד עם מחנכים, יועצים חינוכיים ותלמידים.

כלי המחקר:

(1) ציוני ההישגים של התלמידים במבחני המיצ"ב בשנים תשס"ד, תשס"ו ותשס"ח; (2) סקרי האקלים והסביבה הפדגוגית שהועברו בקרב מורים ותלמידים במסגרת המיצ"ב בשנה"ל תשס"ח; (3) סקרים ייעודיים למחנכים ולתלמידים שהועברו גם בבתי-ים וגם בבתי ספר דומים ביישובים אחרים (ראו להלן), ואשר הועברו בתשס"ח ותשס"ט; (4) סקר ייעודי להורי התלמידים בבתי-ים, שהועבר בתשס"ח; (5) ראיונות עומק עם מנהלי בתי ספר ועם מובילי החינוך האישי בבתי-ים; (6) קבוצות מיקוד עם מחנכות בבתי הספר בבתי-ים ועם יועצות חינוכיות; (7) תצפיות משתתפות ב"מפגשי שחרית" בכמה בתי ספר בבתי-ים, תוך שילוב מתודה של קבוצת מיקוד עם התלמידים.

חשוב לציין כי בשל המועד המאוחר שבו החל תהליך ההערכה, נוצר קושי בבדיקת נקודת הבסיס של מאפייני החינוך השונים בבתי-ים טרם התכנית, והדבר פגם ביכולת להעריך את האפקט של כניסת התכנית בתחומים כגון האקלים הבית-ספרי והפדגוגי, המאפיינים הרגשיים-מוטיבציוניים

של התלמידים, שביעות הרצון ממערכת החינוך, ועוד². כדי לנסות ולהעריך את תמונת המצב של בת-ים באופן השוואתי נעשה שימוש בקבוצות השוואה (בכמה מהמדדים קבוצת ההשוואה הייתה כלל בתי הספר דוברי עברית שהם בעלי מדד טיפוח דומה לבתי הספר של בת-ים, ובמדדים אחרים קבוצת ההשוואה הייתה מורכבת מבתי ספר דומים לבתי הספר של בת-ים, אשר נדגמו בשיטת (Nearest Neighbor Matching).

ממצאים עיקריים

בדיקה השוואתית של תוצאות התכנית

- **הישגי התלמידים בבתי-ים במבחני המיצ"ב:** בדיקה של ציון התקן היחסי של תלמידי כיתות ה' בבתי-ים הראתה כי הציון בארבעת תחומי הדעת הנבדקים במיצ"ב (עברית, אנגלית, מתמטיקה, ומדע וטכנולוגיה) נמוך מהממוצע הארצי ולא חל בו שינוי של ממש בשנים תשס"ד, תשס"ו ותשס"ח (נע בין 0.21- ל-0.45- יחסית לממוצע הארצי). ציון התקן היחסי של תלמידי כיתות ה' בבתי-ים בתחומי הדעת בעברית, מתמטיקה ומדע וטכנולוגיה נמוך אף הוא מהממוצע הארצי, וגם הוא נשאר יציב, יחסית, לאורך שלוש השנים (נע בין 0.10- ל-0.47- יחסית לממוצע הארצי). עם זאת, נרשמה מגמה ברורה למדי של ירידה ברמת ההישגים במקצוע אנגלית בכיתות ה' לאורך שלוש השנים (ציוני הממוצע בהשוואה לממוצע הארצי: תשס"ד: 0.10-, תשס"ו: 0.28-, תשס"ח: 0.47-).
- **חשוב להדגיש כי מדידת ההישגים בשנה"ל תשס"ח היא למעשה הפעימה הראשונה לאחר כניסת החינוך האישי, ויש להמשיך ולבדוק את רמת ההישגים גם בשנים הבאות.**
- **אקלים בית-ספרי, מוטיבציה ודימוי עצמי בקרב התלמידים בבתי-ים:** בדיקה דו-שנתית (תשס"ח ותשס"ט) של נתוני האקלים הבית-ספרי וכן נתוני המוטיבציה, תחושת המסוגלות והדימוי העצמי בקרב תלמידי בת-ים (לצד בדיקה מקבילה בקרב תלמידים בעלי רקע חברתי-כלכלי דומה מכלל בתי הספר) לא הצביעה על שינויים בולטים במרבית הפרמטרים, לא בבתי הספר היסודיים ולא בחטיבות הביניים (ממצאים דומים בפרמטרים אלו נרשמו גם בקבוצות ההשוואה)³. עם זאת, אחד הממצאים הבולטים ביותר בהשוואה העתית הראה כי בין תשס"ח לתשס"ט חלה ירידה ניכרת בשיעור תלמידי חטיבות הביניים בבתי-ים המדווחים כי היו מעורבים באירועי אלימות: מ-12% בתשס"ח ל-6% בתשס"ט. לא נרשמה מגמת ירידה דומה בקבוצת ההשוואה (כלל חטיבות הביניים במערכת מרקע חברתי-כלכלי דומה).
- **איחורים וחסורים בקרב תלמידי חטיבות הביניים בבתי-ים:** בתשס"ח וגם בתשס"ט דיווחו התלמידים על איחורים בשיעור גבוה במידה ניכרת לעומת דיווחי תלמידים מקבוצת ההשוואה (נתוני תשס"ח: 58% מתלמידי חטיבות הביניים בבתי-ים דיווחו כי בחודש האחרון איחרו לשיעור כלשהו, ו-53% דיווחו כי איחרו לשיעור הראשון).

² תחום ההישגים היה חריג במובן זה, בשל האפשרות להשוות את הישגי התלמידים בבתי-ים בשנה"ל תשס"ח להישגים בשנים תשס"ו ו-תשס"ד.

³ הפרמטרים שנבדקו: שביעות רצון בקרב תלמידים ובקרב מורים, יחסים בין תלמידים לחבריהם, יחסים בין תלמידים למורים, יחסים בין בית הספר להורים, מוטיבציה אוטונומית, דימוי עצמי ותחושת מסוגלות לימודית בקרב התלמידים. כמו כן נבחנו היבטים של בילוי שעות הפנאי ושל אקלים עירוני, גם כאן לא נמצאו הבדלים בין בת-ים לבין קבוצת ההשוואה.

השיעורים המקבילים בקרב תלמידי חטיבות הביניים מקבוצת ההשוואה : 44%-34%, בהתאמה. נתונים דומים התקבלו בתשס"ט). ממצא זה מעלה השערה כי שעות השחרית בפרט, ואולי החינוך האישי בכלל, תרמו להתרופפות המשמעת בחטיבות הביניים, והתלמידים חשים חופשיים יותר להגיע לשיעורים באיחור. לא נרשמו הבדלים ניכרים בכל הנוגע להיקף החיסורים.

- **יחסים בין תלמידים לבין מורים ומחנכים:** תלמידי בת-ים דיווחו על היכרות קרובה יותר של המחנכים עמם (לעומת תשובות תלמידים מקבוצת ההשוואה), בעיקר במעגלים הרחבים של חיי התלמידים: שעות הפנאי, קבוצת החברים והמשפחה. בתשס"ט ניכרת עלייה בשיעור תלמידי חטיבות הביניים המדווחים כי המחנכים שלהם מכירים אותם היטב במישורים שונים של חייהם. בבתי הספר היסודיים נרשמה יציבות במישור זה.

- **תפיסות המחנכים בנוגע לתפקידם:** המחנכים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים בבתי-ים בתשס"ח תפסו את תפקידם כמערב היבטים של קשר עם ההורים והיכרות עם חיי התלמיד בשעות שלאחר הלימודים, יותר מעמיתיהם בבתי הספר שבקבוצת ההשוואה. בתשס"ט אובחנה ירידה בשיעור המחנכים בבתי הספר בבתי-ים הסבורים כי המחנך אמור להיות מעורב בכל מעגלי החיים של התלמיד. ייתכן שממצא זה מצביע על "התפכחות" מסוימת של מקצת המחנכים בנוגע ליכולתם להיות מעורבים במעגלים רחבים של חיי התלמיד.

ממצאים בנוגע ליישום התכנית:

- **שעות השחרית:** עפ"י דיווחי המחנכים שעות השחרית מיושמות כמתוכנן, ועוסקים בהן בתכנים הרלוונטיים לשעות אלו (תכנים חינוכיים, ייעוציים, קידום ה"חוזים האישיים" וכד'). עם זאת, כ-15% מהמחנכים בחטיבות הביניים ו-6% מהמחנכים בבתי הספר היסודיים דיווחו כי הם מקדישים שחריות בוקר גם להשלמת חומר לימודי (נתוני תשס"ח). מתוך ראיונות איכותניים עם מחנכים והורים עולה מידה גבוהה למדי של שביעות רצון משחריות הבוקר ומהשפעתן על האווירה בבית הספר.

- **ביקורי בית:** המחנכים מדווחים כי הם ביקרו בבתיהם של כ-60% מתלמידי חטיבות הביניים ושל כ-20% מתלמידי בתי הספר היסודיים⁴, שיעורים גבוהים במידה ניכרת לעומת קבוצת ההשוואה (עפ"י דיווחי המחנכים מקבוצת ההשוואה, נערך ביקור בביתם של כ-10% מתלמידי חטיבות הביניים ותלמידי בתי הספר היסודיים). נתונים דומים נרשמו גם בתשס"ט. בראיונות האיכותניים הביעו מחנכים והורים בבתי-ים מידה רבה של שביעות רצון מביקורי הבית. עם זאת, מהראיונות עולה כי ביקורי הבית נתפסים בעיקר כמהלך שנועד לבדוק את המצב החומרי בבית התלמיד, ולא כהזדמנות ליצור שותפות ודיאלוג בין המחנכים, ההורים והתלמידים.

- **חוזים אישיים בחטיבות הביניים:** בראיונות הביעו מחנכים והורים שביעות רצון גבוהה למדי מהחוזים האישיים; 85% מהמחנכים ציינו כי החוזה האישי משקף צרכים ורצונות אמיתיים של התלמידים, ו-71% מההורים ציינו כי הם שבעי רצון מהמטרות שילדיהם הציבו לעצמם במסגרת החוזים האישיים. עם זאת, בקרב המחנכים עלתה

⁴ בחטיבות הביניים תוקצבו ביקורי הבית של המחנכים אצל כל התלמידים שבאחריותם במהלך שנת לימודים נתונה. בבתי הספר היסודיים לא היה תקצוב דומה, וההנחיה הייתה לערוך ביקורי בית בהתאם לחוזר מנכ"ל.

לא פעם הטענה שריבוי המטרות שהתלמידים מציבים לעצמם במסגרת זו אינו מתאים לתלמידים מתקשים וגורם להם בעיקר תסכול.

- **היכרות של הורים עם מודל בת-ים לחינוך אישי** : באופן כללי, מידת ההיכרות של הורי התלמידים בחטיבות הביניים עם המודל הייתה גבוהה מזו של הורי התלמידים בבתי הספר היסודיים : 76% מהורי התלמידים בחטיבות הביניים דיווחו כי הם מכירים את התכנית, לעומת 64% מהורי התלמידים בבתי הספר היסודיים.

שביעות רצון כללית מהחינוך האישי

- **שביעות רצון בקרב המחנכים** : באופן כללי, מרבית המחנכים הביעו מידה רבה של שביעות רצון מהחינוך האישי (79% מהמחנכים בבתי הספר היסודיים ו-83% מהמחנכים בחטיבות הביניים). יתר על כן, רובם המכריע של המחנכים (99% בבתי הספר היסודיים ו-100% בחטיבות הביניים) ציינו כי אילו היה הדבר תלוי בהם, הם היו מעוניינים להמשיך ביישום החינוך האישי. נתונים דומים נרשמו גם בתשס"ט.
- **שביעות רצון בקרב ההורים** : גם בקרב ההורים שצינו כי הם מכירים את התכנית⁵ נרשמה שביעות רצון רבה ממנה. 73% מהורי התלמידים בבתי הספר היסודיים ו-79% מהורי התלמידים בחטיבות הביניים הביעו מידה רבה של שביעות רצון מהחינוך האישי. נוסף על כך, יותר מ-90% מההורים בשתי שכבות הגיל ציינו כי ברצונם לראות את התכנית מיושמת גם בהמשך הדרך.

ממצאים נוספים מתוך ראיונות העומק וקבוצות המיקוד

- **תפקיד המחנך** : בקבוצות המיקוד ובראיונות עם המחנכים היה אפשר לחוש לא פעם בהתלהבותם הרבה מהשינוי שעברו במסגרת החינוך האישי. מחנכים רבים תיארו חוויות של התפתחות אישית ומקצועית ושל העצמה, וגם מנהלים סיפרו על מחנכים, ובהם ותיקים מאוד, שהחלו לגלות התלהבות רבה מעבודתם וגאווה מקצועית. עם זאת ציינו המחנכים גם קשיים לא מעטים בכל הנוגע לאופי החדש של תפקידם. על פי דיווחיהם, הם מתקשים להציב גבולות בינם (ובכלל זה חייהם הפרטיים) לבין התלמידים ומשפחותיהם; הם מוצאים עצמם מעורבים בקשיים ובדילמות שלא הוכשרו להתמודד עמם כראוי, ולתחושתם נוצרה ציפייה בקרב מקצת התלמידים וההורים שהם, המחנכים, יפתרו כבמטה קסם את כל בעיותיהם. מתוך ממצאים אלו עולה הצורך בהבניה והגדרה מסודרת יותר של תפקיד המחנכים בחינוך האישי, ובבניית מערכת הכשרות שתתאים להגדרת התפקיד.
- **הצורך בגורם מוביל ומתכלל בבית הספר** : בראיונות ובקבוצות המיקוד העלו מחנכים את הצורך בגורם בית-ספרי שיסייע במתן מענה בנושאים שונים הקשורים ביישום החינוך האישי, ובהם תכנון העבודה בשחריות הבוקר, שימוש בסל הסיוע הבית-ספרי, סיוע במציאת מטפלים לתלמידים הזקוקים לכך, מידע בדבר אפשרויות לפעילות בשעות הפנאי, ועוד. בכמה מהמקרים נראה כי הגורם שנכנס למשבצת זו היו היועצים החינוכיים, שקיבלו עליהם את משימת התכלול של החינוך האישי בבית הספר. נראה כי נדרשת כאן הבניה מסודרת של פונקציה כזאת בבתי הספר.

⁵ הכוונה להורים ששמעו על התכנית. ראו לעיל בפרק "היכרות הורים עם מודל בת-ים לחינוך אישי".

- **הדרכה ותמיכה למחנכים :** במהלך איסוף הנתונים עלתה תמונה של שונות רבה למדי ביחסם של המחנכים כלפי ההדרכה הניתנת מטעם המכון לדמוקרטיה בחינוך. לצד מחנכים ומנהלים שדיווחו על תהליכים משמעותיים שחוו בזכות ההדרכה, היו גם שדיווחו על חוסר תוחלת או על "סתמיות" של ההדרכות. באופן כללי, נראה כי לשונות רבה זו נודעת משמעות אם רוצים להרחיב את מעגל המשתתפים בחינוך האישי אל יישובים נוספים מלבד בת-ים: אם אכן יש כוונה כזאת, חשוב לבנות מסלולי הכשרה מסודרים למדריכים, כך שלהבדלים בין-אישיים בין המדריכים לא תהיה השפעה רבה כל כך על טיב ההדרכה הניתנת בבתי הספר.

- **מנהיגות ביישום המודל :** ראיונות העומק והביקורים בבתי הספר הצביעו על בולטות רבה של מנהיגות התכנית, ובראש ובראשונה של ראש עיריית בת-ים. לצד החשיבות שייחסו המרואיינים למנהיגות זו, נרשמו לא פעם גם אמירות שהעידו כי מורים ומנהלים תופסים את התכנית כשייכת לראש העירייה ולשאר הנהגת התכנית, ופחות למורים ולמנהלים עצמם.

- **שיתוף פעולה עם גורמים חוץ בית-ספריים :** לנוכח השינויים בתפקידם של המחנכים והכניסה המוגברת שלהם אל מעגלים שונים בחיי התלמידים, מתגברת גם העבודה בממשק שבין בתי הספר לבין גורמים כגון שירותי הרווחה, השירות הפסיכולוגי-חינוכי ומטפלים פרא-רפואיים שונים, ובכל מה שנוגע לקשר שבין בתי הספר לבין מסגרות החינוך הבלתי פורמאליות. מתוך ראיונות עם מורים ומנהלים עולה כי יש קשיים בהסדרת הנושא. הדברים באים לידי ביטוי בעיקר בממשק שבין בתי הספר לבין שירותי הרווחה: שני הצדדים מדווחים על תפיסות והשקפות שונות (למשל בכל הנוגע להגדרה של "בעיה" - באילו מקרים יוגדרו התלמיד ומשפחתו "מצריכים התערבות של הרווחה") ועל ציפיות שונות בנושא קצב הטיפול בתלמידים ובמשפחותיהם.

- **על ההיתכנות של חינוך לאוטונומיה בתוך מערכת סמכותנית:** אחד התהליכים המרכזיים שהיו אמורים להתרחש במסגרת החינוך האישי הוא מעבר ללמידה אוטונומית יותר מצד התלמידים וליחסים אישיים יותר, ובמידת מה שוויוניים יותר, בין המחנכים/המורים לבין התלמידים, יחסים שמתאפיינים פחות בהיררכיה ובהטלת מרות. אולם במהלך ההערכה עלתה השאלה באיזו מידה יכולים מאפיינים כאלה להיווצר ולהחזיק מעמד, בשעה ששאר המערכת אינה עוברת שינויים דומים; באיזו מידה היחסים בין התלמידים למורים יכולים להיעשות שוויוניים יותר, בשעה שהיחסים בין המורים לבין המנהלים והמפקחים מתאפיינים דווקא בהיררכיה ובסמכותנות.

סיכום הממצאים העיקריים : בקרב הגורמים המעורבים ביישום החינוך האישי – מנהלים, מחנכים, הורים ותלמידים, נרשמה מידה רבה של שביעות רצון מהתהליך, ורבים מן המעורבים חשים כי החינוך האישי עשוי לסייע רבות בשיפור האקלים החברתי והפדגוגי בבתי הספר ואף בקידום ההישגים הלימודיים. עם זאת, תחושות וציפיות אלו עדיין לא באות לידי ביטוי במדדים כמותיים של הישגים במבחני המיצ"ב, באקלים בית-ספרי ובתחושות מוטיבציה ומסוגלות בקרב תלמידים; זאת למעט הממצא החשוב ולפיו חלה ירידה בולטת בשיעור תלמידי חטיבות הביניים המדווחים על מעורבות באירועי אלימות בין השנים תשס"ח ותשס"ט. כמו כן נמצא כי תלמידים ומחנכים בבתי-ים מדווחים על יחסים מיוחדים ומשמעותיים שנרקמים בין שני הצדדים, יחסים

שייתכן כי בהמשך הדרך עשויים לשמש פלטפורמה לקידום היבטים אחרים של אקלים והישגים לימודיים בבתי הספר (אם כי, כאמור, עדיין לא נמצאו עדויות שיתמכו בכך).
נוסף על כל אלה, בקבוצות מיקוד וראיונות עומק עם מנהלים ומחנכים עלו סוגיות חשובות שיש לתת עליהן את הדעת בעת יישום החינוך האישי בעתיד, ובהן: הצורך בהגדרה מדויקת של תפקיד המחנך ובהכשרה מתאימה של המחנכים; הצורך בגורם בית-ספרי מוביל ומתכלל; החשיבות של מנהיגות עירונית, אך כזאת שאיננה מאפילה על עבודת המנהלים והמחנכים; החשיבות שבהסדרת ערוצי התקשורת ודרכי העבודה המשותפות בין הגורמים הבית-ספריים לבין מחלקת הרווחה וגורמים עירוניים נוספים; והבעייתיות שביישום עקרונות החינוך האישי בשעות השחרית בלבד, בשעה שבשאר הזמן המערכת הבית-ספרית ממשיכה לעבוד במתכונת הישנה.

המלצות⁶

שתי ההמלצות הראשונות מציבות סימן שאלה על הנחות היסוד של המודל ומבקשות לבחון אותן מחדש, ואילו שאר ההמלצות מבקשות להציע כמה דרכים לשיפור יישומו של המודל - במסגרת הנחות היסוד שלו:

- **בחינה מחודשת של הנחות היסוד בדבר הקשר בין החינוך האישי לבין ההישגים הלימודיים:** יש לבחון אם השאיפה לשפר את רמת ההישגים של תלמידי בת-ים אינה מחייבת להפנות לשם כך משאבים פדגוגיים וחומריים שיתמקדו יותר בלמידה.
- **בחינה של הנחות יסוד נוספות של המודל:** נחוצה הגדרה ברורה וממוקדת יותר של הקשר בין תשומות המודל לבין התפוקות המצופות: אם מצפים לתפוקה מסוימת של התכנית, מהן התשומות המיועדות להניב תפוקה זו?
- **בחינה מחודשת של יישום המודל בבתי הספר היסודיים,** מבחינת הקצאת שעות לשיעורי חינוך/שחרית ומבחינת היקף ההדרכה וטיב ההדרכה הניתנת למחנכות בבתי הספר היסודיים.
- **חשיבה על דרכים למנף את הקשר שנוצר בין המחנכים לתלמידים למטרות נוספות,** בתחום הלימודי ומבחינת האקלים הבית-ספרי והכיתתי.
- **הבניית תפקידו של החינוכאי** באופן שיגדיר ביתר בירור מה מצפים מהמחנכים ומה אין הם אמורים לעשות.
- **הידוק קשרים, תיאום ציפיות ויצירת שפה משותפת עם השותפים לעשייה:** גורמי רווחה, פסיכולוגים, מטפלים.
- **הגדרת פונקציה של גורם מוביל ומתכלל בבתי הספר,** שיסייע למחנכים ולשאר העושים במלאכה במגוון הנושאים הקשורים לחינוך האישי בבית הספר.
- **בחינה מחודשת של הבולטות הגבוהה של הנהגת התכנית:** לשמר את הרוח הנושבת מהנהגת התכנית, ובד בבד לחשוב כיצד להעביר את שרביט ההובלה ואת האחריות על התכנית למנהלי בתי הספר ולמחנכים.
- **הרחבת מעגלי החינוך האישי מעבר לכיתות:** להרחיב את עקרונות החינוך האישי אל מעבר למפגשי השחרית, ולנסות ליצור תהליכים דומים במעגלים נוספים בבתי הספר.

⁶ משיחות עם מובילי החינוך האישי בבתי-ים עולה כי בין מועד איסוף הנתונים לבין מועד פרסום הדוח נקטו צעדים רבים לקידום החינוך (האישי) בעיר, ובעיקר בכל הנוגע לקידום ההישגים הלימודיים של התלמידים. עם הצעדים הבולטים במישור זה אפשר למנות את הפיכת החינוכאים לרכזי הישגים אישיים וקיום הדרכות בית-ספריות המתמקדות יותר בקידום ההישגים הלימודיים במסגרת החינוך האישי (מתוך תקשורת אישית עם מובילי התכנית בעיריית בת-ים ובמשרד החינוך).

1. מבוא

בשנת הלימודים תשס"ו החלה לפעול בבת-ים התכנית "חינוך אישי בבת-ים". את יישומה הובילו מחוז תל-אביב של משרד החינוך, עיריית בת-ים, המכון לדמוקרטיה בחינוך וקרן רש"י.

תכנית זו שואבת מהמודל Small Schools, המופעל זה כמה שנים במספר ערים בארצות הברית. נקודת המוצא של המודל היא שבתי הספר הרגילים גדולים מדי ואינם מעניקים יחס אישי לתלמידים. בתנאים אלו, סבורים יוזמי ה-Small Schools, התלמידים המתקשים "הולכים לאיבוד", והדבר בא לידי ביטוי במה שמוגדר "בעיות התנהגות", הישגים ירודים בלימודים ונשירה גלויה וסמויה מבתי הספר (Wasley et. al. 2000). בתי הספר הקטנים, כחלופה לבתי הספר הרגילים, מתבססים על כמה עקרונות, ולהלן העיקריים שבהם:

- מספר תלמידים קטן: לכל היותר 400 תלמידים בבית ספר.
- מיקוד בתחומי ההוראה: צמצום מספר תחומי הלימוד שכל תלמיד לומד ובניית תכניות לימוד אישיות המותאמות לכל תלמיד.
- יחס אישי לכל תלמיד, הבא לידי ביטוי בהצמדת מנחה אישי שמלווה אותו בכל שנות לימודיו ושומר על קשר רצוף עם הוריו.
- גיוס הורי התלמידים לשם מעורבות אינטנסיבית ומשמעותית בתהליכי הלמידה והצמיחה האישית של ילדיהם (Small Schools Project, n.d.).

באופן כללי נראה כי הספרות המחקרית מצביעה על אפקט חיובי של בתי הספר הקטנים במישור הלימודי והאקדמי. בסקירת ספרות שעשו ווסלי ושותפיה (Wasley et. al. 2000) מצוטטים מחקרים רבים המצביעים על עדיפותם של בתי הספר הקטנים על פני בתי הספר ה"רגילים", בפרמטרים של הישגים לימודיים, אקלים חברתי, רמת האלימות ורמת הנשירה של התלמידים. אולם חשוב להדגיש כי "מודל בת-ים לחינוך אישי" אינו מיושם על פי הדגם המקורי שפיתחה תנועת ה-Small Schools בארצות הברית. מובילי החינוך בבת-ים ביקרו בבתי ספר מסוג זה בשיקגו בשנת 2005, ופיתחו תכנית ייחודית לעיר בת-ים. התכנית שואבת כמה עקרונות ממודל ה-Small Schools, אך מתאימה אותם למציאות הייחודית של מערכת החינוך בישראל בכלל ושל העיר בת-ים בפרט. להלן עיקרי התכנית, כפי שעוצבה באופן ייחודי ע"י מובילי החינוך בבת-ים⁷:

- יצירת תפקיד חדש - "חינוכאי", המשמש מחנך ומלווה לקבוצה מצומצמת של תלמידים (כמחצית מכיתה רגילה). החינוכאים זוכים להכשרה ולהדרכה שוטפות על ידי המכון לחינוך דמוקרטי.
- הפעלת תכנית של "חינוך אישי" לכל תלמיד. התכנית כוללת:
 - מפגש של החינוכאי עם הורי כל תלמיד בתחילת השנה, ביקור בית במהלך השנה, שמירה על קשר שוטף עם ההורים ועם גורמי רווחה, במידת הצורך.
 - בניית תכנית התקדמות אישית לכל תלמיד. תכנית זו מתמשכת לאורך שנת הלימודים, ובמסגרתה התלמיד עובר עם המחנך ועם חבריו לכיתה תהליך של בירור ושל הצבת מטרות אישיות בארבעה תחומים: התחום הלימודי, התחום הבין-אישי, התחום של פעילות חוץ-בית-ספרית ("מצוינות") ותחום המעורבות החברתית/קהילתית. בהמשך

⁷ ביישום התכנית יש הבדלים בין בתי הספר היסודיים לבין חטיבות הביניים. ראו פירוט בהמשך המסמך.

מתנהל מעקב אחר התקדמות התלמיד בהשגת המטרות שהציב לעצמו. על פי רוב מעקב זה נעשה במסגרת שעות השחרית.

■ פתיחת יום הלימודים ב"שעת שחרית" – מפגש בוקר בן 30-45 דקות בין התלמידים למחנכים. המפגש נושא אופי לא פורמאלי (הבא לידי ביטוי, בין השאר, בישיבה במעגל עם החינוכאי), והמשתתפים בו דנים במטרות האישיות שהתלמידים הציבו לעצמם, בסוגיות אישיות ובין-אישיות שהם מעלים, ובתכנים חברתיים וערכיים המתבססים על תכניות של משרד החינוך.

• תיאום ואיגום של המשאבים והשירותים העירוניים הניתנים לתלמיד ולמשפחתו, בין השאר באמצעות חיזוק של שיתוף הפעולה בין מערכות החינוך והרווחה בעיר (קרן רש"י, 2007).

באמצעות תהליכים אלו ביקשו מובילי התכנית להשיג את המטרות הבאות (עיריית בת-ים, ללא תאריך):

- שיפור ההישגים הלימודיים של תלמידי בת-ים.
- צמצום שיעורי הנשירה הגלויה והסמויה מבתי הספר.
- הפחתת האלימות וחיזוק תחושת המוגנות והביטחון של התלמידים.
- יצירת תחושת גאווה עירונית בקרב התלמידים.

בשנת הלימודים תשס"ו החלה התכנית לפעול בכיתות ז' בשלושה מבתי הספר בבת-ים, ומאז הורחבה בהדרגה לכיתות ולבתי ספר נוספים בעיר. בעת ביצוע ההערכה, בשנת הלימודים תשס"ח, פעלה התכנית בכלל בתי הספר היסודיים בבת-ים (18 בתי ספר) ובכלל כיתות ז'-ח' בעיר (8 חטיבות ביניים), וכן בכיתות ט' בשלושה מבתי הספר בעיר (לפירוט בתי הספר שבהם הופעלה התכנית בתשס"ט ראונספח 2). החל משנת הלימודים תשס"ט התכנית פועלת בכלל בתי הספר היסודיים (18 בתי ספר) וחטיבות הביניים (8 חטיבות ביניים) בבת-ים, ואף הופעלה כפילוט בכמה חטיבות עליונות בעיר.

בחודש פברואר 2008 התבקשה ראמ"ה לקבל עליה את הערכת התכנית לחינוך אישי בבת-ים. מסמך זה הוא סיכום של תהליכי ההערכה בחודשים מרס-אוגוסט 2008. כפי שאפשר להבין, תהליך ההערכה לא ליווה את יישום התכנית מראשיתה, אלא נכנס בשלבים מאוחרים למדי (כשנתיים לאחר ראשית יישומה של התכנית וכשלוש שנים לאחר תחילת תהליכי החשיבה והתכנון). עקב הכניסה המאוחרת של ההערכה לא נעשה ליווי של תהליכי זיהוי הצרכים וקביעת המטרות ע"י מובילי התכנית. כפועל יוצא מכך אין ההערכה עוסקת במטרות החינוך האישי ואף לא בתכנית הפעולה שעליה מתבסס יישומו של המודל, אלא היא מתמקדת בעיקר בתהליכי הביצוע ובמידה מסוימת מתוצאות החינוך האישי בבת-ים (בעקבות הטיפולוגיה שמציע נבו, 1989). ההערכה, אם כן, לא בחנה שאלות כגון: "האם נעשתה בחינה מסודרת של הנחות היסוד העומדות בבסיס יישום המודל?" "האם מטרות הפרויקט אכן מתבססות על זיהוי נכון של צורכי התלמידים ובתי הספר בבת-ים?" או "באיזו מידה תכנית הפעולה של המודל משקפת את המטרות שמובילי המודל הציבו לעצמם?" אלא היא מתמקדת בעיקר בשאלות כגון: "כיצד מיושמת התכנית בפועל בבתי הספר?", "אילו תהליכים מתרחשים במהלך היישום?" ו"מה אפשר לומר על ההשלכות של החינוך האישי על פרמטרים שונים בחיי בתי הספר והתלמידים?"

כדי להבהיר את כוונתנו מזווית נוספת, ניתחנו את מודל החינוך האישי בבת-ים. הניתוח מוצג בתרשים 1.

תרשים 1: חינוך אישי בבת-ים – המודל הלוגי



כפי שאפשר לראות בתרשים 1, את התפיסה שמאחורי יישום המודל אפשר לחלק *לתשומות*, *תהליכים* ו*תפוקות*. ההערכה בדוח זה עוסקת פחות בתשומות של התכנית, דהיינו בהדרכה מטעם המכון לחינוך דמוקרטי ובעבודת צוותי ההיגוי העירוניים, וזאת מהסיבה הפשוטה שההערכה החלה לפעול בשלבים מתקדמים מאוד של תהליכים אלו, בלי אפשרות לבחון אותם לעומק. אפשר, כמובן, לציין כי התפיסה שהביאו עמם המנחים מטעם המכון לדמוקרטיה בחינוך שואבת מגישות של *חינוך הומניסטי*, ואפשר לזהות בה אלמנטים של פסיכולוגיה הומניסטית מבית מדרשו של קרל רוג'רס, מרכיבים של פילוסופיה אקזיסטנציאליסטית ואלמנטים של גישה רדיקלית-ביקורתית (אלוני, 2005). התרגום של עקרונות החינוך ההומניסטי לתהליכי הלמידה בבתי הספר בא לידי ביטוי, במרבית המקרים, ביצירת יחס אישי ואמפתי בין המורה לתלמיד, בתפיסה הוליסטית ורב-ממדית של התלמיד (אלוני, 2005) ובתהליכי למידה שיוזם התלמיד עצמו, ואשר המורה משמש בהם יותר מנחה ומלווה ופחות מקור של ידע וסמכות (Cornelius-White, 2007). במסגרת מטא-אנליזה שעשה קורנליוס-ווייט (2007) על כ-150 מחקרים שבחנו אפקטיביות של חינוך הומניסטי בבתי ספר משכבות גיל שונות ומסוגי רקע שונים, נמצא כי במרבית המחקרים דווח על מתאם חיובי בין מאפייני החינוך ההומניסטי לבין משתנים כגון השתתפות בכיתה, שביעות רצון של תלמידים, מוטיבציה, מניעת נשירה, הישגים לימודיים ועוד. המתאמים שמצא קורנליוס-ווייט במטא-אנליזה שלו (הנעים בין $r=0.31$ ל- $r=0.35$) היו גבוהים מהמתאמים הממוצעים שנמצאו במטא-אנליזה שבדקה מתאמים בין תכניות חינוכיות שונות לבין משתנים של אקלים והישגים לימודיים ($r=0.20$), מתוך (Fraser et.al. 1987).

אולם לצד הנאמר לעיל, נדגיש שוב כי במסגרת ההערכה הנוכחית לא ערכנו בדיקה של גיבוש מטרות המודל, של בחינת האלטרנטיבות ושל בניית מודל הפעולה שלה, משום שההערכה החלה לפעול, כאמור, בשלב מאוחר⁸.

נציין גם כי ההערכה אינה עוסקת במשאבים החומריים והאחרים שהועמדו לרשות התכנית בבת-ים, ואי לכך אינה עוסקת בסוגיה של עלות מול תועלת, דהיינו בשאלה אם הפניית המשאבים שהוקצו לתכנית לכיוונים אחרים הייתה מניבה תוצאות אחרות.

אמנם ההערכה, כאמור, אינה עוסקת בתשומות של המודל, אולם היא כן עוסקת *מתהליכים* המתרחשים בבתי הספר ובמידה מסוימת *בתפוקות* של החינוך האישי (עם כל הסייגים הרבים בנוגע לאפשרות לבחון את התפוקות - סייגים שיוצגו בהרחבה בפרקים הבאים). להלן אפוא הסוגיות המרכזיות שההערכה עוסקת בהן:

(1) **יישום התכנית בפועל.** השאלה הבסיסית הנשאלת כאן היא "מה עושים בפועל במסגרת

התכנית?" המטרה היא לבחון באופן בלתי אמצעי את יישום עיקריה של התכנית: האומנם נערכות שחריות בוקר בכיתות השונות בבתי הספר השונים? מה עושים בהן, ובאיזו מידה הדברים משקפים את מטרות התכנית? האם התלמידים והמחנכים בונים יחד תכניות התקדמות אישיות? האם תלמידי חטיבות הביניים חותמים על חוזים אישיים? האם נערכים ביקורי מחנכים בבתי התלמידים, ובאיזה היקף? חשוב להדגיש שהתשובות לשאלות אלו מסתמכות על עדויותיהם של מחנכים, מנהלים, תלמידים והורים, ואין מדובר במעקב ובקרה ישירים.

(2) **עמדות כלפי התכנית.** מה חברי הקהילות הבית-ספריות – מורים, תלמידים, הורים ומנהלים – חושבים על התכנית? האם, לתפיסתם, התכנית תורמת לבתי הספר והיא בעלת ערך ייחודי? מה דעתם של הגורמים השונים על רכיבי התכנית – שחריות הבוקר, ביקורי הבית?

(3) **תרומת התכנית לתלמידים ולמערכת כולה.** מה אפשר לומר על השלכות התכנית? כיצד נראים בעקבותיה היבטים שונים בחיי בית הספר ובחיי התלמידים: האקלים החברתי והפדגוגי בבתי הספר, ההישגים הלימודיים של התלמידים, האקלים הבין-אישי והעירוני? תרומתה של התכנית היא סוגיה בעייתית וקשה במיוחד להערכה, בין השאר משום שפעולת ההערכה החלה, כאמור, רק אחרי שהתכנית כבר החלה לפעול, כך שכמעט אין אפשרות להשוות את המצב הקיים למצב טרם הפעלת התכנית (ראו להלן התייחסות לנקודה זו). לפיכך יש להתייחס במשנה זהירות לכל הממצאים שיוצגו בהקשר זה ולראות בהם מעין קריאת כיוון כללית וראשונית – שתצטרך גם היא להיבדק לאורך זמן – ובוודאי לא עדות חד-משמעית וחותכת ל"הצלחה" או ל"כישלון". בפרק המתודולוגיה נציג את הדרכים שבהן ניסינו להעריך את השלכות התכנית.

מסמך זה מציג הערכה ראשונית של יישום החינוך האישי בבת-ים. באופן עקרוני, המסמך משלב בין היבטים של הערכה מעצבת לבין אלמנטים של הערכה מסכמת. כדי לסייע לקברניטי התכנית ולהציע להם תובנות שיסייעו להם בתכנונה, בעיצובה וביישומה בעתיד, יוצגו במסמך נתונים על אופן יישומה של התכנית בפועל ועל תפיסות כלפיה מצד המעורבים בעשייה. כמו כן מוצגת במסמך

⁸ סיבה נוספת להיעדר ההתמקדות במטרות התכנית היא העובדה שעד למועד כתיבתו של הדוח לא קיבל לידי צוות ההערכה מסמך המתאר את המקורות הרעיוניים והמחקריים שבבסיס מודל בת-ים לחינוך אישי. למיטב ידיעתנו, מסמך כזה גם אינו בנמצא. המסמכים היחידים שראינו עד כה מתארים את המטרות באופן כללי מאוד (עיריית בת-ים, ללא תאריך; קרן רש"י, 2007).

תמונת המצב בבתי הספר של בת-ים במגוון תחומים: אקלים בית-ספרי, בין-אישי ועירוני והישגי התלמידים במבחני המיצ"ב. תמונת המצב אמנם נושאת אופי מסכם, אך כפי שצוין לעיל, אין לראות בנתונים אלו שורה תחתונה, אלא קריאת כיוון ראשונית בלבד, אבן דרך בתהליך מתמשך. בפרק הבא תוצג שיטת ההערכה, ולאחר מכן נעבור להצגת הממצאים.

2. שיטה

2.1 מבנה ההערכה

בשל מגוון המטרות שהצבנו לעצמנו, המבנה של ההערכה מורכב. בכל הנוגע לחלקים ה"מעצבים" של ההערכה (דיווחים על יישום התכנית ועמדות כלפי התכנית) – נושאים אלו נבחנו במהלך שנת הלימודים תשס"ח ושוב במהלך שנת הלימודים תשס"ט. התמונה מורכבת מעט יותר כאשר מבקשים להעריך את תרומת התכנית במישורים השונים (הישגים, אקלים, סביבה פדגוגית). בתנאים אידיאליים, הערכה מסוג זה הייתה אמורה לבחון את השאלות שעל הפרק לפני כניסת המודל וגם לאחריה (pre-post design) - כל זאת תוך השוואה לקבוצה שנבחרה ונדגמה בקפידה (כדי לשלול את ההשערה כי השינויים שהתרחשו בבתי הספר של בת-ים הם חלק מתהליכים כלליים שהתרחשו גם בבתי ספר אחרים בארץ). אולם כאמור, תכנון מערך הערכה של "לפני-אחרי" לא הסתייע עקב השלב המאוחר שבו החלה ההערכה לפעול. לפיכך הוחלט כי הבדיקה של תרומת התכנית במישורים הנ"ל תבסס על מדידות לאורך זמן החל מתשס"ח, וכן ייעשו מדידות מול קבוצות השוואה. בהערכה הנוכחית השתמשנו בשתי קבוצות השוואה:

- א. **כלל בתי הספר דוברי העברית בארץ, בעלי מדד טיפוח דומה לבתי הספר של בת-ים.** בתי הספר של בת-ים מושווים לשאר בתי הספר המשתייכים לקבוצה זו על פני פרמטרים של הישגים במבחני המיצ"ב ושל אקלים בית-ספרי (ראו פירוט בהמשך).
- ב. **קבוצה מצומצמת של בתי ספר דומים לבתי הספר של בת-ים.** כדי שיהיה אפשר להשוות את בתי הספר של בת-ים על פני ממדים שאינם נכללים בשאלוני המיצ"ב (דימוי עצמי, גאווה עירונית וכיו"ב – ראו פירוט בהמשך), נדגמו בתי ספר דומים לבתי הספר של בת-ים (מבחינת הישגים בשנים עברו, אקלים בית-ספרי, דרגת הטיפוח וגודל בית הספר - ראו פירוט בנספח 1) בשני יישובים בעלי פרופיל חברתי-כלכלי דומה לזה של בת-ים.

שתי קבוצות ההשוואה הנ"ל שימשו אותנו לקבלת אומדן השוואתי ביחס לנתונים של בתי הספר בבת-ים. בעיקר בכל הנוגע לקבוצה השנייה (בתי ספר דומים), חשוב מאוד לראות בהשוואה בסיס להתרשמות בלבד, מעין קריאת כיוון כללית שיש בה כדי לסמן תופעות הראויות לחשיבה ולבדיקה נוספות, אך ודאי לא הוכחה ניצחת להשפעה כזו או אחרת של התכנית.

לצד ההיעזרות בקבוצות השוואה סימולטניות בתור כלי מסייע בהערכת תרומתו של המודל, הכוונה היא גם למדוד את הממדים השונים לאורך זמן, כדי ללמוד על מגמות שינוי במאפיינים השונים של בתי הספר. לשם כך נעשה שימוש לאורך זמן בשלושה כלי הערכה עיקריים (ראו פירוט בתת-פרק "כלי ההערכה"):

- א. **שאלוני אקלים וסביבה פדגוגית המועברים במסגרת המיצ"ב** (הועברו בשנה"ל תשס"ח ויועברו שוב בתש"ע)

- ב. מבחני הישגים המועברים במסגרת המיצ"ב (הועברו בשנה"ל תשס"ד, תשס"ו ותשס"ח ויועברו שוב בתש"ע)
- ג. שאלוני הערכה ייעודיים (הועברו בשנה"ל תשס"ח ותשס"ט)

2.2 כלי ההערכה

במסגרת ההערכה שולבו גישות כמותיות ואיכותניות ("Mixed Methods"). הכלים הכמותיים נועדו לסייע לנו לקבל תמונת מצב רחבה ומקיפה של הסוגיות המרכזיות שעל הפרק, ואילו הכלים האיכותניים נועדו לסייע בהבנה מורכבת יותר של התהליכים המתרחשים בקרב המורים, התלמידים ושאר המעורבים בתהליך, וכן לאפשר נגיעה בסוגיות "רגישות" שאינן עולות, בדרך כלל, בסקרים ובשאלונים. ואלה הכלים:

2.2.1 כלים כמותיים

- 1) שאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית המועברים במסגרת המיצ"ב: השאלונים, המועברים לתלמידים (מכיתות ה'–ט') ולמורים (מחנכים ומורים למקצועות המיצ"ב מכיתות א'–ט'), בודקים סוגיות שהן רלוונטיות גם למודל בת-ים, כגון רמת המוטיבציה של התלמידים, מידת שביעות הרצון שלהם, היחסים בינם לבין המורים, רמת האלימות ותחושת המוגנות של התלמידים ושביעות הרצון של המורים מעבודתם. השאלונים הועברו בבתי הספר בבתי-ים בשנה"ל תשס"ח, והם יועברו שוב בשנה"ל התש"ע.⁹
- 2) מבחני הישגים: בשנת הלימודים תשס"ח הועברו בבתי הספר בבתי-ים מבחני מיצ"ב לכיתות ה'–ו'ח'. מקצת בתי הספר נבחנו במקצועות אנגלית ומדעים, ומקצתם – במקצועות מתמטיקה ושפת אם. נערכה השוואה בין הישגי בתי הספר בשנה"ל תשס"ח לבין הישגיהם בהעברות הקודמות של מבחני המיצ"ב – בתשס"ד ובתשס"ו, וזאת כדי לנסות ולהעריך מגמות שינוי.¹⁰
- 3) שאלוני הערכה ייעודיים: כדי להשלים את התמונה ולכסות נושאים חשובים שאינם כלולים בשאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית, פותחו שאלונים ייעודיים שהועברו לתלמידים, וכן נערכו סקרים טלפוניים עם מורים והורים. שאלוני התלמידים בדקו סוגיות כגון דימוי עצמי בקרב התלמידים, דימוי עירוני והיחסים בין התלמיד למחנך. סקר המחנכים בחן סוגיות כגון עמדות כלפי החינוך האישי ותפיסת תפקיד המחנך, וסקר ההורים בחן את מידת ההיכרות של ההורים עם החינוך האישי ואת עמדותיהם כלפי המודל ורכיביו. נתוני התלמידים והמורים נאספו גם בבתי הספר שבקבוצת ההשוואה ("בתי ספר דומים" – ראו לעיל), ואילו נתוני ההורים נאספו רק בבתי-ים.¹¹ כמו כן, נתוני התלמידים והמחנכים נאספו שוב בשנה"ל תשס"ט.¹²

⁹ בעקבות שינויים ניכרים שהוכנסו בשאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית החל משנת הלימודים תשס"ז, אי-אפשר להשוות את נתוני תשס"ח לנתוני שנים קודמות בנושאים אלו.

¹⁰ מתוך 18 בתי הספר היסודיים, 8 בתי ספר נבחנו בשפה ובמתמטיקה ו-10 נבחנו באנגלית ובמדעים. מתוך 8 חטיבות הביניים, 3 בתי ספר נבחנו בשפה ובמתמטיקה ו-5 נבחנו באנגלית ובמדעים. בפעם הבאה ייבחנו בתי הספר של בתי-ים בשנה"ל התש"ע.

¹¹ הנתונים נאספו שוב במהלך שנה"ל תשס"ט.

¹² בשנה"ל תשס"ט התבקשו המחנכים והתלמידים גם להשיב על שורה של היגדים מתוך שאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית, כדי שיהיה אפשר לבחון מגמות בין השנים גם במישורים אלו. לפירוט ההיגדים בשאלונים הייעודיים שהועברו בתשס"ט ראו נספח 8.

2.2.2 כלים איכותניים

כדי להכיר לעומק את יישום התכנית, את העוצמות והקשיים הכרוכים בה ואת תחושותיהם של הגורמים השונים כלפיה וכלפי רכיביה, נעשה שימוש בשני כלים מרכזיים: **ראיונות עומק** מובנים למחצה ו**קבוצות מיקוד**.

ראיונות העומק נערכו עם מנהלי בתי ספר ועם מובילי התכנית: גורמים במשרד החינוך, במכון לדמוקרטיה בחינוך, בעיריית בת-ים ובקרן רש"י. הראיונות עסקו בסוגיות כגון תרומת התכנית לבתי הספר, עוצמות התכנית וחולשותיה, ממשקי העבודה בין בתי הספר לשאר הגורמים המעורבים וציפיות לקראת העתיד (ראו תסריטים של ראיונות העומק בנספח 5).

קבוצות המיקוד נערכו עם מחנכים המשתתפים בתכנית, עם יועצים חינוכיים ועם תלמידים. קבוצות המיקוד עם המחנכים עסקו בדינמיקה בשחריות הבוקר, בהשפעות התכנית על דפוסי היחסים בין תלמידים למחנכים ובעוצמות התכנית וחולשותיה. למעשה, איסוף הנתונים בקרב התלמידים נשא אופי של שילוב בין קבוצת מיקוד לבין **תצפית משתתפת**: המראיין הגיע לכיתה בעת שנערכה בה שעת שחרית, צפה במתרחש בחלק מהשעה, ובחלקה האחר ערך קבוצת מיקוד עם התלמידים.

קבוצת המיקוד עם היועצים החינוכיים עסקה בתפקידם בחינוך האישי ובתפיסותיהם הכלליות בנוגע למאפייני התכנית. קבוצות המיקוד עם התלמידים עסקו בתחושותיהם כלפי התכנית ובתהליכים שהם עוברים במסגרתה (ראו תסריטים של ראיונות העומק בנספח 7).

לאחר שנאספו הנתונים האיכותניים הם עברו ניתוח תמטי, הכולל זיהוי של התמות המרכזיות שעלו בראיונות ובקבוצות המיקוד. דרך ניתוח זו מתבססת על זיהוי אמירות חוזרות מפי מראיינים שונים ומתוך מקורות המידע השונים. לאחר זיהוי האמירות החוזרות הן עברו שיום ואפיון ע"י החוקרים (גבתון, 2001), ובמהלך כתיבת הדוח הן עברו קישור תוכני עם הנתונים הכמותיים הרבים שנאספו במחקר זה.

