



## הערכת התכנית

# 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית'

---

הערכה בקרב משתתפי התכנית בשנים

תשע"א - תשע"ה

הובלת צוות ההערכה:

ד"ר טל רז, מנהלת תחום הערכת פרויקטים, ראמ"ה

צוות ההערכה בראמ"ה:

מורן נוימן, חוקרת כמותית ראשית

ד"ר דרור אסנת, חוקר איכותני ראשי

ריאד טיבי, חוקר איכותני

## תוכן עניינים

4.....	<b>תקציר מנהלים</b>
10.....	<b>מבוא</b>
17.....	<b>שיטה</b>
17.....	1. מערך ההערכה האיכותנית
17.....	2. מערך ההערכה הכמותית
21.....	<b>עיקרי הממצאים</b>
21.....	<b>שביעות הרצון מתכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית' ותרומתה להתנהלות בית הספר</b>
23.....	1. שביעות הרצון מהתכנית
23.....	2. נקודות החוזק בתכנית – תפיסות לגבי תרומתה המשמעותית
32.....	<b>תשומות התכנית</b>
32.....	1. משאבים (שעות או תקציב)
33.....	2. מאמנות
36.....	3. רכז - מתעד
38.....	4. מחוון מעו"ף
40.....	5. בירוקרטיה
45.....	<b>תהליכי ההטמעה בתכנית</b>
45.....	1. ההטמעה הבית ספרית
50.....	2. תהליכי שיתוף בידע
54.....	3. מקום המפקח בתכנית
57.....	<b>מרכזיות התכנית יוקרתה והמשכיותה</b>
57.....	1. תפיסות לגבי העתיד – לאחר חמש שנים בתכנית
58.....	2. מובילי פדגוגיה- (ה)תכנית או עוד תכנית
59.....	3. יוקרת התכנית
62.....	<b>המלצות וכיווני פעולה</b>

## תקציר מנהלים

במסגרת התכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית' מאותרים בתי ספר מצוינים המקדמים תהליכי הוראה, למידה והערכה איכותיים, לבתי ספר אלה ניתן סיוע לשם הבניית העיקרון הפדגוגי המצליח שלהם כדי שניתן יהיה לשתף בתי ספר אחרים בידע שלהם. בכך מהווה קבוצה זו חיל חלוץ לבתי ספר אחרים בהובלת למידה משמעותית. התכנית פועלת החל משנת הלימודים תשע"א ב-197 בתי ספר, ובמסגרתה מלווים בתי הספר הללו לאורך חמש שנים על ידי מאמנת מקצועית, ופועלים על פי מחוון המיועד למיפוי ולמעקב אחר התקדמות בית הספר. כמו כן מקבל בית הספר שעות למתעד, לרכז ולמרצים חיצוניים הפועלים בו במסגרת התכנית.

התכנית לוותה במהלך שנת הלימודים תשע"ה במחקר הערכה על ידי הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה). מחקר ההערכה כלל מחקר איכותני שבמסגרתו בוצעו 32 ראיונות ב-12 בתי ספר עם מנהלים ומורים שהשתתפו בצוותי ההובלה של התכנית (רכזים, מתעדים, חברים נוספים), וכן קבוצת מיקוד שבה השתתפו כל 19 המאמנות השותפות לתכנית בשנה זו. בנוסף נערך מחקר כמותי שכלל שאלונים לכלל מנהלי בתי הספר שהשתתפו בתכנית לאורך השנים. אחוזי ההשבה עמדו על 78%, כאשר שיעור ההשבה הנמוך ביותר נמצא בקרב מצטרפי תשע"א (51%) והגבוה ביותר בקרב מצטרפי תשע"ד (100%).

### שביעות הרצון מהתכנית ונקודות החוזק בה

מהממצאים עולה כי תכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית' נתפסת כמשמעותית לבתי הספר המשתתפים בה. **שביעות הרצון מההשתתפות בתכנית גבוהה מאוד** (97% מהמנהלים) והיא נתפסת ככזו המשפיעה באופן נרחב ועמוק על העבודה בבית הספר ועל התרבות הארגונית בו. מהממצאים האיכותניים עולה כי לתכנית נקודות חוזק רבות במגוון היבטים: היא מאפשרת **מיקוד בפדגוגיה** בתוך מסגרת קבועה ומובנית, היא מאפשרת את **זיהוי נקודות החוזק של בית הספר** ומדגישה את ההבנה כי הידע נמצא בתוך בית הספר והיא **מותאמת למאפייני בית הספר** מתוך ראייה תהליכית. **הגדרת העיקרון הפדגוגי**, שהיא חלק מרכזי בתכנית, נתפסת כחשובה וכמשמעותית, מאחר שהיא מאפשרת את ההבחנה בין עיקר לתפל בעבודה הבית ספרית ומבנה את העבודה השוטפת בכלל רמות בית הספר. כמעט כל המנהלים העריכו כי זיהוי העיקרון הפדגוגי תרם לקידום ולשיפור הפדגוגיה בבית הספר במידה רבה (88%) וכי הוא משמעותי לעבודת המורים באופן יומיומי (97%).

בבחינת התהליכים שהתרחשו לצורך זיהוי העיקרון הפדגוגי והטמעתו, עולה כי לרוב נעשה שיתוף של המורים בתהליך, אם שיתוף כלל המורים (44%) ואם בחירת צוות מצומצם יותר (49%), וכי **המאמנת היא הגורם המשמעותי ביותר** בתהליך (95% ציינו כי סייעה במידה רבה לתהליך הזיהוי ו-82% ציינו כי הייתה מעורבת במידה רבה בהטמעת העיקרון הפדגוגי בבית הספר). לעומת זאת, ניכר כי המפקח הוא דמות פחות משמעותית בתהליך, הן מבחינת זיהוי העיקרון הפדגוגי (30%) והן מבחינת הטמעתו (25%).

המאמנות גם הן רואות את נקודות החוזק בתכנית במיקוד שלה בפדגוגיה, בחזון וביעדים תוך התמקדות בזיהוי העיקרון הפדגוגי, בהטמעה, בשיתוף, ובהתבססות על נקודות החוזק של בית הספר, ובעיקר, מה שהן כינו עיקרון ה"תכנית ללא תכנית", כלומר ההבנה שאין מדובר בתכנית

קשיחה ונוקשה, ושאינן כופים אג'נדה חיצונית על בית הספר, מעבר לטיוב של הפדגוגיה, להגדרת עקרונות ודרכי פעולה על פי צרכי בית הספר ולהתאמתם לצרכיו ולמאפייניו.

מהראיונות עולה כי תכנית בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית נתפסת על ידי המנהלים, גם הוותיקים ביניהם, כבעלת **תרומה אישית מקצועית וניהולית**. הליווי האישי והמקצועי של המאמנת נתפס כמשמעותי לחיזוק מרכיבי הניהול והמנהיגות בעבודת המנהל ברמה האישית, מעבר לתרומתו לתרבות העבודה הבית ספרית. בהמשך לכך, מרבית המנהלים העריכו כי התכנית סייעה מאוד להתפתחותם המקצועית (78%) ולתחושת המסוגלות שלהם כמנהלים (80%) וכן כי התכנית השפיעה לטובה על עבודת המורים בבית הספר (85%) ועל תהליכי הלמידה בצוות המורים (80%). עם זאת, שיעור נמוך יותר מהמנהלים הסכימו כי הידע שקיבלו בתכנית שיפר את עבודתם (66%), וכך גם לגבי מידת סיועה של התכנית לפיתוח צוותים של מנהיגים פדגוגיים המומחים לתהליכי הוראה-למידה (64%) בבית הספר. נראה כי המנהלים חשים כי הם עצמם מקבלים בתכנית תרומה שהיא מעבר לתוכן ולידע. עם זאת אף שהם מעריכים את תרומתה לעבודת המורים, הם אינם סבורים שבאותה המידה התכנית יוצרת בעבור המורים מקפצה לשלב הבא של פיתוח מנהיגות פדגוגית.

**תהליכי התייעוד** הם מרכיב מרכזי בתכנית, וככאלה ניכר מהראיונות כי גם המנהלים והמורים המתעדים תופסים אותם כמקדמים וכחשובים. **התייעוד נתפס ככלי ניהולי חשוב וישים** המשמש פעמים רבות גם בתהליכי עבודה אחרים. כמעט כל המנהלים מעריכים כי תהליכי התייעוד בתכנית חשובים (97%) וכי הם משמעותיים לצרכי למידה והתפתחות של בית הספר (83%) ולצורכי למידת המודל של בית הספר על ידי בתי ספר אחרים (72%). עם זאת, בראיונות עלה רצון וצורך במשוב מקיף ומשמעותי יותר ברמה המערכתית על "יומן המסע" של בית הספר, שהוא מסמך המתעד באופן מפורט של כל שלבי התהליך שעובר בית הספר בתכנית.

## תשומות התכנית

במסגרת התכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית' ניתנים לבתי הספר תשומות שונות. במסגרת המחקר עלה כי חלקן נתפסות כמצוינות וחלקן נתפסות כבלתי מספקות. לגבי **המאמנות**, ניכר כי ישנה **הערכה יוצאת דופן לפועלן וכי עבודתן נתפסת כמרכיב המשמעותי והמרכזי בתכנית**. המאמנות נתפסות **כמקצועיות, בעלות ידע וניסיון רב ועשיר, בעלות ראייה פדגוגית רחבה והבנה ארגונית ותהליכית ברמה הגבוהה ביותר**, והן **מצליחות לייצר קשר אישי חיובי ועמוק עם הצוות**. רוב מוחלט מקרב המנהלים מעריכים את תרומת המאמנת להשגת מטרות התכנית כרבה עד רבה מאוד (96%).

**תפקיד המתעד נתפס כחשוב ומשמעותי** ומרבית המנהלים מעריכים את תרומתו להשגת מטרות התכנית כרבה (88%). עם זאת, נראה כי **תפקיד הרכז פחות ברור**. בעוד בשאלון, מרבית המנהלים מייחסים לרכז תרומה רבה להשגת מטרות התכנית (92%), הרי שבראיונות עלתה אי-בהירות מסוימת לגבי המשמעות והצורך בתפקיד. ניכר כי יש צורך **בהבניה אחרת של תפקיד הרכז**, תוך ביסוס הגדרות התפקיד על הציר הפדגוגי ולא על הציר האדמיניסטרטיבי, על מנת לנצל משאב זה באופן מיטבי.

גם לגבי **מחון המעו"ף**. ניכר כי הוא אינו משמעותי מספיק, הן לתפיסת המנהלים והן לתפיסת המאמנות. נטען כי הוא אינו מספיק טוב ככלי הערכה אך גם שהוא מורכב ומסורבל מדי ככלי ניהולי. אמנם המנהלים מדווחים על שימוש שנעשה במחון המעו"ף (74%), אך רובם מדווחים כי נעשה בו שימוש רק מדי פעם (51%). לתפיסתם, המאמנות הן אלו שעושות בו שימוש שוטף (65%) אף על פי שאלו האחרונות מדווחות כי לא כך הדבר וכי הן אינן עושות בו שימוש שגרתי. בהמשך לכך, מרבית המנהלים מעריכים כי המחון סייע לשקף את המצב הבית ספרי בתחומים שונים (81%) וכי סייע לראות את ההתקדמות והשינוי בבית הספר (80%), אך ייתכן שממצאים אלו נובעים מהערכה שלהם שלפיה הידע והמשוב שנמסר על ידי המאמנות נסמך על המחון. ניכר כי **אתר מעו"ף** אינו משרת את ייעודו באופן מיטבי, שכן הכרטיסים הדיגיטליים אינם מעודכנים והקיטלוג אינו נעשה על פי העקרונות הפדגוגיים. לפיכך **יש צורך בהנגשה ובעדכון של האתר**, לרבות הרחבה משמעותית של הנגשת החומרים שבו לבתי הספר.

מבחינת **המשאבים** (שעות) הניתנים לבתי הספר, נראה כי מרבית המנהלים סבורים כי הם מאפשרים לבית הספר לעבור תהליך משמעותי לשיפור בית הספר (70%), ומרביתם מעריכים כי תקציב השעות שניתן במסגרת התכנית איפשר לתגמל את המתעד והרכז באופן הוגן (64%). עם זאת, בהתייחס לבירוקרטיה שמאפשרת את השימוש במשאבים הדעות חלוקות: מעל שליש הסכימו עם הטענה כי הלוגיסטיקה שנדרשה הקשתה על השימוש בשעות שנועדו לצוות התכנית בבית הספר (מתעד/רכז) (39%) או למרצים או למדריכים מן החוץ (43%), בעוד שיעור דומה העריכו כי הלוגיסטיקה הנדרשת לא הקשתה על השימוש בשעות, לא עבור צוות התכנית (47%) ולא עבור המרצים או המדריכים מן החוץ (36%).

*נראה כי במסגרת המגבלות הנוהליות יש מקום לחשיבה מחודשת, על אופן הקצאת המשאבים לבתי הספר, ולבחור בין הקצאה ישירה של המשאבים (לפחות לבתי ספר בניהול עצמי המורגלים בכך), ובין באמצעות בניית "בנק" של מרצים שממנו בתי הספר יזמנו הרצאות, בלי שיהיה עליהם לעסוק בהתקשרות הבירוקרטיית עצמה.*

*בנוסף, נראה כי יש חשיבות לשמר את המשאב של המאמנות והמתעדים ובמקביל לבצע חשיבה מחודשת על תפקיד הרכז ועל מחון המעו"ף.*

## תהליכי ההטמעה

באופן כללי נראה כי השלבים הראשוניים של החשיבה, הזיהוי והפיתוח של העיקרון הפדגוגי טובים ואיכותיים, אולם מהנתונים האיכותיים בעיקר עולה כי ההטמעה בעייתית יותר ויש בה קשיים. בהמשך לכך ניכר כי תהליכי שיתוף הידע אינם מיושמים דיים.

על פי תפיסות המנהלים, נראה כי תכנית 'בתי ספר מובילי' פדגוגיה איכותית' מאפשרת את מיפוי החוזקות והקשיים בבית הספר (89%-100% בין קבוצות ההצטרפות השונות), בניית תכנית עבודה המותאמת למיפוי (79%-100%), זיהוי וניסוח העיקרון הפדגוגי (89%-100%) והטמעתו בתרבות הבית ספרית (71%-100%). נוסף על כך נראה כי התכנית מאפשרת את בניית עקרונות השיעור המיטבי (80%), אך מעט פחות את הטמעת העקרונות לכלל המורים (60%-83%). עם זאת, ייתכן שהתפיסות לגבי המידה שבה מאפשרת התכנית את הטמעת עקרונות השיעור המיטבי קשורות

בשלב התכנית שבו נמצאים בתי הספר שכן עם העלייה בוותק ניכרת גם עלייה בשיעור המעריכים כי התכנית מאפשרת יותר להטמיע את השיעור המיטבי. הבדל זה בין חדשים יותר לוותיקים עלה גם בנוגע לבניית תכנית לשיתוף בידע בתוך בית הספר (56%-63% בקרב מצטרפי תשע"ד ותשע"ה לעומת 74%-85% בקרב מצטרפי תשע"א-תשע"ג), וכך גם לגבי פיתוח מרחבי למידה בהלימה לעיקרון הפדגוגי (45%-50 לעומת 68%-71% בהתאמה). מהראיונות עולה כי בבתי ספר החדשים יותר (מצטרפי תשע"ד) חשו כי מוקדם מדי מכדי להעריך את שלב ההטמעה. עם זאת, גם בקרב ותיקים יותר **הדעות נחלקו בין אלו שדיווחו על הטמעה מוצלחת שחוללה שינוי משמעותי בבית הספר לאלו שדיווחו על הצלחה חלקית**. בהמשך לכך, גם המאמנות ראו במעבר להטמעה כחוליה החלשה בתכנית, וציינו בהקשר לכך כי לא ניתנים כלים מובנים ואחידים להטמעה בעוד מצופה מהמנהל להוביל תהליך שינוי. נתון נוסף המעביע על התחושה כי ישנה הטמעה מוצלחת, הוא שיעור המסרבים להשיב על השאלון מקרב מצטרפי תשע"א (22%), דבר המעלה את השאלה עד כמה התכנית נתפסת כמשמעותית לאורך זמן. נוסף על כך, ניכר כי לחילופי מנהל יש משמעות קריטית לגבי התכנית, ועל כן יש להבנות תהליך עצירה והערכת מצב כדי לשקול באילו תנאים יהיה נכון להמשיך.

בהתייחס **לתהליכי השיתוף בידע**, ניכר כי ישנן **עמדות מעורבות** בקרב המנהלים. חלקם חשו כי הלמידה ההדדית תורמת לגיוון ולחשיפה לדרכי הוראה ולעקרונות פדגוגיים מגוונים. אחרים חשו כי המפגשים אינם תורמים ואינם מצדיקים את ההשקעה. מהנתונים הכמותיים עלה כי כמעט כל המנהלים חשו כי התכנית אפשרה יותר מסגרות ללמידה בין מנהלים (72%) או שהיא שיפרה את איכות הלמידה בין המנהלים במסגרות הקיימות (17%). מרביתם חשו כי הכנסים וימי העיון תרמו במידה רבה לתהליכי הלמידה בין בתי הספר (79%), אך רק מחציתם (56%) העריכו כי התכנית שיפרה וקידמה את תהליכי שיתוף הידע בין המנהלים. גם כאשר בוחנים רק את הוותיקים בתכנית (מצטרפי תשע"א-תשע"ג) ניכר כי התכנית מאפשרת שיתוף ולמידה בין עמיתים רק במידה בינונית (56%-60%), ועוד פחות דיווחו על כך שהיא מאפשרת שיתוף עם בתי ספר שאינם בתכנית (40%-55%), פיתוח תכנית לשיתוף בידע (28%-45%) או יישום תכנית כזו (28%-45%). ניתן לשער מהתפיסות שעלו בראיונות כי ההבדל בין אלו הרואים את השיתוף כתהליך חיובי ומועיל לאלו שאינם סבורים כך, נובע ממידת ההבניה של השיח הפדגוגי והרפלקטיבי במהלך הביקור ובעקבותיו. כמו כן היו מנהלים שהביעו **ציפייה להבניה מסודרת, שיטתית ועקבית של הפצת הידע לבתי ספר אחרים**, שתיעשה באמצעות תהליך חניכה מוסדר, או באמצעות הבניה של מסגרות שיח קבועות.

כאשר בוחנים את **המקום של המאמנות והמפקחים בתהליכי ההטמעה** ניכר כי המאמנות נתפסות כמסייעות במידה רבה בתהליכי הפצת הידע לבתי ספר אחרים (68%), אך יש לציין כי שיעור זה נמוך משיעור הדיווח על תפיסתן כמסייעות בתהליכים הפנימיים של זיהוי והטמעת העיקרון הפדגוגי (83%-95% בשנות ההצטרפות השונות). התפיסות לגבי מיקום המפקח בתהליך ההטמעה ובתכנית בכלל מסויגות אף יותר: פחות ממחצית מהמנהלים מעריכים כי המפקח הכולל תרם להשגת מטרות התכנית (42%), רק כשליש מהמנהלים מעריכים כי סייע לזיהוי העיקרון הפדגוגי בבית הספר (30%), ורק רבע מדווחים על מעורבות רבה עד רבה מאוד של המפקח בהטמעת העיקרון הפדגוגי בבית הספר (25%). בהמשך לכך, רק כשליש מהמנהלים מדווחים כי המפקח עשה שימוש בבתי הספר מובילי הפדגוגיה ככלי בלמידת עמיתים באזור הפיקוח (37%). נראה כי מקומו של המפקח ואופן שיתופו בתהליך דורש בירור והתייחסות.

נראה כי יש מקום לחשיבה נוספת על התשומות המושקעות בתהליכי ההטמעה בתוך בית הספר והשיתוף בידע עם בתי ספר נוספים על מנת לייצר שינוי משמעותי בכלל בתי הספר המשתתפים בתכנית. המאמנות משמעותיות בתהליך, אך ניכר כי השעות שלהן מצטמצמות דווקא בשלב שבו הן נדרשות יותר לתהליך ההטמעה וליצירת השינוי בבית הספר. כמו כן ניכר כי המפקחים אינם מגויסים דיים לתהליך, ויש מקום לחשיבה מחודשת על החיבור שלהם לתכנית.

### מרכזיות התכנית, יוקרתה והמשכיותה

נראה כי בעוד המאמנות ומובילי התכנית מדגישים את מרכזיותה של תכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית' כ(ה)תכנית בהא הידיעה, בשטח הדעות חלוקות: חלק מהמנהלים ומהמורים תופסים את תכנית בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית כתכנית המובילה (42%) בבית הספר, אשר מהווה בו ציר אסטרטגי פדגוגי מוביל, ולעומתם אחרים רואים בה תכנית חשובה ומשמעותית, אך כזו העומדת לצד תכניות אחרות (49%).

ניכר כי כמעט כל המנהלים תופסים את התכנית כתכנית יוקרתית (97%), עם זאת מהראיונות עולה כי מרבית המנהלים, גם אלו שהצטרפו לתכנית בשלבים מאוחרים יותר (מצטרפי תשע"ד), שמעו על התכנית מהמפקח הכולל רק כאשר הוצע להם להצטרף אליה. ממצא זה עשוי לסמן כי התכנית אינה מוכרת ומפורסמת דיה, וטרם הצליחה לייצר לה שם של "מותג" בקרב כלל בתי הספר, אך עם זאת ניכר כי ההזמנה להשתתף בתכנית נתפסת על ידי מרבית המנהלים כביטוי להכרה באיכות ההוראה ובאיכות הפדגוגיה בבית ספרם. אף על פי שישנם קריטריונים ברורים לבחירת בתי ספר לתכנית, נראה כי אלו לא בהכרח מיושמים, והתחושה בקרב מנהלים ומאמנות היא שהבחירה מבוססת על שיקולי המפקח הכולל שאינם ענייניים תמיד.

מהראיונות עולה כי מרבית המנהלים שנמצאים לקראת סיום התכנית או שסיימו את השתתפותם בה מצפים לפעילויות המשך, תוך ציפייה למינוף בית הספר בעקבות התכנית או להמשך עבודה של המאמנות עם בית הספר. יש ציפייה של המשתתפים לתהליך סגירה (closure) ורצון לקבלת משווא מפורט על בית הספר ועל יומן המסע שנערך במסגרת התכנית.

נראה כי יש מקום לחיבור מעמיק יותר של המפקחים לתכנית, שכן אלו יכולים לייצר את המרחב לשיתוף בידע שנוצר בתכנית ולהמשכיות התהליך עד לסיומה של התכנית, ובמקביל, מתוך עצם קיומן של מסגרות כאלה השמות דגש על המצוינות של בתי הספר המובילים, להעמיק את היוקרתיות שלה ולייצר תהליכי השיווק שיחשפו אותה לבתי ספר נוספים.

לסיכום, נראה כי תכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית' היא תכנית מצוינת המקדמת והמעצימה את בתי הספר באמצעות זיהוי החוזקות בבית הספר וזיהוי העיקרון הפדגוגי המוביל, וכי המאמנות הן גורם מרכזי וחשוב לביסוס איכותה של התכנית. בנוסף, תהליכי התייעוד נתפסים כתורמים וכמשמעותיים ללמידה בבית הספר. עם זאת, נראה כי ישנו מקום לחיזוק תהליכי ההטמעה בבית הספר ושל הבניה של תהליכי שיתוף ידע משמעותיים עם בתי ספר אחרים. נראה כי מעורבותו של המפקח היא גורם מפתח שעשוי לתרום ליצירת קפיצת המדרגה הנדרשת לתכנית כדי שתהיה בעלת השפעה מתמשכת בתוך בית הספר ובסביבתו - קהילת בתי הספר באזור.



בנוסף, יש מקום לשיפור ההיבטים הלוגיסטיים בתכנית, כגון התמודדות עם מנהל שמתחלף, התאמת תהליכי השיבוץ לשנת הלימודים כך שזו תנוצל באופן מיטבי, גמישות בהתאמת שעות המאמנות לצורכי כלל בית ספר בשלבים השונים של התכנית והפחתת הבירוקרטיה על מנת לאפשר ניצול טוב יותר של משאב השעות.

נושאים נוספים שבהם חשוב לטפל הם התאמת מחוון המעו"ף ואתר האינטרנט לצורכי בתי הספר שבתכנית, הגדרה מחדש של תפקיד הרכז תוך מיקוד גם בהיבטים התפקיד שאינם בירוקרטיים-טכניים, וכן הבניה טובה יותר של סיום ההשתתפות בתכנית תוך התייחסות למרכיב המשוב על ידי גורם ממשד החינוך.

## מבוא

מערכת החינוך בישראל חותרת לקידום המצוינות, לשיפור ההישגים והאיכות החינוכית ולצמצום פערים. אחת הדרכים לקידום מטרות אלה היא התכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית'. התפיסה הרעיונית העומדת בבסיס התכנית היא איתור בתי ספר מצוינים המקדמים תהליכי הוראה, למידה והערכה איכותיים, סיוע בהבניית העיקרון הפדגוגי המצליח שלהם ושיתוף בתי ספר אחרים בידע שלהם. בכך, מהווה קבוצה זו חיל חלוץ לבתי ספר אחרים בהובלת למידה משמעותית<sup>1</sup>.

### מטרות התכנית והרציונל שלה

מערכת החינוך בישראל פועלת לקידום הישגי התלמידים הן בתחום האקדמי והן בתחום החברתי-ערכי. ספרות המחקר בתחום החינוך מצביעה על כך כי שני הגורמים המרכזיים ברמת בית ספר המשפיעים על קידום הישגי התלמידים הם איכות ההוראה והמנהיגות הפדגוגית של בית הספר (Wallace Foundation, 2009; Miller K, 2003). כמו כן מצביעים המחקרים על החשיבות הרבה שיש לעבודה המשותפת של המורים כצוות לומד המבנה את הפרקטיקה שלו להעלאת איכות ההוראה ושיפורה המתמיד (TALIS, 2009). ואולם כדי לחולל שינוי המבוסס על תהליך מתמיד של חתירה לשיפור ברמת המערכת, יש צורך בהפצת ההצלחה של בתי ספר מובילים בתחום הפדגוגיה לכלל המערכת (Fullen, 2002).

האגף לחינוך יסודי מפעיל את התכנית 'בתי-ספר מובילי פדגוגיה', הממוקדת בקידום של תהליכי הוראה-למידה איכותיים ובשיפור הישגי התלמידים בתחום האקדמי ובתחום החברתי ערכי.

התכנית מיועדת לבתי ספר אשר מנהלים מעוניינים להשתתף בה והמסוגלים להוביל שיפור בתהליכי הוראה-למידה<sup>2</sup> ולשמש כבתי ספר מדגימים. לתכנית נבחרו בתי ספר שבהם שתי כיתות לפחות בכל שכבת גיל ושהם בעלי פוטנציאל הצלחה בקידום תהליכים פדגוגיים המאפשרים קידום הישגים לכל התלמידים. בחירת בתי הספר נעשתה תוך מתן ייצוג לכל המחוזות ולכל המגזרים.

