



ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך

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

נתונים כמותיים

כ"ג באלול התשס"ח • 23 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

הובלת צוות ההערכה: ד"ר טל רוז, מנהלת תחום מתודולוגיה וסטטיסטיקה, ראמ"ה

ליווי מתודולוגי:

ד"ר חגית גליקמן, מנהלת אגף מו"פ, ראמ"ה
נתנאל גולדשמיט, מנהל תחום סקרים ושאלונים, ראמ"ה
הלנה קמרון, מ"מ מנהלת גף משוב ארצי, ראמ"ה

ליווי פדגוגי:

ד"ר חגית הרטף, מנהלת תחום הדרכה, ראמ"ה
חני שלטון, מנהלת תחום הערכה מעצבת, ראמ"ה

צוות ההערכה:

הערכה כמותית:

טל פרימן
ד"ר אלישבע בן ארצי

הערכה איכותנית:

חיים לפיד
לאה פס
פואד כניפס

תוכן עניינים

5.....	פתח דבר
6.....	תקציר
17.....	רקע כללי
17.....	מודל הרפורמה
18.....	מטרות הרפורמה
20.....	תשומות הרפורמה
23.....	שיטה
23.....	מטרות ההערכה
23.....	מערך ההערכה
24.....	כלי ההערכה
26.....	עיקרי הממצאים
26.....	א. מאפייני המצטרפים לאופק חדש בתשס"ח
26.....	1. מאפיינים דמוגרפים של בתי הספר
30.....	2. מאפיינים של בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש בראי המיצ"ב
33.....	3. מהם מאפייני המורים שהצטרפו לאופק חדש?
36.....	ב. הסיבות להצטרפות לרפורמה
36.....	תחושות המנהלים לגבי ההצטרפות
38.....	סיבות להצטרפות המורים
41.....	סיבות לאי הצטרפות המורים
45.....	ג. השעות הפרטניות
46.....	השעות הפרטניות הלכה למעשה
51.....	מאפייני התלמידים המשתתפים בשעות הפרטניות
54.....	היבטים ארגוניים של השעות הפרטניות
56.....	מובילות בהרכב התלמידים בשעות הפרטניות
58.....	מערך המעקב והבקרה אחר השעות הפרטניות בבתי הספר
59.....	שלושה סוגים לאופן יישום השעה הפרטנית
66.....	ד. שעות השהייה
66.....	כמות שעות השהייה
67.....	נפח המטלות המבוצעות במהלך שעות השהייה
68.....	השינויים שחלו בהיקף העבודה של המורים בבית
71.....	ה. התנאים הפיסיים בבתי הספר
71.....	התנאים הפיסיים בבתי הספר לפי דיווחי המנהלים
72.....	התנאים הפיסיים בבתי הספר לפי דיווחי המורים
74.....	ו. הכשרה פנים בית ספרית
74.....	הכשרה פנים בית ספרית לפי דיווחי המנהלים
74.....	הצורך בהכשרה לפי דיווחי המורים
77.....	ז. עמדות המנהלים והמורים כלפי אופק חדש
77.....	תפיסת הפוטנציאל של אופק חדש להביא לשינוי
86.....	שביעות הרצון משינוי השכר באופק חדש
89.....	עמדות כלפי מהלך היישום
92.....	עמדות המורים כלפי הקשר עם משרד החינוך
94.....	ח. בקליפת האגוז : מבט מסכם של המנהלים כלפי אופק חדש
94.....	השינויים שחלו בעבודת בית הספר

המלצות המנהלים 96

נספחים 102

נספח א': התפלגות בתי הספר באופק חדש מול כלל בתי הספר לפי יוח"א והתכנית הלאומית בחינוך . 102

נספח ב': רקע חברתי כלכלי- תרשימי מרכז ופיזור 103

נספח ג': התפלגות בתי הספר באופק חדש מול כלל בתי הספר לפי מחוזות של משרד החינוך 104

נספח ד': הישגים במבחני המיצ"ב- תרשימי מרכז ופיזור 105

נספח ה': אלימות נתפסת בשאלוני המיצ"ב- תרשימי מרכז ופיזור 109

נספח ו': מכתב השרה 113

פתח דבר

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) מלווה את רפורמת אופק חדש החל מראשיתה של התכנית, בתחילת שנה"ל התשס"ח. דוח ההערכה שלפניכם מסכם את השנה הראשונה ליישום הרפורמה במערכת החינוך.

דוח זה הוא דוח ההערכה הראשון, מתוך סדרה מתוכננת של עבודות הערכה עתידיות שיקיפו את הפעלת התוכנית לאורך שנותיה. תוכנית ההערכה השלמה מקיפה את נקודות המבט של כל בעלי העניין באופק חדש, החל ממובילי הרפורמה במשרד החינוך, דרך המפקחים, המנהלים, המורים, ההורים וכלה בתלמידים, במגוון נושאים. התוכנית מתוכננת ללוות את הרפורמה לאורך שנותיה, תוך מטרה לשקף את התמורות והשינויים במערכת החינוך כולה, ובבתי הספר בפרט.

מטרתו העיקרית של הדוח הנוכחי היא בחינה של הטמעת הרפורמה בבתי הספר תוך מיקוד בשינוי העיקרי שהתחולל בשטח, קרי, יישום השעות הפרטניות. הערכה זו משלבת הן מחקר אכותני והן מחקר כמותי ומבוססת על כלי הערכה שונים ומגוונים ובהם ראיונות עומק, תצפיות, ראיונות טלפוניים ונתונים ממבחני המיצ"ב.

הדוח שלפניכם מתייחס לנתונים הכמותיים וכולל את 302 בתי הספר היסודיים אשר הצטרפו לרפורמה בשנה"ל התשס"ח. נתוני ההערכה נאספו ביוני 2008 בקרב מנהלים ומורים, כולם מאותם 302 בתי ספר "חלוצים". בבתי ספר אלו נאסף מידע ממורים שהצטרפו לאופק חדש בתשס"ח ועמיתיהם שלא הצטרפו לאופק חדש בעוד שבית ספרם כן הצטרף.

בפתח הדוח יוצגו המאפיינים הייחודיים של בתי הספר והמורים אשר הצטרפו לאופק חדש בתשס"ח. בהמשך יתוארו הסיבות להצטרפות או אי הצטרפות לרפורמה. חלק הארי של הדוח ידון בהרחבה בשעות הפרטניות על מגוון היבטיהן וכמו כן תוצגנה שעות השהייה. בחלקו האחרון של הדוח, תוצגנה עמדות המנהלים והמורים כלפי רפורמת אופק חדש, החל בתפיסת הפוטנציאל של הרפורמה לחולל שיפור במערכת החינוך, דרך עמדות כלפי מהלך היישום שלה, וכלה במבט מסכם של המנהלים כלפי אופק חדש.

אנו ניצבים בפתחה של שנה"ל התשס"ט. בשנה זו הצטרפו לרפורמת אופק חדש כ-500 בתי ספר נוספים. המסקנות והלקחים העולים מדוח זה יכולים להוות תרומה בעלת חשיבות רבה לצורך ההערכות להמשך. כולי תקווה כי הממצאים בדוח ישפכו אור על אפשרויות להמשך יישום יעיל ופורה של הרפורמה במערכת החינוך.

פרופ' מיכל בלר
מנכ"לית ראמ"ה

תקציר

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) מלווה את רפורמת אופק חדש החל מראשיתה של התכנית, בתחילת שנה"ל התשס"ח. תכנית ההערכה המלאה של אופק חדש נועדה ללוות את הרפורמה במחקר לאורך שנות התפתחותה. דוח ההערכה שלפניכם מסכם את השנה הראשונה ליישום הרפורמה במערכת החינוך. זהו דוח ראשוני המתאר את תמונת המצב ב- 302 בתי הספר היסודיים אשר הצטרפו לרפורמת אופק חדש בתשס"ח. הממצאים מבוססים על ראיונות טלפוניים שנערכו במהלך חודש יוני 2008 עם המנהלים והמורים באותם בתי הספר.

בפתח הדוח יוצגו המאפיינים הייחודיים של בתי הספר והמורים אשר הצטרפו לאופק חדש בתשס"ח. בהמשך יתוארו הסיבות להצטרפות או אי הצטרפות לרפורמה. חלק הארי של הדוח ידון בהרחבה בשעות הפרטניות על מגוון היבטיהן וכמו כן תוצגנה שעות השהייה. בחלקו האחרון של הדוח, תוצגנה עמדות המנהלים והמורים כלפי רפורמת אופק חדש, החל בתפיסת הפוטנציאל של הרפורמה לחולל שיפור במערכת החינוך, דרך עמדות כלפי מהלך היישום שלה, וכלה במבט מסכם של המנהלים כלפי אופק חדש. להלן תקציר עיקרי הממצאים.

א. מאפייני המצטרפים לאופק חדש בתשס"ח

המאפיינים הייחודיים של 302 בתי הספר באופק חדש באופן יחסי לכלל האוכלוסייה

- בשנת תשס"ח הצטרפו לרפורמת אופק חדש 302 בתי ספר יסודיים, מתוכם כשני שלישים דוברי עברית (62%) וכשליש דוברי ערבית. ייצוגם היחסי של בתי הספר דוברי העברית הינו נמוך יותר (62% לעומת 77%) וייצוגם היחסי של בתי הספר דוברי הערבית גבוה יותר (38% לעומת 23%) משיעורם היחסי בכלל בתי הספר היסודיים. בקרב דוברי העברית, שיעור בתי הספר המשתייכים לחינוך הממלכתי-דתי הוא נמוך יותר משיעורם היחסי באוכלוסייה (23% לעומת 32%).
- בקרב דוברי העברית, שיעור בתי הספר בהם מתקיים יוח"א (מלא או חלקי) הינו כמעט כפול משיעורם היחסי בכלל בתי הספר (50% לעומת 26%). לעומת זאת, בקרב דוברי הערבית, שיעור בתי הספר שבהם מתקיים יוח"א מקרב בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש הינו נמוך כמעט משיעורם בכלל האוכלוסייה (41% לעומת 47%).
- בתי הספר שהצטרפו ליישום שלב א' של התוכנית הלאומית בחינוך מיוצגים כמעט פי ארבעה יותר בהשוואה לייצוגם היחסי באוכלוסייה בקרב דוברי העברית (40% לעומת 10%). תמונה דומה קיימת בקרב דוברי הערבית (39% לעומת 14%).
- ביחס לרקע חברתי-כלכלי, בקרב דוברי העברית הצטרפו לאופק חדש יותר בתי ספר מרקע חברתי-כלכלי לא מבוסס (28% לעומת 20%) ובתחום הביניים (46% לעומת 40%) ופחות בתי ספר מבוססים (26% לעומת 40%) בהשוואה לכלל האוכלוסייה. לעומת זאת, בקרב דוברי הערבית הצטרפו לאופק חדש יותר בתי ספר מרקע חברתי-כלכלי בתחום הביניים (29% לעומת 21%) ופחות בתי ספר לא מבוססים (71% לעומת 79%).
- השוואה לפי מחוזות משרד החינוך העלתה כי בקרב דוברי העברית מיוצגים יותר בתי ספר ממחוזות הצפון (35% לעומת 14%) והדרום (23% לעומת 17%), ופחות בתי ספר ממחוזות חיפה (4% לעומת

(12%) והמרכז (9% לעומת 28%) ואילו בקרב דוברי הערבית, נמצאה התפלגות דומה של מחוזות משרד החינוך באופן יחסי לאוכלוסייה.

■ בקרב דוברי העברית, הצטרפו לאופק חדש באופן יחסי לאוכלוסייה, יותר בתי ספר שגודלם (לפי מספר המורים) בינוני (47% לעומת 40%) ופחות בתי ספר קטנים (26% לעומת 30%) וגדולים (27% לעומת 30%). בקרב דוברי הערבית, שיעור בתי הספר בגודל בינוני שהצטרפו לאופק חדש הוא רק מעט גבוה יותר (31% לעומת 28%) ושיעור בתי הספר הקטנים הוא מעט נמוך יותר בהשוואה לשיעורם בכלל האוכלוסייה (11% לעומת 15%). השיעור היחסי של בתי הספר הגדולים באופק חדש דומה לאוכלוסייה.

■ בראי המיצ"ב תשס"ה-תשס"ו, בקרב דוברי העברית, בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש הינם בעלי הישגים נמוכים יותר במקצועות הליבה של המיצ"ב ורמות גבוהות יותר של אלימות נתפסת באופן יחסי לאוכלוסייה. בקרב דוברי הערבית תמונת מימדי המיצ"ב הפוכה כך שבתי הספר שהצטרפו לאופק חדש הינם בעלי הישגים גבוהים יותר במימדי המיצ"ב ורמות נמוכות יותר של אלימות נתפסת באופן יחסי לאוכלוסייה.

מאפייני המורים שהצטרפו לרפורמת אופק חדש לעומת אלו שלא הצטרפו

- ההבדל העיקרי בין מורים מצטרפים ללא מצטרפים הוא בתפקיד המנחה, כאשר שיעור גבוה יותר של מנחים בחרו להצטרף לאופק חדש (63% לעומת 39%). בקרב דוברי הערבית ההבדל בשיעור המנחים גדול עוד יותר (61% לעומת 32%) מאשר ההבדל בקרב דוברי העברית (64% לעומת 43%). מכאן עולה כי מאפיין בולט אחד שקידם לרפורמה הוא תפקיד המנחה, באופן שעולה בקנה אחד עם החזון של הרפורמה ובראשו העבודה הפרטנית.
- יותר מורים צעירים בחרו להצטרף לרפורמה ופחות מורים ותיקים במערכת. בקרב המורים דוברי העברית שהצטרפו לרפורמה, שיעור המורים שהוותק שלהם נע בין 7 ל-13 שנים, הינו גבוה יחסית לשיעורם בקרב עמיתיהם שלא הצטרפו (23% לעומת 17%). לצד זאת, שיעור המורים הוותיקים (21 שנים ואילך) נמוך יותר בקרב המורים דוברי העברית שהצטרפו לאופק חדש (38% לעומת 47%). בקרב דוברי הערבית שהצטרפו לרפורמה, שיעור המורים שהוותק שלהם נע בין 1 ל-6 שנים נמוך יותר בקרב המצטרפים לרפורמה לעומת הלא מצטרפים (25% לעומת 45%). שיעור המורים שהוותק שלהם נע בין 7 ל-13 שנים הינו גבוה יותר בקבוצת המורים שהצטרפו (38% לעומת 22%).
- בקרב המורות שהצטרפו לאופק חדש שיעור המורות שמשרתן מוגדרת כמשרת אם גבוה יותר לעומת שיעור המורים והמורות שלא הצטרפו לאופק חדש (51% לעומת 44%). הפער גדול יותר בקרב דוברי העברית (56% לעומת 47%) בהשוואה לדוברי הערבית (45% לעומת 41%).

ב. הסיבות להצטרפות לרפורמה

- הרוב המכריע של המנהלים (93%) רצו במידה רבה עד רבה מאד שבית ספרם יצטרף לאופק חדש. רבים מהם (86%) סבורים כי ישנה הלימה בין עקרונות אופק חדש לחזון הבית ספרי ולתוכניות אחרות הקיימות בבית הספר. בקרב דוברי הערבית לעומת דוברי עברית, שיעור נמוך יותר של מנהלים

(79% לעומת 90%) סבורים כי ישנה הלימה בין עקרונות אופק חדש לחזון הבית ספרי ובהתאם, הם היו פחות מעורבים בגיוס המורים לבית ספרם (70% לעומת 83%).

- כמחצית מן המורים בחרו, לדבריהם, להצטרף לרפורמת אופק חדש מתוך שתי סיבות או שילוב שלהן. סיבות אלו היו רצון לשפר את שכרם ואת תנאי העסקתם (27% מהמורים), אמונה בפוטנציאל של הרפורמה לחולל שיפור בהישגיה של מערכת החינוך בכלל והתלמידים בפרט (13%), או שילוב השתיים (15%). בקרב דוברי הערבית, שיעור המורים שבחרו להצטרף לרפורמה מתוך מוטיבציה פנימית (ולא חיצונית) הינו גבוה יותר בהשוואה לדוברי העברית. כשליש מן המורים דיווחו כי הצטרפו לרפורמה מתוך מוטיבציה חיצונית של אילוצים מערכתיים כגון החלטה בית ספרית גורפת (20%), או לחץ שהופעל עליהם בבית הספר (9%). לעומת זאת, מזווית הראייה של המנהלים, המוטיבציה העיקרית של המורים להצטרפות הייתה פנימית. המשותף לשתי נקודות המבט גם יחד, הוא בכך שהן מצביעות על שיפור השכר וקידום התלמידים כסיבות המרכזיות להצטרפות המורים.
- מורים שלא הצטרפו לרפורמה ציינו כמה סיבות, שהשכיחה בהן הייתה אי עמידה בקריטריונים להצטרפות (31% מהמורים). סיבות אחרות היו החשש מעומס (22%), חוסר במידע אודות הרפורמה (13%) או סיבות אישיות (11%). מיעוט המורים שלא הצטרפו (6%) מסבירים זאת בתחושת חוסר אמון בפוטנציאל של הרפורמה להוביל לשיפור במערכת החינוך.

ג. השעות הפרטניות

השעות הפרטניות הן לב ליבה של רפורמת אופק חדש וליישומן הלכה למעשה בבתי הספר פנים רבות. בדוח יתוארו מגוון ההיבטים של השעות הפרטניות, החל במהות השעה, דרך מאפייני התלמידים המשתתפים בה וכלה בהיבטים הארגוניים של הפעלתה.

- **כמה שעות פרטניות שבועיות יש למורים?** למורים שהיקף משרתם עומד על 90% ומעלה יש בממוצע פחות מחמש שעות פרטניות שבועיות (4.40, ס"ת=1.06). ככל שגדל היקף המשרה, כך עולה בממוצע כמות השעות הפרטניות השבועיות של המורה.

מהות השעה הפרטנית

- **למה מוקדשות השעות הפרטניות?** לשעות הפרטניות מופע מגוון ואותה השעה הפרטנית כוללת ערב רב של היבטים, באופן שמעיד על הטרוגניות רבה ביישומן. מורים רבים (83%) מקדישים את השעות הפרטניות להוראה בתחום דעת. כשני שליש מהמורים (67%) עורכים בשעות הפרטניות שיחות על התמודדות אישית, רגשית או חברתית בחיי התלמידים. מרביתם המכרעת של המורים בחרו באחת משתי האפשרויות הללו או בשילוב של השתיים, כך שניתן למפות **שלושה סוגים עיקריים** בהם המורים מיישמים את השעות הפרטניות:
- **שעה פרטנית לימודית ודיאלוגית** (54% מהמורים) - המורים משלבים בשעה זו הוראה במקצועות השונים יחד עם דיאלוג בנושאים רגשיים וחברתיים. זוהי גישה אקלקטית השמה לה למטרה לקדם את התלמידים באופן הוליסטי.

- **שעה פרטנית לימודית** (30% מהמורים) – מוקדשת להוראה במקצועות השונים, תוך מטרה לקדם את הישגי התלמידים ולשאוף למניעת פערים. הדגש הוא על הוראה דיפרנציאלית המותאמת לצרכים האינדיבידואליים של כל תלמיד ותלמיד.
- **שעה פרטנית דיאלוגית** (13% מהמורים) – מוקדשת לדיאלוג אישי עם התלמידים ודיון בנושאים אישיים, רגשיים וחברתיים המעסיקים את התלמידים, תוך יצירת קשרים קרובים בין המורה לתלמידיו.

אילו מקצועות לומדים בשעה הפרטנית? בעיקר מקצועות ליבה ובפרט שפת אם, או מקצועות קרובים כגון: כישורי שפה, אוריינות, לשון והבנת הנקרא (38%) ומתמטיקה (24%). חלק מהמורים (16%) מלמדים בשעה הפרטנית גם שפת אם וגם מתמטיקה וחלק קטן יחסית מן המורים מלמדים אנגלית (8%) או מדעים (6%).

מאפייני התלמידים בשעה הפרטנית

- **כמה תלמידים משתתפים בשעה הפרטנית?** בשעות הפרטניות משתתפים בממוצע כארבעה (4.27) תלמידים (ס"ת=2.56). כשליש (32%) מהמורים נפגשים עם חמישה תלמידים, כרבע (23%) עם שלושה תלמידים. בקרב דוברי העברית, הקבוצות הפרטניות גדולות יותר בהשוואה לדוברי הערבית, ובשיעור גבוה יותר של השעות הפרטניות משתתפים חמישה ילדים בהשוואה לדוברי הערבית (36% לעומת 27%, בהתאמה).
- **מהם מאפייני התלמידים המשתתפים בשעה הפרטנית?** כשלושה רבעים מן השעות הפרטניות מוקדש לתלמידים הזקוקים לתגבור לימודי ובעיקר תלמידים חלשים (43%) או בינוניים (26%). התלמידים המצטיינים משתתפים בשיעור נמוך יחסית של שעות פרטניות (6%). יתר השעות נחלקות בין תלמידים עם מאפיינים אחרים, כגון קשיים רגשיים ו/או חברתיים (3%) או בעיות התנהגות (3%).
- **לפי מה נבחרו התלמידים להשתתף בשעה הפרטנית?** במרבית המקרים (84%) התלמידים נבחרו לפי מיפויים שנערכו בבית הספר. חלק ניכר מן המורים (59%) בחרו תלמידים לפי מוטיבציה גבוהה ופוטנציאל לשיפור. תלמידים נבחרו גם משום שביקשו מיוזמתם להשתתף בשעה הפרטנית (30%) או כי הוריהם ביקשו זאת (19%).

היבטים ארגוניים של השעה הפרטנית

- **מתי מתקיימות השעות הפרטניות?** מרבית השעות הפרטניות (82%) מתקיימות במהלך יום הלימודים. חלק קטן יחסית (16%) מן השעות הפרטניות מתקיימות אחרי סיום יום הלימודים ובמיעוט המקרים, לפני תחילת יום הלימודים. גם בקרב בתי ספר שלא מתקיים בהם יו"א, מרבית השעות הפרטניות מתקיימות במהלך יום הלימודים, ככל הנראה בשל אילוצים מערכתיים. נתונים אלו מלמדים כי על אף שהמטרה המוצהרת הייתה שהשעות הפרטניות תערכנה בתום יום הלימודים, בפועל הדברים אינם כך.
- **מה עשו שאר תלמידי הכיתה (רובם או כולם) בזמן השעה הפרטנית?** במרבית השעות הפרטניות (94%) אשר מתקיימות במהלך יום הלימודים, התלמידים מוצאים מן הכיתה לשעה הפרטנית בעוד חבריהם לכיתה ממשיכים ללמוד כרגיל. במקרים מועטים ביותר (3%), התלמידים האחרים בכיתה

משתתפים במקביל בשעות פרטניות בקבוצות קטנות. תופעה זו נמצאה הן עבור דוברי עברית והן עבור דוברי ערבית.

- **האם התלמידים שהשתתפו בשעה הפרטנית שייכים לאותה הכיתה?** ברוב המקרים (77%) כן.
- **היכן מתקיימות השעות הפרטניות?** השעות הפרטניות מתקיימות במגוון מקומות במרחב בית הספר: בכיתות ריקות (38%), בפינות לימוד ייעודיות (12%), בחדר המורים (8%), בספריה (8%), במסדרון (8%), במרחב לימודי פתוח (5%) ובמיעוט המקרים בכיתה יחד עם שאר התלמידים (3%).
- **האם קיימת תוכנית פעילות לשעות הפרטניות?** רוב רובם של המורים (93%) דיווחו כי הייתה להם תכנית פעילות לשעה הפרטנית, אשר נבנתה לתקופת זמן ממוצעת של כחודשיים. עם זאת, רבים מן המורים הדגישו את הצורך בקיום תכנית עבודה מובנית יותר ומבוססת יותר על נתוני הערכה.
- **האם קיים קריטריון לפיו נקבע סיום ההשתתפות של תלמיד בקבוצה הפרטנית?** חלק גדול מן המורים (57%) השיבו בחיוב, כאשר הקריטריון השכיח ביותר לסיום ההשתתפות בקבוצה הפרטנית הוא השיפור בהישגי התלמיד, אם כי ישנה שונות באופן המדידה וההערכה של ההישגים בבתי הספר. בחלק מן המקרים ההחלטה התקבלה לאחר מיפוי בית ספרי ותוך התייעצות עם גורמים נוספים כגון הצוות הבית ספרי, הצוות המקצועי, היועצת ואף ההורים.
- **האם קיים מעקב אחר נוכחות התלמידים בשעות הפרטניות ומי עורך אותו?** לפי דיווחי המנהלים, ברוב רובם של בתי הספר (95%) מתקיים מעקב אחר נוכחות התלמידים בשעות הפרטניות. בכשלושה רבעים מן המקרים (76%), מעקב זה נערך על ידי המורים המלמדים בשעות הפרטניות. בלמעלה ממחצית בתי הספר (56%), גם מחנכי הכיתה עורכים את המעקב.
- **האם קיים מעקב אחר התקדמות התלמידים בשעות הפרטניות ומי עורך אותו?** ברוב בתי הספר (91%) מתקיים מעקב אחר התקדמות התלמידים בשעות הפרטניות. בכשני שלישים מהמקרים (67%), מעקב זה נערך על ידי המורים המלמדים בשעות הפרטניות ובכמחציתם (51%), הן על ידי מחנכי הכיתה. בכחמישית מן המקרים, עורכים את המעקב רכזי המקצוע. רכזי אופק חדש עורכים מעקב אחר התקדמות התלמידים ב-8% מבתי הספר, ורכזי השכבה עוד פחות מכך (4%).