איסוף הנתונים האיכותני נעשה רק בשנה"ל תשס"ח.

2.3 אוכלוסיית ההערכה

2.3.1 הערכה כמותית

- **מבחני ההישגים במיצ"ב:** כלל בתי הספר היסודיים (כיתות ה') וחיטבות הביניים (כיתות ח') בבת-ים השתתפו במבחני המיצ"ב בשנה"ל תשס"ח. בלוח 1 מוצגים מספר המשתתפים במבחנים בתחומי הידע השונים ושיעור ההשתתפות.

לוח 1: מבחני מיצ"ב תשס"ח – נתוני המשתתפים בבת-ים במבחנים בארבעת תחומי הדעת

שיעור ההשתתפות	מספר התלמידים המשתתפים	מספר בתי הספר המשתתפים ¹³		
90%	486	10	אנגלית	בתי"ס יסודיים – כיתות ה'
91%	518	8	מתמטיקה	
89%	477	10	מדע וטכנולוגיה	
93%	531	8	עברית	
83%	496	5	אנגלית	חטיבות ביניים – כיתות ח'
82%	435	3	מתמטיקה	
83%	497	5	מדע וטכנולוגיה	
86%	453	3	עברית	

- שאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית במסגרת המיצ"ב. כלל בתי הספר היסודיים (כיתות ה'-ו') וחטיבות הביניים (כיתות ז'-ט') בבת-ים השתתפו בשאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית בתשס"ח. בלוח 2 מוצגים מספר המשתתפים במילוי שאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית ושיעור ההשתתפות.

לוח 2: שאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית תשס"ח- שיעור המשתתפים מקרב התלמידים והמורים בבת-ים

שיעור ההשתתפות	מספר המשתתפים	מספר בתי הספר המשתתפים ¹⁴		
90%	1,984	18	תלמידים	בתי"ס יסודיים
81%	249	18	מורים	
85%	2,764	8	תלמידים	חטיבות ביניים
77%	179	8	מורים	

- שאלוני הערכה ייעודיים: שאלונים לתלמידים, למחנכים ולהורים פותחו במיוחד לצורך ההערכה הנוכחית. בלוחות 3-5 שלהלן מוצגים נתוני ההשתתפות של התלמידים, המחנכים וההורים.

¹³ למעשה, במבחני המיצ"ב השתתפו שלושה בתי ספר נוספים בבת-ים: שתי חטיבות ביניים (ישיבת ב"ע אדרת ומקיף אולפנא צביה) ובי"ס יסודי אחד (אורות התורה מ"ד). מכיוון שבתי ספר אלו אינם משתתפים במודל בת-ים לחינוך אישי, נתוניהם לא נכנסו לדוח זה.

¹⁴ גם כאן לא נכללים נתוניהם של שלושה בתי ספר שאינם משתתפים במודל החינוך האישי, ראו הערה לעיל.

לוח 3: שאלונים ייעודיים - נתוני ההשתתפות של תלמידים בבת-ים ובקבוצת ההשוואה, תשס"ח ותשס"ט

מספר בתי הספר		גודל האוכלוסייה	גודל המדגם	מספר המשיבים בפועל	שיעור ההיענות		
ט"א, ט"ב	בת-ים	18	2,228	2,180	1,834	84%	
	קבוצת ההשוואה	18	2,455	2,079	1,884	84%	
	בת-ים	8	3,243	2,202	1,731	79%	
	קבוצת ההשוואה	8	3,101	1,625	1,118	69%	
ט"א, ט"ב	בת-ים	18	2,303	2,245	1,975	88%	
	קבוצת ההשוואה	18	2,394	2,253	2,030	90%	
	בת-ים	8	3,268	2,168	1,732	80%	
	קבוצת ההשוואה	8	3,163	1,897	1,603	85%	

התלמידים שמילאו את השאלונים הייעודיים נדגמו בשיטה של דגימת אשכולות: כל בתי הספר בבת-ים וכל בתי הספר שהוגדרו "משתייכים לקבוצת ההשוואה" השתתפו במילוי השאלונים, וכך גם כל שכבות הגיל הרלוונטיות - כיתות ה'-ט' (בדומה לנהוג בשאלוני האקלים במסגרת המיצ"ב). בכל בית ספר נדגמו באקראי בתוך כל שכבה שתי כיתות מקבילות לכל היותר (מתוך הכיתות שאינן כיתות חינוך מיוחד). כך דגמנו מדגם גדול מאוד של תלמידים, אך לא את האוכלוסייה כולה.

בקרוב מחנכי הכיתות, לעומת זאת, ביקשנו לראיין את האוכלוסייה כולה. כפי שאפשר לראות בלוח 4, שיעור המשיבים בקרב המחנכים היה גבוה למדי, ואף עלה בתשס"ט לעומת תשס"ח.

לוח 4: ראיונות טלפוניים ייעודיים - נתוני ההשתתפות של מחנכים בבת-ים ובקבוצת ההשוואה, תשס"ח ותשס"ט

שיעור ההיענות	מספר המשיבים בפועל	גודל המדגם	גודל האוכלוסייה	מספר בתי הספר					
79%	191	243	243	18	בת-ים	יסודיים	ט"א, ט"ז		
82%	256	312	312	18	קבוצת ההשוואה				
72%	105	160	160	8	בת-ים	חטיבות ביניים			
84%	98	117	117	8	קבוצת ההשוואה				
83%	199	241	241	18	בת-ים	בתי"ס יסודיים	ט"א, ט"ז		
86%	217	252	252	18	קבוצת ההשוואה				
87%	150	172	172	8	בת-ים	חטיבות ביניים			
88%	92	104	104	8	קבוצת ההשוואה				

ההורים נדגמו לראיונות הטלפוניים הייעודיים בשיטה של דגימה שיטתית בתוך שכבות. בתור שכבות שימשו שני המשתנים הבאים: שלב גיל (הורי תלמידים מכיתות א'-ג', ד'-ו', ז'-ט') וסוג פיקוח (ממלכתי – ממ"ד). נוצרו שש שכבות, ובתוך כל אחת מהן סודרו התלמידים לפי השתייכותם לבית ספר (בתי הספר שימשו "שכבות סמויות") ונדגמו בשיטתיות על פי גודל המדגם המבוקש. כפי שאפשר לראות בלוח 5, בסופו של דבר שיעורי ההשבה בקרב הורי התלמידים היו נמוכים למדי (בעיקר עקב קושי לאתר חלק מההורים). בדיקת נתוני הרקע של ההורים המשיבים העלתה כי בסופו של דבר קבוצת המשיבים ייצגה בדיוק רב למדי את אוכלוסיית ההורים של תלמידי בת-ים (לצד מעט ייצוג חסר להורים שהם עולים חדשים – ראו נתוני רקע של ההורים בנספח 6). מכל מקום, אנו ממליצים להתייחס לממצאים המתבססים על תשובותיהם במידת הזהירות הראויה.

לוח 5: ראיונות טלפוניים ייעודיים - נתוני ההשתתפות של הורים בבת-ים

שיעור ההיענות	מספר המשיבים בפועל	גודל המדגם	גודל האוכלוסייה	מספר בתי הספר	
37%	250	668	7,028	18	יסודיים
36%	123	344	3,326	8	חטיבות ביניים

2.3.2 הערכה איכותנית

במסגרת ההערכה נעשה שימוש בשני כלים איכותניים מרכזיים: ראיונות עומק מובנים למחצה וקבוצות מיקוד. בלוחות 6 ו-7 שלהלן מוצגים נתוני המשתתפים בראיונות ובקבוצות המיקוד.

לוח 6: הגורמים שרואיינו במסגרת ראיונות העומק

מספר הראיונות	הגורמים המרואיינים
4	מפקחים של משרד החינוך
4	נציגי עיריית בת - ים
4	נציגי המכון לדמוקרטיה בחינוך
2	נציגי קרן רש"י
8	מנהלי בתי ספר המשתתפים בתכנית
22	סה"כ ראיונות

לוח 7: הגורמים שרואיינו במסגרת קבוצות המיקוד

מספר קבוצות המיקוד ¹⁵	הגורמים המרואיינים
8	מחנכים
1	יועצים חינוכיים
8	תלמידים
17	סה"כ קבוצות מיקוד

נעבור כעת להצגת הממצאים, והם יוצגו בשני חלקים: החלק הראשון והמפורט יותר מתבסס על הנתונים הכמותיים והאיכותניים שנאספו בשנה"ל התשס"ח, ואילו החלק השני מתמקד בהשוואה בין נתוני תשס"ח ותשס"ט, שנאספו במסגרת שאלונים ייעודיים שהועברו לתלמידים ולמחנכים במהלך שנתיים אלו.

¹⁵ 20-5 משתתפים בקבוצות המיקוד עם המבוגרים, 10-25 משתתפים בקבוצות המיקוד עם התלמידים.

3. ממצאים – שלב א', תשס"ח

פרק ממצאים שלב א' עוסק בשלוש סוגיות עיקריות:

- (1) **יישום המודל בבתי הספר:** האם בתי הספר מיישמים את מרכיבי התכנית, וכיצד? כיצד המשתתפים תופסים את מרכיביה השונים של התכנית?
- (2) **עמדות כלפי התכנית:** כיצד משתתפי התכנית - תלמידים, מורים, מנהלים, הורים ומובילי התכנית - תופסים את מודל החינוך האישי? האם הם מעוניינים להמשיך בתכנית, ומה היו רוצים לשנות בה?
- (3) **הערכת תרומתה של התכנית:** אף שמדובר בשלב ראשוני של יישום התכנית, ולמרות העובדה שההערכה החלה לאחר תחילתה, בחלק זה נבקש להציע כמה אינדיקציות ראשוניות לתרומת התכנית בהיבטים כגון אקלים חברתי, תהליכים פדגוגיים, הישגים לימודיים ועוד. נזכיר שוב כי בכל הנתונים שיוצגו להלן יש לראות אינדיקציות ראשוניות בלבד, קריאות כיוון, נושאים שיש להמשיך ולבחון לאורך זמן, ולא אמירות מוחלטות בדבר השפעה כזו או אחרת של התכנית.

לאורך פרק הממצאים כולו ישמשו אותנו נתונים כמותיים לצד נתונים וניתוחים איכותניים. לעתים הנתונים הכמותיים הם שיובילו, ולעתים דווקא הממצאים האיכותניים הם שיקבעו את הטון. יתר על כן, הממצאים שאובים ממקורות שונים (תלמידים, מורים, הורים; מראיינים בבתי-ים ובקבוצת ההשוואה, וכיו"ב). מגוון רחב כל כך של מקורות מידע עלול ליצור קשיי אוריינטציה אצל הקורא, אולם סברנו כי התועלת שבהצגת הממצאים לפי נושאים (להבדיל מהצגתם לפי שיטת החקר או זהות המשיבים) מצדיקה את המאמץ. כדי להקל על הקורא צוין בכל מקום מקור הנתונים.

3.1 יישום המודל בבתי הספר

את צעדי הראשונים עשה מודל בתי-ים לחינוך אישי בשנת הלימודים תשס"ו. בשנה ההיא יושם המודל כפיילוט: בתכנית השתתפו שלוש כיתות ז' בשלושה בתי ספר. בשנת הלימודים תשס"ז התרחב המודל לכלל כיתות ז' בחטיבות הביניים בעיר בתי-ים, ובהן גם שלוש כיתות ז' "המקוריות". בעת ביצוע ההערכה, בשנה"ל תשס"ח, פעלה התכנית בכלל כיתות ז'-ח' בחטיבות הביניים בבתי-ים, ובכיתות ט' בשלושה בתי ספר בעיר. כמו כן, באותה שנה החלה התכנית לפעול בכלל בתי הספר היסודיים בבתי-ים, בכל שכבות הגיל (כיתות א'-ו').

לאורך שלוש שנות פעילותה נשמרו עיקריה של התכנית:

- פתיחת יום הלימודים ב"שחרית בוקר" בכל בתי הספר בעיר, בכל הכיתות המשתתפות¹⁶.
- חלוקת כיתות האם לשניים - לכל מחצית כיתה מוצמד מחנך ("חינוכאי") - בדרך כלל איש סגל ההוראה שהיה מיועד להיות המחנך ה"מקורי" של הכיתה - ואליו מצטרף מחנך נוסף מתוך סגל ההוראה בבית הספר.
- בניית "סל סיוע בית-ספרי" לכל בית ספר: בידי המנהל האפשרות להשתמש בתקציב לשם סיוע אינדיווידואלי לתלמידים או לשעות של מטפלים פרא-רפואיים ופעילויות העשרה.

¹⁶ על פי התכנון המקורי, כל יום לימודים היה אמור גם להסתיים במפגש כיתתי דמוי שעת השחרית ("שעת אסיף"), אולם הדבר לא יצא אל הפועל עקב היעדר תקצוב וקושי בהתאמה למבנה יום הלימודים הקיים.

- בניית תכנית חינוכית אישית לכל תלמיד, הכוללת הצבת מטרות בתחומים השונים - הלימודי, הבין-אישי וההתנדבותי, ובתחום של מצוינות אישית. תכנית זו מופעלת רק בחטיבות הביניים.
 - ביקורים של מחנכים בבתי כל התלמידים במהלך שנת הלימודים. ביקורי הבית מופעלים ומתוקצבים רק בחטיבות הביניים. מורים בבתי ספר יסודיים מחויבים לביקורי בית רק על פי חוזר מנכ"ל.
- בפרק זה אנו מבקשים לתאר את הנעשה בפועל בבתי הספר בשנת הלימודים תשס"ח, אל מול עיקרי התכנית שפורטו לעיל. הפרק מתאר את אופן יישומן של שחריות הבוקר, את ביקורי הבית שעושים המורים, את השיחות האישיות עם התלמידים ואת התפיסות בנוגע לחוזים האישיים. נעבור כעת להצגת הממצאים.

3.1.1 שחריות בוקר

הנתונים שלהלן עוסקים בשחריות הבוקר הנערכות בבתי הספר. תחילה נציג נתונים בדבר היקף קיומן ודיווחי מורים על הנעשה בהן. לאחר מכן נציג את עמדות המורים כלפי שחריות הבוקר. כפי שאפשר לראות בלוח 8, **הרוב המכריע של המחנכים דיווחו כי הם אכן מקיימים את מפגשי השחרית**. ניכר כי בחטיבות הביניים מדובר בנוהג יומיומי קבוע שקיומו אינו מוטל כלל בספק. הדבר נכון גם בנוגע למרבית המחנכים בבתי הספר היסודיים, אם כי כרבע ממחנכים אלו ציינו שהם מקיימים את שחריות הבוקר פחות מ-4 פעמים בשבוע.

לוח 8: האם מתקיימים מפגשי שחרית בוקר עם המחנך, ובאיזו תדירות? - שיעור המשיבים בחיוב, מתוך הראיונות הטלפוניים הייעודיים עם המחנכים

בתי"ס יסודיים (N=191)	חט"ב (N=105)	
-	-	בכלל לא
25%	-	פחות מ-4 פעמים בשבוע
75%	100%	5-4 פעמים בשבוע

בהמשך לשאלה על קיום שחריות הבוקר התבקשו המחנכים להשיב על השאלה מה הם עושים בשחריות. על פי התכנית, המחנכים אמורים להקדיש את שעות השחרית לתכנים ערכיים ובין-אישיים, וכן לתהליכים של הצבת מטרות אישיות ומעקב אחר התקדמות התלמידים בהשגתן. כפי שאפשר לראות בלוח 9, מרבית המחנכים ציינו כי שחריות הבוקר משמשות להם זמן לעיסוק בתכנים ייעוציים, כגון יחסים בין תלמיד לחבריו, תמיכה וסיוע בעניינים שבין תלמיד לרעהו, וכדומה. בחטיבות הביניים דיווחו כשלושה רבעים מהמורים כי שעות השחרית שלהם מוקדשות גם להתקדמות של התלמידים בחוזים האישיים.

עם זאת, שלא לפי התכנון המקורי, שיעור לא מבוטל של מחנכים (6% בבתי הספר היסודיים ו-15% בחטיבות הביניים) ציינו כי הם מקדישים את שעות השחרית במידה רבה או במידה רבה מאוד להשלמת חומר לימודי. את העובדה ש-6% מהמחנכים בבתי הספר היסודיים ציינו כי שעות השחרית משמשות להשלמת חומר לימודי אפשר להסביר בכך שרבים מהם לא קיבלו תוספת שעות לקיום מפגשי השחרית, והם נאלצים לתמרן עם השעות שברשותם כדי לקיים את המפגשים ובד בבד להספיק לכסות את החומר הלימודי.

קשה יותר להסביר את הממצא ולפיו 15% מהמחנכים בחטיבות הביניים מקדישים את שעות השחרית להשלמת חומר לימודי. ייתכן שממצא זה נובע מכך שמחנכים לא מעטים בחטיבות הביניים סברו שהחוזים האישיים רחבים מדי ומתפרסים על תחומים רבים מדי, מה שגרם להם

לנקוט "יוזמות מקומיות" ולהקדיש חלק מהזמן ללימודים. ייתכן גם שאפשר לראות בזה אמצעי של המחנכים לאכיפת משמעת או לענישה כאשר הם רואים שהמשמעת בשעות השחרית מתרופפת. לנוכח נתונים אלו חשוב להמשיך ולבחון לאורך זמן את דיווחי המחנכים על הנעשה בשעות השחרית.

לוח 9: באיזו מידה מפגשי השחרית עוסקים בכל אחד מהנושאים הבאים - שיעור המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד", מתוך הראיונות הטלפוניים הייעודיים עם המחנכים

חט"ב (N=105)	בתי"ס יסודיים (N=191)	
74%	-	דיון בהתקדמות של התלמידים בחוזים האישיים
91%	94%	גיבוש הקבוצה כקבוצה חברתית, כקבוצת תמיכה
96%	97%	עיסוק בתכנים ערכיים, ייעוציים וחברתיים
15%	6%	השלמת חומר לימודי

מתוך ראיונות העומק שערכנו בבתי הספר ובמהלך השתתפותנו בשחריות הבוקר יכולנו לחוש כי השחריות הן אחד הנדבכים המרכזיים בתחושת השינוי הנלווית לחינוך האישי. היה קשה שלא להתרשם מהאווירה המיוחדת ששררה בכיתות שבהן ביקרנו בשעות השחרית: הישיבה במעגל, שבה המחנך הוא (כמעט) שווה בין שווים; התקשורת הבלתי אמצעית בין התלמידים לחבריהם ובינם לבין המחנך; הנושאים האישיים והבין-אישיים שהעלו התלמידים - נושאים שאינם שכיחים בחינוך הפורמאלי. באחד הביקורים, למשל, נקלענו לשיחת שחרית של כיתת תלמידות ח'. התלמידות ניהלו דיון פתוח ובוגר על נושא כאוב (תחושת דחייה חברתית של אחת מהן). על התלמידות לא ניכרה מבוכה עקב הנושא או בשל נוכחות ה"אורחים", והן דנו בבעיה ברגישות אך גם בגלוי. המחנכת שימשה מנחה המסייעת בהכוונת הדיון אך לא מתערבת בו באופן בוטה ולא כופה את פתרונותיה. בראיונות העומק ובקבוצות המיקוד שערכנו התאפיינו מרבית הקולות בשביעות רצון משחריות הבוקר. אופן הדיון בשחריות הבוקר והמקום שניתן לכל תלמיד להביע את עצמו ואת תחושותיו העמיקו את ההיכרות בין תלמידים לחבריהם ויצרו שיח בין-אישי עשיר ובוגר יותר. על כך העידו גם התלמידים עצמם.

ואולי האפקט הדרמטי מכולם של שעות השחרית הייתה העמקת ההיכרות בין התלמידים למחנכים. המחנכים נחשפו להיבטים נוספים שהיו פחות מוכרים להם עד אז בחיי התלמידים – תחושות, מחשבות, תקוות וכישרונות, באופן החורג בהרבה מתחומי הלימוד בבית הספר, כפי שאפשר להתרשם מהתגובות הבאות:

מחנכת בחט"ב: "... (השחריות) זה הכי טוב שיכול להיות. היכרות הרבה יותר מעמיקה עם התלמידים. פעם הקשרים היו נוצרים יותר באיטיות. היום בחודשיים הראשונים כבר צפו הבעיות של התלמידים. אני מכירה אותם הרבה יותר לעומק, הרבה יותר מהר..."

התחושה שלחינוך האישי השפעה חיובית על האווירה בקרב התלמידים קיבלה חיזוק גם בראיונות הטלפוניים עם המחנכים: רבים מהם סברו כי לשחריות השפעה חיובית על האווירה בבית הספר (לוח 10).

לוח 10: כיצד השפיעו שחריות הבוקר על האווירה בבית הספר בהמשך היום? – מתוך הראיונות הטלפוניים הייעודיים עם המחנכים

חטיבות ביניים (N=105)	בתי"ס יסודיים (N=191)	
84%	87%	השפיעו לטובה
15%	13%	לא השפיעו
1%	0%	השפיעו לרעה

עם זאת ראוי לציין כי לא בכל הביקורים שערךנו במפגשי השחרית עלתה תחושה של שיח משמעותי ושל העמקת ההיכרות בין התלמידים למחנכים. **בכמה מהביקורים נוצר הרושם כי מדובר בשיח כיתתי שטוח ואף "טכני"**: המחנכת שואלת כל תלמיד היכן הוא נמצא בתהליך הגשמת המטרות שלו¹⁷, ומרבית התלמידים עונים תשובות מסוג "השתפרתי מ-70 ל-80 במתמטיקה". לעתים היה זה פשוט "כאוס": תלמידים נכנסו לדברי חבריהם באווירה כללית של פריקת עול. גם בקבוצות המיקוד שערךנו עם תלמידים שמענו קולות המתייחסים לשעות השחרית כאל "שיעור חופשי".

שאלה נוספת בנוגע לשחריות הבוקר הופנתה במקביל למורים ולהורי התלמידים. כפי שאפשר לראות בלוח 11, **רק מורים מעטים החזיקו בתפיסה ששחריות הבוקר הן "בזבוז זמן" ושעדיף להקדישן להעברת חומר לימודי**. עם זאת, שיעור המורים בבתי הספר היסודיים שסברו כך (15%) היה גבוה בהשוואה לעמיתיהם בחטיבות הביניים (6%). הסבר אפשרי לכך היא העובדה שבבתי הספר היסודיים קיבלו המחנכים תוספת שעות קטנה בהרבה ממה שקיבלו המחנכים בחטיבות הביניים, ובמקצת הכיתות לא קיבלו תוספת שעות כלל (בעיקר בכיתות ג'). נראה כי בעבור מחנכים אלו אכן מדובר במצב של **"משחק סכום אפס"**, שבו שעות השחרית באות על חשבון העברת חומר לימודי, ולהפך. עם זאת, נראה כי לפחות בכיתות הנמוכות המתח בין השחריות להוראה בולט פחות, מכיוון שגם לפני "החינוך האישי" הקדישו רבות מהמחנכות את תחילת היום לשיח בין-אישי ולהעברת תכנים חינוכיים, וכעת הדבר מעוגן באופן רשמי בשחריות הבוקר.

לוח 11: "באיזו מידה אתה מסכים עם הטענה ששחריות הבוקר גוזלות זמן שניתן היה לנצל לקידום לימודי של התלמידים?" שיעור המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד", מתוך הראיונות הטלפוניים הייעודיים עם המחנכים וההורים

מחנכים בבתי"ס יסודיים (N=191)	מחנכים בחט"ב (N=105)	
15%	6%	מחנכים
הורים לתלמידים בבתי"ס יסודיים (N=250)	הורים לתלמידים בחט"ב (N=123)	
11%	9%	הורים

ממצא מעניין לא פחות העולה מלוח 11 מבוסס על ראיונות עם ההורים: רק כ-10% מהם ציינו כי שחריות הבוקר הן בבחינת "בזבוז זמן", וכי מוטב היה להקדיש שעות אלו להוראה. באופן כללי, **עמדות ההורים כלפי שעות השחרית היו חיוביות**.

¹⁷ ראו הסבר בעמ' 15 לעיל.

לסיכום הפרק העוסק בשחריות הבוקר, אפשר לומר כי בסך הכול העמדות כלפי מסגרת זו חיוביות. בשלב זה אפשר לשער שהאפקט העיקרי של השחריות הוא בהתקרבות בין מחנכים לתלמידים ובהיכרות קרובה יותר של המחנכים עם היבטים שונים בחיי תלמידיהם. מתוך הדברים שהוצגו לעיל אפשר להציע טיפולוגיה של שעות השחרית תוך מיקומן על פני סקאלה. בקצה אחד של הסקאלה אפשר למצוא את שחרית הבוקר הטקסית, שבה כל תלמיד מציג דיווח יבש וטכני על מעשיו ועל התקדמותו בהשגת המטרות, אך לא באמת עובר תהליך של התפתחות וצמיחה אישית. בקצה האחר של הסקאלה אפשר למצוא את שחרית הבוקר הכאוטית, שבה השיח בכיתה מידרדר לכדי כאוס ופריקת עול או למצב שבו התלמידים פשוט ממשיכים בבית הספר את שעות המנוחה מהבית. במרכז הסקאלה אפשר למצוא את שחרית הבוקר המיטבית (בהתאם למטרות שהציבו מובילי התכנית), שבה נשמרת אווירה של עבודה אישית ובין-אישית ומתנהל מעקב אחרי התכנית האישית של כל תלמיד, אך בלי שהדבר ייחפך לדוגמה, למעין טקס יומי. בשחרית הבוקר המיטבית נשמר גם האופי החופשי, הבין-אישי והדינאמי של השחריות, אך בלי שהדינאמיקה מידרדרת לכדי אובדן גבולות ופריקת עול. אם אכן רוצים להמשיך ולקיים את שעות השחרית, מומלץ לשאוף למודל של שחרית מיטבית ואף לפתחו ולהגדירו (המודל המוצג לעיל הוא, כמובן, ראשוני בלבד). כמו כן יש לחשוב כיצד אפשר למנוע משחריות הבוקר לגלוש לכאוס מחד גיסא ולאירוע טקסי בלבד מאידך גיסא.

3.1.2 ביקורי בית

אחד המהלכים המרכזיים במסגרת החינוך האישי בבת-ים היה ביקורי הבית. משרד החינוך אינו מחייב מחנכים לערוך ביקורי בית, והנוהג שהשתרש הוא שהמחנך מבקר בבתיהם של תלמידים "בעייתיים" כדי לנסות לשפוך אור על מצבם בבית הספר (המרכז למידע ומחקר של הכנסת, 2004). עם זאת, בבת-ים החליטו להרחיב מאוד את היקף ביקורי הבית כדי לחזק את הקשר בין המחנכים, התלמידים והמשפחות. אולם רק חטיבות הביניים תוקצבו בעבור שעות הביקור. ואכן, הדרישה בחטיבות הביניים הייתה שכל מחנך יבקר בביתו של כל אחד מתלמידיו במהלך השנה. בבתי הספר היסודיים, לעומת זאת, לא היה תקצוב של ביקורי הבית ולא ניתנה למחנכים הוראה לשנות את הנוהג הקיים בכל הנוגע להיקף הביקורים. שלוש אוכלוסיות של מרואיינים נשאלו בנוגע לביקורי בית של מחנכים: תלמידים, הורי התלמידים והמחנכים עצמם. הנתון העיקרי שביקשנו לבדוק הוא ההבדלים בהיקף ביקורי הבית בין המורים בבת-ים לבין המורים בקבוצת ההשוואה. כפי שאפשר לראות בלוח 12, **היקף ביקורי הבית על פי דיווחי המחנכים בבת-ים גבוה במידה ניכרת מההיקף שדיווח עליו בקבוצת ההשוואה**. הדברים נכונים בעיקר בחטיבות הביניים: 66% מהמחנכים דיווחו על ביקורי בית, לעומת 12% מהמחנכים בקבוצת ההשוואה. אולם גם בקרב מחנכים בבתי ספר יסודיים, בבת-ים נרשם שיעור גבוה יותר של מחנכים המדווחים על ביקורי בית (23%), לעומת עמיתיהם בקבוצת ההשוואה (9%). ממצא זה מעיד, כנראה, על תחושת מחויבות לערוך ביקורי בית - תחושה שנוצרה בקרב המחנכים בבתי הספר היסודיים למרות העובדה שאינם מתוגמלים על כך. בד בבד היה אפשר לשמוע גם קולות של התמרמרות על שהמחנכים האלה אינם מתוגמלים על הביקורים.

יש לציין כי שיעור התלמידים שדיווחו על ביקורי בית היה נמוך משיעור המחנכים שדיווחו על כך - גם בבת-ים גם בקבוצת ההשוואה, ובשתי שכבות הגיל. אולם להערכתנו אין לייחס חשיבות רבה במיוחד להבדלים בין דיווחי המחנכים לדיווחי התלמידים, בעיקר משום שבקרב התלמידים נאספו

הנתונים בחודשים פברואר-מרס 2008, ואילו בקרב המחקרים הם נאספו בחודשים אפריל-מאי באותה שנה. יתר על כן, נראה כי דיווחי ההורים באותו נושא מתקפים דווקא את דיווחי המחקרים. הנתון המשמעותי כאן אפוא הוא ההיקף הגדול יחסית של ביקורי מחנכים בבתי תלמידים בבת-ים.

לוח 12: שיעור התלמידים שבביתם נערך ביקור, על פי דיווחי מחנכים, תלמידים והורים – מתוך הראיונות הטלפוניים הייעודיים עם המורים וההורים ומתוך השאלונים הייעודיים שהועברו לתלמידים

חט"ב		בתי"ס יסודיים		
קבוצת השוואה - בתי"ס דומים (N=98)	בת-ים (N=105)	ק' השוואה - בתי"ס דומים (N=256)	בת-ים (N=191)	דיווחי מחנכים
12%	66%	9%	23%	
	הורים לתלמידי חט"ב (N=123)		הורים לתלמידי בתי"ס יסודיים (N=250)	דיווחי הורים
	59%		17%	
ק' השוואה - בתי"ס דומים (N=1,118)	בת-ים (N=1,731)	ק' השוואה - בתי"ס דומים (N=1,884)	בת-ים (N=1,834)	דיווחי תלמידים
4%	29%	4%	9%	

בהמשך לשאלה בדבר קיומם של ביקורי הבית נשאלו ההורים גם על עמדתם בנוגע לביקור שנערך בביתם. באופן גורף, תגובות ההורים היו חיוביות. מלבד ההורים שהביעו שביעות רצון כללית בלי לפרט, ואחרים ששמחו לספר על האישיות החביבה של המחנכת, הורים רבים למדי גם הדגישו את **ההשפעה החיובית של הביקורים על פיתוח הקשר בין המחנך לבין התלמיד ומשפחתו**, כפי שאפשר להתרשם מהתגובות הבאות:

אם לתלמיד: אני חושבת שזה דבר טוב דווקא, צריך לדעת לראות באיזה מסגרת הילד חי, מי ההורים, איך הוא חי.

...

אם לתלמיד: אני חושבת שחייבים לראות איפה הילדה גרה, איפה היא ישנה אם יש לה הכול, כמו שההורים הולכים לבדוק את בית הספר.

היבט מעניין נוסף העולה מתגובות כגון אלו היא הציפייה שהמחנך יתפקד כמעין מפקח מטעם הרשויות, כמי שבדק את המצב החומרי בבתי התלמידים, וכנראה החלק השני של הציפייה הוא שהמחנך יסייע בטיפול במקרים שבהם קיים קושי.

בקבוצות המיקוד עם המחנכים שאלנו גם אותם לדעתם על ביקורי הבית. עמדותיהם היו דומות למדי לעמדות ההורים. גם הם סברו שביקורי הבית הם הזדמנות מצוינת להדק את ההיכרות בין המחנך לבין הורי התלמיד. גם כאן, התמה המרכזית הייתה **האפשרות של המחנך להכיר את המצב**

החומרי בבית התלמיד, מה שישפוך אור על מה שקורה עם התלמיד בבית הספר וגם ייצור אפשרות לסייע לתלמידים הנזקקים לכך.

לסיכום חלק זה אפשר לומר כי בבת-ים, הן בחטיבות הביניים והן בבתי הספר היסודיים, נרשם היקף גדול יחסית של ביקורי מחנכים בבתיהם של התלמידים. במרבית המקרים, העמדות כלפי ביקורי הבית היו חיוביות הן בקרב הורי התלמידים והן בקרב המחנכים, והתפיסה הייתה שהביקורים תורמים להיכרות קרובה יותר עם משפחות התלמידים. היבט מרכזי נוסף שעלה מהראיונות הייתה התפיסה של מחנכים והורים ולפיה הביקורים נועדו בראש ובראשונה לבחון את הצד החומרי בחיי התלמידים, לאתר חוסרים ומצוקה חומרית ולסייע במידת האפשר (אפשרות שהורחבה בעקבות יצירת סל הסיוע הבית-ספרי).

מעניין לציין כי בראיונות השונים עם המחנכים וההורים עלתה הרבה פחות התפיסה כי ביקורי הבית הם מפגש של יצירת שותפות אודיאלוג בין ההורים למחנכים; התפיסה הדומיננטית הייתה כי המחנכים באים לבדוק את המצב בבתי התלמידים. אף שנראה כי הבגיה כזאת של ביקורי הבית מקובלת גם על המחנכים וגם על המשפחות, ראוי לשאול אם זאת באמת ההבניה הרצויה במסגרת של חינוך אישי. האומנם ביקורי הבית נועדו בעיקר לבדוק את המצב החומרי של התלמיד בביתו, או שמדובר גם בהזדמנות ליצור דיאלוג משמעותי בין המחנך לבין הורי התלמיד? ואם כן – כיצד אפשר לקדם דיאלוג כזה?

3.1.3 שיחות אישיות עם תלמידים

במסגרת הדגש על הקשר האישי בין מחנכים לתלמידיהם בחינוך האישי בבת-ים, ביקשנו להשוות בין שיעורי התלמידים בבת-ים ובקבוצת ההשוואה המדווחים על קיום שיחה אישית עם המחנך במהלך החודש שקדם להעברת השאלונים. כפי שאפשר לראות בלוח 13, שיעור התלמידים שדיווחו על קיום שיחות אישיות עם המחנכים היה דומה בבת-ים ובקבוצת ההשוואה (אם כי המחנכים בבתי הספר היסודיים בבת-ים דיווחו על תדירות גבוהה מעט יותר של שיחות אישיות, לעומת עמיתיהם בקבוצת ההשוואה). ממצא זה אינו תומך, לכאורה, בתפיסת הייחודיות של החינוך האישי בבת-ים. עם זאת מדובר בנתון כללי מאוד, שאינו מעיד בהכרח על עומק השיחות האישיות ועל משמעותן בעבור התלמיד. נדרשת כאן למידה נוספת של הנושא כדי שיהיה אפשר לומר משהו משמעותי על מאפייניהן ומהותן של הפגישות האישיות.

לוח 13: תדירות שיחות אישיות עם המחנך - שיעור המשיבים בחיוב, מתוך דיווחי התלמידים במסגרת השאלונים הייעודיים

חט"ב		בתי"ס יסודיים		
ק' השוואה - בתי"ס דומים (N=1,118)	בת-ים (N=1,731)	ק' השוואה - בתי"ס דומים (N=1,884)	בת-ים (N=1,834)	
44%	47%	45%	51%	האם בחודש האחרון נפגשת עם המחנך לשיחה אישית?

3.1.4 חוזים אישיים

אחד הכלים הייחודיים במסגרת החינוך האישי בבת-ים (בחטיבות הביניים בלבד) הוא ה"חוזה האישי". מדובר בתהליך שבו התלמידים קובעים לעצמם יעדים בארבעה תחומים:

- התחום הלימודי
- התחום החברתי/הבין-אישי

- התחום הקהילתי/ההתנדבותי ("נתינה")

- קידום כישורים אישיים חוץ-לימודיים ("מצוינות")

החודשים הראשונים של שנת הלימודים מוקדשים לבירור השאיפות, הרצונות והמטרות של התלמיד בתהליך של Self Managed Learning (ראו Stephenson 1993, Montgomery 1993, Long 1991). המחנכים הם שמובילים את התהליך, בהדרכת מדריכים מטעם המכון לדמוקרטיה בחינוך. התלמידים מציבים לעצמם מטרות ברורות ומדידות, מעלים אותן על הכתב, ובכך יוצרים חוזה אישי. התלמיד חותם על החוזה, ומלבדו חותמים גם הוריו, המחנך וראש עיריית בת-ים(!) לאחר החתימה על החוזים האישיים מתחיל מעקב אחר יישומם ובדיקת התקדמותו של כל תלמיד בביצוע החוזה שחתם עליו. מעקב זה מתנהל ע"י המחנך, בשיתוף החברים לכיתה, במסגרת שעות השחרית: אחת לכמה מפגשים כל תלמיד מדווח על קצב התקדמותו, על הקשיים שהוא חווה בדרך, וכדומה.

בראיונות עם המורים שאלנו אותם על החוזים האישיים של התלמידים. כפי שאפשר לראות בלוח 14, בעת איסוף הנתונים באפריל-מאי 2008 דיווחו המחנכים על שיעור ממוצע של כ-80% מהתלמידים הנמצאים בתהליכי גיבוש או ביצוע של החוזים האישיים. מתוך מחנכים אלו, כ-85% ציינו כי לדעתם החוזים האישיים משקפים היטב את השאיפות והצרכים האמיתיים של התלמידים, נתון המצביע על **שביעות רצון גבוהה למדי של המחנכים מהחוזים האישיים**. גם בקבוצות המיקוד שערכנו עם המחנכים עלתה תחושה של שביעות רצון מהחוזים האישיים. כך, למשל, מחנכת של כיתה ז' סיפרה שאחת האמהות כל כך התלהבה מהחוזה האישי, עד שביקשה ליישם את הפורמט גם בבית:

מחנכת בחט"ב: יש אמא אחת שכל כך התלהבה, שביקשה את הפורמט של החוזה הביתה, כדי שתוכל לעשות עוד חוזים אישיים עם הילד, אבל אני העדפתי שלא, שהילד לא יוצף בחוזים.

עם זאת, היו מורים שצינו כי לא מדובר בתהליך פשוט, וכי התלמידים חווים עליות ומורדות בדרכם ליישום החוזה.

ייתכן מאוד שיש חשיבות רבה לא רק לעמידה במטרות שהתלמיד הציב לעצמו בחוזה, אלא גם לתהליך של ההתמודדות עם הקשיים והמהמורות שבדרך, המשמשים שיעור בעל משמעות רבה להמשך חייהם של התלמידים.

לצד הדעה החיובית הרווחת כלפי החוזים האישיים, **היו גם מחנכים שביקשו לציין כי העובדה שהחוזה כולל ארבעה תחומים מעמיסה יתר על המידה על תלמידים אלו ואחרים, ובעיקר על המתקשים**. מורים אלו ביקשו להעביר מסר ולפיו מוטב ליצור בעבור התלמידים האלה חוזה ובו התחייבות בתחום אחד (או שניים), שיש גם סיכוי שיוכלו לעמוד בו, במקום להכביד עליהם עם ארבעה תחומי מחויבות, העלולים ליצור אצלם בעיקר תסכול ותחושת כישלון.

לוח 14: החוזים האישיים על פי דיווחי המחקרים - מתוך הראיונות הטלפוניים הייעודיים

חט"ב בבת-ים (N=105)	
82%	שיעור התלמידים הנמצאים בתהליכים של גיבוש או ביצוע החוזה האישי (ממוצע שיעור התלמידים, כפי שדיווחו המחקרים)
85%	באיזו מידה החוזה האישי משקף שאיפות וצרכים אמיתיים של התלמידים? (שיעור המציינים "במידה רבה מאוד" ו"במידה רבה")

גם התלמידים נשאלו על החוזים האישיים. כפי שאפשר לראות בלוח 15, כ-70% מתלמידי חטיבות הביניים ציינו כי חתמו על חוזים אישיים. את העובדה שכ-30% ציינו כי לא חתמו על חוזים אפשר לייחס לכך שהשאלונים נאספו בחודשים פברואר-מרס, כך שסביר שמקצת התלמידים טרם סיימו את תהליך גיבושו של החוזה, שהרי שנת הלימודים תשס"ח "נפתחה" בחודשיים של שביבת מורים. בהמשך השאלון נשאלו תלמידי חטיבות הביניים על התמודדותם עם החוזים האישיים שלהם ועל מידת הסיוע שהם מקבלים מגורמים שונים בביצועם. התמונה שהתקבלה הייתה מעניינת למדי.

מרבית התלמידים (72%) ציינו כי לדעתם יצליחו לעמוד במטרות הנקובות בחוזה. עם זאת, שיעור לא מבוטל (28%) האמינו פחות ביכולתם לעמוד במטרות שהציבו לעצמם. ייתכן שממצא זה קשור לטענות שהעלו מחנכים ולפיהן, כמצוין לעיל, החוזה מציב אתגרים קשים מדי בעבור תלמידים מסוימים.

מלוח 15 עולה ממצא נוסף: כשני שלישים מהתלמידים ציינו שהם משקיעים מאמצים רבים על מנת לעמוד במטרות שבחוזה. ייתכן שממצא זה מעיד כי לשליש מהתלמידים פחות "אכפת" מהחוזה, או שהוא אינו מאתגר מספיק מבחינתם.

היבט נוסף העולה מלוח זה נוגע לגורמים המסייעים לתלמידים בהשגת המטרות הנקובות בחוזה. הגורם שהוזכר על ידי השיעור הגבוה ביותר של תלמידים כמי שמסייע להם בהשגת המטרות שבחוזה היו ההורים. ממצא זה עשוי להעיד על מעורבות גבוהה של ההורים בחוזים האישיים של התלמידים, ואולי הוא מצביע גם על תרומת החוזים האישיים והחינוך האישי בכלל להתקרבות בין התלמידים להוריהם ולעשייה המשותפת.

נציין כי הנתון העולה משאלוני התלמידים בדבר תרומתם הגדולה של ההורים לתהליכי המימוש של החוזה האישי זוכה לביסוס גם בראיונות עם ההורים: כמעט 70% מהם ציינו שהם מעורבים בהשגת המטרות שילדיהם הציבו לעצמם בחוזים (רק מקרב מי שמכירים את התכנית), ושיעור דומה ציינו שהם שבעי רצון ממטרות אלו.

לעומת זאת, רק כמחצית מהתלמידים ציינו שהמחנכים מסייעים להם במידה רבה ביישום המטרות שבחוזה. אפשר לתהות, כמובן, על משמעותו של ממצא זה: האם הוא מעיד על מעורבות חסרה של המחנכים בתהליכי יישום החוזים, או שמא הוא מעיד כי התלמידים רכשו עצמאות ואינם נזקקים למעורבות רבה של המחנך?

לוח 15: החוזים האישיים על פי דיווחי תלמידים - מתוך השאלונים הייעודיים

תלמידים בחט"ב (N=1,731)	
71%	האם מאז תחילת השנה חתמת על חוזה אישי? (שיעור המשיבים בחיוב)
63%	אני עושה מאמצים על מנת לעמוד במטרות שבחוזה (שיעור העונים "במידה רבה מאוד" או "במידה רבה", רק מתוך מי שצינו כי חתמו על חוזה אישי)
72%	אני מרגיש שאוכל לעמוד במטרות המופיעות בחוזה (שיעור העונים "במידה רבה מאוד" או "במידה רבה", רק מתוך מי שצינו כי חתמו על חוזה אישי)
47%	אני מרגיש שהמחנך מסייע לי בהשגת המטרות שבחוזה (שיעור העונים "במידה רבה מאוד" ו"במידה רבה", רק מתוך מי שצינו כי חתמו על חוזה אישי)
67%	אני מרגיש שהורי מסייעים לי בהשגת המטרות שבחוזה (שיעור העונים "במידה רבה מאוד" ו"במידה רבה", רק מתוך מי שצינו כי חתמו על חוזה אישי)
29%	אני מרגיש שחברי לכיתה מסייעים לי בהשגת המטרות שבחוזה (שיעור העונים "במידה רבה מאוד" ו"במידה רבה", רק מתוך מי שצינו כי חתמו על חוזה אישי)

לוח 16: חוזים אישיים, על פי דיווחי ההורים - שיעור המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד", מתוך הראיונות הטלפוניים הייעודיים עם ההורים

הורים לתלמידים בחט"ב (N=98)	
66%	באיזו מידה אתה חש שאתה מעורב בהשגת המטרות שילדך הציב לעצמו בחוזה האישי?
71%	באיזו מידה אתה שבע רצון מהמטרות שבנדך/בתך הציב לעצמו במסגרת החוזה האישי?

3.1.5 היכרות הורים עם מודל בת-ים לחינוך אישי

בהקשר של פרויקט כמו "מודל בת-ים לחינוך אישי" עולה סוגיית מעורבותם של ההורים. השאלה הבסיסית היא, כמובן, באיזו מידה הם מכירים את המודל לחינוך אישי. למרות התהודה והפרסום הרב שהפרויקט זוכה להם בעיר בת-ים ובמישור הארצי, עדיין יש לבדוק אם ההורים מכירים אותו ומה הם יודעים עליו.

כפי שאפשר לראות בלוח 17, **את התכנית הכירו 64% מהורי התלמידים בבתי הספר היסודיים ו-76% מהורי התלמידים בחטיבות הביניים**¹⁸. הנתונים מעידים כי היקף ההיכרות עם התכנית גדול יותר בקרב הורים לתלמידים בחטיבות הביניים, בהשוואה להורים לתלמידים בבתי הספר היסודיים. ייתכן שהפער נובע מהעובדה שבחטיבות הביניים התכנית פועלת זה כשנתיים, ואילו בבתי הספר היסודיים היא פועלת זו השנה הראשונה; סיבה אפשרית נוספת היא שבהשוואה לבתי

¹⁸ תחילה נשאלו ההורים "האם אתם מכירים את תכנית בת-ים לחינוך אישי?" והמשיבים בחיוב הוגדרו "מכירים באופן בלתי נעזר". מי שענו כי אינם מכירים את התכנית, התכנית הוצגה לפנייהם במילים הבאות: "האם ידוע לכם שהתלמידים נפגשים בכל בוקר לשיחה עם המחנכת, ושהתלמידים חותמים על חוזים אישיים?" המשיבים בחיוב על שאלה זו הוגדרו "מכירים באופן נעזר". החיבור בין שתי הקטגוריות הנ"ל מהווה את שיעור ההורים שהוגדרו "מכירים את התכנית או את רכיביה". הכירו את התכנית באופן בלתי נעזר: 36% מהורי התלמידים בבתי הספר היסודיים ו-61% מהורי התלמידים בחט"ב.

הספר היסודיים, בחטיבות הביניים נעשו שינויים רבים יותר (חינוכאי לכל מחצית כיתה, חוזים אישיים).

לוח 17: היכרות עם המודל, על פי דיווחי ההורים - מתוך הראיונות הטלפוניים הייעודיים

הורים לתלמידים בבתי"ס יסודיים (N=250)	הורים לתלמידים בחט"ב (N=123)	
64%	76%	סה"כ הכירו את התכנית או את רכיביה
36%	24%	לא הכירו את התכנית

לאחר שנשאלו על היכרותם עם התכנית התבקשו ההורים גם לספר מה הם יודעים עליה (שאלה פתוחה). מרבית תשובותיהם עסקו בקשר שבין המונח לתלמיד, בשיחות אישיות וביחס אישי והתקרבות בין הצדדים. תשובות שכיחות נוספות: יחס אישי לתלמיד, טיפוח כישורים ייחודיים, שחריות בוקר וחוזים אישיים.

לסיכום נושא ההיכרות של ההורים עם החינוך האישי: **מרבית ההורים הכירו את התכנית או שמעו עליה ברמה כלשהי, וההיכרות הייתה נרחבת יותר בקרב הורים לתלמידים בחט"ב בהשוואה להורי תלמידים בבתי הספר היסודיים.**

נראה כי ההורים שהכירו את התכנית גם ידעו לתאר באופן מדויק למדי את רכיביה או כמה מהם.

3.2 הישגים לימודיים

בפרק הקודם עסקנו בסוגיית יישומו של המודל בבתי הספר, תוך התמקדות ברכיבים שונים שלו ובעמדות המוראיינים כלפיהם. בשני הפרקים הבאים נעסוק בסוגיה חשובה אך גם קשה להערכה: סוגיית **האפקטיביות** של התכנית. בפרק זה ננסה להעריך את תרומת התכנית במישור של ההישגים הלימודיים, ואילו בפרק הבא ננסה להעריך את תרומת התכנית במישורים של האקלים והסביבה הפדגוגית בבתי הספר.

בבואנו להעריך את מידת תרומתה של התכנית מבחינת ההישגים הלימודיים עמדו לרשותנו נתוני ההישגים של בתי הספר היסודיים (כיתות ה') ושל חטיבות הביניים (כיתות ח') בבתי-ים במבחני המיצ"ב בשנים תשס"ד, תשס"ו ותשס"ח. נתונים אלו מאפשרים לעשות השוואה בין הישגי התלמידים בבתי-ים טרם כניסת התכנית¹⁹ לבין הישגיהם לאחר שהתכנית התחילה לפעול, כל זאת בהשוואה להישגי התלמידים בכלל בתי הספר במערכת. עם זאת, בחינת רמת ההישגים לאורך זמן באמצעות מבחני המיצ"ב מתאפיינת במספר סייגים חשובים שיש לתת עליהם את הדעת:

- 1) **צורך במדידות נוספות:** בדוח הנוכחי מוצגים נתוני ההישגים של תלמידי בתי-ים בשתי נקודות זמן טרם כניסת התכנית (תשס"ד ותשס"ו) ובנקודת זמן אחת לאחר כניסתה (תשס"ח). חשוב לזכור כי השפעתן של התערבויות חינוכיות היא ארוכת טווח ומצטברת, וקשה לצפות לשינויים בהישגי התלמידים לאחר פרק זמן כל כך קצר. כדי לבסס אמירות משמעותיות יותר במישור זה חשוב להמשיך ולמדוד את הישגי התלמידים בבתי-ים לאורך זמן.

¹⁹ התכנית החלה לפעול בהיקף מצומצם בשנה"ל תשס"ו ובאופן נרחב יותר בשנה"ל תשס"ז. בעבור הערכה זו, ההישגים שנמדדו בתשס"ו ובתשס"ז מוגדרים הישגים שהם טרם כניסת התכנית, ואילו אלה שנמדדו בתשס"ח מוגדרים הישגים שלאחר כניסתה.

2) **שינויים במתכונת המיצ"ב:** עד שנה"ל תשס"ז נבחנו בכל שנה מחצית מבתי הספר בארץ בכל ארבעת המקצועות, ואילו מתשס"ז ואילך נבחנו בתי הספר אחת לשנתיים בשני מקצועות בלבד. מתוך תלמידי בת-ים, כמחציתם נבחנו בשנה"ל תשס"ח במקצועות מתמטיקה ושפת אם, והמחצית האחרת - במקצועות אנגלית ומדעים. משמעות הדבר היא שציוני התלמידים בכל אחד מתחומי הדעת בתשס"ד ובתשס"ו הם של כלל תלמידי כיתות ה' וכיתות ח' בעיר, ואילו הציונים בתשס"ח הם של מדגם מקרב תלמידי שכבות אלו.

מן הנאמר כאן עולה מסקנה שאין להקל בה ראש: **תוצאות מבחני ההישגים שיוצגו להלן (וכך גם שאר הנתונים) הם ממצאים ראשוניים בלבד.** רק לאחר בחינה של הנתונים לאורך זמן (דהיינו לאורך שנים) יהיה אפשר להציג אמירה מבוססת יותר בדבר השינויים במישור הלימודי בבתי הספר של בת-ים.

ניגש, אם כן, להצגת הממצאים ההשוואתיים בתחומים שבהם ביקשנו לבחון את האפקטים של החינוך האישי: ההישגים הלימודיים, המוטיבציה הלימודית של התלמידים, האקלים הבין-אישי ומאפיינים רגשיים של התלמידים.

3.2.1 הישגים במבחני המיצ"ב

תת-פרק זה עוסק בהישגים הלימודיים של תלמידי בת-ים, כפי שבאו לידי ביטוי במבחני המיצ"ב שנערכו בשנים תשס"ד, תשס"ו ותשס"ח. נתוני ההישגים מוצגים בשתי צורות: תחילה - ההישגים הממוצעים של כלל התלמידים בבת-ים שהשתתפו במבחני המיצ"ב, ולאחר מכן תמונת מצב של בתי הספר בבת-ים שהשתתפו במבחני המיצ"ב²⁰. בטרם נציג את הנתונים נציין כי עד מבחני תשס"ז לא נעשה כיוול של רמת הקושי של המבחנים (עם כניסתה לנושא הנהיגה ראמ"ה מערך כיוול של המבחנים החל משנה זו), מה שאינו מאפשר להשוות באופן ישיר בין הישגי התלמידים בשנים השונות (ייתכן שהבדלים בציונים בין השנים נובעים מקושי שונה של המבחנים). לפיכך, בנתונים שיוצגו להלן נעשה שימוש בציוני תקן של תלמידי בת-ים ושל בתי הספר בבת-ים (ציונים המביאים בחשבון את הממוצע וסטיית התקן הארציים), המתארים את מיקומם היחסי של תלמידי בת-ים ושל בתי הספר בבת-ים ביחס לכלל בתי הספר דוברי העברית במדינה.

בתרשים 1 מוצגים השינויים בממוצע ציוני התקן של תלמידי כיתות ה' בבת-ים בארבעת מקצועות המיצ"ב בשנים תשס"ד-תשס"ח. הנתונים מתייחסים לכלל התלמידים שנבחנו בכל אחת מהבחינות, למעט תלמידים שהם עולים חדשים (פחות מ-3 שנים בארץ) ותלמידים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל.

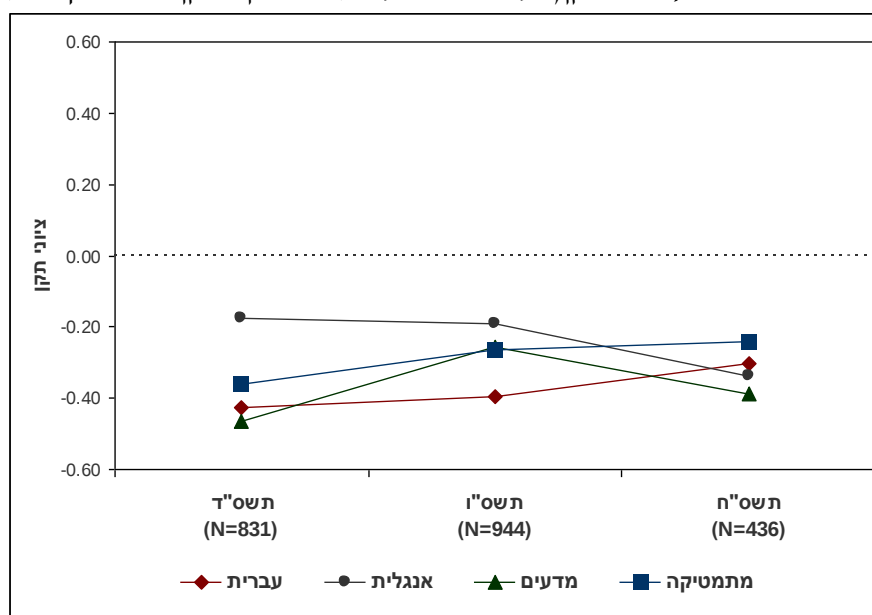
ממוצע ההישגים מוצג כציון תקן, דהיינו המיקום היחסי של תלמידי בת-ים בהשוואה לממוצע הארצי של כלל התלמידים דוברי העברית²¹, כאשר ציון התקן "0" הוא הממוצע הארצי.

כפי שאפשר לראות בתרשים 1, **הציון הממוצע של תלמידי כיתות ה' בבת-ים בכל אחד מהמקצועות (באופן השוואתי לכלל התלמידים) נותר יציב למדי בשלוש השנים.** הציונים של תלמידי כיתות ה' בבת-ים נמצאים מתחת לממוצע הארצי והם נעים בין (-0.2) ל - (-0.45). יתר על כן, במהלך שלוש ההעברות הללו מצטיירת מגמה של ירידה בהישגי התלמידים במבחנים באנגלית. מאידך, אולי אפשר להצביע על מגמה מתונה של שיפור במקצועות עברית כשפת אם ומתמטיקה. בכל אופן, הנתונים אינם מצביעים על מגמה בולטת של שיפור ואינם תומכים בהשערה בדבר אפקט משמעותי של כניסת החינוך האישי לבתי הספר היסודיים בשנה"ל תשס"ח.

²⁰ בשני סוגי התרשימים מוצגים הנתונים של בת-ים רק בעבור בתי הספר המשתתפים בתכנית החינוך האישי.

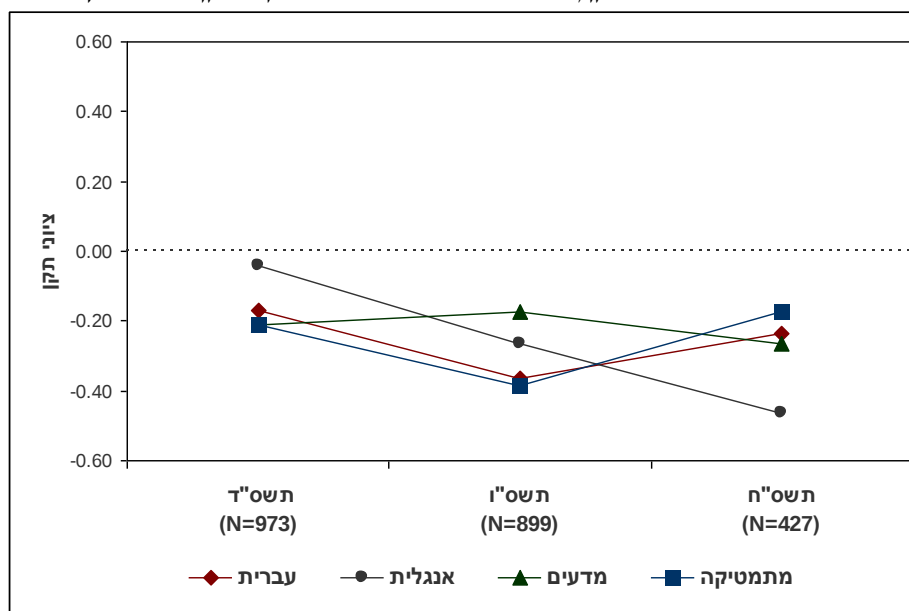
²¹ לנתונים מפורטים יותר של הישגי התלמידים בכיתות ה' ו-ח' במבט רב-שנתי ראו נספח 3.

תרשים 1: רמת ההישגים הממוצעת של תלמידי כיתות ה' בבת-ים במקצועות המיצ"ב בשנים תשס"ד, תשס"ו ותשס"ח²² (בציוני תקן, לעומת הממוצע הארצי - ציון התקן "0". מתוך מבחני המיצ"ב)



בדומה לנתונים העירוניים של תלמידי כיתות ה' המוצגים בתרשים 1, בתרשים 2 מוצגים הנתונים המקבילים בעבור תלמידי כיתות ח'. כפי שאפשר לראות, בקרב תלמידי כיתות ח' לא מצטיירת מגמה של שיפור ממשי בהישגי התלמידים בין השנים. אדרבה, במקצוע אנגלית מסתמנת מגמה ברורה של ירידה בהישגים (בהשוואה לכלל התלמידים בארץ, כמובן): ההישגים הממוצעים יורדים מציון תקן (-0.10) לציון תקן (-0.47). אפשר לדבר (בזהירות רבה) על מה שנראה כשיפור צנוע בהישגים במתמטיקה ובעברית כשפת אם לעומת שנה"ל תשס"ו, אך לא כאשר משווים אותם להישגים של תשס"ד.

תרשים 2: רמת ההישגים הממוצעת של תלמידי כיתות ח' בבת-ים במקצועות המיצ"ב בשנים תשס"ד, תשס"ו ותשס"ח²³ (בציוני תקן, לעומת הממוצע הארצי - ציון התקן "0". מתוך מבחני המיצ"ב)



²² בשנים תשס"ד ותשס"ו נבחנו כל 18 בתי הספר היסודיים בארבעת המקצועות. בשנה"ל תשס"ח נבחנו רק מקצתם בכל מקצוע. ראו פירוט בנספח 3.

²³ בשנים תשס"ד ותשס"ו נבחנו כל 8 חטיבות הביניים בארבעת המקצועות. בשנה"ל תשס"ח נבחנו רק מקצתן בכל מקצוע. ראו פירוט בנספח 3.

בשני התרשימים שלעיל מוצגת תמונת המצב היחסית של כלל תלמידי בת-ים שנבחנו במבחני המיצ"ב בשלוש ההעברות. ביקשנו לבחון את תמונת המצב גם לפי **בתי ספר** : האם מעבר לממוצע של כלל התלמידים אפשר לזהות **בתי-ספר** שהשתפרו שיפור ניכר בין השנים? מה שיעור בתי הספר שהיה בהם שיפור בין השנים, ומה שיעור בתי הספר שהייתה בהם ירידה?

בלוחות 18 ו-19 שלהלן מוצגת השכיחות של בתי הספר בבת-ים על פי השינויים שהראו ברמת ההישגים במקצועות המיצ"ב בין השנים תשס"ו ותשס"ח. כדי לבחון שינויים אלו נעשה החישוב הבא: בעבור כל בית ספר דובר עברית בארץ, שנבחן בתחום דעת נתון בשנים תשס"ח ותשס"ו, חושב ציון ממוצע של התלמידים שנבחנו בתחום דעת זה. בשלב השני חושב הציון הממוצע של תלמידי בית הספר כציון תקן אל מול כלל הציונים הממוצעים של כלל בתי הספר דוברי העברית שנבחנו בתחום דעת זה באותה שנה. לאחר מכן סווגו בתי הספר לשלוש קטגוריות²⁴:

(1) בתי ספר שהשתייכו ל-15% שהראו את הירידה הניכרת ביותר בציון התקן בתחום הדעת הנתון בין השנים תשס"ו ותשס"ח. הם מוגדרים **בתי ספר שהראו ירידה בולטת** בתחום דעת זה.

(2) בתי ספר שהשתייכו ל-15% שהראו את השיפור הניכר ביותר בציון התקן בתחום הדעת הנתון בין השנים תשס"ו ותשס"ח. הם מוגדרים **בתי ספר שהראו שיפור בולט** בתחום דעת זה.

(3) בתי ספר שלא השתייכו אף לא לאחת מהקטגוריות הנ"ל בתחום הדעת הנתון. הם מוגדרים **בתי ספר שלא הראו שינוי בולט** בתחום דעת זה.

לוח 18: שינויים בהישגי כיתות ה' בבת-ים במבחני המיצ"ב בין השנים תשס"ו ותשס"ח

מספר בתי הספר שהראו שיפור בולט	מספר בתי הספר שלא הראו שינוי בולט	מספר בתי הספר שהראו ירידה בולטת	
-	7	1	מתמטיקה לכיתות ה' (N=8)
-	7	1	עברית לכיתות ה' (N=8)
1	6	3	אנגלית לכיתות ה' (N=10)
1	5	4	מדע וטכנולוגיה לכיתות ה' (N=10)

לוח 19: שינויים בהישגי כיתות ח' בבת-ים במבחני המיצ"ב בין השנים תשס"ו ותשס"ח

מספר בתי הספר שהראו שיפור בולט	מספר בתי הספר שלא הראו שינוי בולט	מספר בתי הספר שהראו ירידה בולטת	
1	2	-	מתמטיקה לכיתות ח' (N=3)
1	2	-	עברית לכיתות ח' (N=3)
-	4	1	אנגלית לכיתות ח' (N=5)
-	4	1	מדע וטכנולוגיה לכיתות ח' (N=5)

²⁴ לתיאור מפורט יותר של אופן החישוב וכן להצגה גרפית של השינויים בציונים הבית-ספריים בין השנים תשס"ו ותשס"ח ראו נספח 4.

הנתונים בלוחות שלעיל מראים שגם כאשר יחידת הניתוח היא בתי ספר, נראה כי **בתי הספר של בת-ים לא הראו שיפור של ממש בין השנים תשס"ו ותשס"ח**. בבתי הספר היסודיים התמונה לא הייתה חיובית: בשני מקרים בלבד נמנו בתי הספר היסודיים בבתי-ים עם 15% המשתפרים במבחני ההישגים לכיתות ה', וב-9 מקרים נמנו בתי הספר של בת-ים עם 15% של בתי הספר שהראו את הירידה החדה ביותר במבחני ההישגים לכיתות ה' (ראו לוח 18).

בחטיבות הביניים התמונה הייתה מאוזנת מעט יותר. בשני מקרים נמנו חטיבות הביניים בבתי-ים עם 15% המשתפרים במבחני ההישגים לכיתות ח', ובשני מקרים נמנו בתי הספר של בת-ים עם 15% של בתי הספר שהראו את הירידה החדה ביותר במבחני ההישגים לכיתות ה' (ראו לוח 19). אולם, כאמור, גם בחטיבות הביניים לא ניכר שיפור של ממש בהישגים של בתי הספר במבחני המיצ"ב.

3.2.2 תפיסות בנוגע להשפעות התכנית על תחומי ההוראה והלמידה

נתוני ההישגים המוצגים לעיל מספקים, כאמור, תמונת מצב ראשונית בנוגע להישגים הלימודיים של בתי הספר בבתי-ים. מלבד בחינת ההישגים כשלעצמם ביקשנו לבחון תפיסות של מורים והורים בנוגע לרמת ההוראה בבתי הספר, מתוך הנחה שגם אם הדברים עדיין לא באים לידי ביטוי בהישגים של ממש, ייתכן ששיפור ברמת ההוראה עשוי להשפיע על רמת ההישגים בטווח הארוך יותר (אם כי חשוב לזכור, כמובן, שמדובר כאן בתפיסות בנוגע לרמת ההוראה, וככאלה הן בעלות מרכיב סובייקטיבי חזק מאוד). שתי השאלות שהופנו בהקשר זה להורים ולמורים היו:

"האם בשנתיים האחרונות חל שינוי ברמת ההוראה בבית הספר?"

"כיצד השפיע החינוך האישי על התלמידים במישור הלימודי?"²⁵

כפי שאפשר לראות בלוח 20, **מרבית המחנכים סברו כי בשנתיים האחרונות חל שינוי לטובה ברמת ההוראה בבית הספר שבו הם מלמדים**. הדעות החיוביות בלטו יותר בקרב מורים בבתי הספר היסודיים בהשוואה לעמיתיהם בחטיבות הביניים. עם זאת, היה מעניין לגלות כי גם בקרב מורים מקבוצת ההשוואה הדעה הרווחת הייתה שרמת ההוראה השתפרה, או לכל הפחות נשארה כפי שהייתה. אם מניחים שתשובות המורים בקבוצת ההשוואה מייצגות קו-בסיס כלשהו, הנתונים המוצגים בלוח זה מצביעים על תחושה חזקה יותר של שיפור בקרב מורי בת-ים לעומת המורים בקבוצת ההשוואה.

לוח 20: תפיסת מחנכים בדבר השינויים בשנתיים האחרונות ברמת ההוראה בבית הספר - מתוך הראיונות הייעודיים עם המחנכים

בתי"ס יסודיים		חט"ב			
בת-ים (N=191)	קבוצת ההשוואה (N=256)	בת-ים (N=105)	קבוצת ההשוואה (N=98)		
79%	67%	64%	49%	שינוי לטובה	האם בשנתיים האחרונות חל שינוי ברמת ההוראה בבית הספר?
20%	30%	36%	46%	לא חל שינוי	
1%	3%	0%	5%	שינוי לרעה	

²⁵ כך נוסחה השאלה בראיונות עם המורים. בראיונות עם ההורים הניסוח היה: "כיצד השפיע החינוך האישי על בנך/בתך במישור הלימודי?"

נראה כי בקרב ההורים, התפיסות בדבר השינויים ברמת ההוראה היו מתונות יותר (לוח 21) בהשוואה למחנכים: מעט יותר ממחציתם סברו שבשנתיים האחרונות חל שיפור ברמת ההוראה. עם זאת, התמונה המצטיירת היא של נטייה לחיוב, גם בקרב ההורים.

לוח 21: תפיסת ההורים בדבר שינויים שחלו בשנתיים האחרונות ברמת ההוראה בבית הספר - מתוך הראיונות הייעודיים עם ההורים

הורים לתלמידים בחט"ב (N=108) בבת-ים	הורים לתלמידים בבתי"ס יסודיים בבת-ים (N=222)		
57%	51%	שינוי לטובה	האם בשנתיים האחרונות חל שינוי ברמת ההוראה בבית הספר?
32%	42%	לא חל שינוי	
10%	7%	שינוי לרעה	

לסיכום הפרק העוסק בהישגים הלימודיים אפשר לומר כי למרות התפיסות שנרשמו בקרב מורים והורים ולפיהן חל שיפור ברמת ההוראה בבתי הספר, לעת עתה אי-אפשר לזהות שינוי לחיוב בהישגיהם של תלמידי בת-ים במבחני המיצ"ב. יתר על כן, יש סימנים למה שנראה כמגמת ירידה בכמה מהמקצועות (בעיקר באנגלית) ובמקצת בתי הספר. יהיה, כמובן, צורך לבדוק את מגמות השינוי לאורך פרקי זמן ארוכים יותר, אולם ייתכן שהממצאים הנ"ל גם מעלים צורך לשוב ולבחון את הנחות היסוד של החינוך האישי בכל הנוגע לתחום ההישגים הלימודיים: האומנם החינוך האישי, באופן שבו הוא נעשה בבתי-ים, יש בו להשפיע לחיוב גם על המישור הלימודי? האם במסגרת התכנית נעשית חלוקה רצויה של דגשים ומשאבים בין הפן הבין-אישי לבין הפן הלימודי?

3.3 אקלים חברתי וסביבה פדגוגית בבית הספר

בדומה לפרק הקודם, גם פרק זה עוסק בניסיון להעריך את האפקטיביות של התכנית, הפעם במישורים של האקלים והסביבה הפדגוגית בבתי הספר. חלק הארי של הפרק מתבסס על נתונים הנאספים משאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית במסגרת המיצ"ב. על נתונים אלו מתבססים הדיווחים בתת-הפרקים הבאים:

- תחושה כללית כלפי בית הספר בקרב התלמידים
- מעורבות תלמידים באלימות
- יחסים בין תלמידים לבין מחנכים ומורים
- מוטיבציה ותחושת מסוגלות בקרב התלמידים
- שביעות רצון של המורים מעבודתם

בעבור נושאים אלו, נתוני בתי הספר בבתי-ים מוצגים בהשוואה לנתונים ארציים, בדרך שיש בה כדי לסייע בקבלת מושג בדבר מצבם היחסי של בתי הספר בבתי-ים לעומת כלל בתי הספר דוברי העברית שמאפייניהם החברתיים-כלכליים דומים לאלו של בתי-ים. חשוב, כמובן, לסייג ולהיזהר בפירוש הממצאים: גם אם יש פער כלשהו בין נתוני בתי-ים למומצע הארצי, עדיין אין באפשרותנו לומר

משהו על האפקט של כניסת מודל בת-ים (מכיוון שאין אפשרות להשוות למדידות קודמות), אלא רק להתרשם מתמונת המצב בבת-ים לעומת התמונה הארצית בשנה"ל תשס"ח.²⁶

לעומת האפשרות להשוות את הנתונים של שאלוני האקלים לנתונים הארציים, לא הייתה כל אפשרות כזאת בנוגע לנושאים ייחודיים לחינוך האישי בבת-ים (כגון הדימוי העצמי של התלמידים, יחסים בין תלמידים למחנכים, ועוד; ראו פירוט להלן).

כדי לנסות בכל זאת להעריך באופן השוואתי את הממצאים שמתקבלים מבתי הספר בבת-ים בנושאים ייחודיים אלו, הוחלט לבנות קבוצת השוואה במסגרת מערך מעין-ניסויי (פרידמן, 2005, עמ' 121 – 122; De Anda, 2007). קבוצת ההשוואה מורכבת מתלמידים ומורים מבתי ספר הדומים במאפייניהם לבתי הספר של בת-ים. בתי ספר אלו נדגמו בשיטת Nearest Neighbor Matching, והם נמצאו דומים מאוד לבתי הספר של בת-ים על פני הפרמטרים הבאים: הישגים בשנים קודמות במבחני המיצ"ב, נתוני האקלים בשנים הקודמות (עפ"י שאלוני האקלים המועברים במסגרת המיצ"ב), מעמד חברתי-כלכלי של התלמידים וגודל בית הספר.²⁷ בפרק זה, הנתונים של בתי הספר בבת-ים מוצגים אל מול קבוצת ההשוואה של בתי ספר דומים בנושאים הבאים:

- יחסים בין תלמידים לחבריהם
- יחסים בין תלמידים למחנכים²⁸
- איחורים והיעדרויות של תלמידים
- דימוי עצמי בקרב התלמידים
- יחסים בין בית הספר להורים

בעת קריאת נתונים אלו יש להיזהר שבעתיים מלהסיק מסקנות נחרצות אשר ל"אפקטים" של התכנית. יש לראות בהם קריאת כיוון בלבד, ממצאים שיש להמשיך ולבחון. בהמשך נראה כיצד הצגת הנתונים מול קבוצת ההשוואה של בתי ספר דומים מאפשרת לעתים לזהות כמה מוקדי עניין (אולם, כמובן, בשום אופן אין לראות בנתונים עדות ל"אפקט" כזה או אחר).

3.3.1 תחושה כללית כלפי בית הספר בקרב התלמידים

תת-פרק זה עוסק בתחושה הכללית של התלמידים בעת שהייתם בבית הספר. בתת-הפרקים הבאים היריעה מתרחבת אל מגוון של היבטים חברתיים, בין-אישיים ואישיים-רגשיים - בעיקר על פי דיווחי תלמידים וגם על פי דיווחי מורים והורים.

הנתונים המוצגים בלוחות 22 ו-23 שלהלן שאובים משאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית המועברים במסגרת המיצ"ב. כפי שאפשר לראות בלוחות אלו, לא ניכרו הבדלים בולטים בין תלמידי בת-ים לבין תלמידים מקבוצת ההשוואה בכל הנוגע לתחושתם הכללית כלפי בית הספר.

²⁶ אין אפשרות להשוות את נתוני האקלים והסביבה הפדגוגית לאלו של שנים קודמות עקב שינויים ניכרים שהוכנסו בשנה"ל תשס"ז במתכונת שאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית המועברים במסגרת המיצ"ב.

²⁷ לתיאור המאפיינים של בתי הספר בבת-ים לעומת קבוצת ההשוואה ראו נספח 1.

²⁸ כחלק מתת-הפרק "יחסים בין תלמידים לבין מחנכים ומורים".

לוח 22: תחושה חיובית כללית כלפי בית הספר בקרב תלמידים בבתי הספר היסודיים - שיעור המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד", מתוך שאלוני האקלים במיצ"ב

בתי"ס יסודיים בבתי-ים (N=1,813)	בתי"ס יסודיים מרקע חברתי-כלכלי דומה (N=28,793)	
77%	73%	מדד מסכם ²⁹ : תחושה חיובית כללית כלפי בית הספר
72%	68%	אני אוהב להיות בבית הספר
80%	76%	גם אילו הייתי יכול, לא הייתי עובר לבית ספר אחר
78%	74%	טוב לי בבית הספר

לוח 23: תחושה כללית בקרב תלמידים בחטיבות הביניים - שיעור המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד", מתוך שאלוני האקלים במיצ"ב

חט"ב בבתי-ים (N=1,723)	חט"ב מרקע חברתי-כלכלי דומה (N=42,839)	
64%	64%	מדד מסכם: תחושה כללית כלפי בית הספר
58%	59%	אני אוהב להיות בבית הספר
67%	67%	גם אילו הייתי יכול, לא הייתי עובר לבית ספר אחר
67%	65%	טוב לי בבית הספר

3.3.2 מעורבות תלמידים באלימות

הממצאים בתת-פרק זה עוסקים במעורבות תלמידים באירועי אלימות, והם מתבססים על פריטים מתוך שאלונים לניטור אלימות בבתי ספר שפותחו והותאמו להקשר הישראלי על-ידי בנבנישתי, אסטור ושותפיהם (בנבנישתי, חורי-כסאברי ואסטור 2005; Benbenishty and Astor 2005). במסגרת פריטים אלו התבקשו התלמידים לדווח אם במהלך החודש שקדם להעברת השאלונים הם נפלו קרבן לשורה של מעשי אלימות מצד תלמידים אחרים. נתונים אלו, שנאספו במסגרת שאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית במיצ"ב, מוצגים בלוחות 24 ו-25. כפי שאפשר להתרשם משני הלוחות, גם כאן לא נרשם הבדל של ממש בין דיווחי התלמידים בבתי-ים לבין דיווחי התלמידים בקבוצת ההשוואה³⁰.

²⁹ לאורך הדוח מופיעות טבלאות רבות המציגות את שיעורי המסכימים עם שורה של היגדים וכן את ה"מדד המסכם" של היגדים אלו. המדד המסכם מחושב כממוצע של שיעורי המסכימים עם ההיגדים המופיעים בלוח. לפירוט נוסף על אודות אופן החישוב של שיעורי המסכימים עם ההיגדים וכן בנוגע לאופן החישוב של המדדים המסכימים ראו דוחות מיצ"ב לדוגמה באתר ראמ"ה:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchaneiHameitzavKlali/DochotDugma.htm>

³⁰ עם זאת חשוב, כמובן, לקרוא את הנתונים כשלעצמם ולא רק באופן השוואתי. כך, לדוגמה, עולה מהנתונים כי 28% מהתלמידים בבתי"ס היסודיים בבתי-ים ו-18% מהתלמידים בחטיבות הביניים בבתי-ים מדווחים כי במהלך החודש האחרון קיבלו מכה, בעיטה או אגרוף מתלמיד אחר.

לוח 24: מעורבות באירועי אלימות בבתי הספר היסודיים - שיעור התלמידים המדווחים כי הדבר קרה להם בחודש האחרון, מתוך שאלוני האקלים במיצ"ב.

האם בחודש האחרון...	בתי"ס יסודיים בבתי-ים (N=1,813)	בתי"ס יסודיים מרקע חברתי- כלכלי דומה (N=28,793)
מדד מסכם: מעורבות באירועי אלימות	18%	17%
מישהו מהתלמידים דחף אותי	41%	38%
קיבלתי מכה או בעיטה או אגרוף מאחד התלמידים שרצה לפגוע בי	28%	25%
אחד התלמידים השתמש במקל, באבן, בכיסא או בחפץ אחר כדי לפגוע בי	6%	8%
מישהו מהתלמידים נתן לי מכות חזקות	12%	10%
אחד התלמידים איים שיפגע בי בבית הספר או אחרי הלימודים	13%	14%
מישהו מהתלמידים סחט ממני באיומים כסף, אוכל או דברי ערך	2%	4%
אחד התלמידים ניסה לשכנע תלמידים אחרים לא לדבר איתי או לא להיות חברים שלי	24%	22%
אחד התלמידים הפיץ עלי שמועות לא נכונות כדי לפגוע בי	22%	18%
הטילו עלי 'חרם': קבוצת תלמידים לא רצתה לדבר או לשחק איתי	10%	11%

לוח 25: מעורבות באירועי אלימות בחטיבות הביניים - שיעור התלמידים המדווחים כי הדבר קרה להם בחודש האחרון, מתוך שאלוני האקלים במיצ"ב

האם בחודש האחרון...	חט"ב בבתי-ים (N=1,723)	חט"ב מרקע חברתי-כלכלי דומה (N=42,839)
מדד מסכם: מעורבות באירועי אלימות	12%	11%
מישהו מהתלמידים דחף אותי	35%	30%
קיבלתי מכה או בעיטה או אגרוף מאחד התלמידים שרצה לפגוע בי	18%	16%
אחד התלמידים השתמש במקל, באבן, בכיסא או בחפץ אחר כדי לפגוע בי	5%	6%
מישהו מהתלמידים נתן לי מכות חזקות	5%	5%
אחד התלמידים איים שיפגע בי בבית הספר או אחרי הלימודים	8%	8%
מישהו מהתלמידים סחט ממני באיומים כסף, אוכל או דברי ערך	2%	3%
אחד התלמידים ניסה לשכנע תלמידים אחרים לא לדבר איתי או לא להיות חברים שלי	12%	12%
אחד התלמידים הפיץ עלי שמועות לא נכונות כדי לפגוע בי	17%	15%
הטילו עלי 'חרם': קבוצת תלמידים לא רצתה לדבר או לשחק איתי	4%	5%

3.3.3 יחסים בין תלמידים לחבריהם

לעומת תת-הפרק הקודם, שעסק בדיווחי תלמידים על אירועי אלימות שחוו בבית הספר, תת-פרק זה בוחן את תפיסותיהם אשר לטיב היחסים בינם לבין חבריהם לכיתה. הנתונים המוצגים כאן מתבססים על תשובות התלמידים במסגרת שאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית במיצ"ב. כפי שאפשר לראות בשני הלוחות שלהלן, גם בנושא זה נרשמו נתונים דומים מאוד בקרב תלמידי בת-ים ותלמידי קבוצת ההשוואה, כאשר גם תלמידי בת-ים וגם תלמידי קבוצת ההשוואה מדווחים על יחסים חיוביים בינם לבין חבריהם לכיתה.

לוח 26: יחסים בין תלמידים לחבריהם בבתי הספר היסודיים - שיעור המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד", מתוך השאלונים הייעודיים שהועברו לתלמידים

מזד מסכם: יחסים בין תלמידים לחבריהם	בתי"ס יסודיים בבת-ים (N=1,813)	ק' השוואה - בתי"ס דומים (N=1,111)
	74%	74%
חברים שלי מהכיתה אינם מתנהגים כאילו לא איכפת להם ממני* נראה לי שהחברים שלי מהכיתה מעריכים אותי לא קורה שאני מרגיש בודד מכיוון שאין לי עם מי להיות בהפסקות* החברים שלי מהכיתה יודעים במה אני טוב באמת, גם אם זה לא קשור ללימודים	73%	72%
	72%	72%
	74%	76%
	76%	74%

* היגד זה נוסח בשאלון על דרך השלילה, ולצורך הדיווח נוסח מחדש על דרך החיוב כשאר ההיגדים, כך שערך גבוה יותר בהיגד זה משקף מצב רצוי יותר.

לוח 27: יחסים בין תלמידים לחבריהם בחטיבות הביניים - שיעור המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד", מתוך השאלונים הייעודיים שהועברו לתלמידים

מזד מסכם: יחסים בין תלמידים לחבריהם	חט"ב בבת-ים (N=1,723)	ק' השוואה - בתי"ס דומים (N=1,111)
	75%	74%
חברים שלי מהכיתה אינם מתנהגים כאילו לא איכפת להם ממני* נראה לי שהחברים שלי מהכיתה מעריכים אותי לא קורה שאני מרגיש בודד מכיוון שאין לי עם מי להיות בהפסקות* החברים שלי מהכיתה יודעים במה אני טוב באמת, גם אם זה לא קשור ללימודים	78%	76%
	69%	70%
	89%	86%
	64%	64%

* היגד זה נוסח בשאלון על דרך השלילה, ולצורך הדיווח נוסח מחדש על דרך החיוב כשאר ההיגדים, כך שערך גבוה יותר בהיגד זה משקף מצב רצוי יותר.

אף שבדיקת המדדים שלעיל לא הצביעה על הבדל בולט בין נתוני בת-ים לבין הנתונים של קבוצת ההשוואה, שאלה ישירה שהופנתה למחנכים ולהורי התלמידים בדבר השפעת התכנית על היחסים בין התלמידים בבית הספר העלתה דווקא תחושה של שיפור במישור זה בקרב שתי אוכלוסיות המשיבים ובשני שלבי הגיל: כ-90% מהמחנכים וכ-68% מההורים סברו שהחינוך האישי השפיע

לטובה על היחסים בין התלמידים בבית הספר, כמעט ללא הבדלים בין שלבי הגיל (ראו להלן לוחות 28 ו-29).

לוח 28: כיצד השפיע החינוך האישי על היחסים בין התלמידים בבית הספר? - מתוך הראיונות הייעודיים עם המחנכים

חט"ב בבת-ים (N=105)	בתי"ס יסודיים בבת-ים (N=191)		
87%	91%	השפיע לטובה	כיצד השפיע החינוך האישי על היחסים בין התלמידים בבית הספר?
13%	9%	לא השפיע	
0%	0%	השפיע לרעה	

לוח 29: כיצד השפיע המודל על בנך/בתך בתחום היחסים החברתיים? - מתוך הראיונות הייעודיים עם ההורים

הורים לתלמידים בחט"ב בבת-ים (N=93)	הורים לתלמידים בבתי"ס יסודיים בבת-ים (N=150)		
69%	67%	השפיע לטובה	כיצד השפיע החינוך האישי על היחסים בין התלמידים בבית הספר?
28%	33%	לא השפיע	
3%	0%	השפיע לרעה	

3.3.4 יחסים בין תלמידים לבין מחנכים ומורים

בתת-הפרקים הקודמים הצגנו נתונים בנוגע לאקלים הבית-ספרי, וראינו כי בפרמטרים שבדקנו (מעורבות באלימות, יחסים בין תלמידים לחבריהם, תחושה כללית) לא הסתמנו הבדלים בולטים בין תלמידי בת-ים לבין תלמידים בקבוצות ההשוואה. בפרק זה ביקשנו לבדוק את נושא היחסים בין מורים לתלמידים, וזאת על סמך שני מקורות מידע:

- תשובות התלמידים על שאלות בדבר יחסי ההוגנות והכבוד בין מורים לתלמידים בבית הספר - על סמך שאלוני התלמידים במיצ"ב.
- תשובות התלמידים על שאלות בדבר מידת ההיכרות של מחנך הכיתה עם התלמידים - על סמך השאלונים הייעודיים שהועברו לתלמידי בת-ים ולתלמידי קבוצת ההשוואה ("בתי ספר דומים").

הנתונים המוצגים בלוח 30 מעידים כי בכל הנוגע לתפיסה בדבר היחסים בין התלמידים למורים בבתי הספר היסודיים, יש הבדל (גם אם לא גדול) בין תלמידי בת-ים לבין תלמידי קבוצת ההשוואה הארצית. מלוח זה עולה כי **תלמידי בתי הספר היסודיים בבת-ים חשים מעט יותר מבני גילם בקבוצת ההשוואה הארצית כי המורים מתייחסים אליהם באופן הוגן ומכבד** (אם כי חשוב לסייג ולהזכיר שוב כי גם כאן לא נעשתה מדידה של קו הבסיס טרם כניסת התכנית). כפי שאפשר לראות בלוח 31, לא הצטייר הבדל דומה בקרב תלמידי חטיבות הביניים.

לוח 30: דיווחי התלמידים בבתי הספר היסודיים על יחסי הוגנות וכבוד בין מורים לתלמידים - שיעור המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד", מתוך שאלוני האקלים במיצ"ב

בתי"ס יסודיים בבת-ים (N=1,813)	בתי"ס יסודיים חברתי-כלכלי דומה (N=28,793)	
72%	67%	מדד מסכם: יחסי הוגנות וכבוד בין מורים לתלמידים
76%	71%	בבית הספר שלי המורים מתייחסים לתלמידים באופן הוגן
58%	52%	אין תלמידים בכיתה שהמורים מעדיפים אותם על פני תלמידים אחרים*
73%	67%	אין בכיתה שלי תלמידים, שלא משנה מה הם יעשו, המורים תמיד יתייחסו אליהם לא יפה*
83%	81%	רוב המורים בבית הספר מתנהגים בכבוד כלפי תלמידים
71%	67%	רוב המורים מכבדים את מה שאני חושב מרגיש
72%	65%	אין בבית הספר מורים שמתייחסים בזלזול למה שהתלמידים אומרים*

* היגד זה נוסח בשאלון על דרך השלילה, ולצורך הדיווח נוסח מחדש על דרך החיוב כשאר ההיגדים, כך שערך גבוה יותר בהיגד זה משקף מצב רצוי יותר.

לוח 31: דיווחי התלמידים בחטיבות הביניים על יחסי הוגנות וכבוד בין מורים לתלמידים - שיעור המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד", מתוך שאלוני האקלים במיצ"ב

חט"ב בבת-ים (N=1,723)	חט"ב מרקע חברתי-כלכלי דומה (N=42,839)	
49%	49%	מדד מסכם: יחסי הוגנות וכבוד בין מורים לתלמידים
51%	51%	בבית הספר שלי המורים מתייחסים לתלמידים באופן הוגן
38%	35%	אין תלמידים בכיתה שהמורים מעדיפים אותם על פני תלמידים אחרים*
49%	49%	אין בכיתה שלי תלמידים, שלא משנה מה הם יעשו, המורים תמיד יתייחסו אליהם לא יפה*
62%	65%	רוב המורים בבית הספר מתנהגים בכבוד כלפי תלמידים
46%	47%	רוב המורים מכבדים את מה שאני חושב מרגיש
46%	45%	אין בבית הספר מורים שמתייחסים בזלזול למה שהתלמידים אומרים*

* היגד זה נוסח בשאלון על דרך השלילה, ולצורך הדיווח נוסח מחדש על דרך החיוב כשאר ההיגדים, כך שערך גבוה יותר בהיגד זה משקף מצב רצוי יותר.

נוסף על השאלות בשאלוני האקלים שבמיצ"ב התבקשו התלמידים להשיב גם על סדרת שאלות הבדוקות באיזו מידה, על פי תפיסתם, המחנך שלהם מכיר אותם במעגלים השונים של חייהם. זאת כדי לבחון אם לחינוך האישי בבת-ים, המדגיש את הקשר שבין המחנך לתלמיד, אכן יש ערך מוסף כלשהו במישור של יחסים אלו. התמונה שהתגלתה כאן הייתה מעניינת: **תלמידי בת-ים, גם בבתי**

הספר היסודיים וגם בחטיבות הביניים, דיווחו על רמה גבוהה יותר של היכרות של המחנך עם, לעומת התלמידים בקבוצת השוואה (ראו לוחות 32 ו-33).

מעניין לציין כי ההבדלים הגדולים יותר נמצאו בתחומים של המשפחה, התחביבים ובילוי הזמן הפנוי. שיעור דומה של תלמידים בבת-ים ובקבוצת השוואה דיווחו כי המחנך יודע מי הם חבריהם; לעומת זאת נרשמו פערים גדולים יותר כאשר התלמידים נשאלו אם המחנך באמת יודע מה התלמיד אוהב לעשות בזמנו הפנוי ומה קורה במשפחתו של התלמיד.

לוח 32: דיווחי התלמידים בבתי הספר היסודיים על היחסים בינם לבין המחנכים - שיעור המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד", מתוך השאלונים הייעודיים שהועברו לתלמידים

בתי"ס יסודיים בבת-ים (N=1,813)	ק' השוואה - בתי"ס דומים (N=1,874)	
72%	67%	המחנך שלי באמת יודע מי הם החברים שלי
49%	39%	המחנך שלי באמת יודע מה אני אוהב לעשות
24%	14%	המחנך שלי באמת יודע מה אני עושה בזמני הפנוי
25%	19%	המחנך שלי באמת יודע מה קורה במשפחה שלי

לוח 33: דיווחי התלמידים בחטיבות הביניים על היחסים בינם לבין המחנכים - שיעור המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד", מתוך השאלונים הייעודיים שהועברו לתלמידים

חט"ב בבת-ים (N=1,723)	ק' השוואה - בתי"ס דומים (N=1,111)	
59%	55%	המחנך שלי באמת יודע מי הם החברים שלי
36%	24%	המחנך שלי באמת יודע מה אני אוהב לעשות
18%	11%	המחנך שלי באמת יודע מה אני עושה בזמני הפנוי
26%	15%	המחנך שלי באמת יודע מה קורה במשפחה שלי

הגם שאין באפשרותנו להתייחס לשינוי לאורך זמן שחל במישור היחסים שבין התלמידים והמחנכים לאחר כניסת התכנית, הנתונים שלעיל תומכים בטענה (שיש, כמובן, להמשיך ולבדוק אותה) כי למודל בת-ים לחינוך אישי השפעה חיובית במישור היחסים שבין המחנכים לתלמידיהם. גם הממצאים האיכותניים תומכים בטענה שהחינוך האישי טומן בחובו שינויים של ממש ביחסים שבין התלמיד למחנך: מורים, מנהלים ותלמידים סיפרו על שינויים של ממש במערכות היחסים שבין המחנכים לתלמידים. אחד המאפיינים המרכזיים שעליהם דיווחו המרואיינים היה **טרנספורמציה של היחס כלפי התלמידים - מיחס כאל ילדים ליחס כאל בוגרים לכל דבר:**

מנהלת חט"ב: נוצר קשר אמיתי של התלמידים עם המורים,

אינטראקציה מסוג שונה, אגב עם שמירה על הגבולות.

תפיסה של התלמידים כמבוגרים, זה משהו שלא היה

קודם. מכבדים את מה שהתלמידים חושבים ומרגישים.

על פי דיווחי המחנכים, הגורם העיקרי לשינוי, לפחות בחטיבות הביניים, הוא הפיצול של הכיתה לשתי קבוצות, מהלך המאפשר היכרות אישית וקרובה יותר עם כל תלמיד:

מחנכת בחט"ב: אם הייתה לנו לפני כן כיתה שלמה שהכילה כמעט 40

תלמידים, היום יש קבוצה של 15 תלמידים. כשזה בא לידי ביטוי אם ילד לא מגיע לשיעור בבוקר, אני מרימה אליו טלפון לשאול מה קרה למה הוא לא הגיע, בניגוד לעבר שהיינו אולי מתקשרות רק ביום השלישי.

המחשה נוספת לשינוי שחל במערכת היחסים בין המחנכים לתלמידים הגיעה מכיוונה של מחנכת כיתה ז' באחת מחטיבות הביניים. המחנכת ציינה כי פיצול הכיתות ושחריות הבוקר היומיות החישו מאוד את קצב ההיכרות של המחנכים עם תלמידיהם בשלב הבעייתי של מעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים:

מחנכת בחט"ב: חינוך אישי זה הכי טוב שיכול להיות. היכרות מעמיקה

יותר עם התלמידים, פעם הקשר היה נוצר הרבה יותר באיטיות. היה לוקח לי זמן עד שהייתי מכירה את התלמידים. היום זה הרבה יותר מהיר, בחודשיים הראשונים כבר צצו עיקר הבעיות, הסיפורים הקשים.

גם בבתי הספר היסודיים התחושה הכללית ששידרו המרואיינים הייתה כי למודל השפעה חיובית על היחסים בין התלמידים למחנכים, אם כי כאן מחנכים רבים בחרו דווקא להדגיש את העובדה שעקרונות החינוך האישי והיחס האישי לכל תלמיד היו חלק מעבודתם גם לפני "החינוך האישי". בהמשך נראה כי תחושת השינוי ביחסים בין מורים לתלמידים נתמכת גם על ידי תשובות המורים לשאלות בנוגע לאופן שבו הם תופסים את תפקידם.

3.3.5 איחורים והיעדרויות של תלמידים

נושא האיחורים וההיסורים של תלמידים הוא מרכיב חשוב בתמונת האקלים הבית-ספרי. נהוג לייחס ריבוי היעדרויות ואיחורים לבית הספר או לשיעורים לחוויות שליליות של התלמידים בבית הספר ואף לתופעה של "נשירה סמויה" מהלימודים. עקב חשיבות התופעה בחרנו להציב אותה בנפרד ממרכיבים אחרים של האקלים הבית-ספרי.

שוב נציין כי אין באפשרותנו להציג תמונה השואאתית של תופעת האיחורים וההיסורים בבתי הספר בבת-ים לפני כניסת החינוך האישי ואחריו, ואנו נאלצים להסתפק בהשוואה אל מול דיווחי התלמידים על תופעה זו בבתי ספר דומים.

בלוחות 34 ו-35 שלהלן מוצגים נתונים של דיווחי התלמידים בבת-ים ובקבוצת ההשוואה בנושא האיחורים וההיסורים. כפי שאפשר לראות בלוח 34, תמונת המצב של האיחורים וההיסורים דומה למדי בבתי הספר היסודיים בבת-ים ובקבוצת ההשוואה, לצד מה שנראה כנטייה גדולה מעט יותר לאיחורים ולהיסורים בקרב תלמידי בתי הספר היסודיים בבת-ים.

הבדלים בולטים יותר בין בת-ים לקבוצת ההשוואה ניכרים בחטיבות הביניים, כפי שאפשר לראות בלוח 35; שיעור התלמידים שדיווחו על איחורים ללימודים בחודש האחרון היה גבוה במידה ניכרת בבת-ים בהשוואה לקבוצת ההשוואה.

במבט ראשון ממצא זה היה בלתי צפוי, בעיקר לנוכח הציפייה של מובילי התכנית כי החינוך האישי יגביר דווקא את התחושות החיוביות של התלמידים וכפועל יוצא יפחית את תופעת האיחורים.

אולם אפילו בביקורים בבתי הספר ובמהלך מפגשי השחרית נתקל צוות ההערכה פעמים לא מעטות בתלמידים המגיעים באיחור. אמנם התצפיות בעת הביקורים אינן בגדר איסוף שיטתי של נתונים בנוגע לאיחורי התלמידים, אולם הן תרמו לתחושה שמדובר בתופעה נפוצה בקרב תלמידי בת-ים. כיצד אפשר להסביר תופעה זו? ייתכן שהדבר קשור לאופי הבלתי פורמאלי של החינוך האישי: התלמידים חשים שהם מקבלים חופש פעולה רב יותר, והם משליכים מזה גם לאפשרות לאחר למפגשי השחרית (ואולי גם לשיעורים אחרים).

אפשר לשער, אם כן, שתופעת האיחורים מעידה במידה מסוימת על התרופפות המשמעת סביב שעות השחרית ואולי בבתי הספר בבת-ים בכלל. להערכתנו אין היא מעידה על "נשירה סמויה" הקשורה לתחושות של ניכור בקרב התלמידים, אך יש כמובן להמשיך ולבדוק תופעה זו לעומק.

לוח 34: איחורים והיעדרויות של תלמידים בבתי ספר יסודיים - שיעור המשיבים בחיוב, מתוך השאלונים הייעודיים שהועברו לתלמידים

האם בחודש האחרון...	בתי"ס יסודיים בבת-ים (N=1,813)	ק' השוואה - בתי"ס דומים (N=1,874)
איחרת לשיעור הראשון של יום הלימודים	27%	26%
איחרת לשיעור כלשהו	34%	31%
נעדרת מימי לימודים (כולל מחלה)	57%	50%
לא הגעת לשיעורים מבלי לקבל אישור	13%	10%

לוח 35: איחורים והיעדרויות של תלמידים בחטיבות הביניים - שיעור המשיבים בחיוב, מתוך השאלונים הייעודיים שהועברו לתלמידים

האם בחודש האחרון...	חט"ב בבת-ים (N=1,723)	ק' השוואה - בתי"ס דומים (N=1,111)
איחרת לשיעור הראשון של יום הלימודים	53%	34%
איחרת לשיעור כלשהו	58%	44%
נעדרת מימי לימודים (כולל מחלה)	58%	57%
לא הגעת לשיעורים מבלי לקבל אישור	20%	16%

3.3.6 מוטיבציה ותחושת מסוגלות בקרב התלמידים

אחד המישורים שבהם ביקשו מובילי התכנית לחולל שינוי באמצעות החינוך האישי היה המישור הרגשי-מוטיבציוני בכל הנוגע ללמידה. אחת ההנחות שבבסיס החינוך האישי היא שהיחס האישי מצד המחנך, העבודה האינדיווידואלית על הצבת מטרות והמעקב אחר השגתן - כל אלה אמורים להגביר אצל התלמיד את המוטיבציה ואת תחושת המסוגלות הלימודית.

כדי לבחון הנחה זו השתמשנו בנתונים של מוטיבציה ושל תחושת מסוגלות שנאספו במסגרת שאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית במיצ"ב. בטבלאות שלהלן מוצגים נתונים בדבר רמת המוטיבציה של התלמידים ותחושת המסוגלות שלהם. חשוב לשים לב כי מדד המוטיבציה, המוצג בלוחות 36 ו-37, הוא מדד של מוטיבציה אוטונומית, דהיינו מדד המשקף את המידה שבה התלמיד משקיע בלימודים מכיוון שהלמידה מעניינת ומהנה אותו, מכיוון שהוא חש תחושה של בחירה וביטוי עצמי ומכיוון שהוא מבין את הערך של הנושא הנלמד ומזדהה איתו. הטענה היא שמוטיבציה אוטונומית היא המוטיבציה הרצויה ללמידה, להבדיל ממוטיבציה שמקורה ברצון להימנע מסנקציות או מתחושות אשמה (ראו עשור, 2001). כפי שאפשר לראות בלוחות 36 ו-37, **בכל הנוגע לרמת המוטיבציה האוטונומית לא ניכר בשלב זה הבדל של ממש בין תלמידי בתי-ינס לבין קבוצת ההשוואה הארצית של בתי ספר מרקע חברתי-כלכלי דומה.**

התמונה המצטיירת מתוך נתוני המוטיבציה של התלמידים חוזרת גם בנתוני תחושת המסוגלות, כפי שאפשר לראות בלוחות 38 ו-39; גם כאן מתגלה דמיון רב לנתונים של כלל בתי הספר בעלי רקע חברתי-כלכלי דומה.

לוח 36: מוטיבציה אוטונומית בקרב תלמידים בבתי ספר יסודיים - שיעור המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד", מתוך שאלוני האקלים במיצ"ב

בתי"ס יסודיים מרקע חברתי-כלכלי דומה (N=28,793)	בתי"ס יסודיים בבתי-ינס (N=1,813)	
79%	79%	מדד מסכם: מוטיבציה אוטונומית ללמידה
67%	66%	כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה מפני שהדבר מעניין ומסקרן אותי
73%	72%	כשאני לומד ברצינות, זה מפני שהנושא מעניין אותי
66%	64%	כשאני משקיע בלימודים, זה מפני שאני נהנה מזה
89%	91%	כשאני משקיע בלימודים, זה מפני שהלימודים חשובים לי
85%	86%	כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה מפני שהדבר עוזר לי לדעת דברים חשובים
92%	93%	כשאני לומד ברצינות, זה מפני שהדבר יעזור לי בעתיד

לוח 37: מוטיבציה אוטונומית בקרב תלמידי חט"ב - שיעור המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד", מתוך שאלוני האקלים במיצ"ב

חט"ב בבת-ים (N=1,723)	חט"ב מרקע חברתי-כלכלי דומה (N=42,839)	
63%	66%	מדד מסכם: מוטיבציה אוטונומית ללמידה
36%	44%	כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה מפני שהדבר מעניין ומסקרן אותי
58%	59%	כשאני לומד ברצינות, זה מפני שהנושא מעניין אותי
40%	47%	כשאני משקיע בלימודים, זה מפני שאני נהנה מזה
86%	86%	כשאני משקיע בלימודים, זה מפני שהלימודים חשובים לי
71%	73%	כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה מפני שהדבר עוזר לי לדעת דברים חשובים
87%	86%	כשאני לומד ברצינות, זה מפני שהדבר יעזור לי בעתיד

חשוב כמובן לסייג ולומר כי מדובר במדידה אחת ובנקודת זמן אחת של רמות המוטיבציה ותחושת המסוגלות של התלמידים, ואין להסיק ממנה על מגמה בנושאים אלו. זאת ועוד: אין בידינו נתונים על רמות המוטיבציה היחסית של תלמידי בת-ים קודם ליישום התכנית.

לוח 38: תחושת מסוגלות לימודית בקרב תלמידים בבתי ספר יסודיים - שיעור המשיבים בקטגוריות החיוביות מקרב תלמידי בת-ים לעומת תלמידים בבתי ספר יסודיים מרקע חברתי-כלכלי דומה, מתוך שאלוני האקלים במיצ"ב

בתי"ס יסודיים בת-ים (N=1,813)	בתי"ס יסודיים מרקע חברתי-כלכלי דומה (N=28,793)	
92%	91%	מדד מסכם: תחושת מסוגלות לימודית
95%	94%	כאשר אני רוצה, אני יכול להצליח בלימודים
88%	85%	כשאני מחליט ללמוד משהו קשה, אני מסוגל לעשות זאת
94%	94%	אם אני רוצה, אני יכול להצליח במשימות שונות כמו מבחן או עבודה

לוח 39: תחושת מסוגלות לימודית בקרב תלמידי חטיבות הביניים - שיעור המשיבים בקטגוריות החיוביות מקרב תלמידי בת-ים לעומת תלמידים בחטיבות ביניים מרקע חברתי-כלכלי דומה, מתוך שאלוני האקלים במיצ"ב

חט"ב בבת-ים (N=1,723)	חט"ב מרקע חברתי-כלכלי דומה (N=42,839)	
89%	89%	מדד מסכם: תחושת מסוגלות לימודית
93%	92%	כאשר אני רוצה, אני יכול להצליח בלימודים
82%	83%	כשאני מחליט ללמוד משהו קשה, אני מסוגל לעשות זאת
92%	93%	אם אני רוצה, אני יכול להצליח במשימות שונות כמו מבחן או עבודה

3.3.7 דימוי עצמי בקרב התלמידים

סוגיית הדימוי העצמי של התלמידים נבחנה באמצעות ארבעה פריטים מתוך סולם מוכר ומתוקף של רוזנברג הבוחן דימוי עצמי בקרב ילדים ובני נוער (Rosenberg, 1965). כפי שאפשר להתרשם מלוחות 40 ו-41, בעת העברת השאלונים לא ניכר הבדל בין תלמידי בת-ים לבין התלמידים בקבוצת ההשוואה בכל הנוגע לדימוי העצמי (אם כי בשתי הקבוצות, שיעור גבוה של תלמידים דיווחו על דימוי עצמי חיובי מאוד), והדברים נכונים גם לבתי הספר היסודיים וגם לחטיבות הביניים.

לוח 40: דימוי עצמי בקרב תלמידים בבתי ספר יסודיים - שיעור המשיבים "במידה רבה מאוד" או "במידה רבה", מתוך השאלונים הייעודיים שהועברו לתלמידים

ק' השוואה - בתי"ס דומים (N=1,874)	בתי"ס יסודיים בבת-ים (N=1,813)	
83%	83%	מדד מסכם: דימוי עצמי
86%	86%	אני מסוגל לבצע דברים בצורה טובה כמו רוב האנשים האחרים או יותר טוב מהם
87%	87%	אני מרגיש שיש לי הרבה דברים טובים להתגאות בהם
91%	90%	באופן כללי אני מרוצה מעצמי
70%	70%	לא קורה הרבה פעמים שאני מרגיש שאני כשלון*

* היגד זה נוסח בשאלון על דרך השלילה, ולצורך הדיווח נוסח מחדש על דרך החיוב כשאר ההיגדים, כך שערך גבוה יותר בהיגד זה משקף מצב רצוי יותר.

לוח 41: דימוי עצמי בקרב תלמידים בחטיבות ביניים - שיעור המשיבים "במידה רבה מאוד" או "במידה רבה", מתוך השאלונים הייעודיים שהועברו לתלמידים

ק' השוואה - בתי"ס דומים (N=1,111)	חט"ב בבת-ים (N=1,723)	
81%	83%	מדד מסכם: דימוי עצמי
86%	88%	אני מסוגל לבצע דברים בצורה טובה כמו רוב האנשים האחרים או יותר טוב מהם
82%	83%	אני מרגיש שיש לי הרבה דברים טובים להתגאות בהם
85%	87%	באופן כללי אני מרוצה מעצמי
70%	73%	לא קורה הרבה פעמים שאני מרגיש שאני כשלון*

* היגד זה נוסח בשאלון על דרך השלילה, ולצורך הדיווח נוסח מחדש על דרך החיוב כשאר ההיגדים, כך שערך גבוה יותר בהיגד זה משקף מצב רצוי יותר.

3.3.6 שביעות רצון של מורים מעבודתם

בתת-הפרקים הקודמים הצגנו מדדים הבוחנים את האקלים הבית-ספרי מזווית הראייה של התלמידים, ואילו בתת-פרק זה תוצג זווית הראייה של המורים, ובאופן ספציפי - מידת שביעות הרצון שלהם מעבודתם.

הנתונים שבפרק זה מתבססים על ראיונות עם מורים שנערכו במסגרת המיצ"ב. כפי שאפשר לראות בלוח 42, תשובות המורים בבתי הספר היסודיים בבת-ים ובקבוצת ההשוואה היו דומות למדי (ואפילו דומות מאוד). בשתי הקבוצות דיווחו המורים באופן דומה על שביעות רצונם ועל תחושות שחיקה, וגם תפסו באופן דומה את מאמצי בית הספר ליצור תחושות חיוביות בקרב התלמידים וצוותי ההוראה.

במבט ראשון, גם התמונה ההשוואתית בחטיבות הביניים נראית דומה למדי, עקב הדמיון בממד המסכם בין מורי בת-ים ומורי קבוצת ההשוואה הארצית. עם זאת, בחינה מפורטת יותר של הפריטים המרכיבים את מדד "שביעות רצון המורים" מגלה תמונה מורכבת יותר: מחד גיסא, המורים בחטיבות הביניים בבתי-ים מדווחים על שביעות רצון גבוהה יותר מהתנהלות בית הספר ומהמאמצים המושקעים ביצירת אווירה חיובית, בהשוואה לעמיתיהם מכלל בתי הספר דוברי העברית מרקע חברתי-כלכלי דומה. מאידך גיסא, מורי בת-ים מדווחים על עומס גדול יותר בעבודתם בהשוואה למורים בקבוצת ההשוואה הארצית. אף שבסופו של דבר הממד המסכם דומה בשתי הקבוצות, ייתכן שההבדלים הללו מצביעים על **כמה ממאפייני ההשפעות של החינוך האישי: המורים חשים שביעות רצון רבה יותר מעבודתם בבית הספר, ובו-בזמן חשים כי בעקבות החינוך האישי גבר עומס העבודה המוטל עליהם** (וייתכן אף שיש קשר סיבתי בין הדברים - התגברות התחושות של עשייה ושל תרומה לתלמידים מביאה עמה עלייה במידת שביעות הרצון).

לוח 42: שביעות רצון של מורים מעבודתם: בתי ספר יסודיים - מתוך שאלוני האקלים במיצ"ב

בתי"ס יסודיים בבתי-ים (N=249)	בתי"ס יסודיים חברתי-כלכלי דומה (N=4,063)	
72%	72%	מדד מסכם: שביעות רצון של מורים מעבודתם
84%	85%	אתה שבע רצון מהתנהלות בית הספר
75%	74%	בבית הספר עושים פעולות רבות כדי שלמורים יהיה נעים לשהות בו
92%	93%	בבית הספר עושים פעולות רבות כדי שלתלמידים יהיה נעים לשהות בו
23%	25%	את לא חשה שמוטל עליך עומס עבודה כבד מדי*
65%	63%	את לא חשה שהתעייפת מעבודת ההוראה*
92%	91%	את שבעת רצון מעבודתך כמורה

* היגד זה נוסח בשאלון על דרך השלילה, ולצורך הדיווח נוסח מחדש על דרך החיוב כשאר ההיגדים, כך שערך גבוה יותר בהיגד זה משקף מצב רצוי יותר.

לוח 43: שביעות רצון של מורים מעבודתם: חטיבות ביניים - מתוך שאלוני האקלים במיצ"ב

חט"ב מרקע חברתי- כלכלי דומה (N=2,707)	חט"ב בבת-ים (N=179)	
66%	68%	מדד מסכם: שביעות רצון מורים מעבודתם
75%	78%	אתה שבע רצון מהתנהלות בית הספר
63%	70%	בבית הספר עושים פעולות רבות כדי שלמורים יהיה נעים לשהות בו
86%	92%	בבית הספר עושים פעולות רבות כדי שילמידים יהיה נעים לשהות בו
25%	19%	את לא חשה שמוטל עליך עומס עבודה כבד מידי*
64%	63%	את לא חשה שהתעייפת מעבודת ההוראה*
87%	87%	את שבעת רצון מעבודתך כמורה

* היגד זה נוסח בשאלון על דרך השלילה, ולצורך הדיווח נוסח מחדש על דרך החיוב כשאר ההיגדים, כך שערך גבוה יותר בהיגד זה משקף מצב רצוי יותר.

3.3.7 יחסים בין בית הספר להורים

כאשר עוסקים בסוגיית האקלים הבית-ספרי, חשוב לבחון את היחסים לא רק בין הגורמים בתוך בית הספר, אלא גם בין בית הספר לבין הורי התלמידים. שאלת ההשפעה הנתפסת של החינוך האישי על הקשר בין בית הספר לבין הורי התלמידים הופנתה גם למחנכים בבת-ים וגם להורים. כפי שאפשר לראות בלוחות 44-45, הדעה הרווחת הייתה שהחינוך האישי תרם להיווצרות מערכת יחסים טובה יותר בין ההורים לבין בית הספר והמחנכים.

לוח 44: כיצד השפיע החינוך האישי על הקשר בין ההורים לבית הספר? - מתוך הראיונות הייעודיים עם המחנכים

חט"ב (N=105)	בתי"ס יסודיים (N=191)		
76%	67%	השפיע לטובה	כיצד השפיע המודל על הקשר בין ההורים לבית הספר ?
23%	32%	לא השפיע	
1%	1%	השפיע לרעה	

הורים לתלמידים בבתי"ס יסודיים (N=153)	הורים לתלמידים בחט"ב (N=94)		
56%	62%	לטובה	כיצד השפיע המודל על הקשר בין ההורים לבית הספר?
43%	37%	לא השפיע	
1%	1%	לרעה	

לסיכום הפרק העוסק באקלים הבית-ספרי, אפשר לומר כי בשלב זה לא ניכר הבדל בין בתי הספר בבתי-ים לבין בתי הספר בקבוצת ההשוואה במרבית הפרמטרים שנבחנו: היחסים בין תלמידים לחבריהם, רמת האלימות, שביעות הרצון של התלמידים, רמת המוטיבציה והדימוי העצמי של התלמידים וכן מידת שביעות הרצון של המורים (אם כי אין באפשרותנו לדעת בוודאות מה הייתה תמונת המצב בבתי-ים טרם כניסת החינוך האישי).

עם זאת נרשם הבדל בין בתי-ים לקבוצת ההשוואה בדיווחי התלמידים על טיב היחסים בינם לבין מחנכיהם: תלמידי בתי-ים מדווחים על היכרות רבה יותר של המחנכים עמם ועל מעורבות רבה יותר של המחנכים במעגלים שונים של חיי התלמידים, גם אלה החורגים מתחומי בית הספר. בשלב זה נוכל להציג השערה ולפיה חיזוק היחסים בין התלמידים למחנכים עשוי לשמש בעתיד בסיס לשינוי בהיבטים בית-ספריים נוספים, כגון האקלים הלימודי והחברתי ורמות ההישגים של התלמידים. אולם הערכה זו תצטרך, כמובן, להיבדק במבחן התוצאה בשנים הבאות. תופעה שיש לתת עליה את הדעת היא ההיקף הגדול של איחורי תלמידים לשיעורים - בהם גם שעות השחרית - בבתי הספר בבתי-ים.

3.4 היבטים ארגוניים ומקצועיים

הפרק הקודם בדוח עסק באקלים הבין-אישי בבית הספר. פרק זה מבקש להתמקד בהיבטים ארגוניים ומקצועיים של התכנית: בניית תפקידים והגדרתם, הדרכה ופיתוח מקצועי של בעלי התפקידים, סוגיות של תיאום ושיתופי פעולה עם גורמים שונים, ועוד. חשוב להדגיש שפרק זה לא נועד להציג סקירה מלאה של הפן הארגוני בהפעלת התכנית, אלא להפנות את הזרקור לכמה סוגיות ארגוניות/מקצועיות מרכזיות שעלו בעת ביצוע ההערכה (ובעיקר בעת איסוף הנתונים האיכותניים):

- **תפקיד ה"חינוכאי"**: בתת-פרק זה נציג תיאור של תפקיד ה"חינוכאי" - ולמעשה הגדרה מחודשת של תפקידו הקלאסי של מחנך הכיתה. נציג את החידושים שמביא עמו תפקיד זה אל מול תפקידו של מחנך הכיתה, ונעלה תחושות וקשיים שהחינוכאים חווים במסגרת עבודתם.
- **גורם בית-ספרי מוביל ומתכלל**: בתת-פרק זה נתייחס למה שנראה כצורך של השטח בגורם מתכלל בבית הספר, אינטגרטור שיסייע בהטמעת התכנית, ילווה את המחנכים ויסייע ביצירת פתרונות לצרכים העולים בשטח. נציע גם כיוון של פתרון שיענה על הצורך הזה.

- **הדרכה ותמיכה למחנכים** : תובא סקירה כללית של דברי המחנכים והמנהלים על אודות מערכי ההדרכה והתמיכה מטעם המכון לדמוקרטיה בחינוך.
- **שיתוף פעולה עם גורמים עירוניים חוץ בית-ספריים** : בתת-פרק זה יובאו התייחסויות של הגורמים השונים המעורבים ביישום התכנית אשר לדפוס היחסים הרצויים והמצויים בין בתי הספר לבין גורמים עירוניים כגון מחלקת הרווחה, השירות הפסיכולוגי והחינוך הבלתי פורמאלי.
- **מנהיגות ביישום המודל** : נתייחס לאחד היסודות הבולטים בחינוך האישי בבת-ים – המנהיגות היוצאת דופן של התכנית : גורמים מהפיקוח ומהמחוז, אנשי המכון לדמוקרטיה בחינוך, אנשי העירייה והמועצה, ובראש ובראשונה ראש עיריית בת-ים. בתת-הפרק נדון ביתרונות של מנהיגות כזאת, אך גם נבקש להתריע על קשיים העלולים להיווצר עקב זאת.
- **על ההיתכנות של מחנך אוטונומי בתוך מערכת סמכותנית** : בתת-פרק זה נבקש לדון בסוגיה הקשורה לחינוך האישי בבת-ים אך גם חורגת ממנו – היכולת לקיים מודל של חינוך שוויוני ובעל מאפיינים בלתי פורמאליים בתוך מערכת המתאפיינת ברמה גבוהה של פורמליזציה וביחסים היררכיים.

3.4.1 ה"חינוכאי" – שינויים בתפקיד המסורתי של מחנך הכיתה

אחד היסודות העיקריים שהחינוך האישי בבת-ים אמור להתבסס עליהם הוא השינוי ולמעשה ההרחבה בתפקידו של המחנך, שגם זכה בעקבות זאת לתואר עדכני: "חינוכאי". חשוב להדגיש שהשינוי בא לידי ביטוי בעיקר בחטיבות הביניים, כאשר כיתות האם פוצלו לשניים ולכל מחצית כיתה הוצמד מחנך משלה. המחנכים קיבלו תוספת של 10.5 שעות תקן שבועיות למשרתם והיו אמורים להעביר בכל בוקר שעת שחרית לכיתה שלהם, לקיים שיחות אישיות עם תלמידים, לבקר בביתו של כל תלמיד, ובאופן כללי – לנהל קשר קרוב ומעמיק עם כל תלמיד במעגלים השונים של חייו, הן בבית הספר והן מחוצה לו.

כדי לבחון את תפיסות המחנכים בנוגע לתפקידם שאלנו אותם במסגרת הראיונות הטלפוניים באיזו מידה הם סבורים שצריכה להיות להם השפעה על מישורים שונים בחייו של התלמיד: המישור הלימודי, המישור הבין-אישי, היכולת להציב מטרות ולפעול ליישומן, קשר עם הורי התלמיד וההתפתחות של התלמיד בשעות שאחרי הלימודים. שאלות אלו הפנינו גם למחנכים בבת-ים וגם למחנכים בקבוצת ההשוואה.

בלוח 46 מוצגות תשובות המחנכים בסוגיה זו. מתוך הנתונים שבלוח עולה תמונה מעניינת, שעיקרה הוא תפיסה שונה של המחנכים בבת-ים בכל הנוגע לתפקיד המחנך, או ליתר דיוק בכל הנוגע למידת המעורבות הנדרשת ממנו במישורים שונים בחיי התלמיד. המחנכים בבת-ים סברו יותר מהאחרים כי עליהם להיות מעורבים במישורים שנמנו לעיל. הפער העיקרי הוא במספר המחנכים הסבורים שעל המחנך להיות מעורב ולהשפיע במה שקורה עם התלמיד גם בשעות שאחרי הלימודים – חוגים, תחביבים וכד' (אם כי נרשם פער, מצומצם יותר, גם בכל הנוגע לתפיסת המחנכים בדבר מידת המעורבות הנדרשת מהם בתחומים הקשורים ללמידה). נקדים ונאמר כי להערכתנו מדובר באחד הממצאים המרכזיים של הערכה זו, ואנו נשוב להתייחס אליו בפרק הסיכום וההמלצות.

בת"ס יסודיים		חט"ב		התחום
ק' השוואה (N=256)	בת-ים (N=105)	ק' השוואה (N=191)	בת-ים (N=191)	
96%	89%	95%	87%	התפתחות התלמיד במישור הבין-אישי
96%	93%	91%	84%	יכולת התלמיד להציב לעצמו מטרות לימודיות ולפעול להשגתן
96%	96%	89%	83%	התקדמות התלמיד בלימודים
95%	90%	96%	82%	גיוס ההורים לטובת ההתקדמות של התלמיד
61%	27%	61%	30%	התפתחות והתקדמות התלמיד מחוץ לשעות בית-הספר (חוגים, תחביבים וכד')

אחד השינויים שחלו בדפוסי עבודתם של המחנכים בחטיבות הביניים היה מעבר ממצב של מחנך לכיתה מלאה (30-40 תלמידים) למצב של מחנך למחצית כיתה (15-20 תלמידים). מה שהיה עשוי להיראות ממבט ראשון כפתח לחיכוכים ולקשיים התגלה במהלך הראיונות דווקא כמקור להפריה הדדית, לשיתוף פעולה ולעבודת צוות. כפי שעולה מלוח 47, מרבית המחנכים בחטיבות הביניים הביעו מידה גבוהה של שביעות רצון מעבודת הצוות עם המחנך הנוסף של הכיתה. תחושה דומה עלתה גם בקבוצות המיקוד עם המחנכים (וראו לשים לב גם למינוחים המשפחתיים והחמים שהמחנכות בחרו להשתמש בהם לתיאור העבודה המשותפת):

מחנכת בחט"ב: התיאום האישי בין שתי החינוכאיות הוא מאוד חזק, מאוד מטפח, מחבק...

...

מחנכת בחט"ב: אז הקבוצה, היועצת וגם המנהלת שהיא מאוד זמינה, החברות ואפילו בת הזוג באותה כיתה... ובכל כיתה יש שתי אמהות שגם מובילות ומגדלות את הכיתה... ממש כך.

לעומת זאת מעניין לציין כי כאשר הועלתה לפני מחנכות בבתי הספר היסודיים האפשרות לפצל את הכיתות ולהצמיד מחנך לכל מחצית כיתה, נראָה שהן מתנגדות למהלך³¹:

מחנכת כיתה ג': אני מאוד, אגב, לא הייתי רוצה עוד מחנכת בכיתה שלי.
מראיין: (למחנכות האחרות) מה אתן חושבות על האפשרות?
מחנכת כיתה ד': ברגע שהופכים את זה לשתי קבוצות, אז עלולה להיות דיסאינפורמציה, עלולים להיות קבוצה נגד קבוצה. זה לא טוב.

³¹ אם כי השאלה נשאלה רק בקבוצות המיקוד ולא נבחנה באופן שיטתי ומייצג בקרב כלל המחנכות בבתי"ס היסודיים.

חט"ב בבת-ים (N=105)	
95%	שיעור המחנכים החונכים כיתה עם מחנכת נוספת
81%	באיזו מידה את שבעת רצון מעבודת הצוות עם מחנכת נוספת? (שיעור המשיבים "במידה רבה מאוד" ו"במידה רבה")

הרושם שנוצר מתוך המפגשים עם המחנכים היה שלישוש מודל בת-ים הייתה השפעה גדולה על תחושת ההעצמה ושביעות הרצון שלהם. אחד הגורמים המרכזיים שיצרו את תחושת ההעצמה היה הרחבת תפקידם של המחנכים:

מחנכת בחט"ב: אני לא למדתי איך לנהל קבוצה, איך לעשות קואצינג. אני

מפתחת בעצמי איך לנהל קבוצה, איך להוביל למקומות ולכיוונים נכונים לתלמידים. אני משתמשת בניסיון שלי בחיים... (למשתתפות בקבוצת המיקוד): משהי רואה את התכנית של אלון גל עם הפנימייה? אני לומדת ממנו המון, אבל אני חייבת להגיד שגם לי יש דבר או שניים ללמד אותו.

הציטוט שלעיל, מפי מחנכת באחת מחטיבות הביניים בבת-ים, הוא דוגמה לתחושת השינוי במאפייני התפקיד שחווים מחנכים רבים בעיר, ובעיקר בחטיבות הביניים. מחנכת זו ביקשה לדמות את התפקיד המחודש שלה לתפקיד של מאמן. מחנכים אחרים בחרו במטפורות מקצועיות נוספות של פסיכולוג, עובד סוציאלי ומנחה סדנאות. אבל כמעט בכל המקרים **התחושה הייתה של שינוי משמעותי בתפקיד המסורתי של מחנך הכיתה**.

האפקט העיקרי של השינויים בתפקיד המחנך היה במישור של העמקת הקשר עם התלמיד במעגלי חייו השונים. ואולם נראה כי **הגברת המעורבות בחיי התלמידים מעלה גם קשיים ניכרים, שהיו פחות מוכרים למחנכים בהגדרה הקודמת של התפקיד**. המחנכים מוצאים עצמם מעורבים הרבה יותר בנעשה בבתי התלמידים, בדינמיקות ובקשיים המשפחתיים. לפעמים הם נשאבים לתוך בעיות ולתוך חוסר תפקוד משפחתי, או מוצאים עצמם דוחפים ומכוונים לכיוון מסוים שלא ברור אם הוא נמצא בהלימה עם הקו שהחליטו עליו ההורים:

מחנכת בב"ס יסודי: לדעתי בעבר לא נאמרו דברים כמו היום, היום שיש פתיחות חסר

לנו עם מי להתייעץ, היה לי מקרה של ילדה שלא הכירה את אביה כי אימה לא רצתה זאת, הילדה שיתפה בזה את הכיתה כולה, למחרת הגיעה האם בטענה שהכנסנו לה רעיונות לראש.

ולא רק הגבולות המשפחתיים נחצים על ידי המחנכים; גם הגבולות של המחנכים עצמם נחצים, ולא תמיד באופן שהם בהכרח היו רוצים:

מחנכת בחט"ב: לי היה מקרה שהתקשרה אלי אמא של תלמידה אמרה לי שהיא

נעלמה, ובכך היא העבירה אלי את האחריות של לקום ולחפש אותה. זה היה בחופש הגדול - אני ביצעתי ביקור בית בחופש

הגדול ובאופן אישי התקשרתי לחברות שלה. דיברתי עם המשטרה. תיווכתי בין ההורים ליחידה הטיפולית. אנו צריכים מאוד מאוד להיזהר כי יש הבדל בין להיות מעורבים לבין להתערב. אנו צריכים לבדוק כמה אנו לוקחים על עצמנו והאם יש לנו את הכלים המתאימים...

ההתקרבות בין המחנכים לתלמידים יוצרת לא פעם גם ציפיות מוגזמות שהם יטפלו בכל הקשיים של התלמידים ויפתרו להם את כל הבעיות:

מחנכת בחט"ב: היה ילד שהיה עושה הצגות, השתטחויות, התפרצויות. אף אחד לא ידע מה עובר עליו. הוא בא אליי ופשוט התחנן שאעזור לו, שהוא מנסה לעצור את עצמו ולא מצליח. הצעתי לו לשתף את היועצת, והוא הסכים. לאחר מכן היינו בשחרית בכיתה, והוא סיפר לכולם שהמורה הבטיחה לטפל לו בבעיה שלו. ואני עמדתי חסרת אונים מול התלמידים.

נראה כי מה שנדרש לנוכח תיאורים אלו הוא הבניה ברורה ומסודרת יותר של תפקיד החינוכאי. נדרש תהליך של גיבוש קוד אתי, שיסייע למחנכים בהגדרת גבולות, שיגדיר מה לגיטימי ומה לא וגם יסייע בתיאום ציפיות מול ההורים והתלמידים. יתרה מזאת, נראה שנדרשת חשיבה נוספת בדבר עצם ההגדרה של תפקיד החינוכאי: האומנם הציפייה היא שיהפך גם למטפל/עו"ס/מנחה סדנאות, נוסף על התפקיד המסורתי של מחנך כיתה? ואם כן – מה נדרש כדי להכשירו לתפקידים מורכבים אלו?

בראיונות עם מובילי יישום המודל עלו אמירות ולפיהן קיימת חשיבה לקראת הכשרה אינטנסיבית יותר של המחנכים בתהליכי ייעוץ, תמיכה וטיפול. כותבי שורות אלו סבורים כי נדרשת חשיבה נוספת אשר לאופן שבו רוצים להגדיר את תפקיד החינוכאי ואשר להכשרה ולליווי הנדרשים לשם כך.

3.4.2 גורם בית-ספרי מוביל ומתכלל

כאשר מודל בת-ים לחינוך אישי יצא לדרך, אחד מעיקרי התכנית היה הרחבת תפקידו של המחנך והעצמת המחנכים והמנהלים, תוך מתן מעטפת ארגונית והדרכתית שתסייע להם במשימותיהם. מתוך ראיונות עם הגורמים המובילים את התכנית עלה כי היו מחשבות או תכניות ליצור פונקציה בית-ספרית שתרכז את החינוך האישי בבית הספר, אך כוונות אלו לא יצאו אל הפועל.

אולם גם בהיעדר הבניה פורמאלית של תפקיד כזה, נראה כי הצורך שריר וקיים. פעמים רבות המחנכים מוצאים כי הם זקוקים לתמיכה ולסיוע בהיבטים שונים: קשר עם גורמי רווחה, קשר עם גורמים טיפוליים, בקשות לסיוע חומרי, יצירת קשר עם הורי התלמידים, תכנון מפגשי השחרית, ועוד ועוד. אמנם מחנכים רבים ציינו כי הם יודעים מי הכתובת שלהם ולמי עליהם לפנות בבקשות שונות, אולם **קצתם תיארו את מצב העניינים כ"ואקום", כמצב שבו הם נאלצים להתמודד עם צרכים ודרישות שאין בידיהם הכלים המתאימים לטפל בהם, והם נזקקים לסיוע במציאת המענה המתאים:**

מחנכת בחט"ב: "נגיד אני מקבלת פנייה בשעה מאוחרת, אז מה? אני יכולה לפנות ליועצת שתגיד לי תעשה כך וכך... ואנחנו פותרים זאת בסוף. אך זו מערכת שמחובתנו לקבל תמיכה וליווי של גורמים מקצועיים, של עובדים סוציאליים ושל פסיכולוגית בכל התהליך הזה. במיוחד לאנשים שנכנסו שנה ראשונה למערך המיוחד הזה..."

ברוב המקרים הוואקום אינו נשאר כזה, והמחנכים אכן מקבלים מענה לצרכים שהם מעלים. **מי שבדרך כלל מקבלים עליהם את תפקיד התמיכה במחנכים והתכלול הבית-ספרי הן היועצות החינוכיות.** מתיאורים של מחנכים ושל היועצות עצמן עולה כי הן מקבלות עליהן מגוון של משימות בליווי, בתכלול, ולמעשה בהובלה של החינוך האישי בבתי הספר. בין שאר המשימות שהיועצות קיבלו עליהן אפשר למצוא את הטיפול בנושא התקציבי של סל הסיוע, ליווי המחנכים ביישום החינוך האישי בכיתות וחיבור בין מכלול הגורמים המעורבים בחינוך האישי.

ואכן, נראה כי היועצות החינוכיות עשויות להיות "האדם הנכון במקום הנכון", בזכות הכשרתן הנרחבת בתחום הטיפול בפרט והניסיון שצברו במשך השנים, הן כיחידות והן כמערכת. אמנם מרואיינים שונים העידו על פערי תפיסות ראשוניים בין היועצות לבין המכון לדמוקרטיה בחינוך, אך בסיוע הרצון הטוב והמטרות המשותפות של כל הצדדים אפשר לומר כי במרבית המקרים נוצרה עבודה משותפת. לצד הרצון הטוב, בדרך כלל, מצד כל הגורמים המעורבים, התמונה בהקשר זה אינה ורודה כלל ועיקר. למרות חשיבות התכלול והריכוז של החינוך האישי ברמה הבית-ספרית, אין כל הכרה פורמאלית בפונקציה זו. לא זו בלבד שהיועצות אינן מתוגמלות על עבודה זו, אלא נראה כי משרותיהן נתונות לקיצוצים מתמידים, ונדרשים מאמצים גדולים מצד המנהלות והמפקחות ולו כדי לשמור על הקיים. בלי להיכנס לחשיבות של תפקיד היועצת החינוכית כשלעצמו, **בהקשר של החינוך האישי ניכר הצורך להכיר בפונקציה של גורם מוביל ומתכלל בבית הספר.**

3.4.3 הדרכה ותמיכה למחנכים

מתחילת יישומו של החינוך האישי בבת-ים בלטה בו מאוד ההדרכה הניתנת למחנכים ולמנהלים על ידי מדריכים מטעם המכון לדמוקרטיה בחינוך. נראה שאנשי המכון, שהם בעלי רקע של הנחיית קבוצות ולא דווקא מתחום החינוך הפורמאלי, הביאו עמם גישה חדשה ורוח חדשה למפגשים עם המחנכים. **במקום עוד השתלמות הבאה ללמד את המחנכים כיצד עליהם לפעול בכיתה, הם החלו לעבור תהליך קבוצתי-דינאמי שהדגשים שלו היו העצמה אישית, גילוי נקודות חוזק, הצבת מטרות אישיות וחוויות של הצלחה בחיים האישיים והמקצועיים.** העיקרון המרכזי היה שהמחנכות אינן לומדות כיצד יש לפעול בכיתה מול התלמידים, אלא הן עצמן עוברות תהליכי שינוי והעצמה אישיים שיאפשרו להן ליישם אחר כך את העקרונות האלה מול התלמידים בכיתה כמי שחוו את התהליכים בעצמן.

תחילה חשוב להדגיש שההערכה הנוכחית לא עסקה לעומק בתהליכי ההדרכה והליווי במסגרת התכנית, והממצאים המובאים כאן מתבססים על כמה שאלות מתוך סקר המחנכים ועל עדויות מתוך קבוצות המיקוד עם המחנכים.

אמנם הערכת התכנית החלה כאשר במקצת בתי הספר התכנית כבר הייתה בשנתה השלישית, אולם אותם מורים שעברו את ההדרכה בשנתה הראשונה של התכנית עדיין זכרו הדרכה זו כחוויה מיוחדת, בין השאר משום שבשנה ההיא ההדרכות ניתנו מחוץ לבית הספר, והמנחים היו המדריכים המקוריים של התכנית, כנראה בעלי הניסיון הרב ביותר ובעלי הזיקה הרבה ביותר לתוכני ההדרכה. עם השנים, כך נראה, עברה תכנית ההדרכה סוג של הִשָּׁגָה, מה גם שמן הסתם לא הייתה אפשרות להקדיש את אותם משאבים כאשר מספר המחנכים המשתתפים גדל כל כך. ואכן, תחושת "התפוגגות הקסם" חזרה במקצת הראיונות. מעבר לכך, היה אפשר לזהות **פערים גדולים למדי בין מחנכים בבתי הספר היסודיים למחנכים בחטיבות הביניים בכל הנוגע לתפיסת ההדרכה.** פערים אלו באו לידי ביטוי מסוים בתשובות המחנכים לשאלות שהופנו אליהם בסקר הטלפוני, כפי שאפשר להתרשם מלוח 48. יותר מחנכים מחטיבות הביניים, בהשוואה לעמיתיהם בבתי הספר היסודיים, סברו שהם מקבלים הכשרה, תמיכה וליווי הנחוצים להם לשם מילוי תפקידם.

לוח 48: הדרכה ותמיכה למחנכים - שיעור המשיבים "במידה רבה מאוד" או "במידה רבה", מתוך הראיונות הייעודיים עם המחנכים

בתי"ס יסודיים בבת-ים (N=191)	חט"ב בבת-ים (N=105)	
65%	75%	באיזו מידה את חשה שאת מקבלת הכשרה מספקת על מנת לבצע את תפקיד המחנכת באופן מיטבי?
71%	80%	באיזו מידה את חשה שאת מקבלת תמיכה וסיוע לקשיים ולהתלבטויות שלך כמחנכת?

פערים אלו באו לידי ביטוי בולט אף יותר בקבוצות המיקוד עם המחנכים. **בקרוב מחנכים בבתי הספר היסודיים, הדעה הרווחת בנוגע להדרכות נעה בין עמדה חיובית מתונה לבין אדישות ואף התנגדות של ממש.** רבים מהמחנכים סברו כי ההדרכה אינה נחוצה כלל וכי כבר יש להם הידע הנחוץ להפעלת התכנית בכיתות. אחרים התייחסו לתדירות הנמוכה של ההדרכות, המונעת לדעתם את האפשרות שהן יהיו בעלות אפקט של ממש.

לעומת המחנכות בבתי הספר היסודיים, העמדה הרווחת בקרב המחנכות בחטיבות הביניים הייתה באופן כללי חיובית יותר. היו מחנכות (וגם מנהלות) ששיבחו את המדריכים מטעם המכון לדמוקרטיה בחינוך ואף הציגו את ההדרכה כאחת מנקודות החוזק המרכזיות של התכנית. ביקורת שעלתה כלפי מערך ההדרכה של התכנית התמקדה בהטמעת התכנים ועקרונות העבודה מההדרכות אל העשייה בכיתה. הטענה הייתה שהמחנכים עוברים בסדנאות תהליכים מקבילים עם המדריכים מהמכון לדמוקרטיה, אך נתקלים בקשיים בבואם ליישם זאת בשחריות הבוקר. הנושא נדון בהרחבה לעיל, בתת-הפרק "גורם בית-ספרי מוביל ומתכליל".

לסיכום התרשמותנו מתפיסת המחנכים והמנהלים בנוגע לנושא ההדרכה והליווי, אפשר להצביע על שונות גדולה למדי בין מחנכים ותיקים בתכנית לבין מחנכים חדשים יותר, בין מחנכים בבתי ספר יסודיים לבין מחנכים בחט"ב, וכן שונות לפי זהות המדריך. לצד דיווחיהם של מחנכים ומנהלים על תהליכים משמעותיים ואף מהפכניים שהם חוו בזכות ההדרכה, עלתה גם תחושה של חוסר תוחלת ואפילו "סתמיות" של ההדרכות.

באופן כללי נראה כי לשונות רבה זו נודעת משמעות אם רוצים להרחיב את מעגל המשתתפים בחינוך האישי אל יישובים נוספים מלבד בת-ים. אם אכן קיימת כוונה כזאת, חשוב לבנות מסלולי הכשרה מסודרים למדריכים, כך שלהבדלים בין-אישיים בין המדריכים לא תהיה השפעה רבה כל כך על טיב ההדרכה הניתנת לבתי הספר.

כמו כן חשוב לנסות ולבחון בעתיד את ההשלכות של ההדרכה הייחודית במבחן התוצאה לאורך זמן: האם נוכל לזהות בהמשך הדרך שיפור בתחושות בקרב המורים, באקלים החברתי בבתי הספר ובהישגים הלימודיים של התלמידים?

3.4.4 מנהיגות ביישום המודל

מתוך הראיונות עלה כי החינוך האישי בבתי-ים מתאפיין במנהיגות בולטת ומשמעותית. בהקשר זה מוזכרים גורמים מהפיקוח ומהמחוז, אנשי המכון לדמוקרטיה בחינוך, אנשי העירייה והמועצה, ובראש ובראשונה ראש עיריית בת-ים.

החשיבות הרבה שיוחסה ליישום המודל וההשקעה הרבה של הגורמים המובילים יצרו בקרב צוותי בתי הספר תחושה שמדובר במהלך חשוב ואף מהפכני, מהלך שעשוי להצמיד קדימה את החינוך בעיר הרבה יותר מתכניות אחרות שנכנסות תדיר לבתי הספר. פעולות ומאמצים רבים מצד כל הגורמים המובילים תרמו לתחושות אלו. בין השאר אפשר למנות את מעורבותו האישית העמוקה של ראש העיר, המתואר כמי שלא רק קידם את החינוך האישי מבחינה ארגונית; ההדרכות וההשתלמויות מטעם המכון לדמוקרטיה בחינוך, שיצרו בקרב המחנכים תחושה שהם עוברים תהליכי שינוי ייחודיים התורמים להם גם ברמה המקצועית וגם כבני אדם; ההתעקשות של הגורמים המובילים על קיום מפגשי השחרית באותה שעה ובאותה צורה בדיוק (ישיבה במעגל) בכל בתי הספר ובכל הכיתות בעיר, מה שיצר אצל המשתתפים הרגשה שהם חלק ממהלך כלל-עירוני חשוב.

אולם מתוך הראיונות עלתה לעתים גם התחושה שמנהיגות כל כך דומיננטית וכריזמטית של המודל עלולה להיות גם בעוכריו. בקרב תלמידים אלה ואחרים, כך נראה, נוצרה התחושה שהמודל ימלא אחר משאלותיהם ויגשים את חלומותיהם, וכאשר הדברים לא התרחשו בדיוק על פי הציפיות, נוצר תסכול:

תלמידה א': החוזה האישי לא עזר. אני רציתי להשתפר במתמטיקה, אבל אף אחד לא בא, לא עזר.
 מראיין: ומה עם המת"ח³²?
 תלמידה ב': היה, אבל אז סגרו.
 תלמידה א': פה עוזרים רק לתלמידים המצטיינים, אבל אני כשרציתי עזרה לא קיבלתי... (מתוך קבוצת מיקוד תלמידים, חטיבת ביניים).

וגם בקרב מחנכות ומנהלות, כך נראה, נוצר לעתים תסכול בשל הפער בין הציפיות שהתעוררו בשנה הראשונה ליישום המודל (בשנה זו, כאמור, השתתפו מספר מצומצם בלבד של בתי ספר) לבין המציאות שנוצרה כאשר כל הכיתות בעיר הצטרפו אליו.

נראה כי מנהיגות כריזמטית ודומיננטית כפי שקיימת בחינוך האישי בבת-ים טומנת בחובה פרדוקס: מחד גיסא היא מעוררת התלהבות והתגייסות של כל המעורבים בחינוך, אך מאידך גיסא היא גורמת להם לעתים לשאת עיניהם אל המנהיגות ולצפות שהיא תספק את הפתרונות ואת השינויים הנחוצים.

האתגר של מנהיגות המובילה רפורמה חינוכית מעין זו הוא להעביר את הכדור אל מי שעוסקים בפועל במעשה החינוכי כדי שהם יקבלו עליהם את האחריות - צעד חשוב בדרך להעצמה אמיתית; כפי שניסחו זאת כמה מהמוראיינים:

ממובילי יישום התכנית: "...אחד הדברים שעוד לא פיצחנו באופן סופי - לגרום להן [למורות ולמנהלות] להרגיש בעלות הבית לגמרי, שירגישו שהן יכולות לקבל בעלות על הארגון של ההחלטות שלהן..."

3.4.5 שיתוף פעולה עם גורמים חוץ בית-ספריים

אחת הנקודות שהמוראיינים השונים הרבו להזכיר היא העובדה שהחינוך האישי אינו מסתיים בכך שתלמידים נפתחים ומספרים על עצמם, על שאיפותיהם וכישורונותיהם; אדרבה, מדובר רק בתחילתו של תהליך. מרגע שתלמידים חושפים את קשייהם במפגשי השחרית או בשיחות האישיים עם המחנכים, או כאשר הקשיים האישיים והמשפחתיים נחשפים בעת ביקורי הבית, עולה הצורך לטפל בקשיים אלו ולסייע לתלמידים.

הקשיים העולים בעקבות העמקת הקשר עם התלמידים והמשפחות הם מסוגים שונים: קשיים חומריים, קשיי תפקוד של המשפחות וקשיים התנהגותיים ורגשיים של התלמידים. מגוון זה של קשיים מצריך, כמובן, היערכות מחודשת החורגת מהגבולות המסורתיים של המערכת הבית-ספרית. **המערכת הבית-ספרית, והחינוכאים עצמם, נדרשים לעבוד באינטנסיביות רבה יותר מול גורמים כגון שירותי הרווחה, השירות הפסיכולוגי-חינוכי ועוד, ולנסות להציע לתלמידים הנזקקים סיוע חומרי, רגשי ו/או התנהגותי.**

מתוך הראיונות עם הגורמים השונים נוצר רושם שהמערכת העירונית התארגנה היטב במישור של הסיוע החומרי. העירייה גייסה ממקורותיה תקציבים למה שמכונה "סל סיוע בית-ספרי", ומוראיינים רבים אכן תיארו כיצד נעשה שימוש בסל זה לשם סיוע חומרי. המנהיגות העירונית קיצרה למינימום את התהליכים הביורוקרטיים הנדרשים להעברת תקציבים לסיוע חומרי, ובפעם הראשונה הציבו לרשות מנהלי בתי הספר תקציבים לשימוש כמעט מיידי. ברוב המקרים, כך נראה,

³² מת"ח = מרכז למידה תומך חוזה. מרכז למידה שפתוח אחרי שעות הלימודים ומסייע לתלמידים להתקדם אל עבר הגשמת המטרות הלימודיות שהציבו לעצמם במסגרת החוזה האישי. המרכזים מאוישים על ידי מורים ועל ידי מתנדבים (מתוך מסמך עקרונות של עיריית בת-ים, ללא תאריך).

תקציבים אלו משמשים לסיוע חומרי לתלמידים נזקקים.

אולם ככל שחולף הזמן והמודל עובר תהליכי התבגרות והתמסדות, נראה כי מתחדדת ההבנה שפתרונות חומריים מיידיים וזמניים, למרות חשיבותם, אינם לב העניין:

ראשית, הפעלת התכנית העלתה על הפרק ביתר שאת בעיות התפתחותיות, קוגניטיביות ורגשיות שונות אצל התלמידים, מה שהגביר את הצורך בהסתייעות במטפלים פרא-רפואיים שונים, אולם ניכר כי קיים חוסר בתקציבים ובשעות לשם כך.

שנית, תלמידים ממשפחות בעלות קשיי תפקוד זקוקים לטיפול מקיף, מתמשך ומקצועי יותר, בהובלה של גורמי הרווחה העירוניים או בשיתוף עמם. וכאן גם עולים קשיים רבים יותר.

מתוך ראיונות עם שני הצדדים – בתי הספר וגורמי הרווחה – ניכר כי קשיים לא מעטים מלווים את העבודה המשותפת הנדרשת משני הצדדים. בתי הספר, שנחשפים באופן אינטנסיבי הרבה יותר למצבן החברתי-כלכלי של משפחות, מבקשים התערבות מיידיית של גורמי הרווחה ורוצים לראות פתרונות לקשיים שעולים. גורמי הרווחה, מצדם, מחזיקים בתפיסות שונות למדי בכל הנוגע למה שמוגדר "בעיה" ולקצב הטיפול במשפחות:

מרואיין משירותי הרווחה: "...בתי הספר יותר נבהלים ומתעלפים מכל חסך חומרי

בבית של התלמידים... הם מצפים שכל מי שהם מפנים

יהיה אצלנו בעדיפות ראשונה. וזה לא ככה..."

...

מנהלת חטיבת ביניים: "...השינויים שמערכת החינוך עברה, העו"סים לא עברו.

הם עובדים יותר לאט, ולא מספקים פתרונות מספיק

מהר. אני מחפש את הפתרונות מהר יותר מאחר ואין לי

זמן להתנהל לאט עבור הילדים..."

זאת ועוד: בשעה שבתי הספר זכו לתגבור ניכר במסגרת המודל (שעות חינוך, סל סיוע בית-ספרי ועוד), שירותי הרווחה קיבלו תוספת של תקן אחד בלבד לעובד סוציאלי. מתגובות המחנכים עולה כי הם חשים שאינם מקבלים מענה מספיק מצד שירותים אלו.

אמנם ניכרות חשיבה רבה ועשייה רבה בכל הנוגע לחיבור שבין בתי הספר לשירותי הרווחה: כוונה למנות עובד סוציאלי בית-ספרי, שיקל את העבודה של בית הספר עם גורמי הרווחה, ומפגשים תכופים יותר במסגרת הצוותים הרב-מקצועיים. צעדים אלו אמורים לסייע ביצירת תהליכי עבודה משותפים, בתיאום ציפיות ובפיתוח שפה משותפת. אולם נראה כי עדיין ארוכה הדרך עד שיהיה אפשר לדבר על שותפות של אמת בין הגורמים.

קשיים דומים בעבודה של בתי הספר עם שירותי הרווחה עולים, כך נראה, בתפר שבין בתי הספר לבין השירותים הפסיכולוגיים: תפיסות שונות, שפה שונה, קצב שונה. גם כאן ניכר כי מוקדשים מאמצים רבים ומחשבה מצד כל העוסקים בדבר לשם יצירת עבודה משותפת מיטבית, אולם גם כאן נראה כי יש עוד כברת דרך לעבור.

לא פחות מקשייהם של התלמידים, החינוך האישי העלה על פני השטח גם את רצונותיהם ושאיפותיהם. המחנכים והמנהלים החלו לגלות באופן חסר תקדים את תחומי העניין החוץ-לימודיים של התלמידים, את השאיפות והחלומות שלהם – חומרי הבניין של תקופות הילדות וההתבגרות – נושאים שבתי הספר לא תמיד היו פתוחים אליהם דיים. מרואיינים רבים תיארו את

החשיפה לפן זה של תלמידיהם כגילוי של ממש וכחלק משמעותי בשינוי שהם עצמם עברו כמחנכים וכבני אדם.

לא ייפלא, אם כן, כי מחנכים ומנהלים ביקשו לפעול במהירות וביעילות רבות ככל האפשר כדי לסייע לתלמידים להתחיל לממש את שאיפותיהם. ואכן, בתי הספר שהשתתפו ביישום הראשוני של המודל נהנו משוברים ("וואוצ'רים") של השתתפות בחוגים שהועברו אליהם מן העירייה וחולקו לתלמידים. אולם עם ההתרחבות ביישום המודל לא התאפשר עוד לחלק שוברים לכולם. ואכן, תלמידים ומחנכים שהשתתפו ביישום המודל כבר בשנתו הראשונה הביעו מורת רוח בעניין זה. בעבור שאר התלמידים נוצר מצב שבו הם מעלים במפגשי השחרית שאיפות, רצונות וחלומות, אולם לא תמיד הדברים מקבלים מענה וסיוע מן המחנכים, אף שהם היו רוצים מאוד להציע זאת לתלמידיהם.

אמנם תלמידים רבים משתתפים, כמובן, בפעילויות בלתי פורמאליות גם ללא מעורבות בית הספר, ונראה כי יש חשיבות גם לדינמיקה של מפגשי השחרית בכל הנוגע לעידוד התלמידים ולהגברת המוטיבציה שלהם להתקדם ולהצטיין בפעילויות אלו. אולם במקרים אחרים נראה כי **מחנכים חשים תסכול על שאין בידם די מידע ו/או תקציב לסייע לתלמידים למצוא את המסגרות הבלתי פורמאליות המתאימות להם.**

נראה כי מה שנדרש כאן הוא התארגנות מסודרת יותר של בתי הספר כדי לתת מענה לתלמידים המבקשים להצטרף למסגרת בלתי פורמאלית כלשהי ומתקשים בכך; גורם בית-ספרי שיתכלל את המידע הקיים על אודות חוגים, קבוצות, תנועות נוער ומסגרות בלתי פורמאליות אחרות באזור המגורים ובעיר כולה. גורם כזה, שיספק את המידע לתלמידים ולמחנכים (וגם יעביר מידע לגורמים הבלתי פורמאליים בדבר צרכים שעולים מהתלמידים), יסייע בחיבור בין תלמידים לבין מסגרות ובמידת הצורך אף יסייע במציאת מימון, עשוי לקדם שלב נוסף את השאיפה המשותפת לכולם – לסייע לתלמידים לממש את רצונותיהם וחלומותיהם (בעניין גורם בית-ספרי מתכלל – ראו גם בתת-פרק "גורם מוביל ומתכלל בבית הספר").

לסיכום חלק זה נדגיש שוב את הצורך המוגבר בחיבורים עם מסגרות חוץ בית-ספריות עקב החינוך האישי, ואת הפער הקיים במישור זה בין הרצוי למצוי - כפי שתיארה זאת אחת המחנכות:

מחנכת בחט"ב: "...בת-ים שמה לעצמה מטרה להפוך לקהילה, לעבוד עם חינוך

מיוחד, מתנ"סים, תנועות נוער, שפ"ח... שהחינוך לא מסתיים

בשעה וחצי בשיעור, יש חוגים וכל המשך היום. הנושאים האלה

עדיין לא קורים מספיק..."

3.4.6 על ההיתכנות של חינוך לאוטונומיה בתוך מערכת סמכותנית

עד כה ראינו כי מחנכים דיווחו על שביעות רצון ואף על תחושות של העצמה ואוטונומיה לנוכח השינוי שחל בתפקידם במסגרת השינוי האישי. כמו כן ראינו כי מחנכים מדווחים על שינויים בתפיסתם בכל הנוגע לתפקידם, וכי תלמידים מדווחים על התקרבות בינם לבין המחנכים שלהם. אם נרצה להכליל על סמך נתונים אלו נוכל לומר כי במעגל שבין מחנכים לתלמידים אכן אפשר לזהות מגמה של **חינוך אישי יותר** לכל תלמיד, לכל הפחות במסגרות המתקיימות על בסיס יומיומי, כלומר שחריות הבוקר (הציפייה של מובילי התכנית היא, כמובן, שמאפייני החינוך האישי "יזלגו" גם אל מעבר לשעות השחרית ואל מעבר ליחסים שבין התלמיד למחנך – אך כרגע אין עדויות לכך). כך, לדוגמה, מתארת מחנכת בחטיבת ביניים את הפיכת החינוך לדבר מה אישי יותר:

מחנכת בחט"ב :

"...עצם העובדה שפוגשים את המחנכת חמישה ימים בשבוע, זה מאפס אותם. יש קשר אישי מאוד חזק. אפשר לעבוד על מידות, על הגשמה אישית, אבל לדעתי הכיתות אמורות להיות קטנות יותר. מה שלמחנך רגיל יש שעה בשבוע, לנו יש 5 וזה מדהים. לפני כן לא רציתי לחנך, סירבתי לבקשות להיות מחנכת. אבל בחינוך האישי ידעתי שתהיה לי תמיכה ועזרה, אם זה מהיועצת, מהמדריכה מהמכון לדמוקרטיה, ואם זה בעצם העובדה שמפגשי השחרית מתקיימים בכל מצב, אף אחד לא נוגע בהם ולא מבטל אותם..."

אולם גם אם מכירים בחשיבות החינוך האישי ורואים בו פלטפורמה מרכזית לשינויים חיוביים במערכת הבית-ספרית כולה, עדיין עולה השאלה: באיזו מידה האופי האישי (יותר) שלבשה מערכת היחסים שבין התלמידים למחנכים יכול להתקיים בלי ששאר המערכות, הבית-ספרית והמשיקות לה, יעברו אף הן טרנספורמציה וייהפכו להיות "אישיות" יותר?

מתוך הראיונות עולה דווקא התחושה ששאר המערכת לא עברה שינויים דומים. עדיין מדובר במערכת המתאפיינת בהיררכיה נוקשה למדי וביחסים סמכותניים בין כפיפים לממונים עליהם: ממובילי יישום התכנית: ...עקב האכילס שלנו זה עבודה עם המנהלים. זה תלוי הקשר שמדריך יצר עם המנהלת - זה מפתח מאוד חשוב. מנהלות אומרות הרבה פעמים 'חינוך אישי זה אני', אבל הן רודות במורות....

...

ממובילי יישום התכנית: ...יש התנהלות שמבוססת על טרור ופחד. כל אחד עסוק במה יגיד זה שמעליו. מה שחשוב זה תהליך של לברר מה לי חשוב, מה אני רוצה....

ניכר כי תהליכי ההיפתחות, ההתקרבות ושבירת ההיררכיות הנוקשות שעברו על מערכות היחסים בין המחנכים לתלמידיהם, לא התרחשו באותו אופן ובאותה מידה גם ביחסים שבין מנהלים למורים ובינם לבין מפקחים. גם אם מחשבות וכוונות כאלה 'מסתובבות' בקרב כל הגורמים המעורבים בעשייה, הדברים עדיין בראשיתם, ולא יהיה זה מרחיק לכת להעריך כי לעובדה שהתרבות הארגונית הסובבת עודנה נוקשה והיררכית יחסית יש השלכות גם על הנעשה בכיתות מול התלמידים:

ממובילי יישום התכנית: "...חסר לי שמורות ייתנו לתלמידים להוביל שחריות. זה לא כ"כ קורה... זה לא מספיק, זה יכול לעזור לילד לקחת אחריות על הלמידה שלו. זה תהליך מאוד חשוב, זה עוד לא נתפס כתרבות... יש הרבה מורות שאומרות לתלמידים מה תחום המצוינות שלהם. יש תלמידים שלא לוקחים אחריות על הלמידה שלהם..."

לסיכום נושא זה נוכל לומר כי אם מכירים בחשיבות האופי האישי של החינוך, ואם מציבים את ההתקרבות בין מחנכים לתלמידים כאחת המטרות המרכזיות וכפלטפורמה לשינוי כולל בבתי הספר, נראה כי חינוך אישי יתקשה להתקיים לאורך זמן כאי בודד בתוך מערכת שלמה המתאפיינת

בגישה היררכית וסמכותנית. בסופו של דבר, כך אנו משערים, המאפיינים הכוחניים וההיררכיים ימצאו את הדרך לחזור אל תוך הכיתות ואל היחסים הנרקמים בין התלמידים למחנכים.

3.5 מעבר לשעות בית הספר: בילוי שעות הפנאי, אקלים משפחתי ועירוני

בפרקים הקודמים עסקנו בהשלכות החינוך האישי על היבטים שונים בחיי בית הספר ועל התלמידים והמחנכים. בפרק זה נתבונן על המתרחש מחוץ לכותלי בית הספר – במשפחות התלמידים ובשעות הפנאי, וננסה להציע הערכה (ראשונית וזהירה) של השלכות החינוך האישי על היבטים אלו בחיי התלמידים. פרק זה יעסוק בשלושה נושאים:

- יחסים עם בני המשפחה
- דפוסי בילוי בשעות הפנאי
- תחושת גאווה עירונית

בכל הנושאים הללו נתבסס בעיקר על נתונים כמותיים מתוך הסקרים והשאלונים שהועברו לתלמידים ולהוריהם. נתוני התלמידים מושווים לנתונים שנאספו בקרב תלמידים בקבוצת ההשוואה. נשוב ונדגיש כי קבוצת ההשוואה אינה קבוצה ארצית מייצגת, אלא נועדה לסייע לנו בהערכה כללית של הנתונים שהתקבלו מדיווחי התלמידים בבתי-ים, בעיקר לנוכח העובדה שאין ביכולתנו להשוות את הנתונים לנתוני שנים קודמות.

3.5.1 יחסים עם בני המשפחה

אחת הציפיות של החינוך האישי בבתי-ים הייתה שהתכנית תשליך גם על היווצרות קשר קרוב ומשמעותי יותר בין התלמידים להוריהם. זאת בעיקר בשל הציפייה למעורבות רבה יותר של החינוכאי במתרחש בבית התלמיד (ובעיקר במשפחות המתקשות), ובשל התקציבים שהוקצו לסיוע לתלמידים מרקע חברתי-כלכלי קשה.

בלוחות 49 ו-50 מוצגים ממצאים מתוך שאלות שהופנו לתלמידים על היחסים בינם לבין הוריהם. כפי שאפשר לראות, תשובות התלמידים בבתי-ים ובקבוצת ההשוואה היו דומות למדי, וקשה להצביע על פער של ממש בתשובותיהם בנושא זה. יוצא דופן יחיד היה ההיגד "ההורים שלך באמת יודעים מה המצב שלך בבית הספר מבחינה חברתית": יותר תלמידים מחטיבות ביניים בבתי-ים, בהשוואה לעמיתיהם בקבוצת ההשוואה, הסכימו עם הנאמר בהיגד זה. אולם לדעתנו, בשלב זה אין להסיק מכך על השלכות החינוך האישי במישור זה. לצד הנאמר לעיל ראוי גם לציין כי שיעור גבוה מאוד מקרב תלמידי בתי-ים ותלמידי קבוצת ההשוואה כאחד דיווחו על היכרות קרובה של ההורים עמם, כך שיתכן כי מלכתחילה קשה היה לצפות להבדל של ממש בין דיווחי התלמידים בבתי-ים לבין דיווחי התלמידים בקבוצת ההשוואה.

לוח 49: יחסים בין התלמידים להוריהם בעיני תלמידים בבתי ספר יסודיים - שיעור המשיבים "במידה רבה מאוד" או "במידה רבה", מתוך השאלונים הייעודיים שהועברו לתלמידים

ק' השוואה - בתי"ס דומים (N=1,874)	בתי"ס יסודיים בבת-ים (N=1,813)	
89%	89%	ההורים שלך באמת יודעים מה המצב שלך בבית הספר מבחינה חברתית
95%	94%	ההורים שלך באמת יודעים מה המצב שלך בלימודים
95%	94%	ההורים שלך באמת יודעים במה אתה טוב באמת, גם אם זה לא קשור ללימודים
88%	89%	ההורים שלך באמת יודעים עד כמה טוב לך (או לא טוב לך) בבית הספר

לוח 50: יחסים בין התלמידים להוריהם בעיני תלמידים בחטיבות ביניים - שיעור המשיבים "במידה רבה מאוד" או "במידה רבה", מתוך השאלונים הייעודיים שהועברו לתלמידים

ק' השוואה - בתי"ס דומים (N=1,111)	חט"ב בבת-ים (N=1,723)	
80%	84%	ההורים שלך באמת יודעים מה המצב שלך בבית הספר מבחינה חברתית
92%	92%	ההורים שלך באמת יודעים מה המצב שלך בלימודים
92%	93%	ההורים שלך באמת יודעים במה אתה טוב באמת, גם אם זה לא קשור ללימודים
84%	85%	ההורים שלך באמת יודעים עד כמה טוב לך (או לא טוב לך) בבית הספר

3.5.2 דפוסי בילוי בשעות הפנאי

עניין נוסף שביקשנו לבדוק היה דפוסי הבילוי של תלמידי בת-ים בשעות הפנאי, גם כאן לעומת קבוצת ההשוואה של תלמידים מבתי ספר דומים. אחת הציפיות של מובילי התכנית הייתה שבעקבות הדגש הרב המושם בבית הספר על השתתפות התלמידים במסגרות של חינוך בלתי פורמאלי, יחול שינוי גם בדפוסי הבילוי שלהם בשעות הפנאי: יותר חוגים, תחביבים ופעילות התנדבותית (מה גם שאלה מטרות שכל תלמיד מציב לעצמו במסגרת החוזה האישי) ופחות שעמום, תחושה של "אין מה לעשות" ופחות "הסתובבות" ללא מטרה. בלוח 51 מוצגים נתונים בדבר דפוסי הבילוי של תלמידי בתי הספר היסודיים בשעות הפנאי. כפי שאפשר לראות, דפוסי ההתנהלות של תלמידי בת-ים בשעות הפנאי דומים למדי לדפוסי התנהלותם של התלמידים בקבוצת ההשוואה, למעט ה"הסתובבות" בשכונה או בעיר: יותר תלמידים בבת-ים, לעומת עמיתיהם בקבוצת ההשוואה, דיווחו שהם "מסתובבים" בשכונה או בעיר. ובכל זאת, להערכתנו הדיווחים של שתי הקבוצות דומים מאוד (ושוב, אין לנו דרך לדעת מה היה המצב בבת-ים בשנים קודמות).

לוח 51: דפוסי הבילוי בשעות הפנאי בקרב תלמידי בתי הספר היסודיים - שיעור המשיבים "לפחות פעם בשבוע", מתוך השאלונים הייעודיים שהועברו לתלמידים

ק' השוואה - בתי"ס דומים (N=1,874)	בתי"ס יסודיים בבת-ים (N=1,813)	
23%	23%	משתתף בחוג או בפעילות מאורגנת
35%	37%	מבלה עם חברים
34%	40%	מסתובב בשכונה או בעיר
5%	6%	משתתף בפעילות של תנועת נוער או בפעילות התנדבותית
43%	44%	צופה בטלוויזיה לפחות 3 שעות רצוף
74%	74%	עוסק בתחביב שלי (כגון מחשב, קריאה, משחקי תפקידים וכד')
14%	16%	משתעמם מבלי למצוא לי משהו לעשות

כמו בלוח 51, גם בלוח 52 מוצגים דפוסי הבילוי בשעות הפנאי - הפעם של תלמידי חטיבות הביניים. שלא כדיווחיהם של תלמידי בתי הספר היסודיים, נראה כי בקרב תלמידי חטיבות הביניים יש הבדלים גדולים למדי בין בת-ים לבין קבוצת ההשוואה. אולם בשלב זה התקשינו להציע פרשנות להבדלים אלה, מכיוון שנראה כי תלמידי בת-ים מדווחים על תדירות גבוהה יותר בכל אחד מהפרמטרים שהצגנו להם: יותר משתתפים בחוגים, יותר מבלים עם חברים, אך גם יותר "מסתובבים" בעיר, יותר צופים בטלוויזיה ויותר משתעממים; ולפחות בכל הנוגע לפעילות התנדבותית – מדובר בשיעור נמוך מאוד בקרב בני הנוער בבתי-ים, נמוך אף יותר מבקרב עמיתיהם בקבוצת ההשוואה.

לוח 52: דפוסי הבילוי בשעות הפנאי בקרב תלמידי חטיבות הביניים - שיעור המשיבים "לפחות פעם בשבוע", מתוך השאלונים הייעודיים שהועברו לתלמידים

ק' השוואה - בתי"ס דומים (N=1,111)	חט"ב בבת-ים (N=1,723)	
16%	21%	משתתף בחוג או בפעילות מאורגנת
33%	41%	מבלה עם חברים
39%	49%	מסתובב בשכונה או בעיר
6%	4%	משתתף בפעילות של תנועת נוער או בפעילות התנדבותית
42%	47%	צופה בטלוויזיה לפחות 3 שעות רצוף
78%	80%	עוסק בתחביב שלי (כגון מחשב, קריאה, משחקי תפקידים וכד')
9%	16%	משתעמם מבלי למצוא לי משהו לעשות

לצד הנאמר לעיל, לוחות 53 ו-54 עשויים לרמז כי בבתי-ים דווקא נרשם שיפור בהקשר זה. הן המורים והן ההורים נטו לחשוב כי החינוך האישי השפיע לטובה על דפוסי הבילוי של התלמידים בשעות הפנאי (אם כי יש להתייחס לנתון זה בזהירות, כמובן, מכיוון שמדובר בהתרשמות בלבד ומשום שאין ביכולתנו לבדוק את דפוסי הבילוי בפרספקטיבה של זמן).

לוח 53: כיצד השפיע החינוך האישי על התלמידים בכל הנוגע לבילוי בשעות הפנאי? מתוך הראיונות הייעודיים עם המחנכים

מחנכים בחט"ב (N=98)	מחנכים בבתי"ס יסודיים (N=160)		
59%	64%	השפיע לטובה	כיצד השפיע החינוך האישי על התלמידים בכל הנוגע לבילוי שעות הפנאי?
40%	35%	לא השפיע	
1%	1%	השפיע לרעה	

לוח 54: כיצד השפיע החינוך האישי על התלמידים בכל הנוגע לבילוי בשעות הפנאי? מתוך הראיונות הייעודיים עם המחנכים

הורים לתלמידים בחט"ב (N=77)	הורים לתלמידים בבתי"ס יסודיים (N=124)		
51%	49%	השפיע לטובה	כיצד השפיע החינוך האישי על התלמידים בכל הנוגע לבילוי בשעות הפנאי?
48%	50%	לא השפיע	
1%	1%	השפיע לרעה	

3.5.3 תחושת גאווה עירונית

אחד המאפיינים הבולטים של תכנית בת-ים לחינוך אישי הוא האופי העירוני (קרי: בת-ימי) שלה. התכנית, המתאפיינת בדומיננטיות רבה של ההנהגה העירונית (בשיתוף הנהלת מחוז תל-אביב של משרד החינוך, המכון לדמוקרטיה בחינוך וקרן רש"י), ביקשה לחולל שינוי במערכת החינוך בעיר כחלק משינוי כללי באקלים העירוני. אף שסוגיית האקלים העירוני אינה חלק "טבעי" ממטרות ההערכה הנוכחית, בכל זאת ביקשנו לשלב היבט זה, באופן מצומצם, באמצעות שאלות הבוחנות את תחושת הגאווה העירונית של התלמידים וההורים. את השאלות העוסקות בכך הפנינו לתלמידים בבתי הספר בבתי-ים וגם לתלמידי קבוצת ההשוואה. כפי שאפשר לראות בלוח 55, רובם הגדול של תלמידי בת-ים ציינו כי הם גאים לגור בעירם, וכי עירם היא מקום שכיף לחיות ולבלות בו (אם כי נראה שתלמידי חטיבות הביניים היו ביקורתיים מעט יותר בכל הנוגע לבילויים, בהשוואה לתלמידי בתי הספר היסודיים). עם זאת, מעניין לציין שכשליש מהתלמידים ציינו שהיו רוצים לעבור לגור בעיר אחרת כשהיו בוגרים.

גם בקרב תלמידי קבוצת ההשוואה נרשמה תמונה דומה למדי. ממצא זה אינו תומך, לכאורה, בהשערה כי לתכנית היה אפקט משמעותי במישור זה, אך גם כאן יש לזכור שחסרה לנו פרספקטיבה של "לפני-אחרי".

לוח 55: תחושת גאווה עירונית - שיעור המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד", מתוך השאלונים הייעודיים שהועברו לתלמידים

	בתי"ס יסודיים		חט"ב	
	ק' השוואה - בתי"ס דומים (N=1,813)	בתי"ס דומים (N=1,723)	ק' השוואה - בתי"ס דומים (N=1,111)	בתי"ס דומים (N=1,111)
אני גאה לגור בעיר שלי	89%	84%	89%	84%
הייתי רוצה לעבור לגור בעיר אחרת כשאהיה מבוגר	51%	51%	44%	44%
בעיר שלי כיף לחיות ולבלות	86%	85%	77%	75%

נוסף על השאלות שהופנו לתלמידים, הפנינו שאלות דומות גם להוריהם בנוגע לתחושת הגאווה העירונית. התמונה שעולה מעניינת למדי: נראה כי רמת הגאווה העירונית גבוהה ודומה לזו שבקרב התלמידים (יותר מ-80% הביעו הסכמה עם ההיגד "אני גאה לגור בעיר שלי"). לעומת זאת, שיעור נמוך יותר של הורים, בהשוואה לתלמידים, הביעו שביעות רצון מאפשרויות הבילוי המוצעות לילדים ובני נוער, כנראה בשל מודעות גבוהה יותר ויכולת השוואה רבה יותר הנתונה בידי ההורים. כמו כן, שיעור נמוך יותר של הורים, בהשוואה לתלמידים, הביעו רצון לעבור לגור ביישוב אחר. גם כאן, להערכתנו, בא לידי ביטוי ההבדל בפרספקטיבה של מבוגרים לעומת זו של ילדים ובני נוער.

לוח 56: תחושת גאווה עירונית - שיעור המשיבים "במידה רבה מאוד" או "במידה רבה", מתוך הראיונות הייעודיים עם ההורים

	הורים לתלמידים בבתי"ס יסודיים (N=250)	הורים לתלמידים בחט"ב (N=123)
אני גאה לגור בעיר שלי	81%	85%
הייתי רוצה לעבור לגור בעיר אחרת	24%	18%
העיר שלי היא מקום שבו לילדים ולבני נוער טוב לחיות ולבלות	54%	56%

3.6 שביעות רצון כללית מיישום המודל

בפרקים הקודמים הוצגה תמונה מגוונת של היבטים שונים של תכנית בת-ים לחינוך אישי, החל מיישום התכנית ועד לבחינה השוואתית שלה, תוך ניסיון זהיר להעריך את השפעותיה על התלמידים, המורים, בתי הספר והיישוב כולו. בפרק זה יובאו מעין סיכום של תחושות המחנכים וההורים כלפי התכנית (מידת שביעות הרצון) ומענה לשאלה החשובה האם היו רוצים להמשיך בתכנית או להפסיק אותה ולחזור למתכונת הקודמת. תחילה נציג את תשובות המחנכים, ולאחר מכן את תשובות ההורים³³.

3.6.1 שביעות רצון – מחנכים

כפי שאפשר לראות בלוח 57, רובם הגדול של המחנכים, הן בבתי הספר היסודיים והן בחטיבות הביניים, הביעו מידה רבה של שביעות רצון מהמודל. תחושת שביעות הרצון עלתה גם בקבוצות המיקוד עם מחנכים. עיקר שביעות רצונם של המורים נבעה ממה שהם תפסו כהשפעה חיובית של

³³ סוגיית שביעות הרצון מהתכנית לא נכנסה לשאלוני התלמידים בתשס"ח, אך נכנסה לשאלונים שהועברו בתשס"ט.

התכנית על האקלים הבית-ספרי, כפי שהיא באה לידי ביטוי ביחסים בין תלמידים למחנכים ולמורים, ביחסים בין תלמידים לחבריהם, בתהליכים הרגשיים והקוגניטיביים אצל התלמידים וביכולת הביטוי שלהם.

מעבר לתפיסות של המחנכים בדבר השפעתה החיובית של התכנית על היבטים שונים של חיי בית הספר, היו שביקשו להעביר את הפן הרגשי של ההשתתפות בתכנית:

מחנכת בחט"ב: "...חינוך אישי בשבילי זה מה שמחזיר אותנו לתפקיד המקורי של המחנך, כפי שהוא אמור היה להיות..."

כפי שתיאר זאת אחד המנהלים, יש מחנכים שבעבורם מדובר פשוט בהחזרת תחושת ההתלהבות מעבודת ההוראה. אחת המחנכות, לדעתו, פשוט "נולדה מחדש":

מורה בחט"ב: מורים ש-30 שנה בחינוך, נדלק אצלם "זיק"..." ה"זיק" בעיניים אצל המורים. למשל, רכזת שכבה עם 30 שנות ותק העבירה את התחושה של "אני כבר לא אלמד כלום". כיום היא אומרת שהיא נולדה מחדש.

לצד תחושת שביעות הרצון הגורפת למדי, חשוב לזכור גם את הנימות הביקורתיות שהושמעו כלפי התכנית, ובעיקר בכל הנוגע למעמסה שהוטלה על המחנכים.

לוח 57: שביעות רצון של מחנכים ממודל בת-ים - שיעור המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד", מתוך הראיונות הייעודיים עם המחנכים

בתי"ס יסודיים (N=191)	חט"ב (N=105)	
79%	83%	באיזו מידה, באופן כללי, את שבעת רצון מיישום מודל בת-ים לחינוך אישי בבית ספרך?

חשובה לא פחות (ואולי אף יותר) משאלת שביעות הרצון הייתה השאלה: "אילו הדבר היה נתון בידיך, האם היית מפסיקה את יישום המודל וחוזרת למתכונת הקודמת?" **כפי שאפשר לראות בלוח 58, שיעור זעום ביותר מקרב המחנכים מעוניינים להפסיק את התכנית ולחזור למתכונת הקודמת, וכמעט 100% מהמחנכים מעוניינים להמשיך בתכנית.** עם זאת, מרביתם היו מעוניינים להכניס בה מספר שינויים/עדכונים. במישור זה דווקא נרשמו הבדלים בין מחנכים בבתי הספר היסודיים לבין עמיתיהם בחטיבות הביניים.

בטרם נתייחס לתחומים שלדעת המחנכים טעונים שינוי/שיפור, חשוב לציין כי הדברים נאמרו באופן חופשי מפי המחנכים, והם אינם בהכרח מייצגים את התפיסות הרווחות בקרבם (ייתכן שאילו ערכנו סקר מייצג בעבור כל אחת מההצעות, הן לא בהכרח היו זוכות לתמיכתם של רוב המחנכים). עם זאת, חשבנו שיהא זה נכון להציג אותן כחומר למחשבה לקראת ההמשך.

לוח 58: האם להמשיך במודל בת-ים לחינוך אישי? - מתוך הראיונות הייעודיים עם מחנכים

חט"ב (N=105)	בתי"ס יסודיים (N=191)		
32%	26%	ממשיכה את יישום המודל כפי שהוא	אילו הדבר היה נתון בדייך, האם היית:
68%	73%	ממשיכה את יישום המודל, עם מספר שינויים	
0%	1%	מפסיקה את יישום המודל וחוזרת למתכונת הקודמת	

ואלה ההצעות העיקריות לשינוי/שיפור שנרשמו בקרב מחנכים בבתי הספר היסודיים :

- **לשפר את ההדרכה, התמיכה והליווי הניתנים למחנכים.** במישור זה ניכר פער גדול בין מחנכים בבתי הספר היסודיים לבין עמיתיהם בחטיבות הביניים, שם ההדרכה אינטנסיבית בהרבה, וכנראה יש גם הבדלים בין שני שלבי החינוך מבחינת סגל המדריכים.
- **הוספת שעות חינוך:** שלא כעמיתיהם בחטיבות הביניים, מחנכים בבתי הספר היסודיים קיבלו תוספת מועטה בלבד של שעות חינוך למערכת, ובשכבות גיל מסוימות לא קיבלו תוספת כלל. משמעות הדבר היא שהחובה לקיים את השחריות בכל בוקר באה לעתים על חשבון שעות הוראה בתחומי הדעת השונים. מחנכים שונים סיפרו שעקב כך הם מקצרים את שעות השחרית, אולם מכל מקום נראה כי נוצר כאן "משחק סכום אפס", ומחנכים בבתי הספר היסודיים ביקשו לשנות את פני הדברים.
- **לשפר את המענה של שירותי הרווחה, פסיכולוגים ומטפלים:** כפי שתיארנו לעיל, החינוך האישי העלה על פני השטח בעיות רבות מתחום הטיפול המקצועי בפרט: רווחה, צרכים פסיכולוגיים ופרא-רפואיים, ובבתי הספר היסודיים היו מחנכים שביקשו להגביר את התקציבים והשעות של מומחים מתחומים אלו.
- **להרחיב את התכנים, לשתף גורמים נוספים בשחריות:** בראיונות עם המחנכים עלתה גם טענה בדבר העומס שיש על המחנכים, האמורים להעביר בעצמם את שעות השחרית מדי יום ביומו, ולעתים מוצאים עצמם ללא נושאים לשעות השחרית. בהקשר זה עלו שתי הצעות: האחת - ליצור מאגר של פעילויות לשעות השחרית, והאחרת - להביא אנשים נוספים (מלבד מחנכי הכיתה) שיעבירו מדי פעם בפעם את שעות השחרית, באופן שיעשיר את החוויה לתלמידים ולמחנכים כאחד.

גם בקרב מחנכים מחטיבות הביניים עלו הצעות רבות לשינוי/לשיפור, קצתן דומות למה שהציעו המחנכים בבתי הספר היסודיים, וקצתן שונות עקב המרכיבים הייחודיים של החינוך האישי בחטיבות הביניים, ובעיקר החוזים האישיים. ואלה ההצעות העיקריות של מחנכים בחטיבות הביניים :

- **לשפר את המענה מצד שירותי הרווחה, פסיכולוגים, מטפלים וחינוך בלתי פורמאלי.** בחטיבות הביניים, אף יותר מבבתי הספר היסודיים, נרשמו בקשות רבות לשפר את המענה המקצועי בתחום הטיפול בפרט. אפשר לשער כי הדברים קשורים לעובדה שבהשוואה

לעמיתיהם בבתי הספר היסודיים, המחנכים בחטיבות הביניים נדרשים לשינוי גדול יותר בדפוסי העבודה שהיו מורגלים בהם קודם (דהיינו: ההיכרות שלהם עם תלמידיהם הייתה פחות קרובה ומעמיקה), וגם לעובדה שגילאי חטיבות הביניים בעייתיים יותר מגילאי בתי הספר היסודיים.

- **להתאים חוזה אישי לכל תלמיד, לצמצם את היקפו.** היו מחנכים שביקשו להתייחס למאפייני החוזה האישי, המגלם ציפייה שכל תלמיד יציב לעצמו מטרות ויחתור להשגתן בארבעה תחומים (לימודי, בין-אישי, מעורבות קהילתית ותחום של "מצוינות"). הם ציינו שהצבת מטרות בארבעה תחומים היא משימה קשה ולעתים אף לא ריאלית, וכי חשוב לזכור שכישלון של תלמיד בהשגת המטרות שהציב לעצמו עלול לגרום לאובדן מוטיבציה ולפגיעה בדימוי העצמי.

- **יישום המודל בשיעורים נוספים.** כך תיארה זאת אחת המחנכות: מחנכת בחט"ב: הייתי עושה את המודל בכל המקצועות. כי אחרי השחרית הכיתה חוזרת להיות עם 40 תלמידים והכול חוזר להיות אותו דבר...

3.6.2 שביעות רצון – הורים

נוסף על המחנכים ביקשנו ללמוד גם על מידת שביעות רצונם של הורי התלמידים מהחינוך האישי. כפי שאפשר לראות בלוח 59, מרבית ההורים דיווחו על מידה רבה של שביעות רצון. הורים של תלמידי חטיבות הביניים מדווחים על שביעות רצון גבוהה מעט יותר מזו של הורים לתלמידים בבתי הספר היסודיים.

לוח 59: באיזו מידה, באופן כללי, אתה שבע רצון ממודל בת-ים לחינוך אישי? - מתוך הראיונות הייעודיים עם ההורים, שיעור המשיבים "במידה רבה" ו"במידה רבה מאוד"

הורים לתלמידים בבתי"ס יסודיים (N=250)	הורים לתלמידים בחט"ב (N=123)	
73%	79%	באיזו מידה אתה שבע רצון, באופן כללי, מ"מודל בת-ים לחינוך אישי"?

כמו המחנכים, גם ההורים החזיקו רובם ככולם בעמדה שיש להמשיך בחינוך האישי. 42%-37% מההורים סברו שיש להמשיך בתכנית, בכפוף לשינויים (לוח 60). כאשר נשאלו על אופי השינויים שיש להכניס בתכנית, הורים רבים בחרו להתייחס דווקא לשינויים כלליים בחינוך בבתי-ים בתחומים של רמת הלימודים, חינוך לערכים, התשתיות הפיזיות ושדרוג החינוך הבלתי פורמאלי. להלן מספר ציטוטים:

הורה לתלמיד בחט"ב: "...הייתי מוסיף יותר שיעורים במקצועות החשובים והקשים לתלמידים כמו מתמטיקה, אנגלית, פיזיקה, כימיה, הייתי מנסה לעניין את התלמידים ללמוד מקצועות אלה בהצלחה..."

...

הורה לתלמיד בבית"ס יסודי: "...[צריך להגביר מודעות ל-] ערכים וחינוך לילדים כמו אהבת המולדת, מניעת אלימות..."

...

הורה לתלמיד בחט"ב: "...בבית הספר התלמידים עושים מה שהם רוצים, מעשנים, לדוגמה. לא אכפת להם שתלמידים לא מגיעים חודש שלם לבית הספר..."

...

הורה לתלמיד בבית"ס יסודי: "...במה שקורה לאחר הלימודים, לארגן פגישות עם התלמידים לאחר הלימודים, שיהיה להם יותר הרבה יותר תעסוקה אחרי הלימודים מבחינת חברה, מועדוניות וכו'..."

אולם היו גם הורים שביקשו להכניס שינויים/שיפורים בחינוך האישי עצמו. מעניין לציין כי מרבית ההורים מקבוצה זו ביקשו דווקא להרחיב את היחס האישי ואת העבודה הפרטנית עם התלמידים, באופן שעשוי לרמז על הפנמת עקרונות החינוך האישי והסכמה עמם:

הורה לתלמיד בבית"ס יסודי: "...הייתי עושה פעם בחודש לשבת כל ילד בנפרד שיחה פרטית ואישית..."

...

הורה לתלמיד בבית"ס יסודי: "...הייתי רוצה יותר חינוך אישי לילדים..."

הורים אחרים ביקשו להוסיף ולהעמיק את ההדרכה הניתנת למחנכים כדי שיידעו ליישם את עקרונות החינוך האישי, והיו הורים לתלמידים בחט"ב שראו בחוזים האישיים הזדמנות פז ללמד את התלמידים להציב לעצמם יעדים ולעמוד בהשגתם:

הורה לתלמיד בחט"ב: "...להכריח את הילד בעשייה, ברגע שהוא הבטיח שיעמוד ביעדים או בהבטחות, ולעזור לו לעמוד בזה..."

לוח 60: האם להמשיך במודל בת-ים? - מתוך הראיונות הייעודיים עם ההורים

הורים לתלמידים בבית"ס יסודיים (N=250)	הורים לתלמידים בחט"ב (N=123)		
58%	53%	ממשיך את המודל כפי שהוא	אילו הדבר היה נתון בידך, האם היית:
37%	42%	ממשיך עם שינויים	
5%	5%	חוזר למתכונת קודמת	

4. ממצאי מחקר הערכה שלב ב', תשס"ט

בפרק הקודם הוצגו ממצאי ההערכה מתוך נתונים שנאספו בשנה"ל תשס"ח. במהלך שנה"ל תשס"ט ביקשנו לעקוב אחר הממצאים העיקריים שהתגלו בתשס"ח ולבחון מגמות בממצאים אלו בשנת הלימודים העוקבת. להלן הנושאים שיידונו בחלק ב' של הממצאים:

- 1) **שביעות רצון כללית מיישום המודל:** באיזו מידה הרמה הגבוהה של שביעות הרצון מיישום המודל שהביעו המחנכים בתשס"ח נמשכת גם בתשס"ט? והאם עדיין רובם המכריע של המחנכים מעוניינים להמשיך ביישום המודל?
- 2) **יחסים בין תלמידים למחנכים:** האם היחסים הייחודיים שנראה כי התפתחו בין תלמידים למחנכים, עפ"י דיווחי שני הצדדים, מתמידים גם כעבור שנה?
- 3) **אקלים בית-ספרי:** האם עדיין אי-אפשר לזהות הבדלים במדדים השונים של האקלים הבית-ספרי בין בתי הספר של בת-ים לבין הנתון המקביל הכלל-ארצי, או שמא כעבור שנה נוצרים הבדלים?
- 4) **איחורים והיעדרויות של תלמידים:** האם השיעור הגבוה, יחסית, של תלמידי בת-ים המדווחים על איחורים היה תופעה חד-פעמית, או שתופעה זו נרשמת גם כעבור שנה?

4.1 שביעות רצון כללית מיישום המודל

ראשית, יוצגו עמדות ותחושות כלליות של מחנכים בנוגע לתכנית, במונחים של שביעות רצון ונכונות להמשיך בה. פירוט הממצאים מוצג בלוחות 61 ו-62 שלהלן.

לוח 61: שביעות רצון כללית של מחנכים ממודל בת-ים - שיעור המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד", מתוך הראיונות הייעודיים עם המחנכים, תשס"ח לעומת תשס"ט

חט"ב		בתי"ס יסודיים		
תשס"ט (N=150)	תשס"ח (N=105)	תשס"ט (N=199)	תשס"ח (N=191)	
74%	83%	81%	79%	באיזו מידה, באופן כללי, אתה שבע רצון מיישום מודל בת-ים לחינוך אישי בבית ספרך?

לוח 62: האם להמשיך במודל בת-ים לחינוך אישי? - מתוך הראיונות הייעודיים עם המחנכים, תשס"ח לעומת תשס"ט

חט"ב		בתי"ס יסודיים		אילו הדבר היה נתון בידך, האם היית:
תשס"ט (N=150)	תשס"ח (N=105)	תשס"ט (N=199)	תשס"ח (N=191)	
35%	32%	39%	26%	ממשיך את יישום המודל כפי שהוא
63%	68%	58%	73%	ממשיך את יישום המודל עם מספר שינויים
2%	0%	2%	1%	מפסיק את יישום המודל וחוזר למתכונת הקודמת

מעיון בלוחות שלעיל עולה כי :

- א. גם בשלב ב' של המחקר נשמרת בקרב המהנכים הרמה הגבוהה של שביעות רצון מהתכנית.
- ב. עם זאת – בקרב מהנכים בחט"ב ניכרת ירידה בשביעות הרצון מהתכנית (מ-83% ל-74%).
- ג. כמו בשלב א' של ההערכה, כך גם בשלב ב' - הרוב המכריע של המהנכים, בבתי ספר יסודיים ובחט"ב, סבורים כי יש להמשיך ביישום המודל. כמו בשלב המחקר הראשון - רובם עדיין סבורים שיש להמשיך ביישום המודל, תוך הכנסת מספר שינויים.
- ד. עם זאת, בקרב המהנכים בבתי הספר היסודיים עלה במידה ניכרת שיעור המעוניינים בהמשך יישומו של המודל "כמו שהוא", וחלה ירידה בשיעור המעוניינים להמשיך את המודל "עם מספר שינויים".

4.2 יחסים בין תלמידים למחנכים

- לשם בחינת היחסים בין מחנכים לתלמידים הוחלט לבחון בשלב ב' של הערכת התכנית שלושה היבטים :
- א. מנגנונים האמורים לחזק ולשמר את היחסים בין מחנכים לתלמידים: שיחות אישיות וביקורי בית.
 - ב. תפיסת התלמידים בנוגע למידת ההיכרות של המחנכים עמם.
 - ג. תפיסת המעורבות הרצויה של המחנכים במעגלי חיים שונים של התלמידים, בעיני המחנכים.
- להלן פירוט הממצאים.

4.2.1 פגישות אישיות עם תלמידים וביקורי בית

- ראשית נתבונן ביישום המנגנונים הקשורים ליחסי מורים-תלמידים. המנגנונים שנבחנו :
- א. שיחה אישית עם המחנך – מתוך דיווחי תלמידים.
 - ב. ביקורי בית – מתוך דיווחי מורים ותלמידים.

לוח 63: האם בחודש האחרון נפגשת עם המחנך שלך לשיחה אישית? שיעור המשיבים בחיוב, מתוך הראיונות הייעודיים עם תלמידים בבתי ספר יסודיים, תשס"ח לעומת תשס"ט

קבוצת השוואה - בתי"ס דומים		בתי"ס יסודיים בבתי-ים		
תשס"ט (N=2,030)	תשס"ח (N=1,884)	תשס"ט (N=1,975)	תשס"ח (N=1,834)	
45%	45%	55%	51%	האם בחודש האחרון נפגשת עם המחנך שלך לשיחה אישית?

לוח 64: האם בחודש האחרון נפגשת עם המחנך שלך לשיחה אישית? שיעור המשיבים בחיוב, מתוך הראיונות הייעודיים עם תלמידים בחטיבות ביניים, תשס"ח לעומת תשס"ט

קבוצת השוואה - בתי"ס דומים		חט"ב בבת-ים		
תשס"ט (N=1,603)	תשס"ח (N=1,118)	תשס"ט (N=1,732)	תשס"ח (N=1,731)	
44%	42%	58%	48%	האם בחודש האחרון נפגשת עם המחנך שלך לשיחה אישית?

כפי שאפשר לראות בלוחות 63 ו-64, ניכרת עלייה בשיעור התלמידים המדווחים כי בחודש האחרון נפגשו עם המחנך שלהם לשיחה אישית, הן בקרב תלמידי בתי הספר היסודיים והן בקרב תלמידי חט"ב. עלייה זו משמעותית במיוחד לנוכח היציבות בשיעור המדווחים כך בקבוצת ההשוואה.

לוח 65: האם המחנך ביקר אצלך בבית מאז תחילת השנה? שיעור המשיבים בחיוב, מתוך הראיונות הייעודיים עם תלמידים בבתי ספר יסודיים, תשס"ח לעומת תשס"ט

קבוצת השוואה - בתי"ס דומים		בתי"ס יסודיים בבת-ים		
תשס"ט (N=2,030)	תשס"ח (N=1,884)	תשס"ט (N=1,975)	תשס"ח (N=1,834)	
3%	4%	10%	10%	האם המחנך ביקר אצלך בבית מאז תחילת השנה?

לוח 66: האם המחנך ביקר אצלך בבית מאז תחילת השנה? - שיעור המשיבים בחיוב, מתוך הראיונות הייעודיים עם תלמידים בחטיבות ביניים, תשס"ח לעומת תשס"ט

קבוצת השוואה - בתי"ס דומים		חט"ב בבת-ים		
תשס"ט (N=1,603)	תשס"ח (N=1,118)	תשס"ט (N=1,732)	תשס"ח (N=1,731)	
3%	4%	28%	30%	האם המחנך ביקר אצלך בבית מאז תחילת השנה?

לוח 67: ביקורי בית מאז תחילת שנה"ל – מתוך דיווחי המחנכים בבתי ספר יסודיים, תשס"ח לעומת תשס"ט

קבוצת השוואה - בתי"ס דומים		בתי"ס יסודיים בבת-ים		
תשס"ט (N=217)	תשס"ח (N=256)	תשס"ט (N=199)	תשס"ח (N=191)	
6%	9%	27%	23%	שיעור התלמידים שנערך ביקור בביתם
1.6 (2.6)	2.1 (4.1)	7.4 (7.3)	6.4 (7.0)	מספר התלמידים הממוצע (וסטיית תקן) שכל מחנך ביקר

לוח 68: ביקורי בית מאז תחילת שנה"ל - מתוך דיווחי מחנכים בחטיבות ביניים, תשס"ח לעומת תשס"ט

קבוצת השוואה - בתי"ס דומים		חט"ב בבת-ים		
תשס"ט (N=92)	תשס"ח (N=98)	תשס"ט (N=109)	תשס"ח (N=105)	
10%	12%	69%	66%	שיעור התלמידים שנערך ביקור בביתם
3.0 (5.7)	3.1 (5.1)	12.3 (7.2)	12.4 (6.9)	מספר התלמידים הממוצע (וסטיית תקן) שכל מחנך ביקר

על סמך הנתונים שבלוחות 65-68 אפשר לומר כי:

- א. בשני שלבי הבדיקה – שכיחות ביקורי הבית בבת-ים גבוהה בהרבה משיעורם בקבוצת ההשוואה.
- ב. אין שינוי מובהק בין השנים תשס"ח-תשס"ט.

4.2.2 מידת ההיכרות של מחנכים עם תלמידיהם – בעיני התלמידים

- אחד הממצאים המרכזיים שעלו בשלב א' של איסוף הנתונים היה הקשר המשמעותי בין התלמידים למחנכיהם, קשר שעליו דיווחו גם התלמידים וגם המחנכים בבת-ים.
- לוחות 69 ו-70 מציגים את דיווחי התלמידים בנוגע למידת ההיכרות של המחנכים עִמָּם, במעגלים שונים של חיהם. מתוך הנתונים המוצגים בשני לוחות אלו עולה כי:
- א. הן בבתי ספר יסודיים והן בחטיבות הביניים, ובשני שלבי הבדיקה, שיעור גבוה יותר של תלמידים בבת-ים דיווחו על היכרות מעמיקה של מחנכיהם עִמָּם, בהשוואה לקבוצות ההשוואה.
 - ב. אין הבדלים ניכרים בין תשס"ח לתשס"ט בשיעור התלמידים בבתי הספר היסודיים בבת-ים המדווחים על היכרות מעמיקה של המחנכים עִמָּם (מלבד עלייה מתונה בשיעור התלמידים הסבורים כי "המחנך שלהם באמת יודע מי החברים שלהם"). אין שינוי גם בקבוצת ההשוואה.
 - ג. לעומת זאת חלה עלייה ניכרת בשיעור התלמידים בחטיבות הביניים בבת-ים המדווחים שמוריהם מכירים אותם, בכל המישורים – לעומת יציבות בקבוצת ההשוואה.

לוח 69: עמדות בנוגע ליחסים בין תלמידים ומחנכים – שיעור המשיבים בחיוב, מתוך הראיונות הייעודיים עם תלמידים בבתי ספר יסודיים, תשס"ח לעומת תשס"ט

קבוצת השוואה - בתי"ס דומים		בתי"ס יסודיים בבת-ים		
תשס"ט (N=2,030)	תשס"ח (N=1,884)	תשס"ט (N=1,975)	תשס"ח (N=1,834)	
68%	67%	75%	72%	המחנך שלי באמת יודע מי החברים שלי
37%	39%	47%	48%	המחנך שלי באמת יודע מה אני אוהב לעשות
14%	14%	22%	23%	המחנך שלי באמת יודע מה אני עושה בזמני הפנוי
19%	19%	27%	25%	המחנך שלי באמת יודע מה קורה במשפחה שלי

לוח 70: עמדות בנוגע ליחסים בין תלמידים ומחנכים – שיעור המשיבים בחיוב, מתוך הראיונות הייעודיים עם תלמידים בחטיבות ביניים, תשס"ח לעומת תשס"ט

קבוצת השוואה - בתי"ס דומים		חט"ב בבת-ים		
תשס"ט (N=1,603)	תשס"ח (N=1,118)	תשס"ט (N=1,732)	תשס"ח (N=1,731)	
56%	54%	66%	59%	המחנך שלי באמת יודע מי החברים שלי
28%	24%	44%	36%	המחנך שלי באמת יודע מה אני אוהב לעשות
12%	11%	20%	18%	המחנך שלי באמת יודע מה אני עושה בזמני הפנוי
16%	15%	30%	26%	המחנך שלי באמת יודע מה קורה במשפחה שלי

4.2.3 תפיסת תחומי אחריות של המחנך

כאמור, כמו התלמידים בבת-ים כך גם המחנכים דיווחו בתשס"ח על יחסים שונים ומיוחדים שהתפתחו בינם לבין תלמידיהם, והדברים באו לידי ביטוי בעיקר בתפיסות המחנכים בדבר מידת ההשפעה שצריכה להיות להם על חיי התלמידים במעגלים השונים.

בלוחות 71 ו-72 שלהלן אפשר לראות כי:

א. בקרב המחנכים בבתי הספר בבת-ים עדיין קיימת תפיסה רחבה וייחודית של תפקיד המחנך (באופן כללי ובהשוואה לקבוצת ההשוואה – לפחות בכמה מהפרמטרים), כמי שאמורה להיות לו השפעה על התלמיד במגוון תחומי חייו (ולא רק בשעות הלימודים).

ב. עם זאת נראה כי חלה ירידה ניכרת בשיעור המורים בבת-ים הסבורים כי המחנך אמור להיות מעורב בכל מעגלי החיים של התלמידים, לעומת יציבות בקבוצת ההשוואה. ייתכן שממצא זה מצביע על "התפכחות" מסוימת של מקצת המורים מהציפיות הגבוהות שהיו למחנכים בכל הנוגע למעורבותם במעגלים רחבים של חיי התלמידים, ובעיקר בשעות הפנאי שלהם ובגיוס ההורים לטובת התקדמות ילדיהם.

לוח 71: תפיסת תחומי האחריות של המחנך בבתי ספר יסודיים – מתוך דיווחי המחנכים, תשס"ח לעומת תשס"ט

קבוצת השוואה - בתי"ס דומים		בתי"ס יסודיים בבת-ים		באיזו מידה אתה סבור שלמחנכים צריכה להיות השפעה על...
תשס"ט (N=217)	תשס"ח (N=256)	תשס"ט (N=199)	תשס"ח (N=191)	
87%	88%	93%	96%	התפתחות התלמיד במישור הבינאישי
92%	92%	91%	96%	יכולת התלמיד להציב לעצמו מטרות ולפעול להשגתן
93%	97%	95%	97%	התקדמות התלמיד בלימודים
90%	90%	85%	95%	גיוס ההורים לטובת התקדמות התלמיד
25%	26%	38%	61%	התפתחות והתקדמות התלמיד מחוץ לשעות בית הספר (חוגים, תחביבים וכד')

קבוצת השוואה - בתי"ס דומים		חט"ב בבת-ים		באיזו מידה אתה סבור שלמהנכים צריכה להיות השפעה על...
תשס"ט (N=92)	תשס"ח (N=98)	תשס"ט (N=109)	תשס"ח (N=105)	
88%	89%	83%	96%	התפתחות התלמיד במישור הבינאישי
87%	87%	92%	93%	יכולת התלמיד להציב לעצמו מטרות ולפעול להשגתן
86%	86%	84%	90%	התקדמות התלמיד בלימודים
84%	84%	82%	96%	גיוס ההורים לטובת התקדמות התלמיד
27%	29%	35%	61%	התפתחות והתקדמות התלמיד מחוץ לשעות בית הספר (חוגים, תחביבים וכד')

השילוב בין תשובות התלמידים, שגם בתשס"ט נטו לראות במהנכים דמויות מרכזיות בתחומים שונים של חייהם, לבין תשובות המהנכים, שאצלם חלה דווקא ירידה בשיעור הסבורים כי למהנכים צריכה להיות השפעה בכל מעגלי החיים של התלמיד, עשוי להיראות מתמיה במידת מה. ייתכן שהדבר מעיד כי המהנכים עוברים תהליך שבו הם פחות מבקשים להשפיע בתחומים שמחוץ לשעות בית הספר, וממקדים את המשאבים שברשותם – שעות השחרית, תוספת השעות למחנך וכיו"ב - בנושאים הקשורים יותר לבית הספר, ובעיקר לתחום הלימודי. ובכל זאת, למרות התהליך שהמהנכים עוברים, נראה כי גם בתשס"ט הם מהווים דמות משמעותית בעיני התלמידים, על פי דיווחיהם.

בכל אופן, כדי לנסות להבין תופעה זו לעומקה יהיה צורך לבדוק שוב בשנים הבאות את נושא היחסים בין תלמידים למהנכים.

4.3 אקלים וסביבה פדגוגית בבית הספר

עד כה, במסגרת חלק ב' של הממצאים, נבחנו היבטים שונים של יישום החינוך האישי בבת-ים בשנים תשס"ח-תשס"ט. בתת-פרק זה נבקש להציג תמונה דו-שנתית של מדדים נבחרים בתחום האקלים והסביבה הפדגוגית, מתוך שאלוני המיצ"ב, וכן מספר מדדים בולטים מתוך השאלונים הייעודיים שהועברו לתלמידים בבת-ים ובקבוצת השוואה. לוחות 73-76 שלהלן מראים כי:

- א. רוב מדדי האקלים והסביבה שנבחנו בקרב התלמידים לא ניכרים שינויים של ממש, מלבד:
 - ירידה בקרב תלמידי בתי הספר היסודיים בתחושה הכללית שלהם כלפי בית הספר.
 - ירידה מתונה בקרב תלמידי בתי הספר היסודיים בהערכת יחסי הקרבה והאכפתיות בין מורים לתלמידים.
 - עלייה מתונה בקרב תלמידי חטיבות הביניים בתחושת הגאווה העירונית שלהם (ומעבר לכך - תחושה זו גבוהה במידת מה בהשוואה לבתי ספר דומים).
- ב. לנוכח זאת יש לציין במיוחד את הירידה הבולטת בשיעור התלמידים בחטיבות הביניים בבת-ים המדווחים כי היו מעורבים באירועי אלימות בחודש שקדם להעברת השאלונים: מ-12% בתשס"ח ל-6% בתשס"ט (לעומת יציבות בקרב כלל התלמידים מרקע חברתי-כלכלי דומה).

לוח 73: אקלים חברתי ופדגוגי בבתי ספר יסודיים - בעיני תלמידים - מדדים מסכמים, תשס"ח לעומת תשס"ט

קבוצת השוואה - בתי"ס דומים		בתי"ס יסודיים בבתי-ים		
תשס"ט (N=2,030)	תשס"ח (N=1,884)	תשס"ט (N=1,975)	תשס"ח (N=1,834)	
73%	74%	76%	75%	גאווה עירונית
76%	73%	75%	74%	יחסים בין תלמידים לחבריהם
83%	83%	81%	83%	דימוי עצמי

לוח 74: אקלים חברתי ופדגוגי בבתי ספר יסודיים - בעיני תלמידים - מדדים מסכמים, תשס"ח לעומת תשס"ט

בתי"ס מרקע חברתי-כלכלי דומה		בתי"ס יסודיים בבתי-ים		
תשס"ט (N=27,489)	תשס"ח (N=28,793)	תשס"ט (N=1,975)	תשס"ח (N=1,834)	
73%	73%	72%	77%	תחושה כללית כלפי בית הספר
60%	63%	56%	59%	יחסי קרבה ואכפתיות בין מורים לתלמידים
76%	79%	78%	79%	מוטיבציה אוטונומית
86%	86%	88%	88%	ציפיות מורים מתלמידים
16%	16%	18%	18%	מעורבות באירועי אלימות

לוח 75: אקלים חברתי ופדגוגי בחטיבות ביניים - בעיני תלמידים - מדדים מסכמים³⁴, תשס"ח לעומת תשס"ט

קבוצת השוואה - בתי"ס דומים		חט"ב בבתי-ים		
תשס"ט (N=1,603)	תשס"ח (N=1,118)	תשס"ט (N=1,732)	תשס"ח (N=1,731)	
66%	66%	71%	68%	גאווה עירונית
75%	74%	77%	75%	יחסים בין תלמידים לחבריהם
82%	81%	84%	83%	דימוי עצמי

לוח 76: אקלים חברתי ופדגוגי בבתי ספר יסודיים - בעיני תלמידים - מדדים מסכמים³⁵, תשס"ח לעומת תשס"ט

בתי"ס מרקע חברתי-כלכלי דומה		בתי-ים		
תשס"ט (N=39,328)	תשס"ח (N=42,839)	תשס"ט (N=1,732)	תשס"ח (N=1,731)	
65%	64%	64%	64%	תחושה כללית כלפי בית הספר
39%	43%	40%	38%	יחסי קרבה ואכפתיות בין מורים לתלמידים
63%	66%	64%	63%	מוטיבציה אוטונומית
75%	75%	77%	76%	ציפיות מורים מתלמידים
10%	11%	6%	12%	מעורבות באירועי אלימות

³⁴ זהים למדדים המסכמים שהוצגו לעיל בעבור בתי הספר היסודיים.
³⁵ זהים למדדים המסכמים שהוצגו לעיל בעבור בתי הספר היסודיים.

4.4 איחורים והיעדרויות של תלמידים

במסגרת הבחינה של אקלים בית הספר נקצה מקום מיוחד לנושא האיחורים והיעדרויות של תלמידים, שכן בהערכה שנעשתה בשנה שעברה נראָה כי בנושא זה מצבם של בתי הספר בבת-ים שהשתתפו בתכנית היה טוב פחות מהמצב בקבוצת ההשוואה ("בתי ספר דומים"), ובעיקר בחטיבות הביניים: תלמידי בת-ים דיווחו בשיעור גבוה יותר על איחורים לשיעורים, ובעיקר לשיעורים הראשונים של יום הלימודים.

עיון בלוחות 77-78 מראה כי אין שינויים של ממש בהיקף הדיווחים על איחורים בקרב התלמידים, וכי שיעור המדווחים על איחורים והיעדרויות עדיין גבוה יותר בקרב תלמידי בת-ים לעומת קבוצת ההשוואה. להלן סיכום השינויים שאותרו:

- בקרב תלמידי בתי הספר היסודיים ניכרת ירידה בשיעור המדווחים על חיסורים (מ-57% ל-51%).
- לעומת זאת ניכרת בקרב תלמידי בתי הספר היסודיים עלייה קלה בשיעור המדווחים על איחורים לשיעור הראשון (מ-27% ל-33%).
- בחטיבות הביניים ניכרת ירידה בשיעור המדווחים על איחור לשיעור הראשון (מ-53% ל-49%), אך עדיין מדובר בשיעור גבוה במידה ניכרת בהשוואה לתלמידים בקבוצת ההשוואה.

לוח 77: איחורים והיעדרויות של תלמידים בבתי ספר יסודיים - שיעור התלמידים המשיבים "יותר מפעם אחת", מתוך הראיונות הייעודיים עם תלמידים, תשס"ח לעומת תשס"ט

האם בחודש האחרון:		בתי"ס יסודיים בבת-ים		קבוצת השוואה - בתי ספר דומים	
		תשס"ח (N=1,834)	תשס"ט (N=1,975)	תשס"ח (N=1,884)	תשס"ט (N=2,030)
איחרת לשיעור הראשון של יום הלימודים		27%	33%	26%	27%
איחרת לשיעור כלשהו		34%	35%	31%	31%
נעדרת מימי לימודים (כולל מחלה)		57%	51%	50%	47%
לא הגעת לשיעורים מבלי לקבל אישור		13%	13%	10%	11%

לוח 78: איחורים והיעדרויות של תלמידים בחטיבות ביניים - שיעור התלמידים המשיבים "יותר מפעם אחת", מתוך הראיונות הייעודיים עם תלמידים, תשס"ח לעומת תשס"ט

האם בחודש האחרון:		חט"ב בבת-ים		קבוצת השוואה - בתי ספר דומים	
		תשס"ח (N=1,731)	תשס"ט (N=1,732)	תשס"ח (N=1,118)	תשס"ט (N=1,603)
איחרת לשיעור הראשון של יום הלימודים		53%	49%	34%	32%
איחרת לשיעור כלשהו		58%	57%	44%	40%
נעדרת מימי לימודים (כולל מחלה)		58%	58%	57%	55%
לא הגעת לשיעורים מבלי לקבל אישור		20%	17%	16%	16%

לסיכום הממצאים שעלו בהשוואה הדו-שנתית אפשר לומר כי הממצא הבולט הוא הירידה החדה בשיעור התלמידים בחטיבות הביניים המדווחים כי היו מעורבים באירועי אלימות בחודש שקדם להעברת השאלונים. ממצא בולט נוסף היא היציבות בפרמטרים המעידים על היחסים הייחודיים שנוצרו בין התלמידים למחנכים: ביקורי בית רבים, פגישות אישיות בין תלמידים למחנכים

ותפיסת המחנכים בעיני התלמידים כדמויות משמעותיות במעגלים שונים של חייהם, גם מחוץ לשעות בית הספר. עם זאת, במישור היחסים שבין התלמידים למחנכים נרשמה ירידה בולטת בשיעור המחנכים הסבורים כי על המחנך להיות מעורב בכל מעגלי חייו של התלמיד – ממצא שעשוי להציב בסימן שאלה את מידת היציבות וההמשכיות של היחסים המיוחדים שנוצרו, כך נראה, בין תלמידים למחנכים בבתי-ס. מומלץ להמשיך לעקוב אחרי ממצא זה גם בשנים הבאות.

מעבר לכך, גם כעבור שנתיים אי-אפשר להצביע על שינוי דרמטי במרבית מדדי האקלים בבתי הספר בבתי-ס.

במסמך זה ביקשנו להציג תמונת מצב רחבה של החינוך האישי בבת-ים, החל מדיווחים על אודות המתרחש בתכנית, דרך עמדות של תלמידים, צוותי הוראה והורים כלפי מרכיבים שונים של התכנית וכלפי התכנית כולה, וכלה בניסיון להתייחס לסוגיית האפקטיביות של התכנית מבחינת ההישגים הלימודיים, האקלים הבית-ספרי והאווירה מחוץ לשעות הלימודים בקרב התלמידים ומשפחותיהם.

לצורך ההערכה השתמשנו במכלול של כלים, שקצתם הועברו באופן עתי: מבחני המיצ"ב במקצועות מתמטיקה, אנגלית, שפת אם ומדע וטכנולוגיה, המיועדים למדוד את התפוקות הלימודיות; שאלוני אקלים וסביבה פדגוגית המועברים במסגרת המיצ"ב ואשר מיועדים למדוד תפוקות במישור האקלים הבית-ספרי; שאלונים ייעודיים שהועברו לתלמידים, מחנכים והורים. חשוב להדגיש כי במספר ניכר של מדדים לא הייתה בידנו אפשרות ללמוד על מצב העניינים טרם כניסת התכנית, ועל כן הערכותינו התבססו בעיקר על קבוצות השוואה בו-זמניות. התחום היחיד שבו אכן הייתה אפשרות להשוות את המצב הקיים למצב טרם כניסת התכנית היה תחום ההישגים במקצועות המיצ"ב, הגם שאפשרות זו הייתה מוגבלת עקב היעדר כיוול של רמת הקושי של המבחנים שנערכו לפני שנה"ל תשס"ז³⁷.

לסיכום התמונה המצטיירת עד כה מתוך מכלול הנתונים, אפשר לומר כי **במרבית המדדים הנוגעים לתפוקות המצופות של התכנית, עדיין קשה לחוש בהשפעות של החינוך האישי בבת-ים; לא ניכר שינוי לטובה בתחום ההישגים הלימודיים, וגם במרבית המדדים של האקלים הבית-ספרי, רמת המוטיבציה והתחושות בקרב התלמידים לא היה אפשר להבחין בהשפעה דרמטית של התכנית (אם כי בשנה השנייה לביצוע ההערכה, בשנה"ל תשס"ט, נרשמה ירידה בולטת בשיעור תלמידי חטיבות הביניים המדווחים כי היו מעורבים באירועי אלימות בחודש שקדם להעברת השאלונים). מאידך, היה אפשר לזהות את מה שנראה כשינוי בכל מה שנוגע ליחסים בין המחנכים לתלמידים.** מדיווחי התלמידים בבת-ים היה אפשר ללמוד על מידה רבה של היכרות מצד המחנכים עם מישורים שונים של חיי התלמידים, מעבר למישור הלימודי. מהראיונות עם המחנכים בבת-ים היה אפשר ללמוד על שינוי של ממש בתפיסת תפקידם (בעיקר בחטיבות הביניים): לא עוד המחנך כמי שמעביר שיעורי חברה ועוקב באופן כללי אחר מצב התלמידים, אלא המחנך כדמות משמעותית במעגלי חיי השונים של התלמיד - החל מהתחום הלימודי, דרך התחום הרגשי והבין-אישי, וכלה ביחסיו של התלמיד עם משפחתו ובמעשיו אחרי שעות הלימודים (זאת למרות העובדה שבשנה"ל תשס"ט נרשמה ירידה בשיעור המחנכים הסבורים כי על המחנך להיות מעורב בכל מעגלי החיים של התלמיד). השינוי שחל אצל המחנכים בא לידי ביטוי גם בתופעות שאינן בהכרח באות לידי ביטוי בכלי מדידה מסודרים: התלהבות, מוטיבציה ותחושת ייעוד, כפי שניסח זאת אחד המנהלים: "חזר הזיק לעניינים". **ייתכן מאוד שיש להתבונן בממצאים אלו באופן תהליכי: השינוי המתחולל בדפוסי היחסים בין המחנכים לתלמידים הוא בבחינת אבן דרך ראשונה בתהליך של קידום מערכת החינוך בבת-ים, ולאחריה יבואו לידי ביטוי גם תהליכי שיפור באקלים החברתי, בתהליכי**

³⁶ יש לציין כי מתוך שיחות עם מובילי החינוך האישי בבת-ים עולה כי בין מועד איסוף הנתונים לבין מועד פרסום הדוח נקטו צעדים רבים לקידום החינוך (האישי) בעיר, תוך דגש על הצדדים הלימודיים. להלן רשימה של המהלכים הבולטים שנקטו בתקופה זו (מתוך שיחות עם מובילי התכנית מעיריית בת-ים וממשרד החינוך): החינוכאים הפכו להיות גם רכזי הישגים אישיים, ועברו השתלמויות בנושא; ההדרכה הבית-ספרית נעשתה ממוקדת בחיבור בין החינוך האישי לפדגוגיה, ובמקביל – ההדרכות בתחומי הדעת מדגישות את החיבור עם החינוך האישי; השעות הפרטניות הניתנות במסגרת אופק חדש מנוצלות לשיפור תהליכי ההוראה והלמידה. כמו כן, לדברי הגורמים המובילים את החינוך האישי, נקטו צעדים שנועדו לתקן ולשפר היבטים נוספים בחינוך האישי, ובכללם שיפור תהליכי העבודה מול גורמים חוץ בית-ספריים והדגשת האחריות והמובילות של מנהלי בתי הספר.

³⁷ החל משנת לימודים זו הכניסה ראמ"ה נוהל של כיוול מבחני המיצ"ב.

ההוראה בכיתות וברמת ההישגים. אולם נראה כי לשם כך נדרשת השקעה ממוקדת יותר בנושאים אלו, וכן מעקב מבוסס נתונים לאורך זמן אחר ההתקדמות בהשגת המטרות.

נושא נוסף שעלה משאלוני התלמידים היה תופעת האיחורים לשיעורים, שהיה אפשר להתרשם כי הם שכיחים יתר על המידה בקרב תלמידי בת-ים. ייתכן שתופעה זו קשורה לאופי הבין-אישי הפתוח והבלתי פורמאלי שמאפיין את החינוך האישי (אם כי אין לדעת מה היה המצב טרם כניסת התכנית). עם זאת, לפי מיטב הבנתנו תופעה זו אינה מעידה בהכרח על תחושות של ניכור או על בעיה של "נשירה סמויה" בקרב התלמידים, אך יש לבדוק הנחה זו ביתר עמקות.

מעבר לכך, היה אפשר להתרשם כי קיימת מידה גבוהה של שביעות רצון מהתכנית בקרב כל המעורבים בה: מחנכים, מנהלים, תלמידים והורים. רובם הגדול של המחנכים וההורים שנשאלו על רצונם להמשיך בהפעלת התכנית הביעו רצון כי אכן התכנית תימשך, אולם רבים מהם גם ביקשו לשנות/לשפר היבטים שונים שלה (המלצותיהם הובאו בחשבון ברשימת ההמלצות שלהלן). בכל הנוגע להתנהלות התכנית נרשמו כמה מאפיינים מרכזיים:

- כל בתי הספר המשתייכים לתכנית מקיימים אותה על היבטיה השונים: שחריות בוקר, ביקורי בית, סיוע לתלמידים וכיו"ב.
- מחנכי הכיתות, שהחלו לנהל שחריות בוקר על בסיס יומי, חשו כי הם הופכים למעין "מטפלים קבוצתיים", מה שעורר אצלם תחושות של העצמה ומסוגלות, אך מאידך גם קושי לשאת את המטען הרגשי העולה בשחריות. ממצא זה מעמיד בספק את מידת ההכשרה שקיבלו המחנכים לקראת התמודדות עם מטענים רגשיים כאלה.
- יתר על כן, מחנכי הכיתות המקבלים הדרכה מטעם המכון לדמוקרטיה בחינוך מתקשים פעמים רבות ליישם את העקרונות ברמה היומיומית, בכיתות, ויש שמוצאים עצמם ללא כתובת בית-ספרית לפנות אליה בשאלות שונות העולות במהלך העשייה, החל מעניינים פרוצדוראליים וכלה בתמיכה רגשית בתלמידים.
- הרחבת מעגלי העשייה של המחנכים ושל בתי הספר הביאה עמה צורך להגביר את העבודה המשותפת עם גורמים חוץ בית-ספריים: שירותי הרווחה, פסיכולוגים ומטפלים פרא-רפואיים. לתחושתם של רבים מהמראיינים, עבודה משותפת זו עדיין אינה מסונכרנת או מקיפה מספיק (בעיקר הדברים באים לידי ביטוי בהבדלי קצב והבדלי השקפות בין בתי הספר לבין שירותי הרווחה ובהיקף שעות נמוך מדי של מטפלים פרא-רפואיים).
- בתכנית בת-ים לחינוך אישי בולטת מאוד המנהיגות של התכנית, בעיקר ראש העיר וצוותו, ולצדם אנשי המכון לדמוקרטיה בחינוך ואנשי משרד החינוך. לצד חשיבותה הרבה של מנהיגות כריזמטית בהטמעת התכנית, עולה השאלה: האם לא נוצר מצב שבו מחנכים, מנהלים ותלמידים תופסים את התכנית כ"שלהם" (דהיינו של ההנהגה), ופחות כתכנית "שלנו"?
- עקרונות החינוך האישי מיושמים בעיקר בשחריות הבוקר, וכנראה גם בהקשרים נוספים של היחסים בין מחנכים לתלמידים. אולם דומה כי דפוסי היחסים הייחודיים מיושמים פחות במערכות היחסים האחרות בבתי הספר (בין מורים מקצועיים לתלמידים, בין מורים להנהלה), וקל וחומר במערכות היחסים שבין בתי הספר לבין דרגי המטה של משרד החינוך. מצב עניינים זה מעלה ספק בדבר יכולתו של החינוך האישי לחלחל לעומק ולחולל שינוי מקיף בתרבות הבית-ספרית בבתי הספר בעיר.

לנוכח מכלול הממצאים שהוצגו בדוח הערכה זה אפשר להציע כמה המלצות. שתי ההמלצות הראשונות מעמידות בסימן שאלה את הנחות היסוד של המודל ומבקשות לבחון אותן מחדש, ואילו שאר ההמלצות מבקשות להציע כמה דרכים לשיפור יישומו של המודל, במסגרת ההיגיון הפנימי שלו:

- **בחינה מחודשת של הנחות היסוד בדבר הקשר בין החינוך האישי לבין ההישגים הלימודיים:** האומנם הציפייה שהחינוך האישי במתכונתו הנוכחית יביא באופן ישיר לשיפור בהישגים הלימודיים היא ריאלית? האם השאיפה לחולל שיפור בהישגי התלמידים בבת-ים אינה מחייבת להפנות משאבים פדגוגיים וחומריים באופן הממוקד יותר בלמידה? האם במסגרת יישום התכנית נרקח התמהיל הנכון בין דגשים בין-אישיים ורגשיים לבין דגשים לימודיים?
- **בחינת הנחות יסוד נוספות של המודל:** בהמשך לנקודה הקודמת, נראה כי יש צורך בבחינה מחודשת של הנחות יסוד נוספות של המודל, בעיקר בכל הנוגע לקשרים בין תשומות ותפוקות. אם מצפים לתפוקה מסוימת של התכנית, מהן התשומות המיועדות להביא לתפוקה זו? האם קיימת עדות מחקרית או אחרת (מתוקף ניסיונם של הגורמים המובילים, למשל) בדבר הקשר בין התשומה והתפוקה הנתונות? לא אחת היה אפשר להתרשם כי מובילי התכנית מצפים ממנה לתפוקות רבות במישורים שונים, אולם לא היה כל כך ברור על מה מתבססות ציפיות אלו.
- **בחינה מחודשת של יישום המודל בבתי הספר היסודיים, בכל הנוגע להקצאת שעות לשיעורי חינוך/שחריות ולהיקפה וטיבה של ההדרכה הניתנת למחנכים.** לעת עתה נראה כי בתי הספר היסודיים כמעט אינם מקבלים שעות לקיום מפגשי השחרית, וכי היקף ההדרכה הניתנת למחנכים נמוך בהרבה ממה שמקבלים המחנכים בחטיבות הביניים.
- **הבניה מסודרת של תפקיד החינוכאי והגדרת אתיקה מקצועית,** באופן שיקבע בצורה ברורה יותר מה מצפים מהמחנכים לעשות ומה אין הם אמורים לעשות. תהליך כזה עשוי לסייע בתיאום ציפיות בין כל הגורמים המעורבים, ובעיקר בין המחנכים לתלמידים ולהורי התלמידים.
- **הידוק קשרים, תיאום ציפיות ויצירת שפה משותפת עם השותפים לעשייה – שירותי רווחה, פסיכולוגים, מטפלים.** במידת האפשר – הגדלת היקפי ההעסקה של מטפלים פרא-רפואיים, כדי לתת מענה טוב יותר לקשיים הצצים ועולים במסגרת החינוך האישי.
- **הגדרת פונקציה של גורם מוביל ומתכלל בבתי הספר,** שיסייע למחנכים ולשאר העושים במלאכה במגוון הנושאים הקשורים לחינוך האישי, החל מחומרי עזר לשחריות הבוקר, דרך סיוע במציאת מסגרות ופעילויות של חינוך בלתי פורמאלי, וכלה בניהול התקציב הבית-ספרי הייעודי לחינוך האישי.
- **בחינה מחודשת של הבולטות הגבוהה של הנהגת התכנית:** החינוך האישי בבת-ים מתאפיין בהנהגה המעורבת לעומק בתכנית ופועלת ללא לאות לקידומה ושיפורה. חשוב מאוד לשמר את הרוח הנושבת מההנהגה, המגייסת לתכנית גורמים רבים מהעיר ומחוצה לה; מאידך – יש לחשוב כיצד להעביר את שרביט ההובלה והאחריות על התכנית אל מנהלי בתי הספר והמחנכים, כך שיחוו במידה רבה יותר שהתכנית היא שלהם ובאחריותם.

למהלך כזה נודעת חשיבות רבה לטווח הארוך, מתוך הנחה שהדמויות המובילות עשויות להתחלף, וכן בשל הרצון ליישם את התכנית גם במקומות נוספים.

- **הרחבת מעגלי החינוך האישי מעבר לכיתות:** הערכתנו היא שהאופי הבין-אישי השוויוני והפתוח בין מחנכים לתלמידים אינו יכול להחזיק מעמד לאורך זמן בסביבה שהיחסים בה אינם מתאפיינים בשוויוניות, אלא דווקא בהיררכיה ובהטלה תכופה של מרות. אם אכן מעוניינים לשמר את החינוך האישי לאורך זמן, נראה כי יש לנסות ולהרחיב את עקרונותיו אל מעבר למפגשי השחרית ולנסות ליצור תהליכים דומים (במהות, לא בצורה) במעגלים נוספים בבתי הספר, וכן בממשקים שבין בתי הספר לבין גורמים במחוז משרד החינוך וברשות המקומית.

6. ביבליוגרפיה

Benbenishty, Rami and Astor, Ron Avi (2005) School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender. Oxford University Press.

Cornelius-White, Jeffrey (2007) Learner-Centered Teacher-Student Relationships are Effective: A Meta-Analysis. Review of Educational Research. 77, No.1, pp 113 – 143.

De Anda, Diane (2007) Intervention research and program evaluation in the school setting: Issues and alternative research designs. Children & Schools. Vol 29(2), 87-94.

Fraser, B.J, Wahlberg, H.J., Welch, W.W., and Hattie, J.A (1987). Syntheses of Educational Productivity Research. International Journal of Educational Research, 11, 144-252.

Long, Douglas.G (1991) Learner Managed Learning: The Key to Lifelong Learning and Development. London: Palgrave Macmillan.

Montgomery, Diane (1993) Fostering Learner Managed Learning in Teacher Education. In: Norman Graves (Ed.) Learner Managed Learning: Theory, Practice and Policy. London: Routledge.

Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press

Small Schools Project (n.d.) Supporting Small Schools Based on Relationship, Rigor and Relevance. Retrieved June 14, 2009 from <http://www.smallschoolsproject.org>.

Stephenson, John (1993) The Student Experience of Independent Study: Reaching the Parts other Programmes Appear to Miss. In: Norman Graves (Ed.) Learner Managed Learning: Theory, Practice and Policy. London: Routledge.

Wasley, Patricia A.; Fine, Michelle; Gladden, Matt; Holland, Nicole E.; King, Sherry P.; Mosak, Esther; Powell, Linda C. (2000) Small Schools: Great Strides. A Study of New Small Schools in Chicago

אלוני, נמרוד (2005) כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית. הוצאת הקיבוץ המאוחד
ומכון מופ"ת. עמ' 400 – 410.

בנבנישתי, רמי, חורי-כסאברי מונא ואסטור, רון (2005). אלימות במערכת החינוך- דוח מחקר. בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

גבתון, דן (2001) תיאוריה המעוגנת בשדה. בתוך: נעמה צבר בן-הושע (2001) מסורות וזרמים במחקר האיכותני. תל-אביב: דביר הוצאה לאור.

בר-נתן, רוני (2004) מסמך רקע בנושא ביקורי מורים בבתי תלמידים. המרכז למידע ומחקר של הכנסת. נדלה ב-22 באפריל 2009 מ: <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/docs/m00865.doc>

נבו, דוד (1989) הערכה המביאה תועלת. צל-אביב: הוצאת מודן.

עיריית בת-ים (ללא תאריך) מודל בת-ים לחינוך אישי. נדלה ב-24 במרס 2009 מ: http://www.bat-yam.muni.il/show_item.asp?levelId=58049

עשור, אבי (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. בתוך: א. קפלן, וא. עשור (עורכים), הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה, *חינוך החשיבה*, 20, עמ' 167-190. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

פרידמן, יצחק (2005) מדידה והערכה של תכניות חברתיות וחינוכיות. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

קרן רש"י (2007). מתווה הערכה לתכנית "מודל בת-ים לחינוך אישי".

7. נספחים

נספח 1: מאפייני בתי הספר המשתתפים בחינוך האישי בבת-ים לעומת קבוצת ההשוואה ("בתי ספר דומים")

כדי לנסות לקבל אומדן השוואתי של הממצאים המתקבלים מהשאלונים הייעודיים שפותחו בעבור ההערכה הנוכחית, נבנתה "קבוצת השוואה" – קבוצה של בתי ספר משתי ערים הדומות לבת-ים מבחינת הרקע החברתי-כלכלי וגודל האוכלוסייה. מתוך שתי ערים אלו נבחרה קבוצה של בתי ספר הדומים לבתי הספר של בת-ים במספר פרמטרים:

- מאפייני האקלים הבית-ספרי, כפי שעלו משאלוני האקלים שהועברו לתלמידים בשנה"ל תשס"ו, במסגרת המיצ"ב.
 - הישגי התלמידים במבחני המיצ"ב בארבעה תחומי דעת: עברית, מתמטיקה, אנגלית ומדעים, בשנה"ל תשס"ו.
 - הרקע החברתי-כלכלי של התלמידים, שנמדד באמצעות מדד שטראוס. מדד זה מתבסס על מספר שנות הלימוד של ההורים, על רמת ההכנסה של ההורים, על היות התלמידים ובני משפחתם עולים חדשים, ועל המיקום הגיאוגרפי של מגורי משפחות התלמידים³⁸.
 - גודל בית הספר (מספר התלמידים הרשומים בו), כפי שנמדד בשנה"ל תשס"ח.
- בתי הספר ה"דומים" נבחרו בשיטה של "Nearest Neighbor Matching", המזהה בעבור כל מקרה בקבוצת המטרה את המקרה הקרוב לה ביותר מתוך קבוצת ההשוואה.
- בלוח 79 שלהלן מוצגת השוואה בין נתוני הרקע של בתי הספר בבת-ים לנתוני הרקע של בתי הספר בקבוצת ההשוואה על פני הפרמטרים דלעיל. כפי שאפשר לראות בלוח, בתי הספר שנבחרו לשמש קבוצת השוואה הם בעלי מאפיינים דומים למדי לאלו של בתי הספר בבת-ים. דמיון רב נמצא במדדים של גודל בית הספר (מספר התלמידים) והאקלים הבית-ספרי, כפי שנמדד בשאלוני האקלים במסגרת המיצ"ב. דמיון רב נמצא גם בהישגים הלימודיים של כיתות ה', למעט במקצוע עברית, שבו הציונים של תלמידי בת-ים היו נמוכים יותר באופן בולט. גם בחטיבות הביניים נרשמו כמה הבדלים בין תלמידי בת-ים לתלמידי קבוצת ההשוואה, אם כי ההבדלים היו דו-כיווניים. התלמידים בקבוצת ההשוואה היו בעלי רקע חברתי-כלכלי גבוה מעט יותר מזה של תלמידי בת-ים, אולם בסופו של דבר הממוצע של שתי הקבוצות נמצא באזור של מדד הטיפוח הבינוני. לסיכום, ניכר כי קבוצת התלמידים שבתי הספר שלהם נבחרו לשמש "קבוצת השוואה" מתאפיינים בדמיון רב למדי לתלמידי בתי הספר בבת-ים על פני המדדים השונים שנבחנו בתשס"ו, טרם כניסת החינוך האישי: רמה נמוכה מהממוצע ודומה למדי של הישגים במבחני המיצ"ב בשתי הקבוצות; דמיון רב באקלים הבית-ספרי; גודל דומה של בתי הספר ורקע חברתי-כלכלי דומה.

³⁸ לפרטים נוספים על המדד ראו: חוזר מנכ"ל תשס"ח/1, י"ט באלול תשס"ז, 02 בספטמבר 2007.

לוח 79: השוואה בין בתי הספר בבתי-ים לבין בתי הספר בקבוצת ההשוואה

חטיבות ביניים		בתי"ס יסודיים				
קבוצת השוואה	בת-ים	קבוצת השוואה	בת-ים			
4.10 0.71 8,346	4.18 0.69 7,574	4.42 0.71 6,806	4.41 0.70 6,157	ממוצע סטיית תקן N	אקלים בית-ספרי ³⁹	
-0.32 1.06 856	-0.38 1.06 906	-0.20 1.08 1,123	-0.25 1.06 1,149	ממוצע סטיית תקן N	מתמטיקה	הישגים במבחני המיצ"ב תשס"ו ⁴⁰
-0.27 1.12 856	-0.17 1.11 906	-0.23 1.07 1,128	-0.27 1.11 1,134	ממוצע סטיית תקן N	מדע וטכנולוגיה	
-0.20 0.99 790	-0.27 1.06 902	-0.19 1.04 1,106	-0.19 1.08 1,094	ממוצע סטיית תקן N	אנגלית	
-0.35 1.15 864	-0.36 1.18 899	-0.14 1.05 1,116	-0.37 1.10 1,136	ממוצע סטיית תקן N	עברית	
5.23 1.07 3,307	6.22 0.85 3,241	4.16 1.15 7,528	5.55 0.97 7,027	ממוצע סטיית תקן N	רקע חברתי-כלכלי (מדד טיפוח שטראוס)	
407.4 224.6 8	404 150.7 8	412.6 145.5 18	400 175.5 18	ממוצע סטיית תקן N ⁴¹	מספר התלמידים בבית הספר	

³⁹ ממוצע משוקלל של תשובות התלמידים על 15 פריטים שבדקו היבטים שונים של האקלים הבית-ספרי והכיתתי (Cronbach's Alpha=0.83). המדד המסכם נע בין 1 (נמוך) ל-6 (גבוה).

⁴⁰ בבתי הספר היסודיים נבחנו כיתות ה'. בחטיבות הביניים נבחנו כיתות ח'. בציוני תקן, באופן השוואתי לכלל בתי הספר דוברי העברית בארץ. גם סטיות התקן הן בעבור ציוני התקן.

⁴¹ בשורה זו הכוונה למספר בתי הספר.



נספח 2: שלבי היישום של מודל בת-ים לפי שנים

לוח 80: שלבי היישום של המודל בבתי הספר בבתי-ים

תשס"ו	חטיבות הביניים המדגמיות ⁴² (N=3)	שאר חטיבות הביניים (N=5)	כלל בתי הספר היסודיים (N=18)
שכבות ז'	-	-	-
שכבות ז' – ח'	שכבות ז'	-	-
שכבות ז' – ט'	שכבות ז' – ח'	שכבות א' – ו'	שכבות א' – ו'

נספח 3: הישגים של תלמידי בת-ים במבחני המיצ"ב בראייה רב-שנתית

לוח 81: הישגים של תלמידי כיתות ה' במקצועות המיצ"ב בראייה רב-שנתית

תשס"ח	תשס"ו	תשס"ד		
-0.24 0.97 475 8	-0.27 1.08 994 18	-0.36 1.12 866 18	ממוצע (ציוני התקן) סטיית תקן (ציוני התקן) N (תלמידים) N (בתי ספר)	מתמטיקה
-0.39 1.11 436 10	-0.26 1.11 982 18	-0.47 1.10 843 18	ממוצע (ציוני התקן) סטיית תקן (ציוני התקן) N (תלמידים) N (בתי ספר)	מדע וטכנולוגיה
-0.34 1.15 445 10	-0.19 1.09 944 18	-0.18 1.01 831 18	ממוצע (ציוני התקן) סטיית תקן (ציוני התקן) N (תלמידים) N (בתי ספר)	אנגלית
-0.30 1.12 493 8	-0.39 1.13 992 18	-0.42 1.11 839 18	ממוצע (ציוני התקן) סטיית תקן (ציוני התקן) N (תלמידים) N (בתי ספר)	עברית

⁴² חטיבות הביניים המדגמיות: אורט רמת יוסף, עירוני דתי בית וגן, עירוני מקיף רמות.

לוח 82: הישגים של תלמידי כיתות ח' במקצועות המיצ"ב בראייה רב-שנתית

תשס"ח	תשס"ו	תשס"ד		
-0.18 0.98 429 3	-0.39 1.06 905 8	-0.21 0.96 936 8	ממוצע (ציוני התקן) סטיית תקן (ציוני התקן) N (תלמידים) N (בתי ספר)	מתמטיקה
-0.27 1.06 453 5	-0.18 1.11 906 8	-0.21 1.07 900 8	ממוצע (ציוני התקן) סטיית תקן (ציוני התקן) N (תלמידים) N (בתי ספר)	מדע וטכנולוגיה
-0.46 0.98 465 5	-0.27 1.06 902 8	-0.04 0.92 918 8	ממוצע (ציוני התקן) סטיית תקן (ציוני התקן) N (תלמידים) N (בתי ספר)	אנגלית
-0.24 1.14 427 3	-0.36 1.18 899 8	-0.17 1.03 910 8	ממוצע (ציוני התקן) סטיית תקן (ציוני התקן) N (תלמידים) N (בתי ספר)	עברית

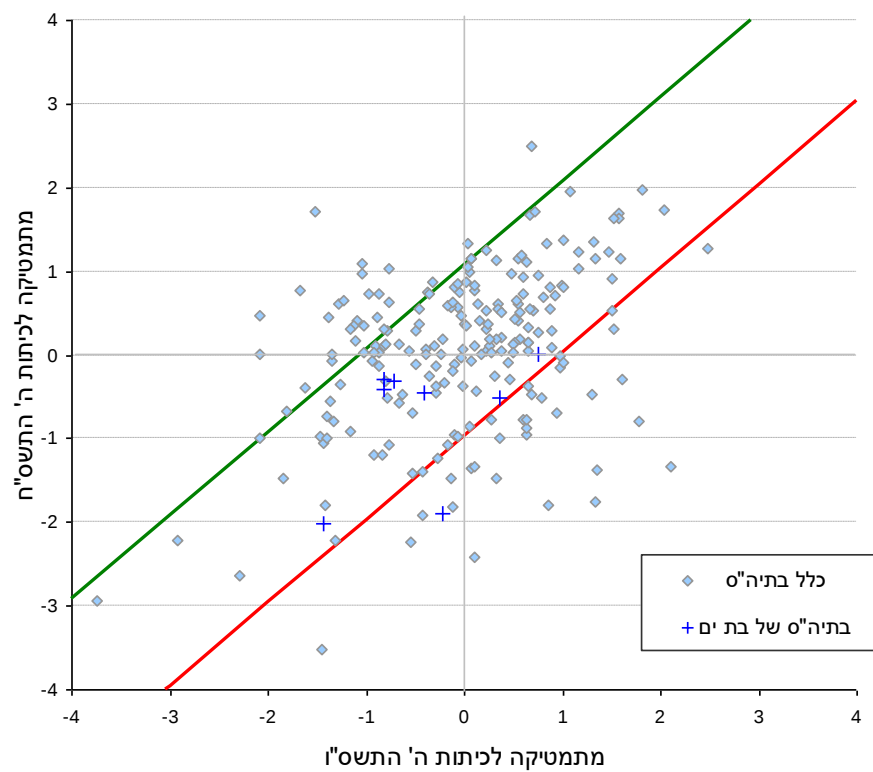
נספח 4: הישגים של תלמידי בת-ים במבחני המיצ"ב בראייה רב-שנתית

נספח זה מציג את תמונת ההישגים של בתי הספר בבתי-ים בארבעת מקצועות המיצ"ב בין השנים תשס"ו ותשס"ח.

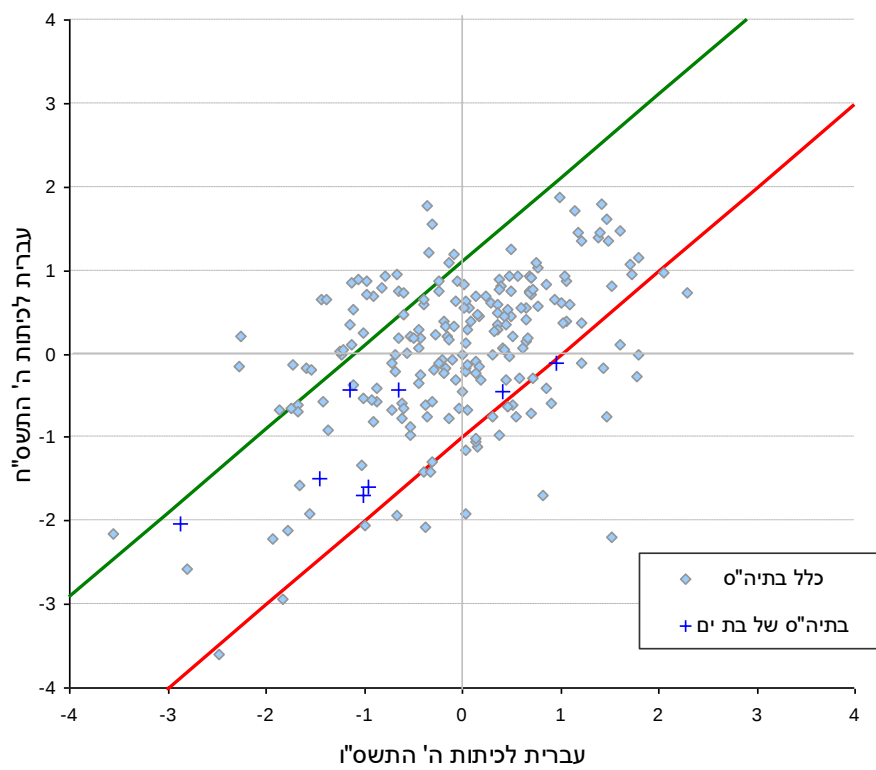
בתרשימים שלהלן (3-10) מוצג השינוי במיקום היחסי של בתי הספר בבתי-ים בין השנים תשס"ו ותשס"ח. בכל אחד מהתרשימים, ציר ה-X מייצג את ציון התקן של כל אחד מבתי הספר דוברי העברית שהשתתפו במבחני המיצ"ב בשנה"ל תשס"ו, ואילו ציר ה-Y מייצג את הנתון המקביל בשנה"ל תשס"ח. המיקום היחסי של בתי הספר בבתי-ים מסומן ב"++" (כחול), ואילו המיקום היחסי של שאר בתי הספר דוברי העברית בישראל מסומן במעוין (תכלת).

בתי הספר שמעל לקו האלכסוני הירוק (העליון) משתייכים ל-15% של בתי הספר שהראו את השיפור הגדול ביותר בין השנים תשס"ו ותשס"ח, ואילו בתי ספר שמתחת לקו האלכסוני האדום (התחתון) משתייכים ל-15% של בתי הספר שהראו את הנסיגה הגדולה ביותר בין השנים תשס"ו ותשס"ח.

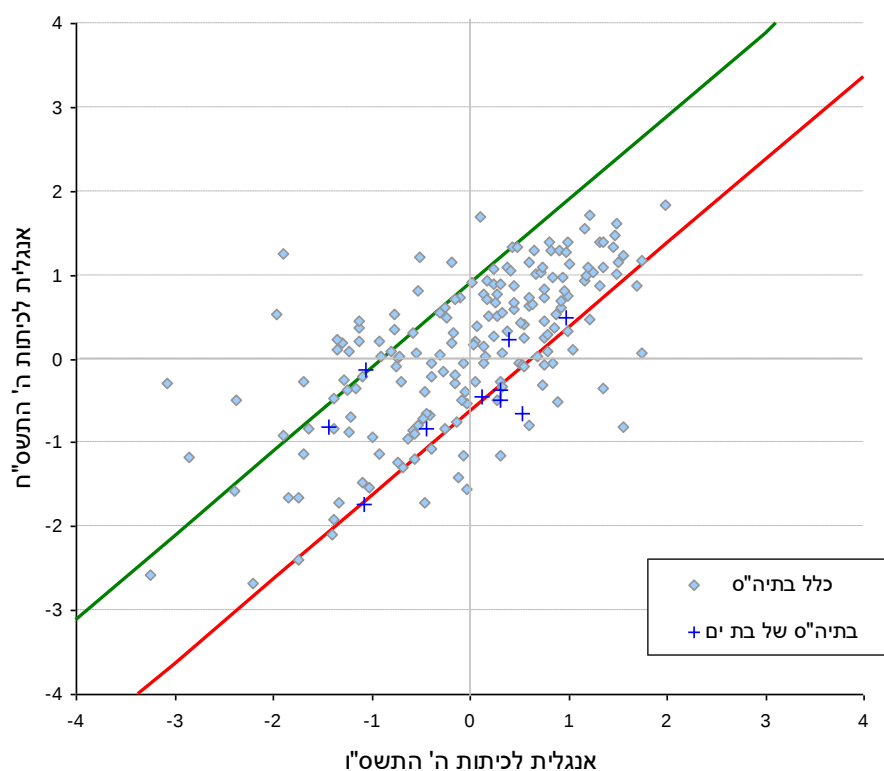
תרשים 4: הישגי כיתות ה' בבת-ים במבחני המיצ"ב במתמטיקה, תשס"ו ותשס"ח, בהשוואה ארצית (ציוני תקן ; בתי"ס דוברי עברית בלבד)



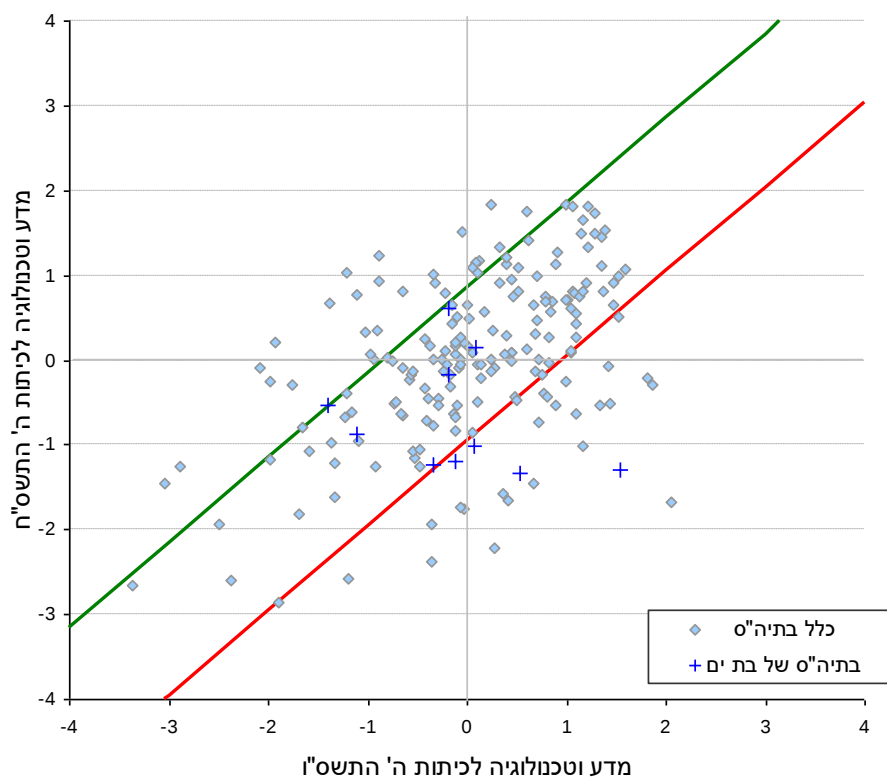
תרשים 5: הישגי כיתות ה' בבת-ים במבחני המיצ"ב בעברית, תשס"ו ותשס"ח, בהשוואה ארצית (ציוני תקן ; בתי"ס דוברי עברית בלבד)



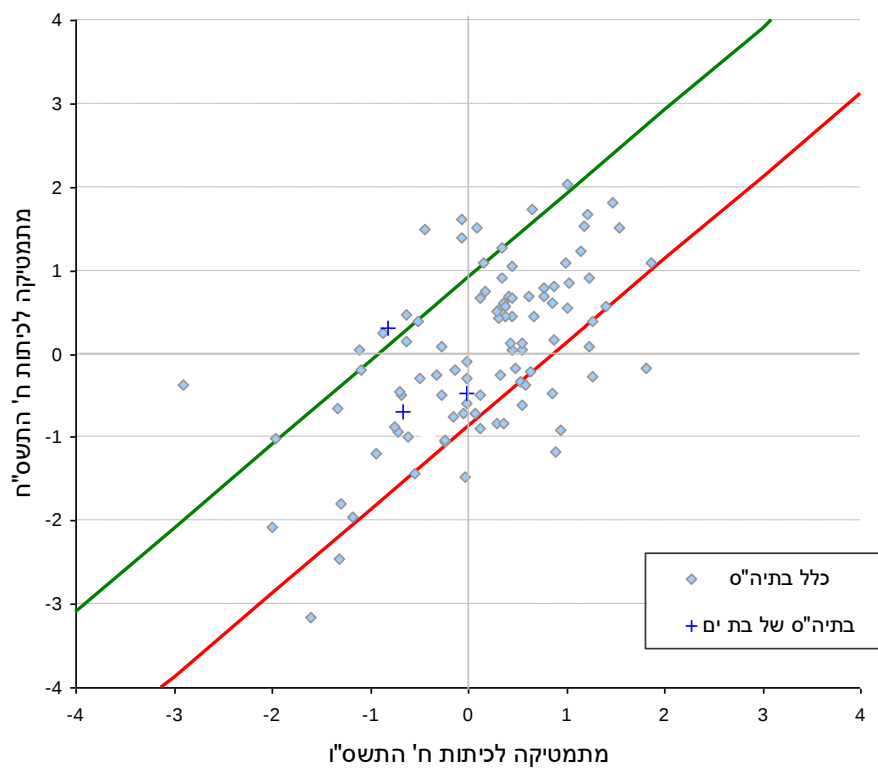
תרשים 6: הישגי כיתות ה' בבת-ים במבחני המיצ"ב באנגלית, תשס"ו ותשס"ח, בהשוואה ארצית (ציוני תקן ; בתי"ס דוברי עברית בלבד)



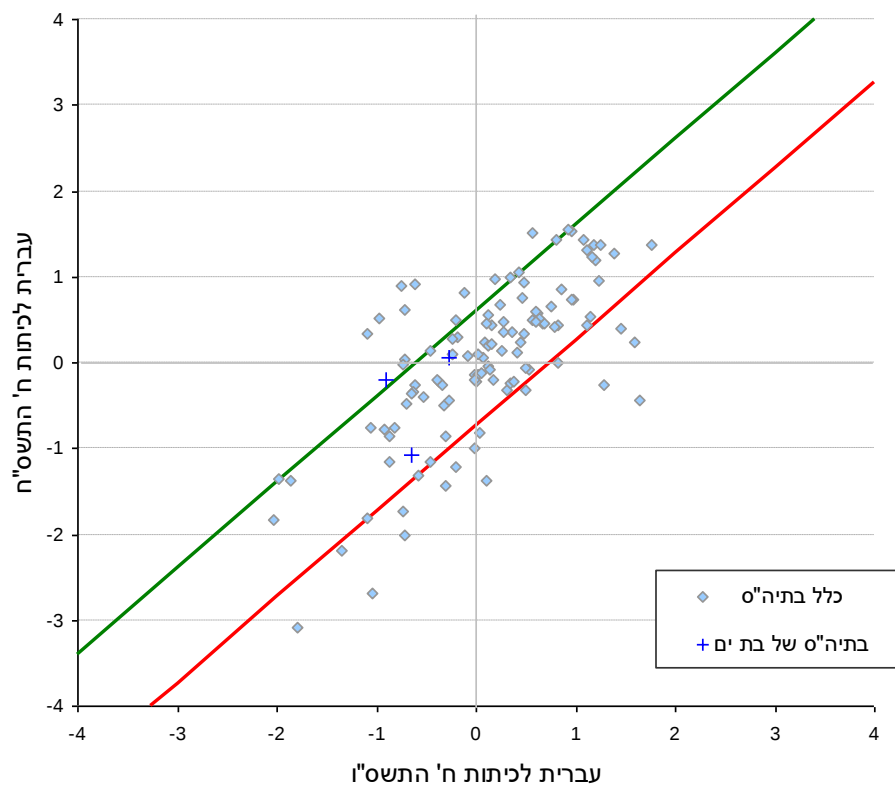
תרשים 7: הישגי כיתות ה' בבת-ים במבחני המיצ"ב במדע וטכנולוגיה, תשס"ו ותשס"ח, בהשוואה ארצית (ציוני תקן ; בתי"ס דוברי עברית בלבד)



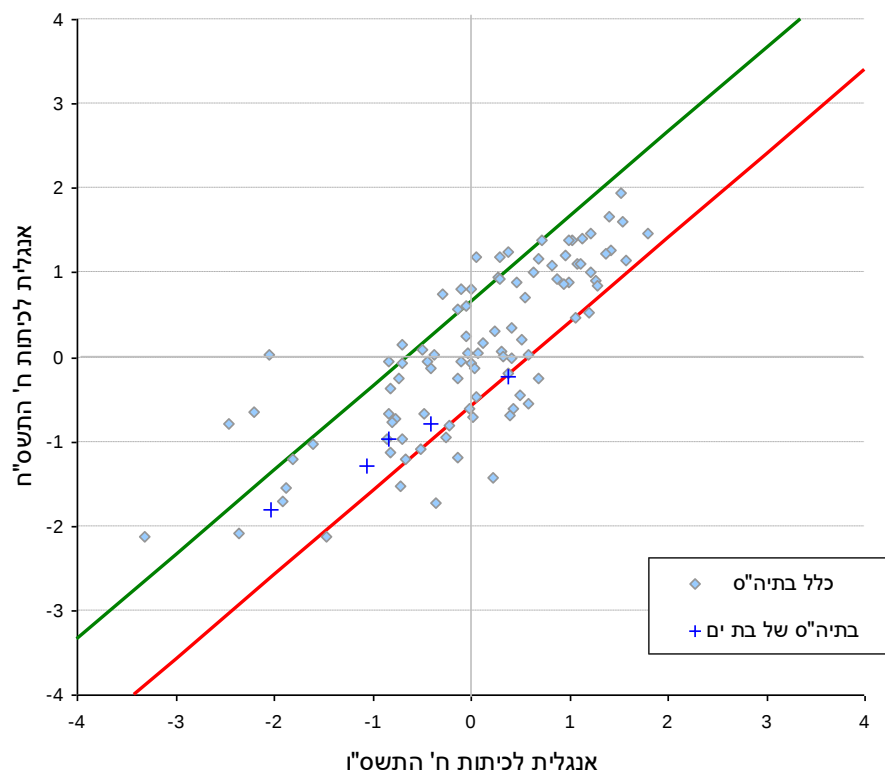
תרשים 8: הישגי כיתות ח' בבת-ים במבחני המיצ"ב במתמטיקה, תשס"ו ותשס"ח, בהשוואה ארצית (ציוני תקן ; בתי"ס דוברי עברית בלבד)



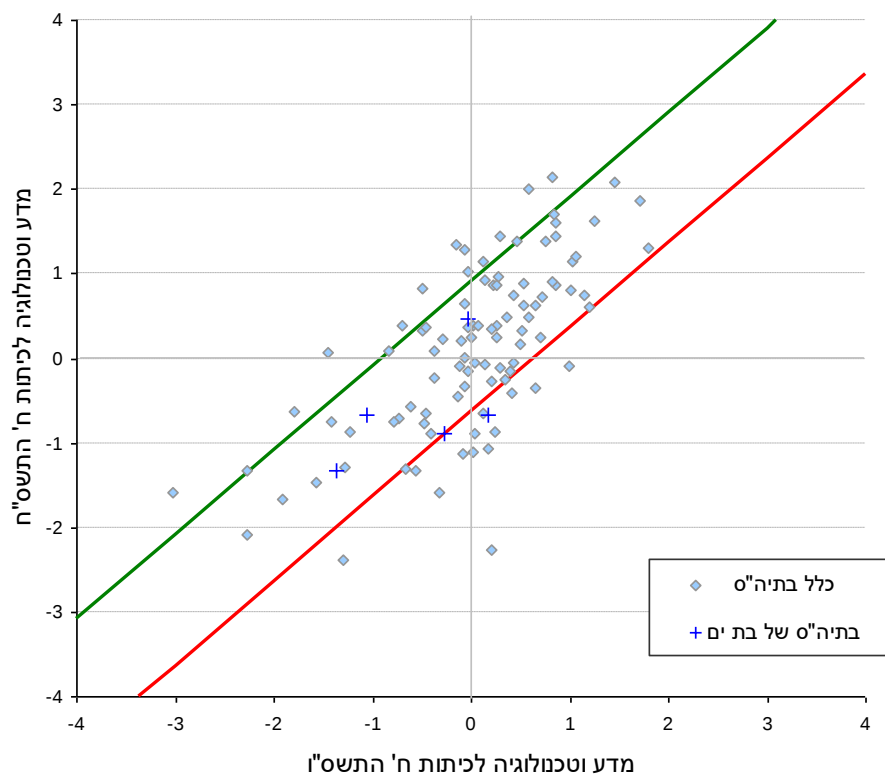
תרשים 9: הישגי כיתות ח' בבת-ים במבחני המיצ"ב בעברית, תשס"ו ותשס"ח, בהשוואה ארצית (ציוני תקן ; בתי"ס דוברי עברית בלבד)



תרשים 10: הישגי כיתות ח' בבת-ים במבחני המיצ"ב באנגלית, תשס"ו ותשס"ח, בהשוואה ארצית (ציוני תקן ; בתי"ס דוברי עברית בלבד)



תרשים 11: הישגי כיתות ח' בבת-ים במבחני המיצ"ב במדע וטכנולוגיה, תשס"ו ותשס"ח, בהשוואה ארצית (ציוני תקן ; בתי"ס דוברי עברית בלבד)



נספח 5: סקר הורים - נתוני רקע

בלוח 83 מוצגים נתוני הרקע של הורי התלמידים בבת-ים, תוך השוואת קבוצת המרואיינים בפועל למדגם ההורים ולאוכלוסייה כולה. כפי שאפשר לראות בלוח, קיים דמיון רב למדי בהתפלגות של ההורים המשיבים הן למדגם והן לאוכלוסייה על פני הפרמטרים של שנת עלייה, ארץ המוצא ומדד הטיפוח. עם זאת, בקרב המשיבים אפשר לזהות מעט ייצוג יתר להורים (אבות) ילידי ישראל או ילידי מדינות ערב/מדינות מוסלמיות, מעט ייצוג חסר להורי תלמידים שעלו לישראל, מעט ייצוג יתר לתלמידים בעלי מדד טיפוח גבוה וכן מעט ייצוג חסר לתלמידים בעלי מדד טיפוח נמוך.

לוח 83: התפלגות משתני הרקע של ההורים בבת-ים, באוכלוסייה ובקרב המשיבים בפועל

	אוכלוסייה	מדגם	משיבים בפועל
ארץ לידה של האב	ישראל	5,270 (51%)	557 (55%)
	בריה"מ לשעבר	2,628 (25%)	182 (18%)
	אתיופיה	408 (4%)	57 (6%)
	מדינות ערב/איסלאם	683 (7%)	104 (10%)
	אחר/לא ידוע	1,363 (13%)	112 (11%)
שנת עליה	1997 - 1990	323 (3%)	20 (2%)
	2004 - 1998	799 (8%)	43 (4%)
	2008 - 2005	183 (2%)	17 (2%)
	ללא תאריך עלייה	9,047 (87%)	932 (92%)
מדד שטראוס	גבוה (1 - 3)	1,542 (17%)	152 (17%)
	בינוני (4 - 7)	5,614 (62%)	586 (64%)
	חלש (8 - 10)	1,948 (21%)	176 (19%)
			225 (60%)
			62 (17%)
			7 (2%)
			42 (11%)
			37 (10%)
			7 (2%)
			11 (3%)
			0 (0%)
			355 (95%)
			70 (21%)
			210 (62%)
			56 (17%)

נספח 6: כלים כמותיים - שלב א' (שאלונים וראיונות ייעודיים)

6.1 שאלון לתלמידי בת-ים⁴³

תלמידים יקרים,					
בדפים הבאים יש שאלות עליכם, על בית הספר, על שעות הפנאי ועל נושאים נוספים. ליד כל שאלה נתונות כמה אפשרויות תשובה. בכל אחת מהשאלות עליכם לבחור רק תשובה אחת, ולסמן X במשבצת המתאימה לתשובה שבחרתם. סמנו את ה-X בעט כחול או שחור.					
מסכים מאוד	מסכים	קצת מסכים	לא כל כך מסכים	מאוד לא מסכים	בטבלה שלפניך משפטים העוסקים במה שקרה וקורה מאז תחילת שנת הלימודים הנוכחית. לגבי כל משפט סמן ב-X באיזו מידה אתה מסכים עם מה שכתוב בו.
1	2	3	4	5	1. אני מסוגל לבצע דברים בצורה טובה כמו רוב האנשים האחרים או יותר טוב מהם
1	2	3	4	5	2. כשעצוב לי או כשרע לי אני מרגיש נוח לדבר על זה עם החינוכאי (מחנך) שלי
1	2	3	4	5	3. קורה שאני מרגיש בודד מכיוון שאין לי עם מי להיות בהפסקות
1	2	3	4	5	4. אני גאה לגור בעיר שלי
1	2	3	4	5	5. באופן כללי אני מרוצה מעצמי
1	2	3	4	5	6. אני מרגיש שיש לי הרבה דברים טובים להתגאות בהם
1	2	3	4	5	7. לחינוכאי (מחנך) שלי חשוב מאד לדעת על מצבי בלימודים
1	2	3	4	5	8. ישנו תחום מחוץ ללימודים שאני מצטיין בו
1	2	3	4	5	9. הייתי רוצה לעבור לגור בעיר אחרת כשאהיה מבוגר
1	2	3	4	5	10. הרבה פעמים קורה שאני מרגיש שאני כשלון
1	2	3	4	5	11. חברים שלי מהכיתה מתנהגים כאילו לא איכפת להם ממני
1	2	3	4	5	12. לחינוכאי (מחנך) שלי אכפת ממה שקורה לי, ולא רק בקשר ללימודים
1	2	3	4	5	13. החברים שלי מהכיתה יודעים במה אני טוב באמת, גם אם זה לא קשור ללימודים
1	2	3	4	5	14. בעיר שלי כיף לחיות ולבלות
1	2	3	4	5	15. ישנו תחום מחוץ ללימודים שאני מאד מצליח בו
1	2	3	4	5	16. נראה לי שהחברים שלי מהכיתה מעריכים אותי
1	2	3	4	5	17. ישנו נושא מחוץ ללימודים שאני מבין בו מאד
1	2	3	4	5	18. אני מרגיש שהשתפרתי מאד בלימודים בהשוואה לשנה הקודמת

19. האם וכמה פעמים בחודש האחרון נפגשת עם החינוכאי (מחנך) שלך לשיחה אישית (הכוונה לשיחה רק

בינך ובינו, ללא נוכחות של מישהו אחר: (א) אף פעם (ב) פעם אחת (ג) פעמיים ויותר

⁴³ השאלון המוצג כאן הועבר לתלמידי חטיבות הביניים בבת-ים בתשס"ח. לתלמידים מקבוצת ההשוואה ("בתי ספר דומים") הועבר שאלון מקוצר, שאינו כולל שאלות העוסקות בחינוך האישי. כמו כן, לתלמידי בתי הספר הסודיים בבת-ים הועבר שאלון קצר יותר, שאינו כולל שאלות העוסקות בהיבטים הייחודיים של יישום המודל בחטיבות הביניים בלבד (כגון החוזים האישיים).

20. האם החינוכאי (מחנך) ביקר אצלך בבית מאז תחילת השנה? (א) כן, פעם אחת (ב) כן, יותר מפעם אחת (ג) לא

21. מה היו הציונים שקיבלת בתעודה האחרונה?
(א) הרוב טוב מאוד (90 ומעלה) (ב) הרוב טוב או כמעט טוב מאוד (80 – 89) (ג) הרוב כמעט טוב או טוב (70 – 79) (ד) הרוב מספיק או כמעט טוב (60 – 69) (ה) הרוב מספיק בקושי או מספיק (פחות מ- 60)

במידה רבה מאד	במידה רבה	בינונית	במידה מועטה	במידה מועטה מאד או בכלל לא	באיזו מידה החינוכאי (מחנך) שלך באמת יודע... (סמן X בתשובה הנכונה)
5	4	3	2	1	22. החינוכאי (מחנך) שלך באמת יודע מי הם חבריך
5	4	3	2	1	23. החינוכאי (מחנך) שלך באמת יודע מה אתה אוהב לעשות
5	4	3	2	1	24. החינוכאי (מחנך) שלך באמת יודע במה אתה טוב באמת, גם אם זה לא קשור ללימודים
5	4	3	2	1	25. החינוכאי (מחנך) שלך באמת יודע מה אתה עושה בזמן הפנוי
5	4	3	2	1	26. החינוכאי (מחנך) שלך באמת יודע מה קורה במשפחה שלך

במידה רבה מאד	במידה רבה	בינונית	במידה מועטה	במידה מועטה מאד או בכלל לא	באיזו מידה ההורים (אמא או אבא) שלך באמת יודעים... (סמן X בתשובה הנכונה)
5	4	3	2	1	27. ההורים שלך באמת יודעים מה המצב שלך בבית הספר מבחינה חברתית
5	4	3	2	1	28. ההורים שלך באמת יודעים מה המצב שלך בלימודים
5	4	3	2	1	29. ההורים שלך באמת יודעים במה אתה טוב באמת, גם אם זה לא קשור ללימודים
5	4	3	2	1	30. ההורים שלך באמת יודעים עד כמה טוב לך (או לא טוב לך) בבית הספר

0 עד 1	2 עד 3	4 עד 5	6 עד 7	8 או יותר	בכל אחד מהמשפטים הבאים סמן ב-X כמה פעמים הוא התרחש בחודש האחרון
					31. כמה פעמים בחודש האחרון איחרת לשיעור הראשון (מפגש שחרית) של יום הלימודים?
					32. לכמה שיעורים איחרת בחודש האחרון בסך הכל?
					33. לכמה ימי לימודים לא הגעת בחודש האחרון (כולל מחלה)?
					34. כמה פעמים בחודש האחרון לא הגעת לשיעורים, מבלי לקבל לכך אישור?

אף פעם	פעם או פעמים יותר	שלוש פעמים או יותר	לגבי כל אחד מהדברים הבאים סמן ב-X אם הוא קרה בחודש האחרון
			35. בחודש האחרון איימת על תלמיד אחר שתתן לו מכות
			36. בחודש האחרון העלבת או קיללת תלמיד אחר
			37. בחודש האחרון הרבצת מכות לתלמיד אחר

לגבי כל אחד מהדברים הבאים סמן ב-X אם הוא קרה בחודש האחרון	אף פעם	פעם או פעמים	שלוש פעמים או יותר
38. בחודש האחרון השתמשת במקל, באבן, בכיסא או בחפץ אחר כדי לפגוע בתלמיד אחר	☐	☐	☐

חשוב על הדברים שאתה עושה אחרי שעות הלימודים. האם וכמה פעמים בשבוע אתה עושה את כל אחת מהפעילויות הבאות ?	בכלל לא	פעם או פעמים בשבוע	שלוש עד חמש פעמים בשבוע	כל יום
39. משתתף בחוג או בפעילות מאורגנת (כגון קבוצת ספורט, חוג נגינה, אמנות, תיאטרון וכד')	☐	☐	☐	☐
40. מבלה עם חברים בבית שלי או בבית של חברים	☐	☐	☐	☐
41. מסתובב בשכונה או בעיר	☐	☐	☐	☐
42. משתתף בפעילות של תנועת נוער או בפעילות התנדבותית (כגון התנדבות במד"א, וכד')	☐	☐	☐	☐
43. צופה בטלוויזיה לפחות 3 שעות רצוף	☐	☐	☐	☐
44. עוסק בתחביב שלי (כגון מחשב, קריאה, משחקי תפקידים וכד')	☐	☐	☐	☐
45. משתעמם בלי למצוא לי משהו לעשות	☐	☐	☐	☐

46. האם ישנו תחום שהיית רוצה לעסוק בו, אבל אתה לא מוצא מסגרת מתאימה בעיר או בשכונה שלך (כגון חוג, קבוצה וכד')?

(א) כן. אנא ציין מהו התחום? _____ (ב) לא

47. האם מתקיימת פעילות כלשהי בעיר או בשכונה שלך, שהיית רוצה להשתתף בה אבל אינך עושה זאת?

(א) כן. מהי הפעילות ומדוע אינך משתתף בה? _____
(ב) לא

48. האם מתקיימת פעילות כלשהי מחוץ ללימודים שאתה משתתף בה באופן קבוע (לדוגמא: חוג, קבוצה, להקה, תחביב, תנועת נוער וכד')

(א) כן – אם ענית לא - עבור לשאלה 54

49. ציין מהי פעילות זו (אם אתה משתתף במספר פעילויות כאלה – בחר אחת מהן)

רק אם ענית "כן" בשאלה 48, ענה על השאלות בטבלה זו, בהתייחס לפעילות שציינת	מסכים מאוד	מסכים	קצת מסכים	לא כל כך מסכים	מאוד לא מסכים
50. אני נהנה להשתתף בפעילות זו	☐	☐	☐	☐	☐
51. חשוב לי להתמיד בפעילות זו	☐	☐	☐	☐	☐
52. חשוב לי להתקדם ולהצליח בפעילות זו	☐	☐	☐	☐	☐
53. אני מאמין שאצליח בפעילות זו	☐	☐	☐	☐	☐

השאלות הבאות מיועדות לתלמידי כיתות ז', ח' או ט'

(תלמידי כיתות ה' ו' – מסיימים את השאלון)

54. האם מאז תחילת השנה חתמת על חוזה אישי ? (א) כן – עבור לשאלה 55 (ב) לא – סיים את

השאלון

במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	במידה מועטה מאד או בכלל לא	
5	4	3	2	1	55. באיזו מידה אתה עושה מאמצים על מנת לעמוד במטרות שבחוזה?
5	4	3	2	1	56. באיזו מידה אתה מרגיש שאתה מתקדם לקראת השגת המטרות המופיעות בחוזה?
5	4	3	2	1	57. באיזו מידה אתה מרגיש שהחינוכאי (מחנך) מסייע לך בהשגת המטרות שבחוזה?
5	4	3	2	1	58. באיזו מידה אתה מרגיש שהוריך מסייעים לך בהשגת המטרות שבחוזה?
5	4	3	2	1	59. באיזו מידה אתה מרגיש שחבריך לכיתה מסייעים לך בהשגת המטרות שבחוזה?
5	4	3	2	1	60. באיזו מידה אתה מרגיש שהמת"ח (מרכז למידה תומך חוזה) מסייע לך בהשגת המטרות שבחוזה? ☐ אם אין בבית הספר מת"ח סמן X פה
5	4	3	2	1	61. באיזו מידה אתה מרגיש שתוכל לעמוד במטרות המופיעות בחוזה?
5	4	3	2	1	62. באיזו מידה התאפשר לך השנה להציג את תחום המצוינות שלך במסגרת מפגשי השחרית (או במסגרות אחרות של הכיתה)?

ושוב תודה על עזרתך ועל תשומת הלב!

6.2 ריאיון טלפוני עם המחנכים – תשס"ח

שלום רב!

שמי _____ ואני מתקשרת מטעם ראמ"ה, הרשות למדידה והערכה בחינוך, של משרד החינוך. (למחנכות בבת-ים בלבד!): בימים אלו אנו עורכים סקר בקרב מחנכים המשתתפים ביישום "מודל בת-ים לחינוך אישי. מטרת המחקר היא ללמוד את עמדות המחנכות כלפי החינוך האישי בבת-ים. (למחנכות מחולון ופתח תקווה בלבד!): בימים אלה אנו עורכים מחקר בקרב מחנכות. מטרת המחקר היא ללמוד לגבי העמדות והתפיסות של מחנכות כלפי תחום החינוך בבתי הספר. במסגרת המחקר אנו מראיינים מחנכות ממספר בתי ספר. אנו פונים אלייך על מנת להציג לך מספר שאלות בנוגע לתפקידך כמחנכת. האם תוכלי להקדיש כ – 7 דקות (למחנכות בבת-ים יש לומר: כ – 15 דקות) מזמנך להשיב על הסקר, או שנתאם מועד אחר? בטרם נתחיל בראיון, חשוב לי להדגיש כי כל תשובותיך הן לצרכי מחקר בלבד, ולא תועברנה לשום גורם מחוץ לראמ"ה.

כאשר אציג לך שאלות לגבי כיתה, אנא התייחסי לכיתה _____ בבית הספר _____ אותה את מחנכת.

תחילה, מספר שאלות כלליות לגבי שינויים בתחום החינוך בשנתיים האחרונות, בבית הספר וביישוב. אני אבקש ממך לומר לי האם בכל אחד מהתחומים חל בשנתיים האחרונות שינוי גדול

לטובה, האם חל שינוי לטובה, האם לא חל שינוי, האם חל שינוי לרעה, או האם חל שינוי גדול לרעה?

1. האם בשנתיים האחרונות חל שינוי ברמת ההוראה בבית הספר?	שינוי גדול לטובה	שינוי לטובה	לא חל שינוי	שינוי לרעה	שינוי גדול לרעה	לא יודע	לא ענה
1	1	2	3	4	5	6	7
2. האם בשנתיים האחרונות חל שינוי באווירה בין התלמידים בבית הספר?	1	2	3	4	5	6	7
3. האם בשנתיים האחרונות חל שינוי ביחסים בין המורים והתלמידים בבית הספר?	1	2	3	4	5	6	7
4. האם בשנתיים האחרונות חל שינוי במגוון האפשרויות שיש לילדים ולבני הנוער בתחום הפנאי, בשעות שאחרי בית הספר (חוגים, קבוצות, תנועות נוער וכיו"ב)?	1	2	3	4	5	6	7

כעת אציג לך מספר שאלות בנוגע לתפקידך כמחנכת.

אני אקריא מספר תחומים מחייך של התלמיד בבית הספר ובשעות שאחרי הלימודים. עבור כל תחום אבקש ממך לציין באיזו מידה את סבורה שלמחנכת צריכה להיות השפעה בתחום זה, ובאיזו מידה את סבורה שיש לך, בפועל, השפעה באותו תחום, כאשר 1 = במידה רבה מאד, 2 = במידה רבה, 3 = במידה בינונית, 4 = במידה מועטה ו- 5 = במידה מועטה מאד או בכלל לא.

באיזו מידה את סבורה שלמחנכים צריכה להיות השפעה במישור זה?							באיזו מידה את סבורה שבפועל יש לך השפעה במישור זה?						
במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	במידה מועטה מאד/ בכלל לא	לא יודע	לא ענה	במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	במידה מועטה מאד/ בכלל לא	לא יודע	לא ענה
1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
5-6. ההתפתחות של התלמיד במישור הבין-אישי (יחסים עם בני גיל)													
7-8. היכולת של התלמיד להציב לעצמו מטרות לימודיות ולפעול להשגתן													
9-10. היכולת של התלמיד להציב לעצמו מטרות אישיות ולפעול להשגתן													

באיזו מידה את סבורה שלמחנכים צריכה להיות השפעה במישור זה?							באיזו מידה את סבורה שבפועל יש לך השפעה במישור זה?							
במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	במידה מועטה מאד/ בכלל לא	לא יודע	לא ענה	במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	במידה מועטה מאד/ בכלל לא	לא יודע	לא ענה	
11-12. ההתקדמות של התלמיד בלימודים	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
13-14. גיוס ההורים לטובת ההתקדמות של התלמיד	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
15-16. ההתפתחות וההתקדמות של התלמיד מחוץ לשעות בית-הספר, במסגרת חוגים, קבוצות, תחביבים וכד'	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
17-18. (בחטיבות הביניים בלבד) ההתפתחות של התלמיד במישור הערכי- התנדבותי: גיבוש ערכים, התנדבות בקהילה וכד'	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
19-20. (ביסודיים בלבד) ההתפתחות של התלמיד במישור הערכי- התנדבותי: פעילות תלמידים למען חבריהם ולמען הקהילה הבית- ספרית	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

באיזו מידה את מסכימה עם כל אחד מההיגדים הבאים?

מסכימה מאד	מסכימה	קצת מסכימה	לא כל כך מסכימה	מאד לא מסכימה	לא יודע	לא ענה	
1	2	3	4	5	6	7	21. כשיש התנגשות בין הדברים, בית הספר תמיד יעדיף להקצות משאבים למקצועות הלימוד ולא לשעות חינוך.
1	2	3	4	5	6	7	22. חשוב שהמחנכת תכיר כל תלמיד בכל תחומי חייו ולא רק במישור הלימודי.
-1 עבור לשאלה 25	-2 עבור לשאלה 25	3	4	5	6	7	23. אני מרגישה שאני מצליחה לבצע את תפקיד המחנכת כפי שהייתי רוצה.

24. האם תוכלי לפרט/לנמק? _____
25. כמה תלמידים משתייכים לקבוצה אותה את מחנכת? _____
26. עם כמה תלמידים מהקבוצה שלך קיימת שיחות אישיות מאז תחילת השנה? _____
27. לכמה תלמידים מהקבוצה שלך הגעת לביקור בית מאז תחילת השנה? _____ (בת-ים ממשיכים הלאה, כל השאר עבור לשאלה 86)
28. האם את מקיימת את "מפגשי השחרית" בתחילת ימי הלימודים, ואם כן באיזו תדירות?
1. כן, חמש פעמים בשבוע (עבור לשאלה 30)
 2. כן, ארבע פעמים בשבוע (עבור לשאלה 30)
 3. כן, פחות מארבע פעמים בשבוע (עבור לשאלה 30)
 4. לא.
 5. לא יודע. (עבור לשאלה 30)
 6. לא ענה. (עבור לשאלה 30)
29. מדוע הוחלט שלא לקיים מפגשי שחרית? _____ (עבור לשאלה 36)

באיזו מידה מפגשי השחרית עוסקים בעניינים הבאים:

כאשר 1 = במידה רבה מאד, 2 = במידה רבה, 3 = במידה בינונית, 4 = במידה מועטה ו - 5 = במידה מועטה מאד או בכלל לא.

	במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	במידה מועטה מאד/ בכלל לא	רלוונטי	לא יודע	לא ענה
30. (בחטיבות הביניים בלבד) דיון בהתקדמות של התלמידים ב"חוזים האישיים"	1	2	3	4	5	6	7	8
31. גיבוש הקבוצה כקבוצה חברתית, קבוצת תמיכה	1	2	3	4	5	6	7	8
32. עיסוק בתכנים ערכיים,	1	2	3	4	5	6	7	8

לא ענה	לא יודע	לא רלוונטי	במידה מועטה מאד/ בכלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד	
								יעוציים וחברתיים
8	7	6	5	4	3	2	1	33. השלמת חומר לימודי
8	7	6	5	4	3	2	1	34. טיפול בבעיות התנהגות ומשמעת
8	7	6	5	4	3	2	1	35. (למורים מהחינוך הממלכתי-דתי): קיום תפילות ולימודי קודש

36. (למראיין: שאלה למראיין – לא להקריא!!!) האם המרואיין מלמד בחטיבת הביניים?

1. כן

2. לא (עבור לשאלה 40)

37. כמה תלמידים בקבוצה שאת אחראית עליה כמחנכת נמצאים בתהליך של גיבוש או ביצוע של החוזה אישי? _____ (למראיין: אם התשובה=0, לוודא שאכן התלמידים לא נמצאים בתהליך של גיבוש או ביצוע החוזה האישיים)

38. באיזו מידה החוזה האישי משקף רצונות, שאיפות וצרכים אמיתיים של התלמידים?

1) במידה רבה מאד (עבור לשאלה 40)

2) במידה רבה (עבור לשאלה 40)

3) במידה בינונית

4) במידה מועטה

5) במידה מועטה מאד/ בכלל לא

6) לא יודע (עבור לשאלה 40)

7) לא ענה (עבור לשאלה 40)

39. האם תוכלי לפרט/לנמק? _____

40. האם בבית ספרך פועל מִתִּיחַ? (למי שלא הבין: מתִּיחַ = מרכז תומך חוזה)

1) כן

2) לא (עבור לשאלה 43)

3) לא יודע (עבור לשאלה 43)

4) לא ענה (עבור לשאלה 43)

41. באיזו מידה, לדעתך, המתִּיחַ נותן לתלמידים מענה יעיל לצרכים הלימודיים שלהם?

1) במידה רבה מאד (עבור לשאלה 43)

2) במידה רבה (עבור לשאלה 43)

3) במידה בינונית

4) במידה מועטה

5) במידה מועטה מאד/ בכלל לא

6) לא יודע (עבור לשאלה 43)

7) לא ענה (עבור לשאלה 43)

כעת אציג לך מספר שאלות לגבי השפעת מודל בת-ים לחינוך אישי על היבטים שונים בחיי התלמידים, המורים ובית הספר בכלל. עבור כל שאלה אנא השיבי האם 1 = במידה רבה מאוד, 2 = במידה רבה, 3 = במידה בינונית, 4 = במידה מועטה, 5 = במידה מועטה מאוד או בכלל לא.

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	במידה מועטה מאוד/ בכלל לא	לא יודע	לא ענה	בכל מקום בו התשובה אינה "1" או "2" – האם תוכלי לפרט/ לנמק?
1	2	3	4	5	6	7	44. _____
1	2	3	4	5	6	7	46. _____
1	2	3	4	5	6	7	48. _____
1	2	3	4	5	6	7	50. _____
1	2	3	4	5	6	7	52. _____

53. (למראיין: שאלה למראיין – לא להקריא!!!) האם המרואיין מלמד בחטיבת הביניים?

1. כן

2. לא (עבור לשאלה 57)

54. האם את מחנכת את הכיתה לבדך, או האם ישנה מורה נוספת שמחנכת איתך?

1. לבד (עבור לשאלה 57)

2. יחד עם מורה נוספת

3. לא יודע (עבור לשאלה 57)

4. לא ענה (עבור לשאלה 57)

55. באיזו מידה את שבעת רצון מעבודת הצוות עם המחנכת הנוספת של הכיתה אותה את חונכת?

1. במידה רבה מאוד (עבור לשאלה 57)

2. במידה רבה (עבור לשאלה 0)

3. במידה בינונית

4. במידה מועטה

5. במידה מועטה מאד/ בכלל לא
6. לא יודע (עבור לשאלה 57)
7. לא ענה (עבור לשאלה 57)
56. האם תוכלי לפרט/לנמק? _____
57. באיזו מידה את מסכימה עם הטענה ששעות השחרית גוזלות זמן שהיה יכול להיות מנוצל לקידום לימודי של התלמידים?
- (1) במידה רבה מאד
 - (2) במידה רבה
 - (3) במידה בינונית (עבור לשאלה 59)
 - (4) במידה מועטה (עבור לשאלה 59)
 - (5) במידה מועטה מאד/ בכלל לא (עבור לשאלה 59)
 - (6) לא יודע (עבור לשאלה 59)
 - (7) לא ענה (עבור לשאלה 59)
58. האם תוכלי לפרט/לנמק? _____
59. באיזו מידה את סבורה שהחינוך האישי הביא לפריצת גבולות, ל"חברותיות יתר" בין מורים לתלמידים?
- (1) במידה רבה מאד
 - (2) במידה רבה
 - (3) במידה בינונית (עבור לשאלה 61)
 - (4) במידה מועטה (עבור לשאלה 61)
 - (5) במידה מועטה מאד/ בכלל לא (עבור לשאלה 61)
 - (6) לא יודע (עבור לשאלה 61)
 - (7) לא ענה (עבור לשאלה 61)
60. האם תוכלי לפרט/לנמק? _____
61. באיזו מידה את חשה שהחינוך האישי הגביר את העומס שיש עלייך מבחינת היקף העבודה?
- (1) במידה רבה מאד
 - (2) במידה רבה
 - (3) במידה בינונית (עבור לשאלה 63)
 - (4) במידה מועטה (עבור לשאלה 63)
 - (5) במידה מועטה מאד/ בכלל לא (עבור לשאלה 63)
 - (6) לא יודע (עבור לשאלה 63)
 - (7) לא ענה (עבור לשאלה 63)
62. האם תוכלי לפרט/לנמק? _____
63. באיזו מידה את חשה שהתכנית יצרה התוכנית יצרה עומס רגשי על המחנכת?
- (1) במידה רבה מאד
 - (2) במידה רבה

3) במידה בינונית (עבור לשאלה 0)

4) במידה מועטה (עבור לשאלה 0)

5) במידה מועטה מאד/ בכלל לא (עבור לשאלה 0)

6) לא יודע (עבור לשאלה 0)

7) לא ענה (עבור לשאלה 0)

64. האם תוכלי לפרט/לנמק? _____

כעת אציין בפנייך מספר תחומים מחיי בית הספר. עבור כל אחד מהתחומים הבאים, אנא אמרי האם מודל בת-ים השפיע מאד לטובה, השפיע לטובה, לא השפיע בכלל, השפיע לרעה או השפיע מאד לרעה.

השפיע מאד לטובה	השפיע לטובה	לא השפיע בכלל	השפיע לרעה	השפיע מאד לרעה	לא יודע	לא ענה	בכל מקום בו התשובה אינה "1" או "2" או "3" או "6" או "7" - האם תוכלי לפרט/לנמק?
1	2	3	4	5	6	7	66. _____
1	2	3	4	5	6	7	67. _____
1	2	3	4	5	6	7	68. _____
1	2	3	4	5	6	7	69. _____
1	2	3	4	5	6	7	70. _____
1	2	3	4	5	6	7	71. _____
1	2	3	4	5	6	7	72. _____
1	2	3	4	5	6	7	73. _____
1	2	3	4	5	6	7	74. _____
1	2	3	4	5	6	7	75. _____
1	2	3	4	5	6	7	76. _____
1	2	3	4	5	6	7	77. _____
1	2	3	4	5	6	7	78. _____
1	2	3	4	5	6	7	79. _____
1	2	3	4	5	6	7	80. _____

81. באיזו מידה, באופן כללי, את שבעת רצון מיישום מודל בת-ים לחינוך אישי בבית ספרך?

1) במידה רבה מאד

2) במידה רבה

3) במידה בינונית

4) במידה מועטה

5) במידה מועטה מאד/ בכלל לא

- 6) לא יודע
- 7) לא ענה
82. האם תוכלי לפרט/לנמק? _____
83. אילו הדבר היה נתון בידייך האם היית:
- 1) ממשיכה את יישום המודל כמו שהוא (עבור לשאלה 85)
 - 2) מפסיקה את יישום המודל וחוזרת למתכונת העבודה הקודמת (עבור לשאלה 85)
 - 3) ממשיכה את יישום המודל, עם מספר שינויים.
 - 4) לא יודע (עבור לשאלה 85)
 - 5) לא ענה (עבור לשאלה 85)
84. האם תוכלי לפרט? _____
85. האם יש לך התייחסויות נוספות ל"מודל בת-ים לחינוך אישי"? _____
86. האם יש לך התייחסויות נוספות לתפקידך כמחנכת, או באופן כללי לתחום החינוך בבתי הספר? _____
87. הערות: _____
- תודה רבה על שיתוף הפעולה!**

6.2 ראיון טלפוני עם ההורים

שלום רב!

שמי _____ ואני מתקשרת מטעם ראמ"ה, הרשות למדידה והערכה בחינוך, של משרד החינוך.

- 1) האם יש לך ילדים הלומדים בבית ספר יסודי או בחטיבת ביניים בבתי-ים?
- 1) כן
- 2) לא (לעודא שאכן אין אף ילד הלומד בבית ספר יסודי או בחטיבת ביניים ולסיים את הראיון)
- ברצוני להציג לך מספר שאלות לגבי בית הספר ומערכת החינוך בבתי-ים. האם תוכלי להקדיש כ- 10 דקות מזמנך, או שנתאם מועד אחר?

הראיון הוא חלק ממחקר שמטרתו לבחון את החינוך בבתי הספר בעיר בת-ים. בטרם נתחיל בראיון, חשוב לי להדגיש כי כל תשובותיך הן לצרכי מחקר בלבד, והן תישארנה חסויות.

2) באילו כיתות לומדים הילדים שלך?

- 1) ילד ראשון. כיתה: _____
- 2) ילד שני. כיתה: _____
- 3) ילד שלישי. כיתה: _____
- 4) ילד רביעי. כיתה: _____

(למתכנת: להוסיף למראיין אינדיקציה על אילו מהילדים ההורה ירואיין).

כעת נתחיל בראיון, בתשובותיך אנא התייחסי לבית הספר של בנך/בתך הלומד/ת בכיתה _____ (למראיין: אם הנושא עולה, להדגיש שבראיון זה מבקשים לשוחח על החוויות בבית הספר ובכיתה רק של התלמיד ששמו מופיע בסקר, ולא על ילדים אחרים של המרואיין, גם אם אלה לומדים באותו בית ספר).

תחילה, מספר שאלות כלליות לגבי תחום החינוך בעיר בת-ים.

שבע רצון מאד	שבע רצון	די שבע רצון	די לא שבע רצון	לא שבע רצון	בהחלט לא שבע רצון
1	2	3	4	5	6
(3) באיזו מידה אתה שבע רצון מרמת הלימודים בבתי הספר היסודיים? (רק להורים עם ילדים ביסודי)					
1	2	3	4	5	6
(4) באיזו מידה אתה שבע רצון מרמת הלימודים בחטיבות הביניים? (רק להורים עם ילדים בחט"ב)					
1	2	3	4	5	6
(5) באיזו מידה אתה שבע רצון מהמצב הפיזי של בית הספר?					

כעת אשאל אותך לגבי שינויים בתחום החינוך בשנתיים האחרונות. אני אבקש ממך לומר לי האם בכל אחד מהתחומים חל בשנתיים האחרונות שינוי גדול לטובה, האם חל שינוי לטובה, האם לא חל שינוי, האם חל שינוי לרעה, או האם חל שינוי גדול לרעה?

שינוי גדול לטובה	שינוי לטובה	לא חל שינוי	שינוי לרעה	שינוי גדול לרעה
1	2	3	4	5
(6) האם בשנתיים האחרונות חל שינוי ברמת ההוראה בבית הספר?				
1	2	3	4	5
(7) האם בשנתיים האחרונות חל שינוי באווירה בין התלמידים בבית הספר?				
1	2	3	4	5
(8) האם בשנתיים האחרונות חל שינוי ביחסים בין המורים והתלמידים בבית הספר?				
1	2	3	4	5
(9) האם בשנתיים האחרונות חל שינוי במגוון האפשרויות שיש לילדים ולבני הנוער בתחום הפנאי, בשעות שאחרי בית הספר (חוגים, קבוצות, תנועות נוער וכיו"ב)?				

10) האם המחנך/ת הנוכחי של בנך/בתך הגיע אליכם הביתה לביקור בית?

(1) כן

(2) לא – (עבור לשאלה 12)

11) מה דעתך על כך שהמחנך/ת הגיע אליכם הביתה לביקור? _____ (אם נדרש הסבר נוסף: האם אתה שבע רצון מכך? האם זה משהו טוב, מועיל, חשוב? האם המחנך סייע במשהו?)

באיזו מידה אתה מסכים עם האמירות הבאות:

מסכים מאוד	מסכים	מסכים קצת	לא כל כך מסכים	מאוד לא מסכים	
1	2	3	4	5	12) אני גאה לגור בעיר שלי
1	2	3	4	5	13) הייתי רוצה לעבור לגור בעיר אחרת
1	2	3	4	5	14) העיר שלי היא מקום שבו לילדים ולבני נוער טוב לחיות ולבלות

בבית הספר שבו לומד/ת בנכם/בתכם מיושם "מודל בת-ים לחינוך אישי". אני אציג לך מספר שאלות בנוגע למודל.

15) האם שמעת או לא שמעת על "מודל בת-ים לחינוך אישי"?

1) שמעתי על המודל. האם תוכל לומר מה שמעת על המודל, מה אתה יודע עליו?

_____ (עבור לשאלה 18)

2) לא שמעתי.

16) האם ידוע לך שהתלמידים נפגשים כל יום למפגש בוקר עם המחנכת?

1) כן. (להסביר למרואיין שמפגשי הבוקר עם המחנכת הם חלק ממודל בת-ים לחינוך אישי ולעבור לשאלה 18)

2) לא.

17) האם ידוע לך שהתלמידים חותמים על "חוזים אישיים"?

1) כן. (להסביר למרואיין שהחוזים האישיים הם חלק ממודל בת-ים לחינוך אישי)

2) לא. סיים את הראיון

18) האם, לדעתך, "מודל בת-ים לחינוך אישי" הוא מודל חשוב או לא חשוב?

1) חשוב מאוד

2) חשוב

3) די חשוב

4) די לא חשוב.

5) לא חשוב.

6) כלל לא חשוב.

כעת אני אבקש ממך לומר לי האם, לדעתך, בכל אחד מהתחומים הבאים החינוך האישי בבית-ים השפיע מאד לטובה, השפיע לטובה, לא השפיע בכלל, השפיע לרעה או השפיע מאד לרעה.

השפיע מאד לטובה	השפיע לטובה	לא השפיע בכלל	השפיע לרעה	השפיע מאד לרעה	בכל מקרה בו לא השיב "1" או "2" יש לשאול: האם תוכל לנמק/ לפרט?
1	2	3	4	5	19 כיצד השפיע "מודל בת-ים לחינוך אישי" על בנך/בתך במישור הלימודי?
1	2	3	4	5	20 כיצד השפיע "מודל בת-ים לחינוך אישי" על בנך/בתך בתחום היחסים עם חברים?
1	2	3	4	5	21 כיצד השפיע "מודל בת-ים לחינוך אישי" על בנך/בתך בכל הקשור ליכולת להציב מטרות ולהשיג אותן?
1	2	3	4	5	22 כיצד השפיע המודל על הקשר בין ההורים לבית הספר ?
1	2	3	4	5	23 כיצד השפיע המודל על הקשר ביניכם, ההורים, לבין המחנך של בנכם/בתכם?
1	2	3	4	5	24 כיצד השפיע המודל על הקשר בין בנכם/בתכם לבין המחנכת שלו?
1	2	3	4	5	25 כיצד השפיע המודל על התנהגויות בסיכון של בני הנוער ביישוב (אלימות, שתיית משקאות אלכוהוליים וכד')?
1	2	3	4	5	26 כיצד השפיע החינוך האישי על התלמידים בכל הקשור לבילוי שעות הפנאי?

27 האם ישנו תחום נוסף שבו "מודל בת-ים לחינוך אישי" השפיע על בנך/בתך? האם תוכל
לפרט? _____

לגבי השאלות הבאות אנא השב "במידה רבה מאד", "במידה רבה", "במידה בינונית", "במידה מועטה" או "במידה מועטה מאד או בכלל לא".

	במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	במידה מועטה מאד או בכלל לא	
28) (להורים של תלמידים בחט"ב בלבד): באיזו מידה אתה חש שאתה מעורב בהשגת המטרות שילדך הציב לעצמו בחוזה האישי?	1	2	3	4	5	אם לא השיב "1" או "2" יש לשאול: האם תוכל לנמק/ לפרט: _____
29) (להורים של תלמידים בחט"ב בלבד): באיזו מידה אתה שבע רצון מהמטרות שבנך/בתך הציב לעצמו במסגרת החוזה האישי?	1	2	3	4	5	אם לא השיב "1" או "2" יש לשאול: האם תוכל לנמק/ לפרט: _____
30) באיזו מידה אתה מסכים עם הטענה ששעות השחרית גוזלות זמן שהיה יותר חשוב לנצל אותו ללימודים?	1	2	3	4	5	אם לא השיב "1" או "2" יש לשאול: האם תוכל לנמק/ לפרט: _____
31) באיזו מידה אתה שבע רצון, באופן כללי, מ"מודל בת-ים לחינוך אישי"?	1	2	3	4	5	האם תוכל לנמק/ לפרט: _____

32) אילו הדבר היה נתון בידיך האם היית:

1) ממשיך את יישום המודל כמו שהוא (עבור לשאלה 34)

2) מפסיק את יישום המודל וחוזר למתכונת העבודה הקודמת (עבור לשאלה 34)

3) ממשיך את יישום המודל, עם מספר שינויים.

33) האם תוכל לפרט: _____

34) האם ישנם דברים נוספים שתמצא להוסיף בנוגע ל"מודל בת-ים לחינוך אישי", המלצות,
בקשות, תלונות וכד'?

35) האם ישנם דברים נוספים שתמצא להוסיף לגבי בית הספר בו לומד/ת בנך/בתך, או לגבי תחומי
החינוך או הפנאי בעיר? _____

תודה רבה!

נספח 7: כלים איכותניים: תסריטי ראיונות וקבוצות מיקוד

7.1 ראיון עם הגורמים המובילים: מודל בת-ים לחינוך אישי

- ספר על מודל בת-ים לחינוך אישי, מהן המטרות שלו? מה מיושם/נעשה בפועל?
- ספר על האופן שבו אתה קשור לפרויקט, מה התפקיד שלך בפרויקט? כמה זמן אתה עוסק בפרויקט? כיצד זה משתלב עם התפקידים האחרים שאתה ממלא?
- האם אתה מזהה שינויים בקשר בין (התחום עליו אתה מופקד) לבין בתי הספר? האם אתה מזהה שינויים בדפוסי העבודה בתוך המערך של התחום שלך ויתר השותפים בפרויקט (שיתוף פעולה, חלוקת אחריות וכד')?
- האם אתה מזהה השפעה של הפרויקט? במה זה בא לידי ביטוי? (אווירה בבתי הספר, הישגים לימודיים – האם לכולם, לחלק?, נשירת תלמידים, תפקיד החינוכאי, הקשר בין בתי הספר וההורים, אחר?) תוך כמה זמן אתה צופה שהתכנית תתחיל להשפיע – אם בכלל?
- האם מתאים/נחוץ לכולם – לכל התלמידים, למי יותר למי פחות?
- מתאים לכל המורים, האם כולם יכולים לעשות את זה? האם רואה את המודל ישים לכל המורים במערכת?
- מהן הבעיות, הקשיים, צווארי הצוואר של הפרויקט? מה נחוץ כדי להתגבר עליהם? האם ישנם אלמנטים מיותרים?
- כיצד אתה רואה את המשך התפתחות הפרויקט? מה אתה
- מה היית ממליץ למישהו שרוצה ליישם את הפרויקט בשוב שלו, או ברמה הארצית?
- האם תרצה להוסיף עוד משהו?

7.2 קבוצת מיקוד יועצות חינוכיות

- הקדמה, הצגה עצמית: 10 דק'
- כל אחד מציג ביי"ס (+יסודי/על יסודי), תפקיד בבית הספר, משך הזמן בתפקיד, כמה זמן בית הספר נמצא במודל בת-ים לחינוך אישי
- תפקיד היועץ הקלאסי: מה הליבה שלו, מה המיקום שלו בבית הספר?
- שינויים בתפקיד היועץ לאור כניסת מודל בת-ים לחינוך אישי: האם חל שינוי בתפקיד היועץ, האם חל שינוי במקום שהיועץ תופס בבית הספר? האם ההתמקמות שלו שונה מול המנהל, מול החינוכאי? כיצד פועלים יחסי הגומלין בין היועצים לבין המדריכים מטעם המכון לדמוקרטיה? האם יש תחושה שמהו נלקח מהיועץ ועובר למדריך?
- מהן נקודות הכוח של הפרויקט? מהם הדברים הנמצאים בליבת הפרויקט? כיצד משתלב היועץ בהיבטי הליבה של הפרויקט?
- מהן נקודות התורפה של הפרויקט, מה צריך לשפר? ומבחינת היועצים – האם ישנם דברים שצריך לחול בהם שינוי?

- אם רוצים ליישם את התהליך בערים נוספות – מהם המפתחות? מהם הדברים העיקריים? והאם הייתן רוצות לראות את היועץ ממוקם אחרת, ממלא תפקידים אחרים במודל של חינוך אישי?

7.3 קבוצת מיקוד תלמידים

- פתיחה והיכרות – כל ילד יציג את עצמו, גיל, תחביבים, מקצוע אהוב בבית הספר (10 דק')
 - סיפורים אישיים: בקשה מתלמידים שמעוניינים בכך, לספר לאורחים על מטרות שהציבו לעצמם, כיצד הם פועלים להשגת המטרות? מי עוזר להם? האם יש משהו שחסר להם ליישם את המטרות? (10 דק')
- שיחה חופשית על החינוך האישי בבית הספר: מה הם חושבים שהחינוך האישי עשה לבית הספר? איך זה השפיע על היחסים בין התלמידים לחבריהם? על היחסים בין מורים לתלמידים? איך זה השפיע עליהם מבחינה לימודית? (20 דק')
- מבט לעתיד: מה הדבר שהם לוקחים איתם מהחינוך האישי לקראת העתיד? האם היו ממליצים לילדים אחרים, בבתי ספר אחרים בארץ, ללמוד בבתי ספר שבהם יש חינוך אישי? (5 דק')

7.4 קבוצת מיקוד מחנכות

- פתיחה הצגה עצמית (5-7 דק')
 - בית הספר
 - כיתה שמחנכת
 - תפקידים נוספים בבית הספר
 - מספר השנים שמחנכת, מספר השנים שנמצאת במודל בת-ים לחינוך אישי
- תיאור הנעשה במסגרת המודל (10 דק')
 - תחשבו שאני מישהו שאין לו מושג מה עושים במסגרת המודל, ותתארו לי בכמה מילים מה אתן עושות? מה כולל המודל? (לנסות לכוון אותן, בשלב זה, לתיאור בלבד, עדיין ללא עמדות/פרשנות).
- כלים לתמוך בתלמידים (20 דק')
 - האם יהיה נכון לומר כי החינוך האישי חשף בפניכן פנים נוספות בחיי התלמידים, קשיים בחיי התלמידים שלא הכרתן כל כך לפני כן? (דוגמאות)
 - באיזו מידה מרגישות שיש בידיכן כלים לתת לתלמידים מענה במישור הרגשי, במישור הלימודי, במישור החומרי?
 - אילו גורמים מסייעים במתן המענים? האם לכל סוגיה/בעיה יש כתובת או שישנם דברים שלא מקבלים מענה מספק?
 - מה מרגישות שצריכות עוד? האם הן זקוקות להדרכה נוספת? במה?
- מה עשה המודל לבית הספר (20 דק')
 - כיצד, אם בכלל, המודל השפיע על ביה"ס מבחינת האקלים, מבחינת היחסים בין הגורמים השונים (תלמידים, מורים, הורים), מבחינת רמת האלימות?
 - האם עשה משהו מבחינת מעמד המורה בבית הספר, מבחינת התחושות שלכן כמורות?

- (שאלה מקדימה : כמה מכך עובדות כחינוכאיות בשיתוף עם מורה נוספת?) מה אתן יכולות לספר על השיתוף? איך עובד שיתוף הפעולה?
- האם הציף אצלכן תחושות, קשיים רגשיים? האם מרגישות שמקבלות מענה לקשיים/לעומס? איזה מענה? ממי?
- האם ניתן לראות סימנים לשינוי במישור הלימודי, במישור ההישגים, במוטיבציה של התלמידים?
- האם מרגישות שיש יותר "חינוך אישי" גם בשעות שהן מעבר לשעות השחרית?
- עמדות כלפי המודל, הערכה כללית של המודל (10 דק')
 - האם היו ממליצות להמשיך ביישום המודל? האם שבעות רצון מהמרכיבים המרכזיים שלו – שחריות הבוקר, סיוע לתלמידים בעלי צרכים, מת"חים? האם ישנם דברים שהיו ממליצות לשנות במודל, מהם?
 - האם היו ממליצות ליישם אותו במקומות נוספים?
 - האם המודל מתאים לבתי הספר היסודיים, במה כן, במה לא?

7.5 ריאיון עומק עם מנהל בית ספר

- ספר קצת על מה נעשה בבית הספר במסגרת החינוך האישי :
 - שחריות בוקר
 - ביקורי בית, שיחות אישיות
 - חוזים אישיים
 - סל סיוע בית ספרי, ואוצ'רים לחוגים : האם מקבלים? האם זה מספק את הצרכים?
 - הדרכה : באיזה היקף נעשית ההדרכה? האם מקבלים את ההדרכה המתאימה?
- השפעה של החינוך האישי :
 - אקלים בית ספרי? אווירה בין התלמידים? דימוי עצמי של התלמידים? יחסים בין מורים לתלמידים?
 - נשירת תלמידים? נשירה סמויה?
 - מעמד המורה : האם מרגישים שינוי במעמד שלהם? האם נתן להם מוטיבציה, כוחות? האם לא סוחט מהם כוחות? האם יש למחנכים את הכלים להתמודד עם הדרישות והציפיות מהם?
 - המערכת הבית-ספרית : יחסים בין מורים למנהל, התפקיד של יועצות בית הספר?
 - מוטיבציה ללימודים? הישגים לימודיים? ציפיות לעתיד?
 - האם חל שינוי במערכת היחסים עם גופים חוץ בית ספריים -
- האם רואה ערך מוסף בתכני המודל (שחריות, חוזים אישיים), או שעיקר העניין כאן הוא תוספת שעות החינוך, התקציבים הנוספים לבית הספר? אם היו נותנים לך את תוספת השעות והתקציבים – האם זאת התכנית שהיית בוחרת?
- מה המפתחות להצלחת התכנית? מה צריך לקרות כדי שהתכנית תצליח במקומות נוספים? מתי היא תיכשל? מה היית ממליץ למישהו שרוצה ליישם את הפרויקט בישוב שלו, או ברמה הארצית?

- מהן הבעיות, הקשיים, צווארי הבקבוק של הפרוייקט? מה נחוץ כדי להתגבר עליהם? האם ישנם אלמנטים מיותרים?
- מתאים לכל המורים, האם כולם יכולים לעשות את זה? האם רואה את המודל ישים לכל המורים במערכת?
- האם תרצה להוסיף עוד משהו?

שאלון לתלמידי חטיבות ביניים בת-ים

הדבק מדבקה כאן ↓

כיתה _____ מספר כיתה: _____ שם משפחה: _____ שם פרטי: _____ מס ת.ז.: _____ בית: _____ סמל מוסד: _____	תלמידים יקרים, בדפים הבאים יש שאלות עליכם, על בית הספר, על שעור נוספים. ליד כל שאלה נתונות כמה אפשרויות תשובה. בלי עליכם לבחור רק תשובה אחת, ולסמן X במשבצת המתאימה. סמנו את ה-X בעט כחול או שחור.
---	---

מאוד לא מסכים	לא כל כך מסכים	קצת מסכים	מסכים	מאוד מסכים	בטבלה שלפניך משפטים העוסקים במה שקרה וקורה מאז תחילת שנת הלימודים הנוכחית. לגבי כל משפט סמן ב-X באיזו מידה אתה מסכים עם מה שכתוב בו.
1	2	3	4	5	63. אני מסוגל לבצע דברים בצורה טובה כמו רוב האנשים האחרים או יותר טוב מהם
1	2	3	4	5	64. קורה שאני מרגיש בודד מכיוון שאין לי עם מי להיות בהפסקות
1	2	3	4	5	65. אני גאה לגור בעיר שלי
1	2	3	4	5	66. באופן כללי אני מרוצה מעצמי
1	2	3	4	5	67. אני מרגיש שיש לי הרבה דברים טובים להתגאות בהם
1	2	3	4	5	68. הייתי רוצה לעבור לגור בעיר אחרת כשאהיה מבוגר
1	2	3	4	5	69. הרבה פעמים קורה שאני מרגיש שאני כשלון
1	2	3	4	5	70. חברים שלי מהכיתה מתנהגים כאילו לא איכפת להם ממני
1	2	3	4	5	71. החברים שלי מהכיתה יודעים במה אני טוב באמת, גם אם זה לא קשור ללימודים
1	2	3	4	5	72. בעיר שלי כיף לחיות ולבלות
1	2	3	4	5	73. נראה לי שהחברים שלי מהכיתה מעריכים אותי

74. האם וכמה פעמים בחודש האחרון נפגשת עם החינוכאי (מחנך) שלך לשיחה אישית (הכוונה לשיחה רק

בינך ובינו, ללא נוכחות של מישהו אחר)? ☐

אף פעם פעם אחת פעמיים ויותר

75. האם החינוכאי (מחנך) ביקר אצלך בבית מאז תחילת השנה? ☐

לא מפעם אחת כן, פעם אחת כן, יותר

76. מה היו הציונים שקיבלת בתעודה האחרונה?

⁴⁴ השאלון המוצג כאן הוא שאלון שהועבר לתלמידי חטיבות הביניים בבת-ים בתשס"ט. לתלמידים מקבוצת ההשוואה ("בתי ספר דומים") הועבר שאלון מקוצר יותר, שאינו כולל שאלות העוסקות בחינוך האיש. כמו-כן, לתלמידי בתי הספר הסודיים בבת-ים הועבר שאלון קצר יותר, שאינו כולל שאלות העוסקות בהיבטים הייחודיים של יישום המודל בחטיבות הביניים בלבד (כגון החוזים האישיים).

הרוב טוב מאוד (90 ומעלה) הרוב טוב או כמעט טוב מאוד (80 – 89) הרוב כמעט טוב

או טוב (70 – 79) הרוב מספיק או כמעט טוב (60 – 69) הרוב מספיק בקושי או מספיק

(פחות מ- 60)

במידה רבה מאד	במידה רבה	בינונית	במידה מועטה	במידה מועטה מאד או בכלל לא	באיזו מידה <u>המחנך</u> שלך באמת יודע... (סמן X בתשובה הנכונה)
5	4	3	2	1	77. המחנך שלך באמת יודע מי הם חבריך
5	4	3	2	1	78. המחנך שלך באמת יודע מה אתה אוהב לעשות
5	4	3	2	1	79. המחנך שלך באמת יודע במה אתה טוב באמת, גם אם זה לא קשור ללימודים
5	4	3	2	1	80. המחנך שלך באמת יודע מה אתה עושה בזמנך הפנוי
5	4	3	2	1	81. המחנך שלך באמת יודע מה קורה במשפחה שלך

במידה רבה מאד	במידה רבה	בינונית	במידה מועטה	במידה מועטה מאד או בכלל לא	באיזו מידה <u>ההורים</u> (אמא או אבא) שלך באמת יודעים... (סמן X בתשובה הנכונה)
5	4	3	2	1	82. ההורים שלך באמת יודעים מה המצב שלך בבית הספר מבחינה חברתית
5	4	3	2	1	83. ההורים שלך באמת יודעים מה המצב שלך בלימודים
5	4	3	2	1	84. ההורים שלך באמת יודעים במה אתה טוב באמת, גם אם זה לא קשור ללימודים
5	4	3	2	1	85. ההורים שלך באמת יודעים עד כמה טוב לך (או לא טוב לך) בבית הספר

0 עד 1	2 עד 3	4 עד 5	6 עד 7	8 או יותר	בכל אחד מהמשפטים הבאים סמן ב-X כמה פעמים הוא התרחש בחודש האחרון
					86. כמה פעמים בחודש האחרון איחרת לשיעור הראשון של יום הלימודים?
					87. לכמה שיעורים איחרת בחודש האחרון בסך הכל?
					88. לכמה ימי לימודים לא הגעת בחודש האחרון (כולל מחלה)?
					89. כמה פעמים בחודש האחרון לא הגעת לשיעורים, מבלי לקבל לכך אישור?

בכלל לא	פעם או פעמיים בשבוע	שלוש עד חמש פעמים בשבוע	כל יום	חשוב על הדברים שאתה עושה אחרי שעות הלימודים. האם וכמה פעמים בשבוע אתה עושה את כל אחת מהפעילויות הבאות ?
				90. משתתף בחוג או בפעילות מאורגנת (כגון קבוצת ספורט, חוג נגינה, אמנות, תיאטרון וכד')
				91. מבלה עם חברים בבית שלי או בבית של חברים
				92. מסתובב בשכונה או בעיר
				93. משתתף בפעילות של תנועת נוער או בפעילות התנדבותית (כגון התנדבות במד"א, וכד')

כל יום	שלוש עד חמש פעמים בשבוע	פעם או פעמיים בשבוע	בכלל לא	חשוב על הדברים שאתה עושה אחרי שעות הלימודים. האם וכמה פעמים בשבוע אתה עושה את כל אחת מהפעילויות הבאות ?
☐	☐	☐	☐	94. צופה בטלוויזיה לפחות 3 שעות רצוף
☐	☐	☐	☐	95. עוסק בתחביב שלי (כגון מחשב, קריאה, משחקי תפקידים וכד')
☐	☐	☐	☐	96. משתעמם בלי למצוא לי משהו לעשות

מסכים מאוד לא	לא כל כך מסכים	קצת מסכים	מסכים	מסכים מאוד	לגבי כל אחד מהמשפטים הבאים סמן ב-X באיזו מידה אתה מסכים עם מה שכתוב בו.
☐	☐	☐	☐	☐	97. טוב לי בבית הספר
☐	☐	☐	☐	☐	98. אילו הייתי יכול, הייתי עובר לבית ספר אחר
☐	☐	☐	☐	☐	99. כשאני משקיע בלימודים זה מפני שהלימודים חשובים לי
☐	☐	☐	☐	☐	100. כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה מפני שהדבר עוזר לי לדעת דברים חשובים
☐	☐	☐	☐	☐	101. כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה מפני שהדבר מעניין ומסקרן אותי
☐	☐	☐	☐	☐	102. כשאני לומד ברצינות, זה מפני שהדבר יעזור לי בעתיד
☐	☐	☐	☐	☐	103. כשאני לומד ברצינות, זה מפני שהנושא מעניין אותי
☐	☐	☐	☐	☐	104. כשאני משקיע בלימודים, זה מפני שאני נהנה מזה
☐	☐	☐	☐	☐	105. אני אוהב להיות בבית הספר
☐	☐	☐	☐	☐	106. יש לי יחסים קרובים וטובים עם רוב המורים שלי
☐	☐	☐	☐	☐	107. כשעצוב לי או כשרע לי, אני מרגיש נוח לדבר על זה עם משהו מהמורים שלי
☐	☐	☐	☐	☐	108. לרוב המורים אכפת ממני וממה שקורה לי, ולא רק בקשר ללימודים
☐	☐	☐	☐	☐	109. לרוב המורים חשוב מאוד לדעת איך אני מרגיש בבית הספר ובכלל
☐	☐	☐	☐	☐	110. רוב המורים מצפים מכל תלמיד להתאמץ בלימודים
☐	☐	☐	☐	☐	111. רוב המורים מצפים מכל תלמיד לשפר את ההישגים שלו בלימודים
☐	☐	☐	☐	☐	112. רוב המורים מצפים מכל תלמיד להשקיע הרבה בלימודים
☐	☐	☐	☐	☐	113. רוב המורים שלי נותנים לי הרגשה שאני יכול להצליח בלימודים
☐	☐	☐	☐	☐	114. רוב המורים מאמינים ביכולת שלי להצליח

אף פעם	פעם או פעמיים	שלוש פעמים או	לגבי כל אחד מהדברים הבאים סמן ב-X אם הוא קרה לך בבית הספר בחודש האחרון:
--------	---------------	---------------	---

יותר			
☐	☐	☐	115. בחודש האחרון קיבלתי מכה או בעיטה או אגרוף מאחד התלמידים שרצה לפגוע בי
☐	☐	☐	116. בחודש האחרון מישוהו מהתלמידים סחט ממני באיומים כסף, אוכל או דברי ערך
☐	☐	☐	117. בחודש האחרון מישוהו מהתלמידים נתן לי מכות חזקות
☐	☐	☐	118. בחודש האחרון מישוהו מהתלמידים דחף אותי
☐	☐	☐	119. בחודש האחרון אחד התלמידים איים שיפגע בי בבית הספר או אחרי הלימודים
☐	☐	☐	120. בחודש האחרון אחד התלמידים השתמש במקל, באבן, בכסא או בחפץ אחר כדי לפגוע בי
☐	☐	☐	121. בחודש האחרון אחד התלמידים ניסה לשכנע תלמידים אחרים לא לדבר אתי או לא להיות חברים שלי
☐	☐	☐	122. בחודש האחרון אחד התלמידים הפיץ עלי שמועות לא נכונות כדי לפגוע בי (למשל באינטרנט או ברכילות מאחורי הגב)
☐	☐	☐	123. בחודש האחרון הטילו עלי "חרם": קבוצת תלמידים לא רצתה לדבר או לשחק אתי

124. על פי מה שאתה מכיר, מה דעתך על תכנית בת-ים לחינוך אישי?

125. האם מאז תחילת השנה מתקיימים בכיתתך במפגשי שחרית, ואם כן באיזו תדירות?

כן, 5-6 פעמים בשבוע כן, 3-4 פעמים בשבוע כן, 1-2 פעמים בשבוע, או פחות מכך

לא – עבור לשאלה 137

מסכים מאוד	מסכים	קצת מסכים	לא כל כך מסכים	מאוד לא מסכים	לגבי כל אחד מהמשפטים הבאים סמן ב-X באיזו מידה אתה מסכים עם מה שכתוב בו.
☐	☐	☐	☐	☐	126 מפגשי השחרית מעניינים אותי
☐	☐	☐	☐	☐	127 בעקבות מפגשי השחרית המחנך שלי מכיר אותי יותר טוב
☐	☐	☐	☐	☐	128 בעקבות מפגשי השחרית חבריי לכיתה מכירים אותי יותר טוב
☐	☐	☐	☐	☐	129 מפגשי השחרית הם בזבוז זמן
☐	☐	☐	☐	☐	130 מפגשי השחרית עוזרים לי להשקיע יותר בלימודים
☐	☐	☐	☐	☐	131 מפגשי השחרית עוזרים לי להשקיע יותר בתחומים מחוץ ללימודים (תחביבים, חברים וכו')
☐	☐	☐	☐	☐	132 מפגשי השחרית הם הזדמנות לנוח מלימודים (כמו "שיעור חופשי")
☐	☐	☐	☐	☐	133 אני מעוניין להמשיך במפגשי השחרית גם בשנים הבאות בבית הספר
☐	☐	☐	☐	☐	134 בעקבות מפגשי השחרית היחסים בין התלמידים בכיתה שלי טובים וקרובים יותר
☐	☐	☐	☐	☐	135 מפגשי השחרית מלחיצים אותי, מכיוון שצריכים לדבר בהם על דברים אישיים

136. האם יש משהו נוסף שתרצה להוסיף לגבי מפגשי השחרית?

137. האם מאז תחילת השנה חתמת על חוזה אישי? כן – המשך לשאלה 138 לא –

סיים את השאלון

במידה מועטה מאד או בכלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד	
1	2	3	4	5	138. באיזו מידה אתה עושה מאמצים על מנת לעמוד במטרות שבחוזה?
1	2	3	4	5	139. באיזו מידה אתה מרגיש שאתה מתקדם לקראת השגת המטרות המופיעות בחוזה?
1	2	3	4	5	140. באיזו מידה אתה מרגיש שהחינוכאי (מחנך) מסייע לך בהשגת המטרות שבחוזה?
1	2	3	4	5	141. באיזו מידה אתה מרגיש שהורייך מסייעים לך בהשגת המטרות שבחוזה?
1	2	3	4	5	142. באיזו מידה אתה מרגיש שחבריך לכיתה מסייעים לך בהשגת המטרות שבחוזה?
1	2	3	4	5	143. באיזו מידה אתה מרגיש שהמת"ח (מרכז למידה תומך חוזה) מסייע לך בהשגת המטרות שבחוזה? אם אין בבית הספר מת"ח סמן X פה ☐
1	2	3	4	5	144. באיזו מידה אתה מרגיש שתוכל לעמוד במטרות המופיעות בחוזה?

מסכים מאוד לא מסכים	מסכים לא כל כך	קצת מסכים	מסכים	מסכים מאוד	
1	2	3	4	5	145. אני שמח להשתתף בפרויקט החוזים האישיים
1	2	3	4	5	146. החוזה האישי הוא בזבוז זמן
1	2	3	4	5	147. החוזה האישי עוזר לי להשקיע יותר בלימודים
1	2	3	4	5	148. החוזה האישי עוזר לי להשקיע יותר בתחומים מחוץ ללימודים (תחביבים, חברים וכו')
1	2	3	4	5	149. אשמח לבנות לעצמי חוזה אישי גם בשנים הבאות בבית הספר
1	2	3	4	5	150. החוזה האישי גרם להתקרבות ביני לבין החברים שלי
1	2	3	4	5	151. החוזה האישי גרם להתקרבות ביני לבין ההורים שלי
1	2	3	4	5	152. החוזה האישי גרם להתקרבות ביני לבין המחנך שלי
1	2	3	4	5	153. אין לי כוח להשקיע בחוזה האישי
1	2	3	4	5	154. יש יותר מדי מטרות בחוזה האישי של התלמידים

155. האם יש משהו נוסף שתרצה להוסיף לגבי החוזים האישיים?

ושוב תודה על עזרתך ועל תשומת הלב!

8.2. שאלון למחנכים – תשס"ט

שלום רב,

שמי _____ ואני מתקשרת מטעם ראמ"ה, הרשות למדידה והערכה בחינוך, של משרד החינוך.

(למחנכות בבת-ים בלבד!): בימים אלו אנו עורכים סקר בקרב מחנכים המשתתפים ביישום "מודל בת-ים לחינוך אישי. מטרת המחקר היא ללמוד את עמדות המחנכות כלפי החינוך האישי בבת-ים.

(למחנכות מקבוצת ההשוואה בלבד!): בימים אלה אנו עורכים מחקר בקרב מחנכות. מטרת המחקר היא ללמוד לגבי העמדות והתפיסות של מחנכות כלפי תחום החינוך בבת הספר. במסגרת המחקר אנו מראיינים מחנכות ממספר בתי ספר.

אנו פונים אלייך על מנת להציג לך מספר שאלות בנוגע לתפקידך כמחנכת. האם תוכלי להקדיש כ-7 דקות (למחנכות בבת-ים יש לומר: כ-15 דקות) מזמנך להשיב על הסקר, או שנתאם מועד אחר?

בטרם נתחיל בראיון, חשוב לי להדגיש כי כל תשובותיך הן לצרכי מחקר בלבד, ולא תועברנה לשום גורם מחוץ לראמ"ה.

כאשר אציג לך שאלות לגבי כיתה, אנא התייחסי לכיתה _____ בבית הספר _____ אותה את מחנכת.

תחילה, מספר שאלות כלליות לגבי שינויים בתחום החינוך בשנתיים האחרונות, בבית הספר וביישוב. אני אבקש ממך לומר לי האם בכל אחד מהתחומים חל בשנתיים האחרונות שינוי גדול לטובה, האם חל שינוי לטובה, האם לא חל שינוי, האם חל שינוי לרעה, או האם חל שינוי גדול לרעה?

לא ענה	לא יודע	שינוי גדול לרעה	שינוי לרעה	לא חל שינוי	שינוי לטובה	שינוי גדול לטובה	
99	98	5	4	3	2	1	3. האם בשנתיים האחרונות חל שינוי ברמת ההוראה בבית הספר?
99	98	5	4	3	2	1	4. האם בשנתיים האחרונות חל שינוי באווירה בין התלמידים בבית הספר?
99	98	5	4	3	2	1	3. האם בשנתיים האחרונות חל שינוי ביחסים בין המורים והתלמידים בבית הספר?
99	98	5	4	3	2	1	4. האם בשנתיים האחרונות חל שינוי במגוון האפשרויות שיש לילדים ולבני הנוער בתחום הפנאי, בשעות שאחרי בית הספר (חוגים, קבוצות, תנועות נוער וכיו"ב)?

קעת אציג לך מספר שאלות בנוגע לתפקידך כמחנכת.

אני אקריא מספר תחומים מחייך של התלמיד בבית הספר ובשעות שאחרי הלימודים. עבור כל תחום אבקש ממך לציין באיזו מידה את סבורה שלמחנכת צריכה להיות השפעה בתחום זה, ובאיזו מידה את סבורה שיש

לך, בפועל, השפעה באותו תחום, כאשר 1 = במידה רבה מאד, 2 = במידה רבה, 3 = במידה בינונית, 4 = במידה מועטה ו 5 = במידה מועטה מאד או בכלל לא.

באיזו מידה את סבורה שבפועל יש לך השפעה במישור זה?							באיזו מידה את סבורה שלמחנכים צריכה להיות השפעה במישור זה?							
לא ענה	לא יודע	במידה מועטה מאד/ בכלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד	לא ענה	לא יודע	במידה מועטה מאד/ בכלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד	
7	6	5	4	3	2	1	7	6	5	4	3	2	1	5-6. ההתפתחות של התלמיד במישור הבין-אישי (יחסים עם בני גיל)
7	6	5	4	3	2	1	7	6	5	4	3	2	1	7-8. היכולת של התלמיד להציב לעצמו מטרות לימודיות ולפעול להשגתן
7	6	5	4	3	2	1	7	6	5	4	3	2	1	9-10. היכולת של התלמיד להציב לעצמו מטרות אישיות ולפעול להשגתן
7	6	5	4	3	2	1	7	6	5	4	3	2	1	11-12. ההתקדמות של התלמיד בלימודים
7	6	5	4	3	2	1	7	6	5	4	3	2	1	13-14. גיוס ההורים לטובת ההתקדמות של התלמיד
7	6	5	4	3	2	1	7	6	5	4	3	2	1	15-16. ההתפתחות וההתקדמות של התלמיד מחוץ לשעות בית-הספר, במסגרת חוגים, קבוצות, תחביבים וכד'
7	6	5	4	3	2	1	7	6	5	4	3	2	1	17-18. (בחיוביות הביניים בלבד) ההתפתחות של התלמיד במישור הערכי-התנדבותי : גיבוש ערכים, התנדבות בקהילה וכד'
7	6	5	4	3	2	1	7	6	5	4	3	2	1	19-20. (ביסודיים בלבד) ההתפתחות של התלמיד במישור הערכי-התנדבותי : פעילות תלמידים למען חבריהם ולמען הקהילה הבית-ספרית

כאשר 1 = מסכימה מאוד, 2 = מסכימה, 3 = קצת מסכימה, 4 = לא כל-כך מסכימה ו- 5 = מאד לא מסכימה.

44. האם תוכלי לפרט/לנמק?

46. עם כמה תלמידים מהכיתה (קבוצה - בת-ים) שלד קיימת שיחות אישיות מאז תחילת

השנה?

47. לכמה תלמידים מהכיתה (**קבוצה - בת-ים**) שלד הגעת לביקור בית מאז תחילת

השנה?

אקריא לך כעת שורה של היגדים העוסקים במתרחש בבית הספר. לגבי כל היגד צייני באיזו מידה אתה מסכים עמו, על סולם בן 5 רמות, כאשר: $1 =$ בכלל לא מסכימ/ה, $2 =$ לא כל כך מסכימ/ה, $3 =$ קצת מסכימ/ה, $4 =$ מסכימ/ה, $5 =$ מסכימ/ה מאוד.

[למראיין: בכל פעם ששואלים על כיתה הזכר למראיין שמדובר בכיתה שציין בתחילת הראיון]

129

לא ענה	לא יודע	מסכימ/ה מאוד	מסכימ/ה	קצת מסכימ/ה	לא כל כך מסכימ/ה	בכלל לא מסכימ/ה	
99	98	5	4	3	2	1	53. את/ה שבעת רצון מעבודתך כמורה
99	98	5	4	3	2	1	54. בבית הספר משתדלים ליצור תנאים שיאפשרו לי להצליח בעבודתי
99	98	5	4	3	2	1	55. הורי תלמידים מן הכיתה נוטלים חלק בפעולות כיתתיות
99	98	5	4	3	2	1	56. הורים של תלמידים בכיתתך מרבים לסייע לבית הספר בהיבטים ארגוניים כמו: ארגון אירועים, מסיבות, שיפור חזות וכו'
99	98	5	4	3	2	1	57. נציגי ההורים שותפו בתהליך קבלת ההחלטות לגבי המדיניות הבית ספרית
99	98	5	4	3	2	1	58. בית הספר מיידע את ההורים באופן שוטף על הנעשה בביה"ס
99	98	5	4	3	2	1	59. יש הורים של תלמידים בכיתה שמתייחסים בחוסר כבוד למורים
99	98	5	4	3	2	1	60. ההורים של תלמידים בכיתה מנסים להשפיע גם בדברים שאינם מבינים או אינם מכירים
99	98	5	4	3	2	1	61. הורי התלמידים מן הכיתה מפעילים לחץ מוגזם על בית הספר
99	98	5	4	3	2	1	62. המנהל פועל בהתמדה לשיפורו של ביה"ס ולהתייעלותו
99	98	5	4	3	2	1	63. המנהל משתף את נציגי המורים, בתהליכי קבלת החלטות בבית הספר

לא ענה	לא יודע	מסכימ/ה מאוד	מסכימ/ה	קצת מסכימ/ה	לא כל כך מסכימ/ה	בכלל לא מסכימ/ה	
99	98	5	4	3	2	1	64. כאשר אתה עושה עבודה טובה המנהל מציין זאת בפניך
99	98	5	4	3	2	1	65. המנהל מוביל חידושים פדגוגיים בביה"ס
99	98	5	4	3	2	1	66. אתה נוהג להתייעץ עם המנהל בנושאים פדגוגיים
99	98	5	4	3	2	1	67. מנהל ביה"ס מקדם את ההתפתחות המקצועית של המורים

(בשאלון קבוצת ההשוואה מחנכים עוברים לשאלה 108)

68. האם את מקיימת את "מפגשי השחרית" בתחילת ימי הלימודים, ואם כן באיזו תדירות?

7. כן, חמש פעמים בשבוע (עבור לשאלה 50)

8. כן, ארבע פעמים בשבוע (עבור לשאלה 50)

9. כן, פחות מארבע פעמים בשבוע (עבור לשאלה 50)

10. לא

11. לא יודע (עבור לשאלה 50)

12. לא ענה (עבור לשאלה 50)

69. מדוע הוחלט שלא לקיים מפגשי שחרית? _____ (עבור לשאלה 56)

באיזו מידה מפגשי השחרית עוסקים בעניינים הבאים :

כאשר 1= במידה רבה מאוד, 2= במידה רבה, 3= במידה בינונית, 4= במידה מועטה ו- 5= במידה מועטה מאוד או בכלל לא.

לא ענה	לא יודע	לא רלוונטי	במידה מועטה מאוד/ בכלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
99	98	97	5	4	3	2	1	70. (בחטיבות הביניים בלבד) דיון בהתקדמות של התלמידים ב"חוזים האישיים"
99	98	97	5	4	3	2	1	71. גיבוש הקבוצה כקבוצה חברתית, כקבוצת תמיכה

99	98	97	5	4	3	2	1	72. עיסוק בתכנים ערכיים, יעוציים וחברתיים
99	98	97	5	4	3	2	1	73. השלמת חומר לימודי
99	98	97	5	4	3	2	1	74. טיפול בבעיות התנהגות ומשמעת
99	98	97	5	4	3	2	1	75. (למורים מהחינוך הממלכתי-דתי): קיום תפילות ולימודי קודש

76. (למראיין: שאלה למראיין – לא להקריא!!!) האם המרואיין מלמד בחטיבת הביניים?

3. כן

4. לא (עבור לשאלה 60)

77. כמה תלמידים בקבוצה שאת אחראית עליה כמחנכת נמצאים בתהליך של גיבוש או ביצוע של החוזה אישי? _____ (למראיין: אם התשובה = 0, לוודא שאכן התלמידים לא נמצאים בתהליך של גיבוש או ביצוע החוזה האישיים) **אם ענה "0" עובר לשאלה 60**

78. באיזו מידה החוזה האישי משקף רצונות, שאיפות וצרכים אמיתיים של התלמידים?

8) במידה רבה מאוד (עבור לשאלה 60)

9) במידה רבה (עבור לשאלה 60)

10) במידה בינונית

11) במידה מועטה

12) במידה מועטה מאוד/ בכלל לא

13) לא יודע (עבור לשאלה 60)

14) לא ענה (עבור לשאלה 60)

79. האם תוכלי לפרט/לנמק? _____

80. האם בבית ספרך פועל מִת"ח? (למי שלא הבין: מת"ח = מרכז תומך חוזה)

5) כן

6) לא (עבור לשאלה 63)

7) לא יודע (עבור לשאלה 63)

8) לא ענה (עבור לשאלה 63)

81. באיזו מידה, לדעתך, המת"ח נותן לתלמידים מענה יעיל לצרכים הלימודיים שלהם?

8) במידה רבה מאוד (עבור לשאלה 63)

9) במידה רבה (עבור לשאלה 63)

10) במידה בינונית

11) במידה מועטה

12) במידה מועטה מאוד/ בכלל לא

13) לא יודע (עבור לשאלה 63)

82. האם תוכלי לפרט/לנמק? _____

כעת אציג לך מספר שאלות לגבי השפעת מודל בת-ים לחינוך אישי על היבטים שונים בחיי התלמידים, המורים ובית הספר בכלל. עבור כל שאלה אנא השיבי האם 1= במידה רבה מאוד, 2= במידה רבה, 3= במידה בינונית, 4= במידה מועטה, 5= במידה מועטה מאוד או בכלל לא.

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	במידה מועטה מאוד/ בכלל לא	לא יודע	לא ענה	(בכל מקום בו התשובה אינה "1" – האם תוכלי לפרט/ לנמק?)
1	2	3	4	5	6	7	63-64. באיזו מידה את חשה שאת מקבלת, במסגרת התכנית, כלים למילוי תפקידיך כמחנכת?
1	2	3	4	5	6	7	65-66. באיזו מידה את חשה כי קשיים שהתלמידים מעלים מקבלים מענה מהיר ויעיל?
1	2	3	4	5	6	7	67-68. באיזו מידה את חשה שאת מקבלת תמיכה וסיוע לקשיים ולהתלבטויות שלך כמחנכת?
1	2	3	4	5	6	7	69-70. באיזו מידה את חשה שאת מקבלת הכשרה מספקת על מנת לבצע את תפקיד המחנכת באופן מיטבי?
1	2	3	4	5	6	7	71-72. באיזו מידה את שבעת רצון מההדרכה שאת מקבלת מטעם המכון לדמוקרטיה בחינוך?
1	2	3	4	5	6	7	73-74. באיזו מידה את חשה שאת מקבלת תגמול מתאים על עבודתך במסגרת החינוך האישית?

a. (למראיין: שאלה למראיין – לא להקריא!!!) האם המרואיין מלמד בחטיבת הביניים?

3. כן

4. לא (עבור לשאלה 79)

b. האם את מחנכת את הכיתה לבדך, או האם ישנה מורה נוספת שמחנכת איתך?

5. לבד (עבור לשאלה 79)
 6. יחד עם מורה נוספת
 7. לא יודע (עבור לשאלה 79)
 8. לא ענה (עבור לשאלה 79)
- a. באיזו מידה את שבעת רצון מעבודת הצוות עם המחנכת הנוספת של הכיתה אותה את חונכת?
8. במידה רבה מאד (עבור לשאלה 79)
 9. במידה רבה (עבור לשאלה 79)
 10. במידה בינונית
 11. במידה מועטה
 12. במידה מועטה מאד/ בכלל לא
 13. לא יודע (עבור לשאלה 79)
 14. לא ענה (עבור לשאלה 79)
- b. האם תוכלי לפרט/לנמק? _____
- c. באיזו מידה את מסכימה עם הטענה ששעות השחרית גוזלות זמן שהיה יכול להיות מנוצל לקידום לימודי של התלמידים?
8. במידה רבה מאד
 9. במידה רבה
 10. במידה בינונית (עבור לשאלה 81)
 11. במידה מועטה (עבור לשאלה 81)
 12. במידה מועטה מאד/ בכלל לא (עבור לשאלה 81)
 13. לא יודע (עבור לשאלה 81)
 14. לא ענה (עבור לשאלה 81)
- d. האם תוכלי לפרט/לנמק? _____
- e. באיזו מידה את סבורה שהחינוך האישי הביא לפריצת גבולות, ל"חברותיות יתר" בין מורים לתלמידים?
8. במידה רבה מאד
 9. במידה רבה
 10. במידה בינונית (עבור לשאלה 83)
 11. במידה מועטה (עבור לשאלה 83)
 12. במידה מועטה מאד/ בכלל לא (עבור לשאלה 83)
 13. לא יודע (עבור לשאלה 83)
 14. לא ענה (עבור לשאלה 83)
- f. האם תוכלי לפרט/לנמק? _____

g. באיזו מידה את חשה שהחינוך האישי הגביר את העומס שיש עלייך מבחינת היקף

העבודה?

(8 במידה רבה מאד

(9 במידה רבה

(10 במידה בינונית (עבור לשאלה 85)

(11 במידה מועטה (עבור לשאלה 85)

(12 במידה מועטה מאד/ בכלל לא (עבור לשאלה 85)

(13 לא יודע (עבור לשאלה 85)

(14 לא ענה (עבור לשאלה 85)

h.

האם תוכלי לפרט/לנמק?

i. באיזו מידה את חשה שהתכנית יצרה התוכנית יצרה עומס רגשי על המחנכת?

(8 במידה רבה מאד

(9 במידה רבה

(10 במידה בינונית (עבור לשאלה 87)

(11 במידה מועטה (עבור לשאלה 87)

(12 במידה מועטה מאד/ בכלל לא (עבור לשאלה 87)

(13 לא יודע (עבור לשאלה 87)

(14 לא ענה (עבור לשאלה 87)

j.

האם תוכלי לפרט/לנמק?

קעת אציין בפנייך מספר תחומים מחיי בית הספר. עבור כל אחד מהתחומים הבאים, אנא אמרי האם מודל

בת-ים השפיע מאד לטובה, השפיע לטובה, לא השפיע בכלל, השפיע לרעה או השפיע מאד לרעה.

עונה לשאלה זו במידה וענה "4" או "5" בשאלה הקודמת האם תוכלי לפרט/ לנמק?	לא ענה	לא יודע	השפיע מאד לרעה	השפיע לרעה	לא השפיע בכלל	השפיע לטובה	השפיע מאד לטובה	
	7	6	5	4	3	2	1	87-88. כיצד השפיע החינוך האישי על היחסים בין התלמידים בבית הספר?
	7	6	5	4	3	2	1	89-90. כיצד השפיע החינוך האישי על הקשר בין ההורים לבית הספר?
בשאלה זו: שכל המשיבים יפרטו	7	6	5	4	3	2	1	91-92. כיצד השפיע החינוך האישי על התלמידים במישור הלימודי?
	7	6	5	4	3	2	1	93-94. כיצד השפיע החינוך האישי על מעמדך כמורה במערכת החינוך?
	7	6	5	4	3	2	1	95-96. כיצד השפיע החינוך האישי על התלמידים בכל הקשור לבילוי שעות הפנאי?

עונה לשאלה זו במידה וענה "4" או "5" בשאלה הקודמת האם תוכלי לפרט/ לנמק?	לא ענה	לא יודע	השפיע מאד לרעה	השפיע לרעה	לא השפיע בכלל	השפיע לטובה	השפיע מאד לטובה	
	7	6	5	4	3	2	1	97-98. כיצד את חשה שהחינוך האישי השפיע על תיפקודך כמורה, בשעות ההוראה ה"רגילות"? (אם נדרש הסבר נוסף: בשיעורים שאת מעבירה בכיתות, מעבר למפגשי השחרית)
	7	6	5	4	3	2	1	99-100. כיצד משפיעות שחריות הבוקר על האווירה בבית הספר בהמשך היום?
	7	6	5	4	3	2	1	101-102. כיצד השפיע המודל על התנהגויות בסיכון של בני הנוער ביישוב (אלימות, שתיית משקאות אלכוהוליים וכד')?

a. באיזו מידה, באופן כללי, את שבעת רצון מיישום מודל בת-ים לחינוך אישי בבית ספרך?

(8) במידה רבה מאד

(9) במידה רבה

(10) במידה בינונית

(11) במידה מועטה

(12) במידה מועטה מאד/ בכלל לא

(13) לא יודע

(14) לא ענה

b. האם תוכלי לפרט/לנמק? _____

c. אילו הדבר היה נתון בידיך האם היית:

(6) ממשיכה את יישום המודל כמו שהוא (עבור לשאלה 107)

(7) מפסיקה את יישום המודל וחוזרת למתכונת העבודה הקודמת (עבור לשאלה 107)

(8) ממשיכה את יישום המודל, עם מספר שינויים.

(9) לא יודע (עבור לשאלה 107)

(10) לא ענה (עבור לשאלה 107)

d. האם תוכלי לפרט? _____

e. האם יש לך התייחסויות נוספות ל"מודל בת-ים לחינוך אישי"? _____

f. האם יש לך התייחסויות נוספות לתפקידך כמחנכת, או באופן כללי לתחום החינוך בבתי

הספר? _____

109. הערות: _____

תודה רבה על שיתוף הפעולה!