ברמה הארצית מטרת התכנית היא לפתח בתי ספר אלה כך שיהוו מרכזים למנהלים ולצוותי חינוך ללמידה של הובלת תהליכי הוראה-למידה איכותיים. ייחודה של תכנית זו הוא ביצירת תהליך המאפשר למידה איכותית ומשמעותית לאורך זמן לכל המערכת ואשר יהווה מנוף לקידום הישגי התלמידים בה.<sup>3</sup>

מטרות התכנית כוללות **גיבוש וביסוס תהליכים מתמשכים לקידום למידה משמעותית** בבתי הספר, תוך התייחסות **ליצירת אקלים מערכתי** המאפשר והמעודד למידה משמעותית ושיח חינוכי על אודותיה, **התאמת התכנים ותהליכי ההוראה**, התאמת הלמידה וההערכה לתפקודי לימוד מצופים, **קידום הישגי כלל בתי הספר** בתחום הפדגוגי, החברתי, הארגוני והקהילתי **ופיתוח והתאמה של כלים, חומרים ואסטרטגיות תומכות הוראה משמעותית**. בהמשך לכך ייעשה לפיתוחם ולגיבושם של **מודלים לשיתוף בידע בתוך בית הספר ומחוצה לו**.

<sup>1</sup> תיאור התכנית על פי מסמכי האגף לחינוך יסודי

<sup>2</sup> בית הספר יבנה מחוון להתקדמות במימוש תהליכי הוראה-למידה איכותיים

<sup>3</sup> מתוך מסמכי האגף לחינוך יסודי הנוגעים לתכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית'

לצורך תרגומן של מטרות אלה לתוצאותיהן המצופות, התבקשו מובילי התכנית להגדיר במפורט את תוצאותיהן ברמות השונות: ברמת התלמיד, ברמת המורה וברמת המנהל. מתשובותיהם עלה כדלהלן:

#### **ביחס לתלמידים - בית הספר יצביע על מגמת שיפור באחד או יותר מן המרכיבים הבאים:**

1. הישגי הלומדים
2. תחושת המוגנות והביטחון של הלומדים והאקלים הבית ספרי
3. תחושת המסוגלות של תלמידים
4. בעיות משמעת בכיתה ובבית הספר

#### **ביחס למורים - בית הספר יצביע על מגמת שיפור באחד או יותר המרכיבים הבאים:**

1. אחריות אישית של המורה על ההישגים של תלמידיו
2. מחויבות המורים להוביל תהליכים של שיפור באיכות החינוך וההוראה
3. תחושת המסוגלות של המורים
4. שימוש במגוון דרכי הוראה הממוקדות בקידום כל ילד, תוך הבנת צרכיו, יכולותיו ודרכי הלמידה שלו
5. התרחבותן של מסגרות למידה מגוונות המושתתות על גישה מקדמת וממוקדות בפרט המורים לומדים במסגרות של התפתחות מקצועית על פי תכנית המקדמת את מטרותיהם המקצועיות ואת מטרות בית הספר
7. פעולות בית הספר כארגון לומד: עלייה בזמן המוקדש לעיסוק בהיבטים פדגוגיים: ניתוח תוצאות ותהליכים, מתן מענה לשונות בין הילדים, תהליכי תכנון ותהליכי הערכה

#### **ביחס למנהלים - בית הספר יצביע על מגמת שיפור באחד או יותר מרכיבים הבאים:**

1. מעורבות ישירה של המנהל בקידום תהליכי חינוך הוראה ולמידה - המנהל יקדיש זמן למנהיגות פדגוגית בפועל; המנהל יפעל על פי תכנית שנתית לצפייה בשיעורים וקידום שיחות משוב עם המורים לצורך התפתחותם המקצועית ושיפור ההוראה (כניסה לכיתות, הדרכה למורים, יצירת זירות שיח למורים על ניתוח תהליכים שמובילים אליהם ותוצאותיהם ועוד).
2. פיתוח קהילת עמיתים הלומדת מן הפרקטיקה של תהליכי חינוך הוראה ולמידה – יצירה והובלת מסגרות שיח קבועות של מורים העוסקות בקידום חינוך הוראה ולמידה
3. סיוע ותמיכה מקצועית במורים לצורך פיתוח תכניות הוראה
4. סיוע ותמיכה מקצועית בצוות לצורך פיתוח הערכה המכוונת לקידום הישגים של כל לומד
5. ניהול דיונים עם מורים בהקשר לאמונות הנוגעות לחינוך, הוראה ולמידה במטרה ליצור תחושת מטרה משותפת בקרב הצוות ולקבוע את השליחות והיעוד (mission) של בית הספר בכל הקשור לקידום איכות ההוראה-למידה
6. תכנון, הובלה וניטור של פעולות בית הספר מתוך מיקוד בפדגוגיה איכותית, תוך צריכה מושכלת של תכניות וסוכני שינוי, בהתאמה ליעדים הפדגוגיים של בית-הספר

7. ביסוס עבודת בית הספר על איסוף נתונים שיטתי ועקבי בנוגע ללמידה של תלמידים וכבסיס לשיפור ההוראה – התייחסות לתוצאות ההערכה כבסיס מידע שעל פיו בית הספר מתכנן ומפעיל בתדירות גבוהה וקבועה פעולות לשיפור הישגי התלמידים

### **הנחות יסוד**

בבסיס התכנית עומדות ארבע הנחות יסוד:

1. שיתוף בידע מייצר תרבות של אחריות חברתית ולמידה הדדית
2. אשכולות מנהלים ייצרו קהילות הלומדות אחת מהשנייה וגם מייצרות ידע חדש
3. מנהל המוביל תהליכי פדגוגיה איכותית ימצא תמיד בתהליכי למידה וחתימה לחדשנות
4. הידע המשמעותי ביותר שיש לארגון מצוי בקרב ובקרב מנהליו ומוביליו

### **תשומות עיקריות**

על מנת לתמוך בתהליכים המקדמים את בתי הספר שהוגדרו כמובילים פדגוגית, ניתנות התשומות הבאות במהלך שלוש שנות התכנית:

- מאמן בית ספרי בהיקף של 3-6 שעות אימון לחודש לבית הספר במהלך שנת לימודים (מספר השעות תלוי בשלב שבו נמצא בית הספר מבחינת התפתחותו בתכנית ובהלימה לשנת ההצטרפות שלו לתכנית)
- רכז תכנית בית ספרי - 6 שעות חודשיות
- מתעד התכנית בבית הספר - 6 שעות חודשיות
- שעות מומחה הערכה - 30 שעות שנתיות
- שעות למורים – בין 30 ל-50 שעות שנתיות
- שעות לתלמידים – בין 60 ל-80 שעות שנתיות

### **שילבי התפתחות של בתי הספר בתכנית**

במסגרת בניית התכנית הוגדרו שלושה שלבים של התפתחות בית הספר לאורך שנות ההשתתפות בה, ובכל אחד מהשלבים מוגדרים התהליכים שמצופה כי בית הספר יקדם ויישם:

#### **שלב א':**

- עצירה והתבוננות לצורך שיפור מערכת
- זיהוי וניסוח העיקרון הפדגוגי
- בניית עקרונות לשיעור המיטבי בהלימה לעיקרון הפדגוגי
- בניית תכנית לשיתוף בידע פנים בית ספרי
- שיתוף בידע בפורום "מפקח ומנהליו"
- שיתוף ולמידה הדדית בין עמיתים באמצעות אשכולות בתי הספר שבתכנית

#### **שלב ב':**

- הטמעת העיקרון הפדגוגי בתרבות הבית ספרית
- הטמעת עקרונות השיעור המיטבי לכלל הכיתות בבית הספר

## שלב ג' :

- סיכום התהליך בראייה תלת-שנתית
- פיתוח מודל של שיתוף בידע בין בתי ספר

בטבלה הבאה ניתן לראות את מספר בתי הספר שהצטרפו לתכנית 'בתי ספר מובילי' פדגוגיה איכותית' בהתאם לשנת הצטרפותם לתכנית:

שנת הצטרפות	מספר בתי ספר
תשע"א	46
תשע"ב	28
תשע"ג	26
תשע"ד	16
תשע"ה	81
<b>סה"כ</b>	<b>197</b>

מבין 197 בתיה"ס, 33 שייכים למגזר דוברי הערבית<sup>4</sup>.

## מטרת מחקר ההערכה ושאלותיו

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) התבקשה על ידי מובילי התכנית במשרד החינוך, באגף לחינוך יסודי, לבצע מחקר הערכה מעצבת לצורכי למידה ושיפור התכנית, בצד הערכה ראשונית לגבי המידה שבה תכנית זו משיגה את מטרותיה, לפי תפיסת המעורבים בה.

תכנית המחקר מנסה לגבש תמונה רחבה ככול האפשר של העמדות והתפיסות לגבי התכנית בקרב המנהלים והמורים שהיו שותפים בהובלתה בצוותים הבית ספריים (במסגרת התכנית אין לוויו של המורים באופן ישיר אלא של המנהל או של צוות ניהול): עד כמה, להבנתם, היא משיגה את מטרותיה, כיצד באה לידי ביטוי תרומתה המובחנת בתהליכי למידה והוראה בבית הספר ושיפורם המתמיד, מהן נקודות החוזק והחולשה של התכנית, מהם הגורמים המקדמים והבולמים שעליהם ניתן להצביע בכול הנוגע להשגת מטרותיה של התכנית, מהם המרכיבים שאותם ראוי לשמר ומה נדרש לשפר.

בתוך כך, ובאופן מפורט יותר, ינסה המחקר לענות על השאלות הבאות:

1. **עמדות כלליות כלפי התכנית:** מהי מידת שביעות הרצון מההשתתפות בתכנית? באיזו מידה מנהלים ומורים שהיו שותפים בהובלת התכנית בבתי הספר (להלן המורים), חשים כי לתכנית ערך מוסף משמעותי שתרם להם תרומה מובחנת? מה עיקר התרומה? מה המרכיב המשמעותי ביותר, לדעתם, בתוך התכנית? האם התכנית נתפסת כ"יוקרתית"? במה הדבר בא לידי ביטוי?

<sup>4</sup> על פי הנתונים שקיבלנו ממשרד החינוך, נכון לתאריך 19/1/2015

2. **תשומות:** באיזו מידה התשומות שניתנו במסגרת התכנית (מאמן בית ספרי, רכז ומתעד בית ספרי, שעות הוראה למורים, לתלמידים, מומחה הערכה) היו מספקות? באיזו מידה מרכיבים אלה נתפסים כמשמעותיים וכתורמים? האם נוצלו באופן מיטבי ובמידה מספקת? מה כדאי לשנות/לשפר במסגרת זו?
3. **תהליכים:** כיצד נתפסים התהליכים המרכזיים שעוצבו במסגרת התכנית - הליווי האישי למנהלים וסגנים? תהליכי שיתוף בידע בתוך בית הספר? תהליכי שיתוף בידע בין בתי ספר המשתתפים בתכנית ובין בתי ספר שאינם בתכנית? האם השלבים השונים המוגדרים בתכנית אכן התקיימו, ובאיזו מידה? כיצד סייע תהליך התייעוד, אם בכלל? האם החלוקה בין השלבים השונים (בשנה א', ב' ו-ג') מסייעת לקידום תהליכי הוראה הערכה ולמידה בבית הספר, ואם כן – באיזו מידה? כיצד התנהל ברמה הבית ספרית כל אחד מהשלבים השונים? מה ניתן לשפר בתהליכים אלה? האם היו קשיים ובעיות? האם יש הצעות בשינוי תהליכי העבודה המוצעים והמתגבשים במסגרת התכנית? האם ונעשה שימוש במחווון מעו"ף שפותח במסגרת התכנית, וכיצד התבטא הדבר?
4. **תפוקות ותוצאות נתפסות:** כיצד מורים ומנהלים מעריכים את המידה בה התכנית תרמה לבית הספר באופן תוספתי ומשמעותי בהשגת התפוקות המצופות? האם בית הספר חש שיש שיפור בעקבות התכנית בהישגיו בתחומים השונים? כיצד נמדדו? מה השיפור? כיצד נתפס היחס בין ההשקעה במסגרת התכנית לתפוקות והתוצאות שהושגו?
5. **תהליכי שיתוף בידע:** האם מתקיימים תהליכים חדשים ומוצלחים של שיתוף בידע בתוך ובין בתי ספר, ובאיזו מידה? האם ישנן דוגמאות של עקרונות, תהליכים, דרכי הוראה ולמידה, הערכה וכל מרכיב אחר שנלמד בבית הספר מבתי ספר אחרים במסגרת זו? מה מקדם למידה בין בתי ספר? מה מונע/מקשה על העברת ידע כנ"ל?

# שיטה

מחקר ההערכה מתבסס על שתי שיטות מחקר:

1. **מחקר איכותני** – במסגרתו רואיינו מנהלים ומורים מקרב חברי הצוות המוביל (מתעד, רכז) ב-12 בתי ספר המשתתפים בתכנית. נוסף על כך קיימנו קבוצת מיקוד שבה השתתפו כלל המאמנות בתכנית (19 מאמנות סך הכול).
2. **מחקר כמותי** – במסגרתו רואיינו טלפונית מנהלים בבתי הספר שהשתתפו בתכנית.

## 1. מערך ההערכה האיכותנית

המחקר האיכותני כלל ראיונות עומק חצי מובנים, המבוססים על שיח פתוח וגמיש בין המראיין למרואיין. שיטה זו מאפשרת, מעבר לקבלת תשובות לשאלות המוגדרות, גם מקום לנושאים ולקטגוריות העולים מהשטח עצמו, כלומר כאלה שהמראיין לא חשב עליהן מראש. כמו כן נערכה קבוצת מיקוד עם המאמנות שכללה דיון סביב נקודות החוזק והחולשה בתכנית.

למרואיינים הובטח חסיון אישי וארגוני, כך שלא יובאו ציטוטים המאפשרים זיהוי הדובר או המוסד שאליו הוא שייך.

במחקר האיכותני התבצעו 32 ראיונות עם מנהלים ומורים שהשתתפו בצוותי ההובלה של התכנית (רכזים, מתעדים, חברים נוספים) ב-12 בתי ספר, וכן קבוצת מיקוד שבה השתתפו כל 19 המאמנות השותפות לתכנית בשנה זו.

בתי הספר שבהם קיימנו את הראיונות הם מערים שונות, מחוזות שונים, והם מייצגים מגוון רמות סוציאוקונומיות.

1. חמישה מתוכם הצטרפו לתכנית בשנת תשע"א, בהם שניים ממגזר דוברי הערבית, כולם מהזרם הממלכתי.
2. שניים מתוכם הצטרפו לתכנית בשנת תשע"ג, בהם אחד מהזרם הממלכתי ואחד מהזרם הממלכתי דתי.
3. חמישה מתוכם הצטרפו לתכנית בשנת תשע"ד, בהם שניים מהזרם הממלכתי דתי ושלושה מהזרם הממלכתי מתוכם אחד ממגזר דוברי הערבית. מתווה הראיונות מצורף בנספח א'

## 2. מערך ההערכה הכמותית

### 2.1 כלי הערכה

לצורך מחקר ההערכה נבנה שאלון עבור מנהלים בבתי ספר שהשתתפו בעבר או שמשתתפים כיום בתכנית מובילי פדגוגיה (החל מתשע"א ועד תשע"ה). השאלון התייחס לתפיסות המנהלים לגבי תרומת התכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית' להתנהלות בית הספר, להתפתחות המנהל וצוות בית הספר ולתהליכי למידת עמיתים בין בתי ספר. בנוסף, נעשה מיפוי על השלבים שבהם נמצאים

בתי הספר השונים, החל מזיהוי העיקרון הפדגוגי בבית הספר ועד פיתוח מרחבי למידה בזיקה לעיקרון הפדגוגי והנחלת הידע לבתי ספר עמיתים. כמו כן מופו עמדות המנהלים כלפי התשומות הניתנות במסגרת התכנית (מאמנת, מחוון מעו"ף, שעות לתיעוד וכדומה). (השאלון מופיע בנספח ב') השאלונים הועברו במסגרת ראיונות טלפוניים במהלך החודשים יוני-אוגוסט 2015.

## 2.2 אוכלוסיית המחקר ונתוני השבה

אוכלוסיית המחקר כללה 197 מנהלים בבתי ספר הנכללים בתכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית', מתוכם 164 במגזר דוברי העברית (156 בתי ספר ממלכתיים ו-41 מהזרם הממלכתי דתי) ו-33 במגזר דוברי הערבית. בית ספר אחד דיווח כי אינו נכלל בתכנית עוד לפני תחילת השאלון, שלושה מנהלים הם חדשים ולא היו בזמן שהתכנית הופעלה בבית הספר ומנהל אחד בשנת שבתון. כל אלה הורדו מהאוכלוסייה ועל כן כללה אוכלוסיית המחקר בפועל 192 בתי ספר. יש לציין כי כל חמשת המנהלים שהורדו מהאוכלוסייה שייכים למצטרפי תשע"א.

מתוך כלל האוכלוסייה השיבו על השאלון 150 מנהלים (78%), מתוכם 125 במגזר דוברי העברית (אחוזי השבה מתוך מגזר דוברי עברית - 79%) המתחלקים ל-89 בתי ספר בזרם הממלכתי (אחוזי השבה בזרם הממלכתי - 75%) ו-36 בתי ספר בזרם הממלכתי דתי (אחוזי השבה בזרם הממ"ד 90%), ו-25 בתי ספר במגזר דוברי הערבית (אחוזי השבה - 76%). להלן החלוקה לפי שנת ההצטרפות לתכנית ולפי אחוזי השבה לכל שנה.

לוח 1: בתי ספר בתכנית לפי שנת הצטרפות - אוכלוסייה ואחוזי השבה

שנת הצטרפות	מספר בתי ספר בתכנית	מספר בתי ספר שהשיבו	אחוזי השבה
תשע"א	41	21	51%
תשע"ב	28	21	75%
תשע"ג	26	20	77%
תשע"ד	16	16	100%
תשע"ה	81	72	89%
<b>סה"כ</b>	<b>192</b>	<b>150</b>	<b>78%</b>

יש לציין את אחוזי הסירוב הגבוהים בקרב מצטרפי תשע"א, כאשר 22% מהמנהלים סירבו להשיב לשאלון, אף על פי שדיווחו כי השתתפו בתכנית. בחלק מהמקרים מדובר במנהלים שהתחלפו, ועל כן אין להם שום ידיעה לגבי התוכנית, דבר היוצר את התחושה כי התכנית אינה מותירה חותם כלשהו בבית הספר. במקרים אחרים המנהלים ציינו כי כיוון שהתכנית הסתיימה הם אינם מעוניינים להשיב או שאינם זוכרים. שוב מעלה הדבר סימני שאלה ביחס לשינוי שחל בבתי הספר בעקבות התכנית, כלומר עד כמה השינוי בעקבות התכנית משמעותי.



בהמשך לכך, במסגרת השאלון נשאלו המנהלים באיזו שנה הצטרף בית הספר לתכנית. מתוך כלל המנהלים, 8 דיווחו כי בית הספר לא השתתף מעולם בתכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית', מתוכם 6 מנהלים הם בקרב מצטרפי תשע"ה ו-2 ממצטרפי תשע"א. מנהלים אלו לא המשיכו במענה על השאלון, כך שהם מוגדרים כערכים חסרים (system missing), והם הורדו לגמרי ממספר המשיבים במהלך הניתוחים (N). לפיכך, מספר המנהלים שהשיבו עומד על 142. במקביל, נמצא בחלק מהמקרים אי-תאימות בין תשובת המנהלים לשאלה לגבי שנת ההצטרפות של בית הספר לתכנית לבין המידע שהועבר על ידי המינהל הפדגוגי (ב-20 בתי ספר, מתוכם 8 מצטרפי תשע"ב). לאחר בדיקה מול מובילי התכנית הוחלט כי בניתוח הנתונים בנושא זה יתייחסו לנתונים שהועברו מהמטה ולא לדיווחי המנהלים.

### 2.3 מאפייני המשיבים

מבין המשיבים שהשיבו כי בית ספרם נכלל בתכנית (142 מנהלים), הרוב הן נשים (80%) ורובן בעלות תואר שני (92%).

לוח 2: התפלגות האוכלוסייה על פי מגזר וזרם חינוך, לפי שנת הצטרפות לתכנית

N	דוברי ערבית סה"כ	דוברי עברית			
		ממ"ד	ממלכתי	סה"כ	
46	24%	9%	67%	76%	תשע"א
28	4%	11%	86%	96%	תשע"ב
26	27%	19%	54%	73%	תשע"ג
16	6%	38%	56%	94%	תשע"ד
81	16%	28%	56%	84%	תשע"ה
197	17%	21%	62%	83%	סה"כ

לוח 3: התפלגות המשיבים על פי מגזר וזרם חינוך, לפי שנת הצטרפות לתכנית

N	דוברי ערבית סה"כ	דוברי עברית			
		ממ"ד	ממלכתי	סה"כ	
19	32%	11%	58%	68%	תשע"א
21	5%	14%	81%	95%	תשע"ב
20	30%	15%	55%	70%	תשע"ג
16	6%	38%	56%	94%	תשע"ד
66	17%	27%	56%	83%	תשע"ה
142	18%	23%	60%	82%	סה"כ

בלוחות 2 ו-3 ניתן לראות כי מבחינת ייצוג בתי הספר בקרב המשיבים, רובם שייכים למגזר דוברי העברית (82%). מתוכם כרבע שייכים לזרם הממלכתי דתי (23%) והשאר לזרם הממלכתי (60%) וכחמישית שייכים למגזר דוברי הערבית (18%). התפלגות זו דומה להתפלגות בתי הספר המשתתפים בתכנית (83% במגזר דוברי העברית מתוכם 62% בזרם הממלכתי ו-21% בזרם הממלכתי דתי ו-17% במגזר דוברי הערבית), כאשר רק בקרב מצטרפי תשע"א ישנו מעט ייצוג יתר למגזר דוברי הערבית (32% בקרב המשיבים לעומת 24% באוכלוסייה) וייצוג חסר למגזר דוברי העברית בזרם הממלכתי (58% לעומת 67% בהתאמה).

מתשובות המנהלים עולה כי מרבית בתי הספר הם בניהול עצמי (80%).

## 2.4 אופן הצגת הממצאים

הממצאים הכמותיים ישולבו בממצאים האיכותניים באופן שיבהיר בכל פעם את מקור המידע. בשל גודלן המצומצם של קבוצות ההצטרפות הראשוניות, הנתונים הכמותיים יוצגו לגבי קבוצת מצטרפי תשע"ה, הכוללת את כמות המשיבים הגדולה ביותר. נתוני הקבוצות האחרות יוצגו כאשר הפערים בינן לבין קבוצת מצרפי תשע"ה יהיו משמעותיים או כאשר תהיינה אינדיקציות לפערים בנתוני המחקר האיכותני. לא יוצגו הבדלים בין קבוצות אוכלוסייה על פי מגזר או על פי זרם חינוכי בשל מיעוט בתי הספר.

## ממצאים

---

הממצאים בחלק זה יוצגו בחמישה פרקים:

בפרק הראשון יוצגו עמדות כלליות שעלו ביחס לתכנית. הערכת המשתתפים את התכנית על עקרונותיה ותפיסותיהם לגבי תרומתה לבית הספר.

בפרק השני נעסוק בתפיסות ביחס לתשומות התכנית. נעסוק בתפיסות המנהלים וצוותי הניהול לגבי המשאבים הניתנים במסגרת התכנית, באופן מפורט נתייחס לתרומת המאמנות והרכז-מתעד לקידום התכנית ולהטמעתה, וכמו כן נתייחס למחווין-מעו"ף ולשימוש בו. בנוסף נתייחס לתפיסות לגבי המשאבים השעתיים הניתנים בתכנית ולבירוקרטיה הנדרשת לצורך ניצולם.

החלק השלישי נוגע בהטמעה הבית ספרית. בחלק זה נתמקד בתפיסות המנהלים וצוותי הניהול לגבי ההשפעה של התכנית והשינוי שחל בבית הספר בעקבות ההשתתפות בה וכן לגבי הרחבת מעגלי ההשפעה באמצעות תהליכי שיתוף בידע עם בתי ספר אחרים.

הפרק הרביעי עוסק במיקום של התכנית בהיררכיה בין שלל התכניות המופעלות בבית הספר ועד כמה היא נתפסת כמובילה את העשייה הבית ספרית במהלכה ולאחר סיומה. באופן מפורט יועלו התייחסויות של המנהלים וצוותי הניהול לגבי החותם שמותירה התכנית בבית הספר ולגבי ציפיות לכיווני פעולה עתידיים בבתי ספר שסיימו את השתתפותם בה. בנוסף, מתייחס הפרק לתפיסות לגבי יוקרתה של התכנית.

את הדוח חותם פרק קצר של המלצות לכיווני פעולה להמשך.

# שביעות הרצון מהתכנית 'בתי ספר מובילי' פדגוגיה איכותית' ומתרומתה להתנהלות בית

## הספר

בפרק זה נתמקד בשביעות הרצון של המנהלים וצוות הניהול מהשתתפותם בתכנית ובתפיסותיהם הנוגעות לתרומת התכנית בכל הקשור לפיתוח המקצועי של המנהל והמורים בבית הספר, לתהליכי הלמידה בתוך בית הספר ובין בתי הספר ולשיפור בית הספר מבחינה פדגוגית ובכלל.

### 1. שביעות הרצון מהתכנית

כאשר בוחנים את שביעות הרצון באופן כללי, עולה מהראיונות **הערכה חיובית ביותר כלפי התכנית מצד מנהלים ומורים** (נדגיש כי כל המורים שראוינו במסגרת המחקר האיכותני הם מורים שהיו שותפים לצוות ההובלה הבית ספרי). הובעה הערכה רבה להנחות המוצא ולעקרונות העומדים בבסיס התכנית, שעיקרם מיקוד בפדגוגיה, זיהוי נקודות החוזק הבית ספריות, הגדרת העיקרון הפדגוגי המוביל והתאמת התכנים למאפייני בית הספר.