ד. שעות השהייה

היקף שעות השהייה

בקרב כל המורים (מצטרפים ולא מצטרפים) ככל שגדל היקף המשרה, כך נצפית מגמת עלייה בממוצע כמות שעות השהייה השבועיות של המורה. למורות שהיקף משרתן עומד על 90% ומעלה ומשרתן מוגדרת כמשרת אם, יש בממוצע כשלוש וחצי (3.34) שעות שהייה שבועיות לעומת כחמש שעות בקרב מורים ומורות שמשרתם אינה מוגדרת ככזו (4.76). הבדל דומה נמצא בקרב מורים ומורות שהיקף משרתם עומד על 80%-89% (למורות עם משרת אם יש בממוצע כשלוש שעות שהייה לעומת ארבע למורים ומורות שמשרתם אינה מוגדרת ככזו). כאשר נערכה השוואה בין מורים שהצטרפו לאופק חדש לכאלו שלא הצטרפו, נמצא כי למורים שהצטרפו יש בממוצע 3.79 שעות שהייה (ס"ת=1.68) ואילו למורים שלא הצטרפו לרפורמה יש בממוצע 2.08 שעות שהייה (ס"ת=1.99).

נפח המטלות המבוצעות במהלך שעות השהייה

כשליש מהמורים (31%) שהצטרפו לאופק חדש, וכרבע מהמורים (23%) שלא הצטרפו לאופק חדש מדווחים כי הם מצליחים לבצע את מרבית או כל המטלות בבית הספר. מורים בבתי ספר דוברי ערבית שהצטרפו לאופק חדש מספיקים יותר לבצע את המטלות בבית הספר (48%) מאשר מורים דוברי עברית (29%). בקרב המורות דוברות העברית עם משרת אם, פחות מורות מאלו שהצטרפו לרפורמה, הצליחו לבצע בשעות השהייה בבית הספר את מרבית המטלות או את כולן, לעומת המורות שלא הצטרפו לרפורמה (13% לעומת 24%, בהתאמה). תמונה הפוכה מתקבלת בקרב המורות דוברות הערבית עם משרת אם. יותר מבין המורות אשר הצטרפו לרפורמת אופק חדש, הצליחו לבצע בשעות השהייה בבית הספר את מרבית המטלות או כולן, לעומת המורות שלא הצטרפו לרפורמה (43% לעומת 24%, בהתאמה).

השינויים שחלו בהיקף העבודה של המורים בבית

יותר מורים שהצטרפו לאופק חדש מדווחים כי הם עובדים פחות או הרבה פחות בבית מאשר מורים שלא הצטרפו לרפורמה באותו בית ספר. בקרב המורות דוברות העברית עם משרת אם, יותר מבין המורות שהצטרפו לרפורמה, עבדו בביתן בשנת תשס"ח פחות בהשוואה לשנה החולפת, לעומת המורות שלא הצטרפו לרפורמה (14% לעומת 3%, בהתאמה). בקרב המורים והמורות דוברי העברית ללא משרת אם, ההבדלים בין המצטרפים ללא מצטרפים גדולים עוד יותר (22% לעומת 2%, בהתאמה). בקרב המורות דוברות הערבית עם משרת אם, שיעור גבוה הרבה יותר מבין המורות אשר הצטרפו לרפורמת אופק חדש, עבדו בביתן בשנת תשס"ח פחות בהשוואה לשנה החולפת, לעומת המורות שלא הצטרפו לרפורמה (45% לעומת 7%, בהתאמה). בקרב המורים והמורות דוברי הערבית ללא משרת אם, התמונה דומה.

ה. התנאים הפיסיים בבתי הספר

לפי דיווחי המנהלים, בכשלושה רבעים מבתי הספר (73%) חסרים מקומות מתאימים לעבודת המורים או לקיום פגישות פרטניות עם תלמידים והורים. בבתי ספר רבים חסרים מקומות הולמים לאכילה (58%), מחשוב ותקשוב (46%) ואף חומרי למידה תקינים ונגישים (43%). בכשליש מבתי הספר (36%) אין מספיק מזגנים.

לפי דיווחי המורים, כשני שלישים מן המורים באופק חדש (67%) דיווחו כי בבית ספרם חסרים התנאים הפיסיים הנחוצים ליישום רפורמת אופק חדש. כתשעים אחוזים מהם (89%) מדווחים כי אין בבית הספר מקומות מתאימים לקיום פגישות פרטניות עם תלמידים והורים. זאת ועוד, לשבעים אחוזים מן המורים אין מקום מתאים לעבוד בו בשעות השהייה. בחלק ניכר מבתי הספר (44%) חסרים גם מחשוב ותקשוב ובכרבע מבתי הספר חומרי הוראה ולמידה תקינים ונגישים (26%) או מיזוג (24%).

התמונה העולה היא כי ברבים מבתי הספר חסרים התנאים פיסיים הנחוצים ליישום הרפורמה, ובפרט מקומות מתאימים לקיום השעות הפרטניות עם התלמידים, או לשעות השהייה של המורים. המחסור בתנאים פיסיים מספקים בבתי הספר נמצא כאחד הקשיים העיקריים שנתגלו בקרב המורים במהלך יישום השעות הפרטניות.

1. הכשרה פנים בית ספרית

המנהלים נשאלו האם התקיימה או מתקיימת בבתי הספר הכשרה בנושאים הקשורים לאופק חדש. רק כעשירית (9%) מהמנהלים השיבו כי מתקיימת בבית ספרם הכשרה מעין זו. מנהלים אלו ציינו הכשרות בנושא התמודדות עם סוגיות רגשיות וחברתיות של התלמידים, העמקה בתחום הדעת, אסטרטגיות חדשות להוראה, מיומנויות של שיחה אישית וניהול דיאלוג אישי.

רוב (88%) המורים חשים כי יש להם ידע וכלים להנחות תלמידים בשעות הפרטניות במידה רבה או רבה מאד. באופן דומה, 84% מן המורים כמעט ואינם נתקלים בשעות הפרטניות בסוגיות שקשה להם להתמודד איתן. יותר מורים דוברי עברית (לעומת דוברי ערבית) חשים כי יש להם ידע וכלים להנחות תלמידים בשעות הפרטניות במידה רבה או רבה מאד (94% לעומת 80%). ובנוסף, יותר מורים דוברי עברית (לעומת דוברי ערבית) כמעט ואינם נתקלים בשעות הפרטניות בסוגיות שקשה להם להתמודד איתן (73% לעומת 63%).

כאשר המורים שהצטרפו לרפורמה נשאלו באופן כללי האם עלה אצלם צורך בהדרכה בעקבות אופק חדש, הצטיירה תמונה שונה (לעומת הצורך בהדרכה בגין השעות הפרטניות). כשליש (33%) מהמורים השיבו כי יש להם צורך בהדרכה בעקבות אופק חדש. מורים אלו ציינו כמה תחומים, שהשכיחים בהם היו הכשרות בנושא התמודדות עם סוגיות רגשיות וחברתיות של התלמידים, מיומנויות של שיחה אישית וניהול זמן. בקרב דוברי הערבית לעומת דוברי העברית, שיעור כפול של מורים חשים כי יש להם צורך בהדרכה בעקבות אופק חדש (45% לעומת 23%).

2. עמדות המנהלים והמורים כלפי רפורמת אופק חדש

תפיסת הפוטנציאל של הרפורמה

תפיסת הפוטנציאל של אופק חדש להביא לשינוי בעיני המנהלים

רוב רובם של המנהלים שבית ספרם הצטרף לאופק חדש מאמינים כי לרפורמה פוטנציאל לחולל שינוי בתחומים שונים ובהם: קידום הישגי התלמידים (98%), בניית מסגרת הוראה מותאמת ודיפרנציאלית (97%), שיפור תחושת המסוגלות של התלמידים ביכולותיהם הלימודיות, החברתיות והאישיות (97%), ואף צמצום פערי הישגים בין התלמידים בביה"ס (97%). המנהלים אופטימיים, אם כי במידה מעט נמוכה יותר, לגבי תרומת הרפורמה לשיפור עבודת הצוות הבית ספרי (87%) והאווירה שקיימת בביה"ס בין התלמידים (85%). שיעור המנהלים הסבורים כי יהיה שיפור הוא נמוך יותר בתחום תנאי השכר של המנהלים (82%), המעמד המקצועי של המנהל (77%) והידע המקצועי של המורים (78%). במרבית התחומים, שיעור המנהלים המאמינים כי לרפורמה פוטנציאל לחולל שיפור, הינו גבוה יותר בקרב המנהלים דוברי הערבית, לעומת דוברי העברית. בקרב דוברי העברית, שיעור המנהלים הסוברים כי לרפורמה פוטנציאל לחולל שינוי, הינו נמוך יותר בקרב בתי ספר שבהם מתקיים יח"א לעומת בתי ספר ללא יח"א, ובעיקר בתחומים הקשורים לאקלים הבית ספרי, למעמד המורה ולמעמד המנהל (הפער בין

שתי הקבוצות עומד על כעשרה אחוזים). בקרב דוברי הערבית, השוואה לפי השתייכות ליוח"א לא העלתה הבדלים של ממש.

תפיסת הפוטנציאל של אופק חדש להביא לשינוי בעיני המורים

מרבית המורים (מצטרפים ולא מצטרפים גם יחד) מאמינים כי לרפורמה פוטנציאל להביא לשיפור בתחומים השונים ובעיקר עבור הישגי התלמידים (86%) והאקלים הבית-ספרי (77%). ואולם, רק שלושה רבעים מן המורים חשים כי הרפורמה תביא לשיפור בתנאי השכר והתנאים הסוציאליים של המורה וכשני שליש (62%) מהם מאמינים שאופק חדש תשפר את מעמדו המקצועי של המורה. כשליש מן המורים סבורים כי בעקבות הרפורמה לא יחול שינוי של ממש במעמדו המקצועי של המורה וכרבע (24%) חשים כך לגבי איכות מערכת החינוך באופן כללי. מיעוט המורים סבור כי הרפורמה תוביל להרעה בתחומים השונים, ובעיקר בתנאי השכר והתנאים הסוציאליים של המורה (7%) ומעמדו המקצועי (6%). בקרב המורים דוברי הערבית, שיעור המורים החשים כי לאופק חדש פוטנציאל להביא לשיפור הוא גבוה באופן משמעותי לעומת דוברי העברית (גודל הפער הוא כ-15%). הפער גבוה במיוחד בתחום המעמד המקצועי של המורה (75% לעומת 50%).

תפיסת הפוטנציאל בעיני המורים שהצטרפו לאופק חדש לעומת המורים שלא הצטרפו לרפורמה

בקרב המורים שהצטרפו לאופק חדש, שיעור גבוה יותר של מורים מאמינים בפוטנציאל של הרפורמה להוביל לשיפור לעומת עמיתיהם אשר לא הצטרפו לרפורמה (הפער עומד על כעשרה אחוזים). עם זאת, גם בקרב המורים שלא הצטרפו לרפורמה, רבים מן המורים (בסדר גודל של כשלושה רבעים) מאמינים בפוטנציאל של הרפורמה לחולל שיפור בתחומים השונים במערכת החינוך. בקרב המורים מבתי הספר דוברי העברית, המורים שהצטרפו לרפורמה תופסים את מידת הפוטנציאל שלה להביא לשיפור כרבה יותר בהשוואה לאלו שלא הצטרפו. בקרב דוברי הערבית, ההבדלים קטנים יותר, ואף ישנם תחומים בהם המורים שלא הצטרפו לרפורמה העריכו את הפוטנציאל לשינוי כגבוה יותר לעומת עמיתיהם שכן הצטרפו.

שביעות הרצון מתנאי השכר

שביעות הרצון של המורים מתנאי השכר

רק כשליש (31%) מהמורים דיווחו כי הם שבעי רצון מתנאי השכר והתנאים הסוציאליים שלהם. כרבע מהמורים (22%) אינם שבעי רצון מתנאי השכר שלהם. בקרב המורים דוברי העברית, קיימת יותר שביעות רצון בקרב המורים הצעירים (עד שש שנות ותק) לעומת המורים הוותיקים יותר (כארבעים אחוזים לעומת כשליש) ואילו בקרב דוברי הערבית, שביעות הרצון גבוהה יותר בקרב המורים הוותיקים ביותר במערכת (כמחצית לעומת כרבע).

עומס ושחיקה של המורים

למעלה ממחצית המנהלים (54%) חשים כי בעקבות הכניסה לרפורמה, מוטל על המורים עומס כבד מדי בעבודתם בבית הספר. רבע מן המנהלים חשים כי בעקבות אופק חדש נגרמה שחיקה של המורים, ובשיעור גבוה יותר בקרב דוברי העברית לעומת דוברי הערבית (33% לעומת 13%). בשני המגזרים, בבתי ספר שבהם מתקיים יוח"א (לעומת כאלו שבית ספרם אינו ביוח"א) יותר מנהלים חשים כי על המורים מוטל עומס כבד מדי בעבודתם.

שביעות הרצון של המנהלים מתנאי השכר

רק כשליש (34%) מהמנהלים שבעי רצון מתנאי השכר והתנאים הסוציאליים. כשליש מהם (35%) אינם שבעי רצון מתנאי השכר שלהם. בקרב דוברי העברית, המנהלים יותר שבעי רצון לעומת דוברי הערבית (39% לעומת 27%). בקרב דוברי העברית, יותר מנהלים בבתי ספר שלא מתקיים בהם יוח"א היו שבעי רצון מתנאי השכר שלהם בהשוואה למנהלים שבבית ספרם מתקיים יוח"א (45% לעומת 33%).

עמדות כלפי מהלך היישום

עמדות המורים כלפי מהלך היישום

רבים מן המורים מעלים מחסור במידע ובהבהרות אודות הרפורמה בכלל ותנאי השכר בפרט. רק כשליש (34%) מהמורים מציינים כי יש להם מספיק מידע לגבי המסלול לפיתוח מקצועי, או על הדרכים ליישום הרפורמה. שיעור נמוך יותר, של כרבע (24%) מן המורים מדווחים כי יש להם מספיק מידע על תנאי השכר והתנאים הסוציאליים. המורים דוברי העברית חשים במידה נמוכה עוד יותר (לעומת דוברי הערבית) כי יש להם מספיק מידע אודות המסלול לפיתוח מקצועי, הדרכים ליישום הרפורמה, או תנאי השכר.

עמדות המנהלים כלפי מהלך היישום

כארבעים אחוזים (41%) מהמנהלים חשים כי הם מקבלים מאנשי משרד החינוך תמיכה וליווי ביישום הרפורמה, ושיעור דומה (38%) מדווחים כי הם מקבלים מספיק מידע על הדרכים ליישום הרפורמה. רק כשליש מהמנהלים חשים כי אנשי המשרד מסייעים להם בפתרון קשיים העולים בנושאים הקשורים לשכר, וכרבע מקבלים מענה בהתמודדות עם קשיים אחרים שעולים בקרב המורים. כאשר נבחן הנושא גם מנקודת מבטם של המורים, רק כרבע מהם דיווחו כי הם מקבלים ממשרד החינוך מענה מספק בנושאים הקשורים לשכר.

ח. בקליפת האגוז: מבט מסכם של המנהלים כלפי אופק חדש מידת שינוי שחל בעבודת בית הספר

למעלה ממחצית המנהלים (54%) חשים כי חל שינוי לטובה בעבודת בית הספר וכשליש מן המנהלים (35%) חשים כי חל שינוי גדול לטובה. כעשירית מן המנהלים (9%) סבורים כי לא חל שינוי בעבודת בית הספר. בקרב דוברי העברית פחות מנהלים חשים כי חל שינוי לטובה או חל שינוי גדול לטובה בעבודת בית הספר, לעומת דוברי הערבית (85% לעומת 95% בהתאמה).

מהם השינויים שחלו בעבודת בית הספר?

המנהלים מתארים כמה תחומים עיקריים שבהם חלו שינויים בעבודת בית הספר, לפי תפיסתם. תחומים אלו הם כלהלן:

- שיפור האקלים הבית ספרי והעמקת הקשר בין המורה לתלמיד
- הוראה דיפרנציאלית, קידום הישגי התלמידים ותחושת המסוגלות שלהם
- פיתוח מקצועי של המורים
- שיפור בעבודת הצוות הבית ספרי

המלצות המנהלים

רוב המנהלים (79%) מציעים להמשיך את אופק חדש בבית הספר עם מספר שינויים ורק כחמישית מהם (20%) המליצו להמשיך את אופק חדש בבית הספר כפי שהיה השנה. מיעוט קטן ביותר של המנהלים (1%) היו מעדיפים להפסיק את אופק חדש בבית הספר ולחזור למתכונת העבודה הקודמת. התמונה המצטיירת, אם כן, היא שרפורמת אופק חדש היא בבחינת "אליה וקוץ בה". הרוב המכריע של המנהלים רוצים להמשיך את אופק חדש בבית הספר, ויחד עם זאת סבורים כי נדרשים שינויים ברפורמה עצמה. יותר מנהלים דוברי עברית (לעומת דוברי הערבית) מציעים להמשיך את הרפורמה עם כמה שינויים (83% לעומת 74% בהתאמה).

השינויים הנדרשים בעיני המנהלים

המנהלים הציעו שינויים בכמה רבדים של הרפורמה, החל בהיבטים של מבנה הרפורמה עצמה, דרך הקשר בין בתי הספר בשטח למובילי הרפורמה במשרד וכלה במאפייני בתי הספר, כדוגמת התנאים הפיסיים ויוח"א.

היבטים של מבנה הרפורמה

הצטרפות כבחירה בית ספרית - יש מנהלים שקראו לשינוי הבחירה באם להצטרף לרפורמה מהחלטה אישית של כל מורה ומורה לבחירה בית ספרית. לדבריהם, שינוי זה יתרום ליישום יעיל יותר של הרפורמה.

תנאי השכר ושעות העבודה - רבים מהמנהלים סבורים כי העלאת השכר אינה פרופורציונלית לשינוי שעות העבודה והעומס הנגזר מכך. בעוד שהמנהלים תמימי דעים לגבי הצורך בהעלאה גדולה יותר של השכר, הדעות חלוקות באשר לשינוי הדרוש במבנה שעות העבודה. היו מנהלים שהציעו להוסיף שעות למערכת השעות הבית ספרית, אחרים ביקשו להוריד את כמות השעות הפרטניות או לחילופין, את הכמות של השעות הפרונטאליות.

הקשר בין בתי הספר למובילי הרפורמה במשרד

מידע והסבר ממשד החינוך - רבים מהמנהלים הביעו צורך רב במידע והסבר אודות הרפורמה מטעם משרד החינוך. למורים שאלות רבות לגבי תנאי השכר ושאלות אלו אינן מוצאות מענה הולם.

הכשרה והשתלמויות - המנהלים מבקשים לשלב ברפורמה מערך מוסדר של השתלמויות והכשרות, הן עבור המורים והן עבור המנהלים עצמם.

יישום השעות הפרטניות וההטרוגניות - חלק משמעותי מהצורך המתעורר בהכשרה, לדעת המנהלים, קשור ביישום השעות הפרטניות. המנהלים קוראים להתמודדות עם נושא ההטרוגניות של השעות הפרטניות. הם היו שמחים לקבל ממשרד החינוך יותר הנחייה, ליווי, תמיכה וסיוע בפיתוח שיטות הערכה בהקשר זה.

מאפיינים של בתי הספר

■ **התנאים הפיסיים** - המנהלים מתריעים על מחסור ניכר במקומות מותאמים לקיום השעות הפרטניות ושעות השהייה.

■ **אופק חדש ויוח"א** - המנהלים שבית ספרם משתייך ליוח"א הצביעו על קושי ניכר ביישום הרפורמה לצד קיומו של יוח"א בבית ספרם.

ניתן לסכם ולומר כי המנהלים רוצים בהמשכה של הרפורמה בבתי הספר, אולם יחד עם זאת, הם סבורים כי נדרשים שינויים בכמה רבדים. לשון אחר, בתום "שנת ההרצה" של הרפורמה, היא מתגלה כרצויה בשטח וקיים ביקוש להמשך הפעלתה. יחד עם זאת, הניסיון, שנצבר תוך כדי מהלך ותנועה בבתי הספר, מלמד כי נדרשות התאמות של הרפורמה לצרכים של בתי הספר בשטח.

רקע כללי

רפורמת אופק חדש הינה רפורמה מערכתית אשר נועדה לשנות את פני מערכת החינוך בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים. מעצם היותה רפורמה מערכתית, מקיפה אופק חדש את כל המערכות בבית-הספר והיא מבקשת להביא את השינוי לכל ההיבטים של חיי בית-הספר כאמצעי להעלאת הישגי התלמידים ושיפור מעמדו של המורה ושכרו. הרפורמה היא תוצר של שיתוף פעולה בין משרד החינוך, משרד האוצר והסתדרות המורים. אופק חדש מתמקדת בשני יעדים מובילים המשלימים זה את זה ביחסי גומלין הדדיים. יעד אחד הוא קידום הישגי מערכת החינוך בכלל והישגי התלמידים בפרט ויעד שני הוא שיפור מעמדו של המורה ושכרו.

אחד מהמרכיבים העיקריים של רפורמת אופק חדש היא השעות הפרטניות. הייחוד בשעות הפרטניות הוא הדגש על הוראה בקבוצות קטנות, באופן המותאם אישית לצרכים של כל תלמיד ותלמיד. מטרת השעות הפרטניות היא מתן אפשרות לדיאלוג אישי ומעשיר בין המורה לתלמיד, בכוונה להוביל להעלאת ההישגים ולשיפור האקלים הבית ספרי.

רפורמת אופק חדש מבקשת גם לשפר את מעמד המורים על-ידי עלייה משמעותית בשכר, שינוי מהותי בעבודת ההוראה ובתנאי העסקת המורים, והפיתוח המקצועי של המורה. הרפורמה מבקשת לעלות את שכר המורה ולתגמל את המורים על שעות שהייה ושעות פרטניות, כך שבתי הספר ותלמידיהם יזכו לתוספת ניכרת של שעות הוראה למערכת והמורים שוהים בבית הספר כמות גדולה יותר של שעות במהלך השבוע.

הרפורמה החלה בשנת הלימודים התשס"ח ב- 313 בתי ספר (302 מתוכם בתי ספר יסודיים). בשנת הלימודים התשס"ט הצטרפו לרפורמה עוד כ- 500 בתי ספר נוספים. הרפורמה תיושם במהלך שש שנים בכל בתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים.

מודל הרפורמה

אופק חדש הינה רפורמה המבקשת לכלול היבטים רבים במערכת החינוך. קווי המתאר לרפורמה משתייכים לשלושה רבדים בולטים. הראשון בהם הוא תשומות הרפורמה הבאות לידי ביטוי במסגרות ההוראה והלמידה בבתי הספר. בהקשר זה הרפורמה מביאה עימה בין היתר את בשורת השעות הפרטניות והרחבת שעות השהייה, כפי שיורחב בהמשך. הרובד שני הוא תהליך ההטמעה והתהליכים הבית ספריים המשיקים לו. לתהליך הטמעת הרפורמה שותפים המפקחים, המנהלים, המורים וכמובן התלמידים. תהליך זה מתרחש תוך יחסי גומלין בין הרפורמה לתהליכים מקבילים ונוספים המתרחשים בבית הספר, ובהם תהליכים ארגוניים, רגשיים ועוד. ברקע להטמעת הרפורמה נודעת חשיבות רבה למאפיינים שונים של בית הספר העשויים להשפיע על אופן הטמעת הרפורמה ובפרט להשתייכות ליוח"א, או לתוכניות נוספות בבית הספר. הרובד האחרון והמשמעותי ביותר הוא השפעותיה של הרפורמה: מטרותיה והתפוקות המצופות, עבור התלמידים, המורים, המנהלים וכלל מערכת החינוך. שלושת הרבדים הללו חוברים ליצירת מודל סכמטי לתיאור הרפורמה, כפי שניתן לראות בתרשים 1 להלן.

תרשים 1: מודל לתיאור רפורמת אופק חדש



מטרות הרפורמה

רפורמת אופק חדש שמה לה למטרה לקדם את הישגי מערכת החינוך בתחום החינוכי, החברתי והלימודי ולשדרג את מעמד המורה. השינוי העיקרי הוא באופן ההעסקה של עובדי ההוראה ובשכרם. בצד העלאת שכר המורה, מאפשרת הרפורמה למורים ללמד בקבוצות קטנות. החזון המונח בבסיסה של הרפורמה גורס כי העבודה הפרטנית תאפשר דיאלוג אישי ופורה בין המורה לתלמיד וכי לשיח שכזה תהא תרומה להעלאת ההישגים הלימודיים, לשינוי האקלים הבית ספרי, הורדת רמת האלימות בבתי הספר, הידוק הקשר בין התלמידים והמורים והעלאת תחושת השייכות של התלמידים ושל המורים. כל אחד משני היעדים המרכזיים ניתן לפרוט לכמה נדבכים, כפי שיורחב להלן.

קידום הישגי מערכת החינוך

הרפורמה נועדה לקדם את הישגיה של מערכת החינוך בשלושה רבדים המשלימים זה את זה. כל אחד מן הרבדים מקיף את השותפים השונים לעשייה החינוכית בבית הספר: המנהלים, המורים והתלמידים, כפי שיפורט להלן.

1. שיפור האקלים הבית ספרי – רובד זה מאגם בתוכו הן תהליכים חברתיים ורגשיים מגוונים והן תהליכים ארגוניים בבתי הספר.

התהליכים החברתיים והרגשיים אותם שואפת הרפורמה להנחיל בבתי הספר נוגעים ראשית לקשר שבין תלמידים ומורים. אופק חדש מכוונת להעמיק את הקשר בין המורים לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם. מעגל משיק לתהליכים אלו הוא שיפור הקשר בין המורים להורי התלמידים. תהליכים אלו ואחרים יתרמו לעלייה ביכולת ההכלה של בית הספר, כלומר בפתיחות ובסובלנות הבית ספרית לקבל מגוון ושונות של תלמידים וצרכים. נדבך נוסף באקלים הבית ספרי הוא החתירה להורדת רמת האלימות ותחושות הניכור בין מורים ותלמידים. לכאן נקשרים שינויים בתחושות התלמידים ובהם: עלייה בתחושת המוגנות של התלמידים, עלייה בתחושת השייכות ושביעות הרצון מבית הספר, עלייה במעורבות החברתית. מטרה נוספת היא פיתוח המסוגלות האישית והחברתית של כל תלמיד ותלמיד.

התהליכים הארגוניים אותם תרצה הרפורמה להנחיל הם ראשית, שינוי בתרבות העבודה הבית ספרית ואורח החיים, שכן מדובר בשינוי רב השלכות על כל מערכת בית הספר. שנית, הרפורמה שואפת לשפר את עבודת הצוות הבית ספרי ולתרום ליעילות הישיבות המקצועיות. כל אלו בתורם יובילו להעמקת תהליכי הלמידה הבית ספרית והפקת הלקחים.

2. קידום דרכי ההוראה והלמידה – הרפורמה שואפת לניצול מושכל של המשאבים הניתנים לתלמידים. השינוי בדרכי ההוראה והלמידה יאפשר איתור מוקדם של צרכים אינדיבידואליים והתערבות מותאמת. היבט נוסף קשור לתפיסת ה"אופק הפדגוגי", המדגישה מגוון מיומנויות פדגוגיות ובהן: פיתוח אקטיבי של יכולות החשיבה, הבניית ידע פעילה של תלמידים, פיתוח למידה הכרוכה בתהליכי חקר וחשיבה מעמיקה, פיתוח מיומנויות למידה עצמית, מתן כלים יישומיים לניתוח והטמעה של חומר הלימוד, קידום תוכניות ייחודיות לפיתוח כישורי חשיבה, וכמו כן, תכנון וביצוע עבודות גמר ומחקר בנושאי הלימוד.

3. העלאת הישגי התלמידים – בהקשר זה, הרפורמה שמה לעצמה כיעד מרכזי להעלות את רמת הידע של התלמידים ולחתור להזזת עקומת ההישגים תוך צמצום שיעור התלמידים ברמות ההישגים הנמוכות והרחבת שיעור התלמידים ברמות ההישגים הגבוהות. כמו כן, השאיפה היא להגיע לצמצום פערים לימודיים בשנות הלימוד המוקדמות, צמצום פערים בין מגזרים, סוגי פיקוח ושכבות חברתיות-כלכליות שונות בתוך בתי ספר ובין בתי ספר. מטרות נוספות בהקשר זה הן חינוך למצוינות והעלאת רמת האוריינות.

שדרוג המעמד המקצועי של המורה והמנהל

1. שדרוג מעמדו המקצועי של המורה – הרפורמה מבקשת לתרום לשיפור משמעותי בשכר ובתנאי ההעסקה של עובדי ההוראה. כמו כן, הרפורמה חותרת לשיפור של תהליכי הגיוס וההכשרה תוך מטרה לשלב מורים

איכותיים במערכת החינוך. מטרה עיקרית של הרפורמה היא לקדם פיתוח מקצועי של מורים למגוון דרכי הוראה והערכה. הפיתוח המקצועי כולל עלייה ברמת הידע המקצועי הן בתחומי דעת והן בתפקידים נוספים בבית הספר. השאיפה היא לעודד התקדמות של מורים במסלול קריירה מקצועית, עלייה ברמת ההשכלה, עלייה ביוזמה, אחריות ויצירתיות ופיתוח מיומנות לעבודת צוות. השינוי במעמדו של המורה צפוי להתרחש גם עקב שינוי בתפיסת המחנך כ"מנהל כיתה" וכמנחה בקבוצות קטנות אשר עשוי לחול בעקבות הנחלת העבודה הפרטנית.

2. **שדרוג מעמד המנהל ועצמאותו**- הרפורמה מבקשת לשפר משמעותית את שכרם של המנהלים. מעבר לשיפור בשכר, הרפורמה שואפת לפיתוח מקצועי של המנהל ושינוי בתפקיד המנהל, דרך העצמת האוטונומיה של המנהל והאוטונומיה הבית ספרית. מטרת נלוות בהקשר זה הן חיזוק הקשר של המנהל עם מכון "אבני ראשה" (המכון לפיתוח מנהיגות חינוכית), עם הרשות המקומית ועם משרד החינוך.

תשומות הרפורמה

התשומות העיקריות של אופק חדש נעוצות בשינוי אופן ההעסקה של המורים. למשרתם של המורים ברפורמה נוספו שעות פרטניות ושעות שהייה. בהתאם לכך, לפי הרפורמה, שבוע עבודתו של מורה בהיקף משרה מלאה בחינוך היסודי יכלול 36 שעות שבועיות לפי הפירוט הבא:

26 שעות פרונטאליות- שעות הוראה למליאת הכיתה.

5 שעות פרטניות- ובהן הוראה של קבוצות תלמידים קטנות, עד חמישה תלמידים לקבוצה.

5 שעות שהייה- מוקדשות לעבודת הצוות הבית ספרי, ועבודת ההכנה של המורה ללא נוכחות תלמידים.

לרפורמה כאמור תשומות נוספות, אולם בדוח הנוכחי קצרה היריעה מלתאר את כולן ולפיכך ההתמקדות תהיה בשני התשומות העיקריות שלה: השעות הפרטניות ושעות שהייה, המתוארות להלן בהרחבה.

השעות הפרטניות

מטרת השעות הפרטניות היא לאפשר הוראה מותאמת בקבוצות קטנות, ולהעמיק את הקשר בין המורה לתלמיד דרך האפשרות לפיתוח שיח אינטימי ודיאלוג פורה בין המורה לתלמידיו. השעות הפרטניות נועדו לתת מענה לשונות התלמידים בכמה היבטים ובהם הלימודי, הרגשי והחברתי-ערכי. כך, שעות אלו מבקשות לתרום לצמיחה לימודית ואישית של התלמיד, ולהוות הזדמנות לפיתוח מקצועי של המורה, דרך פיתוח תהליכי הוראה-למידה-הערכה ואסטרטגיות הוראה עשירות ומגוונות. מעבר להזדמנות להתפתחות עבור התלמיד והמורה, מבקשות השעות הפרטניות לתרום לתהליך שינוי בחיי בית הספר כולו.

השעות הפרטניות מבקשות לפתוח, אם כן, חלון הזדמנויות חינוכיות בשלושה רבדים: כדלהלן:

1. **קידום התלמיד**- מנקודת מבטו של התלמיד, השעה הפרטנית מבקשת לאפשר דיאלוג אישי עם המורה ובכך לתרום להתפתחות אישית, רגשית וחברתית ולצידה להגברת תחושת המסוגלות העצמית ותחושת השייכות לבית הספר. במקביל לכך, העבודה הפרטנית מבקשת לקדם צמיחה לימודית אשר תוביל

בתורה לשיפור ההישגים. זאת דרך פיתוח החשיבה והיצירתיות בקרב התלמידים, העשרה בתחומי דעת ועניין שונים ועוד.

2. פיתוח מקצועי של המורה - השעות הפרטניות מבקשות לאפשר למורה התנסות בדרכי הוראה והערכה מגוונות. למורה תינתן ההזדמנות להעמיק את הקשר עם התלמידים דרך הוראה אישית לתלמידים. המורה יוכל לקדם את תלמידיו, לפתח את הכישורים אישיים של כל תלמיד ולטפחם. דרך זאת, למורה מתאפשר לעסוק בתחומי ידע נוספים ולהכיר מגוון אסטרטגיות הוראה והערכה ייחודיות. כמו כן תתאפשר למידה והתפתחות מקצועית על רצף הקריירה.

3. המערכת הבית ספרית - השעות הפרטניות נועדו לאפשר בתוך בית הספר מתן מענה לשונות התלמידים ודרך זאת חתירה לצמצום פערים והעלאת ההישגים. הרעיון הוא כי העבודה הפרטנית צריכה להוביל לפיתוח שיח בית ספרי מיטבי ולשיפור האווירה והאקלים בבית הספר, ולתת חיזוק לתשתית החינוכית, לפיתוח יוזמות וחדשנות חינוכית, להתייעלות תהליכי הלמידה הארגונית ולעבודת הצוות הבית ספרי ודרך כל זאת ניצול אפקטיבי ויעיל של המשאבים העומדים לרשות בית הספר.

השעות הפרטניות, כפי שהגדירה רפורמת אופק חדש, מיועדות להוראה של קבוצות תלמידים, כאשר כל קבוצת תלמידים במסגרת השעות הפרטניות תמנה עד חמישה תלמידים. במסגרת הרפורמה, השעות הפרטניות מוגדרות כחלק ממשרתו של כל מורה והן משובצות במערכת השעות האישית והבית ספרית כשעות הוראה לכל דבר. תוכנית העבודה של השעות הפרטניות נגזרת מתוכנית העבודה של בית הספר וההנחיה היא כי אין לשבץ מורה למילוי מקום במסגרת השעות הפרטניות. אוכלוסיית היעד בשעות אלו כוללת תלמידים בהתאם למיפוי ההישגים ובקבוצות גמישות בהתאם לצרכים. המורים בבתי הספר היסודיים אשר הצטרפו לרפורמת אופק חדש ועובדים בהיקף משרה מלאה, קיבלו תוספת של חמש שעות פרטניות בשבוע, שמתוכן שעתיים נקראות "שעות חינוך" והן מוקדשות למחנך למפגש אישי או קבוצתי עם התלמידים.

שעות השהייה

הרפורמה כוללת תוספת של שעות שהייה ובכך מבקשת להבנות במערכת השעות של המורה את הזמן הדרוש לו לביצוע תפקידיו מעבר לשעות ההוראה הפרונטאליות והפרטניות. תוספת שעות השהייה נועדה להיות מוקדשת לארבעה תחומים עיקריים הכוללים אפשרויות שונות לפי הפירוט הבא :

- 1. טיפוח של עבודת הצוות** - זמן המוקדש לקיום ישיבות עבודה של צוותים מקצועיים עם רכזי המקצוע וכן של צוותים רב מקצועיים.
- 2. עבודת ההכנה להוראה** - זמן המוקדש לעבודתם של המורים "מאחורי הקלעים", לרבות בדיקת עבודות ומבחנים, הכנת מערכי שיעור, הכנת חומרי למידה ועוד.
- 3. עבודה אישית למילוי תפקידים מערכתיים** - את שעות השהייה יכולים המורים להקדיש להתפתחותם בתפקידים חינוכיים נוספים בבית הספר.
- 4. מפגשים פרטניים** - ניתן להקדיש את שעות השהייה לשיחות אישיות עם תלמידים, למפגשים פרטניים עם הורי התלמידים ואף לביקורים של מחנכים בבתי התלמידים (בהתאם לצרכים העולים מן המפגשים הפרטניים).

שעות השהייה כפי שהגדירה הרפורמה צריכות להיות חלק בלתי נפרד מיום עבודתו של המורה, ועליהן להיות משובצות במשך כל שעות העבודה. ההנחיה היא כי שעות השהייה לא תשמשנה למילוי מקום.

שיטה

מטרות ההערכה

תכנית ההערכה המלאה של אופק חדש נועדה ללוות את הרפורמה במחקר לאורך שנות התפתחותה. לפיכך, זוהי תכנית הדרגתית אשר נבנתה לטווח של כמה שנים, בהתאם להתפתחותה העתידית של הרפורמה. תכנית ההערכה המלאה מקיפה שאלות רבות, אותן ניתן לסווג לשלוש מטרות על:

1. **בחינת תהליך הטמעת הרפורמה** - מהם המאפיינים המרכזיים בתהליך הטמעת הרפורמה?
2. **הערכה ומדידה של השינויים במערכת החינוך** - האם חלו שינויים במערכת החינוך במימדים שונים בקרב תלמידים, מורים, מנהלים ובתי ספר?
3. **בדיקת השינוי בתדמית ומעמד מערכת החינוך, המורים והמנהלים** - האם חל שיפור בתדמית מערכת החינוך ומעמדם של המורים והמנהלים בקרב הציבור ושאר בעלי העניין?

דוח זה הוא דוח הערכה ראשוני המפרט את ממצאי ההערכה במהלך השנה הראשונה ליישום הרפורמה (תשס"ח), ולפיכך הוא מתמקד רובו ככולו בשאלת תהליך ההטמעה של הרפורמה ויישומה הלכה למעשה. בשל היותו דוח ראשוני בתום השנה הראשונה של הרפורמה, המטרה העיקרית של הדוח הנוכחי היא להציג תמונת מצב בזמן אמת, בתום "שנת ההרצה" של אופק חדש. מתוקף זאת, דוח זה אינו מתיימר להעריך את השינויים במערכת החינוך והשינוי התדמיתי בקרב כלל הציבור. היריעה קצרה מלהכיל את שפע הממצאים הנוגעים להיבטים הרבים של הרפורמה, ולכן הדוח יתמקד בכמה היבטים עיקריים ובפרט בתשומה המרכזית של הרפורמה, כלומר בשעות הפרטניות.

מערך ההערכה

הדוח הנוכחי מתמקד בקבוצת "החלוצים", אותם בתי הספר אשר הצטרפו לאופק חדש בשנת תשס"ח, השנה הראשונה לקיומה של הרפורמה. בשנת תשס"ח הצטרפו לרפורמת "אופק חדש" 313 בתי ספר. לצורך הדוח הנוכחי הוחלט להתמקד ב-302 בתי הספר היסודיים מביניהם (ללא 11 בתי הספר השייכים לחטיבות הביניים). על מנת לקבל תמונה מקיפה ככל הניתן של מהלך היישום של הרפורמה, על גווניו השונים, מערך המחקר משלב גישה כמותית וגישה איכותנית. כחלק מהניתוח הכמותי, נאספו נתונים מכל 302 בתי הספר היסודיים אשר הצטרפו לאופק חדש בשנת תשס"ח. לצורך הניתוח בגישה האיכותנית נאספו נתונים בקרב 35 בתי ספר המייצגים את אוכלוסיית בתי הספר אשר הצטרפו לאופק חדש בשנת תשס"ח. הדוח שלפניכם מבוסס על ממצאי הניתוח הכמותי. ממצאי הניתוח שנערך בגישה האיכותנית מופיעים בדוח נפרד (ראו דוח "הערכת היישום של רפורמת אופק חדש בשנה"ל התשס"ח - דוח איכותני"). הניתוח הכמותי

שוזר נתונים שנאספו בקרב מורים ומנהלים בבתי הספר "החלוצים" לצד נתונים כמותיים שנאספו במסגרת מערך הערכה הכולל נתונים של מבחני הישגים ואקלים בית-ספרי (המיצ"ב). על מנת לקבל תמונת בסיס של בתי הספר ה"חלוצים", נערכה השוואה בין המאפיינים של קבוצת בתי הספר אשר הצטרפו ל"אופק חדש" למול כלל האוכלוסייה. השוואה זו תוצג בפתח הדוח ותתייחס להבדלים במאפייני בתי הספר: הן לפי מאפיינים דמוגרפים (מגזר, פיקוח וכדומה) והן לפי הישגי התלמידים והאקלים הבית ספרי (בהסתמך על נתוני המיצ"ב). תמונה זו מיועדת להוות נקודת בסיס להתייחסות עבור המחקרים העתידיים.

כלי ההערכה

כלי ההערכה במחקר ניתנים לסיווג ככלים איכותניים וכמותיים כלהלן:

כלי ההערכה האיכותניים:

■ ראיונות עומק עם

- מנהלים
- אנשים מהצוות הניהולי
- מורים שהצטרפו לאופק חדש
- מורים שלא הצטרפו לאופק חדש
- תלמידים (מכיתות ד'-ה')
- הורים

■ תצפיות בשעות הפרטניות

כלי ההערכה הכמותיים:

- ראיונות מובנים למנהלים
- ראיונות מובנים למורים
- נתונים ממבחני ההישגים במיצ"ב (תשס"ה-תשס"ו)
- נתונים מתוך דיווחי תלמידים בשאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית במיצ"ב (תשס"ה-תשס"ו)

הדוח הנוכחי מתאר כאמור את ניתוח הנתונים בכלי ההערכה הכמותיים. נתונים אלו נאספו בקרב בתי הספר "החלוצים", אשר הצטרפו לרפורמת אופק חדש בתשס"ח. לצורך המחקר, פותחו שני שאלונים מובנים ייעודיים - שאלון למורים באופק חדש ושאלון למנהל, כלהלן:

- **שאלון למורים** - השאלון יועד בעיקר למורים אשר הצטרפו לאופק חדש. בנוסף, יחד עם זאת, השאלון הועבר בחלקו גם למורים השייכים לבתי הספר "החלוצים", אשר לא הצטרפו לרפורמה מטעמים אלו ואחרים.

השאלון למורים כולל כמה חלקים נפרדים. חלקו המרכזי של השאלון מוקדש לשעות הפרטניות והועבר למורים שהצטרפו לאופק חדש בלבד. בחלק זה נשאלו המורים על מגוון המאפיינים של השעה

הפרטנית. חלקים אחרים בשאלון הועברו הן למורים שהצטרפו לאופק חדש והן לעמיתיהם שלא הצטרפו. חלקים אלו התייחסו לפוטנציאל הנתפס של רפורמת אופק חדש לחולל שיפור, לשעות השהייה ולשביעות הרצון והעמדות כלפי הרפורמה. כמו כן, נשאלו כל המורים על כמה מאפייני רקע של עבודתם בבית הספר.

מסגרת הדגימה כללה מורים מ- 302 בתי ספר אשר הצטרפו לרפורמת אופק חדש בתשס"ח. המסגרת כללה אך ורק מורים המלמדים באותו בית הספר בהיקף משרה הגבוהה מ-30%. בתהליך הדגימה חולקו בתי הספר לשכבות בהתבסס על כמה משתני רקע. משתנים אלו כללו: מגזר ופיקוח, השתייכות ליוח"א, רקע חברתי כלכלי, גודל בית הספר (לפי מורים), וכן ותק המורים. לאחר הקצאת גודל המדגם לשכבות השונות, נדגמו מורים מכל אחד מבתי הספר בשכבה בשיעור יחסי למספר המורים הכולל באותו בית ספר. לצורך המחקר נבנו שני מדגמים נפרדים. המדגם האחד כלל 1886 מורים שהצטרפו לאופק חדש (המהווים 33% מתוך המורים שהצטרפו לרפורמה). מתוכם, רואיינו בפועל 1344 מורים (שיעור ההשבה עמד על 71%). המדגם השני כלל 431 מורים שלא הצטרפו לרפורמה (המהווים 15% מתוך המורים שלא הצטרפו לרפורמה בבתי ספר ברפורמה). מתוכם, רואיינו בפועל 286 מורים (שיעור ההשבה עמד על 66%). בסך הכל רואיינו 1630 מורים. לצורך עיבוד הנתונים, נערך תהליך שקלול לתשובות המורים. בשני תהליכים נפרדים, שוקללו תשובות המרואיינים לפי שיעורי ההשבה ומאפייני הדגימה. בניתוח לצורך הליך השקלול נכללו כל משתני הרקע כפי שצוינו לעיל.

- **שאלון למנהלים** - השאלון מקיף כמה נושאים ובהם הפוטנציאל הנתפס של רפורמת אופק חדש לחולל שיפור, מאפיינים של בית הספר, תהליך ההצטרפות לאופק חדש, תהליך ההטמעה של הרפורמה והקשיים שהתעוררו במהלך היישום, התנאים הפיסיים בבית הספר, השעות הפרטניות על היבטיהן, ולבסוף, שביעות הרצון ועמדות כלליות כלפי הרפורמה.
- צוות ההערכה פנה לכל אחד ואחד מ- 302 המנהלים שבית ספרם הצטרף לרפורמת אופק חדש בתשס"ח בבקשה להתראיין. 223 מנהלים של בתי הספר "החלוצים" רואיינו בפועל (שיעור ההשבה עמד על 74%). לצורך עיבוד הנתונים, נערך תהליך שקלול לתשובות המנהלים. תהליך זה שקלל את תשובות המרואיינים לפי שיעורי ההשבה ובהתבסס על מאפייני הרקע הרלוונטיים של בית הספר (מגזר ופיקוח, רקע חברתי כלכלי וגודל בית הספר (לפי מורים)).

עיקרי הממצאים

במטרה לבחון האם יש מאפיינים ייחודיים לבתי הספר שהצטרפו לרפורמה, החלק הראשון של הדוח יתמקד במאפייניהם של 302 בתי הספר היסודיים שהצטרפו לרפורמת אופק חדש (בתשס"ח)¹, תוך השוואתם למאפיינים בכלל בתי הספר היסודיים. המאפיינים שנבחרו לשם כך כוללים: מגזר ופיקוח, רקע חברתי כלכלי, שילוב יום חינוך ארוך והתוכנית הלאומית בחינוך, גודל בית הספר ומימדי מיצ"ב בתחום ההישגים והאלימות הנתפסת.

א. מאפייני המצטרפים לאופק חדש בתשס"ח

1. מאפיינים דמוגרפים של בתי הספר

בחלק זה מוצג תיאור המאפיינים של קבוצת בתי הספר אשר הצטרפו לאופק חדש עם תחילתה של הרפורמה בתשס"ח, זאת במטרה לבחון האם יש מאפיינים ייחודיים לבתי הספר שהצטרפו לרפורמה מבחינת משתנים דמוגרפים שונים: המגזר והפיקוח, המחוז, הרקע החברתי-כלכלי ועוד. לשם כך, נערכה השוואה בין מאפייני בתי הספר אשר הצטרפו לאופק חדש למול כלל אוכלוסיית בתי הספר היסודיים בארץ.

מגזר ופיקוח

השוואת שיעורי בתי הספר דוברי העברית ובתי הספר דוברי הערבית שהצטרפו לאופק חדש מעלה כי שיעור בתי הספר דוברי העברית מקרב בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש הינו נמוך יותר בהשוואה לשיעורם באוכלוסיית כלל בתי הספר (62% לעומת 77%) ושיעור בתי הספר דוברי הערבית מקרב בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש גבוה יותר בהשוואה לשיעורם באוכלוסיית כלל בתי הספר (38% לעומת 23%).

בטבלה 1 מוצגים שיעורי בתי הספר לפי מגזר ופיקוח. מנתוני הטבלה עולה כי בקרב אוכלוסיית בתי הספר דוברי העברית אשר הצטרפו לאופק חדש, שיעור המשתייכים לחינוך היהודי ממלכתי-דתי נמוך יותר משיעורם בכלל האוכלוסייה (23% לעומת 32%).

בקרב אוכלוסיית בתי הספר דוברי הערבית אשר הצטרפו לאופק חדש, שיעור המשתייכים לחינוך הערבי גבוה יותר בהשוואה לשיעורם בכלל האוכלוסייה (66% לעומת 62%). לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין שיעור בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש למול כלל האוכלוסייה בקרב החינוך הבדואי והדרוזי.

¹ שני מנהלי בתי ספר ציינו כי לא הצטרפו לרפורמה, למרות שהופיעו ברשימות כבתי ספר באופק חדש, ולכם הוצאו מהחישובים להלן

טבלה 1: התפלגות בתי הספר באופק חדש מול כלל בתי הספר לפי מגזר ופיקוח

דוברי עברית-פיקוח	בתי ספר באופק חדש		כלל בתי הספר	
	מספר בתי"ס	אחוז בתי"ס	מספר בתי"ס	אחוז בתי"ס
ממלכתי	144	77%	789	68%
ממלכתי דתי	43	23%	375	32%
סה"כ	187	100%	1164	100%

דוברי ערבית-מגזר	בתי ספר באופק חדש		כלל בתי הספר	
	מספר בתי"ס	אחוז בתי"ס	מספר בתי"ס	אחוז בתי"ס
חינוך ערבי	74	66%	218	62%
חינוך דרוזי	15	13%	43	12%
חינוך בדואי	24	21%	93	23%
סה"כ	113	100%	354	100%

יוח"א והתכנית הלאומית בחינוך

ביחס ליוח"א, במגזר דוברי העברית, שיעור בתי הספר שבהם מתקיים יוח"א (מלא או חלקי) מתוך בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש הינו גבוה בהשוואה לשיעורם בכלל האוכלוסייה (50% לעומת 26%). במגזר דוברי הערבית התמונה הפוכה כך ששיעור בתי הספר שבהם מתקיים יוח"א מקרב בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש הינו נמוך במעט משיעורם בכלל האוכלוסייה (41% לעומת 47%).

את ייצוג היתר של בתי ספר שמתקיים בהם יוח"א בקרב דוברי העברית ניתן לתלות בשלושה טעמים. ראשית, יותר בתי ספר אשר השתתפו בעבר ביישום שלב א' של התוכנית הלאומית בחינוך ("דברת") הצטרפו לאופק חדש, ויותר בתי ספר ביוח"א השתתפו ביישום שלב א' של התוכנית הלאומית בחינוך. שנית, ייתכן מדובר בסיבה ערכית של אמונה כי השילוב של שני המשאבים יתרום לקידום בית הספר. שלישית, ייתכן והיה מעורב כאן שיקול מטעמי נוחיות ומורים שממילא נמצאים בבית הספר שעות ארוכות ראו ברפורמה הזדמנות לשפר את שכרם ללא שינוי ניכר בנפח השהות שלהם בבית הספר.

ביחס ליישום שלב א' של התוכנית הלאומית בחינוך, הממצאים דומים בקרב בתי הספר במגזר דוברי העברית ובמגזר דוברי הערבית. בשני המגזרים נמצא כי שיעור בתי הספר אשר הצטרפו ליישום שלב א' של התכנית הלאומית בחינוך ("דברת") מתוך בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש היה גבוה באופן משמעותי בהשוואה לשיעורם בכלל האוכלוסייה (40% לעומת 10% במגזר דוברי עברית, ו-39% לעומת 14% במגזר דוברי ערבית). הבדל זה נובע מהעובדה כי האפשרות להצטרף לרפורמת אופק חדש הוצעה תחילה לבתי הספר אשר השתייכו ליישום שלב א' של התוכנית הלאומית בחינוך, במטרה לאפשר להם להמשיך ולבצע רפורמה בבתי הספר, עם סיום התוכנית הקודמת. כפי הנראה, בקרב בתי ספר שהשתייכו בעבר ליישום שלב א' של התוכנית הלאומית

בחינוך הייתה מוכנות רבה יותר להצטרף לרפורמה ואולי אף פתיחות לרפורמה חדשנית. לכך קשורים הן אמונה בפורטנציאל של הרפורמה לחולל שיפור והן בשלות של המערכת הבית ספרית לתהליך הטמעה של רפורמה.

טבלה המפרטת את התפלגות בתי הספר לפי יו"א והתוכנית הלאומית לחינוך מופיעה בנספח א'.

רקע חברתי כלכלי

השוואת בתי הספר לפי הרקע החברתי כלכלי התבססה על מדד הטיפוח שטראוס, תוך חלוקה לשלוש קבוצות. כבתי ספר מבוססים הוגדרו בתי ספר בטווח ציונים 1-3.99 במדד שטראוס, בתי ספר בטווח 4-6.99 הוגדרו בתחום הביניים ובתי ספר עם ציון של 7 ומעלה הוגדרו כבתי ספר לא מבוססים. מהשוואת שיעור בתי הספר לפי הרקע החברתי-כלכלי בטבלה 2 עולה כי במגזר דוברי העברית, שיעור בתי הספר מרקע חברתי כלכלי מבוסס הוא נמוך יותר בקרב בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש, בהשוואה לכלל האוכלוסייה (26% לעומת 40%) ושיעורי בתי הספר מרקע חברתי כלכלי בתחום הביניים ומרקע חברתי כלכלי לא מבוסס הינם גבוהים בהשוואה לשיעוריהם המקבילים בכלל האוכלוסייה (46% לעומת 40% לתחום הביניים ו 28% לעומת 20% ללא מבוססים). לעומת זאת, בקרב מגזר דוברי הערבית, שיעור בתי הספר מרקע חברתי כלכלי בתחום הביניים באופק חדש הוא גבוה יותר בהשוואה לשיעורם בכלל האוכלוסייה (29% לעומת 21%) ואילו שיעור בתי הספר מרקע חברתי כלכלי לא מבוסס הינו נמוך יותר בהשוואה לשיעורם בכלל האוכלוסייה (71% לעומת 79%). תרשימי מרכז ופיזור של הרקע החברתי כלכלי על פי הצטרפות לאופק חדש ומגזר מופיעים בנספח ב'.

טבלה 2: התפלגות בתי הספר באופק חדש מול כלל בתי הספר לפי רקע חברתי כלכלי

דוברי עברית- רקע חברתי כלכלי	בתי ספר באופק חדש		כלל בתי הספר	
	מספר בתי"ס	אחוז בתי"ס	מספר בתי"ס	אחוז בתי"ס
מבוססים	49	26%	468	40%
תחום ביניים	85	46%	460	40%
לא מבוססים	53	28%	236	20%
סה"כ	187	100%	1164	100%

דוברי ערבית- רקע חברתי כלכלי	בתי ספר באופק חדש		כלל בתי הספר	
	מספר בתי"ס	אחוז בתי"ס	מספר בתי"ס	אחוז בתי"ס
תחום ביניים	33	29%	75	21%
לא מבוססים	80	71%	279	79%
סה"כ	113	100%	354	100%

מחוזות של משרד החינוך

מהשוואת שיעורי בתי הספר לפי מחוזות של משרד החינוך מצטיירת תמונה כללית לפיה במגזר דוברי העברית, שיעור בתי הספר במחוז צפון מתוך בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש, הוא גבוה באופן משמעותי לעומת שיעורם בכלל האוכלוסייה (35% לעומת 14%) ושיעור בתי הספר במחוז הדרום הוא מעט גבוה יותר בהשוואה לשיעורם בכלל האוכלוסייה (23% לעומת 17%). לעומת זאת, שיעור בתי הספר במחוזות חיפה והמרכז מקרב בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש הוא נמוך באופן משמעותי לעומת השיעורים המקבילים של מחוזות אלו בכלל האוכלוסייה (4% לעומת 12% למחוז חיפה ו 9% לעומת 28% למחוז המרכז). לגבי שאר האזורים, שיעוריהם מקרב בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש לא היה שונה משיעוריהם המקבילים בכלל האוכלוסייה. פילוח בתי הספר דוברי העברית על פי סוג פיקוח (ממלכתי וממלכתי-דתי) העלתה תמונה דומה ביחס להתפלגות מחוזות משרד החינוך בקרב בתי ספר שהצטרפו לאופק חדש בהשוואה לכלל האוכלוסייה. במגזר דוברי העברית, התפלגות שיעורי בתי הספר במחוזות השונים הינה דומה למדי בקרב בתי ספר שהצטרפו לאופק חדש ובקרב כלל האוכלוסייה. עם זאת, נמצא ייצוג חסר קל באופק חדש של בתי ספר ממחוזות הצפון והדרום (49% לעומת 53% למחוז הצפון ו 13% לעומת 19% למחוז הדרום) וייצוג יתר קל של בתי ספר ממחוז חיפה ומחוז המרכז בהשוואה לכלל האוכלוסייה (19% לעומת 16% למחוז חיפה ו 18% לעומת 10%). טבלת התפלגות מחוזות משרד החינוך על פי הצטרפות לאופק חדש ומגזר מופיעים בנספח ג'.

גודל בית הספר

לצורך פילוח בתי הספר לפי גודלם, בתי ספר עם 19 מורים ומטה הוגדרו כבתי ספר קטנים, בתי ספר עם 20 עד 27 מורים הוגדרו כבינוניים, ובתי ספר עם 28 מורים ומעלה הוגדרו כגדולים. נזכור כי המחקר מתמקד אך ורק במורים המלמדים באותו בית הספר בהיקף משרה הגבוה מ-30% . מטבלה 3 עולה כי בקרב בתי ספר דוברי עברית, שיעור בתי הספר הבינוניים מבין בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש הוא גבוה יותר בהשוואה לכלל האוכלוסייה (47% לעומת 40%) ואילו שיעורי בתי הספר הקטנים והגדולים הינם נמוכים יותר בהשוואה לכלל האוכלוסייה (26% לעומת 30% לבתי ספר קטנים ו- 27% לעומת 30% לבתי ספר גדולים). התמונה במגזר דוברי הערבית מעט שונה: שיעור בתי הספר בגודל בינוני מקרב בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש הוא רק מעט גבוה יותר בהשוואה לכלל האוכלוסייה (31% לעומת 28%) ושיעור בתי הספר הקטנים הוא מעט נמוך יותר בהשוואה לשיעורם בכלל האוכלוסייה (11% לעומת 15%). שיעור בתי הספר הגדולים באופק חדש דומה במגזר דוברי הערבית לשיעורם בכלל האוכלוסייה (58% באופק חדש ו 57% בכלל האוכלוסייה) .

טבלה 3: התפלגות בתי הספר באופק חדש מול כלל בתי הספר לפי גודל בית הספר (מספר מורים)

גודל בית הספר (לפי מורים)		דוברי עברית				דוברי ערבית			
		כלל בתי הספר		בתי ספר באופק חדש		כלל בתי הספר		בתי ספר באופק חדש	
מספר בתי"ס	אחוז בתי"ס	מספר בתי"ס	אחוז בתי"ס	מספר בתי"ס	אחוז בתי"ס	מספר בתי"ס	אחוז בתי"ס	מספר בתי"ס	אחוז בתי"ס
קטן	48	26%	349	30%	13	11%	53	15%	
בינוני	89	47%	462	40%	35	31%	99	28%	
גדול	50	27%	353	30%	65	58%	202	57%	
סה"כ	187	100%	1164	100%	113	100%	354	100%	

2. מאפיינים של בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש בראי המיצ"ב

בפרק זה תיערך השוואה בין בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש בשנת תשס"ח למול כלל בתי הספר, לפי ממדים שונים במיצ"ב. נבחנו ארבעה מימדים של הישגי התלמידים בתחומי הדעת מתמטיקה, מדע וטכנולוגיה, אנגלית ושפת אם, ומימד האלימות הנתפסת מתוך שאלון האקלים הבית-ספרי. בעיבודים להלן נכללים בתי הספר שהשתתפו במבחני המיצ"ב בשנים תשס"ה-תשס"ח.²

הישגים במקצועות לפי נתוני המיצ"ב

האם קיימים הבדלים בין הישגיהם של בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש בתשס"ח לעומת בתי ספר שלא הצטרפו? הנתונים בטבלה 4 מתארים את ציוני התקן של ההישגים הבית-ספריים במבחני המיצ"ב לכיתות ה' שנערכו בשנים תשס"ה-תשס"ו בארבעת מקצועות המיצ"ב. ציוני התקן חושבו תחילה בכל שנה בנפרד מסביב למוצע כלל בתי הספר שנבחנו באותה שנה. הציון הסופי מהווה ממוצע ציוני התקן של בתי הספר שנבחנו בשתי השנים גם יחד.

השוואת בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש לכלל בתי הספר מעלה תמונה שונה ביחס לבתי הספר דוברי העברית ולבתי הספר דוברי הערבית. בקרב מגזר דוברי העברית, ציוני המיצ"ב בקרב בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש היו נמוכים יותר בהשוואה לציוני המיצ"ב בכלל בתי הספר דוברי העברית. הדבר נכון לגבי כל ארבעת תחומי הדעת. לעומת זאת, בקרב דוברי הערבית התמונה הפוכה: בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש היו בעלי הישגים גבוהים יותר באופן יחסי בכל ארבעת תחומי הדעת בהשוואה לכלל בתי הספר במגזר דוברי הערבית.

² בתי הספר שהשתתפו במבחני המיצ"ב ושוייכים לשלב חינוך יסודי, ללא בתי ספר השייכים לחינוך המיוחד או ליחידות הדיווח אמח"י והמוכרים לפי משרד החינוך. בתי ספר אלו הוקמו עד שנת 2003, ולפיכך אינם מוגדרים כבתי ספר "צומחים" (בתי ספר "צומחים" הוקמו משנת 2004 ואילך ולא השתתפו במיצ"ב).

טבלה 4: ממוצעים (וסטיות תקן) של ציוני התקן במימדי ההישגים במבחני המיצ"ב בשנים תשס"ה ותשס"ו עבור תלמידים בבתי ספר שהצטרפו לאופק חדש בשנת תשס"ח ובכלל בתי הספר

	דוברי עברית		דוברי ערבית	
	כלל בתי הספר	בתי ספר באופק חדש	כלל בתי הספר	בתי ספר באופק חדש
מספר בתי הספר	322	101	1101	183
מתמטיקה	-1.18 (0.98)	-1.06 (0.94)	0.35 (0.69)	0.26 (0.71)
אנגלית	-0.59 (1.10)	-0.43 (1.01)	0.18 (0.90)	-0.05 (0.99)
מדעים	-1.25 (1.10)	-1.08 (1.04)	0.37 (0.56)	0.27 (0.63)
שפת אם* עברית/ערבית	0.00 (1.00)	0.22 (0.86)	0.00 (1.00)	-0.21 (1.09)

* בשפת אם עברית חושבו ציוני התקן סביב ממוצע בתי הספר דוברי עברית, ובשפת אם ערבית סביב ממוצע בתי הספר דוברי ערבית. בשאר תחומי הדעת המבחנים שהועברו בשני מגזרי השפה זהים וציוני התקן חושבו סביב ממוצע כלל בתי הספר דוברי העברית והערבית.

תרשימים המתארים מרכז ופיזור של ההישגים במבחני המיצ"ב מופיעים בנספח ד'.

מדד אלימות נתפסת לפי נתוני המיצ"ב

שאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית כוללים שלוש שאלות הנוגעות לאלימות בבית הספר כפי שהיא נתפסת בעיני התלמיד. התלמידים נתבקשו לענות על סולם בין 1 ל-6, כאשר 1 = "בכלל לא נכון" ו-6 = "נכון מאוד", ביחס לשלושת ההיגדים הבאים: (1) בכיתה שלי יש הרבה מריבות בין התלמידים; (2) השנה הייתי מעורב פעמים רבות במעשי אלימות ("מכות"); (3) קורה שאני מפחד ללכת לבית הספר בגלל שיש בו תלמידים אלימים. לכל תלמיד חושב ציון אלימות כממוצע של תשובותיו על שלוש השאלות.

הנתונים בטבלה 5 מתארים ציוני תקן של מימד האלימות הנתפסת בשאלוני המיצ"ב לכיתות ה' שנערכו בשנים תשס"ה-תשס"ו. ציוני התקן חושבו תחילה בכל שנה בנפרד מסביב לממוצע כל בתי הספר (שני המגזרים יחד) והציון הסופי מהווה ממוצע של שתי השנים. השוואת בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש לכלל בתי הספר מעלה תמונה דומה לזו שהתקבלה מנתוני ההישגים. בקרב דוברי העברית, בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש הינם בעלי רמה גבוהה יותר של אלימות נתפסת באופן יחסי לאוכלוסייה, ואילו בקרב דוברי הערבית תמונת האלימות הפוכה, בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש הינם בעלי רמה נמוכה יותר של אלימות נתפסת. תרשימים המתארים מרכז ופיזור של מדד האלימות הנתפסת מופיעים בנספח ה'.

טבלה 5: ממוצעים (וסטיות תקן) של ציוני התקן במימד האלימות הנתפסת כפי שנמדדה במיצ"ב בשנים תשס"ה ותשס"ו עבור תלמידים בבתי ספר שהצטרפו לאופק חדש בשנת תשס"ח ובכלל בתי הספר

	דוברי עברית		דוברי ערבית	
	כלל בתי הספר	בתי ספר באופק חדש	כלל בתי הספר	בתי ספר באופק חדש
מספר בתי ספר	322	101	1101	183
אלימות נתפסת	1.19 (0.98)	1.06 (1.01)	-0.35 (0.69)	-0.21 (0.73)

לסיכום, המאפיינים הייחודיים של בתי הספר באופק חדש באופן יחסי לכלל האוכלוסייה הם:

1. בשנת תשס"ח הצטרפו לרפורמת אופק חדש 302 בתי ספר יסודיים, מתוכם כשני שלישים דוברי עברית (62%) וכשליש דוברי ערבית. ייצוגם היחסי של בתי הספר דוברי העברית הינו נמוך יותר (62% לעומת 77%) וייצוגם היחסי של בתי הספר דוברי הערבית גבוה יותר (38% לעומת 23%) משיעורם היחסי בכלל בתי הספר היסודיים. בקרב דוברי העברית, שיעור בתי הספר המשתייכים לחינוך הממלכתי-דתי הוא נמוך יותר משיעורם היחסי באוכלוסייה (23% לעומת 32%).
2. בקרב דוברי העברית, שיעור בתי הספר בהם מתקיים יו"א (מלא או חלקי) הינו כמעט כפול משיעורם היחסי בכלל בתי הספר (50% לעומת 26%). לעומת זאת, בקרב דוברי הערבית, שיעור בתי הספר שבהם מתקיים יו"א מקרב בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש הינו נמוך כמעט משיעורם בכלל האוכלוסייה (41% לעומת 47%).
3. בתי הספר שהצטרפו ליישום שלב א' של התוכנית הלאומית בחינוך מיוצגים כמעט פי ארבעה יותר בהשוואה לייצוגם היחסי באוכלוסייה בקרב דוברי העברית (40% לעומת 10%). תמונה דומה קיימת בקרב דוברי הערבית (39% לעומת 14%).
4. ביחס לרקע חברתי-כלכלי, בקרב דוברי העברית הצטרפו לאופק חדש יותר בתי ספר מרקע חברתי-כלכלי לא מבוסס (28% לעומת 20%) ובתחום הביניים (46% לעומת 40%) ופחות בתי ספר מבוססים (26% לעומת 40%) בהשוואה לכלל האוכלוסייה. לעומת זאת, בקרב דוברי הערבית הצטרפו לאופק חדש יותר בתי ספר מרקע חברתי-כלכלי בתחום הביניים (29% לעומת 21%) ופחות בתי ספר לא מבוססים (71% לעומת 79%).
5. השוואה לפי מחוזות משרד החינוך העלתה כי בקרב דוברי העברית מיוצגים יותר בתי ספר ממחוזות הצפון (35% לעומת 14%) והדרום (23% לעומת 17%), ופחות בתי ספר ממחוזות חיפה (4% לעומת 12%) והמרכז (9% לעומת 28%) ואילו בקרב דוברי הערבית, נמצאה התפלגות דומה של מחוזות משרד החינוך.
6. בקרב דוברי העברית, הצטרפו לאופק חדש באופן יחסי לאוכלוסייה, יותר בתי ספר שגודלם (לפי מספר המורים) בינוני (47% לעומת 40%) ופחות בתי ספר קטנים (26% לעומת 30%) וגדולים (27% לעומת 30%). בקרב דוברי הערבית, שיעור בתי הספר בגודל בינוני שהצטרפו לאופק חדש הוא רק מעט גבוה

יותר (31% לעומת 28%) ושיעור בתי הספר הקטנים הוא מעט נמוך יותר בהשוואה לשיעורם בכלל האוכלוסייה (11% לעומת 15%). השיעור היחסי של בתי הספר הגדולים באופק חדש דומה לאוכלוסייה.

7. בראי המיצ"ב תשס"ה-תשס"ו, בקרב דוברי העברית, בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש הינם בעלי הישגים נמוכים יותר במקצועות הליבה של המיצ"ב ורמות גבוהות יותר של אלימות נתפסת באופן יחסי לאוכלוסייה. בקרב דוברי הערבית תמונת מימדי המיצ"ב הפוכה כך שבתי הספר שהצטרפו לאופק חדש הינם בעלי הישגים גבוהים יותר במימדי המיצ"ב ורמות נמוכות יותר של אלימות נתפסת באופן יחסי לאוכלוסייה.

3. מהם מאפייני המורים שהצטרפו לאופק חדש?

חלק זה מבקש לבחון האם ניתן להצביע על הבדלים במאפייני הרקע של המורים בבתי ספר ה"חלוצים" שהצטרפו באופן אישי לאופק חדש למול המורים שלא הצטרפו לאופק חדש והמלמדים באותם בתי ספר. ניתוח הבדלים אלו עשוי ללמד מהם מאפייני הרקע שעשויים להוות גורמי השפעה על הצטרפות המורים לרפורמת אופק חדש.

הניתוח המופיע להלן נערך בקרב 1630 המורים אשר השתתפו בראיון המורים במסגרת המחקר הנוכחי. כל המורים מלמדים בבתי הספר ה"חלוצים" בהיקף משרה הגבוהה מ-30%. נערכה השוואה בין מאפייני המורים אשר הצטרפו לאופק חדש (1344 במספר; 855 מתוכם דוברי עברית ו-489 דוברי ערבית) למול עמיתיהם (286 במספר; 186 מתוכם דוברי עברית ו-100 דוברי ערבית) אשר לא הצטרפו לרפורמה. עבור כל המאפיינים נערכה השוואה זו הן בקרב כלל המורים והן בקרב דוברי עברית ודוברי ערבית בנפרד. עיקרי הממצאים שעלו מתוך ההשוואה מוצגים להלן עבור כל אחד מן המאפיינים הרלוונטיים.

מאפייני התפקיד

מחנכים - בקרב המורים אשר בחרו להצטרף לרפורמת אופק חדש שיעור המחנכים גבוה ביותר לעומת שיעור המחנכים בקרב עמיתיהם שלא הצטרפו (63% לעומת 39%). הבדל זה נותר בעינו גם כאשר נבדק בנפרד בקרב דוברי עברית ודוברי ערבית. בקרב דוברי הערבית ההבדל בשיעור המחנכים גדול עוד יותר (61% לעומת 32%) מאשר ההבדל בקרב דוברי העברית (64% לעומת 43%). מכאן עולה כי מאפיין בולט אחד שקידם לרפורמה הוא תפקיד המחנך. ממצא זה עולה בקנה אחד עם החזון של הרפורמה ובראשו העבודה הפרטנית. ניתן לשער כי המוטיבציה של המחנכים בבתי הספר להצטרף לרפורמה היא גבוהה יותר.

בנוסף הושוו ההתפלגויות של השכבה בה מחנך המורה. בדרך כלל לא נמצאו הבדלים, למעט שתי שכבות. שיעור המחנכים בכיתות ד' נמוך יותר בקרב המורים שהצטרפו לרפורמה (14% לעומת 22%) ואילו שיעור המחנכים בכיתות ו' גבוה יותר בקרב המורים שהצטרפו לרפורמה (16% לעומת 10%). הבדלים אלו נמצאו הן בקרב דוברי העברית והן בקרב דוברי הערבית.

מקצועות הוראה עיקריים – בדרך כלל לא נמצאו הבדלים בין התפלגויות המורים לפי מקצוע ההוראה העיקרי שלהם. ההבדל היחיד שנמצא הוא כי בקרב דוברי העברית שיעור המורים שמקצוע העיקרי שלהם הוא שפת אם או מקצועות קרובים (כדוגמת כשירות לשונית, אוריינות, לשון, הבעה, הבנת הנקרא וכו') הוא גבוה יותר אצל מצטרפים לרפורמה בהשוואה למורים שלא הצטרפו (38% לעומת 26%). ייתכן ומדובר במוטיבציה חינוכית ערכית של אותם מורים לקדם דרך השעות הפרטניות את פיתוח האוריינות.

תפקידים נוספים בבית הספר – נערכה השוואה של שיעור המורים המכהנים בתפקידים נוספים בבית הספר. התפקידים שנבחנו הם רכז חברתי, יועץ, מדריך וחבר הנהלה. נמצא כי בקרב המורים המצטרפים לאופק חדש שיעור המורים שיש להם תפקיד נוסף בבית הספר כחברי הנהלה הוא גבוה יותר לעומת עמיתיהם שלא הצטרפו (12% לעומת 5%). הבדל זה גדול יותר בקרב דוברי העברית (15% לעומת 6%) מאשר בקרב דוברי הערבית (6% לעומת 3%). כמו כן נמצא הבדל קטן בשיעור המורים שיש להם תפקיד של רכז חברתי בבית הספר, כאשר בקרב המצטרפים לרפורמה שיעור המורים שהם גם רכזים חברתיים מעט יותר גבוה (7% לעומת 4%). מעבר לכך, לא נמצאו הבדלים לפי תפקידים נוספים בבית הספר.

מאפייני ותק

קבוצות ותק – המורים נשאלו מהו ותק ההוראה הכולל שלהם. לפי תשובותיהם, נערכה חלוקה לארבע קבוצות ותק הוראה: 1-6 שנים, 7-13 שנים, 14-20 שנים ולבסוף, 21 שנים ואילך. הנתונים מוצגים בטבלה 6 ומעלים תמונה שונה בקרב דוברי העברית ודוברי הערבית. בקרב המורים דוברי העברית שהצטרפו לרפורמה, שיעור המורים הצעירים יחסית, שהוותק שלהם נע בין 7 ל-13 שנים, גבוה יחסית לשיעורם בקרב עמיתיהם שלא הצטרפו (23% לעומת 17%). לצד זאת, שיעור המורים הוותיקים (21 שנים ואילך) נמוך יותר בקרב המורים דוברי העברית שהצטרפו לאופק חדש (38% לעומת 47%).

בקרב דוברי הערבית שהצטרפו לרפורמה, הצטרפו לרפורמה בעיקר מורים יחסית צעירים במערכת, עם ותק הוראה שאינו עולה על 13 שנים. עם זאת, ניתן לראות באופן מפתיע כי שיעור המורים החדשים הצעירים ביותר, שהוותק שלהם נע בין 1 ל-6 שנים, נמוך באופן משמעותי בקרב המצטרפים לרפורמה לעומת עמיתיהם שלא הצטרפו (25% לעומת 45%). כפי שנמצא גם בקרב דוברי העברית, שיעור המורים שהוותק שלהם נע בין 7 ל-13 שנים גבוה יותר בקבוצת המורים שהצטרפו לרפורמה לעומת עמיתיהם שלא הצטרפו (38% לעומת 22%). בשונה מדוברי העברית, לא נמצא שיעור נמוך יותר של מורים ותיקים (21 שנים ואילך) בקרב דוברי הערבית שהצטרפו לאופק חדש.

הטבלה הבאה מציגה את התפלגויות המורים לפי ארבע קבוצות הוותק.

טבלה 6: התפלגות לפי ותק של המורים באופק חדש לעומת מורים שאינם ברפורמה (באחוזים)

ותק הוראה (בשנים)	דוברי עברית		דוברי ערבית	
	מורים באופק חדש	מורים שאינם באופק חדש	מורים באופק חדש	מורים שאינם באופק חדש
1-6 שנים	13%	12%	25%	45%
7-13 שנים	23%	17%	38%	22%
14-20 שנים	26%	24%	18%	13%
21 שנים ואילך	38%	47%	20%	20%

משרת אם - בקרב המורות שהצטרפו לאופק חדש שיעור המורות שמשרתן מוגדרת כמשרת אם גבוה יותר לעומת שיעור המורים והמורות שלא הצטרפו לאופק חדש (51% לעומת 44%). תופעה זו נמצאה הן בקרב דוברי העברית והן בקרב דוברי הערבית. הפער גדול יותר בקרב דוברי העברית (56% לעומת 47%) בהשוואה לדוברי הערבית (45% לעומת 41%).

לסיכום השוואת מאפייני המורים שהצטרפו לרפורמת אופק חדש לאלו שלא הצטרפו:

ההבדל העיקרי בין מורים מצטרפים ללא מצטרפים הוא בתפקיד המנחה, כאשר שיעור גבוה יותר של מנחים בחרו להצטרף לאופק חדש (63% לעומת 39%). בקרב דוברי הערבית ההבדל בשיעור המנחים גדול עוד יותר (61% לעומת 32%) מאשר ההבדל בקרב דוברי העברית (64% לעומת 43%). מכאן עולה כי מאפיין בולט אחד שקידם לרפורמה הוא תפקיד המנחה, באופן שעולה בקנה אחד עם החזון של הרפורמה ובראשו העבודה הפרטנית.

יותר מורים צעירים בחרו להצטרף לרפורמה ופחות מורים ותיקים במערכת. בקרב המורים דוברי העברית שהצטרפו לרפורמה, שיעור המורים שהוותק שלהם נע בין 7 ל-13 שנים, הינו גבוה יחסית לשיעורם בקרב עמיתיהם שלא הצטרפו (23% לעומת 17%). לצד זאת, שיעור המורים הוותיקים (21 שנים ואילך) נמוך יותר בקרב המורים דוברי העברית שהצטרפו לאופק חדש (38% לעומת 47%). בקרב דוברי הערבית שהצטרפו לרפורמה, שיעור המורים שהוותק שלהם נע בין 1 ל-6 שנים נמוך יותר בקרב המצטרפים לרפורמה לעומת הלא מצטרפים (25% לעומת 45%). שיעור המורים שהוותק שלהם נע בין 7 ל-13 שנים הינו גבוה יותר בקבוצת המורים שהצטרפו (38% לעומת 22%).

בקרב המורות שהצטרפו לאופק חדש שיעור המורות שמשרתן מוגדרת כמשרת אם גבוה יותר לעומת שיעור המורים והמורות שלא הצטרפו לאופק חדש (51% לעומת 44%). הפער גדול יותר בקרב דוברי העברית (56% לעומת 47%) בהשוואה לדוברי הערבית (45% לעומת 41%).

ב. הסיבות להצטרפות לרפורמה

חלק זה יתאר את מהלך הכניסה של רפורמת אופק חדש לבתי הספר. ידונו היבטים שונים בתהליך ההצטרפות של בתי הספר ומוריהם לרפורמה, תוך מטרה למפות את הגורמים להצטרפות מורים לרפורמה מחד, ואת הגורמים לאי הצטרפות מאידך.

ההצטרפות לרפורמה הוגדרה במשרד החינוך כבחירה אישית של כל מורה. הצטרפותו של בית ספר לאופק חדש הייתה מותנית בכך שלפחות ממחצית המורים, שאחוז המשרה שלהם הוא מעל 30% באותו בית ספר (ו-50% משרה כולל) יצטרפו לרפורמה. בכל בית ספר התפתחה בחדר המורים דינמיקה מורכבת סביב שאלת ההצטרפות לרפורמה. היו מי שצידדו באופק חדש ובהצטרפות לרפורמה ומן העבר השני היו גם מתנגדים. המורים נדרשו לקבל את החלטה לגבי ההצטרפות בתוך מערכת שיקולים מורכבת וכוחות מנוגדים שפעלו עליהם מכיוונים שונים. בחלק זה יוצגו הסיבות להצטרפות המורים לאופק חדש, משתי נקודות מבט: מורים ומנהלים. המידע מבוסס על הראיונות אשר נערכו עם המנהלים והמורים בבתי הספר "החלוצים". לאורך חלקו הבא של הדוח, שתי נקודות המבט שזורות זו בזו, תוך הצגה נפרדת של הממצאים שהתקבלו בקרב המנהלים והמורים.

תחושות המנהלים לגבי ההצטרפות

למנהלי בתי הספר נודע תפקיד מפתח בהובלת תהליך הכניסה של בתי הספר. כדי ללמוד על תחושות המנהלים עם "יריית הפתיחה" של הרפורמה, נשאלו המנהלים על תחושותיהם הראשוניות לגבי הצטרפות בית הספר לרפורמה ומהלך הגיוס של המורים לאופק חדש. טבלה 7 מציגה את התפלגות תשובותיהם. כפי שניתן לראות בטבלה, הרוב המכריע של המנהלים (93%) רצו שבית ספרם יצטרף לאופק חדש במידה רבה או רבה מאד. ברוב בתי הספר נמצא כי ישנה הלימה בין עקרונות אופק חדש לחזון הבית ספרי ולתוכניות אחרות הקיימות בבית הספר (86% מהמנהלים השיבו "במידה רבה" או במידה רבה מאד" על ההיגד).

מידת המעורבות של המנהל בתהליך גיוס המורים לאופק חדש אף היא הייתה רבה, וקצת יותר משלושה רבעים מהמנהלים דיווחו כי היו מעורבים במידה רבה או רבה מאד בגיוס המורים לרפורמה. ואולם, ניתן לראות כי בעוד שאחוז גבוה מאד מן המנהלים רצו מאד שבית ספרם יצטרף, בהקשר של גיוס המורים, המנהלים הציגו עמדה מעט מתונה יותר.

טבלה 7: תחושות המנהלים לגבי ההצטרפות לאופק חדש (התפלגות התשובות באחוזים)

באיזו מידה...	במידה מועטה מאד או בכלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד
רצית שבית ספרך יצטרף לאופק חדש	0%	2%	5%	29%	64%
היית מעורב בגיוס המורים להצטרפות לאופק חדש	3%	3%	16%	33%	45%
יש הלימה בין עקרונות אופק חדש לחזון הבית ספרי ולתוכניות אחרות הקיימות בבית הספר	1%	3%	11%	52%	34%

לקבלת תמונה כללית, אוחדו לקטגוריה אחת תשובותיהם של מנהלים שהשיבו "במידה רבה" או "במידה רבה מאד". התרשים הבא מציג את אחוזי המנהלים שבחרו בקטגוריות אלו. מהשוואת מנהלי בתי ספר דוברי עברית לעומת מנהלי בתי ספר דוברי ערבית, עולה כי אין הבדל של ממש במידת הרצון של המנהלים שבית ספרם יצטרף לרפורמה. יחד עם זאת, נמצא כי שיעור נמוך יותר של מנהלי בתי ספר דוברי ערבית סבורים כי ישנה הלימה בין עקרונות אופק חדש לחזון הבית ספרי ולתוכניות אחרות הקיימות בבית הספר ובהתאם, הם היו מעורבים בגיוס המורים לבית ספרם במידה נמוכה יותר.

תרשים 2: תחושות המנהלים לגבי ההצטרפות בקרב דוברי עברית ודוברי ערבית



כאשר נערכה השוואה בין תשובותיהם של מנהלי בתי הספר לפי השתייכות ליוח"א לא נמצאו הבדלים במידת רצונם של המנהלים להצטרף לאופק חדש. יחד עם זאת, כאשר נבחנו דוברי ערבית ודוברי עברית בנפרד, נמצאו שני הבדלים מעניינים. בקרב המנהלים דוברי העברית, אלו שאינם משתייכים ליוח"א היו מעורבים במידה רבה יותר בגיוס המורים לבית ספרם לעומת מנהלים שבית ספרם ביוח"א (88% לעומת 78%). הבדל זה לא

נמצא בקרב מנהלים דוברי ערבית (70% לעומת 71%). בקרב מנהלי בתי ספר דוברי ערבית, שביט ספרס אינו משתייך ליוח"א, שיעור גבוה יותר של מנהלים סבורים כי ישנה הלימה בין עקרונות אופק חדש לחזון הבית ספרי ולתוכניות אחרות הקיימות בבית הספר לעומת מנהלים שביט ספרס ביוח"א (84% לעומת 71%). הבדל זה לא נמצא בקרב מנהלים דוברי עברית (91% לעומת 89%). ממצאים אלו מעידים על מוכנות מעט גבוהה יותר של מנהלי בתי ספר שאינם ביוח"א להצטרף לרפורמה.

כמו כן נערכה בקרב דוברי העברית השוואה בין תשובותיהם של מנהלי בתי הספר בחינוך הממלכתי לעומת החינוך הממלכתי דתי. לא נמצאו הבדלים של ממש במידת רצונם של המנהלים להצטרף לאופק חדש, או במידת מעורבותם בגיוס המורים. עם זאת, שיעור גבוה יותר של מנהלים סבורים כי ישנה הלימה בין עקרונות אופק חדש לחזון הבית ספרי ולתוכניות אחרות הקיימות בבית הספר בחינוך הממלכתי לעומת החינוך הממלכתי-דתי (94% לעומת 77%).

כאשר נבדקו עמדות המנהלים לגבי ההצטרפות לאופק חדש לפי רקע חברתי כלכלי ולפי גודל בית הספר, לא נמצאו הבדלים משמעותיים.

סיבות להצטרפות המורים

כאמור, הצטרפות המורים לרפורמת אופק חדש הוגדרה כבחירה אישית של כל מורה ומורה. מה היו הסיבות שבגינן מורים בחרו להצטרף לאופק חדש? במטרה לענות על שאלה זו ולהתחקות אחר מערך השיקולים שפעל על המורים, נשאלו המורים באופק חדש מה היו הסיבות העיקריות שהביאו אותם להצטרף לרפורמה. במבט ממעוף הציפור ניתן לומר כי כמחצית מן המורים בחרו להצטרף לרפורמת אופק חדש מתוך שני טעמים עיקריים, או שילוב של השניים. טעמים אלו היו מחד המוטיבציה של המורים לשפר את שכרם ואת תנאי העסקתם ומאידך, האמונה בפוטנציאל של הרפורמה לחולל שיפור בהישגיה של מערכת החינוך בכלל והתלמידים בפרט. ככלל, ניתן לסווג את הסיבות להצטרפות לרפורמה לכאלו המערבות תהליכי מוטיבציה פנימית ולכאלו הקשורות במוטיבציה חיצונית. סיבות הנובעות ממוטיבציה פנימית מתייחסות למקרים בהם המורה בחר מרצונו החופשי להצטרף והן כוללות: רצון בשיפור תנאי השכר, אמונה בפוטנציאל של אופק חדש ופתיחות לחדשנות. הסיבות הנעוצות במוטיבציה חיצונית כוללות הצטרפות מורים לרפורמה כתוצאה מהחלטה בית ספרית גורפת, כניעה ללחץ שהופעל על המורים או הצטרפות אוטומטית של מורים חדשים.

טבלה 8: סיבות שהביאו את המורים להצטרף לאופק חדש (אחוז המורים שציינו סיבה זו)

סיבות להצטרפות המורים לאופק חדש	דוברי עברית	דוברי ערבית	כלל המורים
סיבות מתוך מוטיבציה פנימית			
עליה בשכר המורה	26%	28%	27%
אמונה בפוטנציאל של אופק חדש	10%	16%	13%
שילוב של העלייה בשכר עם האמונה בפוטנציאל של אופק חדש	13%	18%	15%
רצון להתנסות בתכנית חדשנית	5%	10%	7%
סיבות מתוך מוטיבציה חיצונית			
החלטה בית ספרית גורפת	23%	17%	20%
כניעה ללחץ חיצוני מצד גורמים במערכת בית הספר	12%	5%	9%
הצטרפות אוטומטית של מורים חדשים במערכת	5%	1%	3%
סיבות אחרות	6%	5%	6%
סה"כ	100%	100%	100%
מספר המורים	855	489	1344

מטבלה 8 ניתן לראות כי כשני שלישים מן המורים בחרו להצטרף לרפורמה מתוך מוטיבציה פנימית. הסיבה השכיחה ביותר להצטרפות המורים לרפורמת אופק חדש היא השיפור בשכרם ובתנאי ההעסקה שלהם. 42% מהמורים ציינו סיבה זו, וכשני שלישים מתוכם העלו אותה כסיבה היחידה להצטרפותם. סיבה שכיחה נוספת היא האמונה שיש למורים בפוטנציאל של התכנית לתרום לקידום הישגי מערכת החינוך בכלל והישגי התלמידים בפרט. 27% מהמורים הזכירו סיבה זו, מבניהם כמחצית ציינו אותה כסיבה הבלעדית להצטרפותם לרפורמה (ציטטות לדוגמה מתוך תשובות המורים שצינו סיבה זו: "אפשרות מיוחדת במינה לפגוש את הילדים אחד לאחד ולעזור"; "אני בהחלט מאמינה ברפורמה, בהצלחות שהיא טומנת בחובה, בשיפור הישגי התלמידים, באקלים הכיתתי והבית ספרי, בקשר בין הורים לצוות החינוכי"). כשביעית מן המורים (15%) הצטרפו לרפורמה מתוך שילוב של שתי הסיבות גם יחד (שיפור השכר וקידום הישגי מערכת החינוך). על אף הגדרת ההצטרפות לרפורמה כבחירה מרצון, כשליש מן המורים דיווחו כי הצטרפו לרפורמה מתוך מוטיבציה חיצונית של אילוצים מערכתיים כאלו ואחרים. חלק מן המורים (20%) נאלצו לדבריהם "ליישר קו" עם החלטה גורפת שהתקבלה בבית ספרם. כעשירית מהמורים (9%) הצטרפו לתכנית בגלל לחץ שהופעל עליהם (חלקם השתמשו במטאפורות הממחישות את עוצמתה של התופעה, לדוגמה מדברי המורים: "סחף בית ספרי", "קיבלנו הוראה סמויה שמי שלא מצטרף עף מבית הספר").

הבדלים בין דוברי עברית לדוברי ערבית

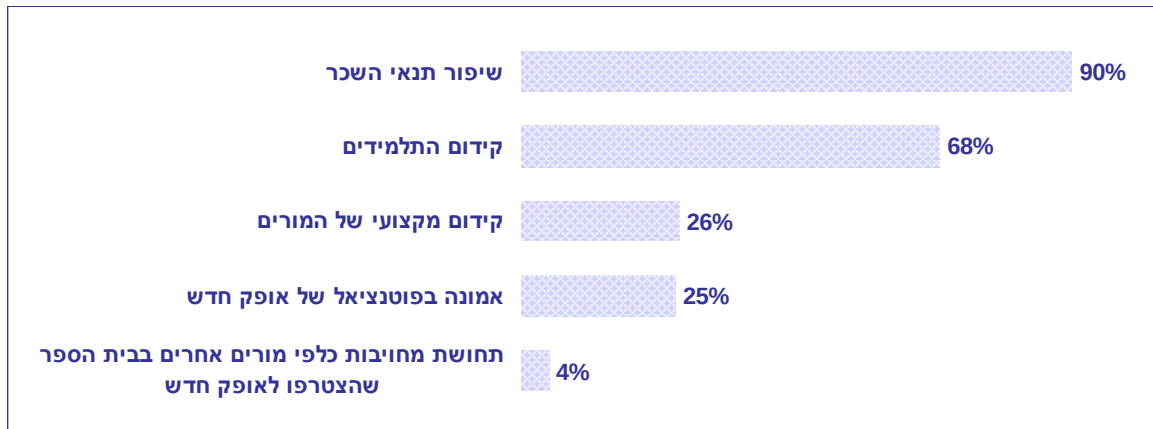
קיימים מספר הבדלים בין דוברי העברית לדוברי הערבית באשר למניעים שהובילו מורים להצטרף לאופק חדש. בקרב דוברי הערבית שיעור המורים שבחרו להצטרף לרפורמה מתוך מוטיבציה פנימית הינו גבוה יותר. שיעור גבוה יותר של דוברי ערבית לעומת עברית ציינו כסיבה להצטרפותם את האמונה בפוטנציאל של

הרפורמה (16% לעומת 10%) או שילוב של אמונה זו עם הפוטנציאל (18% לעומת 13%). לעומת זאת, בקרב דוברי העברית, שיעור המורים שדיווחו כי הצטרפו לרפורמה מתוך אילוצים חיצוניים הוא גבוה יותר.

סיבות להצטרפות המורים לפי דיווחי המנהלים

במטרה ללמוד על הסיבות להצטרפות המורים לרפורמה מנקודת מבט נוספת, נשאלו גם מנהלי בתי הספר מה היו הסיבות לדעתם שגרמו למורים בבית ספרם להצטרף לתכנית. הוצגו בפני המנהלים חמש סיבות אפשריות להצטרפות והם נתבקשו לגבי כל אחת מן האפשרויות לציין האם זו סיבה עיקרית בעיניהם להצטרפות המורים. כך, ניתן היה לבחור ביותר מאשר אפשרות אחת. התרשים להלן מציג עבור כל אחת מן האפשרויות את אחוזי המנהלים שהשיבו בחיוב (הנתונים בתרשים אינם מסתכמים ל-100%).

תרשים 3: סיבות להצטרפות מורים לרפורמה לפי דיווחי המנהלים



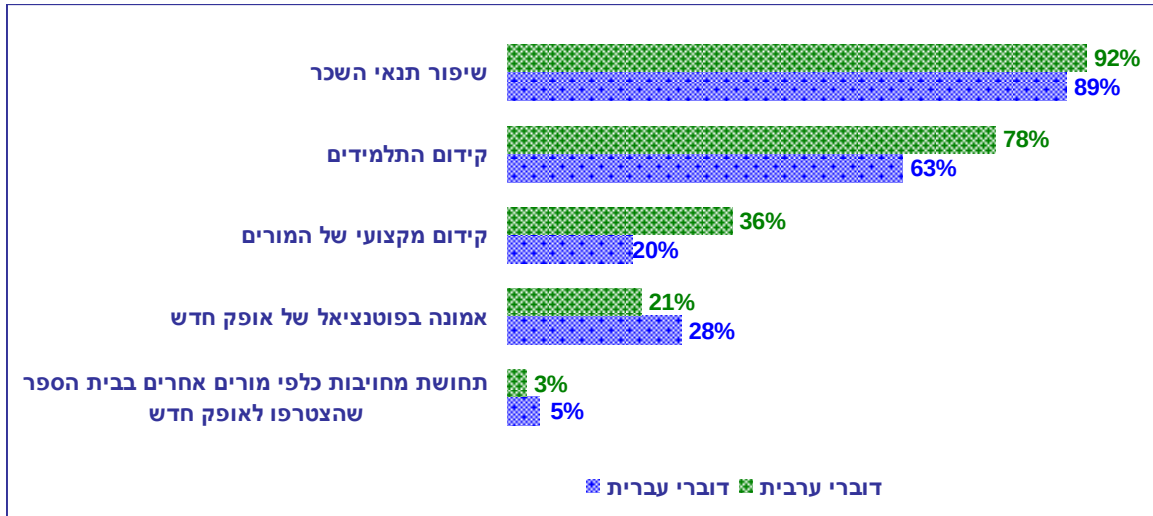
מהתרשים ניתן לראות בברור כי בעיני המנהלים, הסיבה העיקרית שבגינה מורים בחרו להצטרף לאופק חדש היא השיפור בתנאי השכר. הסיבה הבאה בתורה היא קידום התלמידים. כפי שאפשר להתרשם מדברי המנהלים:

- "אנחנו כצוות בבית הספר ראינו את מה שפורסם והבנו שזה יעיל לטובת המורים ולטובת התלמידים, גם בנוגע לשכר המורה שהשתפר. יחס אישי לתלמידים ובמיוחד לחלשים".
- "כי יש יותר עזרה לתלמיד בפרטני, למורה יש יותר זמן עם התלמיד, יש לו יותר זמן להיות בבית הספר, יחס אישי בין מורה לתלמיד ושכר המורה עלה".
- "היכולת לשפר את הישגי התלמידים ולהגיע לכל תלמידים במגוון נושאים הן לימודי והן רגשי".
- "מנוף למתן מענה לעולים, לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, הידוק הקשרים עם הקהילה, יש זמן למורים להכיר יותר את התלמידים וההורים ולהגיע לכל תלמיד ותלמיד".

מעניין לראות כי רק כרבע מהמנהלים מייחסים את המוטיבציה להצטרפות לקידום המקצועי של המורים או לאמונה בפוטנציאל של אופק חדש כרפורמה.

הסיבות להצטרפות נבדקו גם בקרב המנהלים בנפרד עבור דוברי עברית ודוברי ערבית. התרשים להלן מתאר את אחוזי המשיבים בחיוב.

תרשים 4: סיבות להצטרפות מורים לרפורמה לפי דיווחי מנהלים דוברי עברית ודוברי ערבית



כאשר נערכה השוואה בין דוברי העברית לדוברי הערבית עדיין הסיבה להצטרפות הגבוהה ביותר בשכיחותה היא שיפור תנאי השכר. ואולם, בקרב דוברי הערבית המוטיבציה להצטרף לרפורמה הינה גבוהה יותר בהקשר של קידום התלמידים או הקידום המקצועי של המורים.

מזווית הראייה של המנהלים, אם כן, מתקבלת תמונה שונה בגווניה בהשוואה לתמונה המתקבלת בעיני המורים. המנהלים מציירים תמונה לפיה המוטיבציה העיקרית של המורים הייתה מוטיבציה פנימית. לעומתם, כשליש מן המורים הצביעו על אילוצים חיצוניים כסיבה להצטרפותם. עדיין, ישנם קווים משותפים לשתי נקודות המבט גם יחד, בכך שהן מצביעות על שיפור השכר וקידום התלמידים כסיבות המרכזיות להצטרפות המורים. גם ההבדלים בין דוברי העברית ודוברי הערבית נותרו עקביים כאשר נבחנו בקרב מנהלים מורים.

סיבות לאי הצטרפות המורים

במטרה ללמוד על קשיים בגיוס מורים לרפורמה, נשאלו המורים אשר לא הצטרפו לרפורמת אופק חדש מהן הסיבות העיקריות שגרמו להם שלא להצטרף. מורים אלו ציינו מגוון סיבות, שהשכיחה בהן הייתה אי עמידה בקריטריונים להצטרפות לאופק חדש (31%). לדוגמא מדברי המורים: "לא הגיע אישור ממשרד החינוך כי כשחתמתי עדיין לא סיימתי את הסטאז' ", "אין לי זכות להיכנס לאופק חדש. עברתי את מכסת השעות". מורים אחרים ציינו את החשש מעומס (22%) כשהדגש הוא בעיקר על חוסר אפשרות או רצון להשקיע שעות רבות יותר בעבודה, לדוגמא: "לא רוצה לעבוד יותר שעות", "בגלל חוסר בזמן וקושי לטפל בילדים", "אני בלימודים לתואר שני וזה גוזל ממני את הזמן שיכולתי השנה לתת".

מורים נוספים ציינו את חוסר המידע אודות הרפורמה כסיבה לאי הצטרפות (13%). להלן דוגמאות: "כי הדברים לא היו ברורים ובגלל שלא הייתה תשובה לשאלות שלי החלטתי שאני לא נכנסת, הכול היה אי וודאי", "ישנה אי ודאות בנושא הטבות ותנאים סוציאליים", "ההסכם עצמו לא חתום, אני רוצה להבין את התכנית לעומק".

כעשירית (11%) מן המורים לא הצטרפו בשל סיבות אישיות (כגון הריון ולידה) או מחשש לפגיעה בשכרם (8%). מיעוט המורים שלא הצטרפו (6%) מסבירים זאת בתחושת חוסר אמון במוטנציאל של הרפורמה להוביל לשיפור במערכת החינוך: "זו עבודה בעיניים", "ההישגים הולכים ומדרדרים זה לא יעיל לתלמידים כי אין את התנאים הדרושים".

טבלה 9: סיבות שהביאו את המורים לא להצטרף לאופק חדש (אחוז המורים שציינו סיבה זו)

סיבות לאי הצטרפות המורים לאופק חדש	דוברי עברית	דוברי ערבית	כלל המורים
אי עמידה בקריטריונים להצטרפות לאופק חדש	20%	46%	31%
חשש מעומס	22%	21%	22%
חוסר מידע / חוסר בהירות אודות התוכנית	13%	12%	13%
מצב אישי אינו מאפשר (הריון, חופשת לידה, לקראת פנסיה)	13%	8%	11%
חשש מפגיעה בשכר	12%	1%	8%
חוסר אמון בתוכנית / חשש מפני התוכנית	10%	1%	6%
החלטה משותפת של המורים	3%	5%	4%
סיבות אחרות	8%	5%	5%
סה"כ	100%	100%	100%
מספר המורים	185	100	286

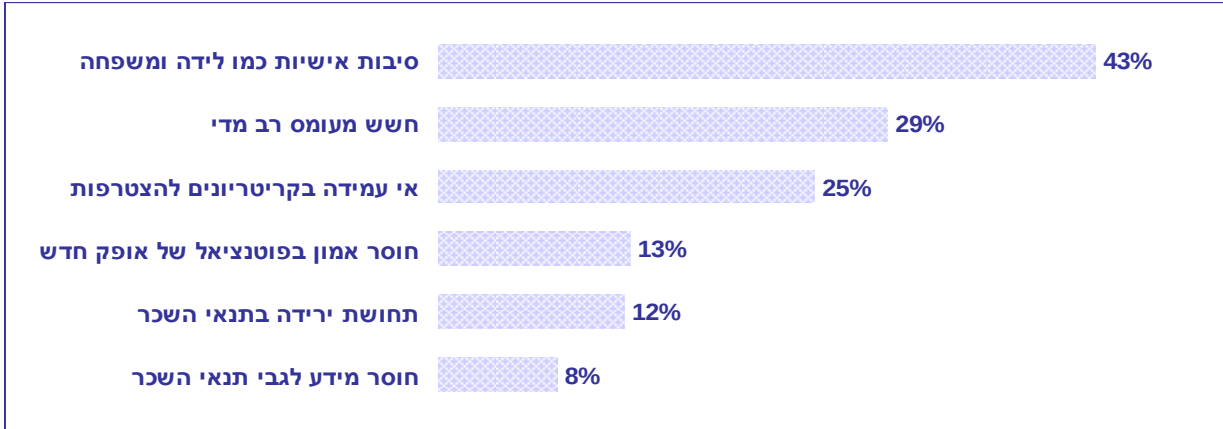
כאשר נבחנו בנפרד דוברי עברית ודוברי ערבית, ההבדל העיקרי שהתקבל היה בשיעור המורים שלא הצטרפו לרפורמה בשל אי עמידה בקריטריונים. שיעור זה היה גבוה יותר בקרב דוברי הערבית בהשוואה לדוברי העברית (46% לעומת 20%). בהתאמה לכך, בקרב דוברי הערבית שיעור מורים כמעט אפסי ציינו כסיבה לאי הצטרפותם חשש מפגיעה בתנאי השכר (1% לעומת 12% בקרב דוברי עברית) או אי אמון ברפורמה (1% לעומת 10% בהתאמה).

סיבות לאי הצטרפות המורים לפי דיווחי המנהלים

המנהלים נשאלו מה היו הסיבות שגרמו מנקודת מבטם למורים בבית הספר שלא להצטרף לרפורמה. הוצגו בפניהם חמש סיבות אפשריות לאי הצטרפות והם נתבקשו לגבי כל אחת מן האפשרויות לציין האם זו סיבה

עיקרית בעיניהם. כך, ניתן היה לבחור ביותר מאשר אפשרות אחת. התרשים להלן מציג עבור כל אחת מן האפשרויות את אחוזי המנהלים שהשיבו בחיוב (הנתונים בתרשים אינם מסתכמים ל-100%).

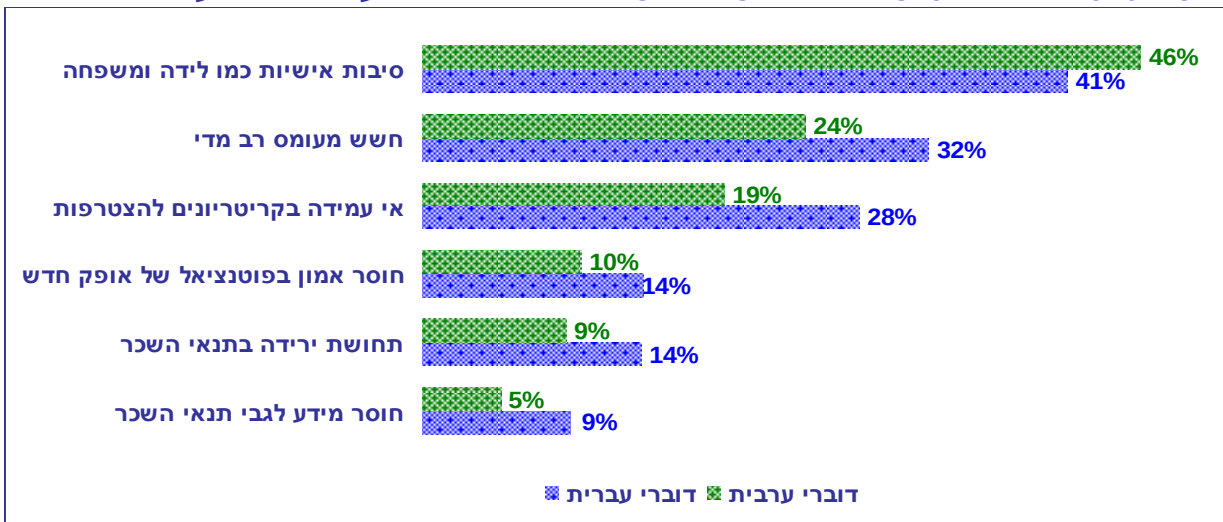
תרשים 5: סיבות לאי הצטרפות מורים לרפורמה לפי דיווחי המנהלים



מהתרשים עולה כי הסיבה השכיחה ביותר לאי הצטרפות לרפורמה לפי דיווחי המנהלים היא מטעמים אישיים (כגון לידה ומשפחה). ישנם גם מורים שלא הצטרפו בשל חשש מעומס כבד מדי, או שלא עמדו בקריטריונים להצטרפות.

הסיבות לאי הצטרפות נבדקו גם בנפרד בקרב מנהלים דוברי עברית ודוברי ערבית. התרשים להלן מתאר את אחוזי המשיבים בחיוב.

תרשים 6: סיבות לאי הצטרפות מורים לרפורמה לפי דיווחי מנהלים דוברי עברית ודוברי ערבית



בקרב דוברי הערבית שכיחות הסיבות לאי הצטרפות היא באופן כללי נמוכה יותר לעומת דוברי העברית. הפער גבוה במיוחד עבור אי עמידה בקריטריונים להצטרפות וחשש מעומס כבד מדי.

לסיכום סיבות להצטרפות של המורים לרפורמה,

הרוב המכריע של המנהלים (93%) רצו במידה רבה עד רבה מאד שבית ספרם יצטרף לאופק חדש. רבים מהם (86%) סבורים כי ישנה הלימה בין עקרונות אופק חדש לחזון הבית ספרי ולתוכניות אחרות הקיימות בבית הספר. בקרב דוברי הערבית לעומת דוברי עברית, שיעור נמוך יותר של מנהלים (79% לעומת 90%) סבורים כי ישנה הלימה בין עקרונות אופק חדש לחזון הבית ספרי ובהתאם, הם היו פחות מעורבים בגיוס המורים לבית ספרם (70% לעומת 83%).

כמחצית מן המורים בחרו, לדבריהם, להצטרף לרפורמת אופק חדש מתוך שתי סיבות או שילוב שלהן. סיבות אלו היו רצון לשפר את שכרם ואת תנאי העסקתם (27% מהמורים), אמונה בפוטנציאל של הרפורמה לחולל שיפור בהישגיה של מערכת החינוך בכלל והתלמידים בפרט (13%), או שילוב השתיים (15%). בקרב דוברי הערבית, שיעור המורים שבחרו להצטרף לרפורמה מתוך מוטיבציה פנימית (ולא חיצונית) הינו גבוה יותר בהשוואה לדוברי העברית. כשליש מן המורים דיווחו כי הצטרפו לרפורמה מתוך מוטיבציה חיצונית של אילוצים מערכתיים כגון החלטה בית ספרית גורפת (20%), או לחץ שהופעל עליהם בבית הספר (9%). לעומת זאת, מזווית הראייה של המנהלים, המוטיבציה העיקרית של המורים להצטרפות הייתה פנימית. המשותף לשתי נקודות המבט גם יחד, הוא בכך שהן מצביעות על שיפור השכר וקידום התלמידים כסיבות המרכזיות להצטרפות המורים.

מורים שלא הצטרפו לרפורמה ציינו כמה סיבות, שהשכיחה בהן הייתה אי עמידה בקריטריונים להצטרפות (31% מהמורים). סיבות אחרות היו החשש מעומס (22%), חוסר במידע אודות הרפורמה (13%) או סיבות אישיות (11%). מיעוט המורים שלא הצטרפו (6%) מסבירים זאת בתחושת חוסר אמון בפוטנציאל של הרפורמה להוביל לשיפור במערכת החינוך.

ג. השעות הפרטניות

השעות הפרטניות הן התשומה העיקרית ברפורמת אופק חדש ובמובן זה הן לב ליבה של התכנית. שעות אלו נועדו להיות מוקדשות להוראה פרטנית עם עד חמישה תלמידים. החזון שראו לנגד עיניהם אנשי משרד החינוך הוא מתן מענה לשונות בין התלמידים. המפגש הפרטני נועד לאפשר למורה להקדיש זמן לאיתור כישוריו וצרכיו של התלמיד, לפתח כישורים אלו ולטפחם. זאת תוך שאיפה להגיע למיצוי הפוטנציאל הערכי, הרגשי, הלימודי והחברתי של כל תלמיד ותלמיד. כך, יתאפשר לתת מענה דיפרנציאלי לתלמידים עם צרכים ייחודיים (כגון: תלמידים בסיכון חינוכי, מצטיינים, עולים, ליקויי למידה ועוד). כל אלו בתורם אמורים להוביל לצמצום פערים, העלאת ההישגים ושיפור האקלים הבית ספרי. זאת ועוד, לשעות הפרטניות צריכה להיות תרומה לתפקידו ולמעמדו של המורה, בכך שיאפשרו שימוש בדרכי הוראה והערכה מגוונות ופיתוח יוזמות וחדשנות. לשעות הפרטניות מטרות רחבות ובהתאם, ניתן ליישמן במגוון דרכים. משאב השעה הפרטנית טומן בחובו אפשרויות רבות ובהן: מסגרת למידה מותאמת ודיפרנציאלית, זמן אישי לשיח בין תלמיד ומורה, הרחבת תחומי העניין והבחירה של מורים ותלמידים, פיתוח דפוסי עבודה לביצוע עבודות חקר ואף חיזוק תפקידם הייחודי של המורים כדמות משמעותית לתלמידים במהלך התפתחותם.

לבתי הספר ולמורים ניתנה יד חופשייה לבחור בדרך הייחודית המתאימה להם מבין שלל האפשרויות ליישום משאב זה. מטרות השעות הפרטניות והעקרונות ליישומן הלכה למעשה מופיעים בפירוט בתלקיט שפרסם האגף לחינוך יסודי ('אופק חדש לבית הספר - תלקיט למנהלים' מאת: מלכה וידיסלבסקי ומלכה קרן, תשס"ח). ההנחיה הכללית, כפי שהוצג למנהלים בתלקיט, הייתה כי יש לכלול בקבוצות הפרטניות תלמידים לפי מכלול הצרכים של תלמידי בית הספר ובהתאם למיפוי הישגיהם של התלמידים ותחומי העניין שלהם. השעות הפרטניות תכללנה בתכנית העבודה של בית הספר וקבוצות התלמידים תהיינה גמישות בהתאם לצרכים המשתנים במהלך השנה. בכל אחד מן הנושאים שידונו להלן יוזכרו העקרונות הרלוונטיים לאותו נושא מתוך התלקיט.

בהיבט הארגוני, ניתן לראות בשעות הפרטניות תוספת משאב זמן לארגון הלימודים. בבתי הספר היסודיים קיבלו המורים שהצטרפו לאופק חדש חמש שעות פרטניות, שתיים מתוכן הוגדרו כשעות חינוך המיועדות לעבודה עם התלמידים בתחומי החינוך החברתי וכישורי החיים. השעות הפרטניות מתוכננות היו להתקיים בתום יום הלימודים או במקביל לשיעורים הפרונטאליים (באופן שכיתה שלמה תתחלק באותה השעה לקבוצות הוראה קטנות של מספר מורים במקביל).

בפרק זה יוצג היישום של השעות הפרטניות על היבטיו השונים. יתוארו רבדים שונים של השעה הפרטנית תוך ניסיון להקיף את מכלול ההיבטים: למה מוקדשת השעה? מה מאפיין את התלמידים המשתתפים בה? מהם מאפייני השעה בהיבטים הארגוניים? ועוד.

השעות הפרטניות הלכה למעשה

כאמור, השעה הפרטנית טומנת בחובה מגוון אפשרויות ליישום והמורים יכלו לבחור את הדרך המתאימה ביותר בעיניהם. בחלק זה יתואר תהליך היישום של השעות הפרטניות בבתי הספר שהצטרפו לרפורמת אופק חדש בתשס"ח, תוך ניסיון "לתהוות על קנקנה" של השעה הפרטנית.

כמות השעות הפרטניות בפועל

כמות השעות הפרטניות שקיבלו המורים באופן חדש נקבע לפי היקף המשרה שלהם. להלן ההנחיות להפעלת השעות הפרטניות בחינוך היסודי (מתוך תלקיט המנהלים):

טבלה 10: הנחיות להפעלת השעות הפרטניות בחינוך היסודי (מתוך תלקיט המנהלים)

היקף העסקה	100%	90%	80%	70%	60%	50%
שעות פרונטאליות	26	23	21	18	16	13
שעות פרטניות	5	5	4	4	3	2
שעות שהייה	5	5	4	3	3	2
סה"כ שעות	36	33	29	25	2	18

המורים באופן חדש נשאלו מהו משך השעה הפרטנית וכמה שעות שבועיות יש להם בדרך כלל. משך השעה הפרטנית על פי דיווחי המורים הוא בממוצע 45.35 דקות (ס"ת=5.52). הנתונים אודות מספר השעות הפרטניות השבועיות לפי דיווחי המורים מופיעים בטבלה להלן לפי ארבע קטגוריות של היקף משרה. ניתן לראות כי ככל שגדל היקף המשרה, כך עולה בממוצע כמות השעות הפרטניות השבועיות של המורה. בסתירה להנחיות משרד החינוך, למורים שהיקף משרתם עומד על 90% ומעלה יש בממוצע פחות מחמש שעות פרטניות שבועיות.

טבלה 11: כמות השעות הפרטניות השבועיות לפי דיווחי מורים באופן חדש

קטגוריות של היקף המשרה	90% ואילך	80%-89%	70%-79%	60%-69%	עד 59%
ממוצע כמות השעות הפרטניות	4.40	4.18	3.30	3.20	2.96
סטית תקן	1.06	1.39	1.15	1.09	1.48
שיעור המורים בהיקף המשרה	78%	5%	5%	4%	7%

כאשר נבדקה כמות השעות הפרטניות הממוצעת לפי קבוצות היקף המשרה ולפי משרת אם, לא נמצאו הבדלים בין כמות השעות הפרטניות שיש למורות שמשרתן מוגדרת כמשרת אם לעומת מורים ומורות שמשרתם אינה מוגדרת ככזו. באופן דומה, לא נמצאו בממוצע הבדלים משמעותיים בין דוברי עברית לדוברי ערבית, הן לפי השתייכות ליוח"א או לקבוצות מורים בעלי ותק הוראה שונה.

מאפייני השעות הפרטניות

למה מוקדשות השעות הפרטניות? מנקודת מבטם של המנהלים

לבתי הספר ניתנה חירות לבחור כיצד להשתמש במשאב השעות הפרטניות. יחד עם זאת, האגף לחינוך יסודי הגדיר שלוש מטרות כלליות לשעות הפרטניות כדלהלן (מתוך תלטיט המנהלים):

1. תגבור לימודי תחומי הליבה לתלמידים עולים חדשים, ליקויי למידה והעמקה לתלמידים מצטיינים.
2. העשרה או הרחבה של תחומי הליבה לנושאים נוספים כגון: אמנויות, ספורט ותחומי העניין של התלמידים והמורים.
3. הוראה לתלמידים עם צרכים מיוחדים, הזכאים לתוכנית השילוב על פי חוק חינוך מיוחד על ידי מורי השילוב.

במטרה לבחון מהו השימוש הלכה למעשה בשעות הפרטניות, נשאלו המנהלים על הנעשה בשעות הפרטניות בבית ספרם. הוצגו בפניהם תשע אפשרויות ליישום השעה הפרטנית והם נתבקשו לגבי כל אחת מן האפשרויות לציין מהו החלק של השעות הפרטניות בבית הספר המוקדש לאותו תחום. המנהלים נתבקשו לדרג את תשובותיהם על סולם 1-5, כאשר: 1 = ברוב השעות או כולן, 2 = בחלק גדול מהשעות, 3 = במחצית מהשעות, 4 = במעט מהשעות, 5 = במעט מאוד מהשעות או בכלל לא. לקבלת תמונה כללית, אוחדו לקטגוריה אחת מי שהשיבו כי התחום מתקיים ברוב השעות הפרטניות או בכולן או בחלק גדול מהשעות. התרשים להלן מציג עבור כל אחת מן האפשרויות את אחוזי המנהלים שהשיבו כי היא מתקיימת במרבית השעות או בחלקן הגדול (הנתונים בתרשים אינם מסתכמים ל-100%).

תרשים 7: מה כללה השעה הפרטנית? לפי דיווחי מנהלים (אחוזי המנהלים שהשיבו במרבית השעות או בחלקן הגדול)



ניתן לראות באופן ברור בתרשים כי רובן המכריע של השעות הפרטניות (87%) מוקדשות להוראה בתחום הדעת. על מנת לקבל תמונה מעמיקה יותר של הנעשה בשעות הפרטניות, הופנתה למנהלים גם שאלה פתוחה, בה נתבקשו לתאר איזה שימוש נעשה בשעות הפרטניות בדרך כלל בקרב מורי בית ספרם. מנהלים רבים השיבו כי השעות הפרטניות מוקדשות להוראה בתחומי דעת. להלן דוגמאות מתוך תשובות המנהלים:

- "השעות ניתנו לצמצום פערים ושיפור הישגים, בעיקר במקצועות הליבה. נבנתה תוכנית עבודה לכל תלמיד והייתה בקרה תמידית על ההתקדמות..."
 - "כיתות ה' קיבלו תגבורים למיצב. כיתות ד' במקרא ובאנגלית. (כיתות) ג' שני קורסים ושפה. (כיתות) א'-ב', ו'- צמצום פערים כללי. מורי מחשב פיתחו קבוצות איכות ומצוינות. כך גם במדעים וביהדות".
- כשליש מן המנהלים ציינו בתשובתם לשאלה הפתוחה, כי בנוסף ללמידה בתחומי הדעת, השעות הפרטניות הוקדשו גם לשיחות אישיות ולטיפול הקשר מורה-תלמיד. להלן דוגמאות מתוך תשובות המנהלים:
- "השעות ניתנות לתלמידים חלשים, בינוניים ומצטיינים וגם תלמידים עם בעיות התנהגות. למודים בתחומי דעת וגם שיחות אישיות ורגשיות".
 - "טיפול בבעיות חברתיות, שיפור הישגים בשפת אם, חשבון, אנגלית, טיפול רגשי, שיחות אישיות, יחס אישי בין מורה לתלמיד".

הדרך הבאה בשכיחותה לפי המנהלים היא העשרה לתלמידים מעבר לנלמד בכיתה (19%). ההעשרה ניתנה בתחומים כמו חינוך גופני, אומנויות, מחשבים, חוגים ועוד (לדוגמה מתוך דברי המנהלים: "שילוב של ספורט ותזונה נכונה", "העשרה בתחומים שמחוץ לתחומי הלימוד כמו ניווט, אורוגמי").

יתר האפשרויות מתקיימות בשכיחות קטנה יחסית (4%-10%). לא נמצאו הבדלים במגמה הכללית כאשר נערכה השוואה בין דוברי עברית וערבית.

למה מוקדשות השעות הפרטניות? מנקודת מבטם של המורים

בכדי ללמוד על המתרחש בשעות הפרטניות, המורים באופק חדש נשאלו על הפעם האחרונה בה התקיימה שעה פרטנית (שאינה שעת חינוך). הוצגו בפני המורים עשר אפשרויות ליישום השעה הפרטנית והם נתבקשו לגבי כל אחת מן האפשרויות לצייין האם השעה הפרטנית כללה אותה. כך, ניתן היה לבחור ביותר מאשר אפשרות אחת (מורים שבחרו ביותר מאשר תשע אפשרויות לא נכללו בעיבודים להלן, המבוססים על תשובותיהם של 1,212 מורים). התרשים להלן מציג עבור כל אחת מן האפשרויות את אחוזי המורים שהשיבו בחיוב (הנתונים בתרשים אינם מסתכמים ל-100%).

תרשים 8: מה כללה השעה הפרטנית? לפי דיווחי מורים (אחוזי המורים שהשיבו בחיוב)



כפי שניתן לראות בתרשים, חלק גדול מן המורים בחרו בכמה אפשרויות (22% מהמורים בחרו עד שלוש אפשרויות, 40% בחרו 4-6 אפשרויות, 38% בחרו 7-9 אפשרויות). מן הנתונים עולה כי לשעות הפרטניות מופע מגוון ואותה השעה הפרטנית כוללת ערב רב של היבטים, יותר מאשר התמקדות בהיבט מסוים. כלומר, אותה השעה הפרטנית כוללת כמה אפשרויות, מה שמעיד על הטרוגניות רבה ביישומי של משאב זה, אם כי לאו דווקא באותו משך זמן לכל פעילות. כלומר, ייתכן לדוגמה כי בשעה המוקדשת בעיקר להוראה בתחום הדעת, מוקדשות דקות מספר גם לדברים נוספים כדוגמת הכנת שיעורי בית, למרות שהם אינם במיקוד השעה הפרטנית. האקלקטיות של השעה הפרטנית, כפי שמצטיירת מן הנתונים, עשויה לנבוע מן השינוי שחל בתפיסת המורה את תפקידו. הסבר זה יגרוס כי המורים עברו שינוי מהותי בתפיסת התפקיד שלהם, עם הרחבתו ממורה "מרצה" למורה כמנהל כיתה ומנחה קבוצה פרטנית. התפקיד בעידן אופק חדש רחב יותר ומכיל בתוכו מיומנויות מגוונות יותר ובהן היחס האישי לתלמיד.

הסבר חלופי להטרוגניות הרבה בתשובות המורים יכול להיות נעוץ בכך, כי על אף שהמורים נשאלו על השעה הפרטנית האחרונה, חלקם תיארו את מה שהם עושים בדרך-כלל בשעות הפרטניות. סיבה אפשרית לכך היא רצונם של המורים להביא לידי ביטוי את מגוון הפעילויות שלהן מוקדשות השעות הפרטניות. כך או כך, עדיין ניתן להתרשם מהשכיחות היחסית של כל פעילות, ומההטרוגניות הרבה בין השעות.

כאשר נערכה השוואה בין מורים דוברי עברית למורים דוברי ערבית, עלתה תמונה דומה, עם כמה הבדלים. הבדל אחד הוא שבקרב דוברי הערבית נמצאה נטייה חזקה יותר להשיב בחיוב על כמה אפשרויות (36% מדוברי הערבית בחרו בשמונה או תשע אפשרויות לעומת 15% מדוברי העברית). כנגזרת מכך, שיעורם היחסי של מורים דוברי ערבית שבחרו בכל אחת מן האפשרויות היה גבוה יותר לעומת דוברי העברית (בפער קבוע יחסית שעמד על כ-20%). יחד עם זאת יש לציין כי בקרב דוברי העברית שיעור גבוה יותר של מורים מקדישים את השעה הפרטנית להוראה בתחום דעת בהשוואה לדוברי הערבית (89% לעומת 76%, בהתאמה).

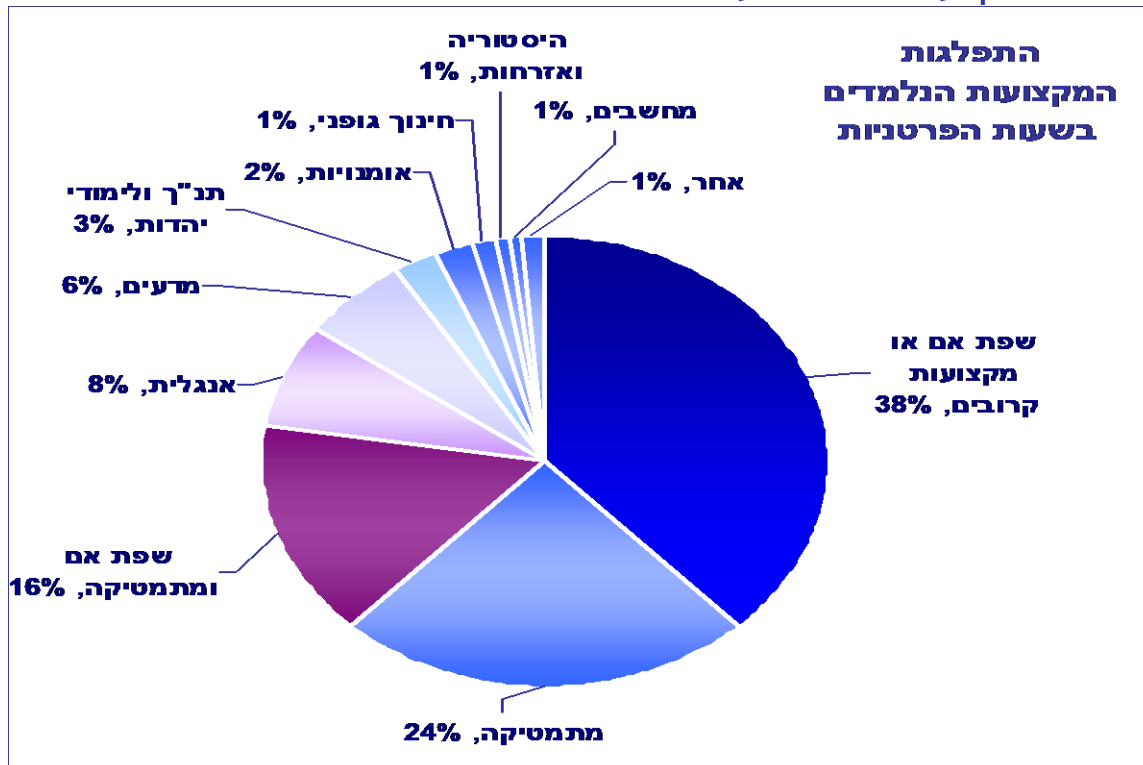
החלק הבא יתאר את הנעשה בשעות הפרטניות המוקדשות להוראה בתחום הדעת.

הוראה בתחום דעת

אילו מקצועות לומדים בשעה הפרטנית? המורים שהשיבו כי השעה הפרטנית כללה הוראה בתחום דעת נשאלו באיזה מקצוע הוראה. התפלגות המקצועות מופיעה בתרשים להלן. מן הנתונים עולה כי השעות הפרטניות המוקדשות לתחום הדעת מתמקדות בעיקר בהוראה של מקצועות הליבה ובפרט שפת אם ומתמטיקה. יותר משליש מהמורים (38%) מלמדים שפת אם, או מקצועות קרובים (כגון: כישורי שפה, אוריינות, לשון והבנת הנקרא). כרבע מהמורים (24%) מלמדים מתמטיקה. קבוצה אחרת של מורים דיווחו כי הם מלמדים בשעה הפרטנית גם שפת אם וגם מתמטיקה (16%). בנוסף, חלק קטן יחסית מן המורים מלמדים אנגלית (8%) או מדעים (6%). מיעוט המורים מלמדים מקצועות אחרים כגון תנ"ך ולימודי יהדות (3%), אומנויות (2%), היסטוריה ואזרחות (1%), חינוך גופני (1%) ומחשבים (1%).

בקרב דוברי העברית ודוברי הערבית בנפרד מתקבלת תמונה כללית דומה. ההבדל הוא ששיעור גבוה יותר של מורים דוברי ערבית מלמדים שפת אם ומקצועות קשורים בהשוואה לדוברי עברית (46% לעומת 33%, בהתאמה), ואילו המורים דוברי העברית מלמדים יותר מתמטיקה לעומת המורים דוברי הערבית (26% לעומת 21%, בהתאמה).

תרשים 9: המקצועות הנלמדים בשעה הפרטנית



בתוך כל אחד מן המגזרים, נערכה השוואה לפי השתייכות ליוח"א. בקרב דוברי העברית, לא נמצאו הבדלים של ממש. בקרב דוברי הערבית, המורים מבתי ספר שמתקיים בהם יוח"א מלמדים יותר שפת אם ומתמטיקה לעומת מורים שאינם ביוח"א (18% לעומת 13%, בהתאמה), ופחות מתמטיקה (17% לעומת 24%, בהתאמה) ואנגלית (4% לעומת 11%, בהתאמה).

האם המורים מלמדים בשעה הפרטנית את המקצוע העיקרי שהם מלמדים בבית הספר? מקצועות ההוראה שמלמדים המורים בשעות הפרטניות נבחנו למול המקצוע העיקרי אותו הם מלמדים בבית הספר. מתוך השעות הפרטניות המוקדשות להוראת שפת אם (או מקצועות קרובים), 60% מועברות ע"י מורה שהמקצוע העיקרי אותו הוא מלמד בבית הספר הוא שפת אם. שיעור דומה של שעות פרטניות במתמטיקה מועבר ע"י מורים למתמטיקה (63%) וכך גם במדע וטכנולוגיה (63%) ואומנויות (64%). שיעורים נמוכים יותר של התאמה בין המקצוע הנלמד בשעה הפרטנית למקצוע אותו מלמד המורה נמצאו עבור המקצועות מחשבים (50%) ואנגלית (47%).

מאפייני התלמידים המשתתפים בשעות הפרטניות

חלק זה יתייחס למאפייני התלמידים המשתתפים בשעות הפרטניות בהתייחס לשאלות שונות ובהן: כמה תלמידים משתתפים בשעה? מה מאפיין תלמידים אלו? לפי מה נבחרו דווקא תלמידים אלו?

לפי הנחיות התלקיט למנהלים: "הקבוצות הפרטניות יקבעו על פי הצורך מכלל תלמידי בית הספר, כאשר קבוצות הלמידה תגובשנה על ידי המנהל והמורים בהתאם למיפוי הישגי התלמידים ותחומי העניין שלהם". אחת המטרות של השעות הפרטניות היא "תגבור לימודי בתחומי הליבה לתלמידים עולים חדשים, תלמידים עם לקויות למידה והעמקה לתלמידים מצטיינים".

כמה תלמידים משתתפים בשעה הפרטנית?

לפי דיווחי המורים, בשעות הפרטניות משתתפים בממוצע כארבעה (4.27) תלמידים (ס"ת=2.56). כשליש (32%) מהמורים נפגשים עם חמישה תלמידים, כרבע (23%) עם שלושה תלמידים. 17% מהמורים נפגשים עם ארבעה תלמידים ו-10% עם שני תלמידים. שיעור נמוך של 6% מהמורים נפגשים בשעה הפרטנית עם תלמיד אחד בלבד. לעומת זאת, 6% מן המורים דיווחו כי הם נפגשים בשעה הפרטנית עם שישה תלמידים, ויש שנפגשים עם שבעה (3%) ואף שמונה תלמידים (1%).

בקרב דוברי העברית, הקבוצות הפרטניות גדולות יותר, כאשר בשיעור גבוה יותר של השעות הפרטניות משתתפים חמישה ילדים בהשוואה לדוברי הערבית (36% לעומת 27%, בהתאמה). לעומת זאת, בקרב דוברי הערבית משתתפים שלושה ילדים בשיעור יחסי נמוך יותר בהשוואה לדוברי הערבית (18% לעומת 28%, בהתאמה). כאשר נערכה אותה ההשוואה גם לפי השתייכות ליוח"א, בדרך כלל לא נמצאו הבדלים, למעט זאת שבקרב דוברי העברית, בבתי ספר שמתקיים בהם יוח"א, יש שיעור גבוה יותר של שעות פרטניות בהן משתתפים חמישה תלמידים לעומת בתי ספר ללא יוח"א (40% לעומת 32%).

מהם מאפייני התלמידים המשתתפים בשעה הפרטנית?

המורים נתבקשו לציין מה מאפיין את התלמידים אשר משתתפים בשעות הפרטניות. בפלח ניכר מן השעות (43%) משתתפים תלמידים הנתפסים כחלשים בלימודים. בכרבע מהשעות (26%) משתתפים תלמידים הנתפסים כבינוניים בלימודים. בעוד שכשלושה רבעים מן השעות הפרטניות מוקדש לתלמידים הזקוקים לתגבור לימודי (תלמידים הנתפסים כחלשים או בינוניים בלימודים), יתר השעות נחלקות בין תלמידים עם מאפיינים אחרים. ישנו שיעור מועט של שעות פרטניות המוקדשות לתלמידים עם קשיים רגשיים ו/או חברתיים (3%) או כאלו עם בעיות התנהגות (3%). גם התלמידים המצטיינים משתתפים בשיעור נמוך יחסית של שעות פרטניות (6%). מעניין לציין כי המורים לא ציינו כמאפיין עיקרי של התלמידים המשתתפים בשעות הפרטניות את היותם תלמידים עולים.

כאשר הושוו מאפייני התלמידים בקרב דוברי עברית ודוברי ערבית, נמצא כי בקרב דוברי העברית שיעור השעות שכללו בעיקר תלמידים חלשים הינו גבוה יותר לעומת דוברי הערבית (45% לעומת 40%) ואילו שיעור השעות שהשתתפו בהן תלמידים בינוניים הינו נמוך יותר (20% לעומת 34%, בהתאמה). לא נמצאו הבדלים במאפיינים האחרים בין דוברי העברית לדוברי הערבית.

ניתן לסכם ולומר כי המאפיין העיקרי של התלמידים הזוכים להשתתף בשעות הפרטניות הוא רמת הישגים לימודיים הדרושה לתגבור. אם כך, ניתן לשער כי המשאב של השעה הפרטנית מוקדש בעיקר לתגבור לימודי של התלמידים הזקוקים לכך.

מניתוח התשובות לשאלות הפתוחות עולה כי מורים רבים ראו חשיבות בכך שבית הספר יגדיר באופן ברור את אוכלוסיית היעד לשעות הפרטניות, אולם דעותיהם היו חלוקות באשר למאפייני התלמידים. חלקם סברו שיש לייעד את השעות הפרטניות לילדים מתקשים "שבאמת זקוקים". אחרים לעומתם (ובפרט אלו שבבית ספרם השתתפו בשעות הפרטניות בעיקר תלמידים חלשים) חשבו שיש לייעד את השעות הפרטניות גם לתלמידים מצטיינים. מעטים העדיפו לייעד את השעות הפרטניות לתלמידים בינוניים בעלי מוטיבציה, כדי "שהשעות יהיו משמעותיות עבורם". כפי שאחת המורות ציינה: "[יש צורך] לבחור תלמידים שלי יהיה סיפוק וגם להם יהיה סיפוק. לעשות שיקול ולבחור ילד עם מוטיבציה ללימודים ולא ילד בעייתי עם בעיות משמעת".

גם המנהלים נשאלו לגבי המאפיין העיקרי של התלמידים המשתתפים בשעות הפרטניות. המנהלים השיבו לגבי כל אחת ואחת מתשע האפשרויות שהוצגו בפניהם ליישום השעה הפרטנית: הוראה בתחום דעת, העשרה לתלמידים מעבר לנלמד בכיתה, ועוד. כפי שצוין, האפשרות השכיחה ביותר הייתה הוראה בתחום דעת בעוד שכיחותן של יתר האפשרויות בתשובות המנהלים הייתה נמוכה ביותר. לפיכך, תובא כאן ההתפלגות של מאפייני התלמידים עבור תחום זה בלבד. לפי דיווחי המנהלים, בשעות הפרטניות המוקדשות להוראה בתחום דעת כשני שלישי מהתלמידים המשתתפים הם תלמידים המוגדרים כחלשים (64%) או בינוניים (13%) בהישגיהם. פלח קטן יחסית של כעשירית (9%) הם תלמידים ללא צרכים מיוחדים. על פי דיווחי המנהלים, מבין התלמידים המשתתפים בשעות אלו שיעור מועט ביותר מאופיינים בהיותם תלמידים מצטיינים (1%), לקויי למידה (1%), או בעיות התנהגות ומשמעת (0.5%). ניתן להתרשם כי באופן כללי ישנה הלימה בין דיווחי המנהלים לדיווחי המורים באשר למאפייני התלמידים.

לפי מה נבחרו התלמידים להשתתף בשעה הפרטנית?

למורים הוצגו כמה אפשרויות לבחירת התלמידים לשעות הפרטניות. עבור כל אחת מן האפשרויות ציינו המורים האם התלמידים נבחרו לפיה. לפיכך, ניתן היה להשיב בחיוב על יותר מאשר תשובה אחת. מרבית המורים (84%) השיבו כי התלמידים נבחרו לפי מיפויים שנערכו בבית הספר. ממצא זה עולה בקנה אחד עם העובדה שהמאפיין העיקרי של התלמידים המשתתפים בשעות הפרטניות קשור להישגיהם הלימודיים. מורים רבים בחרו בכמה אפשרויות תשובה (לכן הנתונים אינם מסתכמים ל-100%). חלק ניכר מן המורים (59%) בחרו לשעות הפרטניות בתלמידים בעלי מוטיבציה גבוהה ופוטנציאל לשיפור. בקרב דוברי הערבית שיעור גדול יותר של מורים הסתמכו על קריטריון זה לבחירת התלמידים בהשוואה לדוברי העברית (63% לעומת 56%, בהתאמה).

יש גם תלמידים שנבחרו משום שביקשו מיוזמתם להשתתף בשעה הפרטנית (30%) או כי הוריהם ביקשו זאת (19%). בקרב דוברי הערבית שיעור גדול יותר של מורים, לעומת דוברי העברית, הסתמכו על בקשת ההורים כקריטריון לבחירת התלמידים להשתתף בשעה הפרטנית (26% לעומת 14%, בהתאמה). בשיעור נמוך מן המקרים (5%), התלמידים נבחרו להשתתף בשעה הפרטנית באופן אקראי.

היבטים ארגוניים של השעות הפרטניות

מתי מתקיימות השעות הפרטניות?

השעות הפרטניות תוכננו להתקיים לאחר סיום יום הלימודים, כפי שמצוין בתלקיט למנהלים, כלהלן :
"רצוי לארגן את מערכת השעות הפרטניות בנוסף לשיעורים בכיתה, בסוף יום הלימודים, או באופן כזה שכייתה שלמה תתחלק לקבוצות קטנות באותה שעה בהתאם לתוכנית הלימודים או העבודה הבית ספרית.
בתי ספר בהם מופעל יוח"א, או שהילדים מוסעים ואין אפשרות להאריך את יום הלימודים לחלק מהם, השעות הפרטניות תופעלנה במקביל לשיעורים הפרונטאליים, כשיש לשאוף שתלמידים לא יצאו באופן קבוע מאותם השיעורים".

המורים נשאלו מתי התקיימו השעות הפרטניות. מרביתם (82%) השיבו כי השעות הפרטניות מתקיימות במהלך יום הלימודים. חלק קטן יחסית (16%) מן המורים מקיימים את השעות הפרטניות אחרי סיום יום הלימודים. מיעוט המורים הנותרים נפגשים עם תלמידים לשעה הפרטנית לפני תחילת יום הלימודים.
תופעה זו מתרחשת בשכיחות מעט נמוכה יותר בקרב דוברי העברית לעומת דובר הערבית (80% לעומת 84% מהשעות מתקיימות במהלך יום הלימודים, ו- 18% לעומת 14% לאחריו, בהתאמה). הסבר אפשרי לתופעה נעוץ בהשתייכות ליוח"א. בתי ספר שמתקיים בהם יוח"א מקיימים את רוב רובן של השעות הפרטניות במהלך יום הלימודים. בהקשר זה עולה הבדל משמעותי בין דוברי עברית לערבית. בקרב דוברי העברית, בבתי ספר עם יוח"א, 93% מן השעות הפרטניות מתקיימות במהלך יום הלימודים. לעומת זאת, בבתי ספר ללא יוח"א, שיעור של 65% בלבד מן השעות מתקיימות במהלך יום הלימודים ואילו 34% מן השעות מתקיימות לאחר סיום יום הלימודים. בקרב דוברי הערבית, ההבדלים לפי השתייכות ליוח"א קטנים הרבה יותר. בבתי ספר עם יוח"א 90% מן השעות הפרטניות מתקיימות במהלך יום הלימודים ואילו בבתי ספר ללא יוח"א, שיעור גבוה יחסית של 80% מן השעות מתקיימות במהלך יום הלימודים.

נראה אם כך, כי על אף שהמטרה המוצהרת הייתה שהשעות הפרטניות תערכנה בתום יום הלימודים, בפועל הדברים אינם כך. גם בקרב בתי ספר שלא מתקיים בהם יוח"א, מרבית השעות הפרטניות מתקיימות במהלך יום הלימודים, ככל הנראה בשל אילוצים מערכתיים. האם משמעות הדבר היא שהתלמידים מוצאים מן הלימודים בכיתתם על מנת להשתתף בשעות הפרטניות? החלק הבא ינסה לענות על שאלה זו.

מה מתרחש בכיתה במקביל לשעות הפרטניות?

השעות הפרטניות הצריכו שינוי במערכת השעות הבית ספרית והתארגנות מערכתית ברבדים שונים. בכדי ללמוד על השינוי, נערך ניסיון למפות את ההתארגנות הכיתתית או השכבתית לצורך קיום השעה הפרטנית.

מה עשו שאר תלמידי הכיתה (רובם או כולם) בזמן השעה הפרטנית?

במרבית השעות הפרטניות (94%) אשר מתקיימות במהלך יום הלימודים, התלמידים מוצאים מן הכיתה לשעה הפרטנית בעוד חבריהם לכיתה ממשיכים ללמוד כרגיל. במקרים מועטים ביותר (3%), התלמידים האחרים בכיתה משתתפים במקביל בשעות פרטניות בקבוצות קטנות. תופעה זו נמצאה הן עבור דוברי עברית והן עבור דוברי ערבית, ובתוך כל אחד מן המגזרים לא נמצאו הבדלים בין בתי ספר שמתקיים בהם יוח"א לכאלו שלא מתקיים בהם יוח"א. התמונה העולה היא כי בדרך כלל השעות הפרטניות נכנסו לתוך מהלך יום הלימודים והתלמידים הוצאו מכיתה האם על מנת להשתתף בשעות אלו. המשמעות היא הפרדתם של התלמידים המשתתפים בשעות הפרטניות מחבריהם לכיתה. תופעה זו עלולה להוביל הן להפסד של חומר לימודי וקושי להשלים בהמשך את הנלמד בכיתה, והן להשלכות רגשיות וחברתיות בלתי רצויות, כגון סטיגמטיזציה לאותם התלמידים.

מה לומדים התלמידים האחרים בכיתה האם בזמן השעה הפרטנית?

במידה והמורים לימדו מקצוע מסוים בשעה הפרטנית, הם נשאלו האם שאר תלמידי הכיתה למדו את אותו המקצוע. מחצית מן המורים (50%) השיבו כי שאר תלמידי הכיתה לומדים מקצוע אחר. בחלק גדול מהמקרים (38%) התלמידים בכיתה האם לומדים את אותו החומר במקביל ובמקרים אחרים (10%) שאר תלמידי הכיתה לומדים בכיתה האם חומר שונה באותו המקצוע.

בהשוואת דוברי עברית ודוברי ערבית נמצאו שני הבדלים. בקרב דוברי העברית, בשיעור גבוה יותר מן המקרים התלמידים האחרים בכיתה למדו מקצוע אחר בהשוואה לדוברי הערבית (59% לעומת 39%, בהתאמה). התמונה הפוכה כאשר מדובר בלמידה במקביל: בקרב דוברי העברית קיימת שכיחות נמוכה יותר של למידת אותו החומר במקביל בהשוואה לדוברי הערבית (28% לעומת 49%, בהתאמה). לא נמצאו הבדלים לפי השתייכות ליוח"א.

שיעורן היחסי של השעות הפרטניות בהן שאר תלמידי הכיתה למדו את אותו החומר במקביל נבדק עבור כל אחד ממקצועות ההוראה בנפרד. השיעורים הגבוהים ביותר נמצאו עבור מקצועות הליבה ובפרט אנגלית (48%), שפת אם (41%) ומתמטיקה (38%). במדע וטכנולוגיה מתקיימת פחות למידה במקביל (31%). שיעורים גבוהים נמצאו עבור מקצועות המחשבים (65%), ההיסטוריה והאזרחות (61%). שיעור נמוך במיוחד נמצא עבור מקצוע האומנות (19%).

האם התלמידים שהשתתפו בשעה הפרטנית שייכים לאותה הכיתה?

ברוב המקרים (77%) התלמידים המשתתפים בשעות הפרטניות שייכים לאותה הכיתה (גם כשנבדקו בנפרד דוברי עברית ודוברי ערבית). תופעה זו מתרחשת בקרב השכבות השונות במידה דומה, כאשר שיעור התלמידים בכיתות ה' מעט יותר גבוה לעומת השכבות האחרות (מבין קבוצות התלמידים המשתייכים לאותה כיתה: 17% משכבה א', 16% משכבה ב', 15% משכבה ג', 19% משכבה ד', 20% משכבה ה' ו-11% משכבה ו'). במרבית המקרים מדובר בתלמידים השייכים לכיתה אותה המורה מחנך (58%) ובחלק מן המקרים זו כיתה שהמורה מלמד (30%). ישנם מקרים בהם מדובר בכיתה שהמורה אינו מחנך ואינו מלמד (12%). בקרב דוברי העברית,

שיעור התלמידים השייכים לכיתה אותה המורה מחנך גבוה יותר בהשוואה לדוברי הערבית (63% לעומת 50%, בהתאמה).

מורים אחרים (23%) נפגשים בשעה הפרטנית עם תלמידים שאינם שייכים לאותה הכיתה. במקרים אלו חלק גדול יותר מן המורים נפגשים עם תלמידים משכבות שונות (60%) מאשר עם תלמידים מאותה השכבה (40%). בקרב דוברי העברית, שיעור המקרים בהם התלמידים שייכים לשכבות שונות הינו נמוך יותר לעומת דוברי הערבית (53% לעומת 68%).

היכן מתקיימות השעות הפרטניות?

השעות הפרטניות מתקיימות במגוון מקומות במרחב בית הספר: בכיתות ריקות (38%), בפינות לימוד ייעודיות (12%), בחדר המורים (8%), בספריה (8%), במסדרון (8%), במרחב לימודי פתוח (5%) ובמיעוט המקרים בכיתה יחד עם שאר התלמידים (3%). תמונה זו משתמרת גם בהשוואת דוברי העברית לדוברי הערבית, כאשר בבתי ספר דוברי ערבית לעומת דוברי העברית, יותר שעות פרטניות מתקיימות בפינות לימודיות ייעודיות (17% לעומת 8%) ופחות בכיתות ריקות (35% לעומת 40%) או בחדר המורים (5% לעומת 10%).

כאשר הוצלבו הנתונים לגבי מיקום השעה הפרטנית במרחב הבית ספרי ומיקומה במהלך יום הלימודים, נמצאו כמה הבדלים. מתוך השעות המתקיימות במהלך יום הלימודים, שיעור נמוך יותר של שעות מתקיימות מטבע הדברים בכיתות ריקות לעומת השעות המתקיימות לאחר תום יום הלימודים (34% לעומת 57%, בהתאמה). לעומת זאת, בשעות המתקיימות במהלך יום הלימודים ובהשוואה לשעות לאחר יום הלימודים, נפגשים יותר בפינות לימוד ייעודיות (14% לעומת 5%, בהתאמה), או במרחב לימודי פתוח (6% לעומת 1%, בהתאמה).

מוביליות בהרכב התלמידים בשעות הפרטניות

ההנחיה לבתי הספר אפשרה מוביליות בהרכב התלמידים בקבוצה הפרטנית (מתוך התלקיט למנהלים: "הקבוצות תהיינה גמישות בהתאם לצרכים המשתנים במהלך שנת הלימודים"). המורים נשאלו לגבי המוביליות בהרכב התלמידים המשתתפים בשעה הפרטנית. בכחצית מן השעות (49%) אותם התלמידים משתתפים בשעה הפרטנית באופן קבוע. בחלק אחר מן השעות (27%) רוב התלמידים נשארים בשעה הפרטנית ומיעוטם מתחלף. שיעור לא מבוטל של כרבע מהמורים (24%) דיווחו כי בכל פעם הם נפגשים עם קבוצה אחרת של תלמידים. ניתן לסכם ולומר כי במרבית המקרים הרכב התלמידים המשתתפים בשעה הפרטנית נותר ברובו קבוע, עם מוביליות נמוכה יחסית.

תכנית פעילות וקריטריון לסיום ההשתתפות בשעות הפרטניות

רוב רובם של המורים (93%) דיווחו כי הייתה להם תכנית פעילות לשעה הפרטנית. תכנית הפעילות נבנתה לתקופת זמן ממוצעת של 8.67 שבועות (ס"ת=9.76). לא נמצאו הבדלים משמעותיים במשך תוכנית הפעילות בין דוברי עברית לערבית, לפי השתייכות ליוח"א.

מניתוח התשובות לשאלות הפתוחות של המורים עולה כי מורים רבים התייחסו למאפיינים של תכנית העבודה ולאופן בנייתה כגורם בעל חשיבות בתכנון נכון של השעות הפרטניות. מרביתם דיווחו כי הייתה להם תוכנית פעילות לשעה הפרטנית, אולם הדגישו את הצורך בקיום תכנית עבודה מובנית יותר ומבוססת יותר על נתוני הערכה. הכוונה, כפי שמצטיירת מהתשובות, היא לתהליך הכולל איסוף נתונים שיטתי (באמצעות מבחנים או מיפויים), תכנון על בסיס הנתונים, מעקב שוטף והערכה מחודשת.

- "לבנות תוכנית מעמיקה שבנויה על פי המבחנים אם לא זה סתם בזבז זמן"
- "לעשות מיפוי ולבדוק בדיוק במה התלמיד מתקשה ועם זה להכין לו תכנית עבודה ולהתקדם הלאה"
- "צריך להיות מאוד דומה להוראה המתקנת- שיהיו מטרות ברורות ויהיה מעקב מסודר"

מורים מעטים ציינו את חשיבות התאמתה של התכנית לצרכי כל אחד ואחד מן התלמידים. מורים אחרים הדגישו את הצורך שבבניית תכנית העבודה לשעות הפרטניות יהיה שיתוף בין הגורמים השונים ובהם המחנכים, המורים, המנהל, צוות בית הספר, היועצת, התלמיד והוריו. להלן דוגמאות מדברי המורים:

- "הצוות הבין מקצועי צריך לבנות תוכנית ולהחליט מי מהילדים צריכים עזרה. יש צורך בוועדות פדגוגיות של הכיתה (צרכים מיוחדים ובעיות תלמידים)"
- "משהו שהילדים רוצים בו ולא כופים עליהם ומעמידים לעצמם כמטרה"
- "לבנות תוכנית בשיתוף עם התלמיד כדי שירצה ללמוד"

המורים נשאלו האם קיים קריטריון לפיו נקבע סיום ההשתתפות של תלמיד בקבוצה מסוימת שנפגשת לשעה הפרטנית. חלק גדול מן המורים (57%) השיבו בחיוב (לא נמצאו הבדלים בין המגזרים). הקריטריון השכיח ביותר לסיום ההשתתפות בקבוצה הפרטנית הוא השיפור בהישגי התלמיד, אם כי ישנה שונות באופן המדידה וההערכה של ההישגים בבתי הספר. בחלק מן המקרים ההחלטה התקבלה לאחר מיפוי בית ספרי ותוך התייעצות עם גורמים נוספים כגון הצוות הבית ספרי, הצוות המקצועי, היועצת ואף ההורים. בשיעור נמוך של המקרים, הוחלט להפסיק את השתתפותו של התלמיד בשעה הפרטנית בעקבות תחושה שהשעה הפרטנית אינה תורמת לקידומו, או לחילופין, שאין שיתוף פעולה מספק מצד התלמיד או הוריו.

מערך המעקב והבקרה אחר השעות הפרטניות בבתי הספר

חשיבות רבה נודעת למערך הבקרה על המתרחש בשעות הפרטניות, כפי שנכתב בתלקיט למנהלים: "בית הספר ימפה את הצרכים ותחומי העניין של התלמידים והמורים ויערוך ארבע פעמים בשנה בקרה על אופן ניצול השעות בהיבטים של הצורך ויעילות השעות להשגת יעדי בית הספר". חלק זה ינסה לבחון את מערך המעקב והבקרה לשעות הפרטניות בבתי הספר, מתוך הראיונות עם המנהלים.

המעקב אחר נוכחות התלמידים בשעות הפרטניות

רוב רובם של המנהלים (95%) דיווחו כי מתקיים בבית ספרם מעקב אחר נוכחות התלמידים בשעות הפרטניות. מנהלים אלו נשאלו מי עורך את המעקב והוצעו להם כמה אפשרויות, כך שהתשובות לא מסתכמות ל-100%. כשלושה רבעים מהמנהלים (76%) ציינו כי את המעקב אחר נוכחות התלמידים עורכים המורים המלמדים בשעות הפרטניות. מעל ממחצית מהמנהלים (56%) ציינו כי מחנכי הכיתה עורכים את המעקב. בכשביעית מהמקרים (15%) מעקב הנוכחות מתבצע על ידי חבר צוות ההנהלה. במקרים נדירים המעקב אחר נוכחות התלמידים בשעות הפרטניות מתבצע על ידי רכז השכבה (3%), רכז המקצוע (3%), או על ידי רכז אופק חדש (2%).

כאשר נערכה השוואה בין דוברי עברית לערבית, נמצאו בקרב המנהלים דוברי הערבית שיעורי דיווח גבוהים יותר לגבי המעקב אחר הנוכחות, אשר מתבצע על ידי המורים בשעה הפרטנית (61% לעומת 53%), מחנכי הכיתה (81% לעומת 72%), או חברי צוות ההנהלה (22% לעומת 10%).

המעקב אחר התקדמות התלמידים בשעות הפרטניות

רוב המנהלים (91%) דיווחו כי מתקיים בבית ספרם מעקב אחר התקדמות התלמידים בשעות הפרטניות. כאשר נערכה השוואה בין דוברי עברית לערבית, שיעור גבוה יותר של מנהלים דוברי ערבית דיווחו כי מתקיים בבית ספרם מעקב התקדמות לעומת עמיתיהם דוברי העברית (98% לעומת 87%). בקרב דוברי העברית נמצאו הבדלים לפי השתייכות ליוח"א. בשיעור גדול יותר של בתי ספר בהם מתקיים יוח"א ישנו מעקב התקדמות, בהשוואה לבתי ספר שאין בהם יוח"א (92% לעומת 81%, בהתאמה). בקרב דוברי הערבית לא נמצא הבדל לפי השתייכות ליוח"א.

המנהלים נשאלו מי עורך את המעקב והוצעו להם כמה אפשרויות, כך שהתשובות לא מסתכמות ל-100%. כשני שלישים מהמנהלים (67%) ציינו כי את המעקב אחר התקדמות התלמידים עורכים המורים המלמדים בשעות הפרטניות. כמחצית המנהלים (51%) ציינו כי מחנכי הכיתה עורכים את המעקב. ב-38% מהמקרים המעקב אחר התקדמות התלמידים בשעות הפרטניות מתבצע על ידי חבר צוות ההנהלה ובכחמישית מן המקרים, על ידי רכז המקצוע (22%). רכזי אופק חדש עורכים מעקב אחר התקדמות התלמידים ב-8% מבתי הספר, ורכזי השכבה עוד פחות מכך (4%).

כאשר נערכה השוואה בין דוברי עברית לערבית, נמצאו בקרב המנהלים דוברי הערבית שיעורי דיווח גבוהים יותר לגבי המעקב אחר ההתקדמות, אשר מתבצע על ידי חברי צוות ההנהלה (52% לעומת 27%), רכזי המקצוע

(30% לעומת 16%), או רכזי אופק חדש (13% לעומת 5%). הסבר אפשרי לכך הוא כי בקרב המנהלים דוברי הערבית, הגישה הניהולית הינה ריכוזית יותר.

תדירות המעקב אחר התקדמות התלמידים היא בעלת שונות גבוהה, אולם בכשני שלישים מן המקרים (61%) המעקב נערך אחת לחודש. במקרים אחרים (14%) המעקב נערך אחת לחודשיים. בקרב דוברי הערבית שכיחה יותר תדירות המעקב של אחת לחודש לעומת דוברי העברית (71% לעומת 54%, בהתאמה).

שלושה סוגים לאופן יישום השעה הפרטנית

כפי שניתן לראות בפרק זה, השעה הפרטנית מכילה ערב רב של גוונים, הן מבחינת מטרת השעה הפרטנית, הן מבחינת הנושאים הנלמדים, והן מבחינת העיתוי, התלמידים, המורים, המקום ועוד. מנתוני הדוח האיכותני ניתן להציע שני מימדים דומיננטים לסיווג השעות הפרטניות: א. *שעה פרטנית לימודית* (בדוח זה מיוצג ע"י מורים שצינו כי הם מקדישים את השעה הפרטנית להוראה בתחום דעת – סה"כ 83% מהמורים ציינו דרך זו) וב. *שעה פרטנית דיאלוגית* (בדוח זה מיוצג ע"י מורים שצינו כי הם מקדישים את השעה הפרטנית לשיחות על התמודדות אישית, רגשית או חברתית בחיי התלמידים – סה"כ 67% מהמורים ציינו דרך זו). שני מימדים אלו, אותם בחרו סה"כ 97% מהמורים, יכולים יחד להציע שלושה סוגים עיקריים³ ליישום השעות הפרטניות:

- **שעה פרטנית לימודית ודיאלוגית (משולבת)** - שילוב של הוראה בתחום דעת עם שיחות על התמודדות אישית, רגשית או חברתית בחיי התלמידים (54% מהמורים).
- **שעה פרטנית לימודית** - הוראה בתחום דעת (30% מהמורים).
- **שעה פרטנית דיאלוגית** - שיחות על התמודדות אישית, רגשית או חברתית בחיי התלמידים (13% מהמורים).

מהממצאים מסתמן אם כן, כי למעלה ממחצית השעות הפרטניות הוקדשו הן להוראה בתחומי הדעת והן לדיאלוג. מורים רבים יחסית סברו ששעות אלו צריכות להוות הזדמנות לטיפוח קשרים אישיים בין המורה לתלמיד. מערכת יחסים אישית הינה בעלת חשיבות רבה, בעיניהם, לקידום הלמידה. להלן מספר דוגמאות מדברי המורים: *"בשעות הפרטניות יש צורך לבנות את הקשר יותר מעמיק וקרוב כך זה יאפשר יותר אנרגיות חיוביות לקידום התלמיד", "יש התקדמות ושיפור לילד ... אם מתייחסים לילד ביותר פרטנות ולמידה".* מורים שהתמקדו יותר בשעה הפרטנית הלימודית, הדגישו את הצורך במהלך השעות הפרטניות לעשות שימוש בשיטות הוראה מגוונות, מאתגרות וחוויתיות תוך שימוש באמצעי המחשה: *"... יש לשלב גם דברים שיעודדו אותם [תלמידים] ללמוד, כמו משחקים", "[חשובות] דרכי הוראה. שהיא [השעה הפרטנית] תהיה שונה מלימוד בכיתה", "... שיהיו תכניות מגוונות. להעשיר את השיעור בצורה חווייתית".*

³ שני מימדים אלו יוצרים רק שלושה סוגי יישום השעות הפרטניות ולא ארבעה, כיוון שרק מיעוט קטן ביותר מהמורים (3%) דיווח כי הקדיש את השעה הפרטנית לתחום אחר שאינו הוראה בתחום דעת או שיחות על התמודדות אישית, רגשית או חברתית בחיי התלמידים.

נערכה השוואה בין שלושת סוגי היישום בכדי להעריך את הדמיון והשונויות ביניהם. ההשוואה הקיפה את כל התחומים הרלוונטיים שהוצגו לעיל ובמרביתם לא נמצאו הבדלים של ממש בין הסוגים. יחד עם זאת, היו היבטים מסוימים אשר הבחינו בין שלושת הסוגים והם יתוארו בחלק זה.

טבלה 12 מציגה את התפלגות התשובות של המורים לשאלה "מה כללה השעה הפרטנית?". כפי שצוין, הוצגו בפני המורים עשר אפשרויות ליישום השעה הפרטנית והם נתבקשו לגבי כל אחת מן האפשרויות לציין האם השעה הפרטנית כללה אותה. כך, ניתן היה לבחור ביותר מאשר אפשרות אחת. בטבלה להלן מוצגים אחוזי המשיבים בחיוב עבור כל אחד משלושת סוגי היישום בנפרד (הנתונים אינם מסתכמים ל-100%).

טבלה 12: מה כללה השעה הפרטנית בכל אחד מן הסוגים השונים

מה כללה השעה הפרטנית?	שעה פרטנית לימודית	שעה פרטנית דיאלוגית
פיתוח תחומי העניין של התלמידים	67%	48%
העשרה לתלמידים מעבר לנלמד בכיתה	64%	52%
תוכניות מיוחדות לפיתוח חשיבה	55%	44%
טיפול בבעיות משמעת ובעיות שוטפות אחרות	67%	13%
התמקדות בנושא מרכזי שבית הספר בחר	40%	28%
חינוך חברתי או תכנון פעולות קהילתיות או חברתיות	36%	12%
הנחייה ולימודי תלמידים בעבודות חקר	26%	18%
הכנת שיעורי בית	23%	17%
		20%

מעיון בטבלה ניתן להתרשם כי השעה הפרטנית המשלבת בתוכה פן לימודי ופן דיאלוגי כוללת תחומים רבים ומגוונים נוספים, בעיקר תחומים הקשורים לפיתוח הלמידה בכיוונים של העשרה ופיתוח חשיבה. שעות אלו כוללות טיפול בבעיות משמעת ובעיות אחרות (67%) וכן ברוח ה"אופק הפדגוגי" הן מוקדשות לפיתוח תחומי העניין של התלמידים (67%), העשרה לתלמידים מעבר לחומר הנלמד (64%) ותוכניות מיוחדות לפיתוח החשיבה (55%). לעומת זאת, השעה הפרטנית הלימודית היא "מזוקקת" יותר וכוללת בנוסף להוראה בתחום הדעת בעיקר העשרה לתלמידים מעבר לחומר הנלמד (52%) ופיתוח תחומי עניין של התלמידים (48%). לבסוף השעה הפרטנית הדיאלוגית מאגדת בתוכה ערב רב של אפשרויות ובתוכן הן תחומים הקשורים לפיתוח הלמידה והן תחומים רגשיים וחברתיים. שעות אלו כוללות טיפול בבעיות משמעת ובעיות אחרות (78%). כמו כן, ברוח ה"אופק הפדגוגי" השעות מוקדשות לפיתוח תחומי העניין של התלמידים (73%), העשרה לתלמידים מעבר לחומר הנלמד (64%) ותוכניות מיוחדות לפיתוח החשיבה (60%). ההבדל הוא שבסגנון זה מוקדשות השעות גם לחינוך חברתי או תכנון פעילויות קהילתיות או חברתיות (56%) או להתמקדות בנושא מרכזי שבית הספר בחר (51%). הסגנונות יתוארו בטבלה להלן במקביל, תוך התייחסות למאפייניו הייחודיים של כל סגנון, במידה ונמצאו כאלו.

טבלה 13: מאפייני השעה הפרטנית בכל אחד מן הסגנונות השונים

מהות השעה	מאפיין	שעה פרטנית לימודית ודיאלוגית	שעה פרטנית לימודית	שעה פרטנית דיאלוגית
	תיאור כללי של השעה הפרטנית	המורים משלבים בשעה הפרטנית הוראה במקצועות השונים יחד עם דיאלוג בנושאים רגשיים וחברתיים. זוהי גישה אקלקטית השמה לה למטרה לקדם את התלמידים באופן הוליסטי. השעה הפרטנית מוקדשת הן לקידום הישגים והן להעמקת הקשר בין המורה לתלמיד.	מורים אלו מקדישים את השעה הפרטנית להוראה במקצועות השונים, תוך מטרה לקדם את הישגי התלמידים ולשאוף למניעת פערים. המוקד של סגנון זה הוא הוראה דיפרנציאלית המותאמת לצרכים האינדיבידואליים של כל תלמיד ותלמיד.	השעה מוקדשת לדיאלוג אישי עם התלמידים ודיון בנושאים אישיים, רגשיים וחברתיים המעסיקים את התלמידים. גישה זו יכולה לתרום לשיפור תחושת האקלים הבית ספרי, תוך יצירת קשרים קרובים ומשמעותיים בין המורה לתלמידו.
	אילו מקצועות מלמדים	39% מהמורים מלמדים שפת אם, 20% מלמדים מתמטיקה. 19% מלמדים גם שפת אם וגם מתמטיקה.	37% מהמורים מלמדים שפת אם, 31% מלמדים מתמטיקה. 8% מלמדים גם שפת אם וגם מתמטיקה. כאן שיעור המורים המלמדים מתמטיקה גבוה יותר.	השעות הפרטניות מדגישות את ההיבטים הרגשיים והחברתיים בחיי התלמידים. שעות אלו לובשות צביון של "שעת חינוך" ומופען הוא מגוון.
מאפייני המורים	התפלגות המורים לפי מגזר	כמחצית (54%) מן המורים משתייכים לסגנון זה. שיעור זה מופיע הן בקרב דוברי העברית (53%) והן בקרב דוברי הערבית (55%).	כשליש (30%) מן המורים משתייכים לסגנון זה. שיעור המורים שבחרו בסגנון זה גבוה יותר בקרב דוברי העברית (36%) בהשוואה לדוברי הערבית (21%).	כשמינית (13%) מן המורים משתייכים לסגנון זה. שיעור המורים שבחרו בסגנון זה גבוה יותר בקרב דוברי הערבית (21%) בהשוואה לדוברי העברית (7%).
	התפלגות המורים לפי סוג פיקוח	בקרב דוברי העברית, שיעור המורים בחינוך הממלכתי השייכים לסגנון זה הוא מעט נמוך (52%) לעומת החינוך הממלכתי-דתי (58%).	בקרב דוברי העברית, שיעור המורים בחינוך הממלכתי השייכים לסגנון זה הוא גבוה יותר (38%) לעומת החינוך הממלכתי-דתי (28%).	בקרב דוברי העברית, לא נמצאו הבדלים של ממש בשיעור המורים מבתי ספר בחינוך הממלכתי לעומת החינוך הממלכתי-דתי.
	התפלגות המורים לפי רקע חברתי כלכלי	בקרב דוברי הערבית, שיעור המורים שבחרו בסגנון זה גבוה יותר בבתי הספר מרקע חברתי-כלכלי בתחום הביניים (63%) לעומת רקע חברתי-כלכלי לא מבוסס (50%).	בקרב דוברי הערבית, שיעור המורים שבחרו בסגנון זה גבוה יותר בבתי הספר מרקע חברתי-כלכלי לא מבוסס (23%) לעומת רקