



ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך

הערכת היישום של רפורמת "אופק חדש" בשנה"ל התשס"ח

דוח איכותני

י"א באלול התשס"ח • 11 בספטמבר 2008

ראמ"ה: מדידה בשירות הלמידה

קריית הממשלה, דרך מנחם בגין 125, ת"ד 7222, תל-אביב מיקוד 67102
טל' 03-7632888, פקס. 03-7632889 : www.education.gov.il/rama

תוכן העניינים:

3	תקציר
19	מבוא
20	עיקרי הממצאים
20	השעות הפרטניות - מה מקבלים התלמידים?
20	1. מהן השעות הפרטניות?
22	2. מה עושים עם השעות הפרטניות?
36	3. מה עושים בשעות הפרטניות?
44	4. מה עושות השעות הפרטניות - מהן התוצאות שלהן?
54	הטרונגניות בשעות הפרטניות - סיבות ומשמעות
54	1. המנהלים וההטרונגניות
58	2. מקורות ההטרונגניות
66	3. משמעות והשלכות ההטרונגניות
70	כסף וערכים - עמדת המורים כלפי אופק חדש
70	1. המעגל הראשון - סיפוק, שכר, ועומס
86	2. המעגל השני - גורמים נוספים המשפיעים על העמדה כלפי אופק חדש
96	בית הספר בעידן אופק חדש
96	1. אופק חדש והמסגרת הקבוצתית
100	2. אופק חדש ותפקיד המנהל
104	אופק חדש במגזרים ובקבוצות שונות
104	1. מגזר ערבי
107	2. יום לימודים ארוך
107	3. קיבוצים
109	4. מורים צעירים ומבוגרים
111	בתי ספר שלא הצטרפו לאופק חדש
112	1. המתנגדים העקרוניים
113	2. התנגדות בשל תנאים לא נאותים
115	3. התנגדות בשל פגיעה בטובת המורה ובזכויותיו
116	4. ההתנגדות לאופק חדש במבט על
118	אופק חדש - סיכום ביניים
118	1. מעמד המורה
121	2. קידום הישגי התלמידים באמצעות השעות הפרטניות
126	שאלות לדיון בעקבות ממצאי הדוח

תקציר

1. הדוח המוצג בזאת בא להציג ולנתח את השנה הראשונה להפעלת אופק חדש בבתי הספר. הוא מבוסס על מחקר שנערך בכלים איכותניים ולצידו מתקיים מחקר בכלים כמותיים. איסוף הנתונים כלל ראיונות עומק, תצפיות וקבוצות מיקוד עם מנהלים, מורים, תלמידים והורים ב-35 בתי ספר המצויים במסגרת הרפורמה. הדו"ח עוקב, מתאר ומעריך את אופק חדש בשילוב של ממדי ההתפתחות על ציר הזמן, השותפים להפעלת התוכנית, הדילמות הכרוכות בהפעלתה ומתייחס בעיקר לשני הנושאים המרכזיים של אופק חדש - השעות הפרטניות ומעמד המורה.

2. בבתי הספר מתקיימים שני סוגים של שעות פרטניות: השעות הפרטניות הלימודיות, להעברת חומר לקבוצה קטנה של תלמידים, והשעות הפרטניות הדיאלוגיות, המשמשות לשיחה אישית עם תלמיד בודד. הטרמינולוגיה השונה לתיאור כל אחד מסוגי השעות הפרטניות הללו בבתי הספר והשימושים המגוונים בהן יוצרים מצב שבו גם תפיסת המהות של השעות האלה וגם אופני ההפעלה שלהן אינם אחידים והמונח 'שיעור פרטני' שהוא כה מהותי לאופק חדש, מתאר אינטראקציה מורה-תלמידים שיש לה פנים מגוונות בשטח.

3. השעה הפרטנית הלימודית הטיפוסית, שסביבה יש כה הרבה תצורות אחרות, ניתנת לתלמידים חלשים, מתמקדת בצמצום פערים לימודיים במקצועות הליבה, ניתנת בשעות הלימודים, במקביל לשיעורים פרונטאליים, לקבוצה בת שלושה עד חמישה תלמידים, החומר הנלמד בשיעור הפרטני הטיפוסי הזה נלמד כבר במסגרת הכיתתית, והוא מועבר בדרך כלל על ידי מורים שמלמדים את התלמיד במסגרת הפרונטאלית, מחנכים, או מורים מקצועיים. במרבית המקרים, מורים מלמדים את המקצועות שבהם התמחו.

ליד מתכונת טיפוסית זו מתקיימים מופעים נוספים של שיעורים פרטניים שהם תוצר של וריאציות שונות בכל אחד מהפרמטרים שצינו - החל מן התלמידים שמקבלים את השיעורים הללו, עיתוי השעה הפרטנית, וכלה במורים המלמדים אותם. התוצאה היא צירופים רבים ושונים של מופעי שיעורים פרטניים שביחד הופכים את המתכונת הטיפוסית לבולטת וודאי גם שכיחה יותר, אבל לא הרבה מעבר לראשונה בין שווים בשלל האפשרויות האחרות.

4. הנחת היסוד של מרבית המנהלים והמורים היא שהשעה הפרטנית לא אמורה להיות חזרה פשוטה על השיעור הפרונטאלי. זאת ממספר טעמים שלוקחים את השיעור הפרטני לכיוונים שאינם זהים – פרק לימוד אישי, לפי הצורך של כל תלמיד, הזדמנות לפיתוח מיומנויות לימוד וחשיבה מתקדמות, או מסגרת להתמודדות, בשיטות הוראה מיוחדות, עם קשיי הלמידה של תלמידים חלשים. מרבית המורים אינם חושבים, עם זאת, שיש להם צורך בהכשרה מיוחדת לרכישת אסטרטגיות למידה מתאימות לשיעור הפרטני. מכיוון שהם חלק מהצידוד הבסיסי של כל מורה. אם עולות בכל זאת התייחסויות לאסטרטגיות למידה ייחודיות שיכולות לקדם את התלמיד בשעה הפרטנית, הרי מה שמוזכר בדרך כלל אלו הן אסטרטגיות למידה הלקוחות מכיתות שילוב. נראה שקיים בלבול בין השיעור הפרטני כמופע לימודי מתקדם ומתוחכם יותר מהשיעור

הפרונטאלי, לבין השיעור הפרטני כשיעור פרטי לתלמיד המתקשה (שהוא התלמיד השכיח בפרטני) הנשען על האפשרות להסביר שוב ולאט לתלמיד המתקשה תוך שימוש באסטרטגיות הוראה מיוחדות לתלמידים אלו.

בפועל, על פי התצפיות והדיווחים, מתקבל הרושם כי במרבית המקרים מתקיימת בשיעור הפרטני תערובת של הוראה הנשענת על המספר הקטן של התלמידים להסבר איטי ומפורט לבין אוסף אקלקטי של דרכי הוראה מיוחדות, הפעלות חווייתיות, משחקי הדגמה ועוד. זוהו שלושה דגמים נפוצים של שיעורים פרטניים על פי סוגי האינטראקציה יחיד - קבוצה המתקיימת בהם: דגם הכיתה - השיעור הפרטני ככיתה מוקטנת, דגם המשפחה המטריארכאלית - המורה במרכז והתלמידים סביבו מתוך קירבה רבה, דגם העבודה המקבילה - כל תלמיד מקבל משימה והמורה עובר ביניהם.

5. שעת הדיאלוג, ממנה נהנים כל התלמידים ולא דווקא החלשים, זוכה לתהודה חיובית ביותר בקרב המורים, המנהלים ובמידה רבה גם התלמידים. מצוין אמנם כי שיחות אישיות עם תלמידים היו גם לפני אופק חדש, אך התכנית אפשרה למסד ולהרחיב מאוד את סוג המפגש הזה. בצד שביעות הרצון הגורפת, מעלים מנהלים ומורים את הקושי שבו נתקלים מורים מול מקצת התכנים שעולים בשעת הדיאלוג. בעיות אמוציונאליות חריפות של תלמידים, בעיות משפחתיות וכד'. במקרים אלו נוהגים המורים להיעזר בגורמים המקצועיים, פסיכולוגים ויועצים, אבל אין בכך משום מענה מספק, לא בהיקף התופעה ולא ביכולת להתמודד איתה בזמן אמת.

6. הערכת התוצאות של השעות הפרטניות, על פי דיווחי המנהלים, המורים והתלמידים, נתקלת, בשלב זה, בקשיים הנובעים מהיותו של התהליך עדיין בראשיתו, מהעדר יעדים מוגדרים ומדידים, מן השונויות הרבה בין בתי הספר ובאופן השימוש שלהם בשעות הפרטניות. למרות כן, על פי ההערכה הסובייקטיבית שלהם, יש לשיעורים הפרטניים השפעה והישגים בשני תחומים:

- רגש ויחסים - מורים ומנהלים מייחסים לשעות הפרטניות הישגים ברורים וחיוביים בתחום הרגשי ובשיפור מערכות היחסים בין מורים לתלמידים. מדובר על היכולת המוגברת של התלמיד להיפתח, לצאת מהאנונימיות של המסגרת הכיתתית, חיזוק ערך העצמי והביטחון העצמי של התלמיד, היווצרות היכרות עמוקה ורחבה יותר בין המורה לתלמיד, חיזוק הקשר ביניהם ותחושת מחויבות הדדית להוראה וללמידה. את ההישגים הללו בתחום הרגשי ובמערכת היחסים מייחסים המורים והמנהלים גם להשפעה הישירה של שעת הדיאלוג וגם, כתוצר נלווה, לשעות הפרטניות הלימודיות. לצד ההישגים הללו עולה בעיה של תיוג תלמידים המקבלים שעות פרטניות כ"חלשים" "מוגבלים" על ידי תלמידי כיתתם האחרים, כך שנוצרת פגיעה בדימוי העצמי של תלמידים אלו. התופעה חוזרת ומדווחת על ידי תלמידים, אך כמעט ואינה מוזכרת על ידי מורים ומנהלים.

- הישגים לימודיים - דיווח של מורים ומנהלים על ההישגים הלימודיים של השעות הפרטניות זהיר יותר ונלהב פחות מאשר על ההישגים בתחומי הרגש והיחסים. הטיעון הכללי הוא שיש התקדמות בלימודים בקרב מקבלי השעות הפרטניות, אך טיעון זה

מלווה בסייגים - עדיין לא עבר מספיק זמן כדי שיושג שיפור של ממש, עדיין לא נערכו מספיק מבחנים. כמו כן, מכיוון שמדובר בעיקר בתלמידים חלשים, גם לאחר שהושגה אצלם התקדמות מסוימת, רבים מהם עדיין מדשדשים בציוניהם. הערכת ההתקדמות של התלמידים נעשית בעיקר על סמך מבחני מיפוי פנימיים של בית הספר שמספרם התרבה עקב אופק חדש, וההיכרות הבלתי אמצעית של המורים עם תלמידיהם. לצד השיפור והתקדמות בהישגים הלימודיים המיוחדים לשעות הפרטניות, מייחסים להן גם נזק עקיף. זאת עקב הפסד החומר שנגרם לתלמידים המשתתפים בשיעורים הפרטניים בשל היעדרותם מהשיעור המתרחש באותה שעה בכיתתם. בתי הספר משתדלים לצמצם את התופעה, אבל היא קיימת במרביתם בהיקף לא מבוטל.

7. התפוקות המיוחדות לשעות הפרטניות עומדות אל מול שאלת הניצול היעיל והאפקטיבי שלהן. עניין זה הפך להיות לנושא מרכזי בראיונות עם המנהלים ככול ששנת הלימודים התקרבה לסיומה. הקושי בהערכת הניצול של השעות הפרטניות הוא קודם כל תוצר של ההטרוגניות הרבה באופני השימוש והניצול שלהן. בעוד שהצד ההומוגני, בהפעלת אופק חדש - הבחירה בתלמידים החלשים יחסית כמושאים העיקריים של התכנית - עד כמה שהוא נראה גלוי לעין, נשאר במידה רבה סמוי מעינם של מרבית המנהלים והמורים והשלכותיו על אופן הטמעת אופק חדש בבתי הספר, כמעט ולא בוררו על ידיהם. לא זה המצב באשר לערב רב הגוונים ותצורות דרכי הפעלת השעות הפרטניות בבתי הספר של אופק חדש. עניין שהפך בהדרגה, אצל רבים מהמנהלים, לנושא מרכזי לענות בו ולשאלה מטרידה. הדבר עולה אצלם בעיקר דרך סוגיות של שליטה בקרה ופיקוח. ריבוי התצורות של השעות הפרטניות יצר תחושה שהם אינם יודעים מספיק מה נעשה בפועל בשעות הפרטניות, שלא ברור להם עד כמה הן מנוצלות בצורה אפקטיבית, עד כמה יש תופעות של בזבוז ו"התמוססות" של שעות, מסיבות כאלו או אחרות, והאם, בסופו של דבר, המשאב הגדול והחשוב הזה מנוצל בבית ספרם כהלכה ומשיג את מטרותיו.

8. ניתן לזהות ארבעה מקבצים של אופני שימוש וניצול בעיתיים, או עומדים בסימן שאלה, של שעות פרטניות בבתי הספר:

- שימושים ב"רוח" אופק חדש, אבל לא בדרך הטיפוסית לתכנית. שימוש בשעות הפרטניות לפיצול כיתות, או לפעילויות מיוחדות כמו הכנות למסיבות סיום, כתיבת עלוני כיתה, כתיבת סיפור וכד'.
- שימוש לפתרון בעיות, או לצרכים שונים של בית הספר - שימוש בשעה פרטנית של מורה כדי למלא מקום של מורה חסר, או המרת שעה פרטנית בישיבות מקצועיות של מורים.
- שימוש לא מלא בשעה הפרטנית - קיצור הזמן הממשי המוקצה לשיעור הפרטני עקב עיכובים בהוצאת התלמידים מהכיתה, הפרעות בעת השיעור משום העדר חללי לימוד מתאימים, בזבוז זמן על ידי מורים המתחילים את השיעור מאוחר יותר ממה שנקבע.
- כיסוי לא מלא של הנזקקים לשעה הפרטנית - תלמידים חלשים, שסומנו על ידי המורה, או בית הספר, כיעד לשיעור הפרטני, שאינם מעוניינים להשתתף בשיעור הפרטני אינם מקבלים אותו. כמו כן, לעיתים, תלמידים של מחנכים שלא נכנסו לאופק חדש מקבלים פחות שעות פרטניות מעמיתיהם.

9. ההטרונגניות הרבה בשימוש והפעלת השעות הפרטניות בבית הספר, כשכל מורה פועל בנושא זה לשיטתו, מתוך גישה מוצהרת, או בלתי מוצהרת, של "יד חופשית" הקיימת בנושא זה בבית הספר, מצטרפת להטרונגניות הרבה בין בתי הספר כשכל מנהל מפעיל את השעות הפרטניות בבית הספר שלו לשיטתו. עולה, אם כך, כי ההטרונגניות ואופן ההתייחסות אליה, היא תוצר של שני גורמים עיקריים: הראשון בהם הוא גישה ניהולית - גישתו הניהולית של משרד החינוך, כפי שהמנהל תופס אותה, למידת החופש המותרת בהפעלת השעות הפרטניות, ושל המנהל עצמו לנושא זה. הגורם השני הוא תנאי מצב נתונים ומגוונים שכל בית ספר ובית ספר צריך להתחשב בהם כפי שהם קיימים אצלו בבואו להפעיל וליישם את התכנית.

באשר לגישה הניהולית, הרי מרבית המנהלים תופסים את אופק חדש והשעות הפרטניות כתבילת הפעלה פתוחה שנמסרה להם על ידי משרד החינוך. חלקם מייחסים זאת לאסטרטגיה מכוונת של המשרד וחלקם למקורות, חולשה, או אילוצי מצב. כך או כך, הדבר מחייב את מנהל בית הספר להפעיל את התכנית על פי דרכו, כולל קביעת מידת חופש הפעולה לכול מורה ומורה. לחלק מהמנהלים הייתה בכך משום הזדמנות לממש אידיאולוגיה של ניהול עצמי ברמת בית הספר והמורה. לחלקם היה בכך משום ניגוד מסוים אל מול הנטייה הריכוזית שלהם. לכאן הצטרפו האילוצים שבשטח שהעצימו את רמת ההטרונגניות - הצורך ליישם את התכנית תוך תנועה, באמצע שנת לימודים, העדר תבנית ברורה ומוסכמת - מה היא שעה פרטנית טובה ומהן המיומנויות הנחוצות לה, מגבלות השליטה ויכולת האכיפה של מנהלים אל מול הצורך להתחשב בקשיים ובעומסים של המורים, קשיים בביצוע בקרה על השעות הפרטניות.

10. ההטרונגניות הרבה של השעות הפרטניות יש השלכות שונות על אופן התנהלות התכנית ומנהלים ומורים מתייחסים אליהן באופן ישיר או עקיף. ככל שהשעות הפרטניות משמשות למילוי צרכים רבים יותר, מתחזקת התחושה שאין בהם די וככל שהן נעשות בדרכים מגוונות יותר, גובר החשש שהן לא נעשות בדרך הנכונה. דרגות החופש הרבות בתפעולן של שעות אלו מביאות להעצמת המורים, בעיקר המחנכים שבהם, ובאותה עת, הן מעלות את החשש שערב רב של הפעילויות הפרטניות הללו יפגע במקצועיות של המורים ובמחויבות להפעלה מושכלת, חסכונית ואפקטיבית של המשאב הזה.

המנהלים, המתמודדים עם השאלות הללו, יכולים לפעול על פי התסריט האופטימי יותר - התייחסות להטרונגניות כשדה ניסוי, הפקת לקחים ויצירת השתלמויות למורים להנחלת הדרך הנכונה למיצוי השעה הפרטנית, או למניעת התסריט הבעייתי יותר של התדרדרות בנורמות הביצוע של השעות הפרטניות בהגברת אמצעי הבקרה והפיקוח על המורים. נראה כי בפועל מתכוונים מרבית המנהלים להפעיל במעורב גם פעולות פיקוח וגם השתלמויות כדי להשתלט על הטרונגניות היתר של השעות הפרטניות. אבל מעט מאוד מהם קושרים את ההשבחה באסטרטגיות ההוראה של השעה הפרטנית עם לקחים העולים במישורן משדה הניסוי של העברת שיעורים פרטניים שמתקיים במהלך השנה במרבית בתי הספר. זאת מכיוון שלרובם יש תמונה חלקית בלבד על המתרחש בשעות הפרטניות בבית ספרם. למעשה למנהלי בתי הספר מציבה ההטרונגניות הגוברת של השעות הפרטניות בעיה דומה במקצת לבעיה העומדת לפני משרד החינוך כולו בנושא זה. האם התהליך הזה מנוהל, או מתנהל מעצמו, האם יש פה ביטוי למנהיגות ועוצמה או חולשה

ואובדן שליטה? במקרה הראשון צפויה שההטרונות הרבה בין בתי הספר ובתוכם תצטמצם בהדרגה לשונות מבוקרת תוך למידה מן הניסיון והשתכללות. במקרה השני, השעות הפרטניות יהיו לערב רב של אינטראקציות לימודיות ולימודיות למחצה, משאב חופשי לשימוש בית הספר והמורים, על פי שיקול דעתם. לעיתים לקידום התלמידים והמערכת, לעיתים - לא.

11. עמדת המורים כלפי אופק חדש, עם סיום שנת הלימודים הראשונה, היא תוצר של אינטראקציה בין שלושה גורמים מרכזיים הקובעת את ההתייחסות של המורה לאופק חדש:

- סיפוק והגשמה עצמית מן השעות הפרטניות - סיפוק מן היכולת להגיש עזרה ממשית לתלמידים הנזקקים לכך ומן ההתקדמות שלהם בלימודים, תחושה של קירבה גוברת לתלמידים, תחושה של יתר מסוגלות מקצועית של המורה, גיוון ואתגר מקצועי רב יותר. לצד הסיפוק הגובר בתחום זה מופיעה, לקראת סיום שנת הלימודים, מידה של תסכול עקב הקושי בהתמודדות לאורך זמן עם קשיי ההבנה של תלמידים חלשים והחשש באשר להתמדת השיפור המושג.
- עומס - מרבית המורים מייחסים לאופק חדש הגברה ניכרת בעומס המוטל על המורה. יום העבודה הבסיסי התארך והמבנה שלו שונה. היחלונות והידלחות, שהיוו מעין פסק זמן למנוחה, התמלאו בשעות פרטניות ויום העבודה הפך למלא ודחוס. שעות השהייה היו אמורות לאפשר למורים לסיים את כול עבודות הנוספות במסגרת יום הלימודים, בלי לקחת עבודה הביתה, אבל הכול מסכימים שהדבר לא קרה. השיעורים הפרטניים דורשים עבודת הכנה מיוחדת ורבה, אם רוצים לעשות אותם כהלכה. המעבר משיעור פרונטאלי לשעה פרטנית וחזרה, במסגרת יום העבודה, מגוון יותר, אך דורש יותר משאבים של ערנות, דריכות והתארגנות. בסך הכול, בחינת חוויית העומס על ציר הזמן אצל המורים מגלה התרגלות מסוימת, אבל לא הקלה של ממש. המורים הפחיתו את התלונות בנושא מתוך הכרה שזה המצב, אבל הוא עדיין מקשה עליהם ומשמש גורם משמעותי בביקורתם על אופק חדש. מעבר לכך, ניתן לציין הבדל במידת העומס בסוגים שונים של בתי ספר ובין קבוצות מורים שונות. העומס המרבי נרשם אצל מורים בבתי ספר שבו מתנהל יום לימודים ארוך, כשהמנהל דרשני יחסית, ולמורה ילדים קטנים בבית.
- השכר - ההתייחסות לשינוי בשכר, בעקבות אופק חדש, עמדה מתחילתה בסימן אי הוודאות באשר לגודל השינוי הזה. זאת משום הטלטלות בשכר מחודש לחודש בתקופה הראשונה של הפעלת התכנית ואי הבהירות, שנמשכה עד לשלבים האחרונים של השנה, באשר למרכיבים נוספים למשכורת כמו פנסיה, שבתון וכד'. מעבר לכך, הערכת השינוי בשכר תלויה בדרגה ורכיבי השכר הרלבנטיים אצל כל מורה, במצבו הכלכלי ובצורת החישוב שהוא מאמץ להערכת השינוי הזה. צורת החישוב להערכת השינוי בשכר נעה בין חישוב שכר לפי שעה, לפני ואחרי התכנית – המביאה, בדרך כלל, למסקנה שחלה הרעה בתנאי השכר של המורה; חישוב על פי גודל התוספת והמשמעות שלה למשק הבית של המורה, המביא לרוב להערכה חיובית של השינוי בשכר, השוואה בין התוספת בשכר

לתוספת העומס, המביאה לרוב להערכה שלילית של תוספת השכר וחישוב על פי הסכום הכולל שמקבל עתה המורה המביאה לרוב לשביעות רצון מן השכר החודשי החדש, למרות הערכה שהוא אינו אטרקטיבי מספיק למשוך למערכת אנשים שאינם בתוכה. צורות חישוב אלו ואחרות הן גם תוצר של העמדה הכוללת של המורה באשר לאופק חדש- האם הוא מחפש להוכיח שהתכנית טובה, או רעה למורה? והיא גם גורם רב השפעה על העמדה הזו. כך שהשאלה עד כמה משמעותי השינוי בשכר היא בו זמנית גם פרטית ואישית מאוד וגם פוליטית מאוד. תשובה כוללת לשאלה, אין כמובן, אבל בחתכים קבוצתיים ניתן לומר שבקרב מרבית המורים הצעירים שכיחה התפיסה לפיה שכרם עלה בעקבות התכנית באופן משמעותי עבורם, ואילו המורים הותיקים מתייחסים בביטול לתוספת הקטנה שהתכנית מספקת להם וטוענים שהיא מבטאת חוסר התייחסות לוותק ולניסיון שצברו במהלך השנים.

בין שלושת המרכיבים המרכזיים של עמדת המורים כלפי אופק חדש קיימת אינטראקציה מורכבת שאפשר לתארה כמעין פקעת של אמונות ומחשבות המתרוצצות בראשו של המורה ה"טיפוסי" באופק חדש. בפקעת זו הסיפוק הגובר וההגשמה העצמית שמאפשרות השעות הפרטניות מפצות במשהו את המורה על הסטאטוס הירוד והשכר הבלתי הולם שקיבל מאז ומתמיד.

תוספת השכר אמורה לתת ביטוי לכך שגם המערכת וגם הציבור מכירים בחשיבות עשייתו החינוכית של המורה, כך שהוא לא יאלץ לתפוס את עצמו כמעין "אידיאליסט מנוצל", שעובד קשה רק למען השליחות החינוכית שהתחזקה עם השעות הפרטניות. אולם, מכיוון שלצד תוספת השכר עלה במידה ניכרת גם עומס העבודה המוטל על המורים, תוספת השכר הזו מפצה, לכל היותר, על תוספת העומס, אבל לא "יותר" ממנה מספיק כדי לתת למורים גם את התחושה שאכן הכירו סוף סוף בקיפוח שלהם ובצורך לתקן עוול זה. כך הם חוזרים למצב שבו נשאר להם בעיקר שביעות הרצון החינוכית הגוברת שמספקות השעות הפרטניות, אלא שעכשיו גברה נטייתם למדוד את המעשה החינוכי החשוב שהם עושים, גם אל מול התמורה שהם מקבלים בעבורו. מדידה זו חושפת אותם להשוואה קשה בין הסיפוק והמחויבות לתלמידים, הנתרמים מאופק חדש, לבין תוספת השכר, שמול העומס אינה כה משביעת רצון, אך לגבי רבים מהם חשובה, בכול זאת, מבחינה כלכלית וחץ מזה, יש גם את המחויבות לתלמידים.

12. מעבר למרכיבי היסוד זהו מספר גורמים נוספים המשפיעים על עמדת המורה כלפי אופק חדש:

- היחסים עם משרד החינוך - זכות הבחירה באופק חדש שהוענקה על ידי המשרד למורים יצרה עמדה חיובית כלפי המשרד והתכנית, אך בהמשך גרמה לרגישות גוברת ללחצים שהופעלו על המורים להצטרף, והשאירה את המורים עם חשדנות כלפי המשרד באשר למידת החופש האמיתי שניתן להם להצטרף לתכנית ולפרוש ממנה ועם קונפליקט פנימי בלתי פתור - להישאר או לפרוש? שורה של כשלים וליקויים, המיוחסים על ידי המורים למשרד, באשר לאופן ההובלה והביצוע של התכנית, אי וודאות באשר לשכר ותנאי העבודה, העדר התשתיות להפעלת התכנית, הצורך להמשיך ולעבוד בבית, למרות שעות

השהייה, פגעו באמון במשרד ובכושר ההנהגה שלו ויצרו אצל המורים תחושה שהמערכת מזלזלת בהם. כל אלו מתרגמים אצלם לגישה שלילית כלפי התכנית. מסרים שהועברו מהמשרד למורים באמצעות האינטרנט ותשדירים בטלביזיה לא הצליחו, במרבית המקרים, לשנות התייחסות ביקורתית זו.

- בית הספר - המורים העמיתים מהווים עבור מורה באופק חדש גורם המחזק במשהו את דבקו בתכנית בשל תחושת מחויבות הדדית ושותפות גורל, אבל הוא מודע לכך שאת החשבון הסופי עליו לעשות לבדו. המורים בבית הספר שאינם נכללים באופק חדש, מהווים עבורו עדות חיה שאפשר גם אחרת ומחריפים את ההתלבטות הפנימית. למנהלים השפעה רבה יחסית על עמדת המורים כלפי התכנית וההחלטה עם להישאר בה. זאת גם על ידי השפעה ולחץ ישירים וגם על ידי ריכוך תנאי ההפעלה של השעות הפרטניות לטובת המורה, דבר היוצר מחויבות ונאמנות למנהל ולתכנית.

- מורים מבתי ספר שאינם באופק חדש – ברוב המקרים מקרינים גישה חשדנית ועוינת כלפי התכנית ובאותה עת סקרנים לגבי המתרחש בבתי הספר בו היא פועלת. כך הם מעמידים במבחן את הביטחון של המורה עצמו בנכונות הצעד שנקט בהצטרפו לרפורמה.

- האופוזיציה האקטיבית - המסרים החריפים כנגד אופק חדש של האופוזיציה לתכנית באינטרנט, נתפסים אמנם כחד צדדיים, אבל הם מצליחים לפרוט על נקודות התורפה שבתכנית, תוך ניצול החשד ואי האמון אצל מרבית המורים כלפי המערכת.

13. למרות התהליך הדינאמי של יחסי גומלין בין המרכיבים והכוחות השונים המעצבים את עמדת המורים כלפי הרפורמה, אצל מרבית המורים, לא חל שינוי משמעותי ביחס לאופק חדש מתחילת השנה ועד קרוב לסיומה. מיעוט בעל עמדה חיובית מתחילת השנה, נשאר בדעתו עד קרוב לסיומה. כך גם קרה למיעוט ספקני ומתנגד (מקרב המצטרפים לרפורמה) שנשאר ספקני ומתנגד עד הסוף. אצל מרבית המורים נוצר איזון דינאמי ומורכב בין הבעד והנגד לתכנית, איזון שבמהלך השנה החריפו מרכיביו והקצינו, אך הוא נשאר כמערכת לא מוכרעת עד לשלבים האחרונים של שנת הלימודים. המערכת כוללת גורמי אי וודאות משמעותיים כמו תנאי העסקה, או קצב ההתרחבות הצפויה של אופק חדש, היכולים להשפיע על המשך האיזון או אי האיזון בעתיד. משחק כאן, במידה לא מבוטלת, גם כוח ההתמדה הפועל לטובת התכנית מן הרגע שעזיבה, בניגוד להשארות, מחייבת את המורה לצעד אקטיבי.

14. ברמת בית הספר כולו, נראה כי עד לשלב זה הביא אופק חדש להחלשה מסוימת של המסגרות הקיימות בבית הספר. זאת גם ברמה האנושית- חברתית וגם ברמה המבנית- משימתית של מסגרות למידה ופעילות. המגמה המסתמנת היא יצירת תת קבוצות ומסגרות פעולה חדשות ובאופן כללי, אטומיזציה של המערכת. משקל הכובד עובר בהדרגה מקבוצות לפרטים וכך גדלה הדיפרנציאציה בבית הספר. הזיקה בין תלמידים לתלמידים ובין מורים למורים נחלשת ואילו הקשר תלמיד- מורה מתחזק.

המורים - מן ההתחלה אופק חדש פיצל את קבוצת המורים בבית הספר לרוב ולמיעוט. בהמשך, קבוצת הרוב של המצטרפים מתחילה בעצמה להתפרק. לכל מורה שיקולים משלו בעד וגד ובחתך של תת-קבוצות, נוצר פער בין מורים צעירים למורים ותיקים. העבודה וההתארגנות המשותפת לקראת הפעלת התכנית הגבירה במעט את הלכידות, אבל בהמשך שוב גברו התהליכים המפרידים. סדר היום הדחוס של מורה באופק חדש לא משאיר לו זמן להתוועדות קבוצתית, חדר המורים, כמוסד, נחלש, העומס יוצר מאבק הישרדותי שבו כל מורה נלחם את מלחמתו לבדו, והמעקב אחרי השכר החדש שכל מורה מקבל, מגביר את הממד של החישובים והשיקולים האישיים ולא את הממד הקבוצתי.

כמו כן, אופק חדש הגביר את ההבדל בין המחנך למורה המקצועי בבית הספר. על פי טענות המורים פער השכר, בין מחנך למורה מקצועי, גבר. המחנך האחראי להפעלת השעות הפרטניות בכיתתו אחראי בתוקף זה גם על הפעלת המורים המקצועיים. המחנך מלמד בעיקר תלמידים שלו ולא תלמידים אחרים כמו המורה המקצועי ויש בכוחו, יותר מן המורים המקצועיים, למנוע הוצאת תלמידים לשיעור פרטי מהשעורים שלו.

תלמידים - הדיפרנציאציה הגוברת בקרב התלמידים מתרחשת בשתי דרכים עיקריות: התינוג של תלמידים חלשים, הנזקקים לשעות פרטניות, כמגבלים וטיפשים, לעומת סימון שאר התלמידים כבינוניים, או כמצטיינים, מחזק את החלוקה על פי חתך זה בין תלמידי הכיתה. בנוסף, ככול שמתרבים השיעורים הפרטניים, ההתנסות המשותפת לכול תלמידי הכיתה במסגרת הכיתתית מצטמצמת ותלמידים שונים חווים התנסויות שונות מתלמידים אחרים. החלשת המסגרת הכיתתית נותנת, עם זאת, לתלמידים שהיו מוגבלים ביכולת הביטוי במסגרת הכיתתית, הזדמנויות לביטוי עצמי בתת קבוצות חדשות.

מנהל - התניית הכניסה של בית ספר למסגרת אופק חדש בהסכמת מרבית המורים והאפשרות העומדת לפניהם לפרישה בהמשך, העמידו את מנהלי בתי הספר במצב מורכב. על המנהל להיות, בו זמנית, איש חזון מוביל ומעצב את הפעלת אופק בבית הספר, להתאים אותו לתנאים הייחודיים של בית הספר, לשכנע ולפתות את המורים להצטרף ולאחר מכן לשמור על המוטיבציה שלהם להישאר בתכנית תוך התמודדות עם קשיי הפעלתה. מרבית המנהלים הגמישו, עקב כך, את נהלי ההפעלה כדי להקל על המורים מול העומס הרב שנוסף להם. לקראת סיום השנה גברו החשש והמודעות אצל המנהלים מהחלשת השליטה בשעות הפרטניות ומניצול לא מרבי שלהם.

נראה כי הבעיה הזו היא חלק מהקושי הגדול יותר של המנהלים - איך לתפקד במצב של דיפרנציאציה גוברת של בית הספר. מצב בו המורים כקבוצה נמצאים פחות ופחות תחת ידיהם והפעילות הפרטנית מתרחשת ברובה מחוץ לטווח הבקרה האפקטיבית שלהם. מצב זה מסביר, כנראה, את הממצא המפתיע שבעוד שרבים מן המורים מייחסים למנהל באופק חדש כוח רב יותר מבעבר, בשל היכולת שלו להשפיע על הדרוג והשכר שלהם, המנהלים עצמם כלל אינם שותפים לתחושה זו.

15. השונות באופני היישום וההטמעה של אופק חדש בין בתי הספר השונים ובתוך בתי הספר, מטשטשת את ההבדלים בין מגזרים וקבוצות אוכלוסיה שונות. יחד עם זאת, מעבר לתמונה המשותפת, ניתן לראות קווי ייחוד בחתכים קבוצתיים שונים:

- מגזר ערבי - התחושה הכללית שעולה מן הראיונות במגזר היא של מערכת פוליטית יותר, לחוצה ולוחצת יותר, כוחנית יותר. התהליכים המרכזיים שתוארו בקרב כלל בתי הספר, מתרחשים גם כאן, אבל על פי רוב בצורה מוקצנת יותר. המורים נשמעים מנוכרים יותר לתכנית, מאשר עמיתיהם בשאר בתי הספר, הם מדווחים על רמת לחצים חריפה יותר מצד המנהלים להצטרף לתכנית והתמיכה שלהם בתכנית נשענת, כפי הנראה, על יותר צייתנות ושכר מאשר סיפוק חינוכי, בהשוואה לכלל בתי הספר. גם התופעות של תיוג שלילי של התלמידים החלשים קשות יותר במגזר הערבי ואילו ההטרונגניות וההתמוססות של שעות פרטניות וודאי לא פחותים מן המצב הכללי. למרות כן, מנהלים במגזר הערבי מרוצים ממידת הביקורת והפיקוח שלהם על תפעול השעות הפרטניות, הרבה יותר מאשר עמיתיהם בבתי הספר האחרים שנבדקו.
- יום לימודים ארוך - מנהלים ומורים בבתי הספר שיש בהם יום לימודים ארוך, טוענים בתוקף שאופק חדש ויום לימודים ארוך לא הולכים ביחד. זאת משום העומס הגדול, עד כדי התשה, של המורים ובמידה מסוימת גם של התלמידים ומשום הצורך לקיים את כל השעות הפרטניות במקביל לשעות פרונטאליות תוך כדי הוצאה מרובה של תלמידים מהכיתות.
- קיבוצים - שביעות הרצון מאופק חדש בקרב המורים במגזר זה גבוהה מאשר בשאר בתי הספר. נראה כי המסורת והצביון הערכי של בתי הספר הללו, משתלבים היטב בהטרונגניות של השעות הפרטניות, כחלק מתפיסה של ניהול עצמי הרווח במגזר זה, ומקחים במשהו את עוקצו של העומס הנוסף שהביאה עמה התכנית. זאת משום ההרגל הרווח כאן בקרב המורים, עוד יותר מאשר בבתי הספר האחרים, להאריך ככל הנחוץ את יום העבודה שלהם למען השליחות החינוכית. באותה שעה, תהליך ההפרטה העובר על החברה הקיבוצית גורם ליתר שביעות רצון מתוספת השכר, שיחסית לעבר מבחינתם היא מהותית יותר ואילו השעות הפרטניות מסייעות לבית הספר הקיבוצי במעבר שלו מהשמת דגש על ערכים חברתיים להישגים לימודיים.
- מורים צעירים ומבוגרים - כללית, אופק חדש נתפסת כתוכנית המתאימה למורים צעירים הרבה יותר מאשר לותיקים. זאת בשל הבדלים נתפסים בגובה תוספת השכר שהותיקים מפרשים אותה כזלזול וחוסר הערכה של המערכת ובשל הקושי של מורים ותיקים לעמוד בעומס הנוסף שהתכנית דורשת. בנוסף, מורים ותיקים מאמינים פחות באופק חדש ומותחים עליה ועל הנחות היסוד שלה, ביקורת חריפה יותר. עם זאת, אצל מורות צעירות, אמהות לילדים קטנים נתפסת התכנית ככזו שאין בה מענה למצב המשפחתי שבו הן מצויות, גם מבחינה כספית וגם מבחינת שעות העבודה.

16. מבתי ספר שאינם ברפורמה עולה תמונה שעל פיה חלק גדול מן המורים בבתי ספר אלו מתנגדים, רבים מהם בתוקף, לאופק חדש, חלק מהם פסיבי, גם אם לא נלהב מן התוכנית הזו ומיעוט, פסיבי יחסית אף הוא, תומך בה :

- נראה כי מרבית המתנגדים הם המורים הוותיקים והמושרשים יותר בבית הספר בעוד שבקרב המורים הצעירים לתוכנית יש לה יותר אהדה. למנהלים יש הסתייגויות שונות מן התוכנית, אך ככלל הם תומכים בה יותר מן המורים. את המתנגדים אפשר לחלק לשלוש קבוצות עיקריות. המתנגדים העקרוניים והחריפים ביותר, רובם מורים וותיקים, רואים את השעות הפרטניות כהתחמקות של משרד החינוך מביצוע הצעדים הנכונים לפתרון הבעיות הקשות במערכת החינוך כמו הקטנת כיתות, העלאת איכות המורים שכה הידרדרה לאחרונה. בנוסף לכך, הם רואים את הרפורמה כפגיעה ועלבון לניסיון הרב שלהם בהוראה ולהשקעה ארוכת השנים שלהם בבית הספר ומתקשים לגייס מעצמם את משאבי האנרגיה לשינוי שכמו מאיים על מה שהשיגו בדי עמל במשך שנים מפרכות כה רבות בבית הספר.

- קבוצת המתנגדים השנייה כוללת את אלה שהשעות הפרטניות נראות להם עקרונית כדבר חיובי עד מאוד, אבל אין בבית ספרם את התנאים המינימאליים, בעיקר מבחינת חללי לימוד ושהייה ועבודת מורים, כדי לאפשר ליישם רעיון זה באופן שיכבד את המורה ואת הרעיון עצמו.

- הקבוצה השלישית מתנגדת לאופק חדש בעיקר משום שלפי תפיסתם אופק חדש יפגע בזכויותיהם - פנסיה, היחס בין תוספת השכר לתוספת העבודה וכד' וירע את מצבם כעובדים שבחרו לשמש כמורים משום שצורת עבודה זו, יום קצר, חופשות וכד', מתאימה להם ולבני משפחתם.

לכל שלוש הקבוצות המתנגדות משותפת חשדנות עמוקה כלפי משרד החינוך, חוסר אמון בהבטחותיו ובנתונים שהוא מציג על הרפורמה. מנגד יש להם, ממקורות שונים, מידע חלקי, לא מדויק ו"מרשיע" על המתרחש ברפורמה המוכיח את חוסר כדאיותה. ועם זאת, מרבית המתנגדים מודעים לכך כי אין בכוחם לעצור את גלגלי אופק חדש שמאחוריהם עומד הכוח המשולב של משרד החינוך והסתדרות המורים שבגדה בעניינם, על פי תפיסתם. מתוך ייאוש, חשש, או השלמה, הם ממתינים להכנסת הרפורמה לבית ספרם, אך מבהירים שייכנעו לה, לא מתוך שכנוע ורצון, אלא מחוסר ברירה.

17. בחינה כוללת, עם תום השנה הראשונה להפעלת אופק חדש, של אחד משני היעדים המרכזיים של התכנית - שיפור מעמד המורה, מעלה ממצאים מעורבים. רבים מהמנהלים והמורים רואים את תוספת השכר שהביא עמו אופק חדש כמספקת כדי להעלות את שביעות הרצון של המורים ולחזק את נטייתם להישאר במקצוע הזה, אך אין בתוספת הזו די על מנת להפוך את המקצוע לאטרקטיבי מספיק לצעירים מוכשרים שאינם כרגע במערכת. בשעות הפרטניות, על האתגר והסיפוק החינוכי הטמון בהן, ושינוי סדר היום של המורה לכיוון של סדר יום של איש מקצוע "מן

המניין", יש פוטנציאל לשיפור במעמד המורה ובסטאטוס המקצועי שלו. לעומת זאת, ההתייחסות של משרד החינוך למורים, כפי שהיא נתפסת על ידם, תחושות הזלזול וחוסר ההערכה המספקת שהם חשים מן המשרד, מחזקים את הסטאטוס הקודם של המורים כחלשים, מנוצלים ולא ראויים לכבוד.

קידום הישגי התלמידים, הלא הוא המטרה המוצהרת השנייה של אופק חדש, מוזכר על ידי הכול, בנשימה אחת, עם האמצעי שנבחר להשגתה - השיעורים הפרטניים. בסיכום ביניים של נושא זה עולות שאלות שונות המתייחסות להצמדה הזו של המטרה עם האמצעים שנבחרו לביצועה:

- הקטנת כיתות מול שעות פרטניות - טענה נפוצה בין מתנגדי אופק חדש ואף בין תומכי התכנית היא שהשעות הפרטניות נכללו באופק במקום החלופה של הקטנת הכיתות. עניין המיחוס לרוב לחובת התכנית, אפילו בקרב מורים המרוצים מהשעות הפרטניות. לויכוח זה יש צד מעשי משום השפעתו על הנטייה של בתי הספר להשתמש במאגר השעות הפרטניות למען הקטנת כיתות. נראה כי מאחורי ההשוואה בין שני האמצעים הללו, כאמצעי לקידום התלמידים, עומדת הנגדה אחרת העולה מדברי המרואיינים – הניגוד שבין השיעורים הפרונטאליים לבין השיעורים הפרטניים.

בדרך כלל, השיעורים הפרונטאליים נתפסים כהמוניים, מנוכרים ובלתי אפקטיביים בעוד שהשיעורים הפרטניים הם קטנים, חמים, מקרבים, מקצועיים ומתוחכמים יותר באופן הביצוע שלהם. על פי תפיסה שכחה פחות, השיעור הפרטני הוא ה'רע' מבין השניים משום שהוא פוגע ומחליש את מסגרת הכיתה שהיא בסיס ההוראה האמיתי ומשום שהוא מנקז אליו הוראה בלתי מקצוענית ובלתי מפקחת של מורים מול תלמידים שברובם חלשים ונחשלים. התייחסות שונה לנושא רואה את השיעור הפרונטאלי והפרטני דווקא כמשלימים ותומכים זה בזה. בפרספקטיבה זו, של שיעור פרונטאלי לעומת שיעור פרטני, נראה כי גם חסידי השיעור הפרטני וגם תומכי הקטנת הכיתות רואים את השיעור הפרונטאלי, בצורתו הנוכחית, כמכשול ללמידה. ואולם, תומכי הקטנת הכיתות רוצים לשמור על מסגרת הכיתה כמסגרת המרכזית ללמידה באמצעות הקטנתה, ואילו בעבור תומכי השיעור הפרטני, השיעור הפרונטאלי הופך, גם אם לא באופן מוצהר, לשולי והלמידה ה"אמיתית" מתרחשת בשיעור הפרטני.

- השיעור הפרטני וההטרוגניות הכיתתית - מקצת מנהלים ומורים בתוך אופק חדש ומחוצה לה, מעלים את הטענה כי השעות הפרטניות נבחרו כאמצעי המועדף לקידום התלמידים באופק חדש כדי לתקן טעות קודמת של המערכת. המערכת הקטינה לאחרונה את מסגרות החינוך המיוחד ושילבה תלמידים עם לקויות למידה במסגרת הכיתה הרגילה. כך נוצרו כיתות גדולות והטרוגניות במידה כזו שהן הביאו להידרדרות בהישגיים הלימודיים בכללותם. על פי גרסה זו, השיעור הפרטני מאפשר להוציא חלק מהתלמידים החלשים בחזרה אל מחוץ למסגרת הכיתה ולהעניק להם טיפול מיוחד תחת הכותרת של שעות פרטניות.

- מנוף לשוויון - ההתרכזות של בתי הספר באופק חדש בתלמידים החלשים באמצעות השעות הפרטניות יחד עם הראייה הנפוצה בין מורים, תלמידים והורים כאחד של השיעור הפרטני כשיעור פרטי יוצרת מצב שבו השיעור הפרטני הפך למעין שיעור פרטי "לעניים". שהרי לתלמידים החזקים והמבוססים יותר בכיתה יש אפשרות להיעזר בשיעור פרטי של ממש, או בהורים בעלי יכולת ונכונות לעזור. ועל פי עדויות המורים הם אכן לוקחים זאת בשיקוליהם בבחירת התלמידים לשעה הפרטנית. אם נוסיף לכך את העובדה, עליה הצביעו מורים בעיקר בעיירות פיתוח ולעתים במגזר הערבי, שאופק חדש התחיל את דרכו בעיקר בקרב השכבות החלשות והפריפריאליות של החברה הישראלית, הרי שניתן לראות את התכנית כולה כרפורמה לטובת האוכלוסייה החלשה יותר. בתור שכזאת, התכנית בשנתה הראשונה לפחות, היא כלי לצמצום פערים חינוכיים בתוך החברה הישראלית, כשם שהשיעורים הפרטניים הם כלי לצמצום פערים בתוך כל בית ספר.

שאלות לדיון בעקבות ממצאי הדוח

1. **תהליך למידה מול אובדן שליטה** - האופן שבו אופק חדש החל את פעולתו, באמצע השנה, תוך כדי תנועה בשטח ומתוך מרחב פעולה כה רב לבתי הספר השונים, מעלה את השאלה - האם מדובר ברפורמה מנוהלת, או מתנהלת מעצמה? האם היתרונות הגלומים בתוכנית הפתוחה, הגמישה, המאפשרת הזו, רבים או מעטים יותר מן החסרונות שבה – ראשית, התחושה כי אין יד מכוונת לתוכנית ושנית, היווצרותם הבלתי מבוקרת של תהליכים, דרכי עבודה והתפתחויות ארגוניות בבתי הספר שחלקם מזיקים להם אולי ולאופק חדש. התשובה המעשית לשאלה זו נעוצה ביכולתה של המערכת לאבחן את המתרחש בבתי הספר בשל ולנוכח אופק חדש, ללמוד, להפיק לקחים ולבצע התערבויות יזומות בהמשך. מדובר הן בהסקת מסקנות ברמה של כלל בתי

הספר, ע"י הנהגת משרד החינוך ומובילי הרפורמה מטעמה, והן ברמה של כל בית ספר ובית ספר ע"י הצוות המוביל שלו.

הלמידה הזו, הכללית והמקומית, צריכה להניב תוצרים ממשיים גם באשר לאופן שבו בתי הספר שכבר מצויים באופק חדש אמורים לנהל את השנה השנייה לתוכנית וגם לאופן שבו בתי הספר שנכנסים לשנתה הראשונה יעשו זאת מתוך הסתמכות על ניסיון בתי הספר הקודמים. וכיוון שהשנה השנייה כבר החלה, יש לראות עד כמה הפקת לקחים כזו אמנם נעשית וכיצד לשפר, לייעל ולהעצים אותה.

2. השעה הפרטנית - השאלה המרכזית המתעוררת בנושא זה לאחר שנה של הפעלת השעה הפרטנית בבתי הספר, היא שאלה ברוח השאלה הקודמת- לאיזה כיוון עומדת ההטרונות שנוצרה בתחום זה להתפתח? האם השעה הזו תהפוך למשאב חופשי של שעות פנויות לצרכי בית הספר ולקידום תלמידיו. או שהיא תוכנס למסגרת מחייבת, מגבילה יותר, ותקבל צביון אחיד? האם ייווצר נוסח מחייב, נבחר של שעה פרטנית, או שהיא תהפוך למענה אידיאלי להתמודדות עם צרכים שונים ומגוונים בחיי בית הספר? ברור שקיימות גם אפשרויות ביניים, אבל כיום אין אמת מידה לבחון אותן. וגם תיאור, מפורט ככל שלא יהיה, של מה קורה היום עם השעות הפרטניות אינו יכול ללמד בביטחון על כיוון ההתפתחות שלה בעתיד, במידה ולא תהייה התערבות או הכוונה מאורגנת בנושא.

בצד השאלה המרכזית הזו עולות שאלות נוספות הכרוכות באופן שבו מתמקמת השעה הפרטנית בתוך מרחב הלמידה הקיים. למשל, מה קורה לשיעור הפרטני מול השיעור הפרונטאלי ומה צריך לקרות? כיום הם נתפסים, במידה רבה, כמנוגדים זה לזה והשאלה היא איזה סוג של שילוב צריך להתפתח ביניהם? שאלה חשובה אחרת היא כיצד ניתן יהיה למדוד את תפוקות ותוצרי השעות הפרטניות, על כל מופעיהם הרבגוניים. באופן שייקח בחשבון גם את המרכיב הרגשי והערכי שבהן וגם את המרכיב הלימודי.

3. תיוג תלמידים - התופעה של תיוג תלמידים, המקבלים שעות פרטניות, כחלשים ומוגבלים על ידי חבריהם לכיתה, התגלתה כנרחבת, חמורה ומתמדת יותר ממה שעולה בנושא זה מדיווחי המנהלים והמורים. יש לבחון תופעה זו ברצינות, תוך ניסיון להבין - מה ממנה הוא אכן זמני וחולף, ככל שהשעות הפרטניות הלימודיות יופנו לאוכלוסיות תלמידים מגוונות ורחבות יותר, ומה הוא, אולי, מהותי להן, תוצר של פעולת המיפוי, הסיווג וההקבצה הכרוכות בשעה הפרטניות, המוחרף עוד יותר בשל אקט ההוצאה הפומבית של תלמידים מהכיתה לצורך זה.

4. הוצאה של תלמידים מן הכיתה - הוצאת התלמידים לצורך השעה הפרטנית איננה פעולה חריגה ושולית, אלא היא המצב השכיח במרבית בתי הספר שבאופק חדש. מכיוון שהעמדה הפורמאלית של משרד החינוך בנושא זה שוללת את התופעה הזו, הרי נוצר כאן מצב בעייתי של חריגה המונית מן המותר, של פער בולט בין המצב בשטח לכוונת ההנהלה ותחושה של מעין עצימת עיניים כללית, באשר לתופעה זו. משרד החינוך חייב לגבש לעצמו מדיניות ברורה וריאלית בנושא. כזו שיכולה להתחבר למציאות בשטח ולא להתעלם ממנה, או להכחישה מבלי להציע לה פתרון של ממש, או, אם אין פתרון שכזה, להשלים עמה באופן מוצהר, תוך ניסיון

לצמצם אותה, או לפחות את נזקיה ככל הניתן. מעבר לכך, יש לזכור כי התופעה היא בעייתית, לא רק ברמה המשמעותית שלה. הוצאה של תלמידים מן השיעור בכיתה לצורך השיעורים הפרטניים מטרידה, קודם כל, את ה"עבריינים" עצמם - המורים והמנהלים (ובמקביל את התלמידים), הנוטים לראות בה את אחת החולשות והמגרעות של אופק חדש, אף על פי שהם עצמם במידה רבה, מחולליה.

5. יום הלימודים באופק חדש - מאחורי הבעיה של הוצאת התלמידים מהכיתה, לצורך השעה הפרטנית, עומדת שאלה עקרונית יותר, באשר לאופן הפעלת אופק בבתי הספר. מדובר במבנה ובאורך יום הלימודים של בתי הספר באופק. נראה שאופק חדש אמור היה לעצב בבתי הספר יום לימודים ארוך יותר בו נוכח המורה מתחילתו ועד סופו. דבר זה אמור היה לתרום ל"נורמליזציה" של מקצוע ההוראה ולאפשר ביצוע השיעורים הפרטניים, לפחות ברובם המכריע, שלא במקביל לשיעורים הרגילים, אלא לאחריהם. בפועל מה שקרה הוא שמרבית בתי הספר שנכנסו לאופק חדש, האריכו את יום הלימודים רק במעט. דבר זה נעשה ע"י הכנסת מרבית השעות הפרטניות ליחלונות של המורים. נראה כי ללא אמצעי זה לא ניתן היה לשכנע את מרבית המורים להצטרף לתכנית. המשמעויות של השינוי הזה צריכות להבחן לעומק וכך גם עמדת המשרד כלפיו. ברמה המעשית והמיידי, גרם הדבר להוצאת התלמידים מהכיתות ולהגדלה ברורה של מצוקת חללי הלימוד המתאימים לביצועם. בעיה זו חריפה הרבה יותר ממה שאפשר לחשוב, משום פגיעתה באפקטיביות של השיעורים עצמם, בדימוי המקצועי ובסטאטוס של המורה ובאמון שלו במשרד החינוך. מעבר לכך, הדבר תורם להתגברות העומס על המורים ולהחלשת המסגרת הקבוצתית שלהם (ראה בהמשך). מאידך, נמנעה בכך התנגשות חזיתית בין אופק חדש לבין תפיסת מקצוע ההוראה ככזה המתאים לנשים השמות את המשפחה והילדים בראש מעייניהם ומצפים מן העבודה להשתלב בסדר יום התואם זאת. מורות אלו היו מוכנות, תמורת תוספת השכר המוצעת ותוספת הסיפוק מהשעות הפרטניות, להשהות את שובן הביתה במידת מה, אך לא מעבר לכך. ברור שמדובר כאן, אם כך, בשאלה עקרונית ורבת חשיבות שנראית כעוד אחד מן הדברים שהתגלגלו מעצמם בשטח כתוצאה מהתכנית ויש לבחון אותם עתה מן היסוד, להעריך אותם ולקבוע את אופן ההתייחסות לגביהם.

6. השעה הפרטנית והמורה - נראה בבירור, כבר עתה, שהשעה הפרטנית מטיבה לא רק עם התלמידים, אלא גם עם המורים. היא מוסיפה להם סיפוק, תחושת ערך ומסוגלות וגיוון ואתגר מקצועי. ועדיין נראה כי מדובר בהשלכות ראשוניות בלבד של השעות הפרטניות. עדיין לא נשאלה השאלה, העקרונית יותר באשר למקצוע ההוראה והשעה הפרטנית - מה משמעות המעבר מעמידה מול כיתה - כמרכיב הבלעדי כמעט של מעשה ההוראה - לשלל של אינטראקציות עם תלמידים בקבוצות קטנות, ביחידות, כולל מתן מענה טיפולי למחצה למצוקות אישיות וחברתיות של תלמידים. מה הדבר דורש באשר להכשרה המקדימה של המורים ובפיתוח המקצועי שלהם? ברור שהדבר קשור, מושפע ומשפיע על שאלות הייסוד של השעה הפרטנית - מה האתגר המקצועי הטמון בה? מהי התיאוריה והפרקטיקה הפדגוגית עליהן היא נשענת? עניין שלגביו יש כרגע בשטח תשובות קלושות ומעורפלות בלבד.

7. מעמד המורה ואופק חדש - האם אופק חדש אמנם עומד לשפר את מעמדו הירוד של המורה? את התשובה לשאלה הזו אפשר להתחיל לחפש בסוג המורים שאופק חדש נראה כפונה אליהם. התוכנית נחשבת ככזו שדוחה מפניה את המורים הוותיקים, על רקע של תוספת שכר לא מספקת ושאלות שלא נפתרו עדיין סביב פנסיה ובעיות נוספות ולעומת זאת הולכת "בגדול" לטובת המורים הצעירים. אבל לאיזה מורים צעירים מכוונת התכנית? כפי שעלה מניתוח יום העבודה של המורה באופק, התכנית, בשלב זה, בונה עצמה על נשים צעירות שמוכנות לפשרה מסוימת ביחס בין השהות בבית לבין השהות בביה"ס, אך לא מעבר לכך. נראה כי זה מה שתוספת השכר שמציעה התכנית יכולה כרגע "לקנות". השאלה היא מה ההשלכה הטמונה בכך על מעמד המורה בעידן אופק? האם ניתן להשיג ע"י שילוב אופטימאלי של משכורת משופרת, פיתוח מקצועי והקלה בעומס, את הנכונות של מורות לפעול במסגרת בית הספר גם מעבר למגבלה הזו של 'הבית תחילה'? האם הדבר קוסם מספיק לצעירות וצעירים מוכשרים שאינם מחפשים עבודה המותאמת לצרכי המשפחה? או שלחילופין ניתן אולי להשיג זאת ע"י הגברת הלחץ והכפייה על המורות המצויות כבר במסגרת מערכת החינוך? ומה התוצאות האפשריות של גישה כזו?

8. בית הספר כארגון - תוצרי הלוואי של אופק חדש, ברמת בית הספר כולו, מתגלים ככאלו המחלישים את המסגרות הקיימות. הסולידאריות של קבוצת המורים נפגעת כשמורה מורה לנפשו, עם חישובי הכדאיות שלו. קיים קושי גובר לקיים את מסגרת חדר המורים משום שלמורים אין זמן משותף לכך והמסגרת הכיתתית נפגעת בשל ההוצאה התכופה החוצה של תלמידים לצרכי השעות הפרטניות. לעומת זאת מתחזקת הזיקה שבין מורים לתלמידים. המנהל, במרבית המקרים, מוצא עצמו מחוץ לתהליך הזה שהוא חש בו, אבל לא תמיד מאבחן אותו בבהירות. הדבר מוסיף, כנראה, לתחושה הקושי בשליטה, בשעות הפרטניות ההטרוניות כל כך, עליה מדווחים המנהלים, מצב עניינים זה מעלה מספר שאלות חשובות: ראשית, האם מדובר במגמה מתמשכת? ואז השאלה היא להיכן תגיע ואיזה דמות תהיה אז לבית הספר ולמערך היחסים והזיקות שבו? או שמדובר בשלב ביניים, שאפיין את תהליך הגיוס של המורים לאופק חדש והפעילות שלהם במסגרתו רק בתקופה הזמנית שבה ההצטרפות לתכנית הייתה עדיין וולונטארית? במקרה כזה, ניתן יהיה ליצור אולי רקמה חדשה, אולי אף חזקה יותר, של סולידאריות וגיבוש בין המורים, השותפים לאפשרויות החינוכיות הגדולות שהשעה הפרטנית מעניקה להם – כל אחד מהם לקידום תלמידיו שלו, וכולם יחדיו לקידום בית הספר. השאלה הנוספת והחשובה היא - מה אמורים לעשות המנהלים בנוגע לתהליכים הללו שדומה שהתפתחו עד עתה בעיקר מעצמם, כדי שבית הספר, אופק חדש והמנהיגות של המנהל יצאו ממנה נשכרים. ומה תפקידו ומקומו של משרד החינוך בהקשר זה?

מבוא

1. הדו"ח הנוכחי בא להציג ולנתח את השנה הראשונה להפעלת אופק חדש בבתי הספר. זאת כדי לאפשר למפעילי ומנווטי התכנית בדרגים השונים, לקבל תמונת מצב עדכנית ולהפיק ממנה את הלקחים הנדרשים לצורך המשך היישום של התכנית. המחקר מתבצע בשיטה איכותנית וכמותית. הדו"ח הנוכחי מתייחס להיבט האיכותני בלבד.

2. תהליך איסוף הנתונים האיכותני החל בסוף פברואר 2008 ומגיע, בשלב זה, עד לסיום שנת הלימודים האחרונה, יולי 2008. איסוף הנתונים כלל ראיונות עומק, תצפיות וקבוצות מיקוד על פי הפירוט הבא:

- 5 בתי ספר במחקר עומק – ראיונות עומק עם מנהלים, צוות ניהולי, מורים ברפורמה ומורים שאינם ברפורמה, תצפיות על שעות פרטניות, ראיונות עם הורים וקבוצות

מיקוד עם תלמידי כתות ד'-ה' המשתתפים בשעות הפרטניות. בבתי ספר אלו נערכו שני סבבים של ראיונות עומק.

- 30 בתי ספר במחקר רוחב – ראיונות עומק עם מנהלים, אחראי על יישום הרפורמה, מורים ברפורמה ושאינם ברפורמה, קבוצת מיקוד של תלמידים שמתתפים בשעות הפרטניות.

- 11 בתי ספר שאינם ברפורמה. ראיונות עומק עם מנהלים ומורים.(האחרונים שבהם נערכו באמצע חודש ספטמבר).

3. בדו"ח יש שילוב של הצגה וניתוח הממצאים על פני מספר ממדים השזורים זה בזה :

- ברמת התוכן, הושם דגש על שני הנושאים המרכזיים של אופק חדש - השעות הפרטניות ומעמד המורה, ובחינת התהליכים המתהווים עם הפעלת התכנית ברמת בית הספר כולו. כמו כן מתואר התפקיד שמשחק משרד החינוך בתהליך ההקלטות וההפעלה של אופק חדש בבתי הספר מנקודת מבטם של המנהלים והמורים המיישמים אותו.

- השותפים השונים ליישום ולהפעלת אופק חדש בבתי הספר- מנהלים מורים ותלמידים.

- הדילמות וצמתי ההחלטה העיקריים שהתכנית יצרה עבור המעורבים בה מתוך המפגש עם התנאים בבתי הספר בהם היא מופעלת.

- ההתפתחות התכנית על היבטים שונים שלה לאורך שנת הלימודים .

4. התמונה שמעלה הדו"ח נכונה, באופן ממוצע וכוללני לכל בתי הספר שבמסגרת המחקר למרות קיומם של הבדלים ספציפיים שונים בין כל בית ספר. יוחד בדו"ח פרק מיוחד לכל הקבוצות, המגזרים של בתי הספר ובתוך בתי הספר שהתגלו אצלם קווי ייחוד מסוימים בנושאים המוזכרים בדו"ח.

עיקרי הממצאים

השעות הפרטניות - מה מקבלים התלמידים?

המרכיב הבולט ביותר של רפורמת אופק חדש, בעיני מרבית המעורבים בה, הן "השעות הפרטניות". מרכיב זה נתפס הן כ"לב התכנית" וככזה המעניק לה את משמעותה, חשיבותה וסיבת קיומה. השעות הפרטניות הן אלה המייצגות את אמצעי ההתערבות העיקרי של התכנית כדי לממש את מטרותיה והן מצביעות על המטרה החשובה ביותר – קידום התלמידים. שהרי ההצדקה לכל שאר הדברים שהתכנית אמורה לתרום להם, וקידום המורים בכלל זה, נובעת קודם כל מכך שהם אמורים לשרת את השגת המטרה החשובה הזו. דבר זה בא לידי ביטוי בכך שבשעה שמורים ומנהלים מתבקשים לתאר את התכנית ומטרותיה, חלקם מתייחסים הן לקידום התלמידים באמצעות השעות הפרטניות והן לשיפור במעמד המורה, וחלקם מזכירים רק את המרכיב הראשון. אבל כמעט אף לא אחד מהם רואה את התכנית כמיועדת לשיפור מעמד המורה בלבד.

בפרק זה, ננסה לפרוש את התמונה העולה מדברי המרואיינים באשר למתרחש עם השעות הפרטניות במסגרת אופק חדש. נעשה זו בדרך של מתן תשובה על ארבע שאלות מרכזיות הנגזרות מכך :

1. מהן השעות הפרטניות?
2. מה עושים עם השעות הפרטניות? כיצד ולמה מנצלים אותן?
3. מה עושים בשעות הפרטניות? מהי דרך העברתן?
4. מה עושות השעות הפרטניות - מהן התוצאות שלהן?

1. מהן השעות הפרטניות?

המונח 'שעות פרטניות' שגור בפי כל הקשורים לאופק חדש, אך המשמעות המיוחסת למונח שונה ומגוונת. המשתמשים בשעות הפרטניות והמיישמים אותן - מנהלים, מורים ותלמידים מגדירים, מפרשים ומסבירים את המונח הזה באופנים מגוונים כשהם אינם מייחסים למשרד החינוך בנושא זה, על פי גישתו שלו, הגדרה וקווים מנחים חד משמעיים. ההבדלים נוגעים הן למהות האמצעי הזה, הן לטרמינולוגיות השונות הננקטות כלפיו, לאסטרטגיות השונות ופרקטיקת ההפעלה שלו.

א. שני סוגי השעות הפרטניות:

השעות הכלולות תחת הכותרת המנהלתית "שעות פרטניות", משמשות בבתי הספר באופן מוצהר לשתי פונקציות עיקריות ושונות האחת מהשנייה :

- שעה פרטנית שמשמשת לסוגים שונים של למידת תחום ידע, לרוב לקבוצה קטנה של תלמידים, ולעיתים - גם ליחידים. שעה זו מכונה מדי פעם גם 'פרטני לימודי'.
- שעה פרטנית המשמשת לשיחה אישית עם תלמיד. במקרים רבים היא מכונה 'שעה דיאלוגית' וכמו כן – 'פרטנית רגשית', או 'פרטנית אישית'.

ב. הטרמינולוגיות והתפיסות של השעה הפרטנית:

השעות הפרטניות הן השעות שאינן פרונטאליות אותן מביא עימו כל מורה המצטרף לאופק חדש. שעות אלה אינן ניתנות על ידי המורה במסגרת המליאה הכיתתית. כמו כן, השעה הפרטנית מוגדרת, כעבודה עם מספר קטן של תלמידים. ואולם, הסבר פשוט זה איננו מדויק. על פי הדיווח של מורים ומנהלים, פעמים רבות, גם במסגרת השיעור הפרונטאלי הקיים, מתקיים חלק מהשיעור בפורמאט של תת-קבוצות. הכיתה מתחלקת לקבוצות דיפרנציאליות וחלק מעבודת המורה מתרחשת בתת-הקבוצות הקטנות. כך שעבודה עם קבוצה קטנה של תלמידים עדיין אינה הופכת שיעור לשעה פרטנית. כדי שהוא יהיה פרטני, נוסח אופק חדש, על השיעור להינתן לקבוצת תלמידים מחוץ למסגרת הכיתה. אלא שגם כאן, בפועל, לא תמיד זהו המצב בשטח ושעות פרטניות מתרחשות, במיעוטם של מקרים, גם במסגרת הכיתה.

במקרים רבים השם הניתן לשיעורים הללו ע"י מנהלים ומורים הוא 'שעות דיפרנציאליות', שכאן הדגש הוא על מתן מענה לצרכים ייחודיים של תלמיד בודד, או קבוצת תלמידים. במקרים אחרים נקראות השעות הללו - 'שעות הקנייה', זאת בעיקר כאשר הן מכוונות ללימוד ממוקד של מיומנות מזוהה. יש והן נקראות 'שעות תגבור', בעיקר כאשר הן נועדו לצמצום פערים בחומר הנלמד. לעיתים, פחות שכיחות, הן מכוונות 'שעות העשרה' ואז הן מכוונות בעיקר לתלמידים מצטיינים. כשמוסיפים לתמונה המורכבת ממילא הזו, את הסתכלותם של התלמידים על השעות הפרטניות, נעשית התמונה מורכבת עוד יותר ולו רק משום שבשל ריבוי התכניות המיוחדות הקיימות ברוב בתי הספר מתקשים התלמידים לבדל את השעה הפרטנית המסוימת של אופק חדש, ממצבי למידה דומים בעיניהם אחרים.

אפשר להבחין בבעייתיות של השעה הפרטנית גם בכך שהיא מתוארת ונתפסת לעיתים קרובות כמנוגדת לשיעור הפרונטאלי. ואולם בעוד שהמונח 'פרונטאלי' מתייחס לדרך ההוראה וניגודו הוא דיון, או תקשורת דו סטרית, הרי 'פרטני', המופיע כאן במובן של אישי, יחידני, מתייחס לממד של קבוצת הלמידה. אופן ההוראה הדו-סטרי נגזר הגיונית מן ה'פרטני', אך איננו מתחייב באופן מושגי ממנו.

מעבר לשמות ניתן לזהות אצל מנהלים, מורים ותלמידים כמה תפיסות מרכזיות לגבי השעה הפרטנית:

השעה הפרטנית כשיעור פרטי: מושג זה רווח גם אצל מורים וגם אצל תלמידים והורים. כדברי אחת המורות: *"השעה הפרטנית היא שיעור פרטי דה לוקס. אני עם התלמיד, יודעת מה קורה איתו ומלמדת אותו כמו שטוב לו.."*

השעה הפרטנית כתגבור: שעה הניתנת לתלמיד במערך קבוצתי הבא למחוק פער בין התלמיד לכתה: *"זה הזדמנות בשבילי להתקדם בלימודים. יש לי תגבור ועזרה על מנת שהתקדם בלימודים.."*

שעה פרטנית כיוצרת תיוג: הכוונה לבידול של תלמידים חלשים משאר הכיתה: *"הפרטני מסמן תלמידים, הוא קובע מי הולך למה...ושאין קבוצות למצטיינים והרוב חלשים, זה יכול לעורר בעיה.."*

השעה הפרטנית כביטוי של תשומת לב, התייחסות מיוחדת של המורה והמערכת לתלמיד : " המצאת המאה, לא רק שעוזרים לילדים, אלא זה בעיקר יחס אישי, תשומת לב, הילד מרגיש שאני בשבילו והוא מתייחס אחרת לבית ספר.."

הטרמינולוגיות השונות הננקטות באשר לשעות הפרטניות, התפקידים השונים שעליהן למלא והתפיסות השונות לגביהן, הופכות את התשובה לשאלה הפשוטה כביכול - מהן השעות הפרטניות, למשימה לא פשוטה. מה שהופך אותה למשימה מורכבת עוד יותר היא העובדה שאין מדובר רק בהבדל באופן שבו מדברים ומתארים את השעות הפרטניות, אלא גם במה שעושים אתן ובאופני העשייה. כך שלמעשה, תחת הכותרת המשותפת של שעות פרטניות, מתבצעים בבתי הספר שבאופן חדש דברים רבים ושונים שהדיבור עליהם בנשימה אחת יש בו משום הטעיה מסוימת.

2. מה עושים עם השעות הפרטניות?

א. ההיבט הכמותי - הברוטו והנטו של השעות הפרטניות

כמות השעות הפרטניות במסגרת אופק חדש היא מרכיב מדיד ומדויק יחסית בתכנית. מכיוון שכל מורה המצטרף לרפורמה מביא עמו כמות קבועה ומוגדרת של שעות, מדובר במכפלה פשוטה. יחד עם זאת, מכיוון שבמרבית בתי הספר אותם בדקנו יש תכניות שונות של העשרה, סיוע וכד', הרי שמבחינת בית הספר, או לפחות חלק מהמעורבים בתכנית, כמו תלמידים והורים, מדובר בכמות גדולה יותר של 'שעות פרטניות' ממה שהתכנית מספקת בפועל. ואילו מבחינת המורים והמנהלים שיודעים לבדל את השעות הפרטניות משעות אחרות שמעבר לתכנית הלימודים הסטנדרטית, יש לרשות בית הספר מעין מאגר כללי גדול יותר של שעות לימוד מיוחדות שהשעות הפרטניות של אופק חדש, תופסות בתוכו, מאז תחילת הרפורמה, את החלק הארי, אך לא היחיד.

ממאגר השעות הפרטניות העומדות לרשות בית הספר, נוצרת ההתפצלות המיידית לשעות שהוגדרו כ"דיאלוג", או "פרטני רגשי", לבין - "פרטני לימודי". היחס הוא בדרך כלל בסדר גודל של שליש, או פחות מכך, לרגשי והיתר עומד לרשות הפרטני הלימודי.

השעות הפרטניות הלימודיות הן אלו שנותרו מן השעות הפרטניות לאחר הורדת השעות הדיאלוגיות. ואולם, כשבודקים את השימושים הנעשים בפועל בשעות הפרטניות הלימודיות בבתי הספר מתגלים, גם מעבר למגוון התפיסות שדיברנו עליו, מקרים רבים של חריגה כה בולטת מהמתכונת המוצהרת של השיעור הפרטני(עבודה של מורה עם מספר תלמידים מחוץ למסגרת הכתה) והמרתו בשימושים שונים אחרים, עד שה"נטו" של השעות הפרטניות הממשיות שמתבצעות בבית הספר אינו זהה כלל ל"ברוטו" שלהן. נפרט את האופנים השונים השכיחים בהם קורה הדבר :

הפרטני הלימודי ושעות רוחב 

מבין השעות הפרטניות הלימודיות, המשמשות באופן מוצהר לסוג אחר של סיוע ללמידה, הנפוץ ביותר הוא השימוש בשעה הפרטנית לפיצול כיתות. במקרים אחרים מורה, על השעה הפרטנית שלו, מצטרף ומשמש כמורה שני בתוך הכיתה הפרונטאלית. לעיתים קרובות כשהוא צמוד לתלמיד, או לקבוצת תלמידים, המקבלים את החיזוק הלימודי.

"לפעמים המורות המקבילות נותנות ביחד שיעור רוחב, זה יותר בכיתות הנמוכות ואז אפשר לעקוב מקרוב אחרי הילד מבלי להוציא אותו מהכיתה.."
"אנחנו עושות את הפרטני שתי מורות בכיתה...."
"...חילקנו את הכיתה לשתי קבוצות מתמטיקה ולשון בכיתות הגדולות, או שתי מורות בכיתה...זה שינה לגמרי את הלמידה - הילדים מתקדמים.. אני מלמדת לשון. זה מאפשר פיצול כיתות ומאפשר לכן למידה משמעותית לעומק."

המרות מזדמנות

כאן מדובר על שימוש בשעה פרטנית לא באופן מתוכנן ושיטתי למטרה אחרת, או אמצעי למידה אחר כמו פיצול כיתה, אלא לפתרון בעיה שעלתה, או צורך מזדמן. הסוג הנפוץ ביותר של המרה מזדמנת הוא שמשתמשים בשעה הפרטנית של המורה כדי למלא את מקומו של מורה שחסר. מדובר על שימוש שמנהלי בתי ספר לא מצהירים עליו, אך הוא מדווח על ידי מורים. קשה לאמוד את היקף התופעה, אך ברור שהיא קיימת וברור שהיא משקפת תופעה רחבה יותר של שימוש במשאב שמקבל בית הספר כדי לענות על צרכים דחופים המתעוררים במערכת:

"כשאין מורה מחליפה אז מאיפה את חושבת לוקחים את המורה? מהפרטני...זה הכי קל ושצריך פעילות דחופה, אז גם מהפרטני..זה משמש את בית הספר ולא רק את הילדים.."
"הדבר הראשון שמבטלים, זה השיעור הפרטני...אין מחליפים, אז אם מורה איננה, קודם כל מבטלים פרטני ומכניסים את המורה לכיתה.."

האמירות הללו, שאינן נשמעות כאמור מפי מנהלים, אלא מפי מורים, בעיקר אלה שאינם כלולים ברפורמה, מנסות לתאר מגמה עקרונית שעל פיה השעות הפרטניות הן הראשונות להיפגע כשמתעורר צורך, בעיה דחופה בבית הספר, בעיה למורה שאמור לבצע את השעה הפרטנית. מנגד נשמעות הצהרות של מנהלים, ולעיתים של מורים המתייחסים למנהלים, שאצלם השעה הפרטנית היא "עניין קדוש" ושלא ייתנו לפגוע בה בשביל לפתור שום בעיה מזדמנת. אלא שמכלל ה'לאו', משתמע גם 'ההי'. משמע, אישור לכך שהתופעה קיימת ויש להיאבק בה:
"נכון שפרטני זה שלושה ארבע תלמידים, זה קל לפגוע בזה, אבל אצלי זה קודש הקודשים - לא פוגעים בשיעור פרטני, לא מוותרים על שיעור פרטני...יש לי דוגמא, מורה שקראו לה דחוף, הילדה חולה. אני לא נותנת לבטל את הפרטני, אני לא רוצה שבסוף השנה יבואו ויגידו - הילד לא התקדם, כי הוא קיבל בפועל חצי מהשעות...המליאה אצלי לא יותר חשובה מהפרטני.."

המרה מתוכננת

נתקלנו במקרים ספורים וקשה להעריך את היקפם המספרי, שבהם מוסבות שעות פרטניות באופן מוצהר לשימוש קבוע אחר מעבר להמרתן לשעות רוחב. למשל, אחוז מסוים מהפרטני

משמש לישיבות מקצועיות של מורים. זאת משום חוסר הזמן לביצוע פעילויות אלו, שנוצר, על פי דעת בית הספר, מאז הכניסה לרפורמה :

" בגלל שאין יותר זמן לישיבות, ביוזמתי שלי לקחנו שיעורים מהפרטני ושם צוות מורים מכינים חומרים, מלבנים בעיות, עולים קשיים ויש למידה. מה שמפחית את הפרטני משלוש שעות לשעתיים..מורה לחשבון שיש לו שיעורים בכיתה ג' ד', או ה' ו', בשעתיים הוא לעולם לא יספיק.."

שעות פרטניות מקוצרות

עד עכשיו דובר על הפחתת שעות פרטניות שלמות מתוך הכמות המקורית. קיים פחות נוסף המתבטא לא בויתור, או המרה של שעות פרטניות שלמות, אלא בשימוש רק בחלק מן הזמן המיועד להן כשהחלק האחר מתבזבז בדרכים שונות. הסיבות הנפוצות לכך הן :

זמן הוצאת התלמיד מן הכיתה : הוצאת התלמיד מהכיתה לשעה הפרטנית היא, בדרך כלל, עניין קצר ופשוט, אבל לא תמיד. באחוז קטן יחסית של מקרים, על פי עדויות תלמידים ומורים, הפעולה הזו איננה כה קצרה ופשוטה. ראשית, לוקח לעיתים זמן למורה הפרטני להגיע לכיתה ולפעמים בנסותו לשלוף מתוכה את קבוצת התלמידים המתוכננת, הוא נתקל בהתנגדות. לעיתים זו התנגדות מצד המורה המלמד ולעיתים סרבנות של תלמידים. ההתנגדות של המורה היא בדרך כלל משום שמדובר בשיעור חשוב, כמו הכנה לבחינה, ושל התלמידים משום שאינם רוצים להפסיד את השיעור שהכיתה כולה עומדת לקבל, בעיקר אם זה שיעור חוויתי ואהוב. הדבר גורם להארכת החלק הטכני הזה ולבזבוז זמן :

"אני רואה שלפעמים עד שהמורה באה לקחת את הילדים ועד שהם יוצאים, כי יש פה ושם ויכוחים, עובר זמן וגם השיעור נפגע וגם הזמן לפרטני הולך לאיבוד.."
" שעת פרטני היא 45 דקות. עד שעולים מהפסקה, בדרך שירותים, עד שמתארגנים ועד שהמורה משחררת מהכיתה שלה, כבר עבר הרבה זמן ועד שמתארגנים- כמה זמן נשאר?"

זמן ההתמקמות : הכוונה היא לזמן הלוקח להתמקמות המורה עם הקבוצה הפרטנית. בשל העדר התנאים הפיסיים המתאימים לביצוע השעה הפרטנית במרבית בתי הספר ובעיות של תיאום המקום בין המורים השונים העוסקים באותה יחידת זמן בשיעור פרטני, לוקח למורה זמן עד למציאת המקום המתאים והתחלה בפועל של השיעור הפרטני :

"...מטיילים בבית הספר וזה יוצר בעיות ומחפשים מקום לעבוד ולפעמים זה תוך כמה דקות ולפעמים תוך עשר דקות ואולי יותר וזה לא מקום קבוע..אני צריכה לתפוס מקום, לשמור עליו וזה בלגן....."

הפרעות בתוך השעה הפרטנית : מכיוון שהרבה מן השעות הפרטניות נעשות בחללים פתוחים שלא יועדו לכך, מסדרונות, חדרי מורים, חדר ספריה וכד', הרי הן מועדות להפרעות והסחות דעת שונות. ילד בוכה עשוי להיכנס לפתע ולגרום להסחת דעת של מספר דקות. יש רעשים שונים, אירועים קטנים וגדולים מסיחי דעת. למשל, במהלך שעה פרטנית המתבצעת בחדר ספרייה - כניסה חוזרת ונשנית של תלמידים לחדר כשכל פעם מוסבר להם מחדש שכרגע הספרייה סגורה :

" הפרטני הוא במקום שיש ילדים או בחלל הפתוח שבו עוברים ילדים או בספרייה...כל הפרעה גוזלת זמן עד שהילדים חוזרים לשיעור..."

בזבזי זמן ביוזמת המורה הפרטני: נשמעים דיבורים מצד מורים ומנהלים על מקרים, את היקפם קשה מאוד לקבוע, שבהם מורים מבזבזים בודעין חלק מן השעה הפרטנית. מורים עשויים להשתהות עוד זמן מה בעיסוקם הפרטי, או בהכנות לשיעור, בטרם ייגשו לקבוצה הממתינה להם. לעיתים נדירות, גם לא להגיע כלל לשיעור הפרונטאלי כדי להוציא את התלמידים שיועדו לכך:

" היה פעם שחיפשתי את המורה בפרטני בפגנת העבודה והיא לא הייתה...היא טענה שביקשה לקרוא לילדים והמתינה להם וככה עברה חצי מהשעה...מאז אני מקפיד יותר ומאמין שזה לא חזר עוד פעם.."

" רוב המורות משקיעות ועובדות, אבל פה ושם יש מורה שממסמסת את השיעור הפרטני.."

קשה כאמור להעריך את היקף התופעה, אבל עולה מהדיווחים שהיא קיימת. לעיתים נאמר הדבר בגלוי, לעיתים הוא נאמר ברמז ע"י מורים, או מנהלים. אם כי רובם המכריע של המנהלים מצהירים על כך שהם בוטחים במוריהם, גם אם אין ביכולתם לפקח על כל השעות הפרטניות. נראה כי השילוב של עומס רב על המורים וקושי בפיקוח, "מזמינים" מדי פעם גם תופעות כאלו. עולה מכל אלו כי האופן שבו הסל הראשוני של השעות הפרטניות נפרט בשטח לפעילויות שונות, חלקן צמודות יותר לשעה הפרטנית המקורית וחלקן פחות, והדרכים שבהן מקצת השעות הללו מתבזבזות בדרך, מביאים לידי כך שחלק מפרוטנציאל השעות הפרטניות המוענק לכל בית ספר אינו מגיע לכלל מימוש. קשה להעריך את היקף התופעה. ברור שברוב המכריע של השעות נעשה שימוש תקין, המשרת את המטרה שלשמה הם ניתנו- קידום התלמידים על ידי איזה שהוא סוג של טיפול מיוחד בתלמידים. ברור לא פחות שבשל הגיוון הרב, גורמים מקומיים ומערכתיים נוספים שעוד נדון בהם ואי הקפדה של מנהלים ומורים, חלק מן השעות הולך לאיבוד באופן חלקי, או מלא. התופעה הזו מעסיקה רבים מן המנהלים עמם שוחחנו ועל כך נדון בהמשך.

ב. מגוון המופעים של הפרטני-לימודי

מגוון התכנים והתצורות שהשעה הפרטנית מקבלת היה מתחילתו רב והותאם למכלול של משתנים – אופי בית הספר, מספר התלמידים בקבוצה, הנושא הנלמד, אופן ואסטרטגיית הלימוד וכד'. השילוב בין משתנים אלו יוצר תצורות תפעוליות רבות. נראה כי במהלך שנת הלימודים מגוון תצורות השעות הפרטניות הלך וגדל. בפרק זה נפרש את הקטגוריות העיקריות שבהן שונות השעות הפרטניות הניתנות לתלמידים זו מזו, כשכול קטגוריה מתפצלת לסוגים המרכיבים אותה ולעיתים יש חיתוך וחפיפה בין קטגוריות שונות.

צמצום פערים

הרבה מן השעות הפרטניות ניתנות תחת כותרת מוצהרת, או בלתי מוצהרת, של צמצום פער לימודי. הפערים מאותרים באמצעות ההיכרות הבלתי אמצעית של מורים עם תלמידיהם ובמידה הולכת וגדלה על ידי שימוש במבחני "מיפוי". מורים ומנהלים מדווחים על שימוש מרובה במבחני

מיפוי שונים כדי לקבל תמונה מדויקת, ככול הניתן, על שליטת התלמידים בחומר הנלמד. ככול שהמיפויים מתרבים, הם בודקים את הידע במרווחי זמן קצרים יותר וסביב תכנים ומיומנויות צרים וממוקדים יותר. המידע שנאסף ע"י המיפוי וההיכרות מורה-תלמיד מנוצל לבניית קבוצות למידה פרטניות. ניתן לזהות כמה טיפוסים בולטים של הקבוצות המיועדות לסגירת פערים.

פער ממוקד מקצוע: כאן מאתרים מספר תלמידים המוגדרים כחלשים במקצוע נתון – מתמטיקה, שפה, וכד'. קבוצת הלמידה תקבל שיעורים פרטניים כדי לצמצם את הפער עד לדרגה בה ישתוו לכיתה, או לדרגה המספקת את המורה, על פי שיקוליו :

" מהמיפוי הוצאנו את הילדים שזקוקים לתגבור במתמטיקה, או שפה, או אנגלית ונותנים להם פרטני...בהתאם לסוג הקושי.."

" אני מכירה את התלמידים שלי ויודעת, על פי רוב, מה הקושי שלהם. המיפוי גם עוזר והקבוצה היא תמיד של ילדים עם קושי דומה.. אם זה בעיה במתמטיקה, או בעיה בשפה, הם יבואו לפרטני ויהיו איתי עד שיגיעו לרמה של הכיתה.. לפעמים זה כמה חודשים ולפעמים זה כמה שבועות.."

פער בציון: ריכוז של מספר תלמידים על פי הציון שיש להם במקצוע מסוים, לקבוצת למידה שהגדרת המטרה שלה היא להעלות את המשתתפים בה מן הציון הנתון לציון גבוה יותר שנקבע מראש. לא מדובר בהכרח בתלמידים חלשים ונכשלים. לעיתים מדובר על תלמידים שציוניהם בינוניים :

" היו כמה תלמידים שאמרתי : בואי נעלה אותם מ-60 - 70 - 80...אז נתתי להם פרטני.. הם עלו בציון, זה היה יופי והחלפתי קבוצה.."

פער סביב מיומנות, או תוכן ממוקד במקצוע למודי : התמקדות במספר תלמידים שלא הצליחו לקלוט כהלכה מרכיב ספציפי בנושא הנלמד. למשל, השימוש ב'חיריק', או כפולה של מספר מסוים. תלמידים אלה יקבלו שיעורים פרטניים כדי לפתור הבעיה. בקבוצות כאלה, באופן טבעי, קצב תחלופת התלמידים מהיר יותר :

" המורה ראתה שהתקשיתי בבעיה וטעיתי, אז היא הוציאה אותי לפרטני, הסבירה לי עוד פעם, נתנה לי תרגילים וכשהיא ראתה שזה בסדר, החזירה אותי לכיתה....זה היא עושה הרבה לילדים שיש להם שגיאות בכיתה.."

מקצועות הלמידה בפרטני

מרבית השעורים הפרטניים ניתנים במקצועות הליבה, אבל המגוון המלא רחב יותר.

מקצועות הליבה - בהן מרוכזת עיקר השעות הפרטניות המקיפה את כל המקצועות המסווגים בקטגוריה זו. בתוך מקצועות הליבה יש היררכיה של הנפוצים ביותר שהם מתמטיקה, אנגלית ושפה וכאלו שמלמדים בהם פחות שעות פרטניות כמו טבע – מקצועות המיצ"ב.

מקצועות שאינם בליבה - המגוון בקטגוריה זו כולל את כל מרחב תחומי הידע והעיסוק של בית הספר שאינו כלול במקצועות הליבה. העשרה במוסיקה, התעמלות וכד', כדברי אחת המנהלות :

" אני מאפשרת פרטני בכול נושא, אם יש לי תלמיד חלש במתמטיקה אבל טוב מאוד במוסיקה, הוא מקבל פרטני במתמטיקה והעשרה במוסיקה..זה עושה לו טוב.."

פעילויות נוספות - שימוש בשעות הפרטניות עם קבוצת תלמידים לכתיבת עיתון בית הספר, או להמחזות סיפור לקראת מסיבת סיום:

" חלק מהתלמידים התקדמו כל כך יפה שהם השתתפו בהמחזה של סיפור, יחד עם תלמידים אחרים...הרחבתי את הפרטני והכנסתי עוד תלמידים וביחד הם עבדו על ההמחזה וזה היה פשוט נהדר.."

יש לציין כי אלה מקרים מועטים יחסית לקודמים.

העיתוי

שאלת עיתוי השעות הפרטניות מתייחסת לשני ממדים: הראשון - הזמן בו ניתנת השעה הפרטנית. השני - התוכן הניתן בשעה הפרטנית ביחס לתוכן שלומדת אותה שעה הכיתה כולה.

מתי ניתנת השעה הפרטנית - השעות הפרטניות ניתנות, ברוב המקומות, במהלך יום הלימודים. מקצתן ניתנות לאחר תום הלימודים. מצב זה הוא תולדה של אילוצים מבניים הנובעים מקיומו של יום לימודים ארוך, או רגיל, ומשיקולים מצביים. שיקולים הנוגעים לשאלות כגון- עד כמה לגרום למורים ותלמידים להישאר מעבר ליום הלימודים הרגיל? עד כמה ניתן לנצל את היחלונות של המורים וכד'.

החומר הנלמד בפרטני ביחס לכתה - מהנתונים עולה כי הלמידה בפרטני ביחס לחומר הנלמד בכיתה נעשית בארבע צורות:

- **למידה מקדימה** – הקבוצה הפרטנית לומדת חומר שעדיין לא נלמד בכתה. על ידי כך, לתלמידים הפרטניים ניתנת מעין מקדמה של ידע והבנה בחומר לגבי שאר התלמידים. כך ניתן לסייע לתלמידים החלשים להשתלב בשיעור, להגביר את ביטחונם העצמי ולחזק את יכולת הלמידה שלהם גם במסגרת הכיתתית: "כשאני מכינה את התלמיד לשיעור הבא ומתרגלת אותו, הוא משתתף יותר...הוא חלק מהכיתה, זה נותן לו ביטחון.. זה טוב לו גם בפרטני וגם בכיתה, כי הוא ממשיך להשקיע....."

- **למידה מקבילה** - קבוצת התלמידים המוצאים מן הכיתה לשיעור הפרטני, לומדים את אותו חומר שנלמד במקביל בכיתה. בכך נמנע הפסד של חומר לימודי והיכולת שלהם לקבל בקבוצה קטנה מה שאחרים מקבלים במסגרת הכיתתית, מאזנת את הפיגור היחסי שלהם בידע וביכולת מול שאר הכיתה: "המורה לאנגלית מלמדת בכיתה ואני יושבת עם הילדים על אותו חומר בפרטני...אני מתואמת עם המורה, לוקחת את דפי העבודה ועובדת אישית עם כל אחד על אותו חומר שיש בכיתה..". "היום אין כזה דבר שמחנכת מלמדת עברית פרטני ובמקביל יש אנגלית. היום, אם יש פרטני מתמטיקה, המורה בכיתה תלמד מתמטיקה.."

- **למידה בעקבות** - הקבוצה הפרטנית לומדת חומר שנלמד כבר במסגרת הכיתתית. במצב זה הקבוצה הפרטנית נבנית מתלמידים המצויים בעמדת פיגור דומה ביחס לחומר הנלמד בכיתה. הפער יכול להתבטא בפיגור מצטבר של מספר חדשי למידה או במשך זמן קטן בהרבה. כזה יהיה למשל המצב כשקבוצה נבנית כדי לסגור פער ממוקד במיומנות ספציפית של שפה, מתמטיקה וכד': "יש שעות פרטניות שבהן התלמיד נמצא בפיגור וגם

אם הוא יצא מהשיעור הוא לא יפסיד הרבה, כי חסר לו הרבה בבסיס.... צריך לעזור לו לסגור את הפער ואז הוא יחזור לכיתה עם הידע הנדרש להמשך...."

- למידה מתקדמת - בקבוצות פרטניות למצטיינים נלמד לעיתים חומר של כיתה גבוהה יותר מזו שבה נמצאים שאר התלמידים. המצוינות וההעשרה באים כאן לידי ביטוי בכך שתלמיד בכיתה ה' לומד במתמטיקה את מה שתלמידים רגילים לומדים בכיתה ו'.

ג. מי מקבל את השעות הפרטניות?

השעות הפרטניות אינן מתחלקות שווה בשווה בין כל התלמידים בבית הספר. החלוקה נעשית על פי העדפות בית הספר והמורה. משמע, כל בית ספר, או כל מורה בוחרים באיזה חתך של תלמידים להתמקד. ההתמקדות נועדה להשיג תוצאות מרביות עם קבוצת תלמידים הומוגנית בהתאם לשיקולי משבצי התלמידים. מנגד קיימת השאיפה לאפשר לכמה שיותר תלמידים ליהנות מן השעה הפרטנית:

"בהתחלה נתנו לחלשים, אבל אחרי פסח התחלנו עם בינוניים ועכשיו חצי מהכיתה קיבלה, או מקבלת, פרטני..."

מכיוון שמספר השעות מוגבל, אחוז התלמידים שיקבל במהלך השנה שעה פרטנית יהיה תלוי במשך הזמן המיועד לכל קבוצה, בגודל הקבוצה וברמת התחלופה בה. כך, ככל שבוחרים להתמקד לאורך זמן באותם תלמידים, בדרך הטבע פוחת אחוז התלמידים שנחשף לתכנית.

באשר לגודל הקבוצה, במקצת מן המקרים נעשית פריצה מכוונת של המגבלה המספרית של חמישה תלמידים כדי להגיע ליותר תלמידים. ואולם, במקרים רבים אחרים מתקיימות קבוצות של פחות מחמישה.

"התחלתי עם חמישה ילדים בפרטני. עכשיו זה יותר, כי אני רוצה שכמה שיותר ייהנו מזה. זה יכול להיות שבע או שמונה, זה תלוי..."

"יש לי פרטני של חמש, לפעמים שלוש ולפעמים גם שמונה, או תלמיד אחד... זה תלוי..."
"הפרטני אצלי בנוי על שלושה. לעיתים נדירות מצטרף עוד תלמיד לתקופה קצרה בגלל קושי ממוקד..."

ככל ששנת הלימודים התקדמה, יותר תלמידים השתתפו במסגרת הזו של השעה הפרטנית. למרות כן, נראה שברוב המקומות אחוז ניכר מן התלמידים לא קיבל כלל שעות פרטניות. את התלמידים הנהנים מהשעות הפרטניות ניתן לסווג למספר קבוצות:

תלמידים חלשים

תלמידים המצויים בפיגור משמעותי ביחס לכיתה בחומר הנלמד. בדרך כלל במקצוע ליבה. הפיגור מוגדר אל מול מקצוע מסוים, אבל לעיתים קרובות תלמידים שחלשים במקצוע אחד חלשים גם במקצועות אחרים.

במרבית בתי הספר קבוצת אוכלוסיה זו היוותה את הקבוצה המועדפת והראשונה לקבלת שעורים פרטניים. מאחר ולעיתים קרובות תלמידים חלשים מתקשים במספר מקצועות ולא באחד בלבד, הרי שתת-קבוצה זו, קיבלה את מרבית השעות הפרטניות. במהלך השנה נראה שמשקלה בתוך אוכלוסיית מקבלי השעות הפרטניות ירד בהדרגה. זאת, גם משום שחלק מהפערים הצטמצמו וגם משום הרצון להגיע לאוכלוסיות נוספות:

" המורים, באופן טבעי, העדיפו את החלשים....כך שעיקר השעות הוא להם. החלשים קוראים למורים, זה יותר מתבקש לסייע למתקשים, מאשר לחזק את החזקים..."

"חשבנו להשתמש בזה לשלוש מטרות וקבוצות...בפועל, המורים פנו בעיקר לתגבור החלשים...זו הייתה הנטייה שלהם והלכתי איתם.."

תלמידים בינוניים

קבוצה זו הוגדרה בהרבה בתי ספר כיעד לשעות הפרטניות משום שבדרך כלל היא מצויה מחוץ למסגרות סיוע מיוחדות אחרות. הללו מופנות לרוב לתלמידים שבקצוות- תלמידים חלשים מאוד, או תלמידים מצטיינים:

" הבינוניים היא הקבוצה הגדולה שנופלת בין הכיסאות. הם התלמידים שלא מגיעים אליהם בדרך כלל, והחלטנו להשקיע בהם ויש תוצאות..."

" הרבה פעמים אני אומרת למורות שלי - בואו ניקח את אלה עם ה- 70, את הפלח הזה, נשקיע קצת בו ונעלה אותו בעשר נקודות. וזה הולך.."

תלמידי שילוב

כיוון שזה רק מיעוט לא כדאי שזה יהיה ראשון תלמידים המוגדרים כבעלי לקויות למידה הגורמות לקשיים ממשיים בהישגים, מגיעים למסגרת השיעור הפרטני רק לעיתים רחוקות. לתלמידים אלה יש, במרבית המקרים, פתרונות מיוחדים להם, בעיקר במסגרת כיתות שילוב.

תלמידים מצטיינים

בנוגע לקבוצת אוכלוסיה זו, קיים, כך נראה, הפער הגדול ביותר בין הכוונות המוצהרות של המערכת ובית הספר לבין המתרחש בשטח. מנהלים מדברים על כך שחשוב שגם התלמידים המצטיינים יקבלו שעות פרטניות, גם משום שמגיע להם, וגם כדי לא לזהות את השעות הפרטניות עם תלמידים חלשים בלבד. ואולם בפועל מתקיימות קבוצות פרטניות למצטיינים בהיקף מצומצם בלבד. זאת, כך נראה, גם משום העדפה ספונטאנית של המורים לסגור פערים של תלמידים חלשים וגם, אולי, משום שההתמודדות עם מצטיינים דורשת השקעה ומאמצים רבים יותר:

" השנה נתנו פחות למצטיינים ויש לחץ מהם. היו מעט קבוצות ובאחת, בכיתה ה', היה לחץ והקבוצה גדלה ליותר מעשרה תלמידים, אולי כי למורה נוח יותר בקבוצה גדולה...אנחנו נעלה את הכמות וניתן גם למצטיינים בשנה הבאה..."

"לא לחצתי מספיק בכיוון של המצטיינים כי רציתי ללכת עם המורים והעבודה עם המצטיינים שונה, דורשת אולי השקעה גדולה יותר..."

"בשנה הבאה מצטיינים יקבלו יותר שעות, כי הם יכולים לסחוף את כולם למעלה.."

השיבוץ הפורמאלי לשעות הפרטניות נעשה על פי רמת התלמידים בלימודים, כפי שהיא משתקפת במיפויים הנהוגים בכל בית ספר ובהתרשמות המורה. ואולם בפועל מצויים גורמים נוספים שמשתתפים ומשפיעים על שיבוץ התלמידים במסגרת הפרטנית :

שיתוף הפעולה של התלמיד

על פי דברי מורים ותלמידים, לשעה הפרטנית מגיעים תלמידים שמעוניינים בכך וחפצים בכך. ברור שלא כל התלמידים בשעה הפרטנית רוצים בכך בכל נפשם ומאודם והמסגרת הכפייתית של בית ספר פועלת גם פה. כך שתלמידים שאולי היו מעדיפים לעשות דבר מה אחר, להישאר בכיתה עם שאר התלמידים, או ללכת הביתה בסיום יום לימודים, מצטרפים בכל זאת לשעה הפרטנית. אולם דווקא על רקע עובדת יסוד זו שמדובר במערכת שאינה מאפשרת מיסודה בחירה חופשית, בולט הממצא שתלמידים שמגלים התנגדות פעילה לשיתופם במסגרת הפרטנית, לרוב אינם משולבים בה. זאת, גם משום שהשעה הפרטנית נתפסת כמעין זכות הניתנת לתלמיד, כך שאם אינו רוצה בה - היא לא מגיעה לו, וגם משום שקשה להביא ילד המתקשה בלימודיו לסגירת פער לימודי, מבלי שיתוף פעולה מלא של התלמיד :

"שעה פרטנית תלויה בשיתוף פעולה של התלמיד ואם אין שיתוף פעולה, אז זה תקוע, זה לא אז.. בדרך כלל הם משתפים פעולה, אבל שמישהו מתעקש זה בעיה.."

ההתנגדות של תלמידים לשעה פרטנית יכולה להיות במידות ובעוצמות שונות ולנבוע מסיבות מגוונות :

- תלמיד המתנגד להוצאתו משיעור ספציפי כי הוא לא רוצה להפסיד אותו. בעיקר שיעורים כמו חינוך גופני, או אומנות, שנחשבים לשיעורי כיף, המסבים הנאה ואולי גם פורקן לילדים : "אופק פחות מוצלח כשאני צריכה להוציא תלמיד מספורט שהוא אוהב ומפסיד בגלל שיעור שהוא פחות אוהב, אבל צריך..". או "כשילד לא רוצה לבוא ולהפסיד שיעור, כי הוא אוהב אותו, כמו בעלי חיים, או אומנות, או ספורט.. אם הוא מתעקש, אני לא רבה איתו...אני מניחה לו.."
- תלמידים שאינם משתפים פעולה משום החשש שלהם שהשתתפות בשיעור פרטני תסמן אותם כ- 'חלשים' : "תלמיד יכול לא לרצות לבוא לפרטני, כי לא רוצה שתדבק בו סטיגמה של חלש...זה לא קורה בכיתות הנמוכות וזה לא קורה הרבה, אבל בכיתה ד' היה תלמיד שסירב להמשיך בפרטני.."
- תלמידים שלא מתחשק להם ללכת לשעה פרטנית משום הטורח בעיקר כשהיא ניתנת בסוף היום לאחר שאר התלמידים סיימו את הלימודים : "יש ילדים שעייפים בסוף היום והחברים הולכים הביתה והם צריכים להישאר פה ושם יש ניסיון ללכת עם כולם ולא להיות בשיעור.."
- תלמידים שבאופן מוצהר אינם רוצים להתקדם בלימודים משום שלא על הדרך הזו תפארתם. בכך הם שומטים את הקרקע מתחת להנחת היסוד של השיעור הפרטני

שתלמידים רוצים להצליח בלימודים והשיעור הפרטני הוא אמצעי חשוב עבורם להשגת הדבר: "ילדים אומרים - אני לא צריך את זה...אני רוצה להיות נהג, או לעבוד במה שאבא שלי עובד... זה לא עוזר לי..". או, כדברי אחד הילדים: "אני רוצה להיות כדורגלן...אני טוב בזה, אז מוציאים אותי משיעור ספורט ונותנים לי אנגלית, או מתמטיקה. זה אולי חשוב, אבל לי ספורט וכדורגל חשוב יותר..".

"יש ילדים שאתה מכניס לפרטני והם לא משתפים פעולה ולא מעניין אותן, הוא אומר בפנים אז תוציאי אותי, אני לא רוצה את זה..".

חשוב לציין כי על פי דברי מורים ומנהלים ועל פי דברי התלמידים עצמם, מרבית התלמידים מעוניינים לקבל שעות פרטניות. ואולם, התלמידים המעטים יחסית שאינם מעוניינים ואינם מקבלים שעות פרטניות לעיתים קרובות היו אמורים להיות אחד מקהלי היעד העיקריים של השעות הפרטניות משום הישגיהם הנמוכים יחסית בלימודים.

מעבר לכך, דומה שמידת ההיענות של תלמידים לשעות הפרטניות היא לעיתים תוצר של מידת העניין והתרומה של השעות הפרטניות בעיניהם ולא התנגדות מלכתחילה שאינה תלויה בדבר. יש לכך רמזים בדברי מורים שדיווחו שתלמידים שסירבו לבוא ללימודים שגרתיים של חומר לימודי בשעה הפרטנית, באו ברצון לשיעורי העשרה של חומר מסקרן ושונה.

נקודה זו מצטרפת להתרשמות שעלתה בנו בכמה בתי ספר ושעדיין דורשת ביסוס, מכיוון שמנהלים ומורים טענו בדרך כלל שהיא תוצר של מקריות בלבד, שבשיעורים הפרטניים יש יותר תלמידות מאשר תלמידים. זאת מכיוון, שלדברי תלמידים עצמם: "הבנים רוצים לשחק כל הזמן כדורגל והבנות רוצות ללמוד..". מתקבלת כאן תמונת מצב שעל פיה הפרופיל של התלמיד הפרטני הממוצע, מעבר לשיקולי הרמה הלימודית, כולל גם מידה לא מבוטלת של שיתוף פעולה. למורים יש העדפה מודעת, או בלתי מודעת, של תלמידים "משתפי פעולה" שאפשר לעבוד אתם כמו שצריך בשעה הפרטנית.

נקודה נוספת שנשמעה אמנם כקול שולי, אך ככזה שיש להמשיך ולעקוב אחריו, היא שרמת ההיענות של תלמידים בכיתות הגבוהות לשעות הפרטניות נמוכה מזו של תלמידים בכיתות הביניים והכיתות הנמוכות:

"קשה יותר להחזיק בפרטני תלמיד מכיתה ו', הוא רוצה להיות עם החברים שלו, לשחק כדורגל וללכת מוקדם יותר הביתה...ההשתתפות שלהם בפרטני ירדה..".

שיתוף הפעולה של ההורים

נראה כי בתוך מערכת השיקולים והגורמים הקובעים את שיבוצו, או אי שיבוצו של תלמיד בשעות הפרטניות, נכנס לעיתים גם גורם זה. הורה שמגלה עניין בנושא, שמבקש שילדו יקבל שיעור פרטני, עשוי להשפיע על מערכת השיקולים בנושא. זאת, לא רק משום ההיענות ללחץ, אלא, כדברי מורים, משום הרצון לעודד את המעורבות החיובית הזו של ההורה בלימודי התלמיד:

"הורים פנו וביקשו שהילד יכנס לפרטני... הם הבינו שזה יתרון ולחצו, למרות שהילד לא היה חלש, הם רצו שנחזק אותו, שנאפשר לו להתקדם..."

"הורים רואים בזה עזרה... יש כאלה שבאים ואומרים- חסכתם לי שיעור פרטי. הם מעודדים את הילד ומוקירים לנו תודה..."

מנגד, מקצת מן המורים סיפרו כי במסגרת השיקולים שלהם לשיבוץ תלמיד בפרטני והשארותו במסגרת זו, נלקחת לעיתים קרובות בחשבון דווקא מידת אי המעורבות של ההורים בלימודי הילד. כלומר, הורים שמזניחים את ילדיהם בתחום זה ואינם מעניקים להם תמיכה וסיוע, גורמים למורה להעדיף את ילדם כדי לתת לו בכך פיצוי מסוים על החסר שבו הוא מצוי לעומת תלמיד אחר שמקבל במסגרת המשפחתית עזרה ותמיכה :

"השארתי בקבוצה רק ילדים שלא זוכים לתמיכה בבית...אם אין מישחו שיתחזק את הלמידה, אני משאירה את הילד עוד קצת. חבל לי שתהיה נסיגה, זה יכול לפגוע בו אני מעדיפה שהוא יהיה עוד במעקב..."

שיתוף פעולה של המחנכת

הצמדת השעות הפרטניות למורה יוצרת מראש מצב שבו תלמידים שמוריהם אינם באופק חדש, בעיקר כשהם מחנכים, נמצאים במצב אחר מאשר תלמידים שמוריהם הצטרפו לרפורמה. במרבית בתי הספר יש ניסיון מוצהר למנוע מצב שבו תלמידים אלו יפגעו בשל מוריהם. ואולם, נתקלנו בדיווחים, בעיקר בתחילת המחקר, שלפיהם תלמידים של מחנכים שאינם ברפורמה מקבלים פחות שעות פרטניות מתלמידים שהמחנך שלהם הצטרף לתכנית :

" בכיתה שהמחנכת לא באופק התלמידים קבלו פחות פרטני. זה גם לא הסתדר וגם לא היה מי שידאג לתלמידים החלשים, כי המחנכת לא באופק....נתקן את זה בהמשך..."

נראה כי למצב עניינים זה שתי סיבות - הראשונה בהן היא הרצון לשמור על עיקרון שלפיו מחנך נותן שעות פרטניות לתלמידים שלו, אותם הוא מכיר ויודע. הסיבה הנוספת נובעת מהרצון להראות למורה הסרבן, שלא הצטרף לאופק, את המחיר שמשלמים תלמידיו על סרבנותו. נראה כי במהלך השנה תופעה זו הצטמצמה, גם אם לא נעלמה כליל, מכיוון שקשה לאורך זמן להנציח מצב בלתי שוויוני שכזה בבית הספר.

ד. מה מלמד כל מורה בפרטני ואת מי הוא מלמד ?

במרבית המקרים מורים מלמדים בשיעור הפרטני את המקצועות שאותם הם מלמדים בכיתה הפרונטאלית. כשמדובר במחנכות, ישנה העדפה שלהן ללמד את תלמידי כיתתן בעיקר באותם מקצועות בהן יש להן התמחות. במיעוט המקרים, גם אם מיעוט לא זניח, מורים מלמדים מקצועות שהם שולטים בהם על פי תפיסתם ותפיסת בית הספר, גם אם אין אלו המקצועות שהם מלמדים דרך קבע בכיתה. לעיתים אלו מקצועות שלמדו בצורה פורמאלית, למרות שאינם מלמדים אותם במסגרת פרונטאלית. לעיתים אלו מקצועות שיש להם בהם ידע, אף כי לא רכשו

אותם בלמידה ממוקדת ומסודרת. השימוש במורים, גם מעבר למקצוע המוכרז שלהם, נעשה מכמה סיבות:

ראשית, גורמים לכך אילוצים של בית הספר עקב המורכבות של בניית המערכת וחסרונם של המורים שלא נכנסו לרפורמה. למשל, המורה לאנגלית לא מצטרפת לאופק, ועדיין המקצוע הזה נדרש ללימודים הפרטניים.

מתווספת לכך גישה שנהוגה בכמה בתי ספר כתשובה לאילוצים, אך גם מעבר לכך, שעל פיה ממפים את הצרכים של התלמידים ומולם, את כל יכולות ההוראה שעומדות לטובת בית הספר באמצעות מוריו. כך שאם המורה לחינוך גופני שולט היטב במתמטיקה, היכולת הזאת תנוצל לטובת השיעור הפרטני. מתווספת לכך ההנחה שבכיתות הנמוכות רמת הידע הנדרשת מהמורה במקצועות שונים היא כזו שדי בהשכלה הכללית שיש למורה המקצועי שהתמחותו היא אחרת, בנושא אלו, כדי לבצע את המטלה הפרטנית בהצלחה. כל זאת, כמובן, בהנחה שהמורה הפועל מחוץ לתחום מומחיותו העיקרית, אמור להיעזר במורים אחרים שזהו תחום התמחותם.

אצל מורים מקצועיים שהצטרפו לאופק חדש נוצר לפעמים אילוץ מסוג אחר הגורם להם ללמד מחוץ לתחום מומחיותם המובהק. מדובר במצב שבו המקצוע שבתחום ההתמקצעות של המורה איננו בין התכנים שבית הספר רוצה לחזק אצל התלמידים. לכן המורה המקצועי נאלץ ללמד באופן פרטני מקצוע אחר, כלשהו, שהוא שולט בו במידה כזו או אחרת.

"המורה לחינוך גופני שהתמקצע במתמטיקה, יכול לתת גם אנגלית, אם הוא בידע המתאים ויעביר פרטני באנגלית בתיאום עם המורה לאנגלית..."

"המורה למוסיקה התמקצע בעבר גם במתמטיקה ולכן שילבנו אותו בפרטני במתמטיקה והוא מרוצה ואנחנו מרוצים..."

בחלק מבתי הספר קיים, לעומת זאת, עיקרון והנחייה של המנהל שמורה ילמד רק בתחום ההתמחות הפורמאלי שלו, למרות האילוצים בשטח. בפועל לעיתים נשמר עיקרון זה, ולעיתים לא. כמו כן, חלקם של המחנכים אינו מעוניין ללמד שעות פרטניות מחוץ למסגרת כתתם, גם כשאילוצים שונים מחייבים זאת, והם מנהלים מאבק כדי להישאר צמודים אך ורק לתלמידיהם.

את מי מלמדים המורים ?

מחנכים - המצב השכיח ביותר הוא שמחנכים מעבירים שיעורים פרטניים לתלמידי כיתתם. מרבית המנהלים והמורים מאמינים שהזיקה הקרובה בין מחנכים לתלמידיהם מסייעת לאפקטיביות של השעות הפרטניות ומנגד, שהקשר הקרוב הנוצר עם התלמידים באמצעות השעות הפרטניות הלימודיות והרגשיות מסייע למחנך לעבוד עם הכיתה כולה. נראה כי בכול מקום שהדבר ניתן, זהו אמנם המצב. חריגות לא מועטות ממצב עניינים זה, הן תוצר של מספר גורמים:

- מחנכת אחרת מעבירה שיעור פרטני לתלמידי כיתה שהמחנכת שלה לא הצטרפה לאופק חדש.

- מספר השעות הפרטניות של המחנכת, אחרי הורדת שעות מחנכת ושעות הדיאלוג, לא מספיקות למלא את צרכי כיתתה ומורים אחרים מטפלים פרטנית בחלק מתלמידיה.

מורים מקצועיים - הללו, גם כשהם מלמדים באופן פרטני את המקצוע שלהם, אינם נמצאים במצב דומה לזה של המחנך. זאת מכיוון שתלמידיהם פזורים בכיתות שונות ואין להם איתם זיקה וקירבה כמו אצל המחנכים. לכן הגבלתם לכיתות שהם מלמדים היא גם פחות משמעותית והרבה פעמים גם בלתי מעשית, בשל אילוצי לוח השיבוצים. למשל, אם המורה המקצועי של הכתות האחרות לא הצטרף לרפורמה. כך שמורים מקצועיים מוצאים את עצמם בשיעור הפרטני מול תלמידים שהם מכירים באופן מוגבל מהשיעור המקצועי שהם מעבירים ולעיתים הם אינם מכירים אותם כלל.

"כשאני נכנסת לשיעור פרטני של תלמידים לא שלי, זה מוזר בהתחלה ולוקח זמן להכיר אותם...וגם להבין את הקושי שלהם. זה שונה אם זה בכיתה שאני מלמדת בה..."
"רוב הפרטני זה בכיתות שלי, שאני מלמדת בהם...יש פרטני אחד שאני בתיאום עם המורה השנייה...זה הבדל בהיכרות וזה לא משנה...פרטני זה פרטני..."

מקצת מהמנהלים מנסים לצמצם את התופעה של כיתות פרטניות שמנוהלות על ידי מורים ללא זיקה קבועה לתלמידים על ידי כך שהם קובעים את השכבה כולה כמסגרת לשמירה על קשר והיכרות בין מורה לתלמיד פרטני. המחנכים אינם מוגבלים לכיתה שלהם, גם אם זו תישאר עדיין בעדיפות, אבל הם לא ילמדו פרטנית מחוץ לשכבה. המורה המקצועי יוצמד כמורה פרטני לשכבה מסוימת, לרוב זאת שהוא פעיל בה ממילא, ולא ייתן שעות פרטניות לתלמידים שמחוץ לשכבה הזו, אפילו שאת חלקם הוא מכיר מן השעורים הפרונטאליים המקצועיים:

"אני רוצה להצמיד לכל שכבה מורה מקצועי כמחנך שלישי בשכבה ואז היא מכירה את התלמידים ומכירים אותה והיא נותנת את הפרטני במקצועות שלה והיא משובצת עם המורות בשכבה לחשיבה משותפת והופכת לחלק מהצוות. עשיתי את זה חלקית ואני הולכת להרחיב..."

ה. שעת הדיאלוג

השעות הללו משמשות, במרבית המקרים, למפגש בארבע עיניים בין מחנך לתלמיד. אם כי יש גם מקרים מועטים יחסית שבהם, במקרה של בעיה התנהגותית ששותפים לה מספר תלמידים, יתנהל הדבר בקבוצה.

כמו בשעות הפרטניות הלימודיות, אשר מנהלים ומורים מרבים לומר לגביהן שהן התקיימו במידה כזו או אחרת גם לפני אופק חדש, זוהי אמירה רווחת גם לגבי המפגשים האישיים. ולמרות כן, כמעט הכול מסכימים שהיקף המפגשים, השיטתיות שלהם והאפקט שהם משיגים גדל באופן דרמטי:

"יתמיד היו שיחות אישיות, אבל עם הפרטני זה משהו אחר...זה זמן נטו לילד וזה עושה פלאים בקשר איתו ובקשר שלו איתי..."
"זה היכרות אחרת עם הילד, זה מוסיף המון ולפעמים זה מאפשר לי כמורה לעזור לילד בפתרון בעיות..."
"אני יכולה לראות מה מסתתר מאחורי הילד.. למה הוא עצוב ולעזור לו..."

למה משמשות שעות הדיאלוג? 

העמקת ההיכרות של המחנך-תלמיד : תלמידים מספרים על עצמם, על משפחתם, על תחביביהם, על הדברים אותם הם אוהבים לעשות ובכך מתרחבת נקודת המבט של המורה כלפי התלמיד ובמידה מסוימת גם של התלמיד לגבי המחנך :

" השיחה האישית היא דרך להבין את הילד, לראות את הבן אדם..את העולם שלו, את מה שמעניין אותו ולא בא לידי ביטוי בכיתה..לכול אחד עולם פנימי ובכיתה לא מגיעים לגרעין של כל ילד...הפרטני נותן לי את האפשרות להגיע לילד ולהבין אותו, יש קרבה ונוצר אמון .."

התייחסות וטיפול בבעיות רגשיות, אישיות ומשפחתיות של התלמיד- לעיתים, כפועל יוצא של שיחה להעמקת היכרות, ולעיתים כשצפה ועולה בעיה שדורשת התייחסות.

" תלמידים שהלכו לאיבוד, שמסיבה כלשהי נבלמו ולא יצרו קשר עם המורה, הצלחנו להגיע אליהם בדיאלוג. לפעמים המורה לבד ולפעמים בסיוע של פסיכולוגית, או היועצת.."

התייחסות וטיפול בבעיות חברתיות של תלמיד בכתה - כשמתעוררת בעיה חברתית המחנכת מנצלת את שעת הדיאלוג לשיחה עם התלמיד ועל פי הצורך היא מזמנת תלמידים נוספים הנוגעים בדבר. כדברי אחת התלמידות :

"כשבכיתי בהפסקה והייתי לבד, בלי החברות שלי, המורה קראה לי אליה ואחר כך היא רשמה את השם שלי בלוח ויצאתי איתה לפרטני. היא שאלה מה קרה ולמה אני לבד וסיפרתי לה על מה שטל עשתה לי והיא ביקשה מנועה להצטרף לשיחה ובררה עם שתינו מה היה והיא אמרה שתשוחח גם עם רן כי הוא גם היה מעורב.. היא תמיד מדברת איתנו כשיש מריבה, גם שזה לא הזמן שלנו בפרטני, היא לא מוותרת, היא מטפלת בבעיה...."

שיחה על רקע בעיית משמעת של התלמיד – גם המורים וגם התלמידים מדווחים כי בעיות משמעת, במיוחד כאשר הן חריגות אצל אותו תלמיד, מקבלות בדרך כלל תשומת לב מיידית על ידי המחנכת :

" אני משוחחת עם כל התלמידים, אבל כשיש ילד שבדרך כלל הוא בסדר ופתאום יש שינוי, אני משתדלת לקרוא לו גם מחוץ לתכנית...אני לא אוהבת לתת לבעיה להמשיך.."

שיחה על רקע בעיות בלימודים - תלמידים שלא מסתדרים עם החומר, שלפתע יש שינוי בהישגים, זוכים אף הם לתשומת לב מיידית :

" תלמיד טוב שהייתה ירידה בלתי מוסברת בהשתתפות שלו בכיתה ובהישגים, הדיאלוג איתו חשף בפני בעיה של הילד בבית.....שהוסדרה בסוף גם בשיחה עם ההורים.."

שיחת משוב תקופתית - במסגרת זו מתקיימת שיחה עם התלמיד על הישגיו התקופתיים המהווה מעין שיחת הכנה לקראת המפגש עם ההורים. דפוס זה אופייני בעיקר באותם בתי ספר בהם יש דפי הערכה על התלמיד ולא תעודות עם ציונים. הוא אינו מהווה דפוס בלעדי של דיאלוג, אלא תוספת לכל הדפוסים האחרים.

אלה הם הסוגים העיקריים של השיחות האישיות כשכמובן, לעיתים קרובות אותו מפגש אישי, יכול לכלול מרכיבים מכמה סוגים שלהם.

איך ומתי מתבצעת שעת הדיאלוג ?

השעות הללו הן זכות היתר של מחנכים בלבד. הן ניתנות בשתי צורות עיקריות – כשיחה מתוכננת מראש ושיטתית. המורה מזמנת תלמיד אחר תלמיד לשיחה אישית, בעיקר להעמקת היכרות או מעין שיחה תקופתית.

הסוג האחר הן שיחות מזדמנות על פי צרכים ונסיבות מזדמנות. השיחה האישית יכולה להיות באורך שיעור תקני ואז היא מתרחשת בעיקר במהלך היום, או בסופו בהתאם ללוח הזמנים של המחנך. יש שיחות קצרות יותר. לעיתים הן נערכות בהפסקה, או שבמסגרת שעת הדיאלוג מקבל המורה לשיחה יותר מתלמיד אחד בזה אחר זה.

3. מה עושים בשעות הפרטניות?

א. פרטני לימודי

בסעיף זה ננסה להתחקות אחר השאלה מה קורה בשעה הפרטנית בהיבט של שיטת הלמידה, אופי האינטראקציה הלימודית המתרחשת בשיעור הפרטני. המידע העומד לרשותנו בנושא זה מגיע מראיונות עם מורים, מנהלים ותלמידים, ומתצפיות ישירות על שיעור פרטניים. ואולם בהתחשב בהיקף הגדול של השעות הפרטניות ובריבוי המתכונות בהן מתנהל השיעור הפרטני, דומה שיעקר התמונה מבוסס על דברי המעורבים בדבר. בעיקר חשוב לעניין זה ניתוח השינוי המסוים שנמצא בתשובות לשאלות הללו מחלק מן המעורבים בנושא לקראת סיום השנה.

הנחת היסוד של כמעט כל המנהלים ובמידה לא מועטה גם של מורים, באשר לשעה הפרטנית, הייתה מלכתחילה, שהיא לא אמורה להיות חזרה פשוטה, או העתק בקנה מידה מצומצם יותר של מה שקורה בשעה הפרונטאלית. זאת ממספר טעמים:

- האפשרות להגיע לכל תלמיד ותלמיד ולהתאים את הלמידה ליכולות שלו ולצרכיו.
- האפשרות ללמד לא רכישת ידע בלבד, אלא לימוד של מיומנויות ניתוח וחשיבה מתקדמות יותר שהתלמיד יוכל להשתמש בהן ללמידה נוספת ומתקדמת.
- ההכרח לא לשעמם את התלמידים בחזרה על אותו חומר שנלמד בכיתה.
- הצורך להפעיל שיטות הוראה שיתאימו לקשיי הלמידה של תלמידים חלשים שלא קלטו את החומר בשיטת ההוראה הרגילה.

יש לשים לב כי מעבר לניגוד הקיים בין התשובות הללו הלוקחות את השיעור הפרטני לכיוונים שונים, בולטת העובדה כי הטעם האחרון, הצורך להתאים את שיטות ההוראה לתלמידים חלשים, מתאים עקרונית רק למקרה פרטי זה ואז הוא מיותר, למעשה, אם לוקחים ברצינות את התשובה הראשונה. שהרי היא כבר אומרת שצריך להתאים את הלמידה בקבוצה הפרטנית לצרכים של כל תלמיד ותלמיד ובכלל זה תלמידים חלשים. אלא שברור שהניגוד והסתירה הזו אינם מקריים, כי בפועל מרבית התלמידים הפרטניים הם תלמידים חלשים והדבר יוצר בלבול והטיה שנתייחס אליה בהמשך.

כשבדקים עם המורים והמנהלים מה מתרחש בפועל אל מול הציפיות הללו, מה הם עושים, אלו אסטרטגיות למידה הם מפעילים, אלו הכנות, ועד כמה הם זקוקים לכלים מיוחדים ולידע מיוחד כדי לבצע את השיעור הפרטני כהלכתו, התשובות שמתקבלות הן עמומות, מגוונות וסותרות:

- זה שיעור בעל אפיונים מיוחדים והוא דורש הכנה מיוחדת ובניית מערך שיעור שונה על מנת למצות את ההבדל בינו לבין השיעור הפרונטאלי: "השעה הפרטנית זה זמן ליצירתיות שלי כמורה להעביר לתלמיד שמתקשה חומר בדרך שתדבר אליו.. למצוא את המוקש בתפיסה שלו ולהתגבר עליו.. בשבילי הפרטני שונה לגמרי מהפרונטאלי, זה לא עוד מאותו דבר..."
- "הדפוס הרווח אצלנו לשעה הפרטנית הוא שאני מלמדת את תלמידי כתתי בתחום שאני טובה בו, בתבנית שהיא דומה לחומר שבכיתה, אבל בשיטות אחרות, עם עזרים וכלים אחרים. כך שמבחינת הילד החוויה היא אחרת. זה לא חזרה על מה שהיה בכיתה.. זו שיטה אחרת שמתאימה את עצמה לכל ילד בקבוצה. ילד לא יכול לברוח, הוא לידי והכלי שאני משתמשת מותאם לו..."

- אין צורך בלמידה מיוחדת של המורים לרכישת אסטרטגיות למידה תואמות לשיעור הפרטני. זאת מכיוון שהשיעור פרטני הוא במהותו הוראה לקבוצה קטנה וזהו דבר שכול מורה עושה פעמים רבות במהלך שנות עבודתו. לרוב ע"י פיצול הכיתות לקבוצות דיפרנציאליות. המורים הצעירים יותר גם למדו זאת במכללות:
- "הפרטני לא דורש משהו מיוחד, אני מורה עם ניסיון וזה להעביר את אותו נושא בקצב אחר.. להסביר לעומק יותר..."
- "אין שום הבדל בין הפרטני לפרונטאלי, או לכיתה, התוכן הוא אותו תוכן, ההוראה אותה הוראה. ההבדל זה גודל הקבוצה - עם חמשה ילדים הקשר וההקשבה אחרים..."

- השיעור הפרטני הוא, למעשה, שיעור פרטי. כלומר, הערך העיקרי הטמון בו הוא היכולת להסביר לתלמיד באופן המתאים לו ובקצב שלו שוב ושוב עד שיבין, זאת עקב מספר התלמידים המועט בקבוצה. יש לציין כי מדברי התלמידים על השיעור הפרטני היכולת לשאול עוד פעם ועוד פעם לגבי חומר שאינך מבין ולקבל מהמורה את ההסבר הנחוץ לך, היא אחד הדברים העיקריים שבהם התלמידים מייחדים לטובה את השיעור הפרטני בהשוואה לשיעור הפרונטאלי:
- "אני שואל את המורה והיא לא כועסת ומסבירה עוד פעם. היא גם נותנת דוגמאות וכל אחד יכול לשאול ולבקש עוד הסבר. זה שונה מהכיתה ששם אין זמן למורה..."

קל לראות שבין ההתייחסויות השכיחות הללו של המורים לאופן הלמידה בפועל בשעה הפרטנית, ולא רק לציפיות או ההנחות לגביה, יש ניגוד, מתח ואף סתירה. יש ניגוד באשר לצורך של הפרטני להיות באמת ייחודי באמצעי ההוראה שלו אל מול השיעור הפרונטאלי מול הטענות שזה בעצם אותו הדבר למעט גודל הקבוצה. וגם כשמסכימים שמדובר ב"אופרה אחרת" הרי בציטוט הראשון ההבדל נובע מכך שבפרטני, שלא כמו בפרונטאלי, מדובר בעיקר על שיעור לתלמידים מתקשים. ואילו במובאה הבאה ההבדל הוא באי החזרה על מה שנלמד בכיתה ובהתאמה האישית לכל ילד וילד. לכך מצטרף הניגוד המסוים שבין תיאור השעה הפרטנית כשיעור פרטי, לבין הציפייה שתהיה בשעה הפרטנית צורת לימוד מיוחדת לה. זאת משום שהייחוד של השעה

הפרטנית כשיעור פרטי הוא במספר המצומצם של התלמידים ומה שהוא מאפשר, הרבה יותר מאשר בדרכי ההוראה.

כשאנו מוסיפים לדברי המורים והתלמידים את התצפיות שלנו, מתקבל הרושם כי בפועל, בתוך הריבוי הגדול של מתכונות שיעורים פרטניים, נוצרה במרבית המקרים תערובת של שיטת הוראה שנשענת בעיקר על המספר הקטן של התלמידים, אך אין בה ייחוד באסטרטגיית ההוראה, לבין אוסף אקלקטי של דרכי הוראה מיוחדות, הפעלות חווייתיות, משחקי הדגמה ועוד. כמו כן בולטת העובדה שלאישיותו של כל מורה ומורה יש משקל רב באופן בו מתנהל ונראה השיעור הפרטני. אפשר להניח שלעומת השיעור בכיתה, שבו הבנייה נוקשה של השיעור מצד אחד והעוצמה של כיתה שלמה יכולים להעיב במשהו על הדומיננטיות של המורה ולטשטש את הייחוד האישי שלה, הרי בקבוצות הקטנות שאותם ראינו, המורה הייתה הדמות הדומיננטית והכוכב הראשי של השיעור. דבר שיכול לעורר אולי גם שאלות עקרוניות נוספות, אם כי במרבית המקרים בהם צפינו, הדבר לא הגיע עד למדרגה שבו הועמדו התלמידים, או תהליך הלמידה בצל, על ידי המורה.

למרות הדומיננטיות הזו של אישיות המורה אפשר להצביע בזהירות על שלושה דגמים של שיעורים פרטניים כשההבדל ביניהם מתייחס לביטוי השונה של יחסי יחיד-קבוצה בשיעור. כמעט בכל המקרים יש שילוב מסוים בין ממד קבוצתי לממד אישי בשיעורים הפרטניים, דבר שהוא כמעט מן הנמנע ולו רק משום גודלם המצומצם הגורם לכך שלכל תלמיד יש נוכחות משלו על רקע הקבוצה. בכל השיעורים היחס בין הממדים האלה התקיים בזיקה ישירה אל המורה. כלומר, כמעט לא התקיימה אינטראקציה בין פרטים בקבוצה לבין עצמם, אלא אך ורק בינם לבין המורה. ועם זאת ניתן היה כאמור להבחין בשונות טיפוסית באופן שבו פעלה התקשורת הזו בין המורה לתלמידים.

דגם הכיתה

בשיעור מסוג זה, למרות מספר המצומצם של התלמידים, הזיקה בין המורה לתלמידים מזכירה כיתה מוקטנת. השיעור נערך באופן מובנה בבירור. יש בו ראשית, חלק של הסבר ולמידה פרונטאליים כשתלמידים מצביעים ומשתתפים, הרבה פעמים תוך שימוש בלוח שנמצא מאחורי המורה. לאחר שהעיקרון או הנושא נלמד, מגיע חלק של עבודה אישית על דפי עבודה, שאז המורה יכולה או לעבור בין תלמידים או שהם פונים אליה בעת הצורך. לאחר מכן הקראת תשובות ועוד פרק של למידה פרונטאלית. לעיתים התלמידים יושבים מול המורה בשורה ולעיתים במעגל מסביב לשולחן, אבל עדיין הסגנון של הפנייה אליה, המובנות והטון הכללי שבו מתנהל השיעור, נותנים את התחושה דמוית הכיתה, גם אם נראה שזוהי כיתה למידה אפקטיבית יותר בשל המספר המצומצם של התלמידים.

דגם של משפחה "מטריארכלית"

בשיעורים אלו הממד הקבוצתי חזק יותר. התחושה היא של חבורה שבמובן מסוים מבצעת ביחד, מתוך שותפות מסוימת, את מטלת הלמידה. השותפות הזו היא בעירבון מוגבל כיוון שכפי שאמרנו, גם כאן אין אינטראקציה כמעט בין חברי הקבוצה. הכול הולך ובא מהמורה. אבל

המורה מגבשת את הקבוצה סביבה, מצופפת אותה סביבה, הרבה פעמים גם במובן הקונקרטי של הישיבה, כך שלמרות כן ותוך כדי ההתייחסות מרובה גם ליחידים, התחושה הבולטת כאמור היא של מעין משפחה קטנה. לעיתים המורה נעזרת לשם כך גם בהצבעה על זיקות והשוואות בין תלמיד לחברו, או מבקשת מאחד להמשיך ולהשלים את השני, באופן שיוצר, במידה מסוימת, ממד קבוצתי מעבר לאוסף הפרטים. בדומה לכך, ההבניה הטיפוסית של חלוקה למעין "מליאה" ולאחריה עבודת יחידים במקביל, עדיין קיימת, אך התחושה היא שהגבולות בין החלקים פחות נוקשים וכמו משתלבים זה בזה. כתוצאה מכל זה המורה מקבלת גם מידה של אפיון של "אם" ולא רק של מורה, דבר הבא לידי ביטוי בהפניית חוס וביטויים רגשיים כלפי התלמידים וקבלת של יחס דומה מהם.

דגם של עבודה מקבילה

בצורת עבודה זו הממד הקבוצתי של השיעור מטשטש מאוד. התלמידים מקבלים משימות וכל אחד עוסק בשלו. המורה עוקבת אחר המתרחש, נענית לפניות של התלמידים ובאופן כללי עובדת עם כל תלמיד לחוד. כמות הפניות לקבוצה כולה, מועטה ואין כמעט למידה ברמה הקבוצתית. כמו כן כיוון שהשאלות של כל תלמיד, העבודה שהוא עושה, התשובות שהוא מקבל מתרחשים בינו לבין המורה כמעט בארבע עיניים, האחרים, היושבים בסמוך, אינם נחשפים לתקשורת הזו, או לומדים ממנה. הלמידה מתרחשת מביצוע המטלה על ידם ומהמשוב והעזרה של המורה. דגם זה, בצורה קיצונית כל כך, קיים בעיקר באותם מקרים, המהווים מיעוט, שבהם השיעור הפרטני יועד לעבודה על שיעורי הבית. במקרים אחרים הדגם הזה אינו מופיע בצורתו הקיצונית.

מאפיינים משותפים

מעבר לדגמים השונים בלטו בתצפית מספר נקודות שהיו משותפות למרבית השיעורים הפרטניים:

שימוש מתוכנן באמצעי למידה מגוונים - במרבית המקרים השיעורים נראו כמתוכננים ועברו באופן שוטף משלב לשלב ומשמוש באמצעי אחד לאחר.

שימוש מרובה בחיזוקים אישיים ודברי עידוד - "היא תמיד נותנת סוכריות כשאנחנו גומרים תרגיל ואומרת כמה זה טוב..."

מוטיבציה ללמידה - התלמידים, ברוב המקרים, מראים מוטיבציה ללמידה. אצל רובם יש רצון רב להשתתף ולקבל תשומת לב מהמורה.

סביבה ותנאים פסיכים קשים ללמידה - השיעור מתקיים בתוך חלל פתוח, חדרי מורים מסדרונות, או חללים לא יעודים, שלא תמיד נוחים ללמידה. לעיתים הרעש הסביבתי הוא רב ולעיתים יש גירויים רבי עוצמה שמושכים את תשומת הלב מן השיעור. תלמידים בוכים בסמוך, צעקות או פנייה של תלמידים מחוץ לשיעור הפרטני לכאלה שבשיעור הפרטני. התחושה היא של מאבק של המורה והתלמידים להישאר מרוכז במסגרת הקטנה כנגד העולם החיצון.

תופעות שנצפו בחלקם של השיעורים היו

קישור רחב של החומר הנלמד - קישור החומר הנלמד להתנסויות למידה קודמות ולהמשך למידה צפוי, קישור לתכנים אחרים הנושקים לחומר הנלמד.

התייחסות לעקרונות חשיבה - המשגה של הלמידה והפניית התלמידים לניתוח של חשיבה בדרגה "שנייה" אירעו בעיקר כאשר השיעור עסק בקבוצות חקר, או בניתוח טקסט. פה ושם, באופן חלקי מאוד, בהתייחס ללמידה בקבוצות אחרות.

כשאנו מחברים את החומר ה"סמיי" אמפירי הזה לדברי המורים עצמם, לא רק באשר להתנהגות שלהם עצמה בשעה הפרטנית, אלא בעיקר כיצד הם מפרשים, מתייחסים ומבינים את מה שהם עצמם עושים. הרי התמונה האקלקטית והמורכבת מתחילה במידה רבה להתבהר.

המורים פועלים מול אוסף של ציפיות מבלבלות, מתוך ניסיון ליישם הרגלי למידה שיש להם, במידה כזו או אחרת, של עבודה עם קבוצות דיפרנציאליות במסגרת השיעור הפרונטאלי, למסגרת של השיעור הפרטני בהתאמה למצב הממשי שהם פועלים בו בשטח. המצב הממשי בשטח, יש לזכור, הוא שבלי קשר לציפיות של המנהלים וכנראה גם של הוגי השעה הפרטנית, הכלי הזה משמש בשטח בעיקר להוראת תלמידים חלשים. הדבר מחייב את המורים להוראה שאינה מנוגדת, אבל וודאי שאינה זהה לא לזו שעיקר הדגש שלה התאמה אישית לכל תלמיד(שהרי עם כל הכבוד להתאמה האישית, מרבית תלמידי הפרטני הם קודם כל תלמידים חלשים לא פחות מאשר הם ייחודיים) או ללמידה שעיקר תפקידה להנחיל עקרונות למידה בסדר גבוה יותר.

במילים אחרות, הרוח של השעה הפרטנית כפי שהיא מגיעה למורה, מן המנהלים ומעקרונות אופק ומהערכים והעקרונות המקצועיים שלו עצמו, אינה תואמת, גם אם אינה מנוגדת לגמרי, למצב שבו המורה עומד בשיעור הפרטני ברוב המקרים מול התלמידים החלשים בכיתה והוא נצרך קודם כל לשיטות למידה לתלמידים חלשים. הקבוצה הקטנה שהשיעור הפרטני היא, יש להניח, כבר אמצעי מתאים לכך, והרבה מן המורים חשים זאת ומבטאים זאת בדרכם כשהם רואים את השעה הפרטנית כשיעור פרטי, או כאותו השיעור ביסודו כמו הפרונטאלי, אבל לאט יותר ובאמצעי המחשה חזקים יותר. אלא שהם מודעים גם לציפייה ולצורך להצטייד גם במיומנויות למידה המתאימות לקבוצה קטנה, גם אם מבחינת המציאות שהם פוגשים, הדגש הוא שיטות למידה המתאימות לתלמיד החלש. אין פלא שהמורים, שרובם לא ניתחו לעצמם את הניגודים לכאורה או באמת הללו, מבטאים אותם בדרכים שונות, לעיתים בדיווחים על הקושי והתסכול שחוו בשעה שגם במסגרת הקבוצה הפרטנית הקטנה לא הצליחו להתגבר על קשיי ההבנה של התלמיד. אולי משום שלא היו מצוידים בכלים מקצועיים יותר לעשות זאת, היכן שהקבוצה הקטנה לבדה, או אמצעי המחשה והפעלה שאלתרו, לא הספיקו לכך. אין גם פלא שמעבר לדיבור רווח על מיומנויות ואסטרטגיות למידה מיוחדות לפרטני, דיבור הרווח אצל מנהלים יותר מאשר אצל מורים, מקבץ מיומנויות הלמידה המוצהר והממשי היחיד שמורים חזרו שוב ושוב אליו כמקור אפשרי של ידע באשר לאופן הלמידה המיוחד שהקבוצה הפרטנית נזקקת לו, היו קבוצות השילוב מן החינוך המיוחד שאוכלוסייה חלשה, חלשה מאוד, הוא תחום העיסוק האופייני להן. אלא שמשום שהתלמידים החלשים של הפרטני הם לא ממש החלשים של השילוב ומשום שכל הנקודה הזו לא בוררה לעומק בין המורים לבין עצמם, או בינם למנהלים, האזכור הזה של כיתות שילוב כבסיס ללמידה לפרטני נותר במרבית המקרים בחזקת אמירה בלבד, מבלי שיתלוו אליה צעדי יישום כל שהם.

דומה שאי ההבנה היסודית הזו לא השתנתה מתחילת השנה ועד סיומה, למרות כן ניתן לחוש שינוי בולט למדי בהתייחסויות של מרבית המנהלים ומקצת מן המורים לסוגיה הזו, לקושי הזה באשר לשאלה - מה היא בעצם ההוראה בקבוצה הפרטנית, בשלבים המאוחרים יותר של שנת הלימודים.

השינויים הללו בתפיסה מתבטאים ביתר מודעות לעצם קיומה של סוגיה כזו, מאשר בתשובה מלאה לה. מודעות הבאה לידי ביטוי בעמדות מחודדות ומוקצנות יותר וביתר בפתירות.

- ההכרה בצורך בהשתלמות ייעודית באסטרטגיות למידה ייחודיות לשעה הפרטנית-ממצב של קולות בודדים ביותר שמבטאים את הצורך הזה, עברנו למצב שבו הטענה נשמעת מפי רוב המנהלים ומיעוט של מורים. כאמור, ההכרה בצורך הזה באה בדרך כלל בליווי הבקשה, או ההמלצה, לעבור השתלמות בנושא. לעיתים דיווח על השתלמויות שכבר נעשות ולעיתים על הכוונה לעשות אותן, כדברי המנהלים שמצוטטים להלן :

"זה עולה מניתוח שלי כפרשנות לצורך של המורים, הם לא מודעים, אבל מבקשים כלים... הרבה פעמים מורה לוקח קבוצה לפרטני ומעביר שיעור פרונטאלי לקבוצה קטנה.. הוא ממשיך להטיף להם במקום לדבר, לשמוע...."

"שנה הבאה תהיה מוקדשת להשתלמות בנושא. המורות תלמדנה איך להתמודד עם הפרטני.. איך להגיע למיצוי הפוטנציאל... זה לא רק ללמד מקרא, או כפל זה.. זה לראות מה הבעיה, מה הקושי, אין לנו מספיק כלים לעשות את הפרטני הכי טוב שאפשר.."

ההשתלמות מן הסוג הזה אמורה להיעשות במיעוט המקרים באמצעים פנימיים. למשל, מנהל שיזם תצפית של מורים על מורים בעת השיעור הפרטני ובאמצעותה ניסה ליצור שיעור לדוגמא. במרבית המקרים מדובר בהשתלמויות על ידי גורמים חיצוניים שאמורים להיות מומחים בנושא.

- חידוד הדפוסים - ניתן למצוא, בשלב המאוחר יותר של שנת הלימודים, אצל מורים ביטוי ודיווח על דפוסי הוראה של השיעור הפרטני שיש בהם משום הקצנה של מה שקודם לכן עלה רק במעורפל ובמטושטש. אל מול התיאור של השיעור הפרטני כחזרה מול מספר תלמידים מוקטן על אותו השיעור שנלמד בכיתה, מופיע עתה תיאור השעה הפרטנית כמצב לימודי מיוחד הדורש מהמורה, לא רק הכנת מערך שיעור שונה מזה המועבר בשיעור הכיתתי, אלא למעשה הכנת חמישה מערכי שיעור שונים זה מזה, גם אם עוסקים כולם באותו נושא, לכול אחד מחמשת התלמידים הנוטלים חלק בפרטני. קשה להאמין שמורים אמנם פועלים לאורך זמן על פי דפוס מוקצן זה, אבל עצם הדיבורים הנשמעים על כך מבטאים את המודעות הגוברת לדרישות המיוחדות של השעה הפרטנית :

"לפרטני אני צריכה לפעמים להכין חמשה מערכים - מערך לכול תלמיד, כי כל אחד מתמודד עם קושי אחר..."

"הפרטני זה הרבה הכנה, כי צריך המחשבות שונות ולהתאים את התוכן לכל ילד ולעשות דפי עבודה שונים, כי לא תמיד הם באותה רמה..."

- כחלק מהשינוי התפיסתי המסוים והגברת המודעות לנושא, אפשר להיתקל בהתבטאויות שיש בהן משום בהירות וחריפות גדולים יותר מאשר ההתבטאויות העמומות יותר בעבר בנוגע

לשאלה הנידונה. המנהלים מתלבטים בשאלת השיעור הפרטני מול הפרונטאלי ומעלים את עולם התוכן הספציפי מול תהליך הלמידה :

" זה לא רק התוכן, זה הדרך.. איך התלמיד רוכש מיומנות ללמוד, להבין, איך המורה מתמודד עם בעיות רגשיות וקשיים של הילד... הפרטני מאפשר קשר אחר שאיתו אפשר להביא את התלמיד ליותר מהבנת הפרק בהיסטוריה, או פעולה בחשבון.."

ב. פרטני - דיאלוגי

ההנחה הראשונית מאחורי שעת "הדיאלוג", או הפרטני-אישי, כפי שתארו אותה מרבית המורים, היא שחשוב שמורה ינהל עם כל אחד מתלמידיו דו-שיח אישי, שזה חלק מחובות המורה ושלא אמור להיות למורה קושי מיוחד בדבר. כלומר, הכלים הרגילים של תקשורת ושיחה, שמורה אמור להיות מצויד בהם, מאפשרים לו לבצע את הפרטני-אישי כהלכה וללא קושי. למעשה, בניגוד לשעה הפרטנית הקבוצתית, ששם, ברמת ההצהרה לפחות, הייתה מקובלת ההנחה שיש לשיעור המתקיים במתכונת קבוצתית מצומצמת ייחוד לעומת השיעור הפרונטאלי ואולי נצרכת אפילו בשבילו דרך למידה אחרת (גם אם לא צריך השתלמות לשם כך), בשעת הדיאלוג העניין נראה פשוט עוד יותר. תמצית ייחודה הוא במגע הישיר של אחד מול אחד. למורה, כאדם בוגר ובעל יכולות תקשורת טובות, לא אמורה להיות בעיה בביצוע הדבר. כך שגם אם מורים, תוך תיאור נלהב של הישגי השיחה, דיווחו לא פעם על תכנים קשים שעלו בהם, הם לא ראו שום צורך בהכשרה מיוחדת לביצוע שיחות כאלו :

" בדיאלוג עושים הכול.. בא ילד מאוד שתקן ובישן שאין לו קשיים בלימודים, אני שואלת אותו- איך הוא מרגיש בכיתה ומה קורה בבית והוא סיפר לי שנולדה לו אחות והוא עכשיו הגדול ומצפים ממנו להיות אחראי וגדול... ושאלתי אותו - מה זה להיות גדול... ואיפה הוא לא רוצה להיות גדול.. וציירנו ביחד את המשפחה שלו.... והילד נפתח בכיתה ואני יכולה היום לשתף אותו ולתת לו את הביטחון.... קודם הוא היה בתוך הכיתה הגדולה... היכרות קרובה בינינו וזה מעניק לו ביטחון ולי את היכולת לפנות אליו ולשתף אותו יותר.."

בהמשך אירעו שני דברים במקביל. מצד אחד, הלכה וגברה שביעות הרצון של המורים מהתרומה של שעות הדיאלוג לקשר ולהכרות מורה – תלמיד ולתוצאות החיוביות של הדבר. מצד שני גברה המודעות לצורך בהכשרה של המורים לביצוע השיחות. מתוך דיווחיהם של המורים והתלמידים נראה כי היבטים שונים של השיחה הפרטנית וסוגים שונים שלה, יצרו בעיה הולכת וגוברת עבור המורים. בעוד שהמרכיבים הנוגעים להיכרות עם התלמיד, התייחסות לבעיות לימודיות, או אף לבעיות חברתיות של התלמיד נתפסים על ידי מרבית המורים כנמצאים בתחום יכולתם ואינם מעוררים מבחינתם קושי מיוחד, הרי מרכיבים אחרים השאירו אצל המורים תחושה של לחץ, קושי וחוסר יכולת להתמודד עמם. מנהלים, מודאגים מקושי זה :

" המורים היום חשופים לבעיות רגשיות שקודם לכן לא הגיעו אליהם וקשה להם להכיל את הכול ולהתמודד איתם..."

" מדאיגה אותי היכולת של המורים להכיל לאורך זמן את התכנים הרגשיים שבהם הם מוצפים. הילד מספר למורה דברים קשים, סוגיות אתיות, רגשיות קשות. בשלב זה, או אחר, הן צריכות

להתמודד עם אמירה של הילד...איך לטפל בזה באותו רגע שעולים הדברים, מה לעשות, את מי לערב...איך להכיל את הכול? ..

מדובר על אותם רכיבים בפרטני-רגשי שבהם עולים תכנים בעלי אופי אינטימי, רגשי ולעיתים קליני, או במצוקות כלכליות, הזנחה משפחתית, בעיות משפחתיות. סוג הכישורים הנצרך לשם כך מזוהה על ידי המורים כמצוי ברשות הפסיכולוגים, העו"ס, או יועצים חינוכיים. מדובר גם ביכולת להכיל רגשית את התכנים הללו וגם לתת להם מענה נאות. המורים אכן מביאים את הקושי והמידע הזה לגורמים המקצועיים הללו בבית הספר, אבל מיעוט האמצעים הללו יחסית לריבוי הצרכים והעובדה שבשיחה עצמה המורה מתמודד לבדו עם המצב, הגבירו את תחושת הקושי והחסר אצל המורים, וניתן לשמוע אותה בכמות גדולה יותר ופתיחות גדולה יותר מאשר בעבר:

"כשאני משוחחת עם ילדה ועולים דברים קשים מהבית... זה מתחיל להציק לי ואני מחפשת את היועצת ואת הפסיכולוגית ולפעמים זה לוקח זמן ואני בינתיים עם הבעיה אצלי וזה לא נותן לי מנוח..."

"תמיד עולה אצלי השאלה אם הגבתי נכון...אם עשיתי נכון... כשהשיחה היא יחסית פשוטה ורק לומדים להכיר את הילד, את העולם הפנימי שלו, זה מעשיר גם אותי, אבל שעולות בשיחה בעיות קשות של הילד, או במשפחה, אני מעבירה הלאה, אבל עד אז אני מהססת וחוששת אם פעלתי נכון..."

העובדה שלצד הקושי יש הסכמה כמעט מלאה על ההישגים של השעות הפרטניות בתחום הרגשי ובתחום היחס בין מורים לתלמידים, כפי שיצוין בהמשך, נובעת משלוש סיבות עיקריות:

- בהרבה מפגשי דיאלוג התכנים שעולים הם מהסוגים הפחות בעיתיים, או שהם עולים במידה מתונה שלמורה אין קושי להתמודד איתה. במקרה כזה האינטראקציה כשלעצמה והקרבה והאינטימיות החדשות שיש בה, מניבות תוצרים חיוביים.
- המורים חווים את הקושי הזה כבעיה שלהם ולא כבעיה של התלמיד. כלומר, המורה מצליח לשדר לתלמיד שליטה במצב, מעין מענה מסוים לבעיה, כך שהילד יוצא נשכר גם משיחה בה עלו תכנים קשים ומעיקים, אבל מן המורה הדבר דורש משאבים ויכולת הנתפסים מעבר ליכולתו.
- חלק מההישגים בתחומי הרגש והיחס, הם תוצר לוואי של מה שמושג בשעות הפרטניות הלימודיות ולאו דווקא בדיאלוג.

4. מה עושות השעות הפרטניות - מהן התוצאות שלהן?

בפרק זה נדון בתוצאות של השעות הפרטניות בקידום התלמידים, על פי הדיווחים של התלמידים עצמם, ההורים, המורים והמנהלים.

ברור שבחינה מלאה ושיטתית של התוצאות מעלה כמה שאלות מקדמיות. בראשן, מהן המטרות שמוצבות לשעות הפרטניות על ידי הנוגעים בדבר? מהם היעדים המדידים והלא מדידים שלהן?

לאור זה, מה הושג ומה לא הושג ועל פי אלו קריטריונים ואמצעי הערכה מתבססת התשובה לכך. לשאלות אלו אין כיום תשובה ממשית בבתי הספר ובהמשך נדון בסיבות הדבר ובמשמעותו. כרגע ניתן לומר בקצרה שהשונות הרבה באשר למה היא שעה פרטנית ומה עושים איתה בבתי ספר שונים ובכיתות שונות, והצבת יעדים מקומיים שונים לא רק של כל בית ספר לעצמו, אלא גם של כל מורה ומורה לעצמו, לא מאפשרות את מתן התשובה הברורה לשאלות הללו.

עם זאת הצטבר חומר רב באשר לתוצאות ולהשפעות בתחומים שונים של השעות הפרטניות על פי דיווחיהם הסובייקטיביים של הנוגעים בדבר. מחומר זה עולה תמונה החוזרת על עצמה באשר לתוצאות הללו, גם מעבר לשונות שיש באופני הביצוע של השעות הפרטניות. בפרק זה של הדו"ח נתמקד בתיאור התמונה הזו.

באופן כוללני, אבל עם מידה רבה של עקביות פנימית, המעורבים בשעות הפרטניות מתארים את התוצאות שלהן בשני תחומים עיקריים: בתחום הרגש והיחסים ובתחום ההישגים הלימודיים. ההפרדה הספונטאנית הזו שעושים הדוברים בין שני התחומים הללו מקבילה במידת מה לשני הסוגים העיקריים של השעות הפרטניות - הרגשיות לעומת הלימודיות. עם זאת, מן הדברים הנאמרים ברור שיש אינטראקציה חזקה בין שני הסוגים של השעות הפרטניות. כך שהתוצאות גם בממד של רגש ויחס וגם בממד ההישגים הלימודיים, הן תוצר של האפקט המעורב של שני סוגי השעות הפרטניות. וכך גם נדון בהם. לצד התוצאות החיוביות, יש גם התבטאויות ודיווחים על תוצאות שליליות, גם בממד הרגש וגם בהישגים הלימודיים. הם יוצגו לצד התוצאות החיוביות.

א . תוצאות בממד הרגש והיחסים

התוצאות וההישגים של השעות הפרטניות בתחום זה הוצגו, בדרך כלל, על ידי מורים ומנהלים בנימה של התלהבות ולרוב באופן ספונטאני, גם כשהם עדיין לא נשאלו בצורה ממוקדת על הנושא. במרבית המקרים, לפני שהוצגו על ידם ההישגים הלימודיים. מורים ומנהלים מייחסים לשעות הפרטניות הישגים ברורים וחיוביים בתחום הרגשי ובתחום מערכת היחסים בין המורים לתלמידים. ברור שההישגים הללו, כפי שיפורטו בהמשך, ברובם המכריע אינם מדידים. הם פרי התרשמות בלתי אמצעית של מורים שמכירים את התלמידים מקרוב ושל מנהלים שמכירים ושומעים דיווחים ממורים ותלמידים. המורים, יש לציין, מתארים תהליך שהם חלק בלתי נפרד ממנו. למשל, בנושא של יצירת קירבה בין תלמיד למורה. המעורבות הזו נותנת לדיווח שלהם גם עוצמה וגם מעלה חשש טבעי להטיה בלתי מודעת אפשרית על ידו:

"אופק עושה את העבודה קלה ונכונה יותר, כי אם יש לי שניים שלושה תלמידים שאני לא מצליח להגיע אליהם בכיתה ויש את הפרטני והם מכירים אותי ונותנים בי יותר אמון ואני מכיר אותם טוב יותר והיחס יותר אישי עם אמון, הוא גם משתדל יותר בשיעור הפרונטאלי.."
"הפרטני מקרב אותי לילדים. זה מורגש גם בכיתה וזה הדדי - הילד מרגיש מחויבות, פחות מפריע, יותר משקיע ואני איתו.. מעודדת יותר.."

באשר לתלמידים, הדיווח שלהם בנושא זה מקוטע וחלקי הרבה יותר. ניתן לשמוע גם מהם באופן ישיר, או בין השיטין, על תחושת קירבה גדולה יותר למורים, העמקת ההיכרות, קבלה שלהם, עזרה לקשיים שנתקלו בהם בכיתה ושיפור בביטחון העצמי.

" בפרטני המורה בשבילי.. אני יכולה לשאול, היא תעזור, היא תסביר, אני מרגישה שהיא רוצה שאני אבין את החומר וזה עוזר לי גם בכיתה..אני יותר מקשיבה ופחות מדברת עם חברות .."
אבל באופן כללי ניתן לומר כי ההתייחסות של התלמידים לשינוי שחל בתחום הזה מעטה יותר ומתונה יותר מן ההתייחסות של המורים והמנהלים לנושאים האלה. קשה להעריך עד כמה מדובר בהבדל במה שהושג, או בקושי לדווח עליו.

ניתן לחלק את התוצאות הנתפסות בתחומי הרגש והיחסים לשלוש רמות :

רמת התלמיד

אפשרות לביטוי אישי, אפשרות להיפתח, לשתף ברמה אינטימית יותר. יציאה מתוך האנונימיות היחסית במסגרת הכיתתית הגדולה והעצמת התחושה שיש לו מקום ייחודי משלו. מה שמביא לעלייה בתחושת הערך העצמי והביטחון העצמי גם בהקשר הלימודי וגם במובן הרגשי והחברתי. קבלת תמיכה רגשית מול קשיים, עזרה בהתמודדות עם קשיים אישיים הן על הרקע המשפחתי, הן על הרקע החברתי בכיתה, או בתחומים אחרים :

" כשאני מגלה בפרטני שתלמיד אוהב מחשבים וטוב בזה.. אני מטילה עליו משימות שקשורות למחשב וזה נותן לו פתאום ביטחון בכיתה.."

רמת האינטראקציה בין התלמיד למורה

נוצרת היכרות עמוקה ורחבה יותר כאשר המורה והתלמיד יוצאים מן המישור הצר שבו הכירו זה את זה ותופסים האחד את האחר על ממדים נוספים ולא רק במובן המוגבל של מורה תלמיד. נוצרת קירבה גדולה יותר, קשר רגשי חזק יותר ומחויבות הדדית. התלמידים מרגישים שהמורה ובמידה מסוימת המערכת שהוא מייצג, עומדים לעזרתם ומחויבים להם יותר מאשר קודם לכן. הם מצידם מרגישים מחויבים יותר למורה. זאת גם ברמה של השקעה בלימודים וגם ברמה של הפרעה בשיעורים, לא רק במסגרת השיעור הפרטני, אלא גם במסגרת הכיתה.

" הפרטני עושה את הפרונטאלי לרגוע יותר, כי תלמיד שישב איתי בפרטני ירגיש לא נוח להפריע.."

" לילדים זה טוב וגם לי כמורה. הילד נפתח ומרגיש טוב.. מתייחסים אליו, מקדישים לו זמן, הרבה תשומת לב. זה עושה לו טוב ואני מכירה אותם, רואה צדדים אחרים שלהם...נוצרת מעין מחויבות כזו בינינו.."

התלמיד - התלמידים, התלמיד - המערכת

לשאלה - עד כמה השעות הפרטניות משפרות את האווירה בכיתה ובבית הספר, או את ההתנהגות של התלמידים בינם לבין עצמם ובינם לבין המורים, אין תשובה ברורה וחד משמעית. במרבית בתי הספר לא מזהים עדיין שינוי של ממש באקלים הבית ספרי וברמת האלימות בעקבות הפעלת

השעות הפרטניות. לעיתים יש דיווחים על שיפור משמעותי באווירה בבית הספר, כמו הציטוט הבא :

"יהאקלים השתפר בצורה מדהימה... בזכות השיחות האישיות והשיעור הפרטני. זה שיש יותר בטחון לפנות למורה והיכולת לא להיות מתוסכלים מפער לימודי שנוצר, עושים את שלהם..."
אך הדיווח הרווח יותר הוא שטרם נראים שיפורים כללים בנושא :

"קשה לי לראות שינויים ברמה הבית ספרית... לפעמים זה נראה רגוע יותר ולפעמים לא... זה כפי הנראה עניין של זמן... אבל בכיתה יש דיווח של מורות על אווירה טובה יותר..."

גם לשאלה עד כמה השיפור בהישגים של התלמיד וביחסים המשופרים שלו עם המחנך מקרין על התנהגותו והתייחסותו של התלמיד למסגרת הכיתתית ולהתנהגותו בבית הספר, אין תשובה ברורה. נראה כי ככול שמדובר בהקרנה של השיעור הפרטני אל השיעור הפרונטאלי מול המחנכת, הרי למחויבות ולקרבה שנוצרו בשעות הפרטניות יש כוח להשפיע על התלמיד גם במסגרת הרחבה יותר הזו. אבל נראה כי מעבר לכך, האפקט מצומצם בהרבה. שיפור בהתנהגות התלמיד, גם בשיעורים שבהם המחנך, או המורה המקצועי שהעביר לו שעות פרטניות אינם נמצאים, שכיח הרבה פחות, לפחות בינתיים.

תוצאות שליליות בתחום הרגשי

הנזק העיקרי שמדווח עליו בתחום הרגשי והיחסים של התלמיד עם סביבתו נעוץ בסטיגמה שנוצרת לעיתים קרובות לגבי תלמידים שמקבלים שעות פרטניות לימודיות. תיוגם על ידי תלמידים אחרים כחלשים, מוגבלים, טיפשים וכד'. דיווחים חוזרים ונשנים על התופעה הזאת נשמעים מפי תלמידים מתחילת הפעלת אופק חדש :

"אני אוהב לבוא לשיעור עם... אבל הילדים אומרים שאני מפגר... זה מרגיז אותי ופוגע... אז מה אם אני חלש בשפה? אני טוב במדע וזה לא אומר שאני לא חכם או טיפש..."

מכיוון שהשעה הפרטנית ניתנת בעיקר לתלמידים החלשים יותר, העזרה המיוחדת המתמשכת הזאת יוצרת לעיתים קרובות מעין זהות בין עצם השתתפות התלמיד בשעה הפרטנית לבין הישגיו הנמוכים בלימודים. הישגים נמוכים שלמעשה הביאו אותו אל השעה הפרטנית המצביעה על המוגבלות והחולשה שלו ומאשרת אותם.

כך קורה שהאקט של ההוצאה מהכיתה וההכנסה למסגרת המיוחדת של השעה הפרטנית, כשם שהוא לעיתים קרובות ביטוי ליחס מיוחד שמקבל התלמיד, נשוא להערכה ואפילו לקנאה של תלמידים אחרים, הרי במקרים לא מעטים אחרים, מצב העניינים הוא הפוך :

"כשהמורה באה להוציא אותי, אני לפעמים כאילו לא רואה ולא שומע אותה... עד שהיא ניגשת ומבקשת ממני לבוא איתה... אני מתבייש, כי החברים חושבים שאני טיפש שלא מבין כלום..."

מורים ומנהלים כמעט ואינם מעלים את הנושא באופן ספונטאני ונוטים להמעיט בערכו וממדיו. כשהם נשאלים על כך, הם מייחסים זאת לתקופת מעבר שבה הפרטני מיועד לתלמידים חלשים ומשוכנעים שכול שחלק גדול יותר מן הכיתה, כולל תלמידים מצטיינים, יחשפו לעזרה פרטנית, התופעה תעלם. למרות שהדבר נשמע הגיוני והוא וודאי מתקיים במידה כזו או אחרת, הרי התרשמותנו משיחות עם תלמידים היא שהתופעה עדיין רחוקה מלהיעלם, או אף להצטמצם

במידה ניכרת. זאת אולי גם משום שהיא מעוגנת כנראה בסטיגמות שקיימות על תלמידים גם מעבר להקשר של השעה הפרטנית, שרק נותנת להן ביטוי ותוקף, גם משום ששינויים בתחום זה הם מטיבם איטיים וגם משום שבמרבית בתי הספר, למרות מעבר הדרגתי של השעות הפרטניות מתלמידים חלשים אל הבינוניים והמצטיינים, עדיין המסה הקריטית של השעות הפרטניות מופנית לחלק החלש יותר בכיתה.

לסטיגמה הנדבקת לתלמיד הבודד עקב השתתפותו בשעה הפרטנית, משמעות מסוימת גם ברמה הכיתתית. התלמידים החלשים מסומנים גם כתת-קבוצה ובמידה מסוימת יש בכך כדי לפגוע בלכידות הכיתתית. לכידות שנפגעת גם מעצם החלשת המסגרת הכיתתית ע"י הוצאה בלתי פוסקת של תלמידים לשעות פרטניות. לכיתה יש פחות אפשרות להתגבש כקבוצה ולחלשים יש פחות הזדמנות לחוות את עצמם כחלק מהכלל ולחלוק אתו את כל שעובר עליו.

יש לציין כי היבט קבוצתי זה של הסטיגמה, לעומת ההיבט האישי, עולה במידה פחותה בהרבה ע"י תלמידים. הוא מוזכר לעיתים ע"י מורים, בעיקר אלו שאינם שותפים לרפורמה. קשה כמובן לשער את עוצמת התופעה, אבל סביר להניח שגם אם קיים נזק קבוצתי כזה, הרי יש להעמיד מולו את החיזוק בלכידות שנוצרת שעה שפערים לימודיים מצטמצמים. לדבר אחרון זה אפקט חיובי גם על הסטיגמה השלילית עצמה שהולכת ומצטמצמת, מן הסתם, ככל שתלמיד עולה בהישגיו.

ב. הישגים לימודיים

הדיווח של מורים ומנהלים על ההישגים הלימודיים בעקבות השעות הפרטניות הוא בעל אופי זהיר ונלהב פחות מאשר על ההישגים בתחומי הרגש והיחסים. אמנם הטיעון הכללי הוא שיש התקדמות, אבל הוא מלווה, בדרך כלל, בסייגים הנוגעים בעיקר לזמן שעדיין אינו מספיק ליצור תוצאות חד משמעיות, למדידות התוצאות שעדיין לא נערכו מספיקות מהן ולנקודת ההתחלה הנמוכה שמרבית התלמידים הפרטניים התחילו איתה. כך שגם לאחר שהושגה התקדמות מסוימת, רבים מהם עדיין מדשדשים בציוניהם.

ניתן להניח שבניגוד לתחום הרגשי שקשה מאוד למדוד אותו, יכולת המדידה הגבוהה יחסית בתחום זה של הישגים לימודיים מביאה את המורים והמנהלים להתבטאות זהירה יותר. כמו כן, בהיעדר יעדים כמותיים שהוצבו באופן מחייב על ידי המנהלים והמורים, קשה למורה, או למנהל להעריך מה באמת מידת ההתקדמות התלמידים. האם עליה בציון מ-70 ל-75 או ל-80 היא סיפור הצלחה, או הישג בינוני בלבד? בדומה לכך, למורים ולמערכת אין קנה מידה ברור, בניסיון בסדר גודל כזה, באשר ליחס הנכון בין ההשקעה לתוצאות. האם כך וכך שיעורים פרטניים שהניבו סיפור של 5 או 10 נקודות הם סימן להישג או לכישלון.

מעבר לכך, קיים קושי עקרוני עוד יותר הנובע ממתח מסוים בין תוצאות מדידות ברמה הלימודית לבין הישגים בתחום הערכי, החינוכי, החוויתי והעשרתי. שאלה לא פשוטה שקיימת במערכת גם בלי אופק חדש, אבל השעות הפרטניות מעלות אותה מחדש משום שהן מופעלות להרבה מאוד מטרות שקשה לכנס את כולן לאותו סוג של מדידה. שאלה שקיימת גם באשר ליחס בין המימד הרגשי-התייחסותי, שאיננו מדיד כמעט, לממד של ההישגים לימודיים וגם בתוך התחום של "ההישגים הלימודיים" עצמם בין הישגים מדידים וקונקרטיים במקצועות כגון אנגלית, לבין הישגים שהרבה פחות ניתן לכמת ולהעריך אותם, כמו שיפור היכולת של התלמידים בביצוע עבודת חקר.

מה שעולה, בכל זאת, גם מעבר להסתייגויות הרבות האלה, מתייחס להישגים לימודיים בכמה תחומים :

התקדמות ב"מקצועות הליבה"

בתחום זה מושקע נתח המאמץ הגדול של השעות הפרטניות. זהו גם התחום המדיד ביותר שמתקיימים בו גם מבחנים חיצוניים וגם מבחנים פנימיים. כפי שצוין כבר, בשל הצורך בשיבוץ תלמידים לקבוצות הפרטניות, במעקב ושיבוץ מחודש, התרבו המיפויים למיניהם, מה שמאפשר לראות את מצבם של התלמידים במקצועות האלה. בניסיון לתת בתחום הזה מעין ממד כמותי להערכות הרבות והשונות של מורים, מנהלים ובמידה מסוימת גם תלמידים, אפשר להעריך בזהירות כי מדובר על שיפור ברמה בינונית בלבד :

"אני אראה את התוצאות במיפוי שיהיה, אבל אני לא מצפה לשיפור רוחבי.. יש תלמידים שהקושי היה בסיסי מאוד והם התקדמו, אבל עדיין לא השיגו את החסר, ויש תלמידים ששם רואים שיפור יותר משמעותי, אבל גם ההתחלה הייתה שונה... יותר טובה.. תוצאות יהיו בהמשך, אין לי ספק בזה."

"בכיתות הנמוכות אני רואה שיפור בקריאה וגם קצת בחשבון... את הילדים שלא השתפרו מספיק השארנו בפרטני, להמשיך לחזק אותם.."

כמובן שבמקרים מסוימים נשמעו דיווחים על התקדמות גדולה ואף דרמטית ומן הצד השני, על התקדמות קטנה בלבד, מסיבות כאלה ואחרות, אבל התחושה הכללית העולה מן הדיווחים ומן הטון שלהם היא בכיוון הזה של התקדמות בינונית. מדובר כמובן על שיפור יחסי בהישגים, כשאצל רבים מן התלמידים הפרטניים נקודת ההתחלה הייתה פער משמעותי מהכיתה ומה שהושג היה צמצום של הפער, אך לא חיסולו. זו גם הסיבה שבשלה עלתה לפעמים הסוגיה - האם למדוד הישגי תלמידים אלו באותה סקלה כמו האחרים, או יחסית לנקודת ההתחלה שלהם? במקרים אחרים מדובר על תלמידים בינוניים שהגיעו להישגים המאפשרים את צירופם לקבוצת התלמידים עם ההישגים הטובים :

"כשלקחנו את הקבוצה הבינונית העלנו את הציונים נהדר... דחיפה קטנה והיו תוצאות, היו כאלה שהגיעו אפילו ל-90.."

"אני רוצה להשקיע יותר בבינוני, כי הם הכי מוזנחים. החלשים מקבלים והמצוינים גם הם מקבלים ובינוניים פחות מתעסקים ושמה דווקא ראינו בקבוצה שנתנו בכיתה ה' תוצאות טובות..."

התקדמות בנושא ספציפי

כאן מדובר על השיפור של התלמידים הפרטניים בשליטה בנושא ספציפי, או במיומנות ספציפית - מיומנות חשבונית מסוימת, מיומנות בתחום השפה, וכד'. המטרה, במקרה זה, היא מוגבלת ומוגדרת - המורה איתר פיגור של מספר תלמידים במיומנות נדונה והוא מקדיש מספר פגישות פרטניות כדי להביא את התלמידים לרמה הנדרשת מבחינתו במיומנות הספציפית הזו. ניתן לראות את הדבר כחלק מהשיפור הכללי באותו מקצוע. אבל מבחינת המורים לעיתים קרובות זוהי מעין משימה בפני עצמה שמקדישים לה משאבים ומודדים אותה על ידי מבחן מקומי באופן

נפרד. ואף כי לעיתים מורים נתקלו בקושי בהבאת התלמידים להבנה ושליטה בנושא הספציפי, בדרך כלל יש למורים חווית הישג בתחום הזה מכיוון שהמטרה המוגדרת והקונקרטית תושג לבסוף :

"תלמידים שקיבלו ציון נמוך במבחן וראיתי שהם מתקשים, לקחתי לפרטני, עבדנו כמה שבועות על הקושי והופ...היו תוצאות. זה עושה טוב גם לתלמידים וגם לי כמורה..."

"אני עושה כמה פעמים בשנה מיפויים בחשבון ומי שמתקשה מכניסה לפרטני ושם מחזקת את הילדים בהתאם לקושי וכשהם משתפרים אני מחליפה את הקבוצה ובדרך כלל יש שיפור....הילד לומד שהוא יכול להתגבר על הקושי לפני שהוא צובר פיגור..."

התקדמות בהישגי התלמיד בכללותם

כאן ההערכה והמידה מתייחסות לשאלה - עד כמה התלמיד השתפר כתלמיד מעבר למה שניתן למדוד בפרק זמן מסוים במקצוע מסוים. כלומר, להסתכל על סך כל ההתקדמות שלו במקצועות השונים. האם הייתה הקרנה מעצם הענקת העזרה במקצוע אחד, או שניים, להישגיו במקצועות אחרים? או שההתקדמות התרחשה רק בנושאים שקיבל סיוע פרטני ממוקד? מובן אחר לראיית השיפור בראי התלמיד נוגעת לטווח הזמן ועומק השיפור. האם השיפור של התלמיד במקצוע המסוים התמיד גם לאחר שהוא הפסיק לקבל את השיעורים הפרטניים, או שהשיפור הוא עמוק יותר ונוגע ליכולת שלו לרכוש ידע נוסף בתחום הזה, ולמוטיבציה שלו להמשיך לעשות זאת בעתיד? כך שהוא ימשיך לשמור על הרמה המשופרת שהגיע אליה ואולי אף להתקדם מעבר לה, גם לאחר סיום הפרק הפרטני.

הדיווחים הנוגעים לשאלות אלה מועטים יחסית. ראשית, בשלבים הראשונים של התכנית עדיין לא ניתן היה למדוד אותם, אלא רק לאחר שבוצעה תחלופה בקבוצות והצטברו יותר נתונים. נראה גם שמרבית המורים והמנהלים מתמקדים יותר בהערכת ההישגים בחתך של מקצועות, או נושאים. למרות שבאופן הדיבור שלהם הם משליכים זאת על התלמיד. כלומר, הם ידברו על ההתקדמות של התלמיד, על המעבר מתלמיד חלש לבינוני, אבל למעשה הם בוחנים זאת לעיתים קרובות ברמה של מקצועות ונושאים ולא בראייה הרחבה יותר של ביצועי ויכולת התלמיד בכללותם. למרות כן, נשמעו גם ממורים וגם מתלמידים דיווחים על תלמידים שלאחר שהפסיקו לקבל את השעות הפרטניות, ירדו שוב בהישגיהם. כך שברור שהתופעה של הישג מוגבל בזמן ובנושא - קיימת. קשה להעריך את היקפה, גם משום שכפי שנאמר, לא נערכה בדיקה שיטתית בעניין וגם משום שמקרים של נסיגה מרמה שהושגה קלים לזיהוי ומושכים תשומת לב יותר מאשר מקרים של התמדה בציון וברמה המשופרת, עניין שדורש מעקב ארוך הרבה יותר.

פגיעה בהישגים

בניסיון להעריך את ההתקדמות בלימודים של התלמידים בעקבות השעות הפרטניות אי אפשר להתעלם גם מן הנזק המיוחס להם באותו תחום עצמו - ההישגים הלימודיים. מדובר בהפסד החומר שנגרם לתלמידים המשתתפים בשיעורים הפרטניים בשל היעדרותם מן השיעור המתרחש באותה שעה בכיתתם. שורש הבעיה הזו נעוץ בכך שהפתרון המתבקש לה - ניהול שיעורים פרטניים בשעות שלאחר הלימודים - מתקיים במרבית בתי הספר במידה מוגבלת בלבד. זאת בין

משום שבית הספר לא רצה להשאיר את המורים מעבר לשעה מסוימת, אלא לנצל 'חלונות' בסדר יומם, ובין משום שבבית ספר הנמצא במסגרת יוח"א :

" אי אפשר לתת פרטני רק בסוף היום.. זה לא הולך עם יוח"א, גם הילדים עייפים מאוד וגם המורים...אי אפשר למשוך את היום עד ארבע.."
 " השעות ניתנות גם בחלונות וגם בסוף היום, זה מפוזר...המורות נשארות כמה פעמים בסוף היום והשאר נכנס לחלונות.."

עולה מכאן כי מרבית השיעורים הפרטניים נערכים במקביל לשיעורים אחרים שהתלמיד המקבל את השיעור הפרטני נעדר מהם. על רקע זה נשמעת טענה שכוחה כי "מצד אחד נותנים לתלמיד ומצד שני הוא מפסיד חומר בכיתה". תופעה זו זכתה לביקורת מתחילת התכנית גם על ידי מורים, בעיקר אלו שמחוץ לרפורמה, וגם על ידי תלמידים. בבתי ספר שונים ניסו לצמצם את היקף התופעה בשתי דרכים עיקריות :

- למידה במקביל - הקבוצה הפרטנית לומדת אותו חומר שהכיתה לומדת ובאותה שעה. הבעיה כאן היא כפולה - התלמיד מקבל את השיעור הפרטני לא על ידי המורה שמעבירה את השיעור בכיתה, ובנוסף יש צורך בתיאום הדוק בין שתי המורות, זו של הפרטני וזו של הכיתה. ניתן לומר כי זה הוא הפתרון המועדף על ידי מרבית המנהלים, אבל מסיבות הכרוכות בניהול מערכת השעות היא מתבצעת כנראה רק בחלק מן המקרים. ונראה כי נפוצה יותר הדרך הבאה :
- הוצאת תלמידים, ככל הניתן, רק משיעורים שאין בהם חומר לימודי הנתפס כחשוב, כגון מוסיקה, חינוך גופני, או מדע, משום שהוא פחות נתפס חשוב ממתמטיקה למשל. מלבד בעיות שהדבר עורר בין מורים, לא תמיד התאפשר הדבר בגלל התנגדותם של תלמידים שנצטרף אליה, פעמים רבות, גם אי רצונם של המורים והמנהלים עצמם לגזול מהתלמידים הללו את השיעורים החווייתיים, המרעננים והמעשירים במסגרת יום לימודים צפוף ותובעני. מן הסיבות הללו, במרבית בתי הספר באחוזה לא קטן מן המקרים, תלמידים מוצאים מכיתה ומפסידים שיעור בנושא אחד כדי להתקדם, או לצמצם פער בנושא אחר, או באותו מקצוע עצמו. מעבר לצמצום היקפה של הבעיה בדרכים שפרטנו, התשובות שנתנו לה בתי הספר שברפורמה, נעו בין ניסיונות להביא את התלמיד להשלמת החומר החסר לבין התעלמות והשלמה עם מידה של הפסד שנגרמת כאן לתלמיד. על הסוג הראשון נמנים מקומות שבהם, באופן יותר או פחות שיטתי, מורים ותלמידים מצטיינים מסייעים לתלמיד שהפסיד חומר להשלים אותו. או שמצפים מן התלמיד לעשות זאת באחריותו ובכוחות עצמו.

דרך התמודדות נפוצה, לא פחות, הייתה של התעלמות והשלמה. השעות הפרטניות זה דבר טוב, מקדם ומועיל, כמו אומרים לעצמם המעורבים בעניין, אך יש באג בתכנית, מטרד שאין לו פתרון של ממש ולכן ברמה הרגשית יותר מתעלמים ממנו, וברמה הקוגניטיבית יותר, רואים זאת כמעין מס שיש לשלם ומתנחמים בכך שהרווח שהתלמיד מקבל בשיעור הפרטני גדול יותר מן ההפסד.

כנגד זאת, יוצאים מורים, בעיקר מהמתנגדים לאופק חדש, שניסו להקצין את ההפסד הלימודי לצד ההפסד החברתי הנגרם לתלמיד הפרטני עקב הוצאתו השכיחה מן הכיתה. הם הזכירו את

העובדה שמרבית התלמידים הללו שמוצאים לשיעורים פרטניים הם תלמידים חלשים ממילא שקשה להם, יותר מאשר לתלמיד טוב, להשלים את החסרים בלמידה. כמו כן, שמדובר בתלמידים שברוב המקרים לא מפסידים שיעור אחד, אלא כמה וכמה, כי בשל היותם תלמידים חלשים הם נוטלים חלק בכמה וכמה שעות פרטניות. נראה כי מעבר לטיעונים הענייניים הללו, הרי מבחינת המורים הללו, נקודה זו הפכה להיות אמצעי נוח לנגח את אחד מהרעיונות המרכזיים שהרפורמה מביאה עימה – השעות הפרטניות.

כיוון שמדובר על בעיה שצצה מיד בשלבים הראשונים של התכנית, השאלה הייתה מה יקרה אתה במהלך הזמן - האם בתי הספר יילמדו איך לטפל בה בצורה שתצמצם למינימום את הבעיה, או שהרווח הצפוי מן השיעורים הפרטניים יהפוך את ההפסד לתופעה זניחה שאפשר להמשיך ולהתעלם ממנו, או שיתפתח תהליך הפוך שלפיו הבעיה לא תדעך אלא תלך ותחריף?

מן הדיווחים בשלבים האחרונים של השנה, מפי המעורבים בדבר, נראה שהתסריט השני מתאמת יותר מן הראשון. אין הערכות ממשיות באשר להיקף ההפסד ברמה של חומר לימודי, אבל ברמת ההתייחסות לנושא, לא רק שהוא לא הוסט לקרן זווית, אלא הוא עולה יותר ויותר. אם בעבר הנושא עלה ונדון כשהעלנו אותו ביוזמתנו, כעת הוא עולה פעמים רבות באופן ספונטאני על ידי המרואיינים. בנוסף לכך, מנהלים מציינים נושא זה בין אלו שהם רוצים להתמודד אתם טוב יותר בשנה הבאה.

לסיכום נקודה זו ניתן לומר שסובייקטיבית הנושא הזה נתפס היום כגורע, במידה שקשה להתעלם ממנה, מן ההישגים של השעות הפרטניות. זאת בין משום הפגיעה הממשית בלמידה שיש כאן ובין משום ההיבט הפסיכולוגי של הנזק הזה - התחושה שמהו לא נכון ולא תקין קורה כאן והניצול של הנושא במאבק הפוליטי סביב התכנית.

סיכום - השעות הפרטניות

מעבר לים הפרטים, הוואריאציות הרבות והשונות באשר לאופן שבו מבוצעות השעות הפרטניות והערכות לגבי ההישגים שלהן בתחומים השונים, ככול ששנת הלימודים מתקרבת לסיומה נשמעים בבתי הספר שני סוגי התבטאויות שונות ואף מתנגשות באשר למתרחש עם השעות הפרטניות ולאפקט שלהם.

מצד אחד יש תחושה של ריבוי ושפע. בית הספר קיבל לפתע ים של משאבים לימודיים בדמות שעות פרטניות, הרבה מעבר למה שעמד לרשותו בעבר. מנהלים, לדוגמא, חוזרים ואומרים כי בעוד שבעבר מורים יכלו להתייחס לתלמידים קשים, במידה רבה של צדק, כמקרים כמעט אבודים, מעבר להישג ידם, שכן המחויבות שלהם לכיתה כולה כמו חייבה אותם להקריב את התלמיד המתקשה האחד, הרי עתה, עם השעות הפרטניות הלימודיות ושעות הדיאלוג, אין שום סיבה שהמורה לא יגיע לכל תלמיד ותלמיד ויסייע בעדו כנדרש, כיוון שהשעות הפרטניות מאפשרות זאת. משמע, השעות הפרטניות הן כוח, הן מייצגות שפע של אמצעים שאפשר לעשות אתם גדולות ונצורות בכיתה.

באותה שעה מתרבות התבטאויות הפוכות שבאמירה ישירה, או מבין השיטין שלהן, עולה בהן התהייה, החשש ולפעמים (בעיקר כשהדבר בא ממורים שמחוץ לאופק) הקביעה שכול השעות הפרטניות גם יחד, ספק אם הן יכולות להביא לקידום של ממש בהישגי התלמידים ובוודאי שלא מזור למערכת כולה.

אפשר לייחס את הספקות הללו, הנעשות לעיתים מתוך צער וחשש אמיתי ולעיתים מתוך שמחה לאיד, קודם כל לאופן שבו ככול שמכניסים יותר תלמידים למעגל השעות הפרטניות מתגלה גם ההיקף הרב של הצרכים, מתגלים קשיים אצל תלמידים שבעבר לא היו מבחינים בהם, או לפחות לא מתמודדים איתם באינטנסיביות כזו. וככל שגוברים צרכי הלמידה גוברות גם הציפיות וההיתקלויות ביותר ויותר מחסומים בתחומי ההבנה והלמידה שקשה לעבור אותם, בעיקר שהשעות הפרטניות מתרכזות ברובן בתלמידים החלשים יותר של הכיתה שהתקדמות אתם אינה כה קלה ופשוטה. כמו כן, בגלל ההיקף המוגבל של השעות והרצון לכסות אוכלוסיות יותר מגוונות של תלמידים, יש הכרח להכניס תלמידים חדשים למעגל הלמידה הפרטני ואז כשעוזבים את התלמידים הישנים, מחזירים אותם לכיתה הפרונטאלית בלבד, נחשפים פעמים רבות לבעיית אי ההתמדה של הלמידה שהתרחשה. כך נוצרת התחושה שהשעות הפרטניות המרובות הללו אינן למעשה רבות כל כך ואין בהן די למול הצרכים והקשיים. ואולם, גם מאחורי תחושת השפע וגם מאחורי תחושת המחסור עומדים תהליכים נוספים מהותיים יותר לא לכמות השעות הפרטניות אלא לאופן שבו הן מופעלות בבתי הספר ולמה שהן מחוללות. לתהליך אחד, ההתרכזות של השעות הפרטניות באוכלוסייה החלשה של בית הספר כבר התייחסנו. להצגה ולניתוח תהליך מרכזי נוסף, על השלכותיו על בתי הספר שברפורמה והשעות הפרטניות, נעסוק בפרק הבא.

ההטרונגניות בשעות הפרטניות - סיבות ומשמעות

1. המנהלים וההטרונגניות

לאופן הפעלת השעות הפרטניות בבתי הספר יש צד הומוגני – בתי הספר אימצו את האוכלוסייה החלשה יחסית כמושאים העיקרים של התכנית וצד הטרונגני- התמונה המורכבת והמסועפת של ערב רב של גוונים ותצורות של דרכי הפעלת השעות הפרטניות בבתי הספר של אופק חדש, כפי שתיארנו אותם בהרחבה בפרק הקודם. הצד ההומוגני, עד כמה שהוא נראה גלוי לעין, נשאר במידה רבה סמוי מעינם של מרבית המנהלים והמורים והשלכותיו על התהליך ואופן הטמעת אופק חדש בבתי הספר, כפי שהצבענו על כך, כמעט ולא בוררו על ידיהם. בפרק זה נדון בשאלת ההטרונגניות של השעות הפרטניות - כיצד נתפסה זו בעיני המעורבים בתוכנית? עד כמה היא מכוונת? מה מקורותיה ומהן סיבותיה? מה המשמעויות שיש לכך באשר להישגי השעות הפרטניות בקידום התלמידים ומה ההשלכות שלה על כיווני ההתפתחות של התכנית בעתיד?

את מכלול השאלות הללו ניתן לשמוע, במידה הולכת וגוברת, באופן עקיף ובמידה פחותה גם באופן ישיר מצד המנהלים בבתי הספר בהם מופעלת התכנית ובמידת מה גם מן המורים שאינם באופק חדש. לעומת זאת, המורים המוציאים לפועל את השעות הפרטניות, עסוקים כל אחד בפינתו בשאלות הנוגעות לקשיי הביצוע של השעות הפרטניות, הסיפוק שיש בהן בעבורם, אי הבהירות המסוימת שעמדנו עליה, באשר למתודות שהן דורשות, לצד ההישגים והתוצאות המשוערות שלהן, ומתייחסים הרבה פחות לשאלות הללו של ההטרונגניות ומשמעותה. דומה שמתוך העמל היומיומי שהתרבה לא מעט בעקבות אופק חדש, אין להם את הפרספקטיבה של התמונה הרחבה שבה נראות כל ההסתעפויות ותת-ההסתעפויות של העשייה הרחבה, המגוונת והמורכבת הזאת של השעות הפרטניות.

אצל המנהלים שאלות הקשורות בכך עולות בעיקר דרך סוגיות של שליטה, בקרה ופיקוח. סוגיות שהעיסוק בהן גבר מאוד ככל ששנת הלימודים הלכה וקרבה לסיומה.

ניתן לתאר כאן תהליך אשר בו בתחילת הדרך מנהלים עסקו בנושאים האלה ברמה כללית כחלק מההתארגנות לתכנית והרצתה. כך נוצרו בבתי הספר השונים טופסי דיווח למיניהם. מבחינת המנהלים הם סיפקו מושג סביר על המתרחש, אף על פי שברור היה כי מעבר לתמונה כללית ברמת בית הספר כולו, וברמה של כותרות לגבי כל מורה ומורה, אין בהם כדי לספק למנהל תמונה מדויקת ממה שקורה בשעות הפרטניות עצמן, וכי הללו מבוצעות בדרכים שונות גם בשל השונות

הקיימת בין מורים וגם מכיוון שלכל מורה, ובעיקר לכל מחנך, ניתן בידועין מרחב פעולה מסוים ליישומן.

בהמשך החלה התרופפות מסוימת במשטר הטפסים והדיווחים. זאת, גם משום שמורים התקוממו כנגד העומס וגם משום שחלקם ראו בזאת מעין ניסיון להפוך אותם לבלורים ואקט של חוסר אמון בהם של המנהל ועוד יותר מכך של משרד החינוך. מנהלים שנשאלו בצורה יותר ממוקדת על מידת הידע שלהם באשר למתרחש בשעות הפרטניות, הרבו להצהיר על כך שהם סומכים על המורים שלהם. התוצאה הייתה הקלה בפירוט הנדרש במילוי הטפסים, יחד עם ההצטברות הבלתי פוסקת שלהם שנתנה תמונה שעם כל היותה חלקית ובדרגת פירוט ודיוק מוגבלות, נתנה למנהלים תחושה של שליטה מסוימת על המתרחש.

ואולם, לקראת הפרק האחרון בשנת הלימודים, התחילה להישמע בפי רבים מהמנהלים מוסיקה אחרת. מנהלים החלו ביוזמתם להשמיע תהיות באשר למה קורה בפועל עם השעות הפרטניות בבית ספרם ולבטא בנוגע לכך תחושות של דאגה וחשש.

" ברור לי שבשנה הבאה אנחנו נעשה יותר בקרה...אני עוד לא יודעת איך בדיוק, אבל כיום אין לי הרגשה שאני יודעת מה קורה שם...אני סומכת על המורות שלי, אבל יש כאן עשרות שעות שאין עליהן שום מעקב ואני לא יודעת איך הן מנוצלות..."

" איך עוברות השעות הפרטניות...? מה קורה שם...? אני שומעת ממורות, אבל זה לא מספיק...אני מרגישה שצריך יותר...איך הן מבוצעות? מה טוב יותר...? הכול מדיווח...בהתחלה ניסיתי לצפות, אבל זה לא הלך...בעתיד אני חושבת שנעבוד על זה יותר..."

החששות התבטאו בעיקר בנקודות הבאות :

חשש מבזבז - הכוונה לאי ניצול השעות הפרטניות, מאי קיום של שעות פרטניות ומהאפשרות שחלקן הולך לאיבוד ולא נעשה כלל: "מתי מתחילה השעה ומתי היא מסתיימת...? אני לא יודע..."

או "האם כל השעות בסוף היום מתקיימות? אני חושבת שכן, אבל לא יודעת ב-100%."

חוסר ידע הגורם לאי נחת - העובדה שהמנהל אינו יודע מספיק מה קורה בשיעורים הפרטניים עצמם מעוררת אצלו לכשעצמה שאלות ואי נחת : "אני יודעת שהמורות משקיעות ועושות את העבודה הפרטנית במסירות רבה, אבל אולי אפשר לעשות אחרת? ואולי יש כאלה שממסמסות את השיעור?..."

קושי בהפעלת בקרה - הקושי של מנהלים ליצור מערכת בקרה על השעות הפרטניות בגלל ריבוי ובשל התנגדות של מורים. יש מנהלים והם מעטים, המקפידים לערוך תצפיות על השיעור הפרטני :

"אני כל שבוע מקפידה לערוך הסתכלות בשיעור פרטני אחד...זה אחריות שלי, גם אם המורות לא אוהבות את זה..."

אך מרביתם נמנעים מכך והפעילו בתחילת הדרך מערכת דיווח שהלכה ונחלשה עם הזמן : " הדיווחים מעמיסים על המורות... הן מתלוננות שזה מילוי טפסים והמעקב הלך ופחת...צריך לעשות משהו בהמשך..."

צורך בהשתלמות - הכרה בצורך לערוך השתלמויות למורים במיומנויות ההוראה הפרטנית, דבר שלפני כן מרבית המנהלים לא הזכירו כלל: "ששואלים מורים אם הם מלמדים דיפרנציאלי הם אומרים שכן, אבל מעשית רובם לא..אני יודעת שבשביל חלק הפרטני הוא שיעור פרונטאלי בקטן..".

חשש משימוש "לא מושכל" – מנהלים חוששים מפני היכולת שלהם לעמוד בסוף השנה ולהצהיר במצפון נקי על שימוש מלא, נכון ומושכל במשאב של השעות הפרטניות בבית הספר: "אם נחבר ביחד את כל השעות הפרטניות, זה הרבה כסף.. אני צריכה להיות בטוחה שזה מתנהל בדרך הנכונה והאפקטיבית..".

הצהרה על העמקת הבקרה בהמשך - הכרזה על כך כי אחת המשימות העיקריות לשנת הלימודים הבאה תהיה להגביר את הבקרה והפיקוח על השעות הפרטניות. לעיתים תוך בניית תפקיד מיוחד לנושא זה והקצאת אחד הסגנים לתפקיד: "מאוד מטריד אותי הנושא של ביקורת השעות הפרטניות..בהתחלה הלכתי לראות מה הן עושות שם, אבל אין לי זמן.....בשנה הבאה הייתי רוצה איש צוות שיעזור בזה..". "הבקרה תהיה בשנה הבאה על סדר היום בבית הספר. אני לא יודעת אם הסגנית תעשה את זה, או אני, אבל נחשוב על זה...מוכרחים לבקר את הנושא..".

אוסף התבטאויות הללו, התבטאויות שהחלו להישמע מפי המנהלים לקראת סיום שנת הלימודים, מבטא, כפי שניתן לראות, שני ממדי דאגה ומצוקה של המנהלים: **הצד הנוהלי- בקרתי** של מערכת השעות הפרטניות – עד כמה מנצלים אותן, לא מבזבזים אותן בקלות, או לפעמים לא מבצעים אותן בחלקן או במלואן? **הצד הפדגוגי**- עד כמה השעות הפרטניות מופעלות באופן מעמיק, נכון, מתוך ניצול נכון של המדיום הזה לקידום התלמידים?

אצל המנהלים לא נתקלנו כמעט בהליכה מעבר לכך. משמע, העלאת שאלות עקרוניות בנוגע לאסטרטגית הפעולה של אופק חדש המבוססת על קידום התלמידים דרך השעות הפרטניות. שאלות כפירה מסוג זה נשמעו בעיקר אצל מורים שלא הצטרפו לאופק חדש, שמאותן הנקודות שהעסיקו והדאיגו את המנהלים באשר למידת ואופן הביצוע של השעות הפרטניות, הגיעו למסקנה שכול הדרך של השעות הפרטניות בטעות יסודה:

"מה זה השעה הפרטנית? מישהו יודע מה זה נותן לתלמיד? מוציאים משיעור והוא מפסיד חומר..אז מה, יד אחת נותנת והשנייה לוקחת ומה היא נותנת..אין תכנית ואין דרך..". "פרטני זה המצאה חדשה. במקום לטפל בבעיה של החינוך של גודל הכיתות, של איכות המורים החדשים, המציאו פרטני ולא יודעים מה זה...דיברתי עם מורות ולא הצלחתי להבין מה זה.. לדעתי יש פה בזבוז של כסף..אני לא רואה תוצאות..".

כפי שכבר אמרנו המנהלים גם לא זיהו באופן ברור ובהיר את הבעיה העקרונית המסוימת שנוצרה עם השעות הפרטניות מן הרגע שהפכו להיות בעיקר נחלת התלמידים החלשים, למרות שרובם היו מעוניינים שהשעות הללו יופנו לסוגים נוספים של תלמידים, אלא שלא יכלו ולא רצו לכפות זאת. יתרה מזו, כיוון שבמרבית בתי הספר ככל ששנת הלימודים התקדמה נחלשה, במידת מה,

הדומיננטיות של התלמידים החלשים בשעות הפרטניות ואוכלוסיית התלמידים הנעזרים בה נעשתה מגוונת יותר, הרי אפשר לשער שמבחינת המנהלים ההיבט ההומוגני הזה של התכנית השפיע דווקא כשהוא החל להיחלש במשהו והגביר בכך עוד יותר את ההטרונגיות הממשית והנתפסת. מכל מקום, מתוך האוריינטציה המשימתית החזקה של המנהלים כלפי אופק חדש, שאלות עקרוניות אלו כמעט ולא עלו אצלם ונראה שברמה העקרונית האמון של המנהלים בחשיבותן של שעות אלה ובתרומה הפוטנציאלית שלהן לא נתערער. הדאגה שלהם מופנית לא לשאלה אם האמצעי של השעות הפרטניות הוא אמצעי נכון וטוב, אלא דווקא כיוון שמדובר ברעיון טוב ובמשאב חשוב, עד כמה אני יכול להיות בטוח שהשימוש בו, בבית הספר שלי, הוא מספיק רציני, אחראי ואפקטיבי?!

התמונה המתקבלת היא של ראש מערכת שהתהליך שהוא היה המוביל שלו - הפעלת השעות הפרטניות בבית הספר, כמו יצא במידה מסוימת משליטתו. מוסד זה של השעות הפרטניות בבית הספר גדל מבחינת המנהל עד מאוד ונעשה רב פנים והטרונגני במידה שלמנהל אין כבר תמונה שלמה על הנעשה בפועל עם שעות אלו. מה שכן מגיע לידיעתו, מעורר אצלו כנראה חשש שלא הכול מתנהל כפי שהוא צריך להיות.

ממצב עניינים זה הגיעו מרבית המנהלים לאחת, או לשתי המסקנות הבאות:

- שבשנת הלימודים הבאה יש לשפר, או לבנות מן היסוד את כלי הבקרה והפיקוח על הפעלת השעות הפרטניות בבית הספר. לעיתים, תוך גיוס כוח אדם מיוחד לשם כך.
 - שיש לשפר את המיומנות של המורים בהעברת השעה הפרטנית ולבנות השתלמויות בנושא זה כדי להבטיח, או לפחות להגדיל את הסיכוי שהן תועברנה באופן יותר מקצועי וברמת אחידות גבוהה יותר על פי המטרות השונות להן נועדו:
- "חייבים להשתלם בנושא...מה ההבדל בין שעה פרטנית להוראה בכיתה?...מה המורה עושה אחרת?...איזה כלים יש לה? איך היא משפרת את השעה ודואגת להעלות את היכולת של התלמיד...? אלה נושאים שנעסוק בהם בשנה הבאה, שנהיה יותר מקצועיים.."*
- "אני רוצה ליצור השתלמות בית ספרית בנושא בצורה מסודרת...התחלנו עם מה שיש...נעזרנו במורות שיש להן כלים, אבל צריך להתמקצע בנושא הפרטני וגם בנושא של השיחה האישית. מורה נתקלת בבעיות שקודם לא ידעה עליהן...איך מתמודדים? מה עושים?...זה עולם חדש שצריך ללמוד אותו.."*
- "המורות מתכוונות לטוב, אבל אין להן את הידע ועולם התוכן הנוגע לפרטני ואין להן גם כלים לבצע את זה טוב...הן מתאמצות וזה לא מספיק, צריך לתת להן את הידע.."*

בקרב מעטים מהמנהלים נשמע מעין דיון מחודש ברמה העקרונית-ארגונית של הבירור הזה- מהו מרחב הפעולה שיש לתת למורה, בעיקר למחנך, ליישום אופק חדש בכיתתו ולאופן ביצוע השעות הפרטניות. מכל מקום, ברור למדי שגם אצל מנהלים שלא העלו ישירות את השאלה הזו, באשר למרחב הפעולה של המחנכים, לכיווני הפעולה שהם העלו – יותר השתלמויות ויותר בקרה ופיקוח, יש השלכה ישירה עליה.

את התהליך שתיארנו זה עתה אפשר לתאר מזווית נוספת. בעוד שבשלבם הראשונים של המחקר רבים מן המנהלים היו מודעים לקיומו של הבדל בין בית הספר שלהם לבתי ספר אחרים באופן חדש באשר לאופן היישום וההפעלה של השעות הפרטניות וסקרנים לגבי השאלה - איך בתי ספר אחרים מתמודדים עם המטלה הזו, הרי ככול שחלף הזמן, הם מעסיקים עצמם יותר ויותר בשאלה - מה קורה בנושא זה אצלם, מה מתרחש אצל כל מורה ומורה. כלומר, ממודעות וסקרנות באשר להטרוגניות בהפעלת השעות הפרטניות בין בתי הספר, עובר כובד המשקל להטרוגניות שבתוך בתי הספר.

כפי שראינו בפרק הקודם, הטרוגניות זו באה לידי ביטוי בארבעה מרכיבים עיקריים:

- הבדלים הנוצרים בהפעלת השעות הפרטניות בגלל ריבוי הפרמטרים הכרוכים בהפעלתם. כלומר - כמה תלמידים, מאיזה רמה, מתי ניתנת השעה, עיתוי הלמידה וכד'.
- הבדלים הנוצרים עקב אסטרטגיות הוראה ואופני הוראה שונים של המורים בעת ביצוע השעה הפרטנית.
- הבדלים המתהווים כתוצאה מהשימושים המגוונים בשעה הפרטנית. מפעילויות שגרתיות כמו חיזוק במתמטיקה ועד לשימושים חריגים כמו מקהלה, ספורט, או פיצולי כיתות.
- הבדלים הנוצרים עקב השקעה שונה של המורה בשעה הפרטנית, הקפדות במידה שונה על ביצועה.

ננסה עתה לעמוד על הגורמים והמקורות השונים ליצירת ההטרוגניות ותחושת חוסר השליטה שהיא מעוררת. בהמשך, נבחן את המשמעויות והתוצאות האפשריות שלה.

2. מקורות ההטרוגניות

באופן כוללני ניתן לחלק את מקורות ההטרוגניות בהפעלת השעות הפרטניות לשניים - אלו המעוגנים באידיאולוגיה ואלו שהם תוצאה של תנאי מצב נתונים וכורח. הסוג הראשון טבוע בתפיסת עולם ובפילוסופיה הניהולית של המנהל המנחה את דרך פעולתו בבית ספר ובכלל זה בניהול אופק חדש. הסוג השני הוא הטרוגניות בלתי מכוונת שמנקודת המבט של המנהל התפתחה מחוץ לשליטתו עקב שורה של אילוצים, גורמים מבניים ונסיבות בלתי נשלטות שונות.

א. אופק חדש כתכנית פתוחה

תוך תהליך הקליטה וההתארגנות לאופק חדש צריך היה כל מנהל לגבש את אסטרטגיית ההפעלה והיישום של השעות הפרטניות בבית ספרו. ההנחיות שעמדו לרשות המנהל בנושא זה משרד החינוך נתפסו כמינימליסטיות ביותר. גם אם סביב הנושא היה עיסוק בשאלות של מטרות השעות, אסטרטגיות למידה וכד', הרי ההנחיות שהתקבלו אצל המנהלים בתחום זה נתפסו על ידם ככלליות וכמשאירות מרחב רב לפעולה. הרבה מהמנהלים מצאו בכך צד חיובי וראו זאת כמדיניות מכוונת של המשרד:

" משרד החינוך באופק אפשרו לכול בית ספר לבנות את המודל שלו וזה היה מאוד חכם ונכון. אני בתחושה שהם סומכים עלי. אם זה יזום על ידם, או מקרי, אני לא יודעת. זה נכון וזה טוב..השרה אומרת - נלמד מהשטח וזה נכון.."

וגם, אם כי ממקום קצת אחר:

" זה היה סחרור בהתחלה, לחץ פנימי וחיצוני סביב העניין של הפרטני, מה עושים בפרטני? האם אני צריכה להמציא את הגלגל, או לתת לכול מורה להתנסות ולבנות את הגלגל? האם זה בא מהשטח ומאפשר לאוטונומיה שאני מאמינה בה לתת את ביטוייה? אלה שאלות מעיקות עלי כמנהלת...מה מתאים לבית הספר? למורים? לי כמנהלת?...היום אני מקבלת את זה שהמערכת לא סגורה וזה בסדר לעבוד בניסוי וטעייה ומאמינה ששינוי כזה אי אפשר להכתיב מלמעלה, הוא חייב להתאים לכול מקום ומקום."

על פי מדיניות זו, יש לתת לכל בית ספר מרחב פעולה בהפעלת השעות הפרטניות. לאפשר לכל בית ספר להתפתח בנושא בדרך של ניסוי וטעייה, במקום להוריד עליו ערכה סגורה, נוקשה ושלמה; לאפשר לכול בית ספר להסתגל בקצב שלו לנושא ולהתאים זאת לצרכיו הייחודיים, עד ליצירת המתכונת המתאימה עבורו. ומבחינת המשרד כולו, להתגבר, בדרך של ניסוי וטעייה, על אי הוודאות המוטמעת עדיין ברעיון הזה של שעות פרטניות וליצור עבור המשרד אוסף של תבניות שנוצרו בבתי הספר השונים. דבר שיאפשר בעתיד תהליך של הפקת לקחים, הפריה הדדית והשבחה ברמה של כלל המערכת. מחשבות ברוח זו, מוצהרות ומפורטות באופן זה, היו אולי נחלת מעטים מהמנהלים, אבל אצל מרביתם ניתן היה להבחין בהיקלטותו של מסר מעין זה. גם אם אצל חלקם נתפס הדבר כתוצר של חוסר מוכנות של משרד החינוך, יותר מאשר של אסטרטגיה ואידיאולוגיה מכוונת:

" משרד החינוך לא הוריד לנו ערכת עבודה לאופק חדש. הוא נתן לנו קווים של הסכם שממנו היינו צריכים לבנות תכנית לימודים....הוא לא היה מוכן וזה נפל על בית הספר..."
" היו הנחיות מעטות ... היה צורך להתמודד עם השאלות של היישום והבניה לבד, המשרד לא היה מוכן ולא תמיד היו התשובות..."

ואולם, בין אם היה הדבר מקרי, פרי חולשה יסודית של משרד החינוך, או תוצר עוצמתו ובטחונו הרב בבגרותם וביכולתם של בתי הספר, עבור מרבית המנהלים הגיעו השעות הפרטניות מגורם העל שהגה את התכנית והטיל אותה עליהם, כחבילת הפעלה פתוחה. חופש ההחלטה, המפתיע משהו, שהוענק למורים באשר לשאלת הצטרפותם לאופק חדש נראה כעדות נוספת לקו הפתוח, המתנסה, הבלתי דוגמאטי ולא ריכוזי, שנוקט משרד החינוך בנושא אופק חדש.

תכנית הפעלה פתוחה פירושה היה, בשלב הראשון של התכנית, מתן אור ירוק לבית ספר לבנות את אופן ההפעלה שלו לאופק חדש. אחת הסוגיות שתכנית ההפעלה הזו צריכה הייתה לענות היא מה רמת חופש הפעולה הניתנת לכל מורה ומורה בביצוע השעות הפרטניות? מהן ההנחיות ואופני התפעול המשותפים והקבועים לכל בית הספר ומה נשאר לשיקול דעתו של כל מורה ומורה ובעיקר המחנכים?

התשובה לשאלה זו נעוצה הייתה בחלקה בניתוח של גורמים מצביים, אילוצים מקומיים ותנאים שונים שקיימים בכל כיתה וכיתה ואצל כל מורה ומורה. לכך מצטרף, כמובן, שיקול ארגוני עקרוני - האם חשוב לצמצם את השונות בדרכי הפעלת השעות הפרטניות ע"י המורים למינימום ההכרחי, או להרחיבו ולאפשר לכול מורה לפעול בתנאי המסגרת הרופפים למדי בדרך המתאימה לו. ברור שעצם התפיסה של התכנית כמערכת פתוחה ברמת בתי הספר, אינה מחייבת שהיא תהיה כזו גם ברמת המורים, אבל ברור גם כי אצל רבים מהמנהלים נוצר קשר ברור בין השניים והם נטו לתרגם את הפתיחות והשונות המוצהרת ברמה הבית ספרית כעידוד לפתיחות ושונות ברמת הכיתות והמורים.

ב. אידיאולוגיה ניהולית של המנהל

במתן חופש פעולה מכוון למורים בהפעלת השעות הפרטניות יש, כמובן, השפעה לא רק לאופן שהמנהל מפרש את כוונת הגורמים שמעליו, אלא לתפיסה הניהולית שלו באשר למידת הריכוזיות, לעומת ביזור הסמכויות, בתפקידו בבית הספר.

ניתן היה, כמובן, לזהות בעניין זה הבדלים ברורים בין מנהלים, כשאצל כל אחד מהם נוצרה אינטראקציה בין סגנונו הטיפוסי בתחום זה לבין הגורמים הרבים והשונים שהשפיעו על התנהגותו בפועל. כך שבעוד שמנהלים בעלי נטייה ריכוזית ניסו, בעיקר בשלבים הראשונים, להכפיף את תכנית ההפעלה למערכת כללים מוגדרים, ככול הניתן, ולנסות לחייב את המורים לפעול לאורם, הרי אחרים אימצו את דרך הפעולה ההפוכה שמבחינתם תאמה גם את הגישה הניהולית שלהם וגם את האסטרטגיה המיוחסת למשרד החינוך, וראו באופן חדש הזדמנות להעצמת תפקידו של המורה, בעיקר כאשר הוא מחנך כיתה:

" המחנכת היא זו שמנהלת את השעות הפרטניות אצלה בכיתה. היא עובדת מול המורים המקצועיים ובתיאום עם המקבילה שלה..."
" אני נותנת למחנכים לקבוע, כי אני רוצה שהם ייקחו אחריות על הכיתה שלהם, שהם יארגנו את הפרטני שלהם ושל המורים המקצועיים... זה חלק מהתפיסה. כי אם בסוף שנה תלמיד לא התקדם, מחנכת לא יכולה היום להגיד - לא הגעתי אליו... יש את הפרטני וזה אחריות שלה לתת לו..."

מעבר להבדלים האישיים בין מנהל למנהל ניתן היה לזהות כאן הבדלים ברמת בית הספר, תרבות, נורמות וערכים מוצהרים של בתי ספר שונים, שלעיתים היו פועל יוצא ישיר של זהות המנהל המכהן באותה עת ולעיתים תוצר המורשת של בית הספר, פרי ההיסטוריה שלו, או שייכותו למגזר בתי ספר, כמו למשל, בתי הספר הקיבוציים. מדובר בערכים כמו צמצום הפער ההיררכי בין המנהל למורים, חדר מורים פתוח, קבלת החלטות משותפת, ככול האפשר, לא רק על ידי מורים ומנהל, אלא גם על ידי תלמידים והורים ואוטונומיה למורים ובעיקר למחנך:

"השארנו הרבה מרווח למורות - איך לשלב את הפרטני, מה לעשות, איך ללמד .. אפשרתי למורות ולמחנכות בעיקר לקבוע את הדרך שלהן, היו דיונים והתלבטויות ועדיין יש והכול פתוח ויקבע ביחד איתן.."

לכך הצטרפה, לעיתים קרובות, תפיסה מכוונת של המחנך כמנהל כיתה. במרבית בתי הספר יש למחנך כיתה מעמד מיוחד כגורם רב השפעה עבור קבוצת התלמידים שלו וההצטרפות לאופק מחזקת גישה זו. במספר בתי ספר היה ניסיון מוצהר ללכת מעבר לכך ולהפוך את המחנך למעין "מנהל הכיתה". כלומר, הגורם שמרכז בידו סמכות ויכולת החלטה באשר לקביעת המדיניות, להכוונה ולניהול השוטף של הגורמים המעורבים בהוראת תלמידי כיתתו. גישה זו מקבלת משנה תוקף ושיניים ביצועיות עם ההצטרפות לאופק. מדובר בחלוקת משאבי השעות הפרטניות בין התלמידים בכיתה, תיאום עם המורים ובין המורים המעורבים בכך, מעקב באמצעות שיחות אישיות ומבחני מיפוי אחר מצב התלמידים וויסות השעות הפרטניות בהתאם לכך. כך מתבטאת בנושא אחת המחנכות:

"זה מחנכת כמנהלת הכיתה, למרות שאני מעדיפה את התפיסה שמחנכת היא מעין case manager, יש לה אחריות על הכיתה ועל הילדים במשך כל השעות שהם בבית הספר ולכן טבעי שהמחנכת תהיה במקום במשך כל שעות הלימוד ותפעל למען התלמידים. אופק נתן גם אפשרות לנווט את השעות הפרטניות שיש לכיתה בצורה הטובה ביותר ולאפשר למחנכות שהות ממושכת יותר בבית הספר בתשלום.."

יש לציין כי משהו כגון זה מתרחש בבתי ספר לא מעטים, אף אם רק במקצתם הגישה הזו מגיעה לרמה של הצהרה והכרזה כמעט פורמאלית כמו זו שהבאנו כאן. בהרבה מקרים אחרים, המציאות, כפי שהתפתחה בשטח, קרובה לכך. זאת בתמיכת המנהל, או בקבלה בשתיקה שלו, אל מול מצב העניינים הזה. לעיתים מתוך יוזמה מכוונת של המחנך שרוצה לעצב כך את תפקידו ולעיתים מתוקף הנסיבות שאופק חדש יצר תוך תגובה והסתגלות אליהן:

"היום השעות הפרטניות הן משאב בשבילי לנהל את הכיתה...קודם דברנו על זה, אבל בפועל הייתה מערכת וזהו...היום יש לי מה לומר, לא רק בתכניות השונות שיש כאן, אלא בצד הפדגוגי הישיר בכול הקשור לשעות הפרטניות אצלי בכיתה.."

ברור, עם זאת, שבין אם הדבר נעשה במכוון ובמוצהר ובין אם הוא קרה כמו מעצמו, מידת ההטרוגניות שנוצרת כאן, באשר לשימוש וההפעלה של השעות הפרטניות, מגיעה כאן לדרגה נוספת. אם קודם דובר על שונות שנוצרת מעצם זה שכול מורה מפעיל את השעות הפרטניות בדרך שלו, הרי כאן מדובר על התפלגות בית הספר לתאי פעולה כמספר המחנכים, כשכול מחנך יוצר למעשה תת-מערכת בעלת חוקי משחק משלה להפעלת השעות הפרטניות. כמה וכמה תת-מערכות שמידת השוני, או הדמיון, באופן פעולתן תלויה בגורמים רבים נוספים, אך כל אחת מהן היא אוטונומית במידת מה.

ג. ההטרוגניות ככורח

נמנה פה מספר סיבות וגורמים שיש להם חלק משמעותי, על פי תפיסתנו, באופן שבו השעות הפרטניות מתבצעות בבית הספר. גורמים שמידת השליטה של המנהל בהם מוגבלת ולעיתים הם פועלים בניגוד להעדפותיו וכוונותיו.

יישום תוך כדי תנועה

הפעלת אופק חדש בבתי הספר החלה, כידוע, כששנת הלימודים בעיצומה. כל בית ספר וכול מנהל צריכים היו, בשלב הראשון, להחליט עד כמה הם מתאימים את בית הספר ובעיקר מערכת השעות לאופק, או עד כמה הם מתאימים את אופק, ובעיקר השעות הפרטניות, לבית הספר ולמערכת השעות הקיימת בו. גם אם קיימים הבדלים בין בתי ספר בעניין זה, העובדה שהמערכת הבית ספרית הייתה כבר בעיצומה של פעילות, יצרה הטיה ברורה לכיוון האסטרטגיה השנייה. כלומר, איך לשלב את השעות הפרטניות בתוך מערכת הפעילות הקיימת, כך שהיא תוכל להמשיך לעבוד. במרבית המקומות, המדיניות המוצהרת, או הבלתי מוצהרת, הייתה - כרגע הכי חשוב שאופק יתחיל לרוץ. נתווה את תנאי המסגרת ההכרחיים ברמת בית הספר, נקבע מדיניות כללית והמורים יהוו את הגורם האחראי בשטח על היישום. המחשבה הייתה כי בשלב הבא, בשנה הבאה, נכון את התוכנית החדשה הזו שלא תחת לחץ, מן היסוד, ואז נגדיר ונקבע את הכללים ברמה יותר מחייבת:

"השנה התחלנו עם מה שיש.. היה חשוב להתחיל ברגיעה.. פה ושם עשינו שינויים במשך השנה, אבל בשנה הבאה אני רוצה תכנית מסודרת מהמורות, גם של איתור צרכים וגם תכנית לשעות הפרטניות...נעבוד על זה בקיץ.."

"השנה אמרתי למורות שלי - תתפרעו בפרטני, רק תיידעו אותי... היה חשוב להתחיל טוב...בחלק מההחלטות לא עמדנו. למשל, לתת שליש מהשעות למצטיינים... הלכתי עם המורים כי היה חשוב לפעול, ליישם את התכנית, ללכת עם מה שיש, ללמוד וליישם בהמשך.."

החלטה זו הגבירה באופן ברור את כוחם של המשתתפים המקומיים, תנאי המצב בשטח, בעיצוב תכנית ההפעלה ובקביעה כיצד ייושמו בפועל השעות הפרטניות. בעקיפין הביא הדבר להגדלת השונות וההטרוגניות שלהן.

משתתפים מקומיים

ניתן לומר כי השעות הפרטניות, מטבע הווייתן, ובמיוחד באופן החפוז שבו הן נכנסו לבתי הספר, מושפעות מאוד באופן הפעלתן מן התנאים המקומיים ברמת בית הספר כולו, הכיתה והמורה הבודד.

בעוד שהשעה הפרונטאלית, לדוגמא, נוטה לסגל את המצב בשטח אליה ולשמור על תבנית קבועה יחסית, החל מהמבנה הפיסי שבו היא מתקיימת, וכלה באופן שבו התלמידים, תהייה השונות ביניהם כאשר תהייה, צריכים להתאים את עצמם לתוכן נתון ואחיד. הרי שעה פרטנית אמורה ונאלצת, גם יחד, לעשות, בעיקרו של דבר, את ההפך. אופן ביצועה בפועל הוא תוצר צרוף של גורמים רבים הנוגעים לגודל הקבוצה, סוג התלמידים, המבנה הפיסי המשמש לקיומה, היחס בין מה שקורה בה למה שמתרחש במקביל בשעה הפרונטאלית. בנוסף היא תלויה במשתתפים נוספים.

כמו, אפיוני המורה המפעיל אותה - ידע, מוטיבציה, מיומנויות וסוג הזיקה בינו לבין התלמידים. והאם הם תלמידים שלו, או של מורה אחר. כך, למשל, השעה הפרטנית שיקבלו תלמידים של כיתה שהמחנך שלה אינו באופק חדש תקבל אופי אחר מתלמידים שמקבלים אותה מהמחנך שלהם. בדומה לכך, שעה פרטנית הניתנת ב'חלון' של מורה לתלמידים שהוצאו משיעור אחר באמצע היום, תהיה שונה, במידת מה, משעה פרטנית בסיום יום הלימודים כששאר התלמידים הלכו הביתה:

"כשאני נותנת פרטני לכיתה שלי, לתלמידים שלי, זה אחרת...אני מכירה אותם אחרת וזה תורם ליחסים, למוטיבציה שלהם בכיתה. ואילו שאני בכיתה אחרת, זה השיעור הפרטני, זה מתחיל ונגמר שם...הילדים לומדים, אבל חסר הערך המוסף..."

"אני אתן את השעות הפרטניות שלי כמחנכת בסוף היום, כי ראיתי שהילדים עייפים והם פחות מרוכזים ואיתי יותר קל להם מאשר עם מורה מקצועי...השעה יותר יעילה..."

העדר תבנית

"ימה זה השיעור הפרטני...? למשל- אני מלמד במליאה של שלושים תלמידות ואחרי עשר דקות לקחו לי חמש בנות לפרטני ועוד חמש לפרטני אחר ושלוש לחזרה למסיבה .. ונשארו לי בסוף חמש תלמידות... האם זה פרטני? האם המספר קובע את הפרטני, או שיטת ההוראה, הלימוד?"

ציטוט זה הוא של מנהל בית ספר שהחליט, בשיתוף עם המורים בבית ספרו, לעצב שיעור פרטני לדוגמא שיצפו בו המורים, ינהלו בהמשך דיון מהותי על מטרותיו ואופיו וכך יעצבו בעתיד דגמים שונים לשיעור פרטני. מנהל זה ביטא בצורה ברורה צורך שבא לידי ביטוי בדרכים שונות במקומות רבים. צורך לפזר את העמימות המיוחסת למהותו של השיעור הפרטני. כי מעבר לציפיות, הכלליות למדי באשר למטרות ולדרך העברה של השיעור הפרטני, אין בבתי הספר תבנית ברורה, דפוס מחייב ומוסכם באשר לשיעור הפרטני. מלכתחילה לא ניתן לדבר על דפוס ברור ואחיד כשמדובר על שיעורים פרטניים שיש להם מטרות שונות, כמו תגבור תלמיד חלש במתמטיקה, או עזרה בהכנת שיעורים למיניהם, גם אם הן אמורות לבסוף להתכנס למטרת-על דומה. אבל גם כשלוקחים שיעורים הדומים יחסית זה לזה מבחינת המטרה המיידית שלהם, כמו שיעורי תגבור לתלמידים חלשים במקצועות הליבה, הרי, כפי שהראנו בפרק הקודם, אין לפני המורים דגמים מוגדרים ומוסכמים של העברה ואין גם הסכמה על נחיצותם של דגמים כאלה ואף לא תשובות מחייבות ומוסכמות באשר לשאלות עקרוניות בהפעלת השעה הפרטנית - עד כמה המפגש הזה צריך באמת להיות שונה מלימוד כיתתי רגיל, או שאין פסול בכך שלא יהיה שינוי של ממש בלמידה למעט המתחייב מן המספר הקטן יותר של תלמידים? האם נכון יהיה לחזור על החומר שנלמד בכיתה, או יש להביא בהכרח משהו אחר שיחדש לתלמיד, למרות שגם את החומר "הישן" לא הבין, או שימחיש לו בצורה חיה יותר את מה שלא הבין בכיתה:

"זה לא מיני שיעור פרונטאלי... ככול שהמורה תעבוד יותר במיומנות רב חושית, תגבר הלמידה...בחזרה על השיעור התלמיד ישתעמם... עוד פעם דפי עבודה...אין טעם.. צריך לעשות את זה אחרת..."

"...החשש שלי הוא שיעבור השיח הפרונטאלי לפרטני ואז לא יהיה ניצול נכון של אופק...הדגש צריך להיות על אסטרטגיות למידה.. איך להקנות את המיומנות, לאו דווקא להיצמד לתוכן.."

כפי שהצבענו על כך בפרק הקודם, תשובות של ממש, מעבר לרמת הסיסמא, תשובות המעוגנות בחשיבה שיטתית יותר ובתורה פדגוגית של ממש כמעט ולא נשמעות בשטח. היוצא מן הכלל הוא הדיבור הרווח למדי בפי מורים ומנהלים על דגם הלמידה ומיומנויות הלמידה של החינוך המיוחד ככאלה היכולים לספק כלים ומודל התייחסות לשעה הפרטנית:

"..היום יש יותר שימוש בעזרים וכלים מההוראה המתקנת, או הריפוי בעיסוק...לוקחים ממורות שילוב כלים כמו תומכי זיכרון ומשתמשים בהם בפרטני הרגיל.."

ואולם הנפיצות של הכלים הללו בקרב כלל המורים עדיין מוגבלת, כך גם המודעות לקשר הבלתי מקרי בינם לבין התלמידים החלשים ברובם שגודשים את השיעורים הפרטניים. על רקע זה, העיבוד של האמירות הללו לכלל מעשה, על ידי עבודת התאמה של ממש מן החינוך המיוחד לשיעור הפרטני הוא עדיין כנראה נדיר ביותר.

ובדומה לכך, כפי שכבר הצבענו, אפילו הטענה כי השיעור הפרטני דורש מן המורה מיומנויות מיוחדות וכי אלו אינן נמצאות כיום ברשות רבים מן המורים החלה להיות מקובלת בבתי הספר רק לאחרונה וגם זאת בעיקר מצד מנהלים.

התוצאה של העדר הדפוס, התבנית, הידע, או המיומנות המוסכמת לביצוע השעות הפרטניות, מגדילה, כפי הנראה, את טווח השונויות של המפגשים הפרטניים ויוצרת, בנוסף, גם שאלה מהותית של התייחסות לתשומה לימודית שאין לה ייצוג ברור ומוכר בתהליך ההוראה.

מגבלות השליטה של המנהל

כדי שמנהלים יוכלו להגביל את ההטרונגויות של השעות הפרטניות מעבר למדרגה הנכונה בעיניהם, הם צריכים קודם כל שתהיה להם תמונה ברורה למדי של השעה הפרטנית "הנכונה" ודרגות החופש המותרות ממנה. למרבית המנהלים יש חלק מרכזי בעיצוב של מדיניות השימוש של השעות הפרטניות בבית הספר. מפי רבים מהם ניתן לשמוע ניתוח, כוללני למדי, על האופי שהשעות הפרטניות צריכות לשאת. בדרך כלל תוך הדגשת ההבדל ביניהן לבין השעות הפרונטאליות, לפעמים תוך אזכור מיומנויות למידה וחשיבה מתקדמות יותר שהתלמיד צריך לרכוש בשעה הפרטנית. לחלקם יש ידע בנושא מהניסיון שלהם בהוראה ומהתמחויות שונות שהם עברו במהלך השנים. ואולם לרובם אין כלים, עקרונות מנחים ודגמי למידה המתרגמים את הכיוון הנשאף של השעה הפרטנית לידי מערך שיעור ודרך הוראה ברורה. דבר המהווה מגבלה ברורה ביכולת שלהם לשלוט ולהשפיע על אופן העברת השיעורים הפרטניים על ידי המורים.

המגבלה השנייה, מקורה במערכת היחסים מנהל – מורים בהקשר לאופק חדש. מתן חופש הבחירה, לפחות במוצהר, למורים אם להצטרף לתכנית ואם להמשיך ולהישאר במסגרתה, מעמיד את המנהל בעמדה בעייתית ורגישה באשר ליכולת להשפיע על מורים, שלא לומר לחייב אותם לעשות את הדברים על פי ראות עיניו של המנהל. המנהל נאלץ לפעול במידה רבה של זהירות ודיפלומטיה, בעיקר בשנה הראשונה לתכנית שבה צריכים המורים להחליט אם להיכנס

אליה ואם להישאר בה. וככול שרבו במהלך השנה בעיות בהרצתה ובתפעולה של התכנית, תשלומי השכר שנדחו, אי וודאות בנוגע לתנאי העסקה, פחתה יכולת ההשפעה של המנהל. כפי שנציג בהמשך, מבחינת המורים הכוח של המנהל בבתי ספר של אופק חדש דווקא גבר. ואולם, מלבד הצורך לבחון את עצם הטענה הזו בזהירות (מרבית המנהלים עצמם אינם שותפים לה), הרי יש לבחון היכן מנצלים המנהלים את כוחם הגובר. לא נשמעו כמעט שום עדויות לכך שהכוח הגובר, המיוחס למנהל ע"י המורים, מתורגם לכיוון זה של אופני ביצוע של השעה הפרטנית.

אפשר, בהקשר זה, להסתכל על המתרחש בין המנהל למורים באופק במונחים של משא ומתן - לשני הצדדים כוח מסוים, מוגבל, והם קובעים, בהתחשב בו, את הקווים האדומים שלהם. דומה שהקווים האדומים של המנהלים ברורים הרבה יותר כשמדובר על היבטים מנהליים של השעות הפרטניות - מתי יינתנו, ועצם נתינתם - מאשר למהותם, אופן נתינתם. לכך תורמים לא רק מגבלות הכוח של המנהל וקשיי הפיקוח והבקרה, אלא גורם משמעותי נוסף שעליו להתחשב בו - העומס הגובר המוטל על המורה המשתתף בתכנית. העומס, והשחיקה הבאה בעקבותיו, יוצרים מצב שלמנהל יש פחות יכולת ופחות רצון ללחוץ על המורה גם בתחום זה. כלומר, גוברת הנטייה של המנהל להסתפק במינימום ההכרחי, דהיינו, שהמורה יעשה את השעות הפרטניות המוטלות עליו ולא להיכנס לפרטים באשר לדרך שבה הן מבוצעות.

מגבלת הבקרה

ברור שהיכולת של מנהלים להשפיע ולשלוט באופני השימוש של המורים בשעות הפרטניות תלויה, במידה מכרעת, ביכולת שלהם לדעת מה בדיוק קורה בשעות הללו. ומכיוון שמדובר על כמות גדולה מאוד של התרחשויות פדגוגיות שהתווספו לסדר יומו של המנהל, הרי היכולת הזו מוגבלת מלכתחילה. בדברי המבוא לפרק זה תארנו, בקווים כלליים, את התהליך שהתרחש במרבית בתי הספר בהקשר לכך כתהליך בין שלושה שלבים: ראשית, בניית כלי דיווח והטלתם על המורים. שנית, התרופפות הדיווחים שמגישים המורים עקב התנגדות המורים לעול הנוסף הזה והכמויות המצטברות של דיווחים שלא ברור מה ייעשה עמם. שלישית, תחושת דאגה גוברת אצל רבים מן המנהלים מאובדן שליטה על השעות הפרטניות והתגברות המודעות לצורך להגביר את הידע והשליטה של המנהל, ע"י חיזוק כלי פיקוח ובקרה, ויצירת מערכי השתלמות מקצועית להוראה הפרטנית.

במבט מפורט יותר אפשר לזהות את הכלים השונים שבעזרתם מנסים המנהלים ליצור לעצמם תמונה על המתרחש בשעות הפרטניות:

טופסי דיווח - מהווים את האמצעי הנפוץ ביותר. הם מאפשרים כיסוי שיטתי ורחב על המתרחש, אבל ברמת פירוט ועומק נמוכים. יש להבחין, בהקשר זה, בין דיווחים על העומד להתרחש, תכניות עבודה שמורים אמורים למלא בתחילת כל שבוע על השעות הפרטניות אותן הם עומדים לבצע, לבין דיווחים לאחר מעשה. חלקם של בתי הספר משתמשים בסוג הראשון, חלקם בשני וחלקם בשניהם.

תצפיות ישירות - מיעוט קטן של מנהלים משתמשים, על פי עדותם, באמצעי זה. הרוב מצהירים שאין להם את הזמן לכך וגם אינם רוצים לאיים על המורים:

יהשנה לא באתי לצפות בשעה הפרטנית כי לא רציתי שזה ייתפס כאיום. העדפתי לשאול את המורים ולאפשר להם לשוחח על זה..."

שיחות מזדמנות עם מורים ותלמידים - לא מדובר על פעולה שיטתית בכיוון זה, אבל רבים מן המנהלים מנצלים הזדמנויות שונות, במגעים עם מורים ותלמידים, כדי לתחקר אותם על השעות הפרטניות. חלקם של המנהלים מדווח כי בדרך זו הוא מקבל תמונה טובה על המתרחש: "אני עושה שיחות עם חתך של תלמידים ומקבלת מידע...מדברת עם המורות, יוצרת תחושה שאפשר לדבר על הכול..."

מבחן התוצאה - באמצעות המעקב אחר השיפור בהישגים הלימודיים של התלמידים המקבלים שעות פרטניות, מקבלים מנהלים תמונה על האפקטיביות של השעות הפרטניות ויכולים, בעקבות זאת, לנהל על כך דו שיח עם המורים. ההתרבות של מבחני המיפוי עם כניסת אופק חדש לפעולה, הופכת דרך זו לזמינה יותר ויותר למנהל כשהפיקוח והבקרה מלווים, במידות כאלה או אחרות, של בירור והכוונה באשר לאופן ניהול השעות הפרטניות כדי שתשגנה את התוצאה המבוקשת. ואולם, בפועל קיימות מגבלות לא מועטות גם לאסטרטגית בקרה זו. אלו נובעות בעיקר מכך שהרבגוניות הגדולה של השעות הפרטניות מקשה על הפקת לקחים הנוגעים לקשר בין התשומה לתפוקה. מגבלה נוספת נובעת מן ההעדר של מערכת מוגדרת של ציפיות ויעדים, הנגזרים מהם, באשר למידת וקצב ההישג הנדרש.

יש להזכיר, לסיכום נושא זה, שאל מול כלי הבקרה הבלתי מספקים הללו, מעמידים מנהלים רבים את האמון שהם נותנים ושיש לתת לדעתם במורים שלהם כשותפים בכירים למימוש אופק חדש והפעלת השעות הפרטניות. יש להניח כי עצם מתן האמון הזה יש בו, עד גבול מסוים, כדי להוות בעצמו אמצעי השפעה על המורים להשתמש באופן מבוקר ואחראי בכלי היקר הזה. הדאגה הגוברת של מנהלים, עם סיום השנה, באשר לשימוש הנאות בשעות הפרטניות, מצביעה אולי על מגבלותיו של אמון זה, על התרופפות מסוימת בנכונותם של המנהלים להמשיך ולבטוח במורים ולהעניק להם יד חופשית כל כך בביצוע השעות הפרטניות.

3. משמעויות והשלכות ההטרוגניות

נדון עתה בהשלכות השונות של ההטרוגניות הרבה של השעות הפרטניות. חלקן של משמעויות והשלכות אלו מבוטא באופן ישיר על ידי מנהלים ומורים, וחלקן נרמזות בין השיטין. כמה מהן באות לידי ביטוי כבר עתה בשטח ואחרות הן בגדר מגמות מתהוות שהכיוון שאליו יתפתחו בעתיד עדיין לא ברור, אך כדאי לתת עליהן את הדעת כבר עתה.

א. מנוהל או מתנהל

הרבגוניות בהפעלת השעות הפרטניות, גם בין בתי הספר וגם בתוכם, נתפסה מלכתחילה על ידי מנהלים ומורים בשני אופנים שונים. חלק מן המנהלים ראו את מצב העניינים הזה, לפחות בתחילת הדרך, כביטוי לביטחון עצמי של המערכת ושל גישה אסטרטגית נכונה המכירה במורכבות תהליך הטמעת השעות הפרטניות, בשונות הגדולה הקיימת בין בתי הספר ובתוכם ובאמון שיש למערכת במנהליהם. מנהלים אחרים ומורים שלא באופק חדש, תפסו את ההטרוגניות הזו כביטוי לחולשת המערכת, לחוסר מוכנות שלה ולהעדר חשיבה מסודרת שלה. יש להדגיש כי עיקרה של המחלוקת בין שתי התפיסות אינה באשר לאסטרטגיית שינוי העדיפה

ליישום אופק חדש. האם עדיפה אסטרטגיה של Top Down, או של Down Top? אלא באשר לשאלה אם יש כאן בכלל אסטרטגיה נבחרת על ידי המשרד? שאלה שאינה מנותקת מן הציפיות ממערכת בירוקרטית במהותה, משרד החינוך, האמורה להיות אמונה על אחידות, בקרה ומידה לא מועטה של ריכוזיות. מכל מקום, מעבר למה שמנהלים חושבים על האופן שבו משרד החינוך ניהל את התהליך הזה, באשר לשאלה כיצד ייבחרו הם לנהל אותו בבית הספר שלהם, הרי, כפי שכבר הראנו, מרבית המנהלים דבקו באסטרטגיה המבזרת סמכויות למורים ומובילה את הטמעת השעות הפרטניות מרמת המחנך והכיתה "למטה" בשטח, "למעלה", אל חדר המנהל ולא להפך.

והנה, כפי שכבר הצבענו על כך, ככל ששנת הלימודים קרבה לסיומה וההטרונגניות בהפעלת השעות הפרטניות הלכה וגברה, השאלה הזו של – מנוהל, או מתנהל מעצמו – חזרה אל המנהלים והפעם, בתוך ביתם שלהם. כאן, בתוך תחום האחריות שלהם, הלך והתגבר אצל רבים מהם החשש שהכף נוטה יותר מדי לכיוון של תהליך שמתנהל מעצמו, שהפך לתהליך שאיבד שליטה עד שמהטרונגניות של שעות פרטניות הם הגיעו למצב של ערב רב של שעות אלו. כתוצאה מכך נוצרה אצלם תחושה של דאגה ואי נוחות וחיפוש אחר כלים העשויים להגדיל את אלמנט השליטה, הבקרה והניהול של השעות הפרטניות. לחזור, לפחות בטריטוריה שלהם, למצב עניינים שבו אופק ובעיקר נושא השיעורים הפרטניים, מנוהל יותר מאשר מתנהל מעצמו.

ב. אפקטיביות ומספיקות

כשהשעות הפרטניות מופיעות בגוונים כה רבים, נוצרות, כפי שהצבענו כבר, שתי תחושות הפוכות בקרב המורים – שיש כה הרבה שעות פרטניות ושאינן בהן די. מצד אחד, הנה משאב שעושים בו שימוש גם לזאת, גם לזאת וגם לזאת, מה שמעיד כמה הרבה יש ממנו. אבל אם הוא צריך לענות לכל כך הרבה מטרות, לשמש לכל כך הרבה צרכים, האם יש ממנו די? כאן צצות אצל המנהלים מספר שאלות מציקות – האם נעשה שימוש אפקטיבי בשעות? אם כל אחד עובד בדרך שלו עם השעות הללו, החשד באשר לאפקטיביות גובר, משום שקרוב לודאי שכמה מן הדרכים הללו פחות מוצלחות מאשר האחרות. והאם לא עדיף היה לרכז יותר מאמץ? ירי לכל כך הרבה כיוונים, ספק אם יביא לשינוי ושיפור בר קיימא אצל התלמידים. מעצם ריבוי התצורות השונות מתגברת אצל המנהלים תחושה נלוות של בזבז אפשרי. שכן, איך אפשר, בתנאים כאלה, לדעת מה בדיוק קורה עם השעות הללו והאם בתוך הרבגוניות הזו רבות מהן אינן מתמוססות, מתבזבזות, הולכות לאיבוד?!

ג. אופק ככישלון או כהצלחה

שתי ההשלכות הקודמות של ההטרונגניות הרבה של השעות הפרטניות, מחריפות את המחלוקת הקיימת, כל העת, ברקע, באשר לאופק חדש ככישלון, או כסיפור הצלחה. המחלוקת הזו, פוליטית ומקצועית כאחת, ניזונה משתי השאלות הקודמות ומזינה אותן. עצם קיומה של המחלוקת סביב אופק, חוסר הביטחון שהפעם מדובר באמת ברפורמה המהווה את הפתרון הנכון למערכת החינוך – מחריף את החששות והבדלי התפיסה באשר לרפורמה כמנוהלת, או מתנהלת, ובאשר למידת האפקטיביות של השעות הפרטניות המגוונות והשונות הללו. באותה שעה, שתי השאלות הללו שרבגוניות השעות מעוררת, מחריפות את סימן השאלה הנטוי מעל עתידה של

הרפורמה של אופק חדש והמחלוקת באשר להצלחתה. האם מה שקורה באופק חדש אינו אלא ניסיון רב ממדים, עתיר משאבים, אך כושל מכיוון שהוא מתפזר ומתפרק בשטח לאוסף בלתי נשלט של אינטראקציות לימודיות שלא יניבו את התוצאה המבוקשת? מצד אחד, ככול שהשעות הפרטניות הולכות ליותר כיוונים קל יותר לייחס להן הצלחה בהיותן מדידות וחד משמעיות פחות בתוצאותיהן. מצד שני, גוברת הביקורת על האמורפיות הנתפסת וחוסר השליטה הכרוך בכך ועמה הפיתוי להעמיד מול השעה הפרטנית, פתרון אחר, חד משמעי יותר, לבעיות המערכת שאם היה ננקט היה פותר את בעיותיה, כמו, למשל, הקטנת גודל הכיתות.

ד. השעות הפרטניות כשדה ניסוי

יהיו אשר יהיו הכוונות המיוחסות לאופן החופשי שבו הוטמעו השעות הפרטניות בשטח, ברור שריבוי התצורות שלהן הופך אותן לשדה ניסוי רב ממדים באשר לאופן ההפעלה והאפקטיביות של כלי זה. אפשר לומר שמקצת מהמנהלים זיהו נקודה זו והגדירו כך את השנה הראשונה להפעלת התכנית, אבל במרבית המקומות היא נשארת עמומה. משמע, שפוטנציאל הלמידה המצוי בכך מזוהה ברמה מועטה בלבד ועשוי להיות מנוצל ברמה מועטה בלבד. מדובר על למידה, גם בקנה המידה של כלל המערכת וגם ברמת בית הספר הבודד.

ברמת בית הספר הדו שיח המתנהל בעניין זה בין מורים, כמות המפגשים הצוותיים, או קבוצות הלמידה, להפקת לקחים מועטים יחסית למה שאפשר היה לבצע ולהפיק ממצב העניינים הקיים. על חלקן של הסיבות לכך עוד נעמוד בהמשך. לפחות אחת מהן נעוצה בכך שככל שההטרונות הרבה נתפסת ע"י מנהלים במונחים של בעיית שליטה, פיקוח ובזבוז אפשרי של משאבים, פוחתת ההכרה בפוטנציאל הלימודי החיובי המצוי בה.

ה. העצמת המנהל והמחנכים

אחת ההשלכות הברורות של ריבוי הנוסחים בהפעלת השעות הפרטניות היא הרחבת מרחב התפקיד של מנהלים ובעיקר של מחנכים. דרגות החופש הרבות שקיימות בתפעול השעות הפרטניות מחייבות כל מורה ובעיקר כל מחנך לשיקול דעת שעל פיו יבחר את השימוש שהוא רוצה לעשות בשיעורים הפרטניים בכיתתו, אופן התפעול שלהם, התלמידים שיקבלו אותם, קצב התחלפותם וכד'. כמו כן, במקרים רבים עליו להיות אחראי על ניהול השעות הפרטניות בגזרה הכיתתית שלו – קשר ותאום עם מורים מקצועיים, עם המקבילים אליו, וכד'. במובן זה ניתן לקבוע כי אופק חדש מרחיב ומעצים את תפקיד המחנך, מעניק לו משאבים נוספים ואחריות נוספת. ניתן לשער שלאורך זמן התהליך הזה עשוי להעצים, לפתח ולהרחיב את הגדרת התפקיד של המחנכים בבתי הספר של אופק חדש.

אצל המנהלים מתרחש תהליך דומה, אך בעוצמה נמוכה יותר שכן, גם כך מתוקף תפקידו יש למנהל שפע של אחריות, צורך ויכולת לקבל החלטות ניהוליות ופדגוגיות וכד'.

ו. ההטרונות במבט קדימה

כיצד עשויים להראות השעות הפרטניות בעתיד לאור ההטרונות הגוברת שלהן כרגע ותחושת אי הביטחון וחוסר השליטה שהדבר מעורר בקרב רבים מן המנהלים. לאיזה כיוון עשוי התהליך הזה

לפנות ולהיכן הוא עשוי להגיע. מבין שלל האפשרויות ננסה להצביע על שתיים קיצוניות משני צידי הרצף של ההטרונגניות הגוברת.

אפשרות אחת היא האחדה וסטנדרטיזציה של השעות הפרטניות. דבר זה עשוי להתרחש כתוצאה מהריאקציה הנגדית למגמה של ריבוי תצורות השעות הפרטניות שהלכה והתחזקה עד עתה. הכוונה של מנהלים להגביר את הבקרה והפיקוח וליזום השתלמויות בנושא, יכולה להעיד על כך ששינוי ראשוני בכיוון זה כבר החל. עשויות להצטרף אליה פעולות בקרה, הדרכה ויצירת מתכונות מחייבות מצד משרד החינוך בניסיון לצמצם את מרחב הפעולה של בתי ספר ושל מנהלים ומורים באשר להפעלת אופק חדש.

תסריט אפשרי מנוגד לכך הוא שהמגמה של הרחבת השונות, כפי שהתרחשה עד עכשיו, תמשך ותגבר. זאת משום שפעולות ההאחדה והסטנדרטיזציה חלשות ביחס למשתנים המקומיים הרבים והחזקים שדוחפות את השעות הפרטניות לכיוונים שונים ומגוונים. אם מגמה זו תמשך והשעות הפרטניות יהיו לערב רב של אינטראקציות לימודיות ולימודיות למחצה ולרביע שהמכנה המשותף ביניהם קטן, הרי השעות הפרטניות יהפכו למעשה למשאב חופשי לשימוש בית הספר והמורים על פי שיקול דעתם. כאילו קיבל כל בית ספר כמות נתונה של שעות והוא מתרגם אותה לפעילויות שעל פי דעת המנהל, או המורים, יקדמו את התלמידים במובן הרחב והמגוון ביותר של המילה.

כסף וערכים - עמדת המורים כלפי אופק חדש

בפרק זה נתאר ונדון בעמדות המורים כלפי אופק חדש עם סיום שנת הלימודים הראשונה במסגרת התכנית. התהליך שבו נוצרת ומתגבשת עמדה זו טרם הגיע לסיומו, והוא תוצר של אינטראקציה מורכבת ומתמשכת בין שורה של גורמים. האיזון בין הגורמים הללו עדיין לא הושג, הוא משתנה מעת לעת ועשוי להטות את העמדה לכאן או לכאן.

נצביע על העיקריים שבין הגורמים הללו, נתאר וננתח כל אחד מהם לחוד ונציג את יחסי הגומלין ביניהם, מהם נוצרת אצל המורים, בסופו של דבר, התייחסות כזו או אחרת לאופק חדש.

את כלל הגורמים הללו חילקנו לצורך התיאור לשני מעגלים המשיקים האחד בשני ומשפיעים על עיצוב העמדה:

המעגל הראשון הוא פנימי ומורכב משלושה רכיבים:

א. הגשמה עצמית ותחושת סיפוק שהשעות הפרטניות מעניקות למורה באופק.

ב. המעמסה הנוספת שהתכנית מטילה על המורה

ג. תוספת השכר שהמורה מקבל בגין התכנית.

המעגל השני מתייחס לגורמים חיצוניים יותר, כתפיסת המורים את יחס משרד החינוך אליהם, בהקשר לאופק חדש, והשפעת השדרים שמגיעים אל המורים בנושא אופק חדש מצד מתנגדי התכנית.

1. המעגל הראשון: סיפוק, שכר ועומס

א. סיפוק, ערכים, הגשמה עצמית ואופק חדש

מרבית המורים המשתתפים באופק חדש מדווחים על סיפוק רב מעבודתם בשעות הפרטניות ומעצם קיומה של התכנית:

"השעות הפרטניות הן ההמצאה של המאה... איך לא חשבו על זה קודם..."

"השעות הפרטניות הן הסוכרייה למורה ולתלמיד..."

"השעות האלה הן פלטפורמה מצוינת למורה להתמודד עם קשיים של תלמידים... כך אפשר להגיע למצוינות ולהעלות את האיכות..."

מבחינת מרביתם, השעות הפרטניות הן חלק חשוב ומוצלח של התכנית. הם חווים סיפוק כמורים בכמה וכמה אופנים שנפרטם בהמשך וחושבים שבסך הכול התלמידים נתרמים מכך. מכיוון שמרבית המורים מדברים על עבודתם גם כסוג מסוים של שליחות, על הערך שבהוראה ועל המחויבות שלהם לתלמידים, הרי את התרומה, המיוחסת על ידם, של השעות הפרטניות לתלמידים, הם חווים כמימוש אותו הערך:

"ההוראה היא נר לרגלי... היא דרך חיים ומי שבחר בדרך זו יודע שמעבר לשכר יש משהו חשוב יותר - זה להיות חלק מהקניית בסיס לחיים לילדים... הרגלי קריאה, רכישת ידע... אופק הוא ניסיון לאפשר לי לממש את זה..."

"ההוראה היא שליחות עבורי והפרטני הוא עוד דרך לבצע את השליחות, הוא נותן לי אמצעי להגיע לילדים חלשים בדרך מסודרת..."

נציג עתה את מרכיבי הסיפוק וההגשמה העצמית השונים כפי שעולים מדיווחי המורים.

גיוון ואתגר מקצועי

השעות הפרטניות מגוונות את סדר היום השגרתי של המורה. הן שוברות את הרצף החד גווני והמעייף של השיעורים הפרונטאליים לתצורה אחרת של הוראה. עצם השינוי והגיוון נתפסים פעמים רבות באופן חיובי. מעבר לכך, השעה הפרטנית מעמידה את המורה בפני אתגר מקצועי אחר, מעיק, אבל גם מפרה ומאתגר :

" יום העבודה השתנה, זה לא רק הכיתה...יש ריצות כל הזמן, אבל גם גיוון, פה אני בכיתה לפעמים יש מפוצל, עם עוד מורה, ולפעמים פרטני...זה מעייף, אבל מעניין יותר..."

" קשה ליצור התרגשות בעבודה שגרתית, הפרטני הוציא אותנו מהשגרה ונתן חוויה אחרת, חדשה, גם מעייפת וגם נותנת אדרנלין..."

תחושת קרבה לתלמידים

מורים מדברים בהתרגשות על תחושת הקרבה וההיכרות המעמיקה עם התלמידים שהשעות הפרטניות הלימודיות והדיאלוגיות מחוללות. התחושה של המורים היא כמו הוסר חיץ בינם לבין רבים מהתלמידים והם מגיעים עמוק יותר, לתלמיד כבן אדם.

לא מדובר רק על קרבה והיכרות כתוצר, אלא האינטראקציה עצמה של מורה תלמיד, הנעשית עתה מתוך קרבה והיכרות עמוקים יותר, מספקת יותר :

" השעה הפרטנית זה היה מפנה שחיפשתי, שרציתי. זה מה שחיפשתי בהוראה, אפשרות להגשים את החלום שלי ושל התלמידים, אפשרות להכיר את הילד מפן אחר...להבין אותו. זה פותח אותי כמורה ומעניק המון לילד ואני רואה את זה אחר כך בכיתה..."

" הפרטני זה קשר אחר.. את עם הילד בקרבה עם כל תשומת הלב והוא אחר, הוא נפתח ומשתף אותי במה שקורה לו...אני מתקרבת לעולם שלו ומבינה אותו יותר טוב.. יש תהליך ששנינו חווים..."

ויש גם כאלה המדווחים על תחושת שייכות ואחריות רבה יותר המתפתחת על רקע השיעור הפרטני :

"זה כאילו שהילדים שייכים לי.. אם הם נכשלים - זה גם אני שנכשלתי..זה אחריות שלי, אז אני אתן עוד, כי יותר חשוב לי שהם איתי ושהם יצליחו..."

מעדויות התלמידים אנו למדים שבשיעורים הפרטניים המורים נתפסים כמשוחררים יותר, פתוחים ונינוחים יותר מאשר בשעה הפרונטאלית :

"המורה שלי יותר מסבירה מאשר בכיתה, היא נחמדה..היא לא כועסת היא שואלת אותי יותר ואני משתתף ואם אני לא מבין - היא מסבירה עוד פעם עם סבלנות..."

" תמי הרבה יותר נחמדה בפרטני.. היא צוחקת איתנו ונותנת הרגשה טובה מאוד...אפשר לשאול ולדבר איתה..."

כמו היו המורה הדרוך, המהיר לכעוס של השיעור הפרונטאלי והמורה הקרוב, הנעים והחם של השעה הפרטנית, שני מורים שונים. ברור על כן, שבמצב השני לא רק התלמיד אלא גם המורה חווה חוויה של סיפוק והנאה מרובים יותר.

עזרה לתלמידים החלשים

החילוץ של תלמידים חלשים, שהם עיקר מניינם של מקבלי השיעורים הפרטניים, ממצב הפיגור שבו נמצאו והתקדמותם בהישגים הלימודים, גורמת סיפוק רב למורים. רבים מן התלמידים האלה נתפסים כחסרי אונים להיחלץ לבדם ממצב הפיגור הזה. לעיתים יש להם קושי תפיסתי ופעמים רבות הם חסרים תמיכה בבית וגדלים בתנאים קשים, שאז הסיפוק מהתקדמותם בלימודים גדול במיוחד, אבל גם במצבים השגרתיים יותר, השיפור בהישגים הלימודיים של התלמיד, גורמת נחת למורים:

"כשילד בתחילת השנה התקשה בקריאה והיום הוא קורא כמו כל הילדים בכיתה שלו ואפילו לוקח ספר מהספרייה, זו תחושה נפלאה.."

"יש לי ילדים שבבית אין עזרה והפיגור היה עמוק...כשהם מתגברים על הפיגור הרגשתי שעשיתי משהו.. ילדים כאלה אני משאירה לעיתים בקבוצה, למרות שהם יכולים להשתלב בכיתה, אבל אני מרגישה שהם צריכים חיזוק.. עוד תמיכה בכדי שהעבודה שלי תהיה שלמה.."

מסוגלות מקצועית

מנהלים ומורים התייחסו לתסכול שהיה בעבודת המורה ב"עולם הישן" שנבע מהקושי להגיע ולסייע לתלמידים מתקשים ובעייתיים. השיעור הפרונטאלי, שיום העבודה של המורה לפני אופק היה מורכב בעיקרו ממנו בלבד, יוצר מטבעו קושי להתייחסות מיוחדת לחלשים ולחריגים בשל ההכרח להתרכז ברוב התלמידים, במכנה המשותף. בחלוקה של הכיתה לתת קבוצות דיפרנציאליות, במסגרת הכיתה השלמה, היה משום מענה חלקי ומוגבל לבעיה. השעות הפרטניות נתנו, אם כך, למורה מסגרת התערבות משמעותית שבעזרתה הוא יכול להגיע לתלמידים הנזקקים לכך ולתת להם את הטיפול האינטנסיבי הנחוץ לפתרון בעייתם.

האפשרות לבצע התערבות מוצלחת במסגרת של השעה הפרטנית נותנת למורה את ההזדמנות לגלות את היכולת והכישורים הטמונים בו לפעולת הוראה מסוג זה לתלמידים הנזקקים לכך. בשלב זה הרבה מן המורים מייחסים את השיפור המושג אצל התלמיד לאפשרויות שמעניקה להם מסגרת ההוראה החדשה, למרות שהם אלו המוציאים אותם מהלכה למעשה. אחרים מדווחים כבר עתה על תחושת המסוגלות החדשה שגילו בעצמם מן הרגע שהשיעור הפרטני נתן להם את ההזדמנות לכך. ניתן להניח שכול שהמורים יחשפו למיומנויות ולכלים המקצועיים הרלבנטיים לשעה הפרטנית, יחוו רבים יותר מהם את השיפור כשינוי המתרחש בהם עצמם ולא רק במסגרת ההוראה הנוספת שניתנה להם.

"..נולדתי להיות מורה, מגיל קטן ידעתי שאהיה מורה...הפרטני הוציא ממני עוד ממה שיש בי..אני מתמלאת אנרגיות בפרטני, זה כיף שלי כשילד יוצא משיעור והוא קלט ויודע זה. כיף לו

וכיף לי.. אני מרגישה שאפשר.. שאני יכולה.. רק צריך למצוא את הדרך ומגיעים לכול ילד וזאת הרגשה נפלאה שלמרות העיפות והעומס נותנת לי אנרגיה להמשיך.."
" הייתה תלמידה שהתקשתה בחשבון ולאט לאט היא השתחררה ופתרה יופי תרגילים והצליחה במבחן...התרגשתי וחשבתי היא עשתה את זה ואני עשיתי את זה.."

שיפור במסגרת הכיתתית

כפי שהוזכר קודם לכן, המורים מייחסים לעבודה עם התלמידים בשיעור הפרטני שיפור מסוים בהתנהגותם של התלמידים במסגרת הפרונטאלית. הדבר גורם לשביעות רצון של מורים בשני היבטים: חיזוק לתחושה "שזה עובד", שמה שנעשה בשיעור הפרטני משפיע, והקלה מסוימת בהתמודדות עם הכיתה השלמה.

" ילד שהיה מפריע, כי הוא היה מתוסכל מהקושי שהיה לו, מתנהג בכיתה טוב יותר.. יש אולי מחויבות למורה.. אולי הוא פחות מתוסכל, כי הוא מרגיש שהוא מתקדם...אבל אני מרגישה שזה משפיע גם על ההתנהגות..."
"הפרטני עוזר לילדים, יש כאלה שהתזוזה מהירה יותר ויש שיותר איטית...אבל יש שיפור ולפעמים אני רואה את זה גם בהתנהגות בכיתה.."

ירידה והחלשות בשביעות הרצון

תמונת המצב בהיבט זה של סיפוק ותחושת שליחות ומימוש עצמי של מורים בעקבות אופק חדש לא השתנתה ביסודה במהלך השנה. ניתן היה לחוש, למרות כן, בשינוי מסוים בהלך הרוח ובשביעות הרצון של המורים מהיבט זה של התכנית בשלב האחרון של שנת הלימודים. מידה של חשש, זהירות ולעיתים תסכול ראשוני, בהקשר לשעות הפרטניות, החלו להופיע. שעות הדיאלוג עדיין "מספקות את הסחורה" והסיפוק הכרוך בהן לא השתנה ואולי אף גדל במקצת. ואילו באשר לשעות הפרטניות הלימודיות התחילו להתגלות מגבלות מסוימות של האמצעי הזה. ההישגים הלימודיים, לעיתים קרובות, אינם חד משמעיים, תלמידים שהתקדמו נסוגו לעיתים בחזרה משהסתיימה מכסת השעות הפרטניות שהוקצבה להם ושמירת השעות הפרטניות, על שפע שימושיה, קצרה מלכסות את כל הצרכים. אפשר לומר שהמורים מתחילים לחוות, מבלי להיות מודעים לכך מספיק, את אחת ההשלכות של הבחירה המכוונת ברמה הטקטית, אך הבלתי מבוררת ובלתי מודעת ברמה האסטרטגית, בחירה שנעשתה קודם כל על ידם, להשתמש במשאב של השעות הפרטניות בעיקר לצרכי קבוצת התלמידים החלשים בכיתה. מדובר בקושי הרב שבהתמודדות מתמשכת עם קבוצת תלמידים זו, שקידומה בלימודים יוצר סיפוק רב כשהוא מצליח, אך באותה שעה, מצריך במוצע מאמץ רב יותר ומזמן לעיתים תסכול רב יותר, בשל הקצב האיטי שבו הוא מתרחש.

אלא שכל הקשיים הללו, חשוב לציין, לא היה בהם עדיין כדי לשנות מעיקרה את שביעות הרצון מן השעות הפרטניות כמקדמות תלמידים ומעניקות למורה תחושה של הגשמה עצמית והגשמת ערכים החשובים בעיניו. שינוי מעיקרו לא התרחש, אבל כמה עבים שחורים הופיעו ברקיע הכחול הזה.

ב. עומס

ברור שתוספת שעות ההוראה המתלווה לאופק חדש מגדילה את כמות העבודה המוטלת על המורה. אולם קיימת הסכמה אצל מרבית המורים והמנהלים כי העומס הכולל המוטל על המורים, בעקבות הרפורמה, גדל גם מעבר לכך.

ברור שלתחושת העומס יש ממד סובייקטיבי, מעבר למרכיבים כאלה או אחרים של עבודת המורה, וכי התחושה הזאת מושפעת מאוד מן השכר שהמורה מקבל והסיפוק שהוא חווה. תחושת העומס מושפעת גם מגורמים מבניים כמו יום לימודים ארוך ותנאים מקומיים, כמו דרישות המנהל, או תנאי העבודה בבית הספר. לכן, בשלב זה נתרכז בעומס עצמו כשהוא מנוטרל, עד כמה שניתן, מן האינטראקציה שמתחולל בינו לבין תוספת השכר והסיפוק מן השעות הפרטניות. בהמשך נעסוק גם באינטראקציה הזו וגם בהבדלים בדרגות העומס על פי חתכים בהם נבדלים המורים אלו מן אלו.

המרכיבים העיקריים שיצרו את העומס המוגבר על המורה, המיוחס לתכנית הם :

התארכות יום העבודה

אופק חדש הגדיל את שעות ההוראה של המורה ובכך האריך את יום העבודה. למרות שחלק מהשעות הללו נכנסו למקומן של ה"חלונות", יום העבודה התארך בעבור מרבית המורים :

" במקום ברבע לאחת, אני מסיימת בשתיים ורבע וזה יום יותר ארוך, עוד שעתיים זה הרבה בשבילי.. "

" לפעמים זה שמונה שעות בבית הספר. זה הרבה זמן, זה זמן שלוקח מהחיים שלי מהבית שלי, ממני...אין יותר זמן לעוד דברים.. "

שינוי במבנה יום העבודה

יום העבודה המשוסע ב'חלונות' ו'דלתות' שהיוו פסק זמן ונתנו אוויר לנשימה למורים, התחלף ביום עבודה רציף שבו כל דקה מנוצלת. שעות השהייה הממשיות, אחרי ההפחתות מסוגים שונים, דחוסות ומלאות במטלות שונות שעל המורה לבצע.

התוצאה היא ימים של עבודה רצופה, כמעט ללא הפסקה, דבר המגביר מאוד את התשישות של המורה בסוף יום העבודה :

"יש קשיים יש עומס.. אין זמן לנשום, אני כמו מכונה שעובדת כל היום מהבוקר עד שלוש.. זה טרח טרח רצוף עד שלוש, הרבה שעות ואין זמן באמצע לנשום, להתאוורר קצת, ואם אני בתורנות הפסקה - אז גם אין זמן לשתות.. "

" הקצב השתנה, זה עבודה רצופה מהבוקר עד שתיים, בלי זמן לנוח, לקחת פסק זמן לכמה דקות, זה שיעור, זה פרטני.. זה מרוץ מתמשך בלי רגיעה לרגע.. "

" מה קורה היום? זה עומס רציף, מהרגע שאני נכנסת לבית ספר עד סוף היום, אני בריצה..אין חלונות ואין זמן .. יש שהייה, אז זה פגישות עם הורים, או עם המקבילה שלי בשכבה לתאם, או סידורים, צילומים.. זה לא להכין שיעור, כי גם אין זמן לזה וגם אין מקום, ויש לי פרטני- זה עוד

ריצה להוציא ילדים, למצוא מקום... זה מעמסה אינסופית... כל יום זה סחיטה חדשה של הכוחות שלי..”

עבודה בבית

התארכות יום העבודה והגדלת העומס שהיא מטילה על המורה מביאות לכך שהמורה מגיע לביתו עם פחות זמן ופחות כוח לבית כשיש לפניו מלבד עבודות הבית, מטלות שעליו עוד לבצע עבור בית הספר. הדבר מגביר את הלחץ עליו מצד בני המשפחה הנאבקים על זמנו ועל משאבי כוחותיו. בעקבות ההתנגשות בין שתי המחויבויות, גובר הלחץ הפנימי אצלו.

מוסכם ומקובל, בקרב הרוב המכריע של המורים ששעות השהייה לא הקטינו כלל בכמות העבודה שהמורה נאלץ לקחת עימו הביתה :

”העבודה הולכת וגדלה באופק כשאין חלונות, אלא שעות פרטניות. אז אין לי זמן לעשות כלום, אפילו לא להוציא חומר מהמחשב.. אני משמונה עד שלוש, ותורניות בהפסקות. אני מגיעה הביתה בשלוש ורבע, ואין לי כוח והכלב מסתכל עלי ואני אומרת- לא אצא איתך, אין לי זמן והילדים עוד מעט חוזרים מהגן ואני צריכה גם להיות איתם, ובלילה אני צריכה לעשות כל מה שהייתי צריכה בשהייה ולא היה זמן לכך ואני צריכה גם להכין למחר וגם להכין את הפרטני שזה גם הכנה רצינית.. זה התשה מוחלטת....”

יותר עבודת הכנה

השעורים הפרטניים דורשים עבודת הכנה מיוחדת. היקפה של עבודה זו תלוי בסוג השיעור ומשתנים נוספים ובהם השאפתנות והמחויבות של המורה בנושא זה. מהמורה המשקיע נדרשים אמצעי המחשה והפעלה מיוחדים שיעשו את השיעור שונה מהפרונטאלי ואפקטיבי עבור תלמידי הפרטני גם אם הם מתקשים בחלקם בהבנת החומר. כל זאת, ביותר מנוסח אחד, כדי להתאים את השיעור לכול אחד מהתלמידים הנוכחים בו, על רמתו וצרכיו המיוחדים. גם מורים שמשקיעים פחות, חייבים לפחות לחלק מן השעות להכין דפי עבודה מיוחדים, מערכי שיעור ולו גם מינימאליים, כדי שיהיה עם מה לעמוד מול התלמידים :

” ההכנה לפרטני היא מורכבת וקשה יותר. זה כאילו להכין שיעור אחד כפול חמש.. כי זה שיעור פר תלמיד..”

” בשבילי הפרטני זה לחרוש חומר.. לבנות שיעור שהוא שונה ממה שהיה בכיתה. לא רק אמצעי המחשה אחרים, גם גישה, או שיטה אחרת שתדבר אל הילדים.. זה הרבה עבודה ולפעמים צריך להכין את זה בכמה צורות שונות, כי הילדים שונים והמטרה היא להתאים לכול ילד... זה יותר הכנה מאשר לפרונטאלי.. זה ברור..”

פחות שגרה ויותר מתח

יום העבודה, המורכב מתערובת של שעות פרונטאליות ופרטניות, דורש מן המורה משאבי אנרגיה נוספים. המעבר מדבר לדבר דורש כל פעם התארגנות מחדש ומכניס ממד מסוים של אי ודאות,

לעומת היום השגרתי שהולך באותו נתיב בתכנית הרגילה. אלמנטים אלו יכולים, כפי שצינו, להפחית מן השחיקה ולהוסיף עניין ואתגר למורה, אבל במונחים של עומס יש בהם תוספת:

"אני אוהבת את הפרטני, זה עושה לי את היום בבית ספר יותר מעניין, אבל זה גם עוד מתח...המעבר הזה מהכיתה לפרטני ושוב לכיתה, כל פעם זה מצב קצת אחר..."

"הפרטני זה כיף אבל זה קשה... זה הכנה קודם, זה ריצה מהכיתה לפרטני בלי הפסקה ולפעמים יש חשש מה יהיה עם הילדים...איך יהיה השיעור. האם יש התקדמות...בקיצור זה מהנה אבל גם מתיש..."

חלק מהמנהלים ומיעוט שולי מקרב המורים טענו כי השיעור הפרטני מצריך מהמורים מיומנויות חדשות וכלים שלא אחת לא נמצאים ברשותם ועל כן בהתמודדות עם הפרטני, לצד ההנאה והסיפוק שהיא נותנת, יש גם קושי שמשפיע על תחושת העומס. יש להניח כי תחושת העומס הספציפית הזו גדולה עוד יותר בשל אותו בלבול מסוים וקושי בזיהוי מהות ההוראה בקבוצה הפרטנית, על התפיסות השונות לגביה, ללא מודעות מספקת למרכיב הדומיננטי של ההתמודדות עם תלמידים חלשים ברובם שבפועל מאכלסים את מרבית הקבוצות הפרטניות על המיומנויות והכלים שהדבר מצריך.

"אופק מאלץ את המורות להתמחות במיומנויות שונות שאין להן. להתגבר על פיגור, או לתקן קושי, זה לא פשוט...עובדים בקבוצות, אבל בפרטני זה משהו אחר... צריך לפרק קושי ליצור שלבים בלמידה...המורות מתקשות וזה מלחיץ אותן והן אפילו לא מודעות לכך..."

"המורות לא מודות בכך, אבל יש להן לפעמים קושי... הפרטני זו חוויה חדשה. היא שונה מהעבודה בקבוצות בכיתה וגם אם יש הרבה ניסיון, אין מספיק כלים ושיטות. חלק ממש מחפשות כל הזמן ומנסות דברים חדשים...זה גם מאמץ וגם לחץ שבטח מוסיף לעומס..."

עומס על ציר הזמן

מידת העומס שחוו המורים עקב התכנית איננה קבועה וניתן לזהות בה, במהלך הזמן, עליות ומורדות. בתחילת הפעלת אופק חדש, השילוב של ההתארגנות למשימה החדשה, חוויית ההתמודדות עם שינוי ותוספת העבודה עצמה יצרו תחושה של עומס רב. תוך כדי כך ניסו המורים לאמוד את ממדיו. כלומר, ללמוד מה מן העומס מהותי לתכנית ומה אכן זמני וחולף מהרגע שיגמר שלב ההתארגנות לקראתה והלמידה איך לפעול במסגרתה. בהמשך, מידת העומס הנחוה התייצבה. מחד גיסא הייתה הקלה מסוימת, כיוון שהמורים עברו את השלב הראשוני של ההתארגנות והלמידה. מאידך גיסא, עצם ההכרה בכך כי זו אכן, בקירוב, מידת העומס שאיתה יצטרכו לחיות מעתה, היה בה לכשעצמה משום תוספת לתחושת הלחץ והעומס. החגים היוו פסק זמן ולאחריהם ניתן היה לחוש אצל המורים הקלת מה. אולם, לקראת סוף השנה, העייפות המצטברת ומטלות נוספות שסיום שנת הלימודים הביא איתו, גרמו לעלייה מחודשת בתחושת העומס.

מעבר לשינויים התקופתיים הללו, השאלה הייתה - מה יעשה הזמן החולף לחוויית העומס הקשה של רבים מן המורים בעקבות התכנית. בעניין זה הוצעו שני תסריטים אפשריים.

על פי אחד מהם, שבו החזיקו בעיקר מנהלים, גם אם לא כולם, עם הזמן, כשיתרגלו המורים למצב החדש, תחול הפחתה בתחושת העומס. ההנחה הייתה שיש פה הסתגלות לשינוי בשני מובנים- שינוי בתפיסת יום העבודה עקב שינוי במסגרת ההתייחסות אליה משווים עצמם המורים. ככל שיעבור הזמן, יום הלימודים הקצר, מרובה 'החלונות', לא ישמש עוד כבסיס להשוואה ליום העבודה החדש של המורים. במקום זאת הם ישוו עצמם ליומו הארוך, הרציף והמאומץ של איש מקצוע במסגרות ארגוניות רבות ושונות. הסתגלות והקלה נוספת צפויה להתרחש כשילמדו המורים כיצד לתפקד בתנאים החדשים, כיצד לתפעל ביתר יעילות את השעות הפרטניות וכד'.

התסריט הנגדי, שנשמע מפי חלקם של המורים שבתוך התכנית, רבים מן המורים שמחוץ לאופק ומיעוט המנהלים, היה שתחושת העומס לא תרד במהלך הזמן, אלא להיפך - עבודה לאורך זמן ברמה כזו של דריכות ואינטנסיביות, כפי שדורשת התכנית, תגרום למורים, ככל שיעבור הזמן, שחיקה הולכת וגוברת.

על פי התרשמותנו, גם בנקודת זמן זו, קרוב מאוד לסיום שנת הלימודים, עדיין לא הושגה הכרעה בין שני התסריטים המנוגדים. שני התהליכים המצופים התרחשו במקביל זה לצד זה. ההתרשמות היא כי אצל אותם מורים שהיו אופטימיים יותר באשר להפחתה הצפויה בחוויית העומס, חל אמנם תהליך של התרגלות. הם למדו לחיות איתו ובמובן מסוים הורידו את הנושא מסדר יומם. לעומתם, מורים פסימיים יותר, אלה שהיו מודאגים יותר באשר לנושא העומס וליכולתם להתמיד ולעמוד בו, הגיעו לסוף השנה במצב של תחושת לחץ ועומס גוברים. למרות התיקו הזה, באשר לתחושת העומס האישית, ניתן להצביע על כך שגם אם בחשבון כולל מידת העומס לא קטנה, הרי מרכזיות הנושא פחתה. בשלבים הראשונים של התכנית היה זה אחד הנושאים הראשונים שמורים העלו ביוזמתם ואילו בשלבים המאוחרים של שנת הלימודים, הנושא עלה לרוב רק בעקבות שאלות יוזמות. דומה שגם המורה שהתרגל וגם המורה הנשחק הבינו שזהו אחד המרכיבים של התכנית ואין מה לעשות בנושא, גם אם כל אחד מהם עשוי להסיק ממנה מסקנות הפוכות.

התפלגות חוויית העומס על פי חתכים שונים

יום לימודים ארוך - בתי הספר שיש בהם יום לימודים ארוך ממשיכים להוביל בטבלת העומס. בבתי ספר אלו יש יחסית רק מעט הסתגלות והתרגלות למצב העומס. כנגד זאת, מתעצמת הדעה שיום לימודים ארוך ואופק חדש לא הולכים ביחד :

"אנחנו כאן בשוב חושבים, כל המנהלים, שאופק חדש ויום לימודים ארוך לא הולך ביחד...לא מבחינת המורים ולא מבחינת התלמידים.."

"השילוב בין אופק חדש ליום לימודים ארוך הוא לא אנושי ולא אפקטיבי.."

דרישות המנהל - מידת ההקפדה והדרשנות של מנהלים, באשר להפעלת השעות הפרטניות ותפקוד המורים במסגרת סדר היום החדש שמוכתב על ידי אופק חדש, יכולים להשפיע במידה

רבה על מידת העומס שיחוו המורים. ההבדל כאן עשוי להיות בין בתי ספר ולעיתים שכיחות פחות - בין מורים באותו בית ספר שמקבלים מידות שונות של התחשבות מהמנהל :

" הרבה תלוי בנכונות של המנהל ללכת לקראת המורים, כי מנהל שילך עם הראש בקיר ויקפיד ויתעקש, יתקל בקשיים.. אני מאמינה שמנהל טוב צריך להיות רגיש לשטח, לצורכי המורים ולא לשחוק אותם.."

" אני הולכת לקראת המורים איפה שאפשר.. כשאני רואה מורה בעומס כבד ועל סף שבירה אני לא אחת מוציאה אותה לשעה ונכנסת במקומה לכיתה...שולחת אותה לנוח...אין ברירה, חייבים כל הזמן להיות עם יד על הדופק ולראות מי עומד בלחץ ולמי קשה יותר..."

יש לציין כי מחוץ למנהלים מעטים יחסית, מרבית המנהלים בחרו בדרך של התפשרות והקלה בדרישות מהמורים.

מצב משפחתי - מורות שיש להן ילדים קטנים בבית עומדות בעומס כפול. חלקן למדו לארגן את הבית לדרישות המצב החדש. אצל חלקן תחושת הלחץ הכפול הזה מלווה בהתלבטות עד כמה הן צריכות להניח לאופק חדש לפגוע בהתמסרות שלהן למשפחה :

"אני מגיעה הביתה תשושה.. הרבה שעות ומתחיל עוד יום עבודה לטפל בילדים ובבית, וזה קשה, כי אני כבר עייפה והבית דורש את שלו, ואחר כך להכין את השיעורים למחר...זה עבודה בלי סוף.."

" זה קושי מתמשך שמשבש את החיים גם בבית, בגלל העומס והעייפות.. אני אוהבת את הפרטני, אבל לפעמים בערב, שאני מגיעה באפיסת כוחות להכין את יום המחר ולתפוס שיחה קצרה עם המקבילה שלי לתיאום, אני חושבת לא פעם - בשביל מה אני צריכה את זה.."

מידת הקושי, בצירוף שני הדברים האלה יחד, תלויה במשתנים מקומיים נוספים - באיזו מסגרת לימודים נתונים ילדי המורה, עד איזו שעה היא נדרשת להימצא בבית הספר. אם ילדיה שלה אינם לומדים בבית ספר שבמסגרת אופק, הקושי שלה גובר, כמובן :

" אני באופק והילדים שלי לומדים בבית ספר בלי אופק והם גומרים מוקדם, אז אני צריכה לדאוג לסידור ולהסעות וכול יום זה בלגן חדש.."

גורמים נוספים המשפיעים פה הם זמינות בן הזוג לעזרה למורה וגובה המשכורת של בן הזוג. ככול שהבעל משתכר טוב יותר, המורה חווה את עבודתה כבחירה ולא כהכרח וכפי שלמדנו יש בכך כדי להפחית במשהו מתחושת העומס שהיא חווה, שהרי ברגע שלא תוכל לשאת זאת יותר, היא תמיד תוכל לפרוש.

לימודים - אצל מספר לא גדול של מורות באופק הנמצאות במסגרת לימודים מחוץ לעבודתן כמורה, יש עומס נוסף וקושי רב לעשות את שני הדברים בו זמנית. בשל כך רבות מהן לא נכנסות על פי דבריהן למסגרת לימודים :

" התחלתי לפני שנה תואר שני ואני לא רואה שאני, בתנאים החדשים, יכולה לסיים אותו.. אין זמן ללמוד.. היום ארוך ומעייף ולפעמים אין לי אפילו כוח לנסוע ללימודים....אני לא רואה איך בכלל נצליח ללמוד ולהשתלם יחד עם אופק.."

ג. משכורת

סוגיית תוספת השכר של המורים באופק חדש עמדה, במרבית השנה, בסימן של מחלוקת כפולה ואבסורדית במקצת. באותו פרק זמן עצמו בו התנהל בין המורים דיון ערני באשר להערכת התוספת - האם היא גדולה, קטנה, נאותה, או לא נאותה, מכובדת, או מעליבה - התנהל דיון ובירור מתמשך באשר לשאלה - מהו בעצם גובה השכר החדש? משמע, לא כיצד אני מעריך את תוספת השכר, אלא מהי התוספת האמיתית שמביא עמו אופק חדש?

סדרה של מקדמות על השכר, סעיפים בלתי מפוענחים בתלושי השכר, קיזוז מחודש והפחתת כספים בעקבות תשלומי יתר, כל אלו יצרו ערפל סמיך באשר לשאלה הפשוטה לכאורה ששאל עצמו כל מורה שהצטרף לאופק חדש - כמה אני מרוויח במסגרת החדשה הזו?

התווספה לכך אי ודאות גדולה באשר למרכיבי שכר וההעסקה אחרים של המורים. נושאים כמו שבתון, פנסיה וגמול השתלמות, שערפלו וסיבכו את התמונה והעמיקו את סימני השאלה עוד יותר. על רקע זה נערכו, כאמור, חישובים מסוגים שונים ונוצרו התייחסויות שונות באשר לשאלה - עד כמה מספקת תוספת השכר זו של אופק, שאינני יודע בברור מהי:

"חודשים אני עובדת ואין לי עדיין מושג מה השכר החדש שלי.. במרץ התלוש היה משמח ובאפריל- מעליב ופוגע, כי הורידו מה שהוסיפו.. אני מנסה לברר- למה הורידו וכמה יהיה לי ולא מקבלת תשובה..."

"השכר קפץ לי ל-7000 שלושה ארבעה חודשים ואז זה ירד ל-4000 ₪ ואם זה יישאר כך - אני עוזבת.. אני רכזת ואני בעד אופק וחושבת שזו תכנית מדהימה, אבל אם אצטרך לשלם לצהרון של הילדים 1000 ₪ והמשכורת תעלה רק ב- 700 ₪, אני עוזבת.."

השינוי המשמעותי, יחסית, שהתחולל במהלך הזמן בקשר לצד הכספי הזה של אופק חדש היה של התייצבות המשכורת והפסקת הטלטלה והתנודות בתלושי השכר מחודש לחודש. כך שמורים יכלו לקבל תמונה ברורה ויציבה יותר באשר לשכר שהם מקבלים במסגרת אופק חדש. לדבר זה, כשלעצמו, היה אפקט מתגמל מסוים, אבל לעיתים היה זה גם רגע קשה ומאכזב בו התברר למי שקיווה והאמין שמדובר בשכר גבוה יותר, שזה כל מה שהוא עומד לקבל.

"במצב העניינים היום, עם תוספת משפילה ביחס לעבודה, אני לא אשאר.."
במקרים רבים אחרים התקבל הסכום ה"סופי" בשביעות רצון לא מועטה:
"בשבילי, תוספת של עוד 2000 ₪ היא בסדר.. זה לא שינוי דרמטי, אבל זה משהו.."
"כשקבלתי את המשכורת האחרונה, שהיא התייצבה, אמרתי לאשתי - סוף סוף אני לא מתבייש לדבר על המשכורת שלי כמורה.."

יש לזכור, עם זאת, שאי הודאות לא נעלמה כליל. גם משום שלרבים מהרכיבים הנוספים, גמולים, שבתון ופנסיה, אין עדיין מענה ברור וגם משום רמת החשדנות הגבוהה של רבים מן המורים באשר למערכת:

"הרבה דברים אנחנו לא יודעים, גם היום. שכר לקחו את כל הפרמטרים הכניסו לסל אחד, לא יודעים מה בפנים.. ברור שיש עלייה בשכר, אין ספק, אבל יש גם דברים שהם הרעה - שנת שבתון, חייבים יהיו לעבוד שליש משרה.. הרסו לי את השבתון, לא יודעים מה קורה עם הפנסיה, דברים

עלומים. רוצה להאמין שלא יפגעו בנו.. אבל יש עוד אי וודאות ובאינטרנט מופיעים דברים קשים ואין מישהו מוסמך שיבוא ויגיד מה קורה פה..."

דרכים להערכת השינוי בשכר

ההתייחסות לשינוי במשכורת המורה, בעקבות אופק חדש, תלויה במקרה הייחודי של כל מורה בהתאם לדרגתו ורכיבי השכר האחרים, במצבו המשפחתי והכלכלי ובצורת החישוב שהוא מאמץ באשר להערכת הסכום המדובר. נתייחס תחילה למרכיב זה.

מתחילת השינוי בשכר ניתן היה לשמוע ממורים צורות חישוב מגוונות כהנמקה למסקנה החיובית, או השלילית, באשר להערכת השכר החדש.

חישוב זה לא היה אף פעם ניטרלי, הוא הושפע מציפיות קודמות, מבוססות יותר או פחות - בין על פי הדגמה בסימולאטור, או מכל מקור מידע אחר, מעמדתו של המורה כלפי אופק חדש, כולל לחצים של גורמים אחרים בסביבתו, יחד עם אי הוודאות ששררה באותו זמן באשר לשכר האמיתי. התוצאה הייתה סובייקטיבית ביותר וכמעט כאוטית. משהתייצב המידע על השכר החדש, הצטמצמו גם דרכי החישוב המגוונות, אבל היות והמחלוקת סביב התכנית כולה נותרה בעינה, השאלה - עד כמה משמעותי השינוי בשכר, נותרה גם פרטית ואישית מאוד וגם פוליטית מאוד. כמובן שאופן החישוב אינו מושפע רק משאר רכיבי העמדה של המורה באשר לאופק חדש - הסיפוק מהשעות הפרטניות ועומס העבודה, אלא הוא גם משפיע עליהם. לכן יש לצורת החישוב חשיבות רבה באשר לאופן שבו, בסופו של דבר, תופס המורה את התכנית כולה.

● **שכר לפי שעה** על פי דרך חישוב זו המורה משווה בין השכר לשעה שקיבל לפני הרפורמה לזו שקיבל לאחריה. על פי טענות המחשבים הללו, בדרך זו ניתן לגלות הרעה בתנאי השכר של המורה. דרך חישוב זו נפוצה, קודם כל, בקרב המתנגדים לאופק חדש והמורים שמחוץ לתכנית, אך ניתן למצוא אותה גם אצל מקצת מאלה המשתתפים באופק חדש. היא מהווה בשבילם מקור לביקורת ואי-נחת:

" זה עבודה בעיניים, עובדים יותר ונראה כאילו משלמים יותר, אבל בפועל השכר לשעת עבודה יורד.. אז איפה התוספת?!"

" השכר החדש מבוזה. זה הרבה יותר עבודה ולפי שעה - משלמים פחות... חלק מהעניין זה לא רק הכסף, זו גם התחושה שעושים ממך צחוק..."

מעבר לבחירה לגשת כך להערכת השינוי בשכר, שהרי יש, כפי שנציג מיד, דרכים חלופיות, בולטת בשיטה זו הסוגיה המורכבת, אך הבלתי מבוררת לרוב, של אופן חישוב השעות. מורים מרבים לדבר על עבודתם ככזו הנעשית גם מעבר לשעות הפורמאליות. טענה נפוצה נוספת של מורים היא, שהם נהגו לעבוד שעות רבות נוספות, גם בבית וגם בבית הספר, מעבר לדרישה הפורמאלית של המשרה, גם לפני אופק חדש. כמו כן, שאחת מנקודות הזכות של אופק חדש היא שהמורה מקבל שכר בעבור שעות שקודם עבד עליהם חינם.

"היום משלמים לי על מה שעשיתי תמיד ולא קבלתי על זה כלום.. זה משהו חיובי..מתייחסים, אמנם לא מספיק, להכנה לישיבות, אבל זה גם משהו..."

לאור זאת, ניתן היה לצפות שבחישוב השכר לשעה ב"עולם הישן", תהיה התייחסות, לא רק לשעות הפורמאליות שעבד המורה, אלא לפחות למקצתן של השעות הנוספות שמורים רבים נהגו באופן קבוע לעבוד בהן. סביר להניח שאז ההשוואה בין השכר לשעה לפני אופק לשכר במסגרת אופק, שבה משולמות רבות מן השעות הנוספות הללו, הייתה מביאה אולי לתוצאה שונה מזו שמגיעים אליה היום.

אין כוונתנו להביע כאן עמדה משלנו באשר לדרך החישוב הנכונה, אלא להדגים את האופן שבו כמעט כל אחד מצורות החישוב הנוגעות לסוגיה של הערכת השינוי בשכר בעקבות אופק חדש, היא תוצר של מניפולציות מודעות ובלתי מודעות בנתונים, סתירות ועיוותים שונים בחישובים.

• **חישוב על פי התוספת** - בצורת חישוב זו, מתייחס המורה בעיקר לתוספת השכר שהוא מקבל בעקבות התכנית. מבחינתו, גודל התוספת הוא הקריטריון להערכת השינוי, אלא שגם כאן יש ווריאציות שונות:

התוספת כשלעצמה - המורה בוחן את התוספת על פי משמעותה למשק הבית שלו - גודל המשכורת שבני הזוג מקבלים, הצרכים של המשפחה וכד". ההסתכלות הזאת נפוצה בקרב מורים צעירים שרבים מהם עדיין לא מבוססים כלכלית ומביאה לרוב למסקנה חיובית באשר לתוספת השכר.

"כמורה מתחילה, התוספת בסדר וחשובה לי... היא משפרת את מצבי, גם אם לא פותרת את בעיית השכר של המורים... אני מרוצה.."

"אני מסתכלת על התלוש בסוף החודש ורואה את ההבדל וזה בשבילי מספיק.. לא עושה חישובים.. אם התוספת הייתה גדולה יותר, ברור שהייתי מרוצה, אבל גם היום השיפור הוא מכובד.."

תוספת בשכר מול תוספת בעומס - החישוב בדרך זו מביא בדרך כלל להערכה שלילית של השכר החדש. הוא נפוץ אצל מורים ותיקים, מבוססים יחסית, ולעיתים גם צעירים, שבבואם לחשב את העומס המוטל עליהם כדי לבחון מולו את תוספת השכר הם מתייחסים לא רק לקושי בעבודה, אלא במידה רבה גם לעומס בבית ולקורבן שיצטרכו להקריב בצורת העבודה החדשה:

"בהתחלה חשבתי - איזה יופי, יש תוספת, אבל כשהתחלתי לחשוב - מה זה דורש ממני ולחזור מותשת כל יום הביתה, לדאוג לילדים ועוד להכין שיעורים, לבדוק מבחנים.. הבנתי שיש כאן אשליה.. משלמים מעט על כפליים עבודה.."

"אופק זה משהו טוב, אני בעד הרעיון, אבל השכר שאני מקבלת לא תואם את ההשקעה שלי, זה אפילו פוגע..."

תוספת ברוטו מול תוספת נטו - בין המחשבים את התוספת בשכר אל מול התוספת במאמץ, יש רבים שמבדילים בין התוספת ברוטו לתוספת נטו. הם מפחיתים משיעור התוספת שהם מקבלים את תשלום היתר למיסים שמתחייב מכך ולעיתים גם הוצאות שנוצרו באחזקת הבית והטיפול בילדים, בגלל התארכות יום העבודה. באופן כזה, התוספת מצטמצמת, במרבית המקרים, במידה ניכרת ואי ההלימה בינה לבין תוספת המאמץ בולטת יותר:

"זה לא משתלם לי כי עליתי בדרגת המס ומורידים לי הרבה יותר, אז בשביל מה...המעט שנשאר הוא מגוחך.."

• **חישוב על פי הסכום הכולל** - במקרה זה נקודת ההתייחסות להערכת השכר היא גובה המשכורת הנוכחית בעקבות אופק חדש. הסכום הזה מייצג עבור המורה, לא רק המצב הכלכלי החדש שבו הוא נמצא, בעיקר אם זהו המשאב החודשי העיקרי העומד לרשותו, אלא במידה רבה גם את הסטאטוס של המורה, את ערכו בעיני עצמו ובעיני החברים.

תשובות שמורים נותנים לשאלה זו של סטאטוס בהתאם למשכורת תלויות קודם כל, כמובן, בגובה השכר החדש שכל מורה מקבל, אבל גם בשאלה המכרעת – לאיזה בעל מקצוע המורה משווה את עצמו. הרושם הוא שההסתכלות על השינוי בשכר בדרך זו, הביאה אצל מרבית המורים לעלייה בשביעות הרצון של המורים, למרות שהערכה הנפוצה בקרב המורים היא ששכר זה עדיין אינו אטרקטיבי מספיק למשוך למערכת אנשים שאינם כרגע בתוכה.

"עליתי בשכר ל-5000 וזה משמעותי מאוד עבורי, כמורה מתחילה - זה סביר.."
" בגלובלי זה משתלם ..אני יודעת שפר שעה זה פחות, אבל אותי מעניין השורה האחרונה ותוספת של כמעט 2000 ש"ח היא בסדר ..זה הופך את המשכורת לנורמאלית, לא משהו מבייש."

העמדה כלפי השכר על פי חתכים שונים

צעירים - זוהי הקבוצה שנחשבת לרוב לכזו שהרפורמה הנוכחית מטיבה עימה. זאת גם משום שהם מקבלים תוספת גדולה יחסית וגם משום שבמצבם התוספת הזו משמעותית. ואכן, רבים מהם מרוצים מתוספת השכר שקבלו, הם נותנים לה משקל רב בהחלטה שלהם על המשך מקומם באופק חדש. לעיתים קרובות אפשר למצוא נימה מעט אפולוגטית בדברם על כך, כאילו הם מודעים לכך שזוהי נקודת מבט צרה מדי לשפוט לאורה את התכנית, וכי במידה מסוימת אולי קנו אותם ב"זול", משום שבהתייחס לגודל העומס, לשכר שמקבלים במקצועות אחרים, אפשר היה להעריך את התוספת הזו ביתר חומרה. ולמרות כן, מבחינתם התוספת היא משמעותית, הם שמחים בה ולא מתכוונים לוותר עליה:

"אולי אני מסונוורת מהתוספת, אבל כמורה מתחילה, השכר השתפר מאוד וזה חשוב לי ונחוץ לי מאוד...אולי אבין בהמשך שסתם הסתנוורתי וזה אחיזת עיניים, אבל היום אני מרוצה.."

בתוך השכבה הזו יש חריגים שונים שמסתכלים על השכר באופן ביקורתי יותר וקיימת תת קבוצה מוגדרת שמבחינתה התוספת איננה מספקת. מדובר באמהות לילדים שאין להן פתרון מספק וזול להשגחה על הילדים בשעות שבהן המורה עסוקה בבית הספר. לעיתים הן צריכות לשלם את התוספת למעון, או להסדרים אחרים. מה שיותר, על כן, בידן מתוספת השכר הוא כה קטן שהן שוקלות יציאה מהרפורמה אפילו אם הן מרוצות מאוד משאר היבטים:

" אני אוהבת את אופק.. זה שינוי בעבודת המורה ושינוי חשוב, אבל אם אני אצטרך לשלם לסידור לילדים 1000 ₪ ומה שיהיה לי באמת זה תוספת של 200, או 300 ₪ - אני בחוץ, זה לא שווה את המאמץ.."

גיל ביניים משכיל - מורים בעלי תואר ראשון, או שני, שילדיהם עצמאיים, מתייחסים לתוספת שהם מקבלים בשביעות רצון רבה. מצד אחד, מדובר בתוספת משמעותית שבשל השכלתם היא גבוהה מהרגיל. מצד שני, אין להם הוצאות ישירות באחזקת הילדים וגם העומס בבית איננו רב יחסית :

" משכורת נהדרת.. שדרוג משמעותי.. כיף, תענוג.. אני משקיעה יותר זמן ומתוגמלת. אין התנדבות.. עלה באלפיים שקל, אני לא הפריירית שהייתי קודם.."

הקבוצה המבוגרת - נתפסת ככזו שאופק חדש מתגמל אותה פחות. על פי טענת רבים ממורים אלו, אופק אינו מכיר מספיק בוותק ובדרגות שהם צברו בעבר. לכן רבים מהכלולים בקבוצה זו אינם שבעי רצון מהמשכורת ומאמצים את שיטות החישוב שמוכיחות זאת:

" צברתי את כל התוספות מהשתלמויות ותק ולימודים וממש לא כדאי לי- זה תוספת של פחות מאלף על תוספת משמעותית של עבודה.. זה לא עלייה בשכר, זה עלייה בעבודה שהתמורה עבורה נמוכה בחישוב לפי שעה.."

גם בקרב קבוצה זו יש לא מעט חריגים שמסתכלים על תוספת השכר מנקודת מבט פחות אישית ובוחנים אותה אל מול דעתם על התכנית בכללותה, מעמד המורה וכד' וחלקם מגיעים אז למסקנות חיוביות יותר :

" השכר שלי השתפר ואני מרגישה עם זה בסדר ..התכנית חשובה, כי היא טובה לבית הספר ולתלמידים...צריך שינוי במערכת החינוך ואולי היא תביא אותנו..."

נראה, לסיכום, כי מבחינת ציבור המורים ברפורמה, נושא השכר מצוי עדיין בתהליך של למידה. השינוי שחל בשכר אינו מתמצה רק בשורה התחתונה. חל גם שינוי משמעותי באופן שבו השכר מחושב. המורים שהכירו את מבנה תלוש השכר הקודם היטב, מצאו את עצמם, לא רק עם שכר משתנה והולך, אלא עם תלושי שכר חדשים, שלא רק הם מתקשים לקרוא אותם, אלא גם המנהלים מעליהם ואפילו דרגים שמעבר לכך. גם אם תנודות השכר התייצבו לבסוף, מבחינת מרבית המורים כל האריתמטיקה הכרוכה בתלוש עדיין איננה נהירה להם מספיק. לדבר יש חשיבות מבחינתם, לא רק כדי שיוכלו לוודא שהם מקבלים את השכר המגיע להם, אלא גם כדי שידעו כיצד יוכלו לקבל את השכר המרבי. כלומר, כיצד למקסם את השכר בתנאי המשחק החדשים.

בתהליך הלמידה הזה של התלוש ומרכיביו, בכל הבעיות הנוגעות למשכורת כשלעצמה חלה התקדמות, גם אם התמונה עדיין רחוקה מלהיות שלמה. ואולם, בנושא קרוב לכך, מצב העניינים כמעט ולא השתפר עד לשלבים מאוחרים יחסית של שנת הלימודים. הכוונה היא לתנאים הנלווים

לשכר - סעיפים שונים, חלקם מרכזיים וחשובים, בחוזה התעסוקה של המורה. שוב ושוב נשמעו מפי מורים חששות, ביטויי אי נחת ואי וודאות באשר לפנסיה, לשנת השבתון ולגמולי ההשתלמות שכולם אמורים להשתנות בעקבות הסכם העבודה, ועדיין לא ברור כיצד.

ד. יחסי הגומלין בין שלושת מרכיבי התייחסות המורים לאופק חדש

עמדת המורים המשתתפים באופק חדש כלפי התכנית היא בעיקרה, גם אם לא כולה, תוצר של יחסי גומלין מורכבים בין שלושת הגורמים שהוצגו זה עתה – סיפוק מהשעות הפרטניות, עומס והשינוי בשכר. שלושת הגורמים הללו עולים באופן ספונטאני בדברי המורים ויש להם גם מידה מסוימת של קיום עצמאי שאפשרה לנו לדבר על כל אחד מהם לחוד, כמו הושמו בינתיים השניים האחרים בסוגריים.

בפועל ברור שהתייחסות המורים לכל גורם כזה מושפעת מאוד מהזיקה בינו לבין האחרים - השכר מוערך יחסית לעומס והעומס יחסית לשכר. כשאנו מגיעים להערכה הכוללת של אופק חדש על ידי המורה, הרי לא רק הסכום המצטבר של הגורמים האלה קובע, אלא שהאינטראקציה ביניהם יוצרת שדה כוחות חדש, תמונת מצב שהיא הרבה יותר מאשר הסכום הכולל שלהם יחדיו, או ההפחתה שלהם זה מזה.

מדובר על מערכת של אמונות, של היקשים, של סתירות פנימיות שאינם סדורים ופתורים עד הסוף, אבל הם, בסופו של דבר, קובעים את החלק הארי בהתייחסותו של המורה לאופק חדש. ננסה לשחזר עכשיו את מערכת האמונות וההיקשים הללו, הרווחים אצל מרבית המורים, ולראות כיצד ההצטרפות לאופק חדש משפיעה עליה ומושפעת ממנה.

אמונות והנחות שקדמו לאופק חדש

- הבחירה שלי בהוראה היא דרך חיים, הסיפוק מהעבודה עם תלמידים היא ביטוי לכך שהחינוך עבורי הוא ערך חשוב:
"אני אוהבת לתת מעצמי, להתמסר עד הסוף למה שאני עושה ולכן בחרתי בהוראה. זה לא רק עבודה, זה דרך חיים בשבילי..."

- החברה שבתוכה אני חי לא רואה את מקצוע ההוראה כפי שאני רואה אותו. הדבר בא לידי ביטוי גם בשכר הנמוך שהיא משלמת למורים וגם ביחס המזלזל של הציבור למורים. ההערכה המועטה והמשכורת הנמוכה שאני מקבל, רק מוכיחים שאני עובד, קודם כל מתוך אידיאל, מסיבה ערכית. ואילו הציבור הרחב מייחס את הסכמתי לעבוד בשכר נמוך לכך שבכישורי אין לי אלטרנטיבה טובה וששעות העבודה שלי מועטות. ברור שאני לגמרי לא מסכים איתם באשר לכישורי הנמוכים, כביכול, וגם לא באשר לעבודה הקלה, כביכול. שעות העבודה האמיתיות של מורה הן רבות וארוכות וזוהי עבודה קשה ביותר. כך שאם, למרות כל זאת, אני ממשיך להיות מורה, הרי זה משום הערך והחשיבות של החינוך והסיפוק שיש לי בהגשמתו. ועדיין אני נושא איתי את התסכול והעלבון על אי ההכרה בכישורי ובמניע האמיתי שלי להתמיד

בעבודה הזו ועל ההעדר ההבנה כמה נמוך הוא שכרי לעומת העבודה הקשה. ובמצב עניינים זה, למרות עבודתי הקשה וההשקעה שלי, החינוך הולך ומתדרדר, משהו צריך להיעשות.

המסרים שאופק חדש מביא עמו

- אני מאפשר לך, המורה, לעשות מה שהכי חשוב לך ולכולנו – לקדם את התלמידים. באמצעות השעות הפרטניות תוכל לתת לתלמידים את היחס, הטיפול והעזרה שיקדמו אותם.
- למען חיזוק מעמדו הנמוך של המורה תקבל שכר גבוה יותר - הדבר מהווה הכרה בעבודה הקשה שאתה עושה ובחשיבותה ותיקון העיוות והעוול שנעשה לך בעניין זה. אולם לתוספת השכר יש רציונל נוסף – אופק חדש מביא עמו למורה תוספת העבודה, הכרוכה בשעות הפרטניות, על כך מגיע למורה שכר נוסף על פני מה שקיבל קודם. עם כל השמחה שבדבר, קיימת אצלי, המורה, תחושה עמומה שמהו פה לא לגמרי בסדר. האם תוספת שכר למורים מגיעה לי בגלל שקופחתי מזה זמן רב בשכרי וסוף סוף מכירים בכך, או בגלל שאני עומד לעבוד הרבה יותר? האם שני אלה לא סותרים זה את זה? האם תוספת העבודה לא מנטרלת את העיקרון שמגיעה לי תוספת שכר שתתקן את העיוות הקיים בו ותראה שסוף סוף מכירים בערך עבודתי? זו שאלה מטרידה ואולם, כיוון שבשלב זה גם תוספת השכר וגם תוספת העבודה עדיין לא ברורים, נחיה ונראה.

עם הפעלת אופק חדש

- התכנית מתחילה להתבצע וכל מיני דברים הקשורים אליה מתחילים להתברר. ראשית, השעות הפרטניות אמנם מאפשרות לי לעשות יותר למען התלמידים. אני מסופק יותר ומגשים את הערכים החינוכיים שאני מאמין בהם. באותה שעה, משלמים לי יותר מאשר בעבר. התשלום הנוסף הוא דבר טוב, כי הוא מפחית את הניצול שלי. קודם עבדתי שעות נוספות רבות בלי תשלום, התנדבתי למען החינוך. אבל אם מעכשיו משלמים על מה שבתמימותי ומתוך הרצון הטוב שלי עשיתי בעבר בהתנדבות, הרי מעכשיו, מהרגע שהצטרפתי לרפורמה, כל מה שאני עושה ראוי שאקבל עליו שכר. מהיום, אני צריך להקפיד ולדרוש זאת. מהיום, אני עובד פחות מסיבה ערכית, אלא כמו כולם, קודם כל בשביל שכר הולם. אבל, במקרה כזה, מה קורה עם כל השעות הרבות שבהם אני ממשיך לעבוד בלי להיות משולם? הבטיחו שעל ידי שעות השהייה, לא אצטרך לעשות עוד עבודה בלתי משולמת בבית, אבל זה לא קרה. כלומר, למרות שהיחס בין השעות המשולמות לבלתי משולמות השתפר, התחושה שלי היא, במידה רבה, אחרת, כי עכשיו אני ערני ומודע יותר לכך שאני ממשיך להשקיע שעות עבודה מבלי להיות משולם עבורן. חוץ מזה, לא רק שהתברר לי שבמסגרת התוכנית הזו לא הכירו בכך שהמקצוע והעבודה שאני עושה ראויים לשכר יותר גבוה רק בזכות חשיבותם הרבה לחברה ובגלל שהאנשים העובדים בהם צריכים להיות בעלי כישורים, השכלה, מוטיבציה ומסירות כמוני, אלא מיהרו להוסיף לנו עוד עבודה, אלא שהעבודה שהוסיפו אינה בהלימה עם השכר שנוסף. העומס גדל כל כך שלא רק שלא יהיה לי קל לעמוד בו, אלא שבעצם אפשר לומר שמבחינת השכר הלכתי אחורה. את זה אפשר לראות בקלות בגובה התשלום לפי שעות שבמקום לגדול נעשה נמוך יותר.
- באותה שעה, אי אפשר להתעלם מכך שהמשכורת של מורה בסה"כ נראית היום אחרת. עדיין לא כמו שמגיע למורה וכמו שמקבלים במקצועות אחרים, אבל זה כבר מתחיל להיות

בכיוון, זה כבר מגיע לסכום שלא צריך להתבייש בו. למרות שאני משלם עליו בעבודה קשה, עבודה מאוד קשה ואם מסתכלים על הנטו שנשאר לי, לא בטוח שהעניין בכלל כדאי. אבל בזכות העבודה הזו התלמידים מקבלים המון ואני מרגיש שאני נותן ומתפתח וזה יכול להיות משהו גדול בשבילי ובשבילם. כך שלעזוב עכשיו את התכנית, זה בעצם להפקיר את התלמידים שלי, שזקוקים כל כך לשעות הפרטניות הללו - בגלל שכר, בגלל כסף. רק שכמה זמן אני צריך להקריב את עצמי בשביל התלמידים כשלא רק האנשים בארץ, אלא אפילו משרד החינוך לא יודע להעריך את זה?

ניסינו לשחזר פקעת אמונות ומחשבות המתרוצצות בראשו של "המורה הטיפוסי" באופק חדש. כמובן שאצל מורים שונים, כפרטים, או כקבוצות, על פי חתכים שהתייחסנו אליהם קודם לכן, משתנה העוצמה היחסית של מרכיבים כאלה, או אחרים, בתוך מערכת האמונות והטיעונים. כך, למשל, אצל מורים שונים משתלטת לרוב, בפועל, אחת מצורות החישוב של השכר והאחרות נמצאות ברקע. ואילו כאן הן מוצבות באותו מישור זו לצד זו, כאילו כולן פועלות במקביל. בהכללה אפשר לומר שמה שמאפיין את המערכת הזו הן ההתנגשויות הפנימיות בין המרכיבים השונים שיוצרות איזון רופף וטעון אצל מרבית מורי אופק חדש. השאלה עד מתי יישמר האיזון הזה ולהיכן תטה בהמשך כף המאזניים תלויה, מלבד במשתנים האישיים, בגורמים חשובים נוספים שעד עכשיו לא התייחסנו אליהם, ובראשם האינטראקציה מול משרד החינוך, בו בחרנו לסיים את המונולוג הפנימי המשוער של המורה באופק.

2. המעגל השני - גורמים נוספים המשפיעים על העמדה כלפי אופק חדש

בהתחבטות הסבוכה של המורה עם עצמו, באשר לעמדתו כלפי אופק חדש, התייחסנו עד כה לשלושה מרכיבי יסוד של התכנית ויחסי הגומלין ביניהם. מרכיבים אלה, בהיותם מרכיבי יסוד, תופסים מקום מכריע בעמדתו ההולכת ומתהווה של המורה כלפי התכנית בכול דרך שהתכנית הזו הייתה מבוצעת. בפועל התכנית לא פעלה, כמובן, בחלל ריק. האופן שבו היא יצאה מן הכוח אל הפועל וגורמים רבי משקל אחרים שהשתתפו בתהליך היישום שלה, יש להם השפעה רבה על יחסי הגומלין בין מרכיבי היסוד וגיבוש העמדה של המורה כלפי התכנית. נמנה כמה מן המרכזיים שבהם.

א. הגורם הראשון - משרד החינוך והיחסים עמו

חופש החלטה

דרך ההובלה והביצוע של אופק חדש על ידי משרד החינוך השפיעה על עמדת המורים כלפי התכנית, כבר מן הרגע שהתכנית הוגשה למורים לא בבחינת "כזה ראה וקדש", אלא על בסיס בחירה חופשית. המורה יכול לבחור להיכנס אליה, או להישאר מחוץ לה. מבחינת המורים, במבט לאחור, היו לכך מספר השלכות על הדו שיח הפנימי הסבוכ שהם נהלו עם עצמם.

בחירה כערך חיובי - המשרד רואה אותי כשותף שיש לשאול את דעתו, הוא אינו כוחני ואינו כופה את התכנית שלו עלי. הדבר תורם לתחושה של ערך עצמי אצל המורה ולתחושה שאכן מדובר פה על גישה חדשה ותכנית חדשה שבה הסיסמא של חיזוק מעמד המורה אינה רק מילים ריקות :

" בפגישות שלפני הכניסה הלהיבו אותנו, משרד החינוך היה, 18 שנה לא ראינו אותם ופתאום הם אצלנו, מדברים, מתלהבים מהתכנית, מסבירים למה היא כל כך חשובה למורים, מקשיבים לנו. זה נראה אחרת, כאילו הם משמיעים קול אחר..לא מכריחים אותי, נותנים לי להחליט.."

הבטחות ולחצים - למתן האפשרות של המורה לבחור התלווה מסע של שכנוע שהפך לעיתים למסע של לחצים. השכנוע התבסס על הצגת התכנית ויתרונותיה, תוך הבלטת כל התועלות שצפונו למורה מן ההצטרפות אליה. אלו הן תועלות לעתיד לבוא. בשלב מוקדם זה של הצטרפות התועלות הללו הן בגדר הבטחות לעתיד לבוא. הבטחות שמעוררות אצל המורה תקווה, אבל גם חשד- האם השטר הזה ייפרע בעתיד.

מן הרגע שבו מצטרף למעשה השכנוע, מה שנתפס אצל המורים כלחצים של מנהלים, רשויות מקומיות ומשרד החינוך, הרי חווית הבחירה החופשית נפגעת ומטשטשת.

"בהצטרפות הופעל לחץ חזק - נציג הסתדרות המורים, ראש העיר היה כאן אצלנו, משרד החינוך...כולם באו..היה לחץ גם מבפנים וגם מבחוץ...זה חבל שהתחילו עם הלחץ שייתנו לי להחליט בלי ללחוץ, או לאיים...."

" אם זה החלטה חופשית, אז שיהיה כך, אבל בפועל הם אמרו- כל מורה יחליט והתחילו לחצים. כל מי שהיסס, ששקל...היה משהו לא ברור, כי אם זה בחירה שלי, אז שיתנו לי להחליט, שינסו לשכנע אותי, אבל לא לאיים ולהגיד לי שלא יהיה כאן מקום.."

הדבר פגע באמון שניתן ע"י המורים במשרד ובתפיסה שעל פיה המורה באופק חדש איננו כלי משחק שאפשר להזיז ממקום למקום, אלא שותף בעל רצון משלו.

העצמת הקונפליקט הפנימי – במצב של התלבטות, סתירות פנימיות וקושי בהחלטה, להעדר קול סמכותי שאמור להחליט עבורך יש יתרון וחסרון. אם הדברים לא תלויים בי, אפשר אמנם, במקרה של אי שביעות רצון, לכעוס, להתמרמר, אבל הכיוון ברור. היכולת והצורך לבחור העצימו אצל המורים את הטלטלה הפנימית והוסיפו עומס רגשי של ההתלבטות - כיצד להכריע, לעומסים האחרים של התכנית.

בחירה חופשית והיכולת לפרוש – בעיצומה של התלבטות הגיע ממשרד החינוך מסר נוסף – המורה יכול להתנסות במשך שנה בתכנית ואז להחליט אם הוא נשאר בה, או יוצא ממנה. מסר זה היה הקלף המנצח ששינה את כף המאזניים לכיוון של הצטרפות לתכנית, אך באותה עת חיזק את תפיסת הבחירה החופשית שבבסיסה – ההחלטה היא שלי, מאפשרים לי להצטרף ומאפשרים לי לצאת, נותנים לי מסלול מילוט :

" התכנית דברה אלי, היא מתאימה לתפיסה שלי, אבל היא דורשת הרבה ולא היה ברור מה אקבל ומה עם כל התנאים שהיו לי וכמה אצטרך להשקיע.. הייתי בהתלבטות וכשהבנתי שיש אפשרות להיות שנה, לנסות ולהחליט סופית אחרי ההתנסות, החלטתי ללכת על זה ואני כאן.."

+ **ליקויים, קשיים וכשלים ביישום התכנית**

שכר - מדברי המורים עולה שורה של בעיות :

- תלושי שכר לא קבועים, לא אחידים, תוך טלטלות חריפות משכר נמוך מאוד לגבוה ולהיפך.

- חוסר יכולת לקרוא ולהבין את השכר החדש .
 - קושי במציאת גורם מוסמך המסייע בהבנת התלוש החדש ובדיקתו .
- "הסימולטור הראה אלפיים תוספת, שמחתי, קבלתי חודשיים יותר מאלפיים ואז זה ירד. ועכשיו זה רק 1300 יותר וזה מאכזב מאוד, אחרי שכבר קבלתי יותר והבנתי שזה מה שאקבל..."
- המורים רואים את השכר כבדיחה עצובה... יותר כסף... אבל אין חודש דומה לקודם ואי אפשר לברר מה קורה... אין עם מי לדבר שם ואם כבר מדברים עם מישור, אין לו תשובות..."
- "ניסיתי לברר על התלוש... אני לא מבינה כלום בתלוש הזה, המנהל לא מבין, אני פונה למשרד החינוך... ואין תשובה... זה נסחב שבועות... ככה אני לא רוצה להמשיך באופק..."

תנאי העסקה לא סגורים – אי הוודאות באשר לתנאי ההעסקה שאפיון את התהליך בראשיתו ממשיך :

- תנאים לא מוגדרים וסגורים בעת ההצטרפות לרפורמה.
 - תנאים לא סגורים בהמשך- פנסיה, שבתון, גמול ועוד.
- " רצו מהר עם התכנית לא סגרו אותה, אפילו דברים פורמאליים ראשוניים לא היו סגורים...ועכשיו יש הרבה אי ודאות וזה מקשה...המשכורות לא הסתדרו וגם כאן יש טלטלה והפנסיה והשבתון לא סגורים...היו צריכים להמתין עד שהכול יוסדר פורמאלי ואז להפעיל את התכנית. כל הערפל הזה מיותר..."
- "מהו ההסכם הזה...מה נותנים...מה לוקחים, מה מסתירים...התחושה שלא הכול ידוע לנו...האם נצא מזה ברווח? האם זה יעשה משהו למעמד המורה?...אולי מסנוורים אותנו עכשיו בתוספת שכר ובסוף נפגע... כי הרי אין לנו מושג- מה קורה עם הפנסיה...עם השבתון..."

תנאי עבודה – הכוונה לתנאים ולאמצעים הדרושים לביצוע העבודה במתכונתה החדשה :

- העדר חללי לימוד נאותים לביצוע השעה הפרטנית
 - העדר פינות עבודה נאותים למורים, כולל תנאים שיאפשרו למורה לעבוד בנוחות וביעילות מתוך בית הספר, ביניהם מחשב שיעמוד לרשותו.
 - העדר תנאים המתאים לעבודה של יום ארוך, כמו ארוחה חמה למורים
- " מחסור בסימנים מצד המערכת על התייחסות רצינית של המערכת לתכנית, אין עזרי הוראה, אין פינות...התחושה כאן היא - אני את שלי עושה, המערכת לא..."
- " זה לא כמו עובד במפעל שעובד וגומר... אנחנו ממשיכים גם בבית, עובדים פה כמו במפעל ועוד עבודה בבית...ואין תנאים לעבודה כל כך ארוכה...גם במפעל יש ארוחה לעובד, פה אין... אני מרגישה שניצלו את התמימות שלי...חשבתי שבאמת הם יעשו משהו לטובת המורה שנמצאת פה כל כך הרבה שעות ביום, שיעשו משהו... פינה לשבת... שייתנו ארוחה כמו במפעל...אבל כלום... אין לי אמון במערכת..."

השלכות בעיות הביצוע על היחס למשרד החינוך ולאופק חדש 

מנקודת מבטם של המורים להצטברות של קשיים וכשלים לאורך השנה בהפעלת אופק חדש, היו השלכות על האופן שבו גם המשרד וגם התכנית שהוא מוביל, נתפסים על ידי המורים. ותפיסות אלה, מצידן, משפיעות על הקונפליקט הפנימי בין- סיפוק, עומס ושכר- אצל המורה בגיבוש עמדתו כלפי התכנית. מדובר בעיקר בהשלכות בעלי כיוון שלילי.

חשדנות ופגיעה באמון – חשדנות באשר לכוונות האמיתיות של משרד החינוך, טענות על פער בין דיבורים למעשים, ייחוס של כוונות מניפולטיביות המכוונות לנצל את המורה. פגיעה באמון במשרד, פקפוק בכוונות העתידיות ובתכניות המשרד לגבי המורה :

" אני נכנסתי לאופק ברצון ואני מאמינה שהרפורמה היא טובה, אבל אחרי החדשים האלה אני מתחילה להיות חשדנית וכל הזמן חושבת איפה המוח היצירתי של אנשי המשרד הולך לדפוק אותנו.."

פגיעה באמון בכישורי היכולת וההנהגה של המשרד – שיבושים לאורך זמן בתלושי השכר החדשים, היותם בלתי ניתנים להבנה והעדר גורם מוסמך הנותן מענה לשאלות המורים באשר להם, קושי מתמשך של המשרד בסגירת הסכם לאורך זמן עם המורים, כל אלו פוגעים באמון של המורים בביצועי המערכת ומעוררים ספק באשר ליכולת של המשרד להוביל שינוי כזה.

" אני מושפלת, המערכת לא מובילה נכון את הרפורמה ...יש שם אינטרסים של בעלי תפקידים...הכול מוסווה.. אני מנסה לברר משהו בתלוש שלי ואני אפילו...הבעל שלי סמנכ"ל כספים והוא לא מצליח לקרוא ולהבין את התלוש שלי.. טשטשו הכול, נתנו דרגות לא ברורות, לי דרגה שלוש כמו מורה עם פחות וותק ותואר ראשון ולי יש שני.. כל הרכיבים שהיו ברורים נעלמו מהשכר..אני לא מבינה כלום ואין את מי לשאול.. הם רוצים שנהיה ברפורמה, אבל הם לא מתייחסים אלינו.. הם מסתירים מאתנו דברים.. הם לא יכולים לנהל ככה את העסק לגרור אותנו פנימה ולבעוט בנו, במורים."

אי ודאות – המורים חווים אותה בשתי רמות עיקריות: הראשונה מתייחסת למצבו של המורה במסגרת התכנית - כיצד תנאי העסקה, שעדיין לא סגורים סופית, וצעדים כאלה, או אחרים שהמשרד עלול לעשות, ישפיעו על מצבו של המורה.

הרמה השנייה עוסקת באי הוודאות באשר לתכנית - האם היא תמשיך? באיזה קצב? האם גורלה יהיה כגורל התכניות שקדמו לה? האם המנהיגות הקיימת של המשרד מסוגלת לצלוח את המכשולים הקיימים ולהנהיג שינוי שכזה על רקע ההתנגדות ואי האימון שנוצר?

" אני לא יודעת מה יהיה אם התכנית בכלל תמשיך או לא...היו כבר תכניות במשרד שהופסקו..מה יהיה גורל התכנית הזאת? האם כל המורים יכנסו אליה? מה עם ההסכם האם הוא יחייב את כולם ..יש שאלות אין עדיין תשובות..."

" הכול לא ברור...אני נמצאת על תנאי.. מחכה לראות מה יהיה עם השבתון והפנסיה ואני חושבת שיש הרבה כמוני שלא ימשיכו, אם לא יהיה הסכם ברור וגלוי. נתתי צ'אנס שנה אחת ואני לא מוכנה לעוד שנה, בלי שיש לי תשובות לשאלות ואני רוצה שהתשובות יהיו ברורות וגלויות...איבדתי מהאמון שהיה לי ..התכנית היא טובה ואנחנו את שלנו עושים, אבל אני לא בטוחה שהמשרד עושה את שלו ויכול בדרך הזאת להמשיך לכול בתי הספר....לא כולם פריירים כמונו.."

זלזול - התחושה שהמשרד מזלזל במורים ורגש העלבון הנלווה לכך הם פועל יוצא, בחויית המורים, מן הקשיים והכשלים הרבים ביישום התכנית. במקרה זה, במקום לייחס למשרד שלומיאליות, מתרגמים רבים מן המורים את הכשלים השונים כזלזול של המשרד בהם. חלקם אף מייחסים לו כוונות של פגיעה בהם ובסטאטוס שלהם כמורים. יש לזכור כי המורים הגיעו לתכנית, מלכתחילה, עם רגישות רבה באשר למעמדם והתנהגות המשרד נתפסת כמחריפה את הפגיעות הזאת.

"כשאני פונה למשרד לקבל תשובה על שאלה, הם צוחקים עלי...אומרים- חתמת ואם את לא רוצה - תצאי...אני רק רוצה תשובה.. אני מרגישה שאני בסרט ואני נלחמת בטחנות רוח.. תחושה שמשחקים אתנו ואין מה לעשות, או עם מי לדבר, התשובות מכוערות... צוחקים לי ואומרים- את חתמת, את תצאי.."

אוסף התחושות הקשות הללו, של מורים שברפורמה כלפי המשרד, משקף משבר ביחסים של המורים עם המשרד על רקע התכנית. באותה שעה, נראה, שהפגיעה הקשה שרבים מהם חווים מהמשרד היא דווקא תוצר של המעמד והחשיבות שיש למשרד עבורם. מעמד וחשיבות שיש לו עבורם, גם מעצם היותו מעסיק העל שלהם וגם כיזם של תכנית שיש בה בשבילם גם היבטים חיוביים ביותר ברמת העשייה הפדגוגית, המקצוע ובמידה רבה גם השכר. לכן, הצד המנוגד והמשלים לפגיעה ולכעס על המשרד היא ההשתוקקות של המורים לקבל ממנו התייחסות חיובית - תחושה שהמשרד רוחש להם כבוד, הכרה במאמץ הגדול שהם משקיעים. היטיב לתאר צורך זה אחד המנהלים:

"אם יתנו למורים כבוד והוקרה ויכירו במאמץ שלהם שיחזקו וימנפו אותו לא רק בכיוון הכלכלי, אלא בכיוון שמדבר אליהם, של העבודה כשליחות, כמשהו חשוב שהם עושים.. ושמקום העבודה הוא פרופסיונאלי ומכובד, שייתנו מילה טובה, כי המורים זה עם שצמא למילה טובה.."

נראה, אם כך, שהציפיות של המורים מהמשרד נעות בין הקונקרטי, החומרי והמדיד, כמו תוספת שכר ראווה לשמה ובזמן, ובין ביטויי רגש והתייחסות - כבוד, הכרה בקשיים ובמאמץ וכד'. בצד הקונקרטי והחומרי יותר הדברים מובילים למעין משא ומתן מול המשרד, גם אם לא בהכרח מו"מ ישיר בין המורים בשטח למשרד. הצד הרגשי תלוי בצורת התקשורת של המשרד עם המורים, באמינות שלו בעיניהם, בחיזוקים מילוליים וכד', אבל הוא מושפע גם ממענה לצרכים הקונקרטיים שלהם - למשל, פינות עבודה וחדרי לימוד הולמים. באותה מידה, חוסר המענה לצרכים הרגשיים שלהם, מקצין את הדרישות הקונקרטיות-חומריות של המורים.

ב. הגורם השני: תומכים ומתנגדים לאופק חדש

מעבר למשרד החינוך מצויים, בסביבתו הקרובה והרחוקה יותר של המורה, שורה של גורמים שמשפיעים על הקונפליקט הפנימי אצלו. גורמים שמעבירים אליו באופן ישיר, או עקיף, מסרים באשר לתכנית, פורטים על נקודות החוזק והחולשה שלה ומחזקים את ההתלבטות הפנימית שלו.

ההצטרפות לאופק היא החלטה אישית, אבל יש לה גם ממד קבוצתי בולט. מכיוון שאם לא נוצרת בבית הספר קבוצת רוב שמצטרפת לאופק, בית הספר לא יוכל להיכנס לתכנית. קיימים כאן, אם כך, גורמים של מחויבות קבוצתית, השוואה בין אישית בתוך הקבוצה, תחושה של שותפות לעשייה, או לצרה, שכל מורה נתון בה.

בהמשך, עם תחילת הפעלת התכנית, הזכירו מורים, לא פעם, את צוות המורים האיכותי בבית ספרם כגורם חיובי ומחזק אל מול קשיים ואכזבות שהתכנית הביאה עמה. בתוך קבוצת המורים קיימת הייתה, לאורך השנה, דינאמיקה של החלפת מידע ובמידה פחותה - תמיכה הדדית. אבל בשלבים הראשונים של ההצטרפות דווח רק מעט על ניסיונות שכנוע, או לחצים של צוות המורים על מורים בודדים להצטרף, או לא להצטרף לתכנית. אולי משום שההחלטה הזו נתפסת במידה רבה כבעלת מרכיב אישי בולט, כאשר כל מורה מצוי בתנאים הייחודיים שלו, וכמו כן משום שקיימים הבדלים בין חתכים שונים של קבוצת מורים. תהליכים שונים הקשורים לתכנית, שעוד נדון בהם בפרוטרוט, החלישו במידה רבה את תחושת הקבוצתיות והסולידאריות של צוות המורים והגבירו את התחושה שבעניין זה של הרפורמה, כל מורה לנפשו. למרות כן, נראה כי לקראת סוף שנת הלימודים, כאשר רגע הכרעה באשר להישארות, או העזיבה מתקרב, נוצרו יכולים להיווצר תהליכים של תאום, החלפת דעות ואולי אף פעילות מתואמת של מספר מורים בכיוון זה או אחר:

" זה בראש כל הזמן...מה יהיה..אנחנו מדברות על זה במיוחד עכשיו, אבל נראה לי שכול אחת שומרת את הקלפים קרוב לליבה...אני עוד לא יודעת אני חושבת שאשאר אבל נראה..."
" אנחנו מדברות בינינו ואני יודעת על עוד מורה שביקשה שבתון, או חל"ת...יש יותר דיבורים על ההמשך, יש כאלה שרוצות להישאר ואחרות שחושבות לעזוב...זה באוויר החודש בגלל שזה סוף השנה..."

נראה כי חבורת המורים בבית הספר שברפורמה מהווה, ברוב המקרים, גורם המחזק את הנטייה להישאר ברפורמה בגלל "שותפות גורל" וחוסר הרצון להיות חריג, אבל אין לראות בה גורם פעיל ורב עוצמה באשר להחלטה האישית של כל מורה ומורה.

המורים בבית הספר שאינם נכללים באופק חדש

המורים, המעטים יחסית, בתוך כל בית ספר שלא הצטרפו לאופק חדש, אינם גורם בעל השפעה ישירה על המורים שהצטרפו לאופק חדש. זאת למרות שרבים מהם ביקורתיים מאוד כלפיה, אלא שהביקורת הזו היא ביקורת של מיעוט מבוטל שחלקו לא הצטרף לאופק חדש מכיוון שלא יכול היה לעשות זאת, או שבאופן ברור לא היה כדאי לו. לכן דעתו של מיעוט זה נתפסת כמשוחדת. עם זאת, הנוכחות של מורים אלה בבית הספר לצד אלה שבאופק חדש, מהווה עדות חיה לכך שאפשר גם אחרת, על היתרונות והחסרונות שבכך. בכך היא מחריפה את ההתלבטות הפנימית: "לפעמים אני רואה אותן בחלון' שיש להן, יושבות ומדברות ואני רצה משיעור לפרטני ואין לי זמן לנשום. או שהן הולכות הביתה מוקדם ואני נשארת בלי כוחות עד שתיים ורבע ועולה לי מחשבה בראש - בשביל מה...אבל זה לא רציני..."

המנהל

כמעט כל המנהלים נתפסים כתומכים באופק חדש מתחילת הדרך, מההצטרפות ועד לתחנה הנוכחית. למנהלים יש, מטבע הדברים, כוח לא מבוטל אל מול כל מורה ומורה ובאותם בתי ספר שמנהלים בוחרים להפעיל את כוחם בצורה ישירה ונחושה יש בכך, לרוב, כדי להכריע בהתלבטות הפנימית של המורה. ואכן, זהו המצב בחלקם של בתי הספר. במרבית בתי הספר, עם זאת, הפעלת ההשפעה על ידי המנהלים בעד הרפורמה היא מעודנת ומתוחכמת יותר. הם שומרים על עמדה של ריחוק מסוים מהרפורמה ומכבדים, כביכול או שלא כביכול, את ההחלטה של כל מורה בנדון, למרות שעמדתם בנושא ברורה. הם מפעילים את אופק חדש בנוסח מקל יותר ומהווים מעין גורם מתווך ומפשר בין הדרישות הפורמאליות של הרפורמה, כפי שהיא מגיעה ממשרד החינוך, לבין הקשיים של המורים בשטח. לכן, מלבד הכוח שיש להם, כמנהלים, מול המורה, למורה יש לא פעם, מידה לא מבוטלת של מחויבות ונאמנות למנהל שמצטרפת לתוך מכלול הכוחות, בעד ונגד, הקובעים את עמדתו.

הרשות המקומית

בלא מעט מבתי הספר שבקרנו בהם הוזכרה הרשות המקומית כגורם שיש לו מה לומר באשר להצטרפות והישארות של מורים באופק חדש. במקומות שונים הרשות נתפסה כמפעילה לחץ ישיר, לעיתים אף בוטה, בעד אופק חדש. לפעמים - באמצעות ההצהרה שהרשות עומדת לדאוג לכך שכל בתי הספר בתחומה יהיו כלולים בתכנית ולכן מורה השוקל עזיבה יצטרך לפרוש לא רק מבית הספר, אלא מהרשות כולה:

"אני מבינה עכשיו שכול המועצה הולכת על הרפורמה, כך שלא תהיה לי ברירה.. אם מסביב תהיה רפורמה ואני רוצה לעבוד, אני אצטרך לקבל את זה..."

בפעמים אחרות הלחץ הוא עקיף ומעודן יותר ומתבצע תוך דיבור על חשיבות הערכים החינוכיים הטמונים בתכנית. במספר מקומות - על ידי ראש הרשות עצמה. מורים ומנהלים תפסו, לעיתים, את האינטרס של הרשות ברפורמה כדרך שלה להראות שהיא משקיעה בחינוך ולרצות את ההורים שמבחינתם התכנית מאריכה את יום הלימודים ומהווה מסגרת נוחה שהילד יכול להיות בה בעודם עובדים.

בתי הספר שאינם באופק חדש

בתוך בית ספרו המורה אשר באופק חדש הוא חלק מקבוצת רוב, ואילו בתוך כלל ציבור המורים היסודיים, מורה אופק חדש הוא חלק מקבוצת מיעוט. ברור שהלך הרוחות באשר לאופק חדש, בקרב קבוצת הרוב, הוא אחד הגורמים שמשפיעים על עמדתו של המורה שברפורמה. קבוצת רוב זו מתחלקת, למעשה, לשניים - מיעוט פעיל וקולני, המהווה אופוזיציה אגרסיבית, ורוב דומם. הרוב הדומם משפיע על המורה באופק חדש קודם כל, בעצם קיומו שהופך את הבוחרים באופק למיעוט קטן, יחסית, ומעלה את השאלה - להיכן מועדות פני הרפורמה ומה עתידה? מעבר לכך, למורים השותפים לאופק חדש יש אינטראקציה בלתי אמצעית ובלתי מאורגנת עם מורים שמחוץ לתכנית, לעיתים מהיכרות אישית, ולעיתים מתוך נוכחות משותפת במסגרות שונות, כמו השתלמויות, אוניברסיטה וכד'.

נראה כי במרבית המקרים הללו, הגישה שנתקל בה המורה מצד מורים בבתי ספר שמחוץ לרפורמה היא חשדנית, עד עוינת ובאותה עת - סקרנית. משמע, הוא לא רק שומע, אלא גם משמע. אלא שהרושם הוא שאם למורה אין בעצמו עמדה חזקה וברורה בעד התכנית, הוא נתפס על ידי הציבור החשדן שמחוץ לתכנית על פי מה שהם רוצים לשמוע ממנו ולא דווקא על פי מה שנאמר:

" באוניברסיטה יש כל הזמן ויכוח ..אני אומרת מה שאני עושה, כמה שעות אני עובדת, מתי אני מסיימת, והם בשלהם... הם בטוחים שהחיים שלנו נהרסו, שמכרנו את המקצוע ..ועשינו שטות ושאופק זו אחיזת עיניים..."

"לפעמים יש כאלה שמתעניינים - מה באמת קורה בבית ספר שעבר לאופק?... כמה עובדים בו...? האם הפרטני טוב לתלמיד...? התעניינות אמיתית, אבל אם יש מישהו מהמתנגדים זה הופך ישר לויכוח..."

המיעוט באופוזיציה

מתחילת הרפורמה, משלב ההצטרפות והלאה, המורים באופק חדש חשופים למסרים ישירים המכוונים נגדה. עוצמתם של מסרים אלו וכוח השפעתם על המורה המתלבט, תלויה הייתה, בין השאר, בקיומם של מסרים מנוגדים. כזכור, בשלבי ההצטרפות הראשונים לרפורמה, רבים מן המנהלים יזמו את הגעת נציגי המשרד והסתדרות המורים למתן מידע נגדי לזה המופיע באתרי המתנגדים, אבל בהמשך לא תמיד נשמע קול נגדי כזה.

החולשה היחסית של הקול האופוזיציוני לאופק היא באמינותו. זאת מכיוון שברור למרבית המורים בתכנית שמדובר בצד שיש לו דעה חד משמעית והוא אינטרסנטי ומשוחד. ואולם, מתנגדי הרפורמה פרטו, בדרך כלל, על נקודות תורפה שנמצאו בתכנית, לפחות מנקודת המבט של המורים - החישוב לפי שעות, שעות העבודה הארוכות, תנאי העסקה ושכר שהמשרד לא נתן לגביהם תשובה מספקת (פנסיה, שבתון וכד'). במצב עניינים כזה ועל רקע החשד ואי האמון שנוצרו אצל מרבית המורים כלפי המערכת, יש למסרים הללו אפקט מצטבר, גם אם קשה להעריך במדויק את עוצמתו, כדברי אחת המנהלות:

"האינטרנט מלא בסיפורים נגד אופק... יש תקופות שהם תוקפניים יותר ויש תקופות שהם כביכול ניטראליים, מוסרים רק מידע... אני מוכרחה לומר שבמצב שבו אין מידע אחר על כל הנושאים הפתוחים, הם מקור מידע מרכזי וזה חבל..."

משרד החינוך

באופן כוללני ניתן לומר כי ההשפעה הישירה של משרד החינוך על עיצוב העמדה של המורה בנוגע לרפורמה באמצעות מסרים ישירים (לא על ידי התנהגותו בפועל, שבה דנו כבר) הייתה חלשה ומוגבלת ביותר. מסרים הועברו באמצעות האתר של המשרד, באמצעות התבטאויות של בכירי המשרד, ביקורים בבתי ספר ותשדירים בטלוויזיה. נראה כי מלכתחילה למסרים שמעביר המשרד בעד התכנית יש כמה מגבלות משמעותיות.

ראשית, גם אם המסר מוצלח מבחינה תקשורתית, ההתנהגות הבעייתית, בעיני המורים, של המשרד כגוף מבצע, מחלישה את המסרים הללו ואת האמון של המורה בהם. שנית, המורים

באופן חדש מודעים לכך ורבים מהם מזכירים זאת, כי למקבלי ההחלטות במשרד החינוך תוחלת חיים פוליטית מוגבלת וקצרה, רפורמות קודמות בעבר גוועו בהתחלף השר וזה עלול להיות גם גורלה של צמרת המשרד הנוכחית, יהיו אשר יהיו המסרים שלה כרגע. למרות כן, עולה בבירור מדברי המורים שגם בתנאים המגבילים הללו הייתה ועדיין קיימת אצל המורים ציפייה חזקה לשמוע את קולו של המשרד בנושא הרפורמה. מדובר במתן מידע, בהצהרות ברורות של מחויבות, של הובלה, של נוכחות ושל תמיכה והכרה במורים המשתתפים באופן חדש ובקשייהם. צורך שגבר אצל המורים שבעתיים, דווקא משום המסרים השליליים והחריפים של האופוזיציה. מבחינת מרבית המורים, הציפייה הזאת נכזבה מרבית הזמן. המשרד נתפס כשותק, כמהסס, כבלתי בהיר ולעיתים גם כמגמתי ואפילו מטעה. כך שבמובן הזה התחושה הברורה הייתה של חוסר איזון מול המסרים האופוזיציונרים והיווצרות מעין ואקום תקשורתי המזמין התנגדות.

גם מסע הפרסום המאורגן, בעיקר בתשדירי הטלוויזיה, נתקל בתגובות ספקניות וביקורתיות מצד המורים בתוך אופן חדש. זאת משום שהם נתפסו כסוג של פרסום שטחי ומגמתי המוכר את הרפורמה כמוצר, אינו מתמודד עם הבעיות האמיתיות שלה ואינו מכבד את האינטליגנציה של המורים.

בולטים לטובה הביקורים של שרת החינוך בבתי ספר שונים שבאופן חדש, שבדרך כלל תוארו על ידי המורים בנימה חיובית וניכר היה שהם מהווים עבורם חיזוק להחלטתם להימנות על אופן חדש. נראה כי הדבר פעל כך משתי סיבות עיקריות: המחויבות של השרה לתכנית שהנוכחות שלה בבית הספר וההשקעה של זמן ומאמץ שביקור כזה מחייב שידרו למורים, והאיכות הבינאישית של המפגש עימה - הדיבור בגובה העיניים ויכולת ההסבר והשכנוע שלה.

כוח ההתמדה

מן הרגע שהמורה הצטרף לאופן חדש פועל עליו, באופן טבעי, כוח ההתמדה. מכיוון שכדי לצאת מהרפורמה צריך לפעול, לעשות מעשה, ואילו בשביל להישאר בה די באי עשייה, בחביקת ידיים, הרי יש בכך כדי לחזק בתוככי נפשו של המורה את הנטייה להישאר ברפורמה. ובמצב של התלבטות סבוכה, אך מאוזנת למדי, המאפיינת רבים מן המורים, גורם זה לבדו, עשוי להיות משמעותי ואף מכריע. יש לציין כי המשקל של כוח ההתמדה הזה הלך וגבר ככול שאקט העזיבה נתפס כמסובך וקשה יותר. מנגד יש לומר כי הערמת קשיים על העזיבה, מעבר לסף מסוים, הגבירה אצל מרבית המורים את תחושת חוסר האמון במערכת ואצל מקצתם יצרה אפקט הפוך של כעס, מחאה והתגברות הרצון לצאת מן המסגרת הכפייתית הזו.

סיכום

בפרק זה עסקנו בדינאמיקה של היווצרות עמדת המורים באופן חדש כלפי התכנית. זאת בשני מעגלים המשיקים זה בזה: המעגל הפנימי ובו שלושה מרכיבי היסוד של הרפורמה ויחסי הגומלין ביניהם, והמעגל החיצוני ובו גורמים נוספים המשפיעים ומשתתפים בתהליך גיבוש העמדה. יחסית לתהליך הדינאמי של יחסי הגומלין הסבוכים בין המרכיבים והכוחות השונים הפועלים ומעצבים את עמדת המורים כלפי הרפורמה, נראה כי אצל מרבית המורים העמדה בכללותה התאפיינה דווקא בסטטיות שלה ולא השתנתה מתמיכה להתנגדות, או להפך. זאת לפחות עד

לשלב האחרון כמעט של שנת הלימודים, משום שיתכן שבימים האחרונים ממש, לפני סיום הלימודים, חלו תזוזות לכאן ולכאן שעדיין לא הובאו לידיעתנו.

מיעוט של מורים שגיבש די במהרה עמדה חיובית ברורה כלפי אופק חדש נשאר בעמדתו עד לסיום השנה. מיעוט שהצטרף לאופק עם עמדה ספקנית, או גיבש כזו עד מהרה, נשאר גם הוא בעמדתו כשחלקו אף מצהיר, בשלבים מוקדמים יחסית של השנה, על כוונה לצאת מאופק.

ואילו אצל הרוב נוצר איזון דינאמי, מורכב, שבמהלך השנה התעבה, החרף, שינה מרכיבים והתייחסויות, אך לא השתנה בכללותו, מבחינת יחסי הכוחות הפנימיים בתוכו, ונשאר כמערכת לא מוכרעת, אך מאוזנת למדי, עד לשלבים האחרונים של שנת הלימודים. יש לזכור כי המערכת הזו כוללת גורמי אי ודאות באשר למרכיבים משמעותיים, כמו תנאי העסקה, או קצב ההתרחבות הצפויה של אופק חדש לבתי ספר נוספים, המהווה מעין מדד ליכולת הישרדותה של התכנית בטווח ארוך. כך שמידע חדש ומבוסס בנושאים אלו, יכול להיות בעל השפעה לא מבוטלת על האיזון, או חוסר האיזון, של מערכת דינאמית זאת.

הדגש ששמנו בפרק זה היה על התגבשות העמדה של המורים כלפי אופק חדש בתוך סבך של כוחות ומרכיבים העומדים בסימן עכשוויות ומיידיות. בהמשך נשוב ונבחן את המערכת הדינאמית וקצרת הטווח הזו, מתוך פרספקטיבה ארגונית רחבה יותר- בית הספר כולו - ואל מול שאלות יסוד וחיבטים עקרוניים ואסטרטגיים ארוכי טווח יותר שהמורים ובית הספר כולו, מושפעים ומשפיעים עליהם.

בית הספר בעידן אופק חדש

פרק זה יוקדש לתיאור הדינאמיקה, התהליכים ודפוסי האינטראקציה ההולכים ומתהווים בבית הספר המצטרף לאופק חדש. נתאר תהליכים המתהווים בתוך הקבוצות העיקריות במערכת הבית ספרית, יחסי גומלין בין הקבוצות וככל שניתן, את תמונת המצב ברמה הכללית של בית הספר. יש לציין כי ככול שנכנסים לדינאמיקה הכללית בתוך בית הספר, בולטת יותר הנזילות שלה. אופק קיים בבית הספר בפועל פחות משנה, כשחלק לא קטן מן התקופה הזו הוקדש לחבלי קליטתו הראשונית. לכן ההתגבשות של תהליכים פנים קבוצתיים ובין קבוצתיים בבית הספר, על רקע אופק חדש, היא עדיין בראשיתה. למרות כן, מסתמנים כבר עתה ניצנים של שינויים, הנמצאים כנראה בראשית גיבושם, ויכולים להצביע על הכיוון שבית הספר, בעידן אופק חדש, הולך אליו.

1. אופק חדש והמסגרת הקבוצתית

מבין התהליכים שאופק חדש יוצר בבית הספר, זה הנראה דומיננטי יותר, הוא תהליך החלשת המסגרת של תת-הקבוצות העיקריות מהן בנוי בית הספר. זאת, גם ע"י היווצרות תת-קבוצות נוספות וגם עקב מגמת אטומיזציה של המערכת - מעבר מקבוצות לפרטים. תהליך זה מתרחש, לא רק ברמה הבין אישית והחברתית של קבוצת המורים, או התלמידים, אלא גם ברמה המבנית של מסגרות למידה ופעולה שבעקבות אופק חדש נוטות להתפצל וליצור תת-מערכות חדשות. לתהליך זה יש השלכות שונות על בית הספר והעומד בראשו. המנהל ניצב מול מערכת שהשינוי שמתחולל בה מאיץ תהליכים של הגדלת הדיפרנציאציה בבית הספר, על בעיות השליטה ואתגרי הניהול והאינטגרציה המחודשת שהדבר יוצר.

א. המורים

מבחינת המורים אופק חדש יצר, כמעט מן הרגע הראשון, טלטלה פנימית ברמה הקבוצתית שתוצאותיה נמשכו לעיתים עד לסוף השנה:

"האווירה בחדר המורים השתנתה...זה לא מה שהיה קודם...יש באוויר משהו"

"חדר המורים שלנו הוא קצת אחר יש אנחנו שברפורמה והאחרות...זה משהו אחר.."

מתחילת הדיון על הכנסת אופק לבית הספר, מוצאים עצמם המורים כקבוצה בעלת כוח לקבוע את עצם ההצטרפות של בית הספר לאופק חדש. הדבר תלוי בשכבת המורים ובמובן זה הוא כמו מחזק ומגבש אותם. ואולם, מיד מתחילים התהליכים המפצלים. ההתניה של ההצטרפות ברוב ולא בהחלטה של כל הקולקטיב, כבר מסמנת שתי תת-קבוצות שנוצרות מן הקבוצה האחת של המורים. מעבר לכך, היא מסמנת כל מורה בנפרד, שהרי החתימה היא אישית וכל מורה מתחיל לעשות את החשבון שלו. ואכן, מן העדויות עולה כי תקופה זו בבית הספר הייתה רצופה בויכוחים ודיונים, לעיתים סוערים, בתוך חדר המורים, בין המורים לבין עצמם, בינם לגורמים החיצוניים המביאים להם מידע, או מנסים לגייסם, ובין כל מורה לעצמו:

"מהרגע שהתכנית הובאה בפנינו החלו הוויכוחים בעד ונגד, זה עלה מדי פעם לטונים גבוהים, נוצרו חבורות עם הרבה מתח...חדר המורים שינה את אופיו- ממקום רגוע וחם, הוא הפך למקום טעון.."

"היו בעד והיו נגד והיו הרבה מתלבטות. זה פתאום תחרות- מי מנצח, מי לוקח אליו את המתלבטים... זה היה כאן בבית ספר ונמשך בלי סוף גם בטלפונים.. זה עבר גם לפסים אישיים.."

מן הרגע שהתקבלה ההחלטה להצטרף לאופק ובתקופת ההתארגנות לביצועה, הייתה הגברה וחיוזוק מסוים לתחושת השותפות והסולידאריות של המורים שהצטרפו. זאת, לא רק מעצם שותפות הגורל מול אי הוודאות שנכנסו אליה ביחד, אלא גם מן העבודה הצוותית האינטנסיבית שהתרחשה בהרבה מבתי הספר לגיבוש דרכי הפעלת אופק.

"אחרי ההחלטה היינו עסוקים בקביעת הדרך ובניית מערכת...היו המון שיחות והייתה תחושה של עשייה משותפת.. המורות שהצטרפו היו פתאום קבוצה חדשה, אלה שלא הצטרפו היו בצד..." אבל אפילו בין המצטרפים לאופק החלו להיווצר פערים בשל ההבדלים בין תת-קבוצות שונות בתוכם. הלכה והתבלטה השונות בגישתם ובמצבם של המורים הצעירים למורים הוותיקים שהצטרפו לתכנית:

"המורות הצעירות דחפו, הן היו הכוח המוביל ואנחנו הותיקות, עם הניסיון, נדחקנו לפינה.." "יש פתאום חיץ בין הצעירים לותיקים - אותנו אנסו והם נכנסו לזה בשמחה"

תהליך זה של התגברות הפיצול בתוך קבוצת המורים שהצטרפה לאופק ולא רק בינם למיעוט שמחוצה לו, הלך והתגבר. אין המדובר רק בפער שנוצר בין צעירים לותיקים, אלא במרחק הגדל והולך בין מורה למורה והפחתת הממד הקבוצתי של שכבת המורים. התפתחות זו היא תוצר של שני גורמים עיקריים: הראשון - שינוי סדר היום של המורה. השני, העמקת הלך הרוח של 'כל מורה לנפשו' שהתכנית יצרה:

"כל אחד יותר בריבוע שלו היום.."

השינוי בסדר היום של מורה באופק, על פי דיווחי המורים, צמצם מאוד את הזמן העומד לרשות המורים להתוועדות עם המורים האחרים כקבוצה, או כתתי-קבוצות. יום העבודה החדש, שלכל חלל פנוי שבתוכו נכנסו שעות פרטניות, וההכנות של המורה לשעות הללו ולמטלות האחרות שיש לו, הקטינו במידה רבה את ההזדמנות של מורים לשהות יחדיו באותו מקום. חדר המורים, המקום המובהק להתכנסות בלתי פורמאלית, על התפקיד שהוא ממלא בתחושת השיתוף בין המורים ובזהות הקבוצתית שלהם, איבד הרבה מחשיבותו. הצטמצם מאוד הזמן לישיבות מורים, לדיונים משותפים, התארגנות ברמה של צוותי עבודה וכד'. הצטמצם גם הזמן העומד לרשות המורים להשתלמויות מקצועיות משותפות. במקום כל אלו גדל מאוד נתח הזמן שמקדיש המורה להתארגנות ולהכנה ברמה האישית ולתיאום והתארגנות עם המורים האחרים לקראת השעות הפרטניות. אלא שכאן מדובר על פעילות ממוקדת וקצרה מול מורה אחד, בדרך כלל, ולא על מסגרת קבוצתית.

במקביל, במרכיבים העיקריים מהם בנויה התכנית החדשה, עומד כל מורה לעצמו. העומס הגובר משותף אמנם לכלל המורים באופק חדש, אבל מעבר לתחושה מסוימת של "אחים לצרה", בהתמודדות עצמה עם העומס נמצא כל מורה לבדו. וכיוון שמידת העומס הגיעה בחוויית רבים מן המורים למדרגה של מאבק "הישרדות", הרי למורה נותרו רק מעט פנאי ואנרגיה לשיג ושיח של

ממש עם האחרים. בדומה לכך, הסיפוק ותחושת הערך העצמי שמספקות השעות הפרטניות, יש בה ממד משותף, אבל הפעולה עצמה, העבודה החדשה הזו עצמה, מחזקת מאוד את הזיקה של מורה מול תלמיד, או קבוצת תלמידים, ולא את זו שבין מורה למורה.

"אני, לפעמים, עם הלשון בחוץ. אין לי זמן לפגוש כאן מורות שהן חברות שלי...אנחנו בקושי רואות ומדברות בינינו במשך היום.. אין את הפטפט השטותי והצחוק שמאוד עוזר להעביר את היום ואין גם את ההתייעצויות שהיו...היום אני מתייעצת עם המקבילה בטלפון בלילה כשאני עייפה וגם היא עייפה.."

בנושא השכר עומד כל מורה לבדו, על פי מצבו האישי ועל פי תענועי משרד החינוך, עקב השינויים הלא תמיד מובנים, בתלוש המשכורת, מחודש לחודש. האינטראקציה בין שלושת הגורמים הללו - סיפוק, עומס ושכר, כפי שדובר בה בפרק הקודם, מתרחשת אצל כל מורה לעצמו, כל אחד עם ההתלבטות האישית שלו והחלטה האישית שלו אל מול המערכת:

"היום כל אחד לעצמו.. לכול אחד יש את החשבון שלו.. זה כאילו הם אלה שלא ברפורמה ואנחנו כן, וזה גם החשבון שלי- זה כדאי לי, או לא.."

נראה כי אופק חדש חדר ל"חדר המורים" ושינה בנקודת הזמן הנוכחית את פניו. עם הפיצול שהתרחש בקבוצת המורים, חלו שינויים במערכת הכוח וההשפעה בקבוצה זו שעדיין לא ברור להיכן הם יביאו אותה. כרגע, כך נראה, הם תורמים בעיקר ליצירת יתר פיצול והפרדה בתוכה. כפי שביטאה זאת מורה ותיקה שהצטרפה לאופק:

אופק לא השכיל לפתות את המורות הוותיקות והחזקות בבית הספר. הוא דיכא אותנו, לא מצ'פרים אותנו כראוי ואנחנו, שהיינו המובילות כאן, נשארנו בצד, וזה פילג אותנו. אני פחות נענית לבקשות עזרה של מורות ופחות מעורבת מבעבר, במקום לנצל את הידע והניסיון שצברנו גם לעזור בלהוביל תכנית כזאת, נשארנו בחוץ.."

ב. מחנכים ומורים מקצועיים

אופק חדש חידד והגביר את ההבדל בין מצבו של מורה מקצועי למצבו של מחנך בבית הספר. זאת בכמה מישורים:

ברמת השכר - על פי החישובים החדשים, כפי שהמורים מתארים אותם, מתרחב פער השכר בין מורה, שהוא גם מחנך, לבין מורה מקצועי שאינו מחנך.

אופן ביצוע השעות הפרטניות - מצבו של המורה המקצועי נחות, בתחום זה, בכמה היבטים: המחנך שהופך, במקרים רבים, למעין מנהל הכיתה ואחראי לאופן ביצוע השעות הפרטניות בה, מתאם, קובע ומפעיל לצורך זה את המורים המקצועיים שיעבירו שעות פרטניות לתלמידי כיתתו. כך שבהשוואה אליהם הוא קיבל תוספת כוח ומעמד. אחד ההיבטים המעניינים שבהם בא הדבר לידי ביטוי, הוא במאבק הסמוי, או הגלוי, המתחולל לעיתים, על פי דיווחי מורים, סביב הוצאת תלמידים מן הכיתה לצרכי השעה הפרטנית. ככול שמורה הוא בעל סטאטוס ומעמד רב יותר, יש ביכולתו למנוע הוצאה של תלמידים משיעור שלו. מורים מקצועיים מוצאים עצמם, בדרך כלל, כחלשים יותר מן המחנכים במאבק זה:

" בהתחלה הוציאו מהשיעור שלי תלמידים לפרטני, זה היה נורא, זה כאילו אמרו לילדים - מדע לא נחשב... עד שאמרתי: עד כאן... ערבתי את הסגנית וזה פסק... אבל אני רואה- יש מורים מקצועיים שהם הקורבן.. קל להוציא מהם וקל לזרוק אותם לתת פרטני גם לתלמידים שהם לא מלמדים...אני מוכנה לתת פרטני רק לתלמידים שלומדים אצלי.."

כפי שאפשר לראות ממובאה אחרונה זו. המחנך יעביר שיעורים פרטניים במרבית המקרים בעיקר, ולעיתים אך ורק לתלמידי כיתתו. משימה קלה יותר, מספקת יותר ומתגמלת יותר (למשל, בהשפעות החיוביות של השעה הפרטנית על התנהגות התלמידים בכיתה) מאשר המורה המקצועי שאין לו קבוצת תלמידים "משלו" ולעיתים יעביר שעות פרטניות לתלמידים שאינו מלמד כלל בכיתה.

יש לציין כי התפקיד והזהות של "מורה מקצועי", לעומת זה של "מחנך", אינו יוצר תת-קבוצה מגובשת סביב כל אחד מן התפקידים הללו. זאת מכיוון שהגדרות הללו אינן קשיחות ויש תנועה מסוימת בין שתי הקטגוריות האלה.

ג. תלמידים

תהליך הדיפרנציאציה בקרב התלמידים בא לידי ביטוי במספר היבטים. בחלקם בא הדבר לידי ביטוי בצורה בולטת וגלויה ובחלקם - באופן סמוי וראשוני יותר:

חלשים מול אחרים

כפי שכבר ציינו בפרק קודם, משיחות עם תלמידים נחשפת בבירור היווצרות תהליך תיוג של תלמידים המקבלים שעות פרטניות כ"חלשים" ו"טפשים". זאת כמובן כשמדובר בתלמידים שאינם מזוהים בברור כמצטיינים. הזיהוי של כלל התלמידים את המוצאים מהכיתה כתלמידים חלשים ומתקשים בלימודים, תואם, במרבית המקרים, את החלוקה והשיבוץ שנעשו על ידי המורים עצמם, אבל הוא נותן לה משנה תוקף, מעצים ומקצין אותה. הטקס החוזר של הוצאה החוצה של אותם תלמידים לשיעור פרטני כמו מכריז עליהם כתלמידים חריגים, חלשים, זקוקים לעזרה מיוחדת. באותה מידה הוא מחזק את הזהות של תלמידים שאינם מוצאים לשיעור פרטני משום שאינם זקוקים לחיזוק, כתלמידים "טובים" ו"בסדר", או התלמידים הלא רבים שמוצאים מן הכיתה להעשרה, כמצטיינים. כך נחלשת הזהות הקבוצתית של הכיתה, לעומת הזהות לתת-קבוצות, בהתאם לרמתם בלימודים כפי שהיא מסומנת ע"י השיעורים הפרטניים. ברור שהחלוקה הזו לא נוצרה רק ע"י השיעורים הפרטניים, היא קיימת גם בפועל בכיתה, אבל נראה כי היא מתחזקת על ידם במידה ניכרת.

" כשאני הולך לתגבור לועגים לי...אני יודע שיש כאלה שצוחקים וזה לא טוב לי.."

יש לציין, עם זאת, כי ככול שעובר הזמן, נוצרים גם תהליכים המחלישים את מגמת התיוג של תלמידים עקב השתתפותם בשעות הפרטניות. יותר תלמידים נכנסים למעגל השעות הפרטניות, תלמידים, החלשים במקצוע אחד ומקבלים בו תגבור, עשויים להיות חזקים במקצוע אחר וכד'.

פריצת המסגרת הכיתתית

ככול שבמסגרת אופק מתרבות השעות הפרטניות, הכיתה הופכת למסגרת עם גבולות פרוצים יותר. באחוז גבוה יותר מן הזמן מפוצלת הכיתה פיזית למספר מסגרות – חלקה נשאר בכיתה וחלקים אחרים בשיעורים פרטניים. המרכיב של ההתנסות המשותפת לכול תלמידי הכיתה, שקודם היה כמעט בלעדי, מצטמצם ולתלמידים שונים יש התנסויות שונות עם מקצת מהתלמידים האחרים. בכול שיעור כוללת הכיתה מספר שונה של תלמידים ובמידה רבה, הרכב שונה. כך נחלשת הזהות הכיתתית, גם אם היא עדיין ממשיכה להיות הדומיננטית. המגמה הזו תוארה על ידי מורים גם באופן ביקורתי וגם באופן חיובי:

"עבודה פרטנית לא יכולה לתרום לשיפור הישגים, אני חסיד של השילוב ולא ההפרדה, מאמין בעבודה מערכתית ולא פרטנית... חשוב להוריד את מספר התלמידים בכיתה ואז גם נשמרת מסגרת הכיתה וגם היא מאפשרת להגיע לכול ילד.."
"התלמיד שיוצא לפרטני חוזר לפעמים לכיתה חזק יותר, עם בטחון.. הכיתה נשארת כיתה, גם אם עוזבים אותה חמישה או ששה תלמידים. למורה בכיתה יש פחות תלמידים בכיתה וזה גם טוב.. הפרטני טוב לכולם.. אבל הוא לא במקום הקטנת הכיתות.."

מצד אחד, קיימת כאן פגיעה במסגרת הכיתתית, עקב המצב השכיח שבו חלק מהתלמידים מפסיד התרחשויות כיתתיות חשובות, כשחלקם של התלמידים מחובר יותר לכתה הגרעינית וחלקם, המבילים רבות בשעות פרטניות, מחובר פחות. מצד שני, השייכות לתת קבוצות נוספות במסגרת השעה הפרטנית, ולא רק לכיתה, נותנת לתלמיד שבמסגרת הכיתתית היה פסיבי וחלש, וזהו כזכור התלמד הטיפוסי בשעות הפרטניות, יכולת לבטא את עצמו ולפרוץ בתת-הקבוצה הפרטנית. לעיתים, בהמשך, תוך תרגום היכולות החדשות שנתגלו בו, במסגרת הקבוצה הקטנה, גם למסגרת הכיתה הגדולה.

במבט כולל אפשר לראות כיצד כתוצאה מן השעות הפרטניות למיניהן, הלימודיות ושעות הדיאלוג, מתחזקת הזיקה בין תלמיד למורה בעוד, כתוצאה מן התהליכים המקבילים באופק שתיארנו קודם לכן, נחלשת הזיקה בין מורים לבין מורים אחרים. המורה שקודם היה מרוחק מן התלמיד הפך לקרוב יותר, מוכר יותר ומשמעותי יותר, והקשר איתו נעשה לבעל חשיבות רבה יותר לתלמיד. באופן כמעט סימטרי מתרחש תהליך דומה מכיוון המורה, הקשר עם התלמיד נעשה עבורו משמעותי יותר מהרגע שאין הוא פוגש אותו אך ורק, כמעט, במסגרת ההמונית והמנוכרת יותר של הכיתה. כך מתרבים בבית הספר הזיקות הזוגיות, או התת-קבוצתיות (מורה – קבוצה פרטנית) על חשבון הזיקות הרחבות.

2. אופק חדש ותפקיד המנהל

כפי שראינו בפרקים קודמים מוצא עצמו מנהל בית הספר שמוכן להצטרף לתכנית, בדרך כלל משום משאבי השעות הגלומים בה, במצב ניהולי שהוא גם טיפוסי וגם מיוחד. בכל גוף היררכי תפקיד המנהל הוא לתרגם ולפרש את המשימה המתקבלת בדרגים שמעליו לכלל ביצוע, תוך התאמתם לתנאים הייחודיים שבהם פועלת היחידה שהוא ממונה עליה. בתור שכזה, הוא מעגל, לעיתים קרובות, את הקצוות החדים, את הדרישות הנוקשות ו"המרבועות" של התכנית, כפי

שהיא נוחתת מלמעלה, לצרכים, לבעיות, לאפשרויות ולהזדמנויות של היחידה שלו. במקרה שלפנינו, הצורך של המנהל, לא רק להנחות את המורים, באשר לדרך ביצוע הרפורמה ולהגביר הנעתם לעשות זאת, אלא לשכנע אותם ולפתות אותם להצטרף אליה, הוא בהחלט חריג והוא מכניס את המנהל לעמדה ניהולית מורכבת ובעייתית במיוחד. אין פלא שרבים מן המנהלים מתחו ביקורת על אסטרטגיית גיוס המורים לאופק וחלקם טענו כי הבחירה שניתנה למורים הייתה מוטעית ביסודה:

"אופק חדש היא טעות שמשרד החינוך והסתדרות המורים עשו שנתנו בחירה. זה שיגע את המערכת... הכניס תוהו ובוהו מיותר..."

הראינו, בפרקים קודמים, כיצד התמודדו מנהלים שונים עם המשימה. התמונה הטיפוסית היא קביעת מדיניות ודרכי ביצוע של השעות הפרטניות, תוך כדי הליכה לקראת המורים מתוך מודעות לצורך הנמשך לקבל את הסכמתם לתכנית ומתוך התחשבות בעומס הרב המוטל עליהם מעתה. התלות הגוברת של המנהלים במורים לצורך יישום אופק חדש והכוח המוגבל שעמד לרשותם לעזרה למורים בבעיות הישירות שלהם מול משרד החינוך, אמורים היו ליצור אצל המנהלים תחושה של חולשה וקושי בהתמודדות עם המטלה הגדולה החדשה הזו. ואולם, בתחילת התהליך הקושי הזה אozן אצל רבים מהמנהלים על ידי מידה לא מועטה של התלהבות, אופטימיות, האתגר שבהפעלת התכנית בתנאים מורכבים ותחושת עוצמה ויכולת מימוש שהמשאבים הניכרים של השעות נתנו להם. ואולם, כפי שהראנו בפרקים קודמים, ככול שהתקדמה השנה, בעיקר בשלביה האחרונים, השתנה הלך הרוח אצל רבים מהמנהלים. רבים מהם ביטאו מידה לא מועטה של חשש ותסכול באשר לאופן השימוש בשעות הפרטניות בבית ספרם וליכולת לפקח עליהם ודאגה שמא התמוססו בחלקם ולא נוצלו כראוי.

בפרקים קודמים הסברנו את הלך הרוח הזה בתחושה של אבדן שליטה מסוים על השעות הפרטניות עקב ההטרוגניות ההולכת וגוברת שלהן וריבוי הוואריאציות בהפעלתן שהתחזקה עקב המשמעותיות הלא לגמרי מזוהות של המגמה ההומוגנית הנגדית של הסטת השעות האלה בעיקר לכיוון אוכלוסיית התלמידים החלשים יחסית בבית הספר. ואולם ממה שעלה בפרק הנוכחי נראה בבירור, שההסתעפות, ההתפצלות וריבוי התצורות של השעות הפרטניות, הוא מופע אחד אופייני לתהליך מקביל הקורה בבית הספר של אופק, גם ברמה הארגונית, החברתית והאנושית הכוללת. כלומר, לא רק השעות הפרטניות, המשאב החשוב הזה שניתן לידי המנהל, נפוצות לכל עבר וכמו יוצאות משדה הראיה שלו מרגע שהתחילו להתבצע בשטח, אלא במידה מסוימת גם חבר המורים שלו. צוות מורי בית הספר, אותה חבורה מגובשת עימה הוא אמור לעשות את "המלחמה" הזו, התפצל תחילה לקבוצת רוב ומיעוט ולאחר כן, בתהליך שתיארנו, המשיך להתפצל לתת קבוצות ולמורים בודדים. כל זאת, תוך יצירת קושי ממשי של עבודה עמו, כגוף שלם ומלוכד, אפילו ברמה הקונקרטית של יכולת לרכז אותו בחדר המורים, לקיים ישיבות משותפות, או השתלמויות. במילים אחרות, המורים כקבוצה הולכים וחומקים מהישג ידו של המנהל.

השילוב של התלות המסוימת במורים והצורך להתחשב בקשייהם, כדי שיבצעו את התכנית ויישארו בתוכה, ההתפרדות של המורים עצמם לאוסף של יחידים ושל השעות הפרטניות לערב רב של שונות, מעניק, אם כך, הסבר נוסף, מלא ומקיף יותר, לשינוי בטון ובדגשים של המנהלים

בשלבים האחרונים של השנה. ממצא מעניין, על רקע זה, הוא הפער שנמצא בין הערכת כוחו של המנהל באופק, על ידי המורים, לעומת המנהלים עצמם.

באשר למורים, אם בתחילת הדרך שמענו מהם פעמים רבות תיאור אוהד של מנהליהם בשל ההתחשבות שלהם וההתגמשות שלהם באופן הפעלת התכנית, הרי ככל שהתקדמה השנה, הדיבורים בכיוון זה לא נעלמו, אבל הופיע לצדם דיבור חדש שעל פיו המנהל באופק חדש הוא בעל כוח רב יותר מול המורים שלו, מאשר מנהל בבית ספר רגיל. ההסבר שניתן לכך, על ידי מורים שצינו זאת, היה היכולת של המנהלים להשפיע על גובה שכרם של מורים באופק, באמצעות דרוג שלהם, שיבוצם בתפקידים שונים וכד'. תופעה שהייתה קיימת גם קודם לכן אבל, לדברי המורים, מתעצמת מאוד באפשרויות שפותח בכיוון זה אופק חדש. כך שלמנהלים הללו באופק יש עתה כלי שליטה חזק ורב עוצמה יותר מבעבר שמאפשר קידום המורים הידועים כנאמניהם על חשבון אלה שאינם ששים לרקוד על פי חלילם.

"למנהל יותר מדי כוח באופק. המנהל יכול לשבץ מורים, הניידות יותר גדולה, חלק מעלייה בדרגה זה המלצת המנהל. זה הרבה כוח. זה יביא מורים שהתחנפו למנהלת להיות יותר קרובה אליה וזה לא בריא."

"המנהל משפיע באופק על הקידום שלי, על השכר שלי ועל התפקידים.. אם הוא רוצה, אני אהיה ממונה ואקבל תוספת חינוך וגם אוכל לקבל דרגה גבוהה יותר.. זה הרבה כוח ואני לא חושב שזה מוצדק.. זה לא מפעל פרטי.."

המעניין הוא שלדברים אלו, החוזרים ונשמעים מפי מורים שונים, אין שום סימוכין בדברי המנהלים. אלו אינם תופסים עצמם בעידן אופק חדש כלל וכלל כחזקים יותר ואף משדרים, כמו שכבר צוין, מעין שדר עקיף של חולשה באי היכולת המספקת לשלוט במרכיב החשוב של שעות פרטניות במערכת אותם הם מנהלים.

ההסבר לניגוד זה מקורו, כפי הנראה, בפרספקטיבה שונה של מנהלים ומורים באשר לאותם תהליכים עצמם. מבחינת המורים, ככול שהתקדמה שנת הלימודים, מבנה השכר החדש החל להתבהר. כפי שראינו, אחת מתוצאות הלוואי שלו היא התחזקות התפיסה של חישוב במונחים של רווח והפסד כלכלי, על חשבון האתוס הקודם של התנדבות ועשייה שלא על מנת לקבל פרס. בהקשר זה רואה עצמו המורה יותר ויותר כנתון בידי המנהל שאופן השיבוץ והדרוג שלו יקבע את תוספת השכר שהוא יקבל. למורה יש אולי את הכוח לצאת מאופק, אבל לגבי רוב המורים - אלו שאינם רוצים לצאת, או שאינם מאמינים שהדבר אכן אפשרי - אין זה פתרון מעשי. כך שבעוד שמקביל הולכת ונחלשות הסולידאריות הקבוצתיות של המורים, מוצא עצמו המורה מבודד וחלש יותר מול המנהל, חשוף יותר לתמרונים ממשיים, או מדומיינים, של 'הפרד ומשול' שהמצב החדש של אופק מאפשר למנהל. ואילו את הקושי הגדל של המנהל לשלוט במה שיעשה המורה בשעה הפרטנית, ואת התמוססות חבורת המורים שלו כצוות מלוכד וממושם תחת ידיו, את כל אלו אין המורה חווה כלל.

ואילו המנהלים, החיים יום יום את בעיות השליטה במערכת המתפצלת לגורמים ואת התלות בהחלטת המורים, אינם חווים יתרון כוח מאז אופק, אלא להיפך. שהרי היכולת להשפיע פוליטית וניהולית על מורה כזה או אחר, על ידי שימוש באמצעים של שיבוץ ודירוג, איננה מתורגמת בקלות ליכולת לפקח על השעות הפרטניות ולגרום למורים לעשות אתן מה שהמנהל היה רוצה שיעשו. במילים אחרות, דפוסי המנהיגות המתגמלת, בנוסח של תגמולים חיוביים, או שליליים, אינם מתאימים למצב שבו עיקר הפעילות מתרחשת מחוץ לטווח הפיקוח של המנהל. שם נדרשים דפוסים של יצירת חזון ועיצוב דרך שמרבית המנהלים, מסיבות רבות, כולל הצורך שלהם עצמם ללמוד לעומק את הנושא של אופק, עדיין לא קנו להם.

יש לציין שרובם המכריע של המנהלים אינם מודעים לתהליך שתואר פה באותה מידה של חריפות ובהירות שהפרספקטיבה הנוצרת לנו, בשיחות עם מכלול המעורבים בתהליך בבתי ספר רבים ושונים, מאפשרת. ואולם, מתוך תיאורי הקושי העולה בתחומים הללו, ע"י רבים מן המנהלים, ניכר אצלם ראשיתו של תהליך הסתגלות ולמידה למצב העניינים הזה. דבר הבא לידי ביטוי קודם כל בדיווח על הקושי, ולאחר מכן, בהצהרת הכוונות להגביר בשנה הבאה את מערכי הבקרה והפיקוח, מצד אחד, ואת מערך ההשתלמויות במיומנויות פרטניות, מצד שני.

בעניין זה, כמו בעניינים אחרים, לא כל המנהלים נמצאים, כמובן, באותו מצב. מלכתחילה ניתן היה לראות דפוסים שונים של ניהול אופק חדש אצל מנהלים שונים, בהתאם לאופי שלהם, לסגנון הניהולי שלהם, לתרבות בית הספר ולתנאים בהם הוא פועל. ההבדלים היו בעיקר באופי ההיררכי, או השוויוני יחסית של בית הספר, ובעקבותיהם, במידת האצלת הסמכויות למורים באשר להפעלת השעות הפרטניות. כאן מתגלה הבדל בין מנהלים שמקלים, בלית ברירה, על המורים ומוותרים להם באשר להפעלת השעות הפרטניות, לבין אלו שאצלם ההקלה וההגמשה הוסברו כחלק מתפיסה ניהולית כוללת, אמיתית יותר, או פחות, של האצלת סמכויות. אפשר היה גם לראות הבדל בין מנהלים שההתמוססות של מוסדות כמו חדר המורים והישיבות משותפות עם המורים נתפסו על ידם באופן עמום יותר, או שהתייחסו לכך באדישות מסוימת, לבין אלו שזיהו את התהליך הזה ביתר חריפות והיו מוכנים להגיע עד להמרה של שעות פרטניות לישיבות צוות כדי להילחם בכך.

ולמרות ההבדלים הללו, דומה שהתהליך שתיארנו, העובר על המנהלים, הוא בעל עוצמה שמחלישה במידה רבה את ההבדלים בין דפוסי הפעולה של מנהלים שונים. עדות נוספת ועקיפה לכך היא שהביטויים הישירים מצד מנהלים לקשיי השליטה והבקרה והדאגה לאופן השימוש בשעות הפרטניות, עלו בצורה הישירה והברורה ביותר דווקא אצל מנהלים חזקים יותר, בעלי עוצמה וכוח מנהיגות בולט יותר, הנמצאים, כך נראה, צעד אחד לפני עמיתיהם בזיהוי התהליך העובר על בית הספר בעידן אופק חדש ובכונות לדבר על כך בקול רם כתחילת תהליך ההתמודדות עימו.

אופק חדש במגזרים ובקבוצות אוכלוסייה שונות

השונויות באופני היישום וההטמעה של התכנית בין בתי הספר השונים ובתוך בתי הספר, מקשה על איתור הבדלים משמעותיים בין מגזרים וקבוצות אוכלוסייה שונות. לכן בחרנו לא לקבוע, מלכתחילה, מהם המגזרים בקבוצות האוכלוסייה שנשווה ביניהם, אלא להתייחס בפרק זה לכול קבוצה, או מגזר, של בתי ספר ובתוך בתי הספר, שמגלה קווי ייחוד מסוימים ולו רק בחלק מהנושאים המוזכרים בדו"ח. כך שניתן לומר שהתמונה הכללית שמעלה הדו"ח נכונה, באופן ממוצע וכוללני, לכל בתי הספר שבמסגרת המחקר, למעט ההבדלים הספציפיים בין בית ספר אחד למשנהו, ואותם קווי ייחוד ברמה קבוצתית שנסקור עתה.

1. מגזר ערבי

המגמות העיקריות העולות מנתוני המגזר הערבי באשר לאופק חדש, דומות לאלו שנמצאו בכלל בתי הספר שבתכנית. נראה כי בתי הספר במגזר הערבי עמדו בפני דילמות דומות, מצאו להם מגוון פתרונות דומה למדי ונמצאים על צומת דרכים דומה לזו של המגזר היהודי. ההבדלים הקיימים הם בחלקם הבדלים במידה ובהדגשים ולעיתים, גם מעבר לכך. כלומר, במשתנים מקומיים, כאלה או אחרים, ניתן לזהות הבדל ושוני ממה שנמצא באוכלוסייה היהודית, גם אם התמונה בכללותה דומה למדי.

נתאר תחילה את ההבדלים ולאחר מכן ננסה לנתח את מקורותיהם.

- במגזר הערבי, שלא כמו ביהודי, המורים שהצטרפו לאופק חדש נתפסים כמרוויחים מהתכנית יותר מהתלמידים:
"אופק טוב יותר למורה, פחות משמעותי לתלמיד.."

מדברי המרואיינים נראה כי תחושה זו נוצרת משום שהשעה הפרטנית היא הקלה בסדר יומו העמוס של המורה, משום שהמשכורת עלתה וגם משום שתוצאות העזרה לתלמידים נתונות עדיין בספק מסוים:

"הבנתי שלא תהיה הרעה בתנאים, השעה הפרטנית קלה עבורי ואין צורך במאמץ מיוחד על מה שאני עושה כיום ומקבלים תוספת כספית.."
"זה טוב לי, אני מקבל יותר כסף ועושה כמעט אותו דבר.. השעה הפרטנית היא בזמן שהייתי בבית ספר והיא קלה מאוד למורה כמוני.."

- עולה מהדיווחים כי הלחצים שהפעילו מנהלים על מורים להיכנס לתכנית היו חריפים וישירים יותר משנמצא במגזר היהודי, או לפחות נתפסו ככאלה:
"הרפורמה הונחתה מלמעלה – אמרו לנו, זה מה שאנחנו רוצים וזה מה שיהיה."
"הבנתי שאין אלטרנטיבה- מוכרחים לפצות את המעסיק ואם הוא דורש, אני צריך לעשות את זה.."

ושלא כמו במגזר היהודי, בערבי היו גם מנהלים שהצהירו על כך בגלוי.

- בניגוד למה שדווח במגזר היהודי, בבתי הספר במגזר הערבי מייחסים פעמים רבות לאופק חדש הגדלת הזיקה והקשר בין מורים בתוך בית הספר, יש ריבוי ישיבות ועבודה משותפת:
" יותר זמן למורים לשבת ביחד, יש זמינות עמיתים, המורים נפגשים ומשוחחים וזה תרומה לשיפור האקלים הבית ספרי.."

"יש עכשיו יותר קירבה בין המורים לבין עצמם, יש יותר זמן ביחד.."

באותה שעה, חוזרות ומתוארת היווצרות של מחלוקות וויכוחים בתוך בית הספר, בין המורים שהצטרפו לאופק חדש לבלתי מצטרפים, ברמה ובשכיחות גבוהה יותר מאשר במגזר היהודי:

"יש חיכוכים בין שתי קבוצות בעיקר על כסף- האם זה שווה או לא?"

"המורים מתווכחים - האם זה טוב למורים? האם התוספת שווה? מי יעשה מה...? זה לא היה לפני אופק.."

- תלמידים מתארים את תופעת התיוג של תלמידים המשתתפים בשיעורים הפרטניים כ"חלשים" ו"טיפשים" בעוצמה ובחריפות גדולות בהרבה מאשר במגזר היהודי. מורים ומנהלים מכחישים, במרבית המקרים, את קיום התופעה, או אינם מודעים לה, דבר שנמצא גם במגזר היהודי. אלא שכאן התופעה עצמה, כאמור, עולה ביתר חריפות. כך, למשל, במגזר הערבי נמסר על מספר מקרים שבהם הורי התלמידים התנגדו להשתתפות ילדיהם בקבוצות פרטניות משום שזה מתייג אותם כחלשים.

יש לציין כי מרבית התלמידים החלשים הללו טענו שהשיעורים הפרטניים עוזרים להם ותמכו בקיומם, למרות הלעג והתיוג השלילי שהם זוכים לו.

"כשאני בשיעור עזר אני מרגיש שאני מתקדם, מתייחסים אלי יפה יותר מאשר בכיתה, מקשיבים לי, אבל התלמידים לועגים לי וצוחקים עלי כל הזמן.."

"בכיתה צוחקים לי כל הזמן, לועגים לי, כי אני הולך לשיעור עזר הפסקתי בגלל זה, אבל חזרתי כי אני רוצה להתקדם.."

- נשמעו יותר טענות של מורים על כך שהתכנית אינה מובנת להם. זאת, לא רק ברמה הקונקרטית, כמו במגזר היהודי, סביב מסתרי תלוש השכר החדש, או בנושא הפנסיה, אלא כמעין טענה כוללת יותר. משמע, שהתכנית בכללותה אינה מובנת להם. הטענה הזו באה גם ממורים, המשולבים ברפורמה, וגם מאלו שאינם באופק, אבל אצל אלו שאינם באופק, או שמתנגדים לו, התווספה לכך, לעיתים קרובות, הטענה שספק אם משרד החינוך מבין בעצמו את הרפורמה שהגה:

"לא מבינים עד עכשיו מה זה אופק חדש."

"לא מבין את הרפורמה ויש עדיין הרבה דברים עמומים ולא ברורים. ואני לא מבין, לא כי אני לא רוצה, או לא יכול להבין, אלא בגלל שגם למשרד החינוך לא הכול ברור ואין תשובות..."

- בעוד שבמגזר היהודי הייתה הסכמה מלאה על כך ששעות השהייה, בניגוד למצופה מהן, לא תרמו כלל להפחתת עבודת ההכנה המוטלת על המורה בבית, הרי במגזר הערבי, מיעוט לא מבוטל מבין המורים טען שהדבר אמנם ארע אצלם - שעות השהייה הפחיתו משמעותית את העבודה בבית:

"אופק נתן לי אפשרות לסיים את כל העבודה בבית הספר ולא לקחת דברים הביתה.."

" הפסיקו לקחת עבודה הביתה, עושים בבית הספר הכול - שיעורים, מבחנים, הכול כאן בבית, אין יותר עבודה.."

- המורים במגזר הערבי פסימיים יותר מעמיתיהם במגזר היהודי באשר לסיכוי אופק חדש לשרוד ולהצליח. רובם קושרים זאת לחילופי השלטון שיביאו לגניזת התכנית ומיעוטם לחולשותיה:
" הממשלה לא תחזיק מעמד וממשלה חדשה תעשה תכנית חדשה. ככה זה תמיד.."
" הכול ישתנה ברגע שהשרה תתחלף. כל פעם שמתחלפת שרה, מתחלפת איתה גם התכנית ואם התכנית תמשיך, היא תכשל ויפסיקו אותה.."

התחושה הכללית שעולה מן הראיונות במגזר הערבי היא של מערכת פוליטית יותר, לחוצה ולוחצת יותר וכוחנית יותר. לדבר זה יש השלכות לא רק על האופן שבו אופק חדש מוטמע בה, אלא גם על האופן שבו מתארים המרואיינים את המתרחש. נראה שהרבה מן ההתבטאות מרוסנות וזהירות, מתייחסות לא רק למתרחש בפועל, אלא כיצד נראים הדברים למבקר מבחוץ, כך שהמראיין צריך הרבה פעמים לקרוא בין השורות, היכן שבמגזר היהודי נאמרו הדברים בישרות רבה יותר. ההתרשמות היא כי מעבר למחלוקת שבה נתון אופק חדש במגזר הערבי, בדומה למגזר היהודי, בין תומכי התכנית לשולליה, רמת ההתנגדות לתוכנית גבוהה יותר מאשר במגזר היהודי, אלא שהביטוי לכך לא תמיד פשוט וישיר. חלקם של ביטויי ההתנגדות הם עקיפים. כך למשל, אותה התחלפות צפויה של השלטון שכמעט הכול מזכירים אותה, נשמעת גם כסוג של Real Politic מפי אוכלוסיית מיעוט שמורגלת יותר מזו של הרוב, לבחון בעשר עיניים מה יעשה השלטון וכיצד ישפיע הדבר על חייה, וגם, במקרים רבים, כהבעה מרומזת וסמויה של תקווה שהשלטון יפתור אותי מתכנית שאני למעשה מתנגד לה יותר ממה שאני אומר.

מנהלים במגזר הערבי דיברו הרבה פחות מעמיתיהם היהודים על קשיי השליטה והבקרה שהלכו והתגלו להם במהלך הזמן. הם הרבו יותר לטעון לקיומם של ביקורת ופיקוח, אפקטיביים למדי, על השעות הפרטניות בבית הספר שלהם. אבל מדברי המורים עולה, לעיתים בהתבטאויות ישירות ולעיתים בעקיפין, תמונה דומה לזו שבמגזר היהודי - הטרוגניות מוגזמת וחשד להתמוססות של שעות הפרטניות. בראייה זו, גם הממצא שהבאנו קודם לכן באשר לדיבור המפתיע, הרווח למדי במגזר הערבי, על כך שבאופק חדש המורים מרוויחים יותר מהתלמידים, הוא אולי תוצר עקיף של בעיות וליקויים ביישום השעות הפרטניות היכן שפחות נוטים לדבר על כך ישירות.

בסך הכול, התמיכה הקיימת בתכנית במגזר הערבי מצד מנהלים ומורים, משום ההישגים שטמונים בה לתלמידים ולמורים, אינה מועטה יותר מבחינת כמות ההתבטאות מאשר בזה היהודי, אבל הדברים נאמרים בפחות התלהבות ויש תחושה של מעין מסר כפול, של קבלה, במידה מסוימת, של התכנית, יותר מתוך צייתנות מאשר מתוך אמונה אמיתית.

2. יום לימודים ארוך

אמירה חוזרת מפי מנהלים בבתי הספר שיש בהם יום לימודים ארוך היא שאופק חדש ויוח"א לא הולכים ביחד. לקביעה זו נותנים המנהלים מספר תימוכין. ראשית, השילוב הזה לא מאפשר לקיים שעות פרטניות בסוף יום הלימודים, כך שכול השעות הפרטניות נעשות במקביל לשעות פרונטאליות ותוך כדי הוצאה מרובה של תלמידים מהכיתה. שנית, הדבר מטיל עומס כבד על המורים. שלישית, הדבר מחייב הגשת ארוחת צהריים לתלמידים כשהמורים צריכים לעסוק בכך, עניין שאינו מתאים להם ומטיל עליהם עול נוסף. רביעית, למורים עצמם אין פינוק עבודה ראויות, או ארוחת צהרים, הנחוצים כדי לשהות יום ארוך בבית הספר.

ואכן, ההתבטאויות של המורים עצמם בנושאים אלו עומדות בהלימה מלאה עם דברי המנהלים. התלונות של מורים ביוח"א על העומס שמוטל עליהם עם הצטרפותם לאופק, חריפות בהרבה מעמיתיהם בבתי ספר שאינם ביוח"א. גם ביטויים העומס חריפים יותר :

"התכנית סוחטת אותי... בסוף היום אני גמורה... אין לי כוח לכלום, אני בתשישות מוחלטת..."
"אני מרגישה שהתכנית הזאת, עם יום לימודים ארוך, קוברים אותי... הם זורקים עלי מעמסה לא אנושית... כמו עונש..."

רבים מהמורים בבתי ספר של יוח"א ואופק יחדיו, מצהירים שעקב השילוב הזה לא ימשיכו בתכנית. זאת, גם בשל הקושי הרב בהתמודדות עם תלמידים עייפים בסוף היום וגם משום הקושי שלהם לתפקד ביום עבודה שאין בו שום חלונות והפסקות, כי כל השעות הפרטניות נכנסות לשם. גם התלונות של מורים על חוסר התנאים בהם הם נאלצים לשהות בבית הספר חריפים יותר בבתי ספר ביוח"א מאשר באחרים.

הדחייה המוחלטת, כמעט, של הצירוף אופק-יוח"א נראית פרדוכסלית במקצת לאור העובדה שאחד ממאפייני אופק אמור היה להיות הארכת יום העבודה של המורה, כך שכניסת אופק למקום שיש בו כבר יום לימודים ארוך, אמורה הייתה להיות טבעית וקלה יותר. ואולם, מכיוון שבבתי הספר שבאופק חדש שאין בהם יום לימודים ארוך, על ידי שימוש מלא ב'חלונות' וב'דלתות' של המורים, הארכה הזו של יום הלימודים צומצמה למינימום, נוצר פער ניכר בין בתי הספר של יוח"א לבין שאר בתי הספר. דבר זה הגביר את תחושת הקיפוח וההתמרמרות שלהם, עוד מעבר לקושי הניכר לכשעצמו שבקיום יום לימודים כה אינטנסיבי ודחוס.

3. קיבוצים

לקבוצת בתי הספר שבאופק חדש, השייכת למגזר הקיבוצי יש שני מאפיינים, מנוגדים במקצת, בעלי זיקה ישירה ועקיפה על האופן שהתכנית נקלטת ומתפתחת בתוכה :

המאפיין הראשון הוא קיומה הבולט יחסית של תפיסה ערכית, הן באשר ליעדי בית הספר לחנך והן באופן ניהולו והוויית היום יום שלו. שיווי המשקל בין ערכים חברתיים להישגים לימודיים שונה במקצת מאשר בבתי הספר הלא קיבוציים, לטובת הראשונים. דוגמא לכך היא הנכונות החריגה כנראה של אחד מבתי הספר הללו להשקיע את חצי שעת הלימוד הראשונה בכול בוקר בטיפוח ערך הקריאה על חשבון "למידה נטו".

התנהלות בית הספר נושא גם הוא אופי יותר "ערכי". שכיחים יותר ודומיננטיים יותר הדיבורים על ניהול עצמי, אוטונומיה למחנכות ושותפות בין מנהלים למורים. כל הדברים הללו, שכמותם פגשו בבתי ספר לא קיבוציים רבים, מצויים בבתי הספר הקיבוציים במידה רבה יותר ובצורה

בולטת יותר. תורם לכך, בעקיפין, גם המבנה הפיסי השונה של בתי הספר הקיבוציים - הם פרוסים על שטח גדול, יש בהם מגע קרוב ובלתי אמצעי עם הטבע והנוף, יש יותר פינות וחללים לעבודה.

על רקע מצב עניינים זה בולט השינוי שהולך ותופס עוצמה בבתי הספר הקיבוציים. בהיות הקיבוצים עצמם בעיצומו של תהליך הפרטה, גם בתי הספר שלהם עוברים אותו עמם. כך שהם מקבלים בהדרגה אופי יותר כלכלי. כחלק מזה ובמקביל, נכנסים לבתי הספר תלמידים מאוכלוסיות לא קיבוציות שמביאים איתם צרכים ודרישות המאפיינים יותר בתי ספר עירוניים. נראה, כי הכניסה של אופק חדש ואופן היקלטותו בבתי הספר הקיבוציים משתלבת גם בהיבט חברתי ערכי המאפיין אותם וגם בתמורה, בכיוון הכלכלי, העוברת עליהם.

באופן כללי נמצאה יותר שביעות רצון מאופק בקרב המורים במגזר זה מאשר בשאר בתי הספר. נראה שהשעות הפרטניות וקידום התלמידים, ככל שהם מדברים אל כלל המורים באופק, מתקבלים כאן אף ביתר חום, אבל עיקר ההבדל נובע, כנראה, מן המיעוט היחסי של תלונות על עומס ועל שכר לא הולם. מכיוון שאחת הנגזרות של התרבות והנורמות המוצהרות של בתי הספר הללו היא עבודה של מורים, ככל הדרוש, גם מעבר לשעות שהם מחויבים אליהם, הרי יש קבלה רבה יותר של תוספת העול שאופק מביא עימו. התפיסה כי מורה ובעיקר מחנך צריך לשהות בבית הספר במשך כל שעות פעילות הכיתה בפרט ובית הספר בכלל, קיימת בבתי ספר אלו ביתר עוצמה ומוחלטות, בבחינת נורמה מחייבת ולא רק רצון טוב של מורה כזה או אחר, מאשר באחרים ואופק משתלב, תואם ומחזק אותה בטבעיות רבה.

ההתייחסות לשכר נעשית גם היא על רקע שונה, משהו, מבתי הספר האחרים. זאת מכיוון שכל ההיבט של שכר אישי ולא זה העובר ישירות לקיבוץ, עדיין חדש יחסית במקומות אלו ולכן החידוש היחסי שבכניסתו לכיס המנהל עדיין מאפיל במשהו על שאלת גובה השכר. ואכן ההיסוסים אם להמשיך באופק חדש, בבתי הספר הקיבוציים, נטו להיות יותר על בסיס של בעיות אישיות, התאמת התכנית לתכניות לימודים אישיות וכד' ופחות על בסיס של שכר מול מאמץ, חישוב הרווח הנפוץ בבתי הספר הלא קיבוציים.

הדפוסים של הטרוגניות בשעות הפרטניות קיימים גם כאן, לא פחות מאשר בבתי הספר האחרים, אבל הם משתלבים באופן טבעי בדפוסים של ניהול משותף, ניהול אוטונומי וכד'. לכן יש פחות תחושת אי נוחות אצל מנהלים באשר לניצול הנכון והחסכוני בשעות הללו. באותה שעה, המבנה הפיסי של בתי הספר מקל יחסית על הביצוע ועושה את הביצוע הפיסי של השעות הפרטניות קל יותר. גם בשיח על אופן ביצוע השעות הפרטניות האזכור של מתודות למידה מיוחדות לפרטני מופיע בשכיחות גבוהה יותר מאשר בשאר בתי הספר שנבדקו.

ניתן היה לצפות שאל מול השתלבות זו של אופק בממד הערכי יותר של בתי הספר הקיבוצי ייווצרו ניגוד וקושי בין דרישות התכנית לשינוי שתיארנו המתרחש בבתי ספר אלו. ואולם, לפחות בשלב הזה, כשינוי זה עדיין בראשיתו, נראה כי ההפך הוא הנכון - אופק חדש משתלב ומחזק את דפוסי השינוי וההפרטה הכלכלית של בתי הספר הקיבוציים. זאת בשני היבטים עיקריים:

המעבר המתרחש מאוכלוסיית תלמידים הומוגנית מן הקיבוצים, לאוכלוסיה הטרוגנית של ילדים מקהילות שונות - עולים חדשים, אוכלוסייה עירונית מבוססת, אוכלוסייה עירונית חלשה - משתלב היטב עם המוסד של השעות הפרטניות. שהרי המסגרת הקטנה, הבלתי אמצעית, של השעה הפרטנית, מקלה על המורה להגיע לאוכלוסיות חדשות ומיוחדות אלו בעבורו, טוב יותר מאשר זו הגדולה והנוקשה של הכיתה הפרונטאלית. בשעה הפרטנית אפשר לפגוש את התלמיד האחר, להכירו טוב יותר, ליצור אתו קרבה רבה יותר ומה שחשוב לא פחות, להכיר באופן כזה את הוריו ולרכוש את אמונם.

שנית, תוספת השכר והתשלום הניתנת עתה, במסגרת אופק חדש, על שעות עבודה שקודם נעשו בחינם, גורמים פה, כמו במקומות אחרים גם אם בקצב איטי יותר, למעבר מדפוס של התנדבות לדפוס שהכול נעשה בתשלום. אלא שבקיבוצים משתלב הדבר בתמורה הכוללת יותר שעוברת על הקיבוץ בדיוק בכיוון זה.

4. מורים צעירים ומבוגרים

אפשר לסמן קו מבדיל ברור למדי בין מורים צעירים למורים ותיקים, באשר לאופן קבלתם את אופק חדש והתייחסותם אליו. למקצת מן ההבדלים הללו התייחסנו בפרקים קודמים. בפרק זה נזכיר אותם בקצרה ונציין הבדלים נוספים על מנת לבחון את הנושא בכללותו.

נראה כי בקרב הבלתי מצטרפים לאופק יש אחוז גדול יותר של מורים ותיקים. זאת מעבר לעובדה שמורים צעירים מאוד, שזה עתה הצטרפו למערכת, החינוך, נכללים באופק חדש מיידית. ההצטרפות הפחותה של מורים מבוגרים לאופק היא תוצר של ארבע סיבות עיקריות:

- תוספת השכר היחסית עבורם קטנה יותר. רבים מהם, בעיקר מאלו שכן הצטרפו לרפורמה, חשים כתוצאה מכך תחושות של זלזול, פגיעה וחוסר הערכה של המערכת, גם לעמל הרב שהשקיעו, כל השנים הללו, וגם לידע ולניסיון שנאסף אצלם במהלך שנות ההוראה. ידע וניסיון שניתן לעשות בהם עדיין, על פי דעתם, שימוש רב.
- מורים ותיקים עם מגבלות אישיות, העדר תואר ראשון וכד', שמונעות מהם את ההצטרפות לאופק
- חלקם של המורים הוותיקים מצהירים שבגילם הם פחות מוכנים למאמץ היתר הנדרש בתוכנית.
- רבים מן המורים הוותיקים מאמינים באופק חדש פחות מן הצעירים. קשה מאוד להעריך עד כמה חוסר האמון וההתנגדות שלהם לתכנית הם תגובת נגד ליחס הצונן של המערכת אליהם, כפי שהוא מתבטא, לדעתם, בתנאי העסקה והשכר הנחותים המוצעים להם, ועד כמה זוהי ביקורת אמיתית שאינה קשורה דווקא לתנאים האישיים שלהם, אלא תוצר הפרספקטיבה ארוכת השנים שבה הם בוחנים את אופק חדש. בדרך כלל הביקורת שלהם, החריפה מאוד, מופנית אל שני המוקדים העיקריים של התכנית – הם מפקפקים ביכולתן של השעות הפרטניות לקדם את התלמידים, גם באופן עקרוני וגם בשל הזבוזב הרב והשימוש הלא מקצועי בכלי הזה. והם אינם מאמינים שאופק ישפר את מעמד המורה בגלל הקידום המועט בשכר, יחסית לעמל הרב הנדרש מהמורה.

לעיתים מצאנו גם מעין התבדלות, מזלזלת משהו, של מורים ותיקים כלפי הצעירים על רקע ההבדל בין הדורות מבחינת השכלה, המוטיבציה "האמיתית" להוראה והנכונות של הצעירים לשים את השיקול של תוספת השכר באופק חדש מעל לכול שיקול אחר.

בתי ספר שלא הצטרפו לאופק חדש

מן הבדיקה המצומצמת יחסית, שנערכה בבתי ספר שמחוץ לרפורמה, נראה שההתייחסות של חלק ניכר מהמורים בבתי ספר אלו לאופק חדש היא חשדנית ועוינת. את עמדתו של חלק אחר מן המורים אפשר לתאר כנעה בין קבלה פסיבית של התכנית ועד לתמיכה בה.

ההתייחסות לנושא, בקרב רבים מן המורים ובעיקר המתנגדים לתכנית, היא אמוציונאלית וטעונה. מכול מקום, נראה כי העמדות כלפי הרפורמה עוברות תהליכים של שינוי בעקבות ההכרה שהתכנית, שהתחילה במיעוט בתי הספר, הולכת ומתפשטת לבתי ספר רבים נוספים, בין אם יירצו בכך המורים ובין אם לא.

גם בקרב המנהלים בבתי הספר בהם ביקרנו, יש שונות מסוימת בהתייחסות לאופק חדש, אבל העמדה הטיפוסית של המנהלים כלפי אופק חדש חיובית במידה ניכרת מאשר זו של המורים.

זיהינו בקרב המורים המתנגדים לרפורמה שלושה סוגים של התנגדות - ההבדלים ביניהם הם גם בעוצמה וגם בתוכן ובמידה מסוימת גם בסוג אוכלוסיית המורים שלגביו אופיינית התנגדות מסוג מסוים.

בטרם נפרט את ההבדלים בין הקבוצות השונות כדאי להצביע על המשותף להם. ההתנגדות בכול המקרים צומחת על רקע של חשדנות עמוקה כלפי משרד החינוך, כוונותיו האמיתיות, האמינות שלו, רצונו ויכולתו לממש את הבטחותיו. החשדנות וההתנגדות למשרד מתחילה באי ההצלחה המיוחסת לו ברפורמות קודמות, ממשיכה דרך ייחוס של מידע לא אמין וחד צדדי שהמשרד מעביר בדרכים שונות, באתר שלו, או לעיתים על ידי נציגיו, ומגיעה לתיאור מערכת לחצים כוחנית שהמשרד מפעיל על המורים המתנגדים כדי שיעשו את רצונו. בהקשר זה, הרבה מן המורים המתנגדים ראו כמעין מעשה עורמה מתוכנן את הניסיון להכניס את בתי הספר שאינם ברפורמה לרפורמה במעין סיפוח זוחל על ידי השעה הפרטנית שהוצעה למורים, תמורת תוספת שכר, מבלי לומר להם שזהו צעד ראשון בדרך לאופק חדש. באווירה חשדנית זו, ניכרת נטייה לבטל ולסווג כבלתי אמין כל מקור מידע נגדי. כך שמורים מבתי ספר שברפורמה, עם התרשמויות חיוביות ממנה והסתדרות המורים כולה נתפסים על ידי רבים מן המתנגדים כמשוחדים ואינטרסנטים. החשדנות והעונות מתחזקות עקב מסרי ההתנגדות החריפה מצד האופוזיציה המאורגנת נגד התכנית. המסרים הללו שימשו, כך נראה, לעיתים קרובות, כאש על מדורת החשד והחשש, אבל היה להם גם, כפי הנראה, אפקט אחר. בשל ההקצנה שלהם נוצרה אצל רבים מן המורים, למעט המתנגדים הקיצוניים ביותר, אווירה של חשדנות מסוימת כלפי כל המידע שמגיע מבחוץ על אופק. זאת מתוך הערכה שגם בצד הזה, כלומר משרד החינוך, וגם בצד השני, מדובר על מידע מוטע ומכשיל ויש לבחון את הכול בזהירות ובחשדנות רבה. מכל מקום, כפי שנראה בהמשך, בכל סוגי ההתנגדות היחס החשדני והמריר כלפי משרד החינוך הוא המצע והבסיס עליו משגשים ופורחים שלילות התוכנית לסוגיהן השונים.

המתנגדים העקרוניים

זוהי הקבוצה העוינת ביותר לאופק חדש. העוינות שלה לתוכנית מבוטאת בעוצמה רגשית גבוהה ומתוך תחושה של כעס, פגיעה ומחאה עזה. מה שמאפיין מורים אלו הוא קודם כל השלילה המוחלטת של התכנית. שלילה גם בהיבט של השעות הפרטניות וגם בממד של מעמד המורה. אין זו שלילה על תנאי, בשל בעיות מסוימות ביישום הרפורמה, או בשל פגיעה באינטרסים מסוימים של המורה, אלא שילוב של התנגדויות שהתוצר שלהן הוא התנגדות מוחלטת לאופק חדש, כמעט בכל הווייתו ומהותו. נפרט עתה את ביטויי ההתנגדות העיקריים שנשמעים בקרב אנשי קבוצה זו:

א. התנגדות לרעיון של השעות הפרטניות – ההתנגדות מנומקת בשלוש סיבות עיקריות: הראשונה שבהן נעוצה בראיית הפתרון הזה של משרד החינוך למצוקת מערכת החינוך, כסוג של הוספת חטא על פשע. המערכת שגתה בגדול בשעה שהחליטה, ברפורמה קודמת, להחזיר תלמידים מתקשים בעלי לקויות למידה לתוך הכיתה פנימה ויצרה בכך מסגרת כה הטרוגנית וכה קשה להוראה שכתוצאה ממנה חלה הידרדרות בהישגי התלמידים כולם. השעה הפרטנית, על פי תפיסה זו, אמורה להוות מעין תיקון לא אמיתי ולא מוצלח לבעיה שהמערכת עצמה יצרה. זאת על ידי הוצאת התלמידים המתקשים בחזרה "החוצה", לקבוצות פרטניות קטנות. לכאורה, גם אם הניתוח "ההיסטורי" הזה נכון, ניתן היה לטעון שאין בכך בהכרח כדי להעיד על כך שבמצב הנוכחי אין זו התרופה הנכונה למחלה שבתי הספר נגועים בה. אבל אצל קבוצת מורים זו, החשדנות כלפי הגוף שכשל פעם ראשונה היא כה גדולה שעל הסף כל פתרון שבא ממנו נפסל.

הרציונל לפסילה הזאת של השעות הפרטניות איננו רק בחטא ההיסטורי. מצטרפות לכך עוד שתי טענות נוספות: על פי הראשונה שבהן השעות הפרטניות הן ניסיון להתחמקות מטיפול השורש האמיתי שהמערכת נזקקת לו. טיפול שורש זה כולל מספר מרכיבים - הקטנת ניכרת של מספר התלמידים בכיתה, חזרה לכיתות יותר הומוגניות ושיפור איכות המורים בבתי הספר. משמע, חזרה לאותה רמה של מורים איכותיים שמאפיינת, על פי דעת המתנגדים הללו, את דור המורים הוותיקים. רמה איכותית שלא נשמרה בדור המורים הצעירים יותר. טענה אחרונה זו נאמרת בזהירות מסוימת ולמרות כן מבוטאת לא פעם באופן גלוי. את אי הרציונות הגלומה ברעיון של השעות הפרטניות, ניתן להסיק, על פי דעת מורים אלו, גם מן התנאים הלא נאותים של הפעלתם. תנאים פסיים, בעיית ההוצאה מהכיתות וכד', אבל, כאמור, במקרה של קבוצה זו, האזכור של התנאים הלא נאותים לא משמש כמעין תנאי לקבלת השעות הפרטניות, אלא כהוכחה נוספת לכך שאסור לקבל אותן בכלל מהסיבות העקרוניות שפורטו קודם לכן.

ב. הפגיעה במעמד המורה – הטענות הנשמעות כאן מוכרות היטב גם מבתי ספר שבתוך הרפורמה. תוספת שכר קטנה ביחס לתוספת העבודה, הורדת תעריף השכר לשעה, פגיעה בתנאים שונים של פנסיה, השתלמויות וכד'. אבל הצביון שהטענות הללו מקבלות בקרב קבוצת מורים זו, הוא חריף הרבה יותר. זאת לא בלי קשר לעובדה שעיקר ההתנגדות העקרונית והחריפה באה מצידה של קבוצת מורים ותיקה ברובה. הוותק הזה יוצר מצב שהפגיעה היא כפולה. תוספת השכר הממשית, לפחות כפי שהיא נתפסת על ידם, היא קטנה ביחס כשם שהפגיעה בתנאי הפנסיה, השתלמויות וכד' גדולה במיוחד. באותה שעה, קיימת אצלם תחושה ברורה, שמבוטאת לעיתים קרובות בקול רם, של עלבון חריף על האופן שבו הם נדחים על ידי משרד החינוך. מבחינתם, התנאי הקבלה הירודים שמוצעים להם כדי שיכנסו לרפורמה, מצביעים על כך בברור

שהמשרד אינו מכיר באיכות המקצועית הסגולית שלהם, בניסיון רב השנים שלהם, בהשקעה ובצרכים שלהם. התחושה כאן היא של התנגשות חזיתית בינם לבין משרד החינוך ההולך לקראת הצעירים וכמו משחדם בהטבות כספיות כדי שיסכים לרפורמה לא הולמת ויוצא באותה שעה כנגד השכבה הוותיקה של המורים שהייתה אמורה להוביל התחדשות שכזו ולא להדחות על ידה לקרן זוית. ההתנגשות החזיתית הזו מביאה, גם כאן, כמו בשאר תחומי המחלוקת, לראייה של שחור ולבן, להקצנת העמדות, למיון מגמתי של פרטי המידע המשמשים את הדוברים. כך שבכול נושא שיש בו אי וודאות, או חוסר בהירות, מאמצים את הגרסה השלילית מבחינת המורים כדי לחזק את הטיעון כנגד אופק חדש.

ג. הפרת האיזון הפנימי בעבודת המורה - מעבר להתנגדות הקונקרטית והמפורשת לאופק חדש, בשל אי הכשרות של השעות הפרטניות לפתור את חולי המערכת והפגיעה הישירה בתנאים ובתחושת הערך של המורים, ניתן היה לזהות, בין השורות, מקור נוסף, אולי אף בסיסי יותר, להתנגדות הנסערת כל כך של קבוצת מורים זאת לרפורמה. מתוך התיאורים של המורות על עבודתן הקשה בתנאים לא תנאים, הורים תוקפניים ודרשניים, ילדים אלימים, כיתות הטרוגניות ועמוסות, תנאי שכר וסטאטוס ירודים ואל מול זאת וכנגד זאת - השקעה בלתי פוסקת בהשבחה יומיומית של החינוך הניתן על ידן לתלמידים. מתוך כל זאת מתקבלת תמונה של מורים שיצרו איזון טעון ובעייתי בין קשיים יסודיים, תסכולים עמוקים שהמקצוע הזה, שרובן מצויות בו שנים ארוכות מזמן להן, לבין הסיפוק ותחושת השליחות שביחד יוצרים מעין חבילה של תסכולים ופיצויים שמורה וותיק במערכת החינוך הישראלית ודווקא מורה וותיק מן הסוג המשקיע, יוצר לעצמו כדרך להמשיך לשרוד, לתפקד בתוך המערכת.

היכולת של קבוצת מורים זו לקבל שינוי מתבקש בתנאי המשחק, היא מוגבלת. אין מדובר פה בדחייה של כל שינוי, אבל הגמישות לקבלת חבילת שינוי בעייתית, שלא נגזרה לפי מידותיהם לגשת אליה בגישה מקבלת יותר, לדחות חלק ולאמץ חלק אחר, היכולת הזאת איננה קיימת אצל המורים הללו. הם חיים את האיזון שלהם מתוך מאמץ עליון יומיומי שמתחת לה רובצת עייפות ושחיקה רבה והמעיל החדש הזה, הבלתי מותאם להם, נתפס ככזה שאו שהם יתפרקו לגמרי, והוא יהרוס את כל מה שהם האמינו בו, יחסל את האיזון בין הסתירות הפנימיות למה שמכסה עליהן, או שהם יידחו אותו מכול וכול, יהרסו אותו יפצצו אותו עד דק.

התנגדות בשל תנאים לא נאותים

מורים השייכים לקטגוריה זו, אינם פוסלים את הרעיון של הרפורמה מעיקרו. היחס של רבים מהם לשעות הפרטניות הוא חיובי. הם מאמינים בפוטנציאל הקיים בשעות אלו כיוצרות סוג אחר של תקשורת עם התלמידים וכמקדמות את הישגי התלמידים. ואולם, הבעיה של מורים אלו אינה עם הרעיון, אלא עם תנאי ביצועו. על פי תפיסתם באופק חדש נעשה ניסיון להפעיל באופן ממשי בשטח תכנית שאין בבית הספר את התנאים לביצועה. התנאים שעליהם מדובר הם אלה שבבתי הספר שבהם מופעלת הרפורמה יש לגביהם טענות רבות. כך שהמורים בבתי הספר שהרפורמה עדיין לא נכנסה אליהם, מדברים גם על סמך המידע שהגיע אליהם באופן חלקי, יותר או פחות, מבתי הספר שבאופק חדש, מידע מן התקשורת לסוגיה וההתנסות החלקית שלהם בהפעלת שעות פרטניות, או שעות דמויות שעות הפרטניות, במסגרות שונות, כולל השעה הפרטנית של אופק חדש

שהחלה לפעול ברבים מבתי הספר. מעבר לכך הם מפעילים את הגיונם כדי לדמות כיצד המערכת של השעות הפרטניות תפעל בתוך בית הספר שלהם. כלומר, יש כאן פגישה בין משהו מדומיין, משהו משוער, לבין הוויה בית ספרית המוכרת להם היטב באופן הבלתי אמצעי ביותר. ולמרות שהניתוח שלהם והטענות שלהם, בנושא זה, נראים כריאליים והראיה, כפי שאמרנו, שהם דומים בעיקרם למה שנשמע בבתי הספר שבאופק, הרי הטון והעוצמה כאן חריפים, בדרך כלל, עוד יותר. זאת, בין משום שבבתי הספר שבה פועלת התכנית השד אינו כה נורא כפי שמדמיינים אותו ובין משום ששם חלה כבר התרגלות מסוימת לבעיה, שחיקה וכניעה מסוימת למציאות היום יומית הקשה שבעבודה בתנאים לא נאותים.

התנאים החסרים העיקריים עליהם מדובר הם:

העדר תנאים פיסיים ללמידה פרטנית ולשהות ועבודה של מורים בבית הספר: זהו הקושי המדובר והתנאי הבולט ביותר לקבלת התכנית. ניתן לזהות פה מספר ממדים:

- ממד אחד הוא פיסי, גשמי ביותר - המבנה הפיסי של בית הספר אינו מאפשר קיום של שעות פרטניות בתנאים מינימאליים ועבודת הכנה או מפגשים אישיים וצוותיים של מורים. את התחושה של המורים בעניין זה אפשר לתאר כמעין ניסיון של משרד החינוך להכניס לתוך החלל של בית הספר משהו שהוא גדול ממידותיו, דבר שאין לו היתכנות פיסית. ניסיון כזה, יצור מצב, על פי טענות אלו, שהשעות הפרטניות תתבצעה שלא כהלכה. התרומה האיכותית הטמונה ברעיון, הנכון לשעצמו, לא תמומש, תישאר על הניר.

- ממד נוסף הוא הממד של הקושי של המורה. הפעלת התכנית ללא התנאים הפיסיים ההכרחיים, תעשה על כתפי המורים ותהפוך את עבודתם לקשה פי כמה.

- הממד השלישי הוא הממד הרגשי, התייחסותי. עבודת ההוראה הפרטנית, או הכנות נחוצות של מורים לקראתם, בתנאים שמורים אלו מדמיינים לעצמם - הוראה במסדרונות, בפינות מקריות ובלתי נאותות, היא עבודה מבזה. היא פוגעת בכבודו של המורה והיא משקפת, באופן אכזרי ובוטה, את חוסר החשיבות שלו בעיני משרד החינוך. מישו שאפשר לדרוש ממנו הכול ולא חייבים לתת לו את התנאים המינימאליים לפעולה.

דומה כי משלושת הממדים של ההתנגדות בקבוצה זו, זהו הממד החזק ביותר. מה שבולט כאן הוא העדר כל מסגור אחר או הסתכלות אחרת על הבעיה הזו אצל המורים הללו. הם אינם מציינים, או מתייחסים לאפשרות שהחוסר בתנאים לביצוע השעות הפרטניות ושעות השהייה, הוא מצב זמני, מצב שאמור ללכת ולהשתפר. הם לא אמצו לעצמם ואיש כנראה לא גרם להם לעשות כך, ראייה שעל פיה האתגר העומד לפנייהם הוא לעבוד ולקדם את התלמידים בתנאים מינימאליים כל כך, כמו, נניח, המלמד בחדר שבעיירה היהודית.

הוצאת תלמידים מהכיתות – בעיה זו מופיעה בשכיחות נמוכה ובעוצמה רגשית פחותה מהקודמת. זאת, כפי הנראה, גם משום שהניזוקים כאן הם התלמידים והרבה פחות מזה המורים וגם משום שאין כאן את הממד הכול כך פלסטי ומוחשי שיש בבעיה הקודמת. ואולם, יש בהוצאה

של התלמידים מהכיתות, לצורך שעה פרטנית, מעבר לפגיעה בתלמידים, גם מעין ראייה למשהו בסיסי שלקוי ברמת הביצוע של התכנית, דבר זה תורם לטיעון הכוללני יותר שמשרד החינוך הגה תכנית שהיא חיובית בעיקרון, אבל בעייתית ולא ישימה בפועל.

תיוג – בעיה זו, של תיוג התלמידים הנצרכים לשעה הפרטנית כחלשים וטיפשים, עולה רק על ידי מקצת מן המורים. זאת, כנראה, משום שללא הפעלת הרפורמה בפועל, היא הכי פחות מוחשית ומשום שגם היכן שהרפורמה מופעלת הלכה למעשה דיבורים על תיוג שלילי נשמעים מפי תלמידים הרבה יותר מאשר מפי מורים, או מנהלים.

המסר הכללי שקבוצה מתנגדת זו, מעלה, הוא של חשש נפני ומחאה כנגד האפשרות שמלמעלה, אנשי המשרד יכניסו אותם לתכנית על סמך הכוונות הטובות והפוטנציאל הטמון ברעיון החיובי שלה, תוך התעלמות מהעדר התנאים לביצועה. על פי התסריט הפסימי הזה, משרד החינוך הוא הצד המשדל והאונס גם יחד ולאחר מכן, נוטש את קורבנו. משמע, מי שיצטרך לשאת על גבו את תלאות היישום של השעות הפרטניות בתנאים כה חסרים הם קודם כל המורים ובמידה לא מעטה גם התלמידים.

התנגדות בשל פגיעה בטובת המורה ובזכויותיו

המורים המשתייכים לקטגוריה זו רואים את הרפורמה כצעד שירע את מצבם האישי כמורים. בעוד שבשתי הקבוצות הראשונות שיח ההתנגדות היה תערובת של זכויות אישיות ועקרונות ושיקולים חינוכיים – טובת התלמיד, הנחות יסוד לגבי מערכת החינוך, וטובת המורה, הרי כאן מדובר על פגיעה בטובת המורה ובזכויותיו בלבד, בדיוק כמו היה מדובר בעובד בכול סקטור אחר שעומדים, על פי תפיסתו, להרע את תנאי עבודתו. מדובר על תערובת של נזקים ופגיעות מסוגים שונים: פגיעה כלכלית, ירידה בשכר לפי שעת עבודה, הפסד עתידי, קרוב יותר או פחות, בפנסיה ובתנאי שבתון, בגמולי השתלמות למיניהם, עבודה קשה יותר ויותר שעות עבודה. הטענות מתבססות על מידע שהגיע משמועות, תקשורת, אתר המתנגדים וכיו"ב ולרוב יש נטייה ברורה להגזמה ולהליכה, בכול פרט ופרט, אל התסריט הקיצוני השלילי מנקודת מבט של המורים שאינם נותנים למערכת כל אפשרות ליהנות מן הספק. כך, למשל, מורים יכולים לומר, ללא היסוס, שבאופן עובדים עד ארבע ולכן הם מתנגדים לו.

בתוך המכלול הזה של טענות על הפגיעה הצפויה, ניתן לזהות שני מוטיבים עיקריים שמחזקים זה את זה, גם אם יש להם גוון שונה:

- המוטיב הראשון נושא את האופי של 'הרפורמה פוגעת בזכויות שלי' – יש לי, כרגע, כמורה מעין חוזה עם משרד החינוך. יש לי מעין נכס מובטח ורוצים, באופן חד צדדי, לפגוע בו, להשאיר אותי עם פחות ממה שהיה לי. בין אם מדובר בזכויות לפנסיה, שעות מנוחה במהלך יום עבודה וכד'. ההתקוממות פה נושאת אופי של מחאה על פגיעה קונקרטית, אבל גם של התקוממות עקרונית, משום זוהי זכות שאסור לקחת ממני. כלומר, רגש הצדק הטבעי והמשחק ההוגן פועל פה.

- המוטיב השני, הוא – 'זה לא מתאים לי'. כאן ההסתכלות היא הרבה יותר קרה. אני נמצא כמורה במערכת החינוך משום שהדבר התאים לי. שעות העבודה הקצרות משתלבות היטב עם גידול ילדים, העבודה הזו תואמת את צרכי ואת האופן שבו אני רוצה לעבוד ואוהב לעבוד. תנאי העבודה החדשים, אורך יום העבודה, והיבטים אחרים שלהם, הופכים את העבודה שלי כמורה כפחות מתאימה לי, מערערים את ההסדרים שיצרתי לי, ובמובן הזה, מעוררים את התנגדותי.

יש לציין כי בקבוצת התנגדות זו ההתייחסות להיבט הפדגוגי של אופק חדש, לשעה הפרטנית, היא מועטה יחסית. שהרי לא זה מרכז הדיון מבחינתם. קיימת הנחה בקרב אנשי קבוצה זו שהשעות הפרטניות הן ביסודן דבר טוב, אבל הם אינם מוכנים שהדבר יעשה על חשבונם. לא מפתיע הדבר שניתן לשמוע כמה וכמה פעמים, מאנשי קבוצה זו, את הקביעה שרפורמת אופק חדש טובה לתלמידים, אבל רעה למורים.

ההתנגדות לאופק חדש במבט על

העובדה שהמתנגדים לרפורמה, על סוגיהם השונים, הם נותני הטון בבתי הספר שמחוץ לאופק חדש וכי הם גם כנראה הרוב, אינה אומרת שאין בתוך בתי הספר הללו גם תומכים מסויגים, או נלהבים של הרפורמה. ואולם לא רק שהמתנגדים מייצגים את קבוצת המורים הותיקה והחזקה יותר, במרבית בתי הספר בהם ביקרנו, אלא שבעוד שהתומכים הפוטנציאליים מקווים לתועלת אפשרית שתצא להם ולתלמידים מהתכנית, המתנגדים פועלים ברובם מתוך תחושה חזקה של פגיעה וודאית, כך שקשה לדבר כאן על איזון בין הקול הפעלתני והנוכח של הצד המתנגד, לבין השתיקה או התמיכה המתונה של הצד השני. יש להוסיף לכך את השדרים המתנגדים, המאורגנים והפחות מאורגנים, כנגד הרפורמה שמגיעים לבתי הספר, לעומת העדר כמעט כל יוזמה הסברתית ישירה ואמינה, בעיני המורים, מצד משרד החינוך, את הפרסום בעד אופק חדש בכלי התקשורת שרק מגביר את תחושת אי האמינות של התכנית, וכמו כן את אי האמון וחוסר הנחת הרב של מרבית המורים ממשרד החינוך. כך שמאזן הכוחות בין המתנגדים הנחושים יותר, לתומכי התכנית האדישים למחצה והמהוססים יותר, נראה חד צדדי ביותר לטובת הראשונים. ואולם, למעשה, התמונה המלאה היא כפי הנראה מורכבת יותר ומאוזנת יותר. הדבר נובע מכך שהמורים אינם תופסים את המצב כסטטי. לא מדובר כאן על מאבק לקראת בחירות פתוחות שבהם יוכרע גורל התכנית.

לכל ברור שהתכנית היא עובדה קיימת שמשרד החינוך עומד מאחוריה בכול עוצמתו ומיום ליום נקבעות בשטח עובדות שמגבירות את האחיזה של התכנית בשטח. למתנגדים, בעיקר החריפים שבהם יש אמנם תקווה, שהתהפוכות הפוליטיות יעשו את שלהם, בסופו של דבר, אבל כאן מדובר בגורם של אי ודאות שעשוי להתרחש, או לא, איש לא יודע מתי. כשכל אותה העת הרפורמה מתקדמת בשטח, כשבמרבית בתי הספר לא ידוע למורים מתי היא עשויה, או עלולה להגיע אליהם, אבל ברור להם שמדובר בעניין מוחשי מאוד. מה שמחריף עוד יותר את התחושה של עוצמת האיום, היא קיומם של בני ברית חזקים של משרד החינוך הפועלים לטובת הרפורמה.

מדובר ראשית לכל, בהסתדרות המורים. ההצטרפות של הסתדרות המורים למשרד החינוך בתמיכה באופק חדש, יוצרת אצל רבים מן המורים, בעיקר המסויגים והמתנגדים, תחושות חריפות של כעס, בגידה וחשדנות כלפי המניעים האמיתיים של ראשי הסתדרות המורים. הם מתקשים להבין מדוע ברפורמת דוברת הובילה הסתדרות המורים את המאבק כנגד התכנית ההיא ואילו באופק חדש, שבעיני רבים מהם נושא איתו הרבה מן השלילה שהייתה ברפורמה ההיא, הסתדרות המורים תומכת במשרד החינוך. ואולם יהיו רגשותיהם כלפי הסתדרות המורים אשר יהיו, ברור להם עד כמה קשה מאבקם ללא גוף שמארגן ומלכד אותם.

בנוסף, קיימת הרשות המקומית. שוב ושוב נשמעים התחזיות והחששות שעוד רגע קט תכריז הרשות המקומית שלהם על הצטרפות בתי הספר שבתחומה לאופק והפור הוטל. ואם לא די בכך, החזית שמנהלים המתנגדים כנגד הרפורמה סובלת מבקיעים בתוכה. המורים הצעירים נחשבים, לעיתים קרובות, כתומכי הרפורמה, או לפחות לא מתנגדים לה ולצידם קיים אחוז כזה, או אחר, של מורים לא מעורבים שלא יהיו מוכנים לצאת לשום מאבק פעיל. ניתן להניח שהמורים המתנגדים מכירים גם את העמדות של המנהלים בנושא אופק. הללו נוהרים מלצאת באופן גורף בעד הרפורמה, משום התנגדות רבים ממוריהם, ולרובם יש כאמור הסתייגויות משלהם כלפיה, ועדיין הם ניצבים יותר לצידה מאשר כנגדה וממתינים שמשרד החינוך והרשות המקומית יעשו בשבילם את העבודה. מכול הסיבות הללו, הנימה שההתנגדות לובשת בשטח, נעה בין נחישות, עם גוון פעלתני כזה או אחר, לייאוש והשלמה. כשמרבית המורים מצויים באזור שבין ייאוש להשלמה. המפוקחים שבין המתנגדים יודעים ומעריכים שהם ימצאו את עצמם בקרוב בתוך הרפורמה כשהמסר שלהם הוא - על משרד החינוך לדעת שהדבר לא יקרה מרצוננו. כלומר, משרד החינוך חזק יותר ולכן הוא יקבל מורים מתוסכלים שנכנעו לכוחו העדיף, יותר מאשר לדברי הסבר ושכנוע הגיוני מפי אנשי המשרד שלעת עתה, לפחות, עדיין לא הגיעו לפתחם.

אופק חדש - סיכום ביניים

בפרק זה נבחן את אופק חדש על פי המידה בה נראה שהוא משיג את מה שנתפס כשני יעדיו העיקריים: שיפור מעמד המורה וקידום הישגי התלמידים בעזרת השעות הפרטניות.

1. מעמד המורה

תארנו בהרחבה את מצבו של המורה באופק חדש - את התהליכים העוברים עליו בתוך מכלול הלחצים והמשימות שהרפורמה יצרה, את מצבו כפרט וכחלק מקבוצת המורים בתוך בית הספר, את מערכת היחסים שלו עם משרד החינוך ופקעת השיקולים שלו בעד ונגד ההישארות במסגרת החדשה הזו.

בניתוחים אלו הדגש היה על הטווח המיידי והקרוב. השאלה שנציג עתה היא להיכן מביאים שלל התהליכים הללו את המורים אל מול המטרה המוכרזת של אופק חדש לשפר את מעמד המורה. מדובר, כך כנראה, במשימה לא פשוטה שלקחה על עצמה התכנית. שהרי סימוכין למעמדו הירוד של המורה והדימוי הציבורי הבעייתי שלו ניתן למצוא, קודם כל, אצל המורים עצמם. רבים דברי התלונה והמחאה שלהם על מצב עניינים זה ועל כך שלא הציבור הרחב, ואפילו לא מערכת החינוך "שלו", אינם מעריכים את עבודתו החשובה והקשה. דוגמא קיצונית לכך היא אותו טון של ביקורת וזלזול שניתן למצוא אצל מורים וותיקים על מורים צעירים, שהתייחסו אליו קודם לכן. זאת בשל הרמה הירודה המיוחסת להם, אשר רק בגללה מצאו מפלט בהוראה, לעומת דור המורים הקודם שהיה משכיל יותר ואידיאליסטי יותר.

מה השיג, אם כך, בתחום זה אופק חדש, בתום שנה להפעלתו, כשהוא מתמודד עם נקודת התחלה זו של פגיעות ורגישות כה רבה של המורים, עם כל פגיעה במעמדם? האם המצב משתפר? האם הוא בכיוון הנכון? לשאלה זו אין, כמובן, בשלב זה תשובה ברורה. מדובר הרי בתהליך שנמצא עדיין בראשית דרכו, אך נבחן את ההשלכות של כמה מהגורמים העיקריים בהם טיפלנו על מעמד המורה. כפי שעולה הדבר במישורין, או בעקיפין, מתוך דברי המורים עצמם, המנהלים, התלמידים וההורים.

מעמד המורה והשכר

השינוי בשכר המורה אמור להיות אחד הכלים העיקריים בשיפור המעמד שלו. כפי שהראנו בפרקים קודמים, הערכת תוספת השכר והמשכורת החדשה של מורה באופק חדש היא עניין סבוך ביותר, זירה למניפולציות מודעות, או פחות מודעות, של צורות חישוב שונות. אותם המורים באופק חדש שתופסים את השינוי בשכר כמאכזב, כתרגיל שנעשה עליהם של תוספת קטנה בכסף ותוספת גדולה בעבודה, ודאי שאינם מייחסים לשינוי במרכיב זה השלכה חיובית על מעמד המורה. ואילו בקרב המורים, הלא מעטים, שיש להם יחס חיובי, עד חיובי מאוד, לתוספת השכר, התמונה מורכבת יותר.

הללו רואים ברובם את תוספת השכר ואת המשכורת החדשה כמשמעותיים מספיק כדי להוות גורם מכריע בשיקוליו של מורה, לא רק להישאר באופק, אלא במידה רבה במערכת החינוך כולה, בעיקר אם היו לו הרהורי פרישה ממנה, על רקע השכר הנמוך. לעומת זאת, אין על פי דעתם בשכר המעודכן והמשופר שאופק מציע למורה, כדי להפוך את המקצוע לאטרקטיבי מספיק לאנשים צעירים בעלי יכולת שהיו מעוניינים להשתלב במערכת החינוך לו התגמול הכספי היה גבוה יותר. זאת מכיוון שהשכר שמקבלים עובדים במקצועות רלבנטיים אחרים עדיין גבוה, במידה ניכרת,

ממה שמוצע למורים. פער זה, שהוא פער היסטורי שעדיין לא תוקן, ממשיך להעלות נימה של עלבון וקיפוח בדברי המורים המתייחסים אליו, גם אם על פי דבריהם שלהם, מבחינתם של המצויים כבר בתוך המערכת, כמוהם, הוא צומצם באופן משמעותי.

יש לציין, כי לניתוח זה של המורים שותפים גם מנהלים רבים, ובעוד שהמורים מדגימים לעיתים את הנקודה הזו על ידי בנותיהם שרוצות ללכת להוראה ובחורות לבסוף במקצועות מתגמלים יותר, כמו עובדות בנק, המנהלים מדגימים זאת בקושי הרב לגייס מורים איכותיים חדשים למערכת.

התייחסות משרד החינוך

למרות שעיקר הבעיה, בנושא זה של מעמד המורה, הוא חוסר הערכה של הציבור הרחב, על פי תפיסת המורים, למורה, ברור שכול עוד המורה אינו תופס את היחס של המעסיק הגדול שלו כלפיו, כיחס של כבוד, הערכה והכרה במאמץ, הרי מבחינת המורה הדרך לשיפור בתחום זה תהיה במידה רבה חסומה. הכוונה של המשרד לשפר את מעמד המורה באמצעות אופק חדש, כולל הגדלת המשכורת, היא, מבחינת המורים, תחילתו של שיפור במעמדם. זאת מעצם ההכרה של המעסיק בצורך לשפר את מעמדם ובכוונתו המוצהרת לעשות זאת. אלא שכאן בא מבחן הביצוע וכפי שהראנו, התנהגות המשרד בהיבט של ביצוע אופק חדש והמסרים שהוא מעביר להם בכך, יצרה, מבחינת מרבית המורים, תחושות של זלזול, חוסר הערכה וצימאון לקבל את היפוכם. המורים, כך נראה, מתנדנדים בין תפיסת עצמם כשותפים למשרד לביצוע הרפורמה (כפי שהמשרד עצמו מצהיר), לבין תפיסת עצמם כגורם שהמשרד לוקח אותו כמובן מאליו, מרשה לעצמו לעשות בו כרצונו וממשיך להתייחס אליו כבעל מעמד של פחיתות וחולשה.

מעמד המורה והשעות הפרטניות

מרבית המורים חווים, בעקבות השעות הפרטניות, תחושות של סיפוק והישג. ההשלכה שלהן על מעמד המורה היא גם פנימית וגם חיצונית. התחושה של המורה שהוא עושה דבר טוב ונכון עבור תלמידיו ומגשים בכך את ייעודו כמורה, מסייעת לו לבנות דימוי עצמי חיובי שלו ושל המקצוע. דבר המסייע לו לעמוד מול היחס הזלזלני הנתפס של כלל הציבור כלפי המורים. הכוח הפנימי שהמורה שואב מן השעות הפרטניות, נשען גם על היכולת המקצועית המוכחת שלו, על פי תפיסתו, לקדם את התלמידים וגם מעצם המעשה החיובי עצמו.

הדימוי העצמי החיובי יותר שמקבלים המורים מן השעות הפרטניות, עם כל חשיבותו, יכול לצמצם במשהו את האפקט ההרסני של המבט החיצוני המבטל, אבל הוא יתקשה לשנות, בכוחות עצמו, את אופי המבט הזה. אפשר להניח ששינוי ממשי במעמד המורה יחול מן הרגע שמורים יקבלו גם הערכה "חיצונית" על הישגיהם עם התלמידים בשיעורים הפרטניים. מכיוון שההישגים בתחום הזה עדיין בהתהוות ואין עדיין סימוכין מבוססים להישגים הללו, הרי המורים כמעט ולא מקבלים משוב מחזק בתחום זה מגורמים ממסדיים שמחוץ לבית הספר. ואולם, על פי דיווחי המורים, קיים גורם אחד שממנו, כבר בשלב זה, מגיעים לעיתים דברי עידוד, תודה והערכה. מדובר בהורי התלמידים שלעיתים קרובות מבטאים שמחה וההתפעלות, גם מעצם ההשקעה של המורה בילדם, וגם מהישגיו. השינוי העשוי להתרחש בעקבות כך במעמד ובתדמית המורה בעיני

ההורים, משמעותי במיוחד לאור הדיווח של מורים על חוסר הכבוד שהורים רבים מפגינים כלפי מורים ומקצוע ההוראה בכללותו, על השלכה השלילית שיש לדבר בהתייחסות התלמיד אליהם.

מעמד המורה ומקצוע ההוראה

באמצעות השעות הפרטניות ושינוי סדר היום של המורה, אופק חדש יוצר ומתעתד ליצור חיזוק של הממד המקצועי בתפקיד של המורה. המורה באופק, המצוי במשך כל היום בבית הספר ועומד במשך כל היום לרשות התלמידים והמנהל, נעשה דומה יותר לאיש מקצוע בתחומים אחרים. התפיסה הרווחת של ההוראה כעיסוק חלקי, המשתלב מצוין במשק בית וגידול ילדים, כשבן הזוג עושה את העבודה "האמיתית", נחלש בדרך זו. דברים ברוח זו נשמעים גם מפי מנהלים וגם מפי מורים, אם כי בין האחרונים יש החוששים והמתנגדים לכך. נראה שלשינוי ברוח זו יש השלכה ישירה על שיפור אפשרי במעמד המורה, גם אם כרגע העניין עדיין בשלביו הראשונים. לעומת זאת, יש השלכה מיידית יותר להכנסת השעות הפרטניות לבית הספר על הפרופסיונאליות הנתפסת של ההוראה. המורה שאינו תחום רק להוראה בכיתה הפרונטאלית, שסדר יומו נעשה מגוון יותר, עשיר יותר, שנוקק לדרכי הוראה חדשניות לביצוע השעות הפרטניות, שממלא תפקיד פסיכולוגי למחצה בשעות הדיאלוג, מורה זה נתפס, קודם כל בעיני עצמו, כאיש מקצוע מפותח ומתוחכם יותר. בהמשך, יש להניח, יראה כך גם מבחוץ. מגמה שתואץ וודאי בהרבה, מן הרגע שגם הסממנים החיצוניים של הפעילות הזו יתווספו ליצירת הרושם המקצועי הזה- חללי לימוד נאותים, פינות עבודה, מחשבים וכד'. אם, לעומת זאת, מגמת ההטרוגניות הגוברת של השעות הפרטניות תגיע לדרגה שהיא תיתפס כערב רב של פעילויות שכל מורה עושה בהן כרצונו ושרבות מהן מתבזבזות לשווא, ברור שהאפקט הזה לא יושג.

מעמד המורה ואופק חדש

אופק חדש הוא ניסיון להעמיד על כנה מערכת הנתפסת כשוקעת, מערכת שבשנים האחרונות נחשבת לבעייתית וכושלת בעיני רבים מן המורים והמנהלים עמם דברנו. מעמד המורה, במובן זה, צמוד, במידה רבה למעמד המערכת כולה. מעבר לכך שלעיתים הוא נתפס כאחד הגורמים העיקריים לחולשת המערכת. לכן, גם מעבר לטיפול הישיר של אופק חדש במעמד המורה, ככול שהפרומה הזו תיתפס כמוצלחת ותשפר את מעמד מערכת החינוך, כך גם ישתפר מעמד המורה. החשש, הדאגה והספקנות של מורים באשר לסיכויי הרפורמה הזו לשרוד ולהצליח, נובעים גם מהערכת הסיכוי לשיפור מעמד המורה ובאותה שעה גם משפיעים על הסיכוי הזה. שהרי, במידה רבה, כך עולה בעקיפין מדברי תומכים ומתנגדים לרפורמה, ה"פרצוף" של אופק חדש הוא גם ה"פרצוף" של המורה שבתוכה.

2. קידום הישגי התלמידים באמצעות השעות הפרטניות

כשמדובר על קידום הישגי התלמידים, במסגרת אופק חדש, מוזכר בנשימה אחת יחד עם המטרה הזו, גם האמצעי שנבחר להשגתה, הלא הן השעות הפרטניות. בבואנו לבחון במבט ביניים מסכם את הישגי התכנית בתחום זה, נתמקד ביחס שבין המטרה לאמצעי שנבחר. זאת גם משום שכאמור, במקרה זה, הם כרוכים ביחד וגם משום שבאשר להשגת המטרה עצמה - עד כמה התקדמו התלמידים בעזרת השעות הפרטניות? - ערכנו דיון מפורט בפרק הנוגע לכך.

ובכן, עד כמה נכונה ומחויבת המציאות ההצמדה הזו של המטרה של קידום התלמידים לאמצעי של שעות פרטניות? מה המשמעות שלה ותוצאות הלוואי שלה? מורים ומנהלים, תלמידים והורים מתייחסים לכך, במיעוטם של המקרים, באופן ישיר ובמרבית המקרים באופן עקיף. נביא שלוש התייחסויות הנוגעות בכך:

הקטנת כיתות מול שעות פרטניות

אם יש אופוזיציה בבתי הספר לאמצעי של השעות הפרטניות בקידום הישגי התלמידים, הרי היא האמצעי של הקטנת כתות. אין מדובר פה בשום אופן על כוחות שקולים. מרבית המורים והמנהלים תומכים בשעות הפרטניות, גם משום שזה המשאב שאופק חדש מציע, כלומר זו סיפור ביד שעדיפה על שתיים על העץ, וגם משום שכפי שכבר הראנו, הם מאמינים במה שניתן להשיג בדרך זו. ועם זאת, חזרו ונשמעו קולות של מורים, מן המצטרפים לאופק חדש ועוד יותר מכך, מאלו שלא הצטרפו, השבים ומזכירים את החלופה של הקטנת הכיתות. חלקם עושים זאת בטון מאשים במופגן. משמע, שבאמצעות השעות הפרטניות התחמק משרד החינוך ממילוי הבטחותיו לצמצם את מספר התלמידים בכיתות ועל ידי כך פגע קשות גם בתלמידים, שרק מעטים מהם נהנים מהשעות הפרטניות, ובעיקר במורים, שעומדים חשופים מול כיתות ענקיות. חלקם - בנוסח פייסני ואופטימי יותר - מאמינים ומקווים שהשעות הפרטניות הן צעד אחד של שיפור בדרך שבה הצעד הבא יהיה הקטנת מספר התלמידים בכיתה. את ההשוואה המסוימת, הקיימת ברקע, בין שתי הדרכים האלה, אפשר לשמוע לעיתים, באופן עקיף, כשבין יתרונותיהן של השעות הפרטניות מוזכרת גם התרומה שלהן לצמצום מספר התלמידים הממוצע בשיעור הפרונטאלי. עניין שבדרך כלל הוצג מצידו הביקורתי דווקא – משמע, הנזק הנגרם לתלמידים מעצם הוצאתם מהכיתה.

ניתן לראות כיצד מאחורי הויכוח הקיים בין השיעורים הפרטניים להקטנת כיתות, כאמצעי העדיף לקידום התלמידים, עומדת שאלה עקרונית יותר באשר לאופן שבו נתפס השיעור הפרונטאלי ע"י מורים ומנהלים. בתפיסה רווחת מאוד מייצגים השיעורים הפרונטאליים את כל הרע, בעוד שהשיעורים הפרטניים מייצגים את הטוב. נראה כי השלילה המיוחסת לשיעורים הפרונטאליים קשורה במקורה למספר התלמידים הרב בכיתה, אבל בהמשך, לנוכח ההנגדה לשיעור הפרטני, התניה זו מטשטשת במשהו והשיעור הפרונטאלי נשאר כרע בכל מקרה. שכן מול קומץ התלמידים בקבוצה הפרטנית הכיתה הפרונטאלית תמיד גדולה עד מאוד. השיעורים הפרונטאליים נתפסים ככאלו שאינם מאפשרים לכל תלמיד את פרק הלמידה ואופן הלמידה שהוא זקוק לו ולכן מלכתחילה, מדגישים מרבית המנהלים והמורים, הם הרבו לחלק את הכיתה הגדולה לתת-קבוצות דיפרנציאליות, הנחשבות להטרמה של השיעורים הפרטניים. השיעור הפרונטאלי הוא קר, מנוכר, המוני, המורה מופיע בו, כפי שאפשר לראות בדברי התלמידים, כזועף ומרוחק והוא קשה גם למורה וגם לתלמידים. בעוד שהשעות הפרטניות חמות, מקרבות, אישיות, מתגמלות, גם את המורה וגם את התלמיד. על פי תפיסה זו השעות בשעה הפרטנית היא פרס לתלמיד. התלמידים, ברובם המכריע רוצים זאת ורק משום שאין מספיק שעות כאלה יש להחזיר את התלמיד מחיק השעה הפרטנית החמה לשיעור הפרונטאלי הקר. ברוח זו, מנהלים ומורים ציינו לא פעם שאחת הטעויות של אופק חדש היא שלא הקטינה את מספר השיעורים הפרונטאליים לטובת השעות הפרטניות.

מן העבר השני, ניתן היה לשמוע, בשכיחות נמוכה יותר, את הטיעון הנגדי שבו השיעור הפרטני הוא "רע", משום שהוא פוגע בשיעור הפרונטאלי שהוא, אחרי הכול, בסיס הלמידה. השעות הפרטניות הן, למעשה, גורם מזיק משום שהן גורמות להוצאה בלתי פוסקת של תלמידים מהכיתה, פוגעות במעמדו ובתפקודו של השיעור הפרונטאלי ומפוררים את הוויית הכיתה השלמה החשובה ללמידה. שלא לדבר על כך שבהעדר מקצועיות ופיקוח, הלמידה הנעשית בהן בעייתית, בלשון המעטה, בעוד שאיש לא מערער על כישורי המורים לבצע את השעות הפרונטאליות. על פי תפיסה זו השיעור הפרטני הוא למעשה מקומם של התלמידים החלשים, המפגרים בלימודיהם, שאין להם מקום בכיתה, היכן שמצויים התלמידים הטובים והתקינים. והראיה - ברגע שהתלמידים הכושלים הללו מצליחים לצמצם את הפער, הם בסד, מחזירים אותם מן השיעור הפרטני למחוז הלמידה האמיתי - הכיתה הפרונטאלית.

אל מול שתי הגישות הללו, המנגידות את השיעור הפרונטאלי והשעה הפרטנית, נשמעו גם התייחסות שיש בהן משום צמצום הניגוד בין השניים ויצירת אינטגרציה ביניהם. ראשית, השעות הפרטניות מוצגות, לעיתים קרובות, כמשלימות את הפרונטאליות, מתוך ראייה שלכל אחת מהן תפקיד שונה במקצת ואמצעי הוראה שונים שביחד יכולים לקדם את התלמידים כולם בלימודים. שנית, קיימים הדיווחים שלעיתים קרובות, גם אם לא תמיד, התלמיד שיצר קרבה למורהו בשיעור הפרטני, מכליל את דפוס ההתנהגות החיובית שלו לכיתה הגדולה, כך שהאמצעי האחד מסייע לשני ולא דווקא פוגע בו.

על רקע הנגדה זו של השיעור הפרטני מול השיעור הפרונטאלי, העולה בצורות שונות ללא הרף בדברי מורים ומנהלים, אפשר לבחון שוב את ההנגדה בין השיעור הפרטני להקטנת הכיתות. עבור שניהם השיעור הפרונטאלי במסכת הכיתה הגדולה הקיימת כרגע במרבית בתי הספר, הוא מכשול ללמידה. ואולם, בעוד שבאמצעי של הקטנת כיתות השיעור הפרונטאלי, לשעצמו, הוא עדיין זירת הלמידה המועדפת ובלבד שהכיתה תצומצם לממדים "נורמאליים", הרי שבשיעור הפרטני, כפי שצינו, השיעור הפרונטאלי הופך באופן עקרוני, כמעט, לדרך למידה בלתי רצויה (גם אם הכרחית) בעוד שהלמידה ה"אמיתית" והמועדפת מתרחשת בשיעור הפרטני.

הויכוח הזה, יש לציין, איננו תיאורטי בלבד, או פוליטי בלבד - דרך של מתנגדי אופק לנגח את הרפורמה הזו. יש לזכור כי אחד השימושים של השעות הפרטניות בבתי הספר שבאופק היא צמצום מספר התלמידים בכיתה. תוך מתן פרשנות רחבה מאוד, באותו תהליך של הטרוגניות גוברת שתיארנו, למושג 'שעה פרטנית', משתמשים בתי ספר בשעות הפרטניות לפיצול כיתות לשניים, או לעיתים להכנסת עוד מורה למסגרת הכיתה. ניתן לשער שאם המגמה של השימוש בשעות הפרטניות, כמעין משאב חפשי למחצה, תתרחב, כאחד התסריטים שהעלנו, הרי השימוש בהן לכיוונים הללו עשוי להתרחב עוד יותר. זאת על פי שיקול דעת חפשי של מנהלים ומורים. משמע, שהשאלה העקרונית הזו תעבור, במידה רבה, לטוב או לרע, מידיהם של הכוחות הבוחרים והמעצבים מדיניות מלמעלה למבצעים בשטח.

השיעור הפרטני וההטרוגניות הכיתתית 

הסתכלות נוספת על הבחירה בשעות הפרטניות כאמצעי הנבחר לקידום התלמידים באופן חדש, מתארת את הבחירה הזאת כמעין תיקון טעות של המערכת לאחת הרפורמות הקודמות שלה. על פי תפיסה זו השתלשלות הדברים הרי היא כדלקמן:

מערכת החינוך צמצמה לפני מספר שנים את מסגרות החינוך המיוחד לתלמידים בעלי לקויות למידה, המערכת הלכה לקראת שילוב גדול ככול האפשר של תלמידים אלו במסגרת הכיתה הרגילה. התוצאה הייתה כיתות שהן כה גדולות והטרונגיות שהמורה מתקשה עד מאוד להתמודד איתן באופן יעיל וזוהי אחת הסיבות העיקריות להתדרדרות המיוחסת למערכת החינוך בכללותה והישגי התלמידים בפרט.

על פי תיאור עניינים זה המערכת הגיעה לרעיון של שיעור פרטני בין אם באופן מודע, ובין אם באופן לא מודע, כדי לצמצם את הנזקים שגרמה הרפורמה ההיא. כלומר, הוצאה מחודשת של תלמידים בעלי צרכים זהים, רובם המכריע חלשים, מחוץ למסגרת הכיתתית, על מנת לתת להם את המענה המיוחד הנחוץ להם ובאותה העת השארות עם כיתה קטנה יותר והומוגנית יותר במסגרת השיעור הפרונטאלי.

לפי תיאור זה, במצב שנוצר עקב הרפורמה המוטעית ההיא, השעות הפרטניות הן הרע במיעוטו, אבל הפתרון הנכון והרדיקלי יותר אמור היה להיות החזרת המסגרות המיוחדות לתלמידים המיוחדים ובעיקר הנכשלים.

הסיפור והטענה הגלומה בו נשמעים זעיר פה וזעיר שם מפי מנהלים ומורים. לא רק שאין הם מייצגים את קולו של הרוב, אלא אפילו על מיעוט קשה לדבר כאן שהרי מדובר על קולות בודדים. קולות אלו, בעיקר של מרואיינים מחוץ לאופק חדש, משקפים אופוזיציה שפחות מתייחסת למחלוקת הכספית והארגונית של אופק חדש, אלא לתפיסה חינוכית ופילוסופיה חינוכית שאופק חדש מייצג אותה ואולי נובע ממנה.

מנוף לשוויון

מלכתחילה לא ניתנו השעות הפרטניות לבתי הספר כדי שיקדמו דווקא את התלמידים החלשים. מנהלים ומורים כאחת, מודעים לכך. בפועל, זה מה שבמרבית המקרים קרה. מסיבות שונות שפרטנו אותם בפרקים קודמים, המשאב הזה הופנה במרביתו לתלמידים החלשים. לצד הקריטריון המתבקש להגדרת תלמיד כחלש, הישגיו בלימודים, הזכירו לא פעם מורים קריטריון נוסף שלרוב אינו מתנגש איתו, אלא משלים אותו - העדיפות שיש לתת במתן שעה פרטנית לתלמיד שאין לו בבית עזרה אלטרנטיבית, בין אם מסיבות משפחתיות, או בין אם מסיבות כלכליות. בהקשר הזה הוזכרה, לעיתים מזומנות במפורש, האלטרנטיבה לשעות הפרטניות שיש לתלמיד מן הבית המבוסס יותר - השיעור הפרטי.

ואכן, אחת התפיסות הרווחות של השעה הפרטנית, אצל מורים והורים גם יחד, הייתה של השיעור הפרטני כשיעור פרטי. ואם השעה הפרטנית, אמצעי ההתערבות הראשון במעלה של אופק חדש, מופנה בעיקר לתלמידים החלשים בכיתה, לצורך צמצום פערים, הרי ברור שהמדובר כאן אינו מסתכם בצמצום הפער ברמה האישית של כל תלמיד. כשמסתכלים על כך ברמת בית הספר

כולו, הרי הדבר הופך למנוף לצמצום פערים על ידי אמצעי שאפשר לקרוא לו, לאו דווקא בנימה ביקורתית, או אירונית, השעה הפרטנית כשיעור פרטי לעניים.

את הנקודה האחרונה אפשר, כמובן, להרחיב ולהפוך אותה לשאלה עקרונית יותר לגבי התכנית כולה. בתי הספר שבאופק חדש, בהם ביקרנו, המייצגים את כלל בתי הספר בהם הופעל את אופק חדש בתחילת דרכו, הם ברובם המכריע בתי ספר מן הפריפריה – עיירות פיתוח, ישובים שאינם במרכז הארץ, שכונות שאינן במרכז המבוסס של הערים ואחוז גבוה של בתי ספר מהמגזר הערבי שמביא עמו אי-מרכזיות משלו. בבתי הספר הללו, אוכלוסיית התלמידים היא ברובה "חלשה", אוכלוסייה משכבה סוציו-אקונומית נמוכה, או בינונית-נמוכה וכוללת אחוז גבוה של עולים חדשים.

בתי הספר עצמם שונים זה מזה בהיבטים רבים. רבים מהם מרשימים בהיבטים שונים של ניהול, חזון בית ספרי וההשקעה והמסירות הנראית לעין של כל המעורבים במעשה החינוכי. ואולם, גם הם, כמו שאר בתי הספר באזורים אלו, עומדים בפני הצורך לתת מענה לקבוצות אוכלוסייה שרבות מהן הן בין הפחות חזקות בחברה הישראלית. מלבד אופק חדש, וזהו מאפיין נוסף של בתי הספר הללו, עומדים לרשותם שפע של תכניות סיוע והשבחה שמעבר לתכנית הלימודים הרגילה. רבים מבתי הספר האלה עברו קודם לכן רפורמות קודמות, כמו דברת, וחלקם מצויים במסגרת של יום לימודים ארוך.

על רקע זה שמענו לעיתים ממורים בבתי הספר שבאופק הממוקמים בעיירות פיתוח את התהייה שיש בה לא מעט מהטרוניה - האם משרד החינוך בחר שוב במגזרים החלשים של החברה הישראלית כדי לנסות עליהם רפורמה שהמגזרים החזקים והמבוססים יותר מסרבים לקבל? נראה כי המקום המיוחד של עיירות פיתוח בחברה הישראלית גרם למחשבה הזו שתתרוצץ במוחם של מורים שהעלו אותה, והיא נשמעה באופן ספוראדי הרבה יותר, גם באוכלוסיה הערבית, אבל ייתכן והשאלה מעלה עניין שיש להתחשב בו בבואנו לדון ולסכם את שנתו הראשונה של אופק חדש, לקראת הרחבת התכנית לבתי ספר נוספים ולמגזרי אוכלוסייה נוספים. האם בדומה לאוכלוסיית התלמידים, ניתן לאפיין גם את אוכלוסיית המורים הכלולה היום באופק חדש כאוכלוסיית מורים שבפריפריה? האם המעמד שלה, יחסית לאוכלוסייה אותה היא משרתת, דומה למעמד המורה באוכלוסייה מבוססת במרכז הארץ? והאם ניתן לראות ולו משהו, מההתנגדות החריפה לאופק חדש בבתי הספר שאינם כלולים במסגרת הזו שבהם משקל הפריפריה פחות ממשקלה בבתי הספר שבאופק חדש, גם כמעין ביטוי לפער בין שכבות מבוססות לשכבות פחות מבוססות?

כך שאם הצבענו על כך שבתוך בתי הספר אשר באופק חדש, השעות הפרטניות מגיעות בעיקר לחלשים יותר, האם לא ניתן לומר שבאופן כוללני יותר, בקנה מידה ארצי, גם באוכלוסיית המורים וגם באוכלוסיית התלמידים, אופק חדש הגיע בעיקר לשכבה חלשה ופחות מבוססת במדינת ישראל. כך שאם השיעור הפרטני הפך לכלי שוויוני לצמצום פערים בתוך בית הספר, ומעבר לבתי הספר, האם תכנית אופק חדש כולה, אינה משמשת כרגע בתפקיד דומה ברמת החברה כולה?

שאלות לדיון בעקבות ממצאי הדוח

1. תהליך למידה מול אובדן שליטה - האופן שבו אופק חדש החל את פעולתו, באמצע השנה, תוך כדי תנועה בשטח ומתוך מרחב פעולה כה רב לבתי הספר השונים, מעלה את השאלה - האם מדובר ברפורמה מנוהלת, או מתנהלת מעצמה? האם היתרונות הגלומים בתוכנית הפתוחה, הגמישה, המאפשרת הזו, רבים או מעטים יותר מן החסרונות שבה – ראשית, התחושה כי אין יד מכוונת לתוכנית ושנית, היווצרותם הבלתי מבוקרת של תהליכים, דרכי עבודה והתפתחויות

ארגוניות בבתי הספר שחלקם מזיקים להם אולי ולאופק חדש. התשובה המעשית לשאלה זו נעוצה ביכולתה של המערכת לאבחן את המתרחש בבתי הספר בשל ולנוכח אופק חדש, ללמוד, להפיק לקחים ולבצע התערבויות יזומות בהמשך. מדובר הן בהסקת מסקנות ברמה של כלל בתי הספר, ע"י הנהגת משרד החינוך ומובילי הרפורמה מטעמה, והן ברמה של כל בית ספר ובית ספר ע"י הצוות המוביל שלו.

הלמידה הזו, הכללית והמקומית, צריכה להניב תוצרים ממשיים גם באשר לאופן שבו בתי הספר שכבר מצויים באופק חדש אמורים לנהל את השנה השנייה לתוכנית וגם לאופן שבו בתי הספר שנכנסים לשנתה הראשונה יעשו זאת מתוך הסתמכות על ניסיון בתי הספר הקודמים. וכיוון שהשנה השנייה כבר החלה, יש לראות עד כמה הפקת לקחים כזו אמנם נעשית וכיצד לשפר, לייעל ולהעצים אותה.

2. השעה הפרטנית - השאלה המרכזית המתעוררת בנושא זה לאחר שנה של הפעלת השעה הפרטנית בבתי הספר, היא שאלה ברוח השאלה הקודמת- לאיזה כיוון עומדת ההטרוגניות שנוצרה בתחום זה להתפתח? האם השעה הזו תהפוך למשאב חופשי של שעות פנויות לצרכי בית הספר ולקידום תלמידיו. או שהיא תוכנס למסגרת מחייבת, מגבילה יותר, ותקבל צביון אחיד? האם ייווצר נוסח מחייב, נבחר של שעה פרטנית, או שהיא תהפוך למענה אידיאלי להתמודדות עם צרכים שונים ומגוונים בחיי בית הספר? ברור שקיימות גם אפשרויות ביניים, אבל כיום אין אמת מידה לבחון אותן. וגם תיאור, מפורט ככל שלא יהיה, של מה קורה היום עם השעות הפרטניות אינו יכול ללמד בביטחון על כיוון ההתפתחות שלה בעתיד, במידה ולא תהייה התערבות או הכוונה מאורגנת בנושא.

בצד השאלה המרכזית הזו עולות שאלות נוספות הכרוכות באופן שבו מתמקמת השעה הפרטנית בתוך מרחב הלמידה הקיים. למשל, מה קורה לשיעור הפרטני מול השיעור הפרונטאלי ומה צריך לקרות? כיום הם נתפסים, במידה רבה, כמנוגדים זה לזה והשאלה היא איזה סוג של שילוב צריך להתפתח ביניהם? שאלה חשובה אחרת היא כיצד ניתן יהיה למדוד את תפוקות ותוצרי השעות הפרטניות, על כל מופעיהם הרבגוניים. באופן שייקח בחשבון גם את המרכיב הרגשי והערכי שבהן וגם את המרכיב הלימודי.

3. תיוג תלמידים - התופעה של תיוג תלמידים, המקבלים שעות פרטניות, כחלשים ומוגבלים על ידי חבריהם לכיתה, התגלתה כנרחבת, חמורה ומתמדת יותר ממה שעולה בנושא זה מדיווחי המנהלים והמורים. יש לבחון תופעה זו ברצינות, תוך ניסיון להבין - מה ממנה הוא אכן זמני וחולף, ככל שהשעות הפרטניות הלימודיות יופנו לאוכלוסיות תלמידים מגוונות ורחבות יותר, ומה הוא, אולי, מהותי להן, תוצר של פעולת המיפוי, הסיווג וההקבצה הכרוכות בשעה הפרטניות, המוחרף עוד יותר בשל אקט ההוצאה הפומבית של תלמידים מהכיתה לצורך זה.

4. הוצאה של תלמידים מן הכיתה - הוצאת התלמידים לצורך השעה הפרטנית איננה פעולה חריגה ושולית, אלא היא המצב השכיח במרבית בתי הספר שבאופק חדש. מכיוון שהעמדה הפורמאלית של משרד החינוך בנושא זה שוללת את התופעה הזו, הרי נוצר כאן מצב בעייתי של חריגה המונית מן המותר, של פער בולט בין המצב בשטח לכוונת ההנהלה ותחושה של מעין

עצימת עיניים כללית, באשר לתופעה זו. משרד החינוך חייב לגבש לעצמו מדיניות ברורה וריאלית בנושא. כזו שיכולה להתחבר למציאות בשטח ולא להתעלם ממנה, או להכחישה מבלי להציע לה פתרון של ממש, או, אם אין פתרון שכזה, להשלים עמה באופן מוצהר, תוך ניסיון לצמצם אותה, או לפחות את נזקיה ככל הניתן. מעבר לכך, יש לזכור כי התופעה היא בעייתית, לא רק ברמה המשמעתית שלה. הוצאה של תלמידים מן השיעור בכיתה לצורך השיעורים הפרטניים מטרידה, קודם כל, את ה"עבריינים" עצמם - המורים והמנהלים (ובמקביל את התלמידים), הנוטים לראות בה את אחת החולשות והמגרעות של אופק חדש, אף על פי שהם עצמם במידה רבה, מחולליה.

5. יום הלימודים באופק חדש - מאחורי הבעיה של הוצאת התלמידים מהכיתה, לצורך השעה הפרטנית, עומדת שאלה עקרונית יותר, באשר לאופן הפעלת אופק בבתי הספר. מדובר במבנה ובאורך יום הלימודים של בתי הספר באופק. נראה שאופק חדש אמור היה לעצב בבתי הספר יום לימודים ארוך יותר בו נוכח המורה מתחילתו ועד סופו. דבר זה אמור היה לתרום ל"נורמליזציה" של מקצוע ההוראה ולאפשר ביצוע השיעורים הפרטניים, לפחות ברובם המכריע, שלא במקביל לשיעורים הרגילים, אלא לאחריהם. בפועל מה שקרה הוא שמרבית בתי הספר שנכנסו לאופק חדש, האריכו את יום הלימודים רק במעט. דבר זה נעשה ע"י הכנסת מרבית השעות הפרטניות ליחלונות של המורים. נראה כי ללא אמצעי זה לא ניתן היה לשכנע את מרבית המורים להצטרף לתכנית. המשמעויות של השינוי הזה צריכות להבחן לעומק וכך גם עמדת המשרד כלפיו. ברמה המעשית והמיידי, גרם הדבר להוצאת התלמידים מהכיתות ולהגדלה ברורה של מצוקת חללי הלימוד המתאימים לביצועם. בעיה זו חריפה הרבה יותר ממה שאפשר לחשוב, משום פגיעתה באפקטיביות של השיעורים עצמם, בדימוי המקצועי ובסטאטוס של המורה ובאמון שלו במשרד החינוך. מעבר לכך, הדבר תורם להתגברות העומס על המורים ולהחלשת המסגרת הקבוצתית שלהם (ראה בהמשך). מאידך, נמנעה בכך התנגשות חזיתית בין אופק חדש לבין תפיסת מקצוע ההוראה ככזה המתאים לנשים השמות את המשפחה והילדים בראש מעייניהם ומצפים מן העבודה להשתלב בסדר יום התואם זאת. מורות אלו היו מוכנות, תמורת תוספת השכר המוצעת ותוספת הסיפוק מהשעות הפרטניות, להשהות את שובן הביתה במידת מה, אך לא מעבר לכך. ברור שמדובר כאן, אם כך, בשאלה עקרונית ורבת חשיבות שנראית כעוד אחד מן הדברים שהתגלגלו מעצמם בשטח כתוצאה מהתכנית ויש לבחון אותם עתה מן היסוד, להעריך אותם ולקבוע את אופן ההתייחסות לגביהם.

6. השעה הפרטנית והמורה - נראה בבירור, כבר עתה, שהשעה הפרטנית מטיבה לא רק עם התלמידים, אלא גם עם המורים. היא מוסיפה להם סיפוק, תחושת ערך ומסוגלות וגיוון ואתגר מקצועי. ועדיין נראה כי מדובר בהשלכות ראשוניות בלבד של השעות הפרטניות. עדיין לא נשאלה השאלה, העקרונית יותר באשר למקצוע ההוראה והשעה הפרטנית - מה משמעות המעבר מעמידה מול כיתה - כמרכיב הבלעדי כמעט של מעשה ההוראה - לשלל של אינטראקציות עם תלמידים בקבוצות קטנות, ביחידות, כולל מתן מענה טיפולי למחצה למצוקות אישיות וחברתיות של תלמידים. מה הדבר דורש באשר להכשרה המקדימה של המורים ובפיתוח המקצועי שלהם? ברור שהדבר קשור, מושפע ומשפיע על שאלות היסוד של השעה הפרטנית - מה האתגר המקצועי

הטמון בה? מהי התיאוריה והפרקטיקה הפדגוגית עליהן היא נשענת? עניין שלגביו יש כרגע בשטח תשובות קלושות ומעורפלות בלבד.

7. מעמד המורה ואופק חדש - האם אופק חדש אמנם עומד לשפר את מעמדו הירוד של המורה? את התשובה לשאלה הזו אפשר להתחיל לחפש בסוג המורים שאופק חדש נראה כפונה אליהם. התוכנית נחשבת ככזו שדוחה מפניה את המורים הוותיקים, על רקע של תוספת שכר לא מספקת ושאלות שלא נפתרו עדיין סביב פנסיה ובעיות נוספות ולעומת זאת הולכת "בגדול" לטובת המורים הצעירים. אבל לאיזה מורים צעירים מכוונת התכנית? כפי שעלה מניתוח יום העבודה של המורה באופק, התכנית, בשלב זה, בונה עצמה על נשים צעירות שמוכנות לפשרה מסוימת ביחס בין השהות בבית לבין השהות בביה"ס, אך לא מעבר לכך. נראה כי זה מה שתוספת השכר שמציעה התכנית יכולה כרגע "לקנות". השאלה היא מה ההשלכה הטמונה בכך על מעמד המורה בעידן אופק? האם ניתן להשיג ע"י שילוב אופטימאלי של משכורת משופרת, פיתוח מקצועי והקלה בעומס, את הנכונות של מורות לפעול במסגרת בית הספר גם מעבר למגבלה הזו של 'הבית תחילה'? האם הדבר קוסם מספיק לצעירות וצעירים מוכשרים שאינם מחפשים עבודה המותאמת לצרכי המשפחה? או שלחילופין ניתן אולי להשיג זאת ע"י הגברת הלחץ והכפייה על המורות המצויות כבר במסגרת מערכת החינוך? ומה התוצאות האפשריות של גישה כזו?

8. בית הספר כארגון - תוצרי הלוואי של אופק חדש, ברמת בית הספר כולו, מתגלים ככאלו המחלישים את המסגרות הקיימות. הסולידאריות של קבוצת המורים נפגעת כשמורה מורה לנפשו, עם חישובי הכדאיות שלו. קיים קושי גובר לקיים את מסגרת חדר המורים משום שלמורים אין זמן משותף לכך והמסגרת הכיתתית נפגעת בשל ההוצאה התכופה החוצה של תלמידים לצרכי השעות הפרטניות. לעומת זאת מתחזקת הזיקה שבין מורים לתלמידים. המנהל, במרבית המקרים, מוצא עצמו מחוץ לתהליך הזה שהוא חש בו, אבל לא תמיד מאבחן אותו בבהירות. הדבר מוסיף, כנראה, לתחושה הקושי בשליטה, בשעות הפרטניות ההטרונגיות כל כך, עליה מדווחים המנהלים, מצב עניינים זה מעלה מספר שאלות חשובות: ראשית, האם מדובר במגמה מתמשכת? ואז השאלה היא להיכן תגיע ואיזה דמות תהייה אז לבית הספר ולמערך היחסים והזיקות שבו? או שמדובר בשלב ביניים, שאפיין את תהליך הגיוס של המורים לאופק חדש והפעילות שלהם במסגרתו רק בתקופה הזמנית שבה ההצטרפות לתכנית הייתה עדיין וולונטארית? במקרה כזה, ניתן יהיה ליצור אולי רקמה חדשה, אולי אף חזקה יותר, של סולידאריות וגיבוש בין המורים, השותפים לאפשרויות החינוכיות הגדולות שהשעה הפרטנית מעניקה להם – כל אחד מהם לקידום תלמידיו שלו, וכולם יחדיו לקידום בית הספר. השאלה הנוספת והחשובה היא - מה אמורים לעשות המנהלים בנוגע לתהליכים הללו שדומה שהתפתחו עד עתה בעיקר מעצמם, כדי שבית הספר, אופק חדש והמנהיגות של המנהל יצאו ממנה נשכרים. ומה תפקידו ומקומו של משרד החינוך בהקשר זה?