*"בעיני זו נקודת אור במערכת החינוך. זה שמשקיעים השקעה כה גדולה בבתי ספר חזקים דווקא, אני חש שזו תכנית שמסוגלת לחולל שינוי עמוק אצל המנהלת, המורים והתלמידים. הזיהוי וההגדרה של העיקרון הפדגוגי תרם רבות לבית הספר. זה החל תהליך של "כדור שלג" חיובי בבית הספר, והשפיע, כך אני רואה, על האופן שבו מורים חושבים על תהליך הלמידה בכיתה, ועל איכות ההוראה והלמידה". (מנהל, מצטרפי תשע"א)*

*"זו תכנית מצוינת, הזדמנות לקפיצת מדרגה משמעותית לכל באי בית הספר. היא מאפשרת למידה עצמית, חשיבה חדשה ומשופרת על פדגוגיה. התכנית אפשרה לנו להגדיר לאן פנינו מועדות. גם אני וגם המורים מאוד שבעי רצון ממנה". (מנהלת, מצטרפי תשע"ד)*

*"התכנית עוזרת לנו להמשיג את העשייה שלנו, לשים על השולחן, לדבר על זה, להמליץ, להמשיג את כל נקודות החוזק שלנו, לזקק את העשייה של בית הספר". (מנהלת, מצטרפי תשע"ד)*

הנתונים הכמותיים אף הם תומכים בשביעות הרצון הגבוהה, כאשר כמעט כל המנהלים מדווחים על שביעות רצון רבה עד רבה מאוד מהשתתפות בית הספר בתכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגי' (97%) כאשר מרביתם (80%) מדווחים כי הם שבעי רצון ממנה במידה רבה מאוד.

### 2. נקודות החוזק בתכנית – תפיסות לגבי תרומתה המשמעותית

התכנית נתפסת ככזו המשפיעה לטובה על הפדגוגיה בבית הספר וניכר כי המנהלים והמורים תופסים את התכנית כבעלת תרומה משמעותית לעבודה בבית הספר. הם מייחסים לתכנית השפעה על האקלים הבית ספרי ועל הקשר בין המורים, העמקה והעשרה של השיח בבית הספר, כאשר המנוף לשינוי הוא זיהוי הצרכים וההתמקצעות.

"אני חושבת שכל באי בית הספר חשים שיש לתכנית תרומה משמעותית. האקלים הבית ספרי השתפר, הקשר בין המורים הרבה יותר הדוק וטוב. עבודת הצוות בין המורים, צוותי מקצועות, רכזי שכבות הוא הרבה יותר טוב. רמת שיתוף הפעולה בחדר המורים השתנתה מאוד, ולדעתי זה בשל העבודה האינטנסיבית במשך שלוש השנים של התכנית. אנו גם רואים שינוי משמעותי במעורבות ובקשר עם ההורים. על חלק מדברים אלה יש לנו נתונים, וחלק זה התרשמות שלי". **(רכזת ומתעדת, מצטרפי תשע"א)**

"אין לי ספק שהתכנית הקפיצה את העשייה הבית ספרית. התהליכים והצוותים היו שם קודם, במובנים רבים, אבל התכנית אפשרה העשרה, העמקה, שיח מתמיד. בשנה השלישית אני בהחלט רואה שינויים משמעותיים שהתכנית חוללה בבית הספר: יש השבחה של תהליכי הלמידה בכיתות, הרחבנו את העולם המושגי של הצוות, בנינו כרטיס ניווט לשיעור מיטבי, עסקנו רבות בשאלות כמו מה היינו רוצים לראות בתוך שיעור, מה זה בעצם לחנך לחשיבה? מה התפקיד שלי כמורה בכיתה? פיתחנו כלים שעוזרים למורה לבדוק ולמפות את ההבנה בכיתה, לדעת שלא רק חמישה ילדים אתה [מלמד] העשרנו אסטרטגיות לבדיקת כלל התלמידים בכיתה, מגוון דרכים לדעת כמה מהתלמידים אתה מקדם. אני כבר רואה את זה קורה ברוב הכיתות, אצל כמעט כלל המורות". **(מנהלת, מצטרפי תשע"ג)**

"התכנית חוללה שינוי מערכתי ובסדר גבוה בבית הספר, בצורת העבודה, בחלוקת הכיתה לקבוצות, בפיתוח מרחבי למידה, בבנייה של עזרים, כולם מקדמים למידה שוטפת, מפתחים שיח אחר של המורה עם התלמידים, הטמענו שיטת ארגון אחרת בבניית מערכת השעות ובבניית הקבוצות בכיתות. יש כאן שינוי עמוק בעבודה של בית הספר, הרבה מאוד תוצרים נראים בעין, דרכי עבודה, דרכי הוראה ולמידה. חל כאן שינוי משמעותי". **(מנהלת, מצטרפי תשע"ג)**

"מה היו המנופים להצלחה? חיבור לצורך אמתי, זיהוי נכון של הצורך, התמקצעות תהליכית, הבניית תהליכי עבודה כלל בית ספריים, בניית צוות ניהול שאחראי לכל מרכיב: הצד הארגוני, השתלמויות, העצמה והדרכה למורים, זיהוי תלמידים בהם יש להתמקד. הגדרנו תפקידים. בכל נושא שמנו מורה אחראי. זה הבטיח שדברים יתרחשו במקביל. ובכל שלב עצרנו להתבוננת". **(מנהלת, מצטרפי תשע"ג)**

מראיינים רבים (מנהלים ומורים כאחד) ציינו כי במסגרת התכנית וכנגזרת מהעיסוק הממוקד בפדגוגיה והטמעת העיקרון הבית ספרי, הם הובילו שינויים בתרבות הארגונית אשר הלכו והתעצמו, ובהם מרכיבים של למידת עמיתים, שיתוף בידע בין מורים, צפיית עמיתים והעצמת עבודת הצוות. לתפיסתם קידום הפדגוגיה מוביל (ומחייב) שינוי (או העצמה) ומעבר לתרבות ארגונית משתפת, צוותית ורפלקטיבית הרבה יותר.

"הדבר הכי משמעותי שחוויתי במסגרת התכנית הוא עבודת הצוות, בעיקר בקרב המורים שהשתתפו בצוות ההובלה. אני מרגישה שהקשר בינינו, אישית ומקצועית, התהדק מאוד. התכנית חיזקה מאוד עבודת צוות, שיתוף בין המורים. חושבת שזו הייתה ממש התפתחות משמעותית". **(רכזת, מצטרפי תשע"א)**

להלן נתייחס באופן מפורט יותר לנקודות החוזק שעולות מהראיונות, שבהן רואים המנהלים את תרומתה המשמעותית של התכנית לקידום בתי הספר והצוות המקצועי: המיקוד בפדגוגיה, זיהוי

נקודות החוזק בבית הספר, הגדרת העיקרון הפדגוגי, התאמת התכנית למאפייני בית הספר, העצמת המנהל ופיתוחו האישי והמקצועי, תהליך התייעוד ותוצריו, יוקרת התכנית והמשאב המשמעותי של המאמנות. בחלק זה נתייחס לכל אחת מהחוזקות שהועלו למעט בנוגע למאמנות, שאליהן נתייחס בפרק הנוגע במשאבי התכנית.

## 2.1 מיקוד בפדגוגיה

מהראיונות עולה כי מנהלים, צוותי ניהול ומורים רואים את החשיבות הרבה של העיסוק ה"נקי" בפדגוגיה **במסגרת קבועה, מובנית**, שוטפת, לאורך זמן בבית הספר, **המאפשרת** בתוך עומס העשייה הבית ספרית הלחוצה והבלתי פוסקת **מרחבים לחשיבה פדגוגית**. הצבת סוגיות ושאלות פדגוגיות על סדר היום הבית ספרי באופן מובחן, תוך עצירה, בירור ורפלקציה נחוו כמשמעותיים, מקדמים ותורמים.

*"עצם היכולת לפנות זמן, זה שהמנהלת יכולה כל שבועיים למשך שעתיים לעצור את העשייה, לשבת עם המאמנת ולחשוב, לעשות רפלקציה, לדבר רק על פדגוגיה, על מה ואיך צריך לעשות, זה דבר גדול, זה תורם המון". (מנהלת, מצטרפי תשע"א)*

*"התכנית מאפשרת לנו לבנות תהליכים פדגוגיים בית ספריים. העיסוק הממוקד בפדגוגיה מכוון אותנו, כמורים וכבני אדם, לתת מענה טוב יותר לתלמידים". (מנהלת, מצטרפי תשע"ד)*

## 2.2 זיהוי נקודות חוזק בבית הספר

במצגת הנוגעת לתכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית' עלתה התייחסות לגישת החוזקות של Weick (1998) והודגש המיקוד ביכולות, בשאיפות וברצונות במסגרת התכנית במקום מיקוד בבעיות, במגרעות ובצרכים. בהתאם לכך, בראיונות ציינו המנהלים כי חלק משמעותי וחיובי בתכנית הוא **זיהוי נקודות החוזק של בית הספר**: העיסוק בחוזקות בית הספר, זיהוי ה"דברים שעובדים היטב", ההמללה, הניסוח וההגדרה נתפסים ככאלה **שתורמים רבות** לעבודת בית הספר: למודעות, לרגישות לתהליכי הוראה ולמידה, לרפלקציה ארגונית ואישית, לחידוד הייחוד הבית ספרי, לחיזוק התרבות הארגונית ועוד. ההבנה שחלק גדול **מהידע נמצא בתוך בית הספר** מעצימה ומקדמת את המורים והצוות, ונתפסת כתובנה חשובה של התכנית.

*"אהבתי מאוד את הרציונל, שנראה לי נכון מאוד, שנקודת המוצא, נקודת הזינוק תבסס על החוזקות ולא על החולשות. ומשם לצמוח ולהצמיח. תהליך הבירור הפנימי על הדברים הטובים שיש בבית הספר היה מצוין. עבדנו קודם כל בצוות המצומצם, ואחר כך שיתפנו את כל חדר המורים. הייתה הלימה מאוד גבוהה בין הדברים שהמורים במליאה אמרו ובין מה שעלה בצוות המצומצם. מתוך זה כבר היה קל לגזור או ללטש את העיקרון הפדגוגי של בית הספר". (מנהלת, מצטרפי תשע"ד)*

*"התבייתנו על החוזקות שלנו והעצמנו אותן בכל שנה ושנה. ככל שעבר הזמן החולשות הצטמקו מאליהן. זה היה תהליך פנטסטי, שהאיר לנו את הדרך. זה שיצאנו כל הזמן מנקודות החוזק נתן לנו המון ביטחון ותחושה של מסוגלות והצלחה". (מתעדת, מצטרפי תשע"א)*

מהנתונים הכמותיים עולה כי מרבית המנהלים מסכימים עם הטענה כי התכנית סייעה מאוד לזהות את החוזקות של בית הספר ולהעצים אותן (88%).

## 2.3 הגדרת העיקרון הפדגוגי

כפי שתואר במסמכי האגף לחינוך יסודי ובמבוא של דוח זה, התפיסה הרעיונית העומדת בבסיס התכנית היא איתור בתי ספר מצוינים המקדמים תהליכי הוראה, למידה והערכה איכותיים, סיוע בידם בהבניית העיקרון הפדגוגי המצליח שלהם ושיתוף בתי ספר אחרים בידע שלהם. מכך נובע כי הגדרת העיקרון הפדגוגי והבנייתו הן חלק מרכזי בתכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגי איכותית'.

מהראיונות עולה כי **הגדרת העיקרון הפדגוגי נתפסת כחשובה ומשמעותית**. מנהלים (בעיקר) דיברו על היכולת לארגן ולסדר את כלל פעילויות בית הספר, להבחין בין עיקר לתפל בעבודה הבית ספרית. ניסוח העיקרון הפדגוגי, ובעקבותיו גם תחום המומחיות הבית ספרית, מהווה פעמים רבות "אבן בוחן" בעבודה השוטפת בכלל הרמות בבית הספר. החל מבחירת תכניות ופעילויות בית ספריות, דרך דרכי עבודה וכלים ניהוליים ועד הבניית אופן השיעור בכיתה. מורים ומנהלים אמרו כי תהליך זה פיתח באופן משמעותי את החשיבה בסוגיות פדגוגיות וארגוניות כאחד.

*"התכנית עזרה לנו מאוד במיקוד העשייה שלנו. היא התוותה לי קו עשייה מסוים, איתו אני הולכת. הציר הברור הזה מיקד את העשייה בבית הספר. כולם מדברים שפה אחת. מכוונים לאותו עיקרון... בלי התכנית הזו לא הייתי עושה את זה". (מנהלת, מצטרפי תשע"א)*

*"התרומה המרכזית של התכנית זה לזקק את העיקרון הפדגוגי ולהתחייב עליו, להטמיע אותו, לממש אותו. זה מה שאנחנו עושים". (מנהלת, מצטרפי תשע"ד)*

*"הגדרת העיקרון הפדגוגי היה המצפן לכל התהליכים בבית הספר, לימודיים וארגוניים. הוא עזר לנו למפות את החוזקות ואת החולשות שלנו. זהו תוצר ארגוני מאוד משמעותי". (רכזת ומתעדת, מצטרפי תשע"ד)*

גם הנתונים הכמותיים תומכים בכך, שכן רוב גדול מהמנהלים חשו כי זיהוי העיקרון הפדגוגי תרם לקידום ולשיפור הפדגוגיה בבית הספר במידה רבה עד רבה מאוד (88%) ושיעור גבוה אף יותר ציינו כי העיקרון הפדגוגי משמעותי במידה רבה עד רבה מאוד לעבודת המורים באופן יומיומי (97%).

בבחינת התהליכים שהתרחשו לצורך זיהוי העיקרון הפדגוגי והטמעתו עולה כי לרוב נעשה שיתוף של המורים בתהליך, אם כשיתוף כולל ואם באמצעות בחירת צוות מצומצם יותר, כאשר המאמנת היא הגורם המשמעותי ביותר בתהליך. כאשר נשאלו לגבי התהליך שבוצע לזיהוי העיקרון הפדגוגי דיווחו קרוב למחצית מהמנהלים כי זיהוי העיקרון הפדגוגי נעשה בשיתוף כלל מורי בית הספר (44%), כשליש דיווחו כי התהליך נעשה עם צוות מצומצם בשיתוף קבוצה נבחרת של מורים (29%) וכחמישית (20%) ציינו כי התהליך בוצע במסגרת קטנה עוד יותר של צוות מצומצם שהוקם לצורך התכנית (מנהל, סגן מנהל, רכז התכנית, מתעד, יועץ וכדומה). רק בודדים ציינו כי עשו את התהליך לבד או שהתהליך נעשה על ידי המאמנת (6%).

בהתייחס לגורמים שסייעו בזיהוי העיקרון הפדגוגי ובהטמעתו עולה כי רוב מוחלט העריכו כי המאמנת סייעה בתהליך זה במידה רבה עד רבה מאוד (95%, מתוכם 75% במידה רבה מאוד). כאשר נשאלו המנהלים לגבי גורמים אחרים שסייעו בתהליך זיהוי העיקרון הפדגוגי, ציינו כשליש את המפקח הכולל (30%) ויועצים או מרצים חיצוניים (חלקם יועצים המשוייכים לתכניות אחרות כגון צמרות, ייחודיות וכדומה) (33%), אך רק עשירית ציינו מנהלים מבתי ספר מובילי פדגוגיה אחרים ככאלו שסייעו בתהליך (9%).



בהמשך לכך, כאשר נשאלו המנהלים לגבי הגורמים המעורבים בהטמעת העיקרון הפדגוגי, מרביתם (82%) העריכו כי המאמנת הייתה מעורבת במידה רבה עד רבה מאוד בהטמעת העיקרון הפדגוגי בבית הספר, לעומת רק כרבע מהמנהלים (25%) שייחסו למפקח מעורבות רבה עד רבה מאוד בעניין זה.

#### 2.4. התאמת התכנית למאפייני בית הספר

במסמכי האגף לחינוך יסודי מצוין כי העצמת הידע על אודות השינוי הנדרש, מחייבת עשייה בתוך ההקשר הייחודי של בית-הספר והתייחסות אליו כאל מכלול אינטגרטיבי. מכלול זה כולל את ההשפעות וזיקות הגומלין המתקיימות בין גורמים כגון איכות הידע המקצועי של צוות המורים, מאפייני בית הספר והקהילה שאותה הוא משרת, המוניטין והדימוי של בית-הספר.

מהראיונות עלה כי **התאמת התכנית וקצבה למאפייני בית הספר, מתוך ראייה תהליכית, נתפסת גם היא כעיקרון מרכזי ומשמעותי:**

"מעבר לכך שהתכנית מובילה אותנו להבין שהידע נמצא כאן ועלינו להעצים אותו ולשתף בו, צריך לזהות את זה, ללמוד את זה, לאפיין ולתרגם לתכנית עבודה. יש כאן חשיבה תהליכית. לא התערבות חד-פעמית של כאן ועכשיו, אלא התקדמות תהליכית. יש נקודת מוצא ממנה מתחילים, ומצד שני התקדמות בכמה מסלולים במקביל. העצמה והתמקצעות של הצוות, תכנון התחום שרוצים לקדם, התנסות, רפלקציה על ההתנסות הזו. האפשרות ללמוד תוך כדי תנועה". (מנהלת, מצטרפי תשע"ג)

#### 2.5. העצמת המנהל ופיתוחו האישי והמקצועי

בבסיס התכנית עומדת העצמה וקידום של בית הספר מוביל הפדגוגיה, אשר בראשו עומד המנהל. פיתוחו האישי והמקצועי של המנהל והעצמתו הם פועל יוצא ממטרות התכנית.

בראיונות העומק דיברו מנהלים על **התרומה האישית, המקצועית והניהולית** שהם חוו במסגרת התכנית. גם מנהלים ותיקים ציינו את התרומה של התכנית לחיזוק ולשיפור יכולותיהם האישית, הניהולית והפדגוגיות. הליווי האישי והמקצועי של המאמנת סייע להם לחזק ולשפר את מרכיבי הניהול והמנהיגות בעבודתם ברמה האישית, מעבר לתרומה לתרבות העבודה הבית ספרית.

"בהתבוננות רטרואקטיבית, המרכיב הכי משמעותי עבורי היה ההנחיה האישית שקיבלתי מהמאמנת. זה כוח מקצועי שדוחף אותך כל הזמן, לשיפור, לשינוי. זה עמוד התווך של התכנית, ובלעדיו אני חושבת שסיכויי הצלחה קלושים". (מנהלת, מצטרפי תשע"א)

"אני חשה נתרמת מאוד מהקשר שלי עם המאמנת. היא מאוד משמעותית. מלווה, תומכת, מייעצת, פותחת לי את הראש לכיוונים חדשים. יש לה ידע והבנה וניסיון רב ביותר, היא משקפת לי ומראה לי איך אני יכולה להיות מנהלת טובה יותר, גם בחשיבה הפדגוגית, גם בהיבטים הניהוליים". (מנהלת, מצטרפי תשע"ד)

"אני מרגישה המרוויחה הכי גדולה בתכנית. ההתערבות מול המאמנת מאוד הועילה לי, עזרה לי, להתמקד, להתבונן, להתעמק, להתעמת עם התמונה שהיא הציגה לי. עברתי תהליך משמעותי עם עצמי. למדתי להשתרות, יותר לסמוך על אחרים, להאציל סמכויות". (מנהלת, מצטרפי תשע"א)

הנתונים הכמותיים גם הם תומכים בתפיסות אלו, כאשר כשלושה רבעים מהמנהלים הסכימו לטענה כי תכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית' סייעה מאוד להתפתחותם המקצועית כמנהלים (78%). ושיעור דומה הסכימו כי התכנית תרמה מאוד לתחושת המסוגלות שלהם כמנהלים (80%).

עם זאת ניכרה הסכמה בשיעור נמוך מעט יותר (66%) לגבי מידת השיפור שחלה בעבודתם בעקבות הידע שקיבלו מנהלים אחרים במסגרת התכנית.

בהמשך לפיתוח המקצועי של המנהל, ישנה התייחסות להעצמת המורים במסגרת התכנית. במסמכי האגף לחינוך יסודי<sup>5</sup> מצוין כי מנהיגות בית ספרית איננה עבודתו של אדם אחד... פעולותיהם של מנהלי בית הספר כמנהיגים פדגוגיים תלויות בפעולות המורים וביחסי הגומלין עמם (Spillane, 2004)... התנאי לשיפור ההוראה-למידה הוא שהמומחיות בהוראה תתפשט מעבר למורה הבודד ולכיתה הבודדת (Wallace Foundation, 2009). כדי שזה יקרה, הדגש צריך להיות על יצירת צוותי הוראה המתפקדים היטב ואשר מנהיגים את עצמם ופועלים למימוש החזון של בית הספר כארגון הוראה-למידה שייעודו קידום הישגים של כל התלמידים.

כוונות התכנית, כפי שהן מוגדרות במסמכים הן: (א) לפתח צוותים של מנהיגים פדגוגיים המומחים לתהליכי הוראה-למידה, אשר המנהל הוא זה המוביל אותם. (ב) לפתח את יכולתו של בית הספר לקדם תהליכי שינוי ושיפור פדגוגיים לאורך זמן.

מהנתונים הכמותיים עולה כי שיעור גבוה מהמנהלים העריכו כי התכנית השפיעה לטובה על עבודת המורים בבית הספר (85%), וכך גם לגבי התפיסה כי התכנית השפיעה במידה רבה על תהליכי הלמידה בצוות המורים (80%). עם זאת שיעור נמוך יותר הסכימו עם הטענה כי התכנית סייעה לפתח בבית הספר צוותים של מנהיגים פדגוגיים המומחים לתהליכי הוראה-למידה (64%).

## 2.6 תהליך התייעוד ותוצריו

במצגת שהוצגה בסדנה למתעדים בית ספריים נכתב כי כדי לממש בצורה מיטבית את מטרות התכנית, בית הספר (ברמה המקומית) ומערך החונכים והצוות המלווה חייבים לנהל (לתעד, לאגור, לאחזר ולהפיץ) את מכלול פרטי הידע והניסיון הנצבר על ידי העובדים במהלך עבודתם. הדרך לעשות זאת היא על ידי הטמעת תפיסה רבת-תחומית כוללת של ניהול ידע, המורכבת מהגדרת תהליכי עבודה מתאימים והבניית תרבות ארגונית המעודדת ניהול ושיתוף ידע (ארגון לומד). לצורך כך גם יש לבנות מאגר ידע ממקורות שונים ולארגנו בפורמט מקצועי כדי לאפשר למידה על התהליך שאותו עבר בית הספר על מרכיביו, ולשמר ידע כבסיס להפצת התורה הנצברת לבתי ספר נוספים.

מהראיונות עולה כי עצם התייעוד וכלי התייעוד (הבסיסיים) – סיכומי הפגישות, יומן המסע, תיקים שהוכנו במסגרת התכנית – נתפסים מקדמים וחשובים. מנהלים ומורים (מתעדים בדרך-כלל) ציינו כי עצם תהליך התייעוד מסייע לזכור, להבין ולהמשיג את הדרך שנעשתה, והוא **מהווה כלי ניהולי חשוב וישים, המשמש פעמים רבות גם בתהליכי עבודה אחרים**. התייעוד מהווה פעמים רבות מראה פנימית לבית הספר, מאפשר ריכוז הידע שנצבר ופותח פתח לחשיבה ולרפלקציה.

<sup>5</sup> <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Merkaz/SchvotGil/Yesodi/movileyPadegogy.htm>

"התיעוד היה עבורנו סוג של הערכה מעצבת, באופן שוטף. המתעדת שלנו הזכירה כל פסיק שנפל לנו בדרך, הזכירה לנו כל הזמן שאנחנו מפספסים. התיעוד מפגיש בין התכנון לביצוע, ניתב את צעדנו והאיר לנו את הדרך קדימה. בכל שלב המתעדת הייתה מעין רמזור באמצע הצומת. התיעוד הוא הכלי שאפשר לנו לעשות רפלקציה שוטפת על העשייה שלנו, על התפוקות והתוצאות אליהן הגענו".

**(מנהלת, מצטרפי תשע"א)**

כך למשל יועצת באחד מבתי הספר שהצטרפו לתכנית בתשע"א, והייתה חברה בצוות המוביל לכל אורך הדרך, בחלק מהשנים כמתעדת:

"פנתה אלינו מורה מבית ספר אחר, לאחר שפורסמה המומחיות שלנו. בהתחלה חשבנו, מה בכלל אנחנו יכולים לתת לה? מה אנחנו כבר יודעים? אז חזרנו אל תיק התיעוד, ופתאום כל ההמשגה של התהליך, כל הידע צף. התיעוד אפשר לנו לשוב ולהתעמק. הבנו פתאום שיש לנו תיק שלם, מה לעשות, איך ללמד, עצם התיעוד והכתיבה של הדברים מהדהד, זה תורם לכשעצמו... אני חייבת להגיד לך שמאז אני ממשיכה לתעד כל דבר שאנו עושים כאן. למדנו להכיר בחשיבות של הכלי הזה, וכמה הוא עוזר". **(יועצת/מתעדת, מצטרפי תשע"א)**

"יומן מסע מתועד זה אחד מהרווחים הגדולים של התכנית. התכנית גרמה לנו לתעד, ואנחנו יודעים, גם מאנשי התכנית, שתיעדנו כהלכה ובאופן מפורט. התיעוד, השקיפות, המשוב שאנו מקבלים, זה הרפלקציה של העשייה. בתי ספר עושים ועושים ועושים, ובסופו של דבר לא עומדים מול העשייה לבחון האם היא בהלימה לחזון? בהלימה לעיקרון הפדגוגי? אבל כשהכול מתועד, אתה יכול לעשות רפלקציה, בינך ובין המסמך, עם הצוות והאנשים, האם המטרות הושגו, האם היעדים הושגו, לחשוב מה עושים הלאה. זה עוזר לנו לבנות את תכנית העבודה לשנה הבאה. עם התיעוד, הדיון בין המתעדת לביני, כל זה קידם הרבה חשיבה, הבנה, שיח". **(מנהלת, מצטרפי תשע"א)**

בהמשך לכך, גם הנתונים הכמותיים תומכים בחשיבות התיעוד, שכן כמעט כל המנהלים מעריכים כי תהליכי התיעוד בתכנית חשובים (97%) וכמחציתם אף ציינו כי התהליכים חשובים מאוד (52%). בנוסף, מרבית המנהלים הסכימו כי התיעוד בתכנית משמעותי לצורכי למידה והתפתחות של בית הספר (83%) וכשלושה רבעים מהמנהלים הסכימו לטענה כי התיעוד בתכנית משמעותי מאוד לצורכי למידת המודל של בית הספר על ידי בתי ספר אחרים (72%).

עם זאת, מהראיונות עלו רצון וצורך למשוב מקיף ומשמעותי יותר על יומן המסע של בית הספר, כביטוי להכרה ולסגירת מעגל ברמה המערכתית. כך סגנית מנהלת, ששימשה כמתעדת התכנית במשך כל שנותיה בבית ספר שהצטרף אליה בתשע"א:

"חסר לי מאוד משוב על יומן המסע. עבדתי עליו קשה מאוד. כתבתי. המנהלת עברה. עיצבנו מאוד יפה. שלחנו למשרד. אבל תגיבו. אל תגידו שזה יפה וזהו. תנו משוב. האם הדברים כתובים כהווייתם? הסגנון בסדר? האם היומן משקף את העיקרון הפדגוגי? זה ארבע שנים של עבודה, ולא קיבלנו כל תגובה. בסוף השנה הראשונה קיבלנו משוב שהיה בסדר. שלחנו לאן שאמרנו לנו במשרד החינוך, ואין לי אפילו מושג מי קרא את זה. מהיומן כולו עשו עמוד וחצי, ופרסמו בספר. בשנים הבאות היו שני יומנים מדי שנה, ולא קיבלנו שום משוב. בספר של הכנס קיבלנו תמצות של הדברים, אבל זה ממש חלקי ביותר. זה לא לקבל משוב לא על העבודה ולא על היומן. אני לא יודעת לאן הוא הגיע, למי הופץ, כלום לא יודעת". **(מנהלת, מצטרפי תשע"א)**

עוד נציין כי בקבוצת המיקוד שערכנו עם המאמנות עלתה הסכמה רבה כי נקודות החוזק המרכזיות בתכנית הם העקרונות המנחים אותה: המיקוד בפדגוגיה, העיסוק בבניית תמונת עתיד פדגוגית ברורה: חזון ויעדים, מבנה עקרוני כללי ששלביו הם זיהוי העיקרון הפדגוגי, הטמעה, שיתוף, ההתבססות על נקודות החוזק של בית הספר, ובעיקר, מה שהן כינו עיקרון ה"תכנית ללא תכנית", כלומר ההבנה שאין מדובר בתכנית קשיחה ונוקשה, ושאינן כופים אג'נדה חיצונית על בית הספר, מעבר לטיוב והשבחה של הפדגוגיה, להגדרת העקרונות ודרכי הפעולה על פי צרכי בית הספר ובהתאמה לצרכיו ולמאפייניו.

**לסיכום**, נראה כי תכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית' משמעותית לבתי הספר המשתתפים בה, כאשר **שביעות הרצון מההשתתפות בתכנית גבוהה מאוד** (97%) והתכנית נתפסת ככזו המשפיעה באופן נרחב ועמוק על הפדגוגיה, על העבודה בבית הספר ועל התרבות הארגונית בו. נקודות החוזק בתכנית הן רבות ומתפרסות על פני מגוון היבטים בתכנית. מן הראיונות עולה כי החשיבות של התכנית בכך שהיא **מאפשרת מיקוד בפדגוגיה** תחת מסגרת קבועה ומובנית, היא מאפשרת את **זיהוי נקודות החוזק של בית הספר** ומדגישה את ההבנה כי הידע נמצא בתוך בית הספר, והיא **מותאמת למאפייני בית הספר** מתוך ראייה תהליכית. **הגדרת העיקרון הפדגוגי** שהינה חלק מרכזי בתכנית, נתפסת חשובה ומשמעותית, מאחר שהיא מאפשרת את ההבחנה בין עיקר לתפל בעבודה הבית ספרית ומבנה את העבודה השוטפת בכלל רמות בית הספר. כמעט כל המנהלים מעריכים כי זיהוי העיקרון הפדגוגי תרם לקידום ולשיפור הפדגוגיה בבית הספר במידה רבה (88%) וכי הוא משמעותי לעבודת המורים באופן יומיומי (97%). בבחינת התהליכים שהתרחשו לצורך זיהוי העיקרון הפדגוגי והטמעתו עולה כי לרוב נעשה שיתוף של המורים בתהליך, אם בשיתוף כולל (44%) ואם בבחירת צוות מצומצם יותר (49%), כאשר המאמנת היא הגורם המשמעותי ביותר בתהליך (95% ציינו כי סיעה במידה רבה לתהליך הזיהוי ו-82% ציינו כי הייתה מעורבת במידה רבה בהטמעת העיקרון הפדגוגי בבית הספר). לעומת זאת, ניכר כי המפקח הוא דמות פחות משמעותית בתהליך, הן בנוגע לזיהוי העיקרון הפדגוגי (30%) והן בנוגע להטמעתו (25%).

המאמנות גם הן רואות את נקודות החוזק בתכנית במיקוד בפדגוגיה, בחזון וביעדים בתכנית תוך התמקדות בזיהוי העחקרון הפדגוגי, בהטמעה, בשיתוף, ובהתבססות על נקודות החוזק של בית הספר, ובעיקר, מה שהן כינו עיקרון ה"תכנית ללא תכנית", כלומר ההבנה שלא מדובר בתכנית קשיחה ונוקשה ושאינן כופים אג'נדה חיצונית על בית הספר עבר לטיוב והשבחה של הפדגוגיה, הגדרת עקרונות ודרכי פעולה על פי צרכי בית הספר ובהתאמה לצרכיו ולמאפייניו.

מהראיונות עולה כי תכנית בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית נתפסת על ידי המנהלים, גם הוותיקים ביניהם, כבעלת **תרומה אישית מקצועית וניהולית**. הליווי האישי והמקצועי של המאמנת נתפס כמשמעותי לחיזוק מרכיבי הניהול והמנהיגות בעבודת המנהל ברמה האישית, מעבר לתרומתו לתרבות העבודה הבית ספרית. בהמשך לכך, מרבית המנהלים העריכו כי התכנית סיעה מאוד להתפתחותם המקצועית (78%) ולתחושת המסוגלות שלהם כמנהלים (80%), וכן כי התכנית השפיעה לטובה על עבודת המורים בבית הספר (85%) ועל תהליכי הלמידה בצוות המורים (80%). עם זאת, שיעור נמוך יותר מהמנהלים הסכימו כי הידע שקיבלו בתכנית שיפר את עבודתם (66%), וכך גם לגבי המידה שבה סיעה התכנית לפתח בבית הספר צוותים של מנהיגים פדגוגיים המומחים לתהליכי הוראה-למידה (64%).

תהליכי התיעוד בתכנית הם מרכיב מרכזי בה וככאלה ניכר מהראיונות כי גם המנהלים והמורים המתעדים תופסים אותם כמקדמים וחשובים. **התיעוד נתפס ככלי ניהולי חשוב וישים** המשמש פעמים רבות גם בתהליכי עבודה אחרים. כמעט כל המנהלים מעריכים כי תהליכי התיעוד בתכנית חשובים (97%) וכי הם משמעותיים לצורכי למידה והתפתחות של בית הספר (83%) ולצורכי למידת המודל של בית הספר על ידי בתי ספר אחרים (72%). עם זאת בראיונות עלה רצון וצורך במשוב מקיף ומשמעותי יותר על יומן המסע של בית הספר ברמה המערכתית.

## תשומות התכנית

במסגרת התכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית' מושקעים משאבים בבית הספר. בין משאבים אלו נכללים מנחה המלווה את בית הספר לאורך חמש שנים, שעות שניתנות עבור רכז ומתעד ושעות בית ספריות להטמעה, שבמסגרתן ניתן להביא מרצים מן החוץ. בנוסף נבנה כלי אינטרנט של מחוון מעו"ף (מובילים עשייה ודיאלוג פדגוגי) שמטרתו הערכה של התהליכים בבית הספר ובחינה של ההתקדמות בהם.

בחלק זה נבקש להתייחס לתפיסות המנהלים והמורים בנוגע להיבטים אלו בתכנית ולאפשרות להשתמש במשאבים הניתנים.

### 1. משאבים (שעות או תקציב)

מהראיונות עולה כי המשאבים השעתיים/תקציביים הניתנים לתכנית נתפסים בדרך כלל על ידי המנהלים והמורים שראינו כמצומצמים. במסגרת המחקר האיכותני לא הצלחנו לאסוף אמירות מפורטות ביחס לכל אחד מהמרכיבים השונים. בחלק מבתי הספר צוין כי לצורך הטמעה רחבת היקף ומשמעותית של העיקרון הפדגוגי יש צורך במשאבים רבים הרבה יותר מאלה שהתכנית מציעה (פיתוח מרחבי למידה, עזרים, כלים, הכשרות מורים וכיוצא באלו).

"המשאבים של התכנית לא מספיקים כמובן. כספית זה לא מספיק. המאמנת מגיעה אליו, אבל כדי להטמיע עיקרון פדגוגי אתה נעזר במומחים, וזה מתוקצב בסכום שאמנם אני לא זוכרת כרגע, אבל הוא מצומצם מאוד. אני חייבת להשתמש במשאבים שלי, מהניהול העצמי, בכספים שלי, במשאבים המקומיים. זה תמיד עוזר כשיש לך עוד כסף... מה שקיבלנו מהתכנית זה די מעט. לא יודעת להגיד באחוזים כמה, אבל די טיפה בים". (מנהלת, מצטרפי תשע"ג)

"אנחנו בית ספר בניהול עצמי. המשאבים של התכנית הם לא כאלה שאתה אומר וואו, והשנה קיבלנו פחות ממה שהיה בעבר. אני לא בונה על המשאבים האלה ככלי שאתו או בלעדיו אוכל לקדם את התכנית. זה נותן לי כמה שעות למנחה עבור הצוות, כמה שעות עבודה לתלמידים, אני לא מזלזל בזה, בכלל לא מזלזל בזה, אבל זה לא איזה משאב משמעותי. לא איזה משהו שאיתו אתה יכול לבנות בבית הספר, להתקדם, להביא מומחים. זה לא. זה עוד משהו קטן שהמערכת נותנת לך". (מנהל, מצטרפי תשע"ד)

מרואינים רבים דיברו על כך שבמסגרת משאבי התכנית אין ביכולתם להביא, למשל, מרצי חוץ מובילים בתחומם להרצאות, לסדנאות ולהכשרות בית ספריות בהיקף הרצוי. מנהלים בבתי ספר מבוססים כלכלית ציינו כי הוסיפו ממשאביהם על מנת לספק את הצרכים הבית ספריים בשלבים השונים.

"המשאבים של התכנית לכשעצמה אינם מספיקים באופן מובהק. שבעים או תשעים שעות לתלמידים, כשאתה מכמת את זה בתקציב, אתה מגלה שזה בפועל רק כמה שבועות בודדים ליישום. את ההטמעה אני עושה בעיקר על בסיס המשאבים שלי... תראה, אנחנו כבית ספר יודעים להרחיב את המשאבים שלנו, למשל על ידי תרומות של כל מיני גורמים. אנחנו רגילים לזה. לא הייתי זקוקה

למשאבים של התכנית. אם לא היו לי מקורות אחרים משלי, לא הייתי מצליחה לקדם". (מנהלת, מצטרפי תשע"ד)

"אנחנו בית ספר גדול, מבוסס, בניהול עצמי. אני לא נשענת על השעות שקיבלתי בתכנית, המשאב הזה די דל יחסית, אבל אני כן משתמשת בו. רוב היישום נעשה מתקציב בית הספר, לא מהתקציב של מובילי פדגוגיה... לדעתי נכון היה לאמץ עיקרון של מספר מצומצם יותר של בתי ספר בתכנית, אבל עם תקציב משמעותי יותר לכל אחד. גם מעבר לתקציב, היה במשך השנים דלדול גם בשעות האימון. בהתחלה הייתה מאוד אינטנסיבית, היום המאמנת מגיעה הרבה פחות. לא הייתי מצמצמת המשאבים במהלך השנים, ואם כבר, אז חשוב להשאיר יותר שעות מאמנת. אנחנו מבוססים ויכולים להסתדר, אבל אם אתה רוצה לתת משהו, אז כבר תן אותו במיטבו. תן אותו בצורה איכותית".

(מנהלת, מצטרפי תשע"ג)

"אני בית ספר של מועצה עשירה. כל מה שאני רוצה, כל מה שאתכנן, הם מעמידים לרשותי משאבים נדרשים. לצערי זה לא קורה בשאר בתי הספר, בטח לא בפריפריה, אפילו לא בבית ספר פה ביישוב מעבר לגדר. למי שאין משאבים, לא יוכל להביא למיצוי התכנית. לדוגמה, לפי התמחור של התכנית, יש לי רק ארבע מפגשים עם המרצה שלקחתי, וזה לא מספיק. אז מה, אעצור את התהליך? לא. רכשתי עוד ארבעה מפגשים ממשאביי, כדי שיהיה תהליך אמתי, שתהייה הטמעה". (מנהלת, מצטרפי תשע"ג)

הדבר קיבל ביטוי חריף במיוחד בכל הנוגע לשלב ההטמעה: נראה כי **חלק מבתי הספר התקשו לאגם משאבים נדרשים להטמעה רחבה של נגזרות פדגוגיות וארגוניות שונות של העיקרון הפדגוגי**. הציפייה כי בית הספר יאגם משאבים נוספים במסגרת זו לא הייתה ברורה תמיד.

מתוך כך עולה כי סוגיית איגום המשאבים וניהולם, לרבות מקומם של משאבי התכנית במסגרת הכוללת, צריכה לקבל מקום משמעותי יותר. בתי ספר עתירי משאבים הצליחו למנף ממקורותיהם השונים משאבים רבים, וכך עלה חשש כי במובנים מסוימים התכנית עלולה להעצים פערים.

כך אומרת למשל מנהלת בית ספר מבוסס ובעל תקציבים רבים, מנוסה ומוצלח בניהול עצמי, שהצטרף לתכנית בתשע"ג:

"אני לוקחת כדוגמה שני בתי ספר כאן בעיר. בית ספר מבוסס וחזק כלכלית כמונו, התכנית באה ומסייעת לנו להשביח את השיח הפדגוגי, ואני אקח את התקציבים, גם אם הם קטנים, כי זו תוספת, זה עוד קצת מעבר למה שיש לי. אבל לעומתי, יש כאן בית ספר אחר, עם הרבה פחות משאבים, ועבורו התכנית היא לא דובדבן. זה מה שיש לו, זה הלחם שלו. זה יכול להעצים פערים... אני אוכל איתם ובלעדיהם לעשות את התכניות האלה, יכולה לעמוד בזה כלכלית, אבל יש בתי ספר שלא".

(מנהלת, מצטרפי תשע"ג)

## 2. מאמנות

ממצאי ההערכה מצביעים על כך שהמאמנות הן **לב ליבה של התכנית, המשאב המרכזי והמשמעותי ביותר** שנתפס כמקדם את בתי הספר בתכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית'. המאמנות נתפסות כמקצועיות, כבעלות ידע רב וכתורמות רבות לבתי הספר במסגרת התכנית.

למעט שני מנהלים, כלל המנהלים דיווחו כי היה להם ליווי של מאמנת במהלך השנה האחרונה (מצטרפי תשע"ב עד תשע"ה) או בשנים קודמות (מצטרפי תשע"א), כאשר בקרב מצטרפי תשע"ה כמחצית מהמנהלים מדווחים על תדירות מפגשים של פעם בשבועיים (55%) ורבע על תדירות של פעם בשלושה שבועות (28%), בעוד בקרב מצטרפים ותיקים יותר התדירות השכיחה היא אחת לחודש או חודשיים (50% בקרב מצטרפי תשע"ד, 65% בקרב מצטרפי תשע"ג ו-62% בקרב מצטרפי תשע"ב).

טבלה 1: תדירות המפגשים עם המאמנת בשנה"ל תשע"ה (עפ"י שנת הצטרפות)

שנת הצטרפות על פי המינהל הפדגוגי						דיווחי המנהלים על תדירות המפגשים
תשע"א <sup>6</sup>	תשע"ב	תשע"ג	תשע"ד	תשע"ה	סה"כ	
	19%	15%	38%	55%	40%	אחת לשבועיים
	19%	15%	13%	28%	22%	אחת לשלושה שבועות
	62%	65%	50%	17%	37%	אחת לחודש חודשיים
	0%	5%	0%	0%	1%	היה ליווי באופן קבוע אך בתדירות שונה
	0%	0%	0%	0%	0%	התדירות השתנתה לאורך השנה
	21	20	16	64	121	סה"כ

הקטגוריה השכיחה ביותר

יש לציין כי תמונת המצב שלפיה למשתתפים בשנה השנייה והשלישית ניתן ליווי בתדירות נמוכה יותר, מאפיין על פי מובילי התכנית רק את שנת הלימודים תשע"ה, שהייתה שנת ניסוי שבה הוכנסו לתכנית בתי ספר רבים יותר, ועל כן הממשיכים קיבלו ליווי פחות אינטנסיבי. לאחר שנה התבהר למובילים כי מודל זה אינו מוצלח והתכנית חזרה למתכונתה הקודמת, שבה ליווי המאמנת היה אינטנסיבי לכל אורך התכנית.

בראיונות הובעה בקרב כלל המרואיינים הערכה יוצאת דופן למאמנות. עבודתן נתפסת כמרכיב המשמעותי והמרכזי בתכנית. בכל בתי הספר שבהם ראינו מנהלים ומורים ציינו הללו כי המאמנת נתפסה על ידם כמקצועית ביותר, כבעלת ידע וניסיון רב ועשיר, ראייה פדגוגית רחבה והבנה ארגונית ותהליכית ברמה הגבוהה ביותר. הקול הדומיננטי בקרב המרואיינים דיבר על קשר אישי, חיובי ועמוק שנוצר בין הצוות והמאמנת. הובעה הערכה רבה לאופן עבודתן של המאמנות, המוכנות שלהן בכל פגישה ופגישה, הפתיחות, אופן ניהול התהליך, ה"מודלינג" בעבודה ומידת המחויבות והמעורבות האישית שלהן.

"המאמנת, היא בהחלט התרומה המשמעותית של התכנית... אדם קשוב, מקצועי, בעל ידע, שיכול להאיר דברים, לקיים שיח פדגוגי, שמביא המון ניסיון, זה דבר מאוד משמעותי". (מנהלת, מצטרפי תשע"א)

או למשל לדברי יועצת באחד מבתי הספר שהצטרפו לתכנית בשנת תשע"א, שהייתה בצוות המוביל לאורך כל שנות התכנית, בחלקן כרכזת ובחלקן כמתעדת:

<sup>6</sup> כיוון שמצטרפי תשע"א לא לוו על ידי מאמנת בשנה הנוכחית



"המאמנת כבשה את ליבנו מהרגע הראשון, ועד היום אנחנו בקשרים חבירים... אני למדתי ממנה המון. עד היום אני נעזרת באופן העבודה שלה, ביכולת לבוא עם איזה טריגר ורקע תיאורטי, ואז להקשיב לנו, לשמוע מאתנו, ואז להמשיג את זה. ממש עשתה לנו כל הזמן מעגל למידה. בעבודה איתה הרגשתי שאנחנו מתפתחים כל הזמן. היא נתנה לנו המון". (יועצת, מצטרפי תשע"א)

"אין ספק שהמשאב הכי משמעותי בתכנית והכי בולט זה המאמנת. היא המתווה את המבנה של התכנית, היא מראה את הדרך, יוצקת את התוכן. ללא ההנחיה השיטתית שלה לא היינו יכולים להגיע לאן שהגענו". (מנהל, מצטרפי תשע"ד)

או אמירה אופיינית של מנהלת אחרת, שהצטרפה גם היא בתשע"ד:

"המאמנת שלנו מקסימה. בעלת ידע מקצועי רב. אנחנו כל הזמן לומדים ממנה. גם אני וגם הצוות שלי. היא מסייעת לנו מאוד להתקדם בכל התחומים. בכלל, בתכנית הזאת נתקלתי באנשים, מומחי דעת שהם באמת מומחים. יישר כוח עצום למשרד החינוך על הבחירה של האנשים במסגרת הזאת". (מנהלת, מצטרפי תשע"ד)

"המאמנת באה מאוד מוכנה. יודעת לאן להוביל אותנו. היא יודעת מה היא רוצה. באה מוכנה לפגישות. אתה רואה שהיא מוכנה. מכינה דפים בעקבות הפגישה הקודמת. היא מאוד מאורגנת. מסודרת... אני חייבת גם לומר שכל פעם אני מופתעת מחדש. כל פעם שאני חושבת שמיצינו, ומה כבר אפשר לחדש, ובכל פגישה אנחנו עולים עוד מדרגה. אני מרגישה שהשיח בינו הוא טוב מאוד. יורדים לעומקם של דברים. היא בכל פעם מביאה את זה בצורה אחרת. באופן שלא מאפשר לך לברוח. אני ממש מרגישה את ההתקדמות מפגישה לפגישה". (מנהלת, מצטרפי תשע"ד)

מהנתונים הכמותיים עולה כי מעבר לכל קבוצות ההצטרפות רוב מוחלט מהמנהלים מעריכים את תרומת המאמנת להשגת מטרות התכנית כרבה עד רבה מאוד (96%). עם זאת יש הבדלים במידת ההערכה בין שנות ההצטרפות השונות, כאשר בקרב מצטרפי תשע"ב, תשע"ג ותשע"ה שיעור גבוה מהמנהלים מדווחים על תרומה רבה מאוד (76%-85%) בעוד בקרב מצטרפי תשע"א ותשע"ד מסויגים במעט ורק מחצית מהמנהלים מדווחים על תרומה רבה מאוד (47%-56%) (ראה טבלה 2). ייתכן שבקרב מצטרפי תשע"א תופסים את תרומת המאמנות כפחותה במעט נובעת מכך שהללו לא לוו על ידי מאמנת בשנה זו. אולם הסבר זה אינו מתיישב עם תפיסת התרומה שיוזרת גם בקרב מצטרפי תשע"ד. יש מקום לבחון נקודה זו לעומק ולברר אם הייתה בעיה נקודתית עם המאמנות בשנתונים אלו.

טבלה 2: תרומת המאמנת להשגת מטרות התכנית (עפ"י שנת הצטרפות)

שנת הצטרפות על פי המינהל הפדגוגי					דיווחי המנהלים על תדירות המפגשים
תשע"ה	תשע"ד	תשע"ג	תשע"ב	תשע"א	
0%	0%	0%	0%	0%	כלל לא
0%	0%	0%	0%	0%	במידה מעטה
3%	0%	5%	0%	16%	במידה בינונית
14%	44%	10%	24%	37%	במידה רבה
83%	56%	85%	76%	47%	במידה רבה מאוד
64	16	20	21	19	N

שיעור גבוה  שיעור נמוך 

המאמנות ראו חשיבות רבה בשימור הפרופיל של קבוצת המאמנות בתכנית – הן שימור הפרופיל המקצועי שלהן, מנהלות לשעבר בעלות ניסיון פדגוגי עשיר, בעלת ניסיון ארגוני, המגובשות לקבוצה שלה שפה משותפת וז'רגון מקצועי ברור ומובחן, והן שימור האופי המיוחד של הקשר בין המאמנת והמנהלת: הנוכחות הרציפה והקבועה בבית הספר, המפגשים בחדר "סגור", המיקוד בפדגוגיה.

נוסף על כך, המאמנות עמדו על הצורך שהן חשות בטיפוחן ובחיזוקן כקבוצה מקצועית, בשימורן כקבוצה הנפגשת באופן עתי למידה, להתפתחות מקצועית, לשיתוף בתכנים ובצרכים ולמידה הדדית. זאת תוך הגדרת מיקומן, מעמדן ותפקידן מול המפקחים ומול המחוזות.

### 3. רכז - מתעד

במסמכי התכנית נכתב כי כדי לממש בצורה מיטבית את מטרות התכנית, בית הספר (ברמה המקומית) ומערך החונכים והצוות המלווה חייבים לנהל (לתעד, לאגור, לאחזר ולהפיץ) את מכלול פרטי הידע והניסיון הנצבר על ידי העובדים במהלך עבודתם. הדרך לעשות זאת, כך נכתב, היא על ידי הטמעת תפיסה רב-תחומית כוללת של ניהול ידע, המורכבת מהגדרת תהליכי עבודה מתאימים והבניית תרבות ארגונית המעודדת ניהול ושיתוף ידע (ארגון לומד). לצורך כך נקבע תפקיד המתעד. לתפקיד הרכז לעומת זאת אין התייחסות ספציפית במסמכים.

מהראיונות עולה כי אין ספק שתפקיד המתעד הוא חשוב ומשמעותי, אולם תפקידו של הרכז כשלעצמו אינו ברור דיו. הדבר עלה גם בשיחה עם המאמנות. רוב המורים שאותם ראיינו הדגישו מאוד את חשיבות תפקידים כמתעדים, אך הדגישו פחות את תפקידים כרכזים. תפקיד הרכז נתפס (במידה רבה כי כך גם הובנה) כתפקיד בירוקרטי שעיקרו "טופסולוגיה" ו"כאב ראש". מהראיונות עולה כי פעמים רבות אותו אדם מילא את שתי הפונקציות כאחד.

כך רכזת ומתעדת, בבית ספר שהצטרף לתכנית בתשע"א:

*"אני המתעדת של התכנית, בנוסף להיותי הרכזת. תפקיד המתעדת מחייב השתתפות פעילה בכל שלבי התכנון, הביצוע והמעקב של התכנית, כדי ל'צלם' את התהליך. לתיעוד תרומה משמעותית ביותר... כמתעדת קיבלתי הכשרה והדרכה, שבלעדיהם לא הייתי עושה את העבודה כמו שצריך. המאמנת ליוותה אותי בכתיבת הפרוטוקולים ולימדה אותי איך לנסח, איך להתמקד בעיקר. אני חושבת שחשוב מאוד לשלב בין תפקיד הרכזת והמתעדת. בגלל שהייתי בשני התפקידים, הייתי מאוד בקיאה בכל פרטי התכנית. ראיתי בבתי ספר אחרים בהם היה פיצול שלא היה כך". (רכזת ומתעדת, מצטרפי תשע"א)*


כאמור, גם בקרב קבוצת המאמנות הייתה הסכמה כי יש צורך בהבניה אחרת של תפקיד הרכז: צורך לחדד את תפקידו ואת מקומו, מתוך הבנה שמשאב זה אינו מנוצל באופן מיטבי כיום. נראה שיש מקום לבסס את הגדרת התפקיד על הציר הפדגוגי ולא על הציר האדמיניסטרטיבי.

עם זאת מהנתונים הכמותיים עולה כי במרבית בתי הספר נשמרת ההפרדה בין תפקיד הרכז לתפקיד המתעד (83%). ניכר כי מעבר לכל שנות ההצטרפות, מרבית המנהלים מעריכים את תרומת המתעד להשגת מטרות התכנית במידה רבה עד רבה מאוד (88%) ובשיעור גבוה אף יותר את תרומת הרכז (92%), אולם יש הבדלים קלים בין שנות ההצטרפות. בקרב מצטרפי תשע"ה ותשע"ב יותר מנהלים מייחסים תרומה רבה מאוד הן למתעד (64%-ו-69% בהתאמה) והן לרכז (62%-ו-

81% בהתאמה) לעומת שיעורים נמוכים יותר בקרב מצטרפי תשע"א (13% למתעד ו-21% לרכז), מצטרפי תשע"ג (33% למתעד ו-47% לרכז) ומצטרפי תשע"ד (27% למתעד ו-36% לרכז). בקרב המנהלים שדיווחו כי אותו אדם ממלא הן את תפקיד המתעד והן את תפקיד הרכז, דיווחו כולם על תרומה רבה עד רבה מאוד (100%), אך קשה לדבר על הבדלים בין שנות הצטרפות כיוון שמדובר במספר קטן של מנהלים (n=30).

טבלה 3: תרומת המאמנת להשגת מטרות התכנית (עפ"י שנת הצטרפות)

שנת הצטרפות על פי המינהל הפדגוגי					דיווחי המנהלים על תדירות המפגשים	
תשע"ה	תשע"ד	תשע"ג	תשע"ב	תשע"א		
0%	0%	0%	0%	0%	כלל לא	מתעד*
0%	9%	0%	0%	6%	במידה מעטה	
8%	18%	20%	0%	25%	במידה בינונית	
28%	45%	47%	31%	56%	במידה רבה	
64%	27%	33%	69%	13%	במידה רבה מאוד	
53	11	15	16	16	N	
0%	0%	0%	0%	7%	כלל לא	רכז*
0%	0%	0%	0%	0%	במידה מעטה	
8%	0%	13%	6%	14%	במידה בינונית	
30%	64%	40%	13%	57%	במידה רבה	
62%	36%	47%	81%	21%	במידה רבה מאוד	
53	11	15	16	14	N	
0%	0%	0%	0%	0%	כלל לא	מתעד+רכז
0%	0%	0%	0%	0%	במידה מעטה	
0%	0%	0%	0%	0%	במידה בינונית	
33%	60%	20%	20%	100%	במידה רבה	
67%	40%	80%	80%	0%	במידה רבה מאוד	
12	5	5	5	3	N	

שיעור גבוה  שיעור נמוך  \* הבדל מובהק

#### 4. מחוון מעו"ף

במסמכי האגף לחינוך יסודי מתואר הכלי שבנה האגף לצורך ההערכה של בית הספר בתכנית. המחוון מתייחס לחמישה ממדי-על שהוגדרו כמשמעותיים בתחום של הובלת פדגוגיה איכותית. הממדים הם: מובילות פדגוגית; מובילות חברתית, ערכית וקהילתית; מובילות ברמת הארגון; מובילות בתחום המרחב הבית ספרי; מובילות בתחום הערכה. כל ממד-על בנוי מממדי משנה ואלו מחולקים לקריטריונים. לצד כל אחד מהקריטריונים מוגדרות העדויות/ראיות שבאמצעותם בית הספר יוכל להגדיר באיזו מידה הוא עומד בקריטריון.

לפי המסמכים עלתה הציפייה כי כל בית ספר המשתתף בתכנית יעריך את עצמו בתחילת התהליך באמצעות המחווה שבאתר "מעו"ף" ביחס לכל ממדי-העל שבמחווה, ובתום שלוש שנים יציג בית הספר שיפור של 20% ומעלה בציון המסכם המתייחס לשניים או ליותר מתוך חמישה ממדי- העל שבמחווה. זאת, כאשר הממד "מובילות פדגוגית" מהווה ממד חובה לכל בית ספר.

על פי תפיסת האגף, השימוש במחווה מזמן יתרונות אלו:

- בחינת המיקום שבו נמצא בית הספר ביחס לממד הנבחר.
- שיח רפלקטיבי פנימי של המנהל וצוותו.
- שיח רפלקטיבי של המנהל וצוותו עם גורמי חוץ (מפקח, מדריכים, מאמן, בתי ספר דומים ועוד).
- קביעת דרכי פעולה לשינוי - סימון אבני דרך.
- מעקב לאורך זמן אחר תהליכים והישגים בית ספריים.

ממציא ההערכה האיכותנית עולה כי ברוב בתי הספר שבהם התבצעו הראיונות, **מחווה המעו"ף לא עלה כמרכיב משמעותי ומרכזי**. אף לא אחד מהמראיינים הזכיר את המחווה או השימוש בו באופן ספונטני כמרכיב משמעותי בתכנית. רק בשני בתי ספר השיבו כי עשו שימוש במחווה (בעצמם או בשיתוף מורים) באופן מובנה ושיטתי וכי מצאו אותה נוח, ישים ותורם. מנהלת אחת בלבד התייחסה לשימוש המתקשב בו, וגם היא ציינה שהדבר עורר קושי ובעיות וכי מצאה ששימוש זה אינו ישים להטמעה רחבה בקרב כלל המורים.

מנהלת אחרת ציינה עבודה טובה מול המחווה, אבל תהליך כניסה לא ידידותי.

*"המחווה מדבר איך באה לידי ביטוי התערבות מערכתית. איך היא באה לידי ביטוי בכל תחום ותחום: הערכה, מבנה ארגוני, שיתוף, עבודה בצוותים, מובילות פדגוגית, איך מקדמים מהרמה התיאורטית לרמה המעשית ומייצרים תכנון ועשייה וכלים... אנחנו הכרנו את המחווה, היה נהדר, לראות מה יש לנו וגם לזהות את החוסרים. עברנו תחום תחום, דבר דבר, הערכנו את עצמו ואחר כך צבענו מה הם ההיגדים אדומים, מה צריך להשקיע ולשפר, איפה עושים, איפה אין ניראות, הכלי הזה הוא כלי מדהים, עזר לנו מאוד מאוד איפה אנחנו ולאן אנחנו צריכים לשאוף. אבל, הכניסה [לאחר] לא הייתה ידידותית. לא הצלחתי בסיסמה שנתנו לנו, רק דרך הסיסמה של המאמנת, אחר כך סדרו לנו. עשיתי עם הניהול המצומצם ורכזת התכנית. ראינו איפה עובד לנו טוב ואיפה צריך לשפר". (מנהלת, מצטרפי תשע"ג)*

היו מנהלים שכלל לא הכירו את המחווה ולא עשו בו שימוש. בראיונות עמם טענו חלקם כי העבודה השוטפת עם המאמנת נעשתה מתוך בדיקה עתית ושימוש במחווה לבחינת תהליכי העבודה והחשיבה.

גם בקרב קבוצת המאמנות רווחה ההסכמה כי המחווה אינו נוח לשימוש ורבות מהן אכן אינן נעזרות בו באופן שוטף. נטען שהמחווה אינו מספיק טוב ככלי הערכה, וככלי ניהולי הוא מורכב ומסורבל מדי. מכאן שיש צורך לפשט וליידד אותו, להבנות גישה פתוחה יותר לשימוש בו.

הנתונים הכמותיים מציגים תמונה דומה: כעשירית מהמנהלים (12%) דיווחו כי כלל אינם מכירים את מחווה המעו"ף. ומבין אלו שהכירו את המחווה, רק כרבע דיווחו כי נעשה בו שימוש באופן מובנה וקבוע

(23%), ואילו כרבע ציינו כי לא נעשה בו כל שימוש (26%). עם זאת כמחצית דיווחו כי נעשה בו שימוש מדי פעם במהלך התכנית (51%). לתפיסת מרבית המנהלים, המאמנות השתמשו במחווון באופן שוטף (65%).

בראיונות חלק מהמנהלים טענו כי המחווון מסורבל ומורכב מדי ואינו ישים עבורם. עם זאת מהנתונים הכמותיים רק בודדים הסכימו במידה רבה עד רבה מאוד עם הטענה כי המחווון מאוד מורכב וקשה לשימוש (7%), אך כשליש (35%) מסכימים עם טענה זו במידה בינונית. בנוגע לצורך בהדרכה לעבודה עם המחווון, רק כרבע מהמנהלים הסכימו במידה רבה עד רבה מאוד כי נדרשת הדרכה כדי לעבוד עם המחווון (27%) ועוד כעשירית הסכימו עם כך במידה בינונית (14%).

מבין אלו שעשו שימוש במחווון, עולה מהנתונים הכמותיים כי מרבית המנהלים הסכימו במידה רבה עד רבה מאוד כי המחווון סייע לשקף את המצב הבית ספרי בתחומים שונים (81%) וכי הוא סייע לראות את ההתקדמות והשינוי בבית הספר (80%). עוד יש לציין כי כמחצית מהמנהלים הסכימו במידה רבה עד רבה מאוד כי העבודה מול המחווון נעשתה באמצעות צוותי מורים (53%).

כאשר משלבים את הממצאים הכמותיים והאיכותניים עולה התחושה כי **המחווון אינו מהווה כלי מרכזי בתכנית**. רבים אינם עושים בו שימוש, ונראה כי הפער בין ההתייחסות לסרבול ולקשיים בעבודה עם המחווון שעלה בראיונות עם המנהלים והמאמנות, ובין הנתונים הכמותיים המצביעים על כך שהמנהלים שעשו שימוש במחווון חושבים שהוא סייע להם - נותן את התחושה כי השימוש שנעשה בו הוא רק כדי "לסמן וי", ולצאת ידי חובת התכנית.

**אתר מעו"ף:** בקבוצת המיקוד של המאמנות נטען כי האתר כיום אינו משרת את ייעודו באופן מיטבי. הכרטיסים הדיגיטליים אינם מעודכנים והקיטלוג הוא עדיין בהתאם למומחיות ולא על פי עקרונות פדגוגיים. עולה צורך בהנגשה ובעדכון של האתר, כולל הרחבה משמעותית של הנגשת החומרים שבו לבתי הספר.

נראה כי יש **מקום לחשיבה מחודשת על מקומו של המחווון בתכנית ועל אופני השימוש בו**.

## **5. בירוקרטיה**

מהראיונות עולה כי בחלק מבתי הספר שב ועלה **קושי בירוקרטי יוצא דופן ביכולת לממש את המשאבים אל מול חברת "מרמנת"**. קשיים אלה קיבלו מספר רב של התייחסויות וביטויים, כגון ריבוי טפסים, דרישות מנוגדות, נוהלי עבודה משתנים, איבוד טפסים וצורך בדיווחים חוזרים, שינויים תכופים בכוח האדם שמולו עובדים, קשיחות ועיכוב תשלומים.

בכמה בתי ספר ציינו מנהלים (ומורים) כי **בשל קשיים אלה הם נמנעו מלהשתמש במשאבים של התכנית**: לעתים היו בעלי תפקיד שוויתרו על שכרם, עלה קושי בהרחבת מעגל המורים השותפים, קושי בגיוס מרצים ואי-נעימויות בשל עיכוב תשלומים למרצים.

כך רכזת תכנית באחד מבתי הספר:

"היה לנו קושי בגיוס מורים לתכנית. מורות לא ששו להצטרף, שאלו אותנו מה זה כל הטופסולוגיה הזאת. מלא טפסים, תיאומי מס, להעלות לאתר, ריצות, וכל זה בשביל די מעט כסף. זה היה ממש בעייתי". (רכזת תכנית, מצטרפי תשע"ד)

## ומנהלות:

"הבירוקרטיה של התכנית נוראה. זה מה שהביא בעלי תפקידים אצלי לוותר על השכר שלהם. כל פעם מחדש היה צריך לאשר טפסים, להיכנס למערכת. סיפור כל פעם מחדש. הם אמרו למאמנת, תודה רבה, אבל אני עושה את התפקיד הזה בהתנדבות. תוסיפי את השעות האלה למרצים, לתלמידים, אני לא צריכה את זה, לא בכזו בירוקרטיה". (מנהלת, מצטרפי תשע"ד)

"העבודה עם מרמנת היא זוועתית. זוועתית. בלתי נסבלת לגמרי. אני ממש מבקשת להגיד את זה בצורה ברורה. אנחנו הזמנו מרצה בשנה שעברה, מרצה מאוד יקר, אדם מאוד משמעותי, ועד היום, וכבר עברה שנה כמעט, הוא לא קיבל את הכסף שמגיע לו. הוא שלח טפסים, והם אומרים לו 'לא שלחת'. אז שלח שוב, ואז הם אומרים 'זה אבוד לך, כי כבר מאוחר מדי'. מה זה אבוד? זו הלנת שכר. מה זאת אומרת? בן אדם עבד, ולא משלמים לו כי עבר חודש? גם למורים שלנו, לצוות, הם כל פעם אומרים, פה לא דייקנו ופה לא מילאנו וכל פעם משהו אחר. הרכזת שלי לא מקבלת שכר, והיא כבר התייאשה, היא מוותרת ועושה את זה בהתנדבות... היו לנו מרצים שאמרו לנו שאם השכר דרך מרמנת הם לא באים. כבר הפסדנו מראש. זו פרוצדורה מטורפת, וזה כבר לא שווה גם למורים שלנו. אז יש לנו שעות שאנו מקבלים בתכנית, אבל אין לנו מה לעשות איתן... משרד החינוך אלוף בזה. אני מנטורית למנהלת חדשה, והשנה אני כבר עושה את זה בהתנדבות, כי זה המון טפסים למלא ובסוף אתה מקבל שני גרוש. כבר לא כדאי. ככה הם מרוויחים כסף עלינו, כי לאף אחד אין כבר כוח למלא טפסים. אני לא יודעת למה הם מערימים כל כך הרבה קשיים. שולחת טופס, אומרים שלא קיבלו, שולחים שוב, ואז אומרים שכבר אי אפשר לדווח. לא מבינה. ואז הם אומרים, אלא הכללים שלנו, לא תעמדי בכללים לא תקבלי". (מנהלת, מצטרפי תשע"ד)

"כל עניין הכספים היה מאוד בעייתי. גם הבירוקרטיה שהרגה אותנו מול מרמנת, וגם, זה הגיע תמיד בזמנים לא זמנים. פתאום באמצע השנה, בינואר נחתו עלינו, אף פעם לא ידענו למה להיערך, מה יהיה בשנה הבאה, האם יהיה בשנה הבאה. השנה מסתיימת ביוני, ואז בספטמבר אתה לא יודע אם ימשיך. גם הרצף של הפגישות עם המאמנת נקטע כל פעם. ההקצאה של הכספים והתקנים תקע אותנו כל פעם. לא יכולנו לייצר רצף... לא הצלחנו לגייס אנשים שרצינו, הם לא היו מוכנים לעבוד במחירים האלה, אז אתה משלם ביותר שעות, וזה היה מסורבל וגם מצומצם... בשנה השלישית החזרנו כמעט את כל המשאבים שקיבלנו, אי אפשר היה לקדם. עד שאתה מתחיל, עד שמאשרים את התכנית, את שולח, מחכה לאישור, בקיצור, עד שאתה כבר יכול לגייס אנשים כבר פורים ופסח. והמחצית השנייה של השנה היא מאוד קצרה ומאוד עמוסה, אז לא הספקנו כלום". (מנהלת, מצטרפי תשע"א)

"העבודה מול מרמנת גזלה מאתנו כוחות ותעצומות נפש. לעבוד מולם היה מאוד מאוד קשה, מאוד קשה, עד למצבים של אובדן מסמכים שהיינו צריכים לבקש שוב ושוב, למרות שנשלח בדואר רשום אליהם, המסמכים נעלמו. ההעברה של הכספים לא הייתה בזמן. ההתנהלות מולם הייתה מתישה. פשוט מתישה. עד כדי כך שלפעמים שאלנו את עצמנו שביל מה אנחנו צריכים את זה? יש פה המון עשייה, המון פרויקטים, ואם צריכים לעבוד מול אנשים שאיבדו טפסים ואז טוענים שלא שלחנו, ואז לעמוד מול המורים או המרצים שלא קיבלו משכורת ולתת הסברים, זה בעייתי". (מנהלת, מצטרפי תשע"א)

עם זאת, היו גם מנהלים שלא ראו בבירוקרטיה הזו קושי יוצא דופן. כך למשל מנהל בית ספר שהצטרף לתכנית בתשע"ד:

"נכון שיש קצת סרבול במערכת, אבל זה תלוי גם בנו. מצריך להגיש אישורים וטופסולוגיה, אבל מה לעשות? זאת המדינה שלנו. את זה צריך לעשות. להביא טפסים, להזין אישורים, ואז המנהל צריך לאשר, ואם עושים קצת באיחור, אז יש בעיות, זה מסורבל, אבל זה לא חריג, זו הבירוקרטיה שיש לנו. אני אומר, נותנים לך, תיקח. מסורבל לך? אל תיקח. ידעתי מראש למה אני נכנס. מה נותנים לי, כמה שקלים, כמה שעות. אני זורם עם זה. אין לי ציפיות בשמים, ידעתי מראש שזה מה שאקבל, לא הרבה, יש כאב ראש, אבל לא מטורף". (מנהל, מצטרפי תשע"ד)

**בעיית הרצף בהקצאת משאבים – מנהלת שהצטרפה בתשע"ג:**

"ידענו מראש שזו תכנית של שלוש שנים, אבל כל שנה הגשנו תכנית מחדש. מתחילים לדבר לקראת נובמבר, ואז רק מגלגלים. לוקח זמן עד שמאשרים תכנית. זה לא מתחיל בספטמבר. לא יודעת למה, אבל כך עובדת הבירוקרטיה. אני חושבת שהיה צריך להגיש תכנית כבר בסוף השנה, או ממש בתחילתה. והמאמנת היא הגורם שצריך לאשר את התכנית, על כל הרכיבים. הרי מראש הגדירו לי סל, אז אם זו המסגרת, ויש מאמנת פדגוגית שיושבת איתך על השיח, מכירה את העיקרון, אז היא צריך להיות הגורם המאשר. מול מרמנת אין שיח. אתה שולח טפסים, הם שולחים חזרה. זה יוצר הרבה קשיים. יש לי עד היום מרצים שלא קיבלו תשלום. זה מעכב כל פעם". (מנהלת, מצטרפי תשע"ג)

מהנתונים הכמותיים עולה כי מרבית המנהלים רואים את המשאבים הניתנים במסגרת התכנית ככאלו המאפשרים לבית הספר לעבור תהליך משמעותי לשיפור בית הספר (70%), וכך גם שיעור המנהלים שמסכימים כי תקציב השעות שניתן במסגרת התכנית איפשר לתגמל את המתעד והרכז באופן הוגן (64%).

עם זאת, בהתייחס לבירוקרטיה שמאפשרת את השימוש במשאבים, הדעות חלוקות: יותר משליש מקרב המנהלים הסכימו עם הטענה כי הלוגיסטיקה שנדרשה על מנת להשתמש בשעות שנועדו ל צוות התכנית בבית הספר (מתעד/רכז) הקשתה על השימוש בהן (39%), ואילו קרוב למחצית התנגדו לטענה זו (47%) ושיעורים דומים נצפים גם ביחס לטענה כי הלוגיסטיקה שנדרשה על מנת להשתמש בשעות שנועדו למרצים או למדריכים מן החוץ הקשתה על השימוש בהן אם כי בנטייה הפוכה (43% הסכימו בעוד ו-36% התנגדו).

נראה כי יש מקום לחשיבה מחודשת, במסגרת המגבלות הנוהליות, על אופן הקצאת המשאבים לבתי הספר, בין אם באמצעות הקצאה ישירה של המשאבים (לפחות לבתי ספר בניהול עצמי המורגלים בכך), ובין אם באמצעות בניית "בנק" של מרצים, שממנו מזמנים בתי הספר, מבלי שיהיה עליהם לעסוק בהתקשרות הבירוקרטית עצמה.

**כך למשל הציעה מנהלת בית ספר שאמרה:**

"אם הכסף היה מועבר ישירות לבית הספר, ואני הייתי מתקשרת עם המרצים, היה יותר פשוט ויותר טוב... למרות שלא הייתי רוצה להתעסק עם כל הדברים האלה, אבל אז לפחות האנשים היו מקבלים את הכסף בזמן. אני אומרת לך שהיו מרצים שלא רצו לעבוד איתנו בגלל זה". (מנהלת, מצטרפי תשע"ג)

וסגנית ששימשה כרכזת התכנית בבית ספר אחר:

"אם לא היה מעורב גוף נוסף בדרך, שהוא רק כלכלי ולא פדגוגי, והכסף היה מועבר ישירות לבית הספר, היה לי יותר קל ופשוט. לא צריך שיגזרו קופון בדרך. צריך להעביר המשאבים לבית הספר ישירות ויהיה אפשר לנהל אותם מתוך ראייה פדגוגית. במרמנת כל הזמן התחלפו האנשים, והיה מאוד קשה לעבוד מולם. אני יכולה לעבוד ישירות מול המרצים. לא צריך את התיווך באמצע". (רכזת, מצטרפי תשע"א)

"צריך לראות איך אפשר לאפשר גמישות גדולה יותר בניצול המשאבים, לחשוב קצת יותר מחוץ לקופסה. אני באופן עקרוני לא מחזירה משאבים. אבל אפשר היה לנצל יותר טוב". (מנהלת, מצטרפי תשע"ד)

"אני חושבת שכשאתה רוצה להוביל תחום בחינוך, אם אתה לא נותן מעטפת של משאבים שמשנים את המציאות אתה לוקה בחסר מלכתחילה. כיום המשאבים של התכנית הם בכלל לא בסדרי הגודל הנדרשים. זו הסיבה שאני פועלת להרחיב את משאבי בית הספר בתרומות חיצוניות. אחרת אין לי שום סיכוי. המשאבים של התכנית בכלל לא יוצרים אימפקט". (מנהלת, מצטרפי תשע"ד)

"אני השקעתי למעלה ממאה אלף ש"ח מכספי, כלומר ממקורות שאיגמתי. זה איפשר לי לעשות שינוי מאוד משמעותי בבית הספר. השקענו בתשתיות, בהכנה של מרחבי למידה, חומרי לימוד, עזרים לתלמידים ולמורים, דפי משוב, דפי עבודה מושקעים, עזרים, המון תשתיות. בשביל זה צריך הרבה כסף". (מנהלת, מצטרפי תשע"ג)

חשוב לציין כי בקבוצת המיקוד של המאמנות סוגיית המשאבים עלתה אף היא כנושא הדורש שיפור. בהקשר זה ציינו המאמנות את הצורך ביציבות בתנאי הסל שהוגדר בכניסה לתכנית, וזאת לאור חוסר היציבות במשאבים שעלה גם מצד בתי הספר. הוצע כי הסל שהובטח לבית הספר ישורין עם היציאה לדרך, כדי למנוע מצב שבו המשאבים המובטחים מצטמצמים במהלך התכנית.

בהקשר זה, הקשור אמנם באופן עקיף גם לסוגיית המשאבים אך גם להתנהלות ולשימור הרצף לאורך שנים, עלתה הסכמה רחבה בקרב המאמנות כי יש לשנות את מועדי הכניסה לתכנית ולהקפיד על שימור הרצף הרב-שנתי, כלומר לסכם עם בתי ספר שייכנסו לתכנית או לאשר תכניות עבודה לבתי ספר ממשיכים כבר בסוף שנת הלימודים, ולא להיגרר, כפי שקורה כיום, עד לתקופה שלאחר חגי תשרי. העובדה שהתכנית מוכנסת לבתי הספר רק בחודש אוקטובר פוגעת קשות בתכנית.

בקרב המאמנות הייתה הסכמה כי היקף המשאבים המוקצים לתכנית מצומצם מכדי להביא מומחים מהשורה הראשונה להטמעה הבית ספרית. הוצע לחשוב על אופנים אחרים לעבודה, למשל על ידי הקמת קבוצה/מאגר של מומחים, העובדים כקבוצה או כ"בנק מומחים", המופנים לבתי הספר בהתאם לצורך.

**לסיכום**, במסגרת התכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית' ניתנים לבתי הספר תשומות שונות, שחלקן נתפסות כמצוינות וחלקן נתפסות כבלתי מספקות.

אשר למאמנות, ניכר כי ישנה הערכה יוצאת דופן לפועלן וכי עבודתן נתפסת כמרכיב המשמעותי והמרכזי בתכנית. המאמנות נתפסות כמקצועיות, בעלות ידע וניסיון רב ועשיר, כבעלות ראייה פדגוגית רחבה, והבנה ארגונית ותהליכית ברמה הגבוהה ביותר, וכמו כן הן נתפסות כמי שמצליחות



לייצר קשר אישי חיובי ועמוק עם הצוות. רוב מוחלט מקרב המנהלים מעריכים את תרומת המאמנת להשגת מטרות התכנית כרבה עד רבה מאוד (96%).

בהמשך לכך, גם תפקיד המתעד נתפס כחשוב ומשמעותי ומרבית המנהלים מעריכים את תרומתו להשגת מטרות התכנית כרבה (88%).

עם זאת, תפקיד הרכז ברור פחות, ובעוד מרבית המנהלים מייחסים לרכז תרומה רבה להשגת מטרות התכנית (92%), ניכר מן הראיונות כי יש פחות בהירות לגבי המשמעות והצורך בתפקיד. ניכר כי יש צורך בהבניה אחרת של תפקיד הרכז, תוך ביסוס הגדרות התפקיד על הציר הפדגוגי ולא על הציר האדמיניסטרטיבי על מנת לנצל את המשאב באופן מיטבי.

גם לגבי מחוון המעו"ף ניכר כי הוא אינו משמעותי מספיק, הן לתפיסת המנהלים והן לתפיסת המאמנות. הוא אינו מספיק טוב ככלי הערכה וגם ככלי ניהולי הוא מורכב ומסורבל מדי. אמנם המנהלים מדווחים על שימוש שנעשה במחוון המעו"ף (74%) אך רובם מדווחים על שימוש רק מדי פעם (51%), ולתפיסתם המאמנות הן אלו שעושות בו שימוש שוטף (65%), אף על פי שאלו האחרונות מדווחות כי לא כך הדבר. בהמשך לכך, מרבית המנהלים מעריכים כי המחוון סייע לשקף את המצב הבית ספרי בתחומים שונים (81%) וכי הוא סייע לראות את ההתקדמות והשינוי בבית הספר (80%), אך ייתכן שממצאים אלו נובעים מהערכה שלהם כי הידע והמשוב שנמסר על ידי המאמנות נסמך על המחוון. ניכר כי אתר מעו"ף אינו משרת את ייעודו באופן מיטבי, שכן הכרטיסים הדיגיטליים אינם מעודכנים והקיטלוג אינו נעשה על פי העקרונות הפדגוגיים. לפיכך יש צורך בהנגשה ובעדכון של האתר לרבות הרחבה משמעותית של הנגשת החומרים שבו לבתי הספר.

מבחינת המשאבים (שעות) הניתנים לבתי הספר, נראה כי מרבית המנהלים רואים בהם כלים המאפשרים לבית הספר לעבור תהליך משמעותי לשיפור בית הספר (70%), ומרביתם מעריכים כי תקציב השעות שניתן במסגרת התכנית איפשר לתגמל את המתעד והרכז באופן הוגן (64%). עם זאת, בהתייחס ללוגיסטיקה שמאפשרת את השימוש במשאבים - הדעות חלוקות: יותר משליש מקרב המנהלים הסכימו עם הטענה כי הלוגיסטיקה שנדרשה על מנת להשתמש בשעות שנועדו לצוות התכנית בבית הספר (מתעד/רכז) הקשתה על השימוש בהן (39%), ואילו קרוב למחצית התנגדו לטענה זו (47%), ושיעורים דומים נצפים גם ביחס לטענה כי הלוגיסטיקה שנדרשה על מנת להשתמש בשעות שנועדו למרצים או למדריכים מן החוץ הקשתה על השימוש בהן אם כי בנטייה הפוכה (43% הסכימו בעוד ו-36% התנגדו).

*נראה כי יש מקום לחשיבה מחודשת, במסגרת המגבלות הנוהליות, על אופן הקצאת המשאבים לבתי הספר, בין באמצעות הקצאה ישירה של המשאבים (לפחות לבתי ספר בניהול עצמי המורגלים בכך), ובין באמצעות בניית "בנק" של מרצים, שממנו מזמנים מרצים לבתי הספר מבלי שיהיה עליהם לעסוק בהתקשרות הברוקרטית עצמה.*

*נוסף על כך, נראה כי יש חשיבות בשימור המשאב של המאמנות והמתעדים, ובמקביל יש לבצע חשיבה מחודשת על תפקיד הרכז ועל מחוון המעו"ף.*

# תהליכי ההטמעה בתכנית

בפרק זה נבחן עד כמה התכנית מאפשרת שינוי משמעותי המטביע את חותמו על בית הספר עצמו ועל סביבותיו. בהמשך לכך נבחן את מקומו של המפקח בתהליך.

## 1. ההטמעה הבית ספרית

במסגרת התכנית, השלב הראשוני הוא זיהוי העיקרון הפדגוגי והחוזקות של בית הספר, והשלב השני, המשמעותי לא פחות הוא הטמעת העיקרון הפדגוגי בתרבות הבית ספרית.

באופן כללי ממצאי ההערכה ניכר כי בעוד השלב הראשוני של מיפוי החוזקות, זיהוי העיקרון הפדגוגי ואף ההטמעה של העיקרון הפדגוגי בבית הספר מתקיים לרוב, השלב הבא של ההטמעה הרחבה יותר בקרב כלל המורים, תוך בניית השיעור המיטבי, פיתוח מרחבי הלמידה ושיתוף הידע בתוך בית הספר מתאפשר פחות במסגרת התכנית.

מהנתונים הכמותיים עולה כי כמעט כל המנהלים מעריכים כי התכנית מאפשרת את מיפוי החוזקות והקשיים בבית הספר במידה רבה עד רבה מאוד (89%-100%). כך גם לגבי המידה בה התכנית מאפשרת בניית תכנית עבודה המותאמת למיפוי החוזקות שנעשה (79%-100%) והמידה בה היא מאפשרת את זיהוי וניסוח העיקרון הפדגוגי של בית הספר (89%-100%) ואת הטמעת העיקרון הפדגוגי בתרבות הבית ספרית (71%-90%).

נראה כי בכל הנוגע לבניית עקרונות השיעור המיטבי (79%-81%) והטמעת העיקרון הפדגוגי בתרבות הבית ספרית (79%-90%), שיעורים גבוהים בקרב מצטרפי תשע"א עד תשע"ג דיווחו כי התכנית מאפשרת זאת, אך רק 60% מבין מצטרפי תשע"ג ועד 83% מבין מצטרפי תשע"א דיווחו כי היא מאפשרת את הטמעת עקרונות אלו לכלל המורים. בקרב מצטרפי תשע"ה לעומת זאת, כשליש לא הגיעו לשלב זה ועל כן לא יכלו לתת הערכה וכמחצית העריכו כי התכנית מאפשרת זאת במידה רבה עד רבה מאוד (50%-52%). נראה כי ההערכות בקרב מצטרפי תשע"ד דומות יותר להערכותיהם של מצטרפי תשע"ה, שכן שיעור נמוך יותר מהם מעריכים כי התכנית מאפשרת את בניית העקרונות לשיעור המיטבי (56%) ואת הטמעתם בקרב המורים (38%). ואולם יש לסייג ממצא זה בשל מספר המשיבים הנמוך, מצב שבו כל פרט יוצר סטייה משמעותית באחוזים (ראה טבלה 4).

נראה אם כן ששלב ההטמעה הוא שלב מאוחר יותר בתכנית, אך גם בקרב הוותיקים נראה כי הטמעה רחבה שכוללת את כלל המורים עדיין לא הושלמה.

תמונה דומה עולה גם מתפיסות התכנית של המנהלים בנוגע למידה שבה מתאפשרת במסגרתה בניית תכנית לשיתוף בידע בתוך בית הספר ( 74%-85% מדווחים על מידה רבה עד רבה מאוד בקרב מצטרפי תשע"א-תשע"ג לעומת 56%-63% בקרב מצטרפי תשע"ד ותשע"ה, כאשר כרבע ממצטרפי תשע"ה מדווחים כי עדיין לא הגיעו לשלב שבו יוכלו להשתתף בהערכה). באופן מפתיע תפיסות המנהלים דומות גם בהתייחס לנושא של פיתוח מרחבי למידה בהלימה לעיקרון הפדגוגי, אף שזה מוגדר כשלב האחרון בתכנית 68%-71% מדווחים על מידה רבה עד רבה מאוד בקרב מצטרפי תשע"א-תשע"ג לעומת 45%-50% בקרב מצטרפי תשע"ד ותשע"ה, כאשר כשליש (34%) ממצטרפי תשע"ה וחמישית ממצטרפי תשע"ד (19%) מדווחים כי עדיין לא הגיעו לשלב התכנית שבו יוכלו להשתתף בהערכה.

נראה כי מרכיבי הזיהוי והיישום של העיקרון הפדגוגי בתוך בית הספר הם השלבים שבהם למנהלים קל יותר להתקדם בתכנית, כך שגם אם הוגדרו שלבים מאוחרים יותר בתכנית הם ייושמו, בעוד שלב ההטמעה, הכולל שיתוף מעגלים רחבים יותר בקרב המורים, מתעכב או שאינו מיושם, חרף העובדה שהוא מוגדר כשלב מוקדם יותר בתכנית.

טבלה 4: המידה בה התכנית מאפשרת את יישום השלבים המוגדרים בה

סה"כ	שנת הצטרפות על פי המינהל הפדגוגי						
	תשע"ה	תשע"ד	תשע"ג	תשע"ב	תשע"א		
5%	5%	0%	5%	5%	11%	כלל לא עד בינוני	מיפוי לבחינת החוזקות והקשיים בבית הספר
95%	95%	100%	95%	95%	89%	במידה רבה עד רבה מאוד	
0%	0%	0%	0%	0%	0%	שלב מוקדם בתכנית	
10%	11%	0%	10%	5%	21%	כלל לא עד בינוני	בניית תכנית עובדה המותאמת למיפוי
88%	86%	100%	85%	95%	79%	במידה רבה עד רבה מאוד	
2%	3%	0%	5%	0%	0%	שלב מוקדם בתכנית	
3%	2%	0%	5%	11%	0%	כלל לא עד בינוני	זיהוי וניסוח העיקרון הפדגוגי של בית הספר
97%	98%	100%	95%	89%	100%	במידה רבה עד רבה מאוד	
0%	0%	0%	0%	0%	0%	שלב מוקדם בתכנית	
10%	8%	6%	10%	10%	21%	כלל לא עד בינוני	הטמעת העיקרון הפדגוגי בתרבות הבית ספרית
77%	71%	75%	85%	90%	79%	במידה רבה עד רבה מאוד	
13%	22%	19%	5%	0%	0%	שלב מוקדם בתכנית	
18%	17%	31%	15%	14%	21%	כלל לא עד בינוני	בניית עקרונות לשיעור המיטבי בהלימה לעיקרון הפדגוגי
65%	52%	56%	80%	81%	79%	במידה רבה עד רבה מאוד	
17%	31%	13%	5%	5%	0%	שלב מוקדם בתכנית	
22%	17%	44%	35%	14%	17%	כלל לא עד בינוני	הטמעת עקרונות השיעור המיטבי לכלל המורים
58%	50%	38%	60%	76%	83%	במידה רבה עד רבה מאוד	
19%	33%	19%	5%	10%	0%	שלב מוקדם בתכנית	
19%	18%	25%	15%	14%	26%	כלל לא עד בינוני	בניית תכנית לשיתוף בידע בתוך בית הספר
66%	56%	63%	85%	76%	74%	במידה רבה עד רבה מאוד	
15%	26%	13%	0%	10%	0%	שלב מוקדם בתכנית	
23%	22%	31%	25%	14%	32%	כלל לא עד בינוני	פיתוח מרחבי למידה בהלימה לעיקרון הפדגוגי
56%	45%	50%	70%	71%	68%	במידה רבה עד רבה מאוד	
21%	34%	19%	5%	14%	0%	שלב מוקדם בתכנית	
139	64	16	20	19	18	N מינימלי	

הקטגוריה השכיחה ביותר

באופן טבעי, ישנם אופני הטמעה רבים ומגוונים בבתי הספר השונים, הנגזרים מאופיים השונה של בתי הספר, תרבותם ומבנהם, הגדרת העיקרון הפדגוגי הייחודי להם ועוד. מהראיונות עולה כי בשלב הראשוני ישנה שונות רבה באופן שבו בתי ספר תופסים את מידת הצלחתם להרחיב ולהטמיע את העיקרון הפדגוגי בתוכם. נציין כי בבתי הספר שהצטרפו בשנת תשע"ד ואשר בהם ערכנו ראיונות, עדיין היה מוקדם מדי, בדרך כלל, מכדי לנסות ולהעריך שלב זה.

"עוד מוקדם מדי לדבר על ההטמעה בבית הספר או ההשפעה של התכנית. אנחנו בשלב שבו אנו מגדירים מחוון לשיעור מיטבי. נכון שחלק מהדברים שאנחנו עושים היום בבית הספר כבר ממשים את העיקרון שהגדרנו בשנה שעברה, אבל עוד לא ניתן לומר שזה כבר מאוד ברור ושזה חולל שינויים

מאוד גדולים. עוד לא. אבל אנחנו הולכים לשם. כך אני חושבת. הולכים לשם בכמה דרכים. לדעתי אנחנו באמצע תהליך שינוי מאוד משמעותי". (מנהלת, מצטרפי תשע"ד)

בקרב בתי הספר שראינו מהשנים תשע"א ותשע"ג עלו עמדות מעורבות בנוגע למידת ההצלחה הנתפסת - בחלקם הייתה תחושה של הטמעה יוצאת דופן שחוללה שינוי משמעותי בבית הספר: שינוי תהליכי עבודה בית ספריים, פיתוח יחידות לימוד חדשות בהתאם לעיקרון הפדגוגי, הרחבה של מעגל השותפים, בניית מחוון או כלי ניווט לשיעור מיטבי, פיתוח סביבות למידה, עזרים ואמצעים פדגוגיים ודידקטיים שונים, שינויים במבנה מערכת השעות והטמעת תרבות ארגונית משתפת הרבה יותר.

באחרים היו עמדות זהירות יותר ותחושות של הצלחה חלקית, שלא תמיד הובנו עד תומן או נוסחו באופן הולם:

"אני חושבת, בסופו של דבר, שהתכנית לא הגיעה אל אחרונות המורות. הנראות שלה היא לא כמו שהייתי רוצה שתהייה. נכון שהדברים עברו, אבל זה לא מוטמע אצל כל המורים, בכל המקצועות... לא יודעת להגיד מה השתבש בדרך, אני לא יכולה להגיד שאם תצא עכשיו החוצה ותשאל מורה באקראי מהו העיקרון הפדגוגי של בית הספר היא תדע להגיד. אבל יכול להיות שזה בגלל התכנית, אולי אנחנו זו הבעיה". (מנהלת, מצטרפי תשע"ה)

נציין כי בקבוצת המיקוד עם המאמנות עלתה הסכמה כי המעבר להטמעה (לאחר זיהוי העיקרון הפדגוגי) הוא החוליה החלשה כיום, וזהו פרק מובחן המצריך היערכות אחרת. ההטמעה, למעשה, מחייבת את המנהל להוביל שינוי בבית הספר, ובהיעדר (עקרוני ומעשי כאחד) כלים מובנים ואחידים להטמעה, עולה צורך להכשיר ולסייע למנהל בהובלת השינוי. בשלב זה פעמים רבות נכנסים לתמונה מרכיבים וגורמים אחרים, המחייבים להגדיר מחדש את מערך היחסים בין המאמנת והמנהל. אולם במצב הדברים כיום, דווקא בשלב זה שבו נדרש סיוע במימוש המנהיגות הפדגוגית של המנהל, יורד היקף השעות של המאמנות. חלק מהקושי בהטמעה, הסכימו המאמנות, נובע גם מאי-הלימה בין המשאבים – בהקשר זה שעות החניכה, ובין המאמץ הנדרש. פעמים רבות נדרשים יותר משאבים מאלה שמעמידה זוהתכנית על מנת לחזק את הנראות שלה בבית הספר.

"התכנית לא מאפשרת הטמעה מיטבית. חסר משאב שעוזר לנו להטמיע את העיקרון אל תוך בית הספר. חסרה לנו המניפה. ועד שהמשאבים שהתכנית מציעה נכנסים לפעולה, כבר עוברת חצי שנה. אם בית הספר נכנס לתכנית של שלוש או ארבע שנים, אז צריך כבר בשנה השנייה להתחיל בהטמעה. אבל זה לא התקיים, זה לא קרה. אם רוצים להגיע אל כל המורים, להכין מחוון לכל שיעור, צריך לשבת עם המורים עצמם, לא רק עם המנהלת והמתעדת. והמשאבים של התכנית לא מספיקים לזה... התכנית עזרה לנו לזקק את העיקרון, ואנו בכוחותינו הולכים אתו, בקצב שלנו, מיישמים באופן כזה או אחר בכל מיני תכניות". (מנהלת, מצטרפי תשע"א)

"כל תהליך שינוי בבית הספר הוא ארוך טווח. זה לא תהליך של שנה או שנתיים, וגם לא שלוש. בייחוד כשאנו עוסקים בשינויי דפוסי העבודה של מורים. זה לא לחיצה על כפתור. אנחנו בסך הכול בשנה השנייה. אני רואה את המתווה שאני רוכשת בשנים האלה במסגרת מובילי פדגוגיה, כמתווה שהוא מנחה דרך בעבורי כדי להמשיך ולהוביל את הצוות, כך שגם אם בעוד שנה או שנתיים כבר לא

נהיה בתכנית, העיקרון הזה, ודרך העבודה הזו, תמשיך להנחות אותי בעבודה מול הצוות". (מנהלת, מצטרפי תשע"ד)

בהערכה הכמותית ניסינו ליצור מיפוי של בתי הספר על פני השלבים השונים בתכנית ולפי קבוצות ההצטרפות השונות. בטבלה 5 ניתן לראות את דיווחי המנהלים לגבי השלב האחרון שאותו השלים בית הספר. מהממצאים ניכרת ההתקדמות לאורך השנים: בתי ספר שזה עתה נכנסו לתכנית מדווחים יותר על השלמתם של שלב הגדרת העיקרון הפדגוגי (32% מקרב מצטרפי תשע"ה) ושל שלב בניית המודל לשיתוף פנים-בית ספרי בידע (34% בקרב מצטרפי תשע"ה ו-44% בקרב מצטרפי תשע"ד) שהם שלבים ראשוניים יותר בתכנית. לעומתם בתי ספר ותיקים בתכנית מדווחים יותר על קיום תהליכים לשיתוף בידע בין בתי ספר (65% בקרב מצטרפי תשע"א, 86% בקרב מצטרפי תשע"ב ו-50% ממצטרפי תשע"ג), שהוא השלב האחרון שהוגדר בתכנית. עם זאת, עדיין ישנה שונות בין בתי הספר, שכן בין בתי הספר שהצטרפו לתכנית רק בשנה האחרונה יש גם מנהלים המדווחים על תהליכים לשיתוף ידע בין בתי ספר (11%) אך גם כאלו שעדיין מצויים רק בתהליך המיפוי הראשוני (5%). כך גם בקרב מצטרפי תשע"ד שמהם שלושה מנהלים (14%) עדיין מדווחים כי הגיעו רק לשלב של בניית מודל לשיתוף פנים-בית ספרי בידע, או שני מנהלים מקרב מצטרפי תשע"א (12%) שמדווחים כי רק הוגדר העיקרון הפדגוגי.

טבלה 5: דיווחי המנהלים על השלב שהשלים בית הספר בתכנית (עפ"י שנת הצטרפות)

סה"כ	שנת הצטרפות על פי המינהל הפדגוגי					דיווחי המנהלים על שלב בתכנית	
	תשע"ה	תשע"ד	תשע"ג	תשע"ב	תשע"א		
3%	5%	6%	0%	0%	0%	% מתוך מצטרפי אותה שנה	בתהליך המיפוי
1%	2%	0%	0%	0%	0%	% מתוך מצטרפי אותה שנה	בניית מודל עבודה להגדרת העיקרון הפדגוגי
17%	32%	0%	5%	0%	12%	% מתוך מצטרפי אותה שנה	הוגדר העיקרון הפדגוגי
25%	34%	44%	15%	14%	0%	% מתוך מצטרפי אותה שנה	נבנה מודל לשיתוף פנים-בית ספרי בידע
8%	6%	19%	15%	0%	6%	% מתוך מצטרפי אותה שנה	נבנתה תכנית לשיתוף בידע חוץ-בית ספרי
7%	5%	19%	10%	0%	7%	% מתוך מצטרפי אותה שנה	נבנו מרחבי למידה בהלימה לעיקרון הפדגוגי
5%	6%	0%	5%	0%	12%	% מתוך מצטרפי אותה שנה	התלמידים פועלים במרחבי הלמידה
35%	11%	13%	50%	86%	65%	% מתוך מצטרפי אותה שנה	מתקיימים תהליכים לשיתוף בידע בין בתי הספר
139	65	16	20	21	17	N	

הקטגוריה השכיחה ביותר

נוסף על אלו עולה סוגייה הקשורה בהטמעה: שיעור גבוה מבין המנהלים ממצטרפי תשע"א (22%) סירבו להשיב לשאלון לעומת בודדים בקרב מצטרפי תשע"ב-תשע"ה, ושני מנהלים נוספים בקרב מצטרפי תשע"א טענו כי התכנית כלל לא פעלה בבית ספרם.

שיעור הסירובים מציב סימן שאלה ביחס למידת חשיבותה של התכנית ועד כמה הייתה משמעותית בבית הספר לאחר סיום חמש שנות הפעלתה.

טבלה 6: דיווחי המנהלים לגבי שנת ההצטרפות לתכנית עפ"י שנת הצטרפות מנתוני המינהל הפדגוגי<sup>7</sup>

סו"כ	שנת הצטרפות על פי המינהל הפדגוגי					דיווחי המנהלים על שנת ההצטרפות
	תשע"ה	תשע"ד	תשע"ג	תשע"ב	תשע"א	
11%	0%	0%	0%	10%	71%	תשע"א
11%	0%	0%	5%	62%	14%	תשע"ב
18%	0%	19%	90%	24%	5%	תשע"ג
11%	4%	81%	5%	0%	0%	תשע"ד
43%	88%	0%	0%	5%	0%	תשע"ה
5%	8%	0%	0%	0%	10%	לא היה בתכנית
150	72	16	20	21	21	N

■ דיווח תקין     
 ■ דיווח שנת הצטרפות לא נכונה     
 ■ דיווח כי לא היה בתכנית

בהמשך לכך, אם כי הדבר מובן יותר, ניכר כי חלק מהמנהלים אינם זוכרים במדויק מתי נכנסו לתכנית, אך הסטייה היא לרוב קטנה ונעה שנה קדימה או שנה אחורה. הדבר בולט בעיקר בקרב מנהלים שהצטרפו לתכנית בתשע"ב על פי נתוני המנהל הפדגוגי, כאשר רק 13 מנהלים (62%) דיווחו נכונה על שנת ההצטרפות, ואילו 5 העריכו כי הצטרפו לתכנית רק בתשע"ג (24%), 2 העריכו כי הצטרפו שנה קודם, בתשע"א (10%), ואחד שדיווח על הצטרפות רק בשנה האחרונה, תשע"ה (5%). עוד מפתיע לגלות כי גם בקרב מצטרפי תשע"ה שלושה מנהלים (4%), דיווחו כי הצטרפו שנה קודם, בשנת הלימודים תשע"ד.

נראה אם כן כי ישנה התקדמות לאורך הזמן בשלבים בתכנית, אך נשאלת השאלה אם יש צורך בהבניה ברורה יותר של השלבים ושל תוצרי התכנית על מנת שתוכל להטביע חותם ברור יותר ולאורך זמן. ייתכן כפי שצוין בחלק העוסק בנקודות החוזק של התכנית, כי דווקא ה"תפירה הייחודית" המתווה את התקדמות בית הספר לאורך התכנית, משמעותית וחשובה, דבר המעלה שאלה נוספת בדבר בתי ספר שאולי יש להתאים להם תכנית ארוכה יותר, כלומר האם כדי להגיע להטמעה מקיפה יותר של התכנית, הכוללת שיתוף של כלל המורים, בחלק מבתי הספר יהיה צורך להתאים תכנית שבה הליווי נמשך זמן ארוך יותר?

מהראיונות עלתה בהקשר זה סוגיה אחרת הנוגעת בחילופי מנהלים: בכמה בתי ספר שבהם ערכנו ראיונות התחלף המנהל (המנהלת) במהלך התכנית. בשניים היה זה בתום השנה הראשונה לתכנית, ובאחד בשנה השלישית. להבנתנו, חילופי מנהלת/ת במהלך התכנית הוא נקודת כשל ואתגר הדורש חשיבה מחודשת. מובן שלא תמיד ניתן לצפות תרחיש שכזה מראש, על אף הציפייה שמנהל הנכנס לתכנית יישאר בתפקידו עד תום התכנית. להבנתנו יש להבנות תהליך עצירה והערכת מצב במקרה כזה, שבמסגרתו יוחלט באילו תנאים יהיה נכון להמשיך, האם יש מקום להשהות או להקפיא את התכנית, להפסיקה ולחדשה בהמשך וכיוצא באלו. בכל מקרה, נראה שלא נכון להמשיך בתכנית

<sup>7</sup> כיוון שמספר המשיבים בכל קבוצת הצטרפות הוא מצומצם, האחוזים לעתים אינם משקפים נכונה את המציאות, ולכן הוצגו גם מספרי המדווחים בכל קטגוריה

כמות שהיא (AS IS), אם בכל אחד משלביה מתחלף מנהל בית הספר. דבר זה נכון שבעתיים, כמובן, גם במקרים שבהם המאמנת מתחלפת בבית הספר.

כך מנהלת שנכנסה לתפקידה בשנה השלישית שבה יושמה התכנית בבית הספר :

"כמנהלת חדשה, אני חושבת שהמאמנת יכולה להיות גורם מאוד מכוון. מעלה דילמות, מקדם שיח בנושאים פדגוגיים. זו אינטראקציה חשובה שלי כמנהלת בשנה הראשונה עם אדם חיצוני, שהוא בעל המון ידע, שרואה את הדברים מזווית אחרת, אך גם מכיר היטב את בית הספר. את נקודות החוזק, את מה שצריך לשפר. משם יצאנו. חשבנו יחד על החזון הבית ספרי, על המטרות, היעדים. כמנהלת חדשה המאמנת מאוד עוזרת, אבל צריך להתפנות לזה, זה דורש זמן. שעתים כל שבועיים. צריך להיות מוכן לשיח כזה. לא בטוח שכל מנהל חדש מתאים לכך. מה אני חושבת שצריך לעשות עם התכנית כשמתחלף מנהל באמצע? לא יודעת. זה בעיקר תלוי במנהל. אין לי איזו אמירה גורפת".

(מנהלת, דרור-מצטרפי תשע"א)

גם בקרב קבוצת המאמנות עלתה הסכמה בדבר הצורך להגדיר מדיניות ולהבנות עקרונות ברורים להתמודדות עם חילופי מנהל במהלך התכנית ולקביעת קריטריונים לגבי אופן הפעולה הנדרש.

## 2. תהליכי שיתוף בידע

במסמכי האגף לחינוך יסודי<sup>8</sup> הנוגעים לתכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית', אחת מהתוצאות המצופות היא פיתוח קהילת עמיתים הלומדת מן הפרקטיקה של תהליכי חינוך, הוראה ולמידה, כלומר יצירה והובלה של מסגרות שיח קבועות של מורים העוסקות בקידום חינוך, הוראה ולמידה.

תהליכי שיתוף בידע מבטאים במידה מסוימת הטמעה עמוקה של העיקרון הפדגוגי ושל תהליכי העבודה בתכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה', אשר מאפשרים גם לימוד ושיתוף של אחרים. עם זאת, נראה כי בהמשך לקשיים העולים בהטמעה הבית ספרית, **הפצת הידע לבתי ספר אחרים מיושמת רק במיעוט מבתי הספר והיא נקודת קושי בתכנית, כפי שהיא מיושמת כיום.**

יש לציין כי מתוך שיחות עם מובילי התכנית הובהר כי נושא שיתוף הידע מודגש כיום פחות כמרכיב משמעותי בתכנית, ויש חיזוק והדגשה של התהליכים הפנימיים שאותם עוברים בתי הספר. עם זאת, ניכר כי התפיסות בקרב המנהלים מורכבות יותר, ובעוד חלק מהמנהלים מתקשים ביישום של תהליכי שיתוף הידע, אחרים רואים בחלק זה מרכיב משמעותי במהלך.

מתוך דברי המנהלים שראיינו עולות **עמדות מעורבות ביחס למרכיבי שיתוף הידע** במסגרת התכנית. חלקם חשו כי הלמידה ההדדית בקרב בתי הספר שבאשכול תורמת להם מאוד, וזאת מעצם החשיפה לדרכי הוראה ולמידה אחרות, מהחשיפה לעקרונות פדגוגיים מגוונים, ליצירתיות בדרכי הוראה, לפיתוח מנגנונים וכלים ועוד. עולה כי המנהלים נתרמו רבות מן המפגש הבלתי אמצעי עם בתי ספר אחרים, תוך **דיון** בסוגיות פדגוגיות וליבון, ודיון וליבון סוגיות הנוגעות לקשיים העולים בהטמעה, בהובלת שינוי ובעיסוק בפרטי העבודה בבית הספר ב"רחל בתך הקטנה". בצד זאת, היו אחרים שטענו כי ביקורים אלה אינם תורמים ואינם מצדיקים את ההשקעה הרבה הנדרשת בהם.

<sup>8</sup> <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Merkaz/SchvotGil/Yesodi/movileyPadegogy.htm>

כפי שעולה בהתייחסות אחת המנהלות לשיתוף בידע בשנתה האחרונה:

"היו אמורים להיות חמישה מפגשים עם מנהלים המשתתפים גם הם בתכנית. בפועל היו רק שניים, זה לא בסדר. לי היה חסר מאוד השיח הפדגוגי עם השותפים, כלומר לשתף בעשייה החינוכית, להשמיע, לשמוע, לבקר בבתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית, למידת עמיתים, זה היה חסר לי".

**(מנהלת, מצטרפי תשע"א)**

או בהתייחסות של מנהלת אחרת לכנס השנתי של בתי הספר מובילי פדגוגיה:

"הכנס בשנה שעברה היה ממש טוב, מוצלח, נחשפנו לעשייה של בתי ספר אחרים".

**(מצטרפי תשע"א)**

ומנהלות נוספות:

"לא צריך לחכות לכנס כדי לנהל שיח ולקדם למידת עמיתים. היינו אמורים לארח כמה פעמים בתי ספר כאן, ומכל מיני סיבות, שלהם, לא שלנו, זה לא צלח. הייתה תחושה שדברים לא מספיק מאורגנים עד הסוף. כל הנושא של למידת עמיתים נמצא במטרות של התכנית, אבל לא מתקיים הלכה למעשה. הניהול והארגון של זה לוקים בחסר, וזה תנאי להפצת הידע... בכל מפגש חשוב שיהיה סבב של המנהלים בבתי הספר, שתהייה חשיפה לעשייה, שיהיה שיח עליה, שיעלו שאלות, תהיות, מחשבות, הרהורים, שתתאפשר חשיבה משותפת, רפלקציה, למידה. צריך להיות מובנה. זה לא היה קיים".

**(מנהלת, מצטרפי תשע"א)**

"יש מפגשים של פעם בחודשיים של כל האשכול. זה נחמד. לא יותר מזה. אתה מגיע לבית ספר אחר, רואה מה שהוא עשה בתהליך. אז תמיד יש מה ללמוד, בכל דבר שאתה רואה, אבל זה פרווה. זה לא משהו מאוד משמעותי שמאיר את עיניי. מאוד מטריח אותי, כמנהלת, והתרומה - ככה, די בינוני. אני בכלל לא בטוחה שצריך את המפגשים האלה".

**(מנהלת, מצטרפי תשע"ד)**

אולם היו מנהלים שכן מצאו כי תהליכי הלמידה ושיתוף הידע עם בתי ספר אחרים במסגרת התכנית הם טובים.

"היינו בכמה מפגשים בבתי ספר, אותה קבוצה, כל פעם בבית ספר אחר. אלה מפגשים טובים כי אנחנו נחשפים לעקרונות, לרעיונות אחרים, לדברים שאולי לא היינו ערים להם. אנחנו משתפים בידע, שומרים על קשר בינינו... בכל ביקור אני שואלת, בוחנת, מה למדתי באותו בית ספר שיכול לשרת ולשמש אותי בעיקרון הפדגוגי שלי".

**(מנהלת, מצטרפי תשע"ד)**

"בעיניי קבוצת הלמידה, האשכול עם בתי ספר נוספים הוא אחד הדברים החשובים ביותר. כי כשאתה יושב בחדר עם המנחה והצוות שלך, אתה עדיין בתוך הסירה שלך. כשאתה יוצא החוצה, יש שם רעיונות כל כך יפים, וזה מעשיר מאוד. אני רואה בזה חשיבות רבה מאוד. כל בית ספר מוביל את עצמו אל היעד באופן אחר, לא כולם פועלים אותו דבר, אבל אתה רואה את דפוסי העבודה, החשיבה, המקוריות, איך הובל הצוות, איך עשו, כיצד עובדים. כאשר התאפשר שיח פדגוגי, שתרם לנו מאוד. אתה יכול לשאול לשאלות, לראות מה מתאים לך, מה אתה יכול לקחת אתך. אני חושבת שהיו לנו מפגשים של שיח מעמיק ורציני ופתוח בכל בית ספר".

**(מנהלת, מצטרפי תשע"ד)**

בזהירות רבה נאמר כי ייתכן שההבדל בין הקבוצות נובע ממידת ההבניה של השיח הפדגוגי והרפלקטיבי במהלך הביקור ובעקבותיו. מנהלים שהיו פחות שבעי רצון אמרו כי הביקור היה שטחי,



לא "מחובר" לכולם ולא איפשר תהליכי למידה ורפלקציה. ואילו מנהלים שחשו שביקורים אלה היו משמעותיים עבורם דיברו על מסגרות השיח שהתאפשרו במסגרתם.

היו מנהלות שהביעו **ציפייה להבניה מסודרת, שיטתית ועקבית של הפצת הידע** על ידם לבתי ספר אחרים.

כך למשל סגנית מנהלת בבית ספר שהצטרף בתשע"א, שהייתה מתעדת התכנית במשך ארבע שנים:

"הפצת ידע זה לא ביקורים. זה תהליך מובנה של חניכה, של ליווי בית ספר מול בית ספר, צוות מול צוות, וזה צריך להיות ההמשך של התכנית. זה שיבואו בתי ספר לביקור זה נהדר, אבל זה ממש לא מספק... חושבת שצריך לחשוב על מודל שבו בית ספר חונך בית ספר אחר. זה השיתופיות. כל הכנסים האלה עם המפקחות, שמפוזרים שם המון כספים, זה לא הפצת ידע. צריך לרדת אל העם. אל המורים. צוות מול צוות. זו עבודה אמיתית". **(מתעדת, מצטרפי תשע"א)**

**והוסיפה על דבריה מנהלת אותו בית ספר:**

"יש קצת חוסר פרופורציות בין הכותרת הגדולה של התכנית לבין מה שקורה בפועל, בטח בכל מה שקשור להפצת ידע. בית הספר מציע את עצמו, אנחנו רוצים לפתוח את שערינו, אומרים בואו, אנחנו מוכנים לארח, להשקיע, מתוך כוחותינו אנו, ועוצרים אותנו. לא כי אנחנו לא ראוים, באים אלינו, אבל אנחנו רוצים ללוות, לחנוך, לא לארח. לייצר במה קבועה לשיח עם אחרים, למפגשי צוותים, בתהליך נמשך, מובנה, ולזה צריך להקצות שעות, שם העבודה האמתית... חסרות במות להעלאת סוגיות חינוכיות. לשבת, לשוחח. במה איכותית שמנהלת שיח מובנה. שיח שבקבוצותיו אתה יוצא עם שאלות, וזהו תהליך נמשך. בשבוע שעבר הייתי בכנס של המחוז, ובחלל גדול הושיבו 800 איש סביב שולחנות עגולים וציפו שנקיים שיח. זה לא ריאלי, כך לא מנהלים שיח. אי-אפשר לדון כך בסוגיות חינוכיות". **(מנהלת, מצטרפי תשע"א)**

**או מנהלות אחרות:**

"אני אמורה השנה להפוך למרכז הפצה של הידע, אז התפיסה צריכה להיות ממוקדת, לתת לי אפשרות לעשות את זה. האשכולות שכל פעם נפגשים בבית ספר אחר, זה לא הרבה. לדעתי התהליך לא מספיק מובנה. נשאר ברמה הזו שהלכתי לבקר אצלם, שמעתי שני בתי ספר, הם באו אליי. ראיתי, בחרתי מה אני לוקחת. זה לא ליווי אינטנסיבי. אם אני מרכז הפצה, אז תנו לי ללוות באופן משמעותי שלושה בתי ספר, שיבואו אלי כמה פעמים בשנה, שנגבש תכנית ביחד. לא כמו שעכשיו... אני חושבת שהמטרה להפוך בתי ספר, כמו מניפה, לבתי ספר אחרים, חושבת שזו חוליה שיחסית לא מספיק מובנית בתכנית. צריך להפוך כל בית ספר שסיים את התכנית לבית ספר דגל, שמחויב ללוות עוד שלושה בתי ספר, לא אגיד חמישה כי זה המון, עוד שלושה. אבל ליווי איכותי, עקבי, שיטתי ורצוף לאורך זמן. לא ביקורים. לא משהו חד-פעמי, לא ברמה הזו. ביקורים זה לא הפצת ידע. כיום זה נעשה לדעתי בצורה שטחית". **(מנהלת, מצטרפי תשע"ג)**

"את הכנסים הארציים אני פחות אוהבת. נכון שיש שם אלמנט של חשיפה מסוימת, אבל שם זה יותר מבוסס על הצגה. אני הרגשתי שחלק נכבד מהכנס השנתי היה מריחת זמן. לא כל כך התחברתי... במפגש הארצי רצו אחרי הל"ז, ולא נתנו להעמיק במה שיותר עניין אותנו, המנהלים. בשיחה עם מנהלים, בדיון פתוח, אני מרגישה שקיבלתי הרבה יותר". **(מנהלת, מצטרפי תשע"ד)**

הציפייה שהובעה הייתה שבמקום שבית הספריהפוך מוקד לעלייה לרגל של מבקרים, שבו מופץ ידע לבתי ספר אחרים, הוא יהיה מקור לחניכה מוסדרת לבתי ספר אחרים (בין שלושה לחמישה), לאור הניסיון שנצבר בבית הספר בתהליך עצמו. כלומר, בית הספר שסיים בהצלחה את תהליך ההטמעה הבית ספריתיהא אחראי להפצת ידע תהליכי פדגוגי בכל הנוגע לזיכור העיקרון הפדגוגי ולהטמעתו בכלל עבודת בית הספר שאותו הוא חונך.

מודל אחר שהוצע להפצת ידע דיבר על הבניית מסגרות שיח קבועות, מובנות וסדורות בסוגיות פדגוגיות שונות (להבדיל מביקורים, כאמור, או ממסגרת חניכה בית ספרית).

מהנתונים הכמותיים עולה כי מרבית המנהלים מעריכים כי התכנית איפשרה יותר מסגרות שהיה בהן מקום ללמידה בין המנהלים (72%). השאר העריכו כי לא הייתה הרחבה של מסגרות הלמידה, אך התכנית איפשרה העמקה ושיפור של איכות הלמידה (17%). רק בודדים העריכו כי התכנית לא הרחיבה, לא כמותית ולא איכותית, את מסגרות הלמידה מעמיתים (3%). כמחצית מהמנהלים השתתפו בכל ימי העיון והכנסים שהתקיימו במסגרת התכנית (47%), והשאר (49%) השתתפו בחלק מהם, אולם מרביתם העריכו כי הכנסים וימי העיון תרמו במידה רבה עד רבה מאוד לתהליכי הלמידה בין בתי הספר (79%).

עם זאת, רק כמחצית מהמנהלים הסכימו כי התכנית שיפרה וקידמה את תהליכי שיתוף הידע בין המנהלים (56%), מתשובות המנהלים לשאלה עד כמה שילב המפקח ב את בתי הספר מובילי הפדגוגיה ככלי לקידום ופיתוח בלמידת עמיתים באזור הפיקוח עלה כי רק כשליש מהם (37%) סבורים כי המפקח עשה שימוש בבתי הספר מובילי הפדגוגיה במידה רבה עד רבה מאוד, בעוד כשליש ציינו כי כלל לא נעשה שימוש בהם (31%).

טבלה 7: המידה בה התכנית מאפשרת שיתוף בידע

סה"כ	שנת הצטרפות על פי המינהל הפדגוגי						
	תשע"ה	תשע"ד	תשע"ג	תשע"ב	תשע"א		
36%	29%	31%	35%	45%	56%	כלל לא עד בינוני	שיתוף בידע שנוצר בפורומים הכוללים בתי ספר שאינם בתכנית
37%	29%	38%	55%	40%	44%	במידה רבה עד רבה מאוד	
27%	42%	31%	10%	15%	0%	שלב מוקדם בתכנית	
29%	20%	31%	40%	35%	44%	כלל לא עד בינוני	שיתוף ולמידה הדדית בין עמיתים באמצעות אשכולות בתי הספר בתכנית
54%	50%	56%	60%	60%	56%	במידה רבה עד רבה מאוד	
16%	30%	13%	0%	5%	0%	שלב מוקדם בתכנית	
37%	27%	25%	40%	45%	72%	כלל לא עד בינוני	פיתוח תכנית לשיתוף בידע בין בתי הספר
29%	21%	31%	45%	40%	28%	במידה רבה עד רבה מאוד	
34%	52%	44%	15%	15%	0%	שלב מוקדם בתכנית	
38%	28%	25%	40%	50%	72%	כלל לא עד בינוני	יישום התכנית שפותחה לשיתוף בין בתי הספר
28%	22%	25%	45%	35%	28%	במידה רבה עד רבה מאוד	
34%	51%	50%	15%	15%	0%	שלב מוקדם בתכנית	
139	64	16	20	19	18	N מינימלי	

הקטגוריה השכיחה ביותר

בהמשך לכך, רק 56%-60% בקרב מצטרפי תשע"א-תשע"ג מדווחים כי התכנית מאפשרת במידה רבה עד רבה מאוד שיתוף ולמידה בין עמיתים באמצעות בתי הספר בתכנית. שיעור המדווחים כי

התכנית מאפשרת שיתוף במידה רבה עד רבה מאוד יורד למחצית כאשר מתייחסים לשיתוף בידע שנוצר בפורומים הכוללים בתי ספר שאינם בתכנית (40%-55%). שיעורים נמוכים יותר מעריכים כי התכנית מאפשרת פיתוח תכנית לשיתוף בידע בין בתי הספר (28%-45%) וכך גם שיעור המנהלים שמעריכים כי התכנית 'בתי ספר מובילי' פדגוגיה איכותית' מאפשרת במידה רבה עד רבה מאוד את יישום אותה תכנית שפותחה לשיתוף בין בתי הספר (28%-45%).

בקרב מצטרפי תשע"ד ותשע"ה לעומת זאת, בנוגע לשיתוף ולמידה בין עמיתים באמצעות אשכולות בתי הספר בתכנית, כמחצית מעריכים כי התכנית מאפשרת זאת במידה רבה עד רבה מאד (50%-56%), אולם כשליש ממצטרפי תשע"ה מדווחים כי עדיין לא הגיעו לשלב המאפשר הערכה (30%), ובנוגע לשלושת הנושאים האחרים שיעורים ניכרים מדווחים כי לא הגיעו לשלב המאפשר הערכה. כך גם בנוגע לשיתוף בידע שנוצר בפורומים הכוללים בתי ספר שאינם בתכנית (31% ממצטרפי תשע"ד ו-42% ממצטרפי תשע"ה לא הגיעו לשלב), לפיתוח תכנית לשיתוף בידע בין בתי הספר (44% ו-52% בהתאמה) וליישום התכנית שפותחה לשיתוף בתי ספר (50% ו-51% בהתאמה). (ראה טבלה 7).

מהנתונים עולה כי המאמנות נתפסות על ידי מרבית המנהלים כמסייעות במידה רבה עד רבה מאוד בתהליכי הפצת הידע לבתי ספר אחרים (68%), אך שיעור זה נמוך משיעור אלה התופסים אותן כמסייעות בתהליכים הפנימיים של זיהוי והטמעת העיקרון הפדגוגי בבית הספר (83%-95%).

נראה כי יש טעם בחשיבה נוספת ובהגדרת המטרות והמסגרות לשיתוף בידע והפצתו, תוך חידוד האבחנה שבין הידע התוכני, הנגזר ישירות מהעיקרון הפדגוגי (מומחיות) ובין הידע התהליכי-הפדגוגי-רפלקטיבי שנצבר בבתי הספר "בוגרי" התכנית.

### **3. מקום המפקח בתכנית**

במסמכי האגף לחינוך יסודי הנוגעים לתכנית מובילי פדגוגיה<sup>9</sup> נכתב כי למפקחים תפקיד מרכזי במהלך שמעוצב במסגרת 'בתי ספר מובילי' פדגוגיה איכותית'. השינוי מתמסד כאשר אין רואים בו עוד חידוש אלא חלק מהדפוס הקבוע הפועל בבית הספר ובאזור הפיקוח. המפקחים מעגנים את המהלך כחלק מהעשייה השוטפת, נותנים במה ללמידה בין בתי הספר, מספקים משוב למנהלים ולמורים על התקדמותם ומהווים חלק ממערך התמיכה והליווי של המהלך. פולן (1982) מציין כי אימוץ של שינוי אינו מתרחש ללא מליץ יושר, ואחד ממליצי היושר המובהקים ביותר הוא המפקח המחוזי.

עם זאת, נראה כי באופן כללי המפקחים אינם לוקחים חלק מרכזי בתכנית ובפרט בכל הנוגע לתהליכי ההטמעה בבית הספר ולשיתוף הידע עם בתי ספר נוספים.

למרות התפיסה של מובילי התכנית, מהנתונים הכמותיים עולה כי פחות ממחצית מהמנהלים מעריכים כי המפקח הכולל תרם במידה רבה עד רבה מאוד להשגת מטרות התכנית (42%), וכפי שציינו קודם לכן, רק כשליש מהמנהלים מעריכים כי המפקח סייע לזיהוי העיקרון הפדגוגי בבית הספר (30%), ורק רבע מדווחים על מעורבות רבה עד רבה מאוד של המפקח בהטמעת העיקרון

<sup>9</sup> <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Merkaz/SchvotGil/Yesodi/movileyPadegogya.htm>

הפדגוגי בבית הספר (25%). בהמשך לכך רק כשליש מהמנהלים מדווחים כי המפקח עשה שימוש בבתי הספר מובילי הפדגוגיה ככלי בלמידת עמיתים באזור הפיקוח (37%).

מהנתונים האיכותניים, שעלו הן בדיון עם המאמנות והן בראיונות עם מנהלות בתי ספר, סוגיית מקומו של המפקח ואופן שיתופו בתהליך צוינה בדרך כלל כנושא שדורש בירור והתייחסות. ברוב בתי הספר שבהם ראיינו מקומו של המפקח בתהליך לא היה ברור. מעבר לתפקידו כמי שחשף את בית הספר לתכנית, הוא לא אוזכר בדרך כלל כבעל תפקיד מרכזי ומשמעותי בתהליך.

בדרך כלל צוין כי המפקח מיועד במידה כזו או אחרת על הנעשה במסגרת התהליך, אך התרשמותו היא שהגדרת התפקידים ויחסי הגומלין במשולש של המנהל, המאמנת והמפקח זו היא סוגיה שמצריכה דיון וליבון נוספים. מנהלים שציינו כי המפקח היה מעורב בתכנית, הדגישו כי בדרך כלל הקשר שלהם אתו טוב ומשמעותי, ושהוא מעורב מאוד בחיי בית הספר.

לאור מרכזיות המאמנת בתהליך והמקום הפדגוגי המרכזי שהיא תופסת, מתחדד הצורך בהסדרת יחסי הגומלין כאמור, הן ברמה העקרונית מבנית, והן בפרקטיקה של ההתנהלות ברמת בית הספר, בהתאם למאפיינים המקומיים והייחודיים של בית הספר, של המפקח ושל היחסים ביניהם.

בנוסף, ייתכן שחלק מהצלחת התכנית קשור במידת מה דווקא בשבירה ובהשטחה של ההיררכיה הברוקרטית הרגילה ובייתור מרכיבי הבקרה והפיקוח. גם מתוך הבנה זו חשוב לקיים דיון לגבי מקומו של המפקח בתכנית.

הסדרת מקומו של המפקח בתכנית מקבלת משנה תוקף כאשר בטווח הארוך, עם סיום התכנית, ניכר כי למפקח תפקיד מרכזי במהלך של שיתוף הידע.

**לסיכום**, ניכר כי על פי תפיסות המנהלים, התכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית' מאפשרת את מיפוי החוזקות והקשיים בבית הספר (89%-100%), בניית תכנית עבודה המותאמת למיפוי (-79% 100%), זיהוי וניסוח העיקרון הפדגוגי (89%-100%) והטמעתו בתרבות הבית ספרית (-71% 100%). כמו כן נראה כי התכנית מאפשרת את בניית עקרונות השיעור המיטבי (80%), אך מעט פחות את הטמעת העקרונות לכלל המורים (60%-83%). ייתכן, עם זאת, שהתפיסות לגבי המידה שבה התכנית מאפשרת את הטמעת השיעור המיטבי קשורות בשלב יישום התכנית שבו מצויים בתי הספר, שכן נמצא שבתי הספר הוותיקים יותר ביישומה, מעריכים את התכנית כמאפשרת יותר. הבדל זה בין בתי ספר חדשים יותר לבתי ספר ותיקים עלה גם בנוגע לבניית תכנית לשיתוף בידע בתוך בית הספר (56%-85%) ולפיתוח מרחבי למידה בהלימה לעיקרון הפדגוגי (45%-71%). מהראיונות עולה כי בבתי ספר החדשים יותר (מצטרפי תשע"ד) חשו כי יהיה זה מוקדם מדי מכדי להעריך את שלב ההטמעה ובהתאם לכך, עלתה הסתנייגות בתגובתם לשאלה עד כמה התכנית מאפשרת את שלב ההטמעה. עם זאת, גם בקרב ותיקים יותר נחלקו הדעות בין אלו שדיווחו על הטמעה מוצלחת שחוללה שינוי משמעותי בבית הספר לאלו שדיווחו על הצלחה חלקית. בהמשך לכך, גם המאמנות ראו במעבר להטמעה את החוליה החלשה בתכנית, במקרים שבהם לא ניתנים כלים מובנים ואחידים להטמעה, בעוד מצופה מהמנהל להוביל תהליך שינוי. נתון נוסף המעיב על התחושה כי ישנה הטמעה מוצלחת הוא שיעור המסרבים להשיב על השאלון מקרב מצטרפי תשע"א (22%), דבר המעלה את השאלה עד כמה התכנית נתפסת כמשמעותית לאורך זמן. נוסף על כך, ניכר כי לחילופי

מנהל בבית הספר יש משמעות קריטית לתכנית, ועל כן יש במקרה כזה להבנות תהליך עצירה והערכת מצב מיוחדת, שתקבע באילו תנאים נכון יהיה להמשיך בהתהליך.

בהתייחס לתהליכי השיתוף בידע, נמצאו עמדות מעורבות בקרב המנהלים. חלקים חשו כי הלמידה ההדדית תורמת לגיוון ולחשיפה לדרכי הוראה ולעקרונות פדגוגיים מגוונים. עם זאת, אחרים חשו כי המפגשים אינם תורמים ואינם מצדיקים את ההשקעה. מהנתונים הכמותיים עלה כי כמעט כל המנהלים חשים כי התכנית אפשרה יותר מסגרות ללמידה בין מנהלים (72%) או למידה יותר מעמיקה במסגרות הקיימות (17%), ומרביתם חשים כי הכנסים וימי העיון תרמו במידה רבה לתהליכי הלמידה בין בתי הספר (79%). אולם רק מחציתם (56%) העריכו כי התכנית שיפרה וקידמה את תהליכי השיתוף הידע בין המנהלים, ושיעור דומה בקרב הוותיקים יותר (מצטרפי תשע"א-תשע"ג) דיווחו שהתכנית מאפשרת שיתוף ולמידה בין עמיתים (56%-60%), ועוד פחות דיווחו על כך שהיא מאפשרת שיתוף עם בתי ספר שאינם בתכנית (40%-55%), פיתוח תכנית לשיתוף בידע (28%-45%) או יישומה של תכנית כזו (28%-45%). מהתפיסות שעלו בראיונות ניתן לשער כי ההבדל בין אלו הרואים את השיתוף כתהליך חיובי ומועיל לאלו שאינם סבורים כך נובע ממידת ההבניה של השיח הפדגוגי והרפלקטיבי במהלך הביקור ובעקבותיו. כמו כן היו מנהלים שהביעו ציפייה להבניה מסודרת, שיטתית ועקבית של הפצת הידע לבתי ספר אחרים, אם על ידי תהליך חניכה מוסדר, או באמצעות הבניה של מסגרות שיח קבועות. המאמנות נתפסות כמסייעות במידה רבה בתהליכי הפצת הידע לבתי ספר אחרים (68%), אך יש לציין כי שיעור זה נמוך ביחס לתפיסות כמסייעות בתהליכים הפנימיים של זיהוי העיקרון הפדגוגי והטמעתו (83%-95%). בהתייחס לתפיסות לגבי מיקום המפקח בתכנית, נמצא כי פחות ממחצית מהמנהלים מעריכים כי המפקח הכולל תרם בלהשגת מטרות התכנית (42%), רק כשליש מהמנהלים מעריכים כי סייע לזיהוי העיקרון הפדגוגי בבית הספר (30%) וכרבע בלבד מדווחים על מעורבות רבה עד רבה מאוד של המפקח בהטמעת העיקרון הפדגוגי בבית הספר (25%). בהמשך לכך, רק כשליש מהמנהלים מדווחים כי המפקח עשה שימוש בבתי הספר מובילי הפדגוגיה ככלי בלמידת עמיתים באזור הפיקוח (37%). נראה כי מקומו של המפקח ואופן שיתופו בתהליך דורש בירור והתייחסות.

*נראה כי יש מקום לחשיבה נוספת לגבי המשאבים המושקעים בתהליכי ההטמעה בתוך בית הספר ולגבי השיתוף עם בתי ספר נוספים על מנת לייצר שינוי משמעותי בכלל בתי הספר המשתתפים בתכנית. המאמנות משמעותיות בתהליך, אך ניכר כי השעות שלהן מצטמצמות דווקא בשלב שבו הן נדרשות יותר לתהליך ההטמעה וליצירת השינוי בבית הספר. נוסף על כך, ניכר כי המפקחים אינם מגויסים דיים לתהליך וכי יש מקום לדיון והחלטה מודעת לגבי מקומם בתכנית, תוך התייחסות ליתרונות ולחסרונות של מיצוב המפקח כמרכזי יותר או פחות.*

## מרכזיות התכנית, יוקרתה והמשכיותה

התכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית' היא תכנית שמטרתה לייצר שינוי ולמידה, לא רק בתחומי בית הספר אלא גם מחוצה לו. מדובר בתכנית יוקרתית המגייסת את בתי הספר המצטיינים אל שורותיה. לאור זאת, ננסה להבין בפרק זה כיצד נתפסת התכנית בעיני המשתתפים בה וכיצד נתפס תהליך הסיום שלה והמורשת שהיא מותירה אחריה.

### 1. תפיסות לגבי העתיד – לאחר חמש שנים בתכנית

המנהלים בבתי הספר שסיימו את התכנית או הנמצאים לקראת סיומה (מצטרפי תשע"א ותשע"ג) הביעו בדרך כלל **ציפייה לפעילויות המשך** במסגרת התכנית. הובעה ציפייה ברורה למינוף בית הספר בעקבות התכנית, להעצמתו, לפרסומו, לשיתופו במסגרות המשך ללמידה, לשיתוף בידע ולרפלקציה או לשילובו במעמד של "בית ספר חונך" לבתי ספר אחרים, באופן מובנה ושיטתי. אחרים הביעו ציפייה להמשך עבודה של המאמנת עם בית הספר, לפחות באופן דיפרנציאלי, בהתאם למידת ההטמעה הבית ספרית.

"בתכנית הזו השקיעו הרבה מאוד משאבים. אנחנו סיימנו אותה ו... זהו. אף אחד לא בא להמשיך. מדי פעם המפקחת מביאה אנשים לראות, אבל זה לא בעיניים של העיקרון הפדגוגי או התהליך שבית הספר עבר. באים לבקר אותנו כי אנחנו בית ספר טוב, אבל אם המטרה היא להיות בית ספר מפיץ ידע, אז הוא צריך להיות מפיץ ידע באופן ממוקד, בדברים שהוא הגדיר, באופן מובנה, ברור, לא סתם איזה ביקור כזה כללי". (מנהלת, מצטרפי תשע"א)

בהקשר זה הביעו חלק מהמראיינים בבתי ספר מצטרפי תשע"א ציפייה ל"סגירה" (Closure) של המהלך. היו בהם שחשו כי התכנית לא מוצתה עד תום, ויש בהם שחשו סוג של "יתמות" ורצון להמשך מעקב ושימור קשר. זאת בצד ציפייה לקבלת משוב מפורט על בית הספר, על "יומן המסע" שניהלו ואף צורך באקט סימבולי של השלמת התכנית.

"מאוד מפריע לי שאין המשכיות השנה. בית הספר עשה תהליך משמעותי במשך ארבע שנים, והוא הסתיים. מבחינתי הוא נקטע. אני מרגישה שלא סיימנו עד הסוף. שאין סגירה של תהליכים, שאין המשכיות. זה שהיה כנס זה לא סגירה של תהליכים". (מנהלת, מצטרפי תשע"א)

"לא רוצים לחיות בתוך בועה. רוצים להיפגש עם אנשים אחרים, מכל המגזרים, גם הדתי, גם הערבי, וזה חסר מאוד. זה יכול להיות סוג של המשך התכנית. אסור לקטוע אותה אחרי ארבע שנים ולומר סיימתם. חשוב להמשיך לייצר מסגרות לשיח פדגוגי... התכנית היא לא השתלת איבר. בית ספר הוא מקום דינאמי. כל הזמן עולות שאלות ותהיות. אז צריך למנף את זה". (מנהלת, מצטרפי תשע"א)

"אנחנו לקראת סוף התכנית, ואני יכולה להבין ולהתחיל לחוש סוג של יתמות. צריך לראות איך אנו ממשיכים את הקשר עם המאמנת, איך היא ממשיכה לאתגר אותנו, עוד דקויות, עוד העשרה, עוד הרחבה... אני חושבת שהאתגר, שהחוכמה היא לראות איך הופכים אותנו להיות משמעותיים בכל המחוז. למה שאנחנו לא נתמוך בבתי ספר חלשים במחוז? למה שלא נפיק תועלות לבתי ספר אחרים? השקעתם בבית ספר מסוים, פיתחתם תורה ותפיסה, עכשיו צריך שבית הספר יילך ויפיץ את התורה הזו, לא למי שבא ברוך הבא, אלא באופן מסודר. קבוע. לחנוך בית ספר אחר, לא שאני אתאים לו את העיקרון הפדגוגי שלי, אלא לעזור לו להוליך נכון את התהליכים שלו, ליצור מבנה

ארגוני מתאים, איך לייצר תשומות, איך לאגם משאבים, איך לעשות תכניות, להרחיב מעגלי שותפים, וזה בכלל לא משנה על איזה עיקרון פדגוגי עושים את זה. אני חושבת שבית ספר בוגר התכנית צריך ללוות בית ספר אחר, מתוך ההבנה התהליכית שלי. זה גם יקדם מאוד את היוקרה של התכנית, וגם של בית הספר, הינה, עכשיו אני מצמיחה ענפים". (מנהלת, מצטרפי תשע"ג)

## 2. מובילי פדגוגיה - (ה)תכנית או עוד תכנית

אחת ממטרות התכנית, שאליהן התייחסנו במבוא, הייתה "גיבוש וביסוס תהליכים מתמשכים לקידום למידה משמעותית בבית הספר, לרבות יצירת אקלים מערכתי המאפשר ומעודד למידה משמעותית ושיח חינוכי על אודותיה, התאמת התכנים ותהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה לתפקודי לימוד מצופים ופיתוח והתאמה של כלים, חומרים, אסטרטגיות תומכות הוראה משמעותית".

ניתן לגזור ממטרה זו, כי על פי מובילי התכנית, התכנית אמורה להוות עמוד תווך בקידום הלמידה בבית הספר לכיוון של למידה משמעותית וכי היא אמורה ליצור שינוי והתאמה של אסטרטגיות תומכות הוראה. עם זאת בקרב המנהלים והמורים שראינו עלו שתי עמדות שונות בנוגע למקומה ולמעמדה של התכנית. האם זו התכנית (בהא הידיעה) או שמדובר ב"עוד" תכנית, אחת מיני רבות שמקדם משרד החינוך. בחלק מבתי הספר נטען, כפי שמצופה על ידי מובילי התכנית, כי זו התכנית: היא מהווה ציר אסטרטגי פדגוגי מוביל בבית הספר, שלאורו נקבעים שאר הדברים: למשל, היא מאפשרת להבין אילו תכניות נוספות על בית הספר לבחור, ואילו עליו לדחות, היא מארגנת את כלל העשייה הבית ספרית והיא מהווה מסגרת "גג" לכלל התכניות והפרויקטים הבית ספריים. אחרים, לעומת זאת, טענו כי התכנית היא אכן תכנית חשובה ומשמעותית, אך מהווה (בסך הכול) "עוד" תכנית בית ספרית, הקיימת לצד התכניות האחרות (למשל תקשוב, ייחודיות בית ספרית, המכון לחינוך דמוקרטי, בית ספר ניסויי ועוד). נראה כי לעניין זה חשיבות הן באופן מיצוב התכנית בקרב מנהלים ובתי ספר, והן לצורך היכולת לאגם משאבים באופן יעיל ונכון תוך שילוב מיטבי של תכניות שונות.

"אני חושבת שאחד הדברים שצריכים להיות כתנאי לבית ספר שנכנס לתכנית הזאת, זה שהוא מתמקד בתחום אחד. שזו התכנית שלו. לא יכול להיות מצב של ריבוי פרויקטים ותכניות, כמו פטריות". (מנהלת, מצטרפי תשע"א)

"אני לא חושבת שמובילי פדגוגיה איכותית זו התכנית בהא הידיעה. זו תכנית שעזרה לנו לחדד את העיקרון הפדגוגי, ואנחנו מטמיעים אותו במסגרת כל מיני תכניות, במגוון דרכים. זו לא תכנית-על. לא עושה שינוי בדרכי ההוראה בבית הספר או בתפיסה. השינויים בבית הספר הם לא רק בגלל התכנית הזו. למשל, נכנסו לתהליך עם המכון לחינוך דמוקרטי בנושא ה-PBL, וזה עוד תכנית". (מנהלת, מצטרפי תשע"א)

מנהלת תשע"ד (בתשובה לשאלה בדיון בריאיון "האם זו עוד תכנית או התכנית"):

"אני נוטה לקוטב שאומר שהתכנית הזאת היא הלב. מובילי פדגוגיה זה הלב. כל התכניות האחרות נדרשות ליישר קו, להישמע להיגיון שלה, לעקרונות שלה. זו התכנית שמגדירה את העיקר, מכוונת את בית הספר". (מנהלת, מצטרפי תשע"ד)

ומנהלת אחרת:

"התכנית עושה משהו מאוד טוב לבית הספר. אנחנו עובדים על המון המון תחומים ביחד, והיה חשוב לנו לחבר את הכול ל-DNA משותף אחד, שאם ישאלו מה זה בית הספר שלנו, מה הייחודיות שלנו, שנדע להגיד את זה בצורה מאוד מאוד ברורה, וכל מה שנעשה בבית הספר, ויש לנו המון תכניות, אז כל תכנית שלא תשרת את אותה מטרה, את אותו עיקרון פדגוגי, לא ניקח אותה. זה הגלעין המרכזי של בית הספר. הליבה". (מנהלת, מצטרפי תשע"ד)

תמונה זו משתקפת גם בנתונים הכמותיים. גם כאן הדעות נחלקות בין אלו הגורסים כי התכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית' היא התכנית המרכזית שמובילה את העשייה הבית ספרית (42%) ובין אלו הגורסים כי זו תכנית מרכזית וחשובה, אך שלצדה גם תכניות אחרות המהותיות לעשייה הבית ספרית (49%). יש לציין כי על אף המחלוקת, מרכזיותה של התכנית ברורה לרוב המנהלים (רק מיעוט מדווחים כי זו עוד תכנית בין שלל התכניות המופעלות בבית הספר – 9%).

לעומת תפיסות המנהלים, בקבוצת המאמנות נראה כי אין חילוקי דעות וישנה הסכמה רחבה על הצורך ביצירת תנאים שיבטיחו כי מובילי פדגוגיה היא התכנית בהא הידעה של בית הספר, תכנית הגג המאגדת תחתיה את רציונל הפעולה הכולל של בית הספר.

*יש מקום לחשיבה אם מיצובה של תכנית 'מובילי פדגוגיה איכותית' כתכנית המובילה את העשייה הבית ספרית היא תנאי הכרחי להשגת מטרותיה, וכיצד ניתן לייצר את התנאים המיטביים שימצבו אותה ככזו בקרב כלל המנהלים בבתי הספר המשתתפים בתכנית.*

### 3. יוקרת התכנית

התכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית' מבוססת בראש ובראשונה על איתור בתי ספר מצוינים. כפי שנכתב במסמכי האגף, "התפיסה הרעיונית העומדת בבסיס התכנית היא איתור בתי ספר מצוינים המקדמים תהליכי הוראה, למידה והערכה איכותיים...", כך שבחירתו של בית הספר לתכנית מסמנת שייכות לקבוצה מובחרת ויוקרתית. יש לשאול, אם כך, האם הדבר בא לידי ביטוי בתפיסות המנהלים?

באופן כללי נראה כי בבתי הספר המשתתפים בתכנית היא נתפסת כיוקרתית, אך יש תחושה כי שמעה לא יצא למרחוק ואין לה הילה של יוקרתיות הגורמת לבתי ספר לשאוף לקחת בה חלק.

מהנתונים הכמותיים עולה כי מרבית המנהלים תופסים את תכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית' כתכנית יוקרתית במידה רבה עד רבה מאוד (97%) ומתוכם הרוב תופסים אותה ככזאת במידה רבה מאוד (77%). עם זאת מהראיונות לא ברור לנו עד כמה התכנית מוכרת וידועה בקרב כל המנהלים ובתי הספר. זאת מאחר שרוב מכריע מקרב המנהלים שאותם ראיינו שמע על התכנית לראשונה רק כאשר הוצע לבית הספר להצטרף אליה, בדרך כלל על ידי המפקח הכולל. עם זאת, סביר כי כל המנהלים שהצטרפו לתכנית בשנה הראשונה ליישומה, תשע"א, נחשפו אליה ואל ייחודיותה באמצעות המפקח הכולל, כפי שעולה בדברי אחת המנהלות שהצטרפו אז:

"המפקחת שנכנסה לתפקידה באותה שנה הייתה מלאת התפעלות מהנעשה בבית הספר ואמרה יש תכנית חדשה, ואני רוצה להכניס אתכם, כי זו תכנית שמדברת על פדגוגיה איכותית, ואתם עוסקים בפדגוגיה איכותית". (מנהלת, מצטרפי תשע"א)



העובדה שגם המנהלים שהצטרפו בשנת תשע"ד שאותם ראינו, ציינו כולם כי שמעו לראשונה על התכנית מהמפקח וכי לא הכירו אותה לפני כן, עשויה לסמן כי התכנית אינה מוכרת ומפורסמת דיה וכי טרם הצליחה לייצר לה שם של "מותג", כלומר מוניטין של תכנית יוקרתית מבוקשת בקרב כלל בתי הספר.

עם זאת, עצם ההזמנה לתכנית נתפסת על ידי מנהלים רבים כביטוי להכרה באיכות ההוראה והפדגוגיה בבית הספר.

"נבחרנו על ידי הפיקוח. אמנם לא שמעתי קודם על התכנית, לא הכרתי אותה, אבל היא הוצגה כיוקרתית ונאמר שאנו בית ספר נבחר. זה נתן לי תחושה של גאוות יחידה ושיש נראות לעשייה הפדגוגית של בית הספר. זה שנבחרתי גם על ידי הפיקוח וגם על ידי הרשות האיץ את ההנעה".  
**(מנהלת, מצטרפי תשע"ג)**

בהקשר זה, היו מנהלים שטענו כי חלק מבתי הספר שבהם פגשו במסגרת אשכולות הלמידה לא נתפסו על ידם כבתי ספר מובילים פדגוגית.

"במפגשים עם בתי ספר אחרים, בשנה השנייה, ראיתי שזו לא קבוצה הומוגנית. היו בתי ספר שלא נמצאו באותו מקום כמונו. אני חושבת שמפקחים הכניסו לתכנית, לקבוצות האלה, בתי ספר שהם רצו לקדם אותם, לא כאלה שכבר היו, כמו שרצו, מובילים. זה קצת עצר אותנו בקבוצה".  
**(מנהלת, מצטרפי תשע"א)**

"בתכנית יצרו איזה סלוגן של גאוות יחידה, של משהו מיוחד, שאנחנו בתי הספר המוצלחים. ופתאום אתה רואה בקבוצה שלך בתי ספר, המממ... שזה לא זה, שהם בתחתית, שהם עסוקים עדיין בדברים הבסיסיים ביותר, וזה היה סוג של שחיקת היוקרה".  
**(מנהלת, מצטרפי תשע"א)**

באופן מובן, תחושות כמו אלו עשויות לפגום ביוקרת התכנית.

במסמכי האגף לחינוך יסודי מוגדרים בתי הספר הראויים להיכלל לתכנית, על פי המאפיינים והקריטריונים המפורטים להלן:

- במוקד התפיסה החינוכית והעשייה שלהם עומד נושא קידום של תהליכי הוראה-למידה איכותיים כמטרה וכאמצעי לקידום הישגי התלמידים.
- מעוניינים לקדם את בית הספר בתהליכי הוראה-למידה איכותיים.
- מקדמים תהליכי התפתחות מקצועית לטיפוח איכותם של תהליכי הוראה-למידה.
- פועלים באופן עקבי ושיטתי להבטחת סביבת למידה חינוכית תומכת, רגועה ובטוחה.
- מתחייבים לפתוח את שערי בית הספר למנהלים ולמובילים אחרים.
- מתחייבים לתעד את התהליך על כל שלביו ולשתף עמיתים בידע שיתפתח.
- מביעים נכונות להתפנות למהלך חניכה ולמידה אינטנסיבי.
- אינם מקבלים ליווי אישי אחר.
- בעלי ותק של 5 שנים ומעלה בניהול, המתכוונים להמשיך בניהול בשנים הבאות.
- גודל בית הספר : לפחות שתי כיתות מכל שכבה.

אף על פי כן, עלה בראינות כי מעבר להמלצת המפקח, מנהלים לא ידעו על קיומם של קריטריונים אובייקטיביים להכללתם של בתי ספר בתכנית. היו מביניהם גם שהביעו חשש ששיקולי המפקח

הכולל לא תמיד היו ענייניים. לצורך כך הציעו קריטריונים שונים, ובהם מובילות פדגוגית, הישגים מוכחים, יכולת לגיוס משאבים וכן יכולת הובלה של מנהל בית הספר.

נציין כי גם בקבוצת המיקוד של המאמנות ההקפדה על פרופיל בתי הספר הנכנסים לתכנית עלתה כנקודה הטעונה שיפור. המאמנות התייחסו הן להקפדה על הקריטריונים שעל פיהם נבחרים בתי הספר, והן לכך שהחלטה זו לא תהייה נתונה רק לשיקול דעתו של המפקח המונע לעתים משיקולים אחרים. לדברי המאמנות עם קריטריונים אלה צריכים להימנות גם מאפייני בית הספר, רמתו הפדגוגית, יכולת המנהל להוביל שינוי משמעותי אך גם הרצון והמחויבות של בית הספר להשתתף בתכנית בצד פניות מצדו לכך (כלומר שלא יהיה מעורב ביותר מדי פרויקטים או תכניות אחרות).

נקודה חשובה נוספת שעלתה בדברי המאמנות ולא קיבלה ביטוי בראיונות שנערכו בבתי הספר, היא החשיבות הרבה הגלומה בייצוג שהתכנית נותנת לכלל המגזרים, וזאת בצד ההצעה להרחיבה גם לחינוך המיוחד.

**לסיכום**, נראה כי בעוד המאמנות ומובילי התכנית תופסים ומדגישים את מרכזיותה של תכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית' **כ(ה)תכנית** בהא הידיעה, בשטח הדעות החלוקות; חלק מהמנהלים והמורים תופסים אותה כתכנית המובילה (42%), אשר מהווה ציר אסטרטגי פדגוגי מוביל בבית הספר, ולעומתם אחרים רואים בה תכנית חשובה ומשמעותית, אך כזו העומדת לצד תכניות אחרות (49%).

ניכר כי כמעט כל המנהלים תופסים את התכנית כתכנית יוקרתית (97%). עם זאת מהראיונות עולה כי מרבית המנהלים, גם אלו שהצטרפו לתכנית בשלבים מאוחרים יותר (מצטרפי תשע"ד), שמעו על התכנית מהמפקח הכולל רק כאשר הוצע להם להצטרף אליה. בעוד ממצא זה עשוי לסמן כי התכנית אינה מוכרת ומפורסמת דיה וטרם הצליחה לייצר לה שם של "מותג", כלומר מוניטין של תכנית מוכרת ומבוקשת בקרב כלל בתי הספר, ניכר כי ההזמנה להשתתף בתכנית נתפסת על ידי מרבית המנהלים כביטוי להכרה באיכות ההוראה והפדגוגיה בבית ספרם. חרף העובדה שישנם קריטריונים ברורים לבחירת בתי ספר לתכנית, נראה כי אלו אינם מיושמים בהכרח, והתחושה בקרב מנהלים ומאמנות היא כי הבחירה מבוססת על שיקולי המפקח הכולל שאינם תמיד ענייניים.

מהראיונות עולה כי מרבית המנהלים שנמצאים לקראת סיום התכנית או שסיימו את השתתפותם בה מעוניינים בפעילויות המשך, תוך ציפייה למינוף בית הספר בעקבות התכנית או להמשך עבודה של המאמנת עם בית הספר. יש ציפייה של המשתתפים לתהליך סגירה (closure) מסודר ורצון לקבלת משוב מפורט על בית הספר ועל "יומן המסע" שתיעד את מהלך התכנית.

*נראה כי יש מקום לחיבור מעמיק יותר של המפקחים לתכנית, שכן אלו יכולים לייצר את המרחב לשיתוף בידע שנוצר בתכנית ולהמשכיות התהליך עם סיומה. במקביל, בעצם קיומן של מסגרות שיתוף ידע ושימת דגש על המצוינות של בתי הספר המובילים, עשויים המפקחים להעמיק את היוקרתיות שלה ולייצר תהליכי שיווק יעילים לתכנית באמצעות חשיפתה לבתי ספר נוספים.*

## המלצות וכיווני פעולה

לסיכום הממצאים, נראה כי התכנית 'בתי ספר מובילי פדגוגיה איכותית' היא תכנית מצוינת, המקדמת ומעצימה את בתי הספר תוך התייחסות לחוזקות שלהם. נראה עוד כי המאמנות הן מרכיב משמעותי מאוד בתכנית ותרומתן, בייחוד בשלבים הראשונים של זיהוי העיקרון הפדגוגי והטמעתו הראשונית בבית הספר, עצומה. עם זאת, נראה כי נושא ההטמעה בבית הספר ובהמשך לכך הפצת הידע לבתי ספר אחרים עדיין דורשים תהליך של בירור ועיבוד ובעקבותיו יישום טוב יותר. בהמשך לכך, נראה שהתכנית, כפי שהיא פועלת כיום, אינה מערבת בצורה מספקת את המפקחים, על מנת שאלו ימשיכו לחזק את בתי הספר גם בסיומה ולמצב אותם כבתי ספר מובילים שאפשר וכדאי ללמוד מהם.

לאור הממצאים שהוצגו להלן, ניתן להצביע על כמה המלצות וכיווני פעולה לעתיד.

### המשך התכנית

1. ראשית, נראה כי יש מקום להמשך קיומה של התכנית במתווה העקרוני הנוכחי. התכנית נתפסת כחשובה ומשמעותית וכמקדמת פדגוגיה ברמה הבית ספרית. התכנית מסייעת רבות להשבחת תהליכי הוראה ולמידה בבתי הספר שבהם היא מופעלת, ושביעות הרצון מההשתתפות בה גבוהה.

### המאמנות

2. אין ספק כי תרומתן של המאמנות היא משמעותית ומקדמת באופן שלא ניתן להפריז בחשיבותן. לאור זאת, מתחדד הצורך לשמר, לחזק ולפתח את מעמדן של המאמנות כקבוצה איכותית ומקצועית, המובילה פדגוגיה איכותית ותהליכי שינוי וקידום בבתי ספר. יש למצוא דרכים להעצים קבוצה זו, מקצועית, ארגונית וניהולית, ולשמר את אופיין המיוחד ואת אופן עבודתן. יש לחתור לכך, תוך בחינה והתאמה נמשכת לשיתוף פעולה (ולא חלילה יצירה של תחרות) עם המפקחים הכוללים בבתי הספר, ולבסס מסגרות שיתוף ועבודה שלהן מתוך אמון ושיתוף פעולה גם אל מול המחוזות, ולא רק מול מטה המשרד.

3. המאמנת היא משאב מרכזי בתכנית. להבנתנו כל קיצוץ במשאב זה יפגע בתכנית באופן מהותי. יש לשקול אפשרות להוסיף או לאפשר גמישות בהתאם לצרכים של בית הספר, שכן בחלק מבתי הספר עלה כי הם צריכים יותר שעות מאמנת דווקא לקראת סוף יישום התכנית, בעוד שבבתי ספר אחרים נדרשות יותר שעות בשלבים אחרים בתהליך.

4. יש מקום לשקול המשך הליווי של בית הספר על ידי המאמנת בקשר רופף יותר, גם לאחר השלמת התכנית.

### מיתוג התכנית

5. יש צורך בתהליכים לחיזוק המיתוג של התכנית כתכנית יוקרתית, אם בכנסי מפקחים ובכנסי מנהלים, ברמה הארצית וברמה המחוזית, באמצעות הכרה במנהלים בצוותים, ובבתי הספר והבעת הוקרה להם, כמו גם שימוש בפרסום, שיווק וכיוצא באלו.

## הבנית התכנית והגדרות התפקידים

6. נדרשת **סגירה של התהליך** – טקס סיום, הפצה, קביעת תהליכי המשך: חניכה, מועדון שיח, ליווי בתי ספר אחרים וכדומה.
7. יש מקום להבניה ברורה של **משוב המשרד** על התהליך בבתי הספר בכלל ועל יומני המסע בפרט, מעבר לסיכום המתעד. בבתי הספר ניכרת ציפייה להתייחסות מרמה משרדית גבוהה יותר.
8. קיים צורך בהבניה אחרת של **תפקיד הרכז**: צורך לחדד את תפקידו ואת מקומו, מתוך הבנה שמשאב זה אינו מנוצל באופן מיטבי כיום. נראה שיש מקום לבסס את הגדרת תפקיד הרכז על הציר הפדגוגי ולא על הציר האדמיניסטרטיבי.
9. ניכר כי יש צורך בהבניה של **תפיסה להפצת ידע** בין בתי ספר במהלך שנות התכנית, וגם לאחר סיומה.
10. יש צורך **בהגדרת יחסי הגומלין מול המפקח**, הן ברמה העקרונית, והן בהבנית המסגרת הבית ספרית. כמו כן יש צורך להבנות את תפקיד המפקח בכל אחד משלבי התכנית, תוך תפיסתו כשותף משמעותי וכגורם המחזק את בית הספר.

## המחווה

11. יש מקום לחשוב מחדש על **המחווה ככלי ניהולי** ועל אופן השימוש בו. יש מקום לפשט ולהפוך אותו לידידותי יותר, להבנות גישה פתוחה יותר לשימוש בו, ככלי ניהולי לטובת המנהל ולא ככלי עבודה צוותי.
12. עולה צורך **בהנגשה ובעדכון של אתר מעו"ף**, כולל הרחבה משמעותית של הנגשת החומרים הכלולים בו לבתי הספר.

## רציפות התכנית

13. **חילופי מנהל** בתכנית מחייבים תהליך של עצירה והערכת מצב מושכלת לגבי ההמשך. האם נכון יהיה להמשיך בתכנית, להוסיף לה שנה נוספת, להקפיאה וכיוצא באלו. נראה כי ההחלטה בנוגע לכך צריך שתהא תפורה בהתאם לאופי ולצרכים של בית הספר. מכל מקום, חשוב להדגיש כי באופן גורף עם החלפת מנהל בבית הספר בכל שלב משלבי התכנית, ייערך דיון מקיף בנוגע להמשך קיומה.
14. יש חשיבות **להתאמת לוח הזמנים** של הכניסה ואישור שנת המשך לתכנית ללוח השנה הפדגוגי/אקדמי. כלומר סיכום בתי ספר החדשים בתכנית ואישור תכנית עבודה לבתי ספר ממשיכים בסוף שנת הלימודים לקראת השנה הבאה. יש בכך כדי לשמר רצף בין שנים ותחילת עבודה במועד, ולמנוע מצב שתואר על ידי בתי ספר, שבו רק בנובמבר או בדצמבר מדי שנה בשנה מתחדשת העבודה במסגרת התכנית.
15. בהמשך לכך יש צורך לשריין ולהבטיח **יציבות בסל המשאבים**, כולל הסדרתם ואישורם מראש. היו שהציעו לשקול אפשרות לנייד משאבים בין שנים ולאפשר שימוש במשאבים שלא נוצלו.

### **בחירת בתי הספר לתכנית**

16. יש צורך בהקפדה על הקריטריונים לבחירת בתי ספר הנכנסים לתכנית: לא להסתמך רק על בחירת המפקח, אל גם על קריטריונים כגון פניות, מחויבות, זמינות משאבית של בתי הספר, יכולות פדגוגיות וניהוליות של המנהלת וכיוצא באלו.

17. יש מקום לשמר את ייצוג כלל המגזרים בתכנית, וכן לשקול הרחבתה אל החינוך המיוחד.

### **משאבי התכנית ובירוקרטיה**

18. יש צורך בבחינת היקף המשאבים הניתנים לבתי הספר במסגרת התכנית, כדי שאלה יאפשרו שינוי משמעותי בבית הספר. ביחוד יש לתת תשומת לב לבתי ספר שבהם היכולת לאגם משאבים מוגבלת.

19. יש צורך בצמצום או בשינוי הבירוקרטיה הנדרשת על מנת להשתמש במשאב השעות הניתן במסגרת התכנית, בשל הקושי להשתמש בשעות באופן שבו הן מוקצות כעת.

\*

\*

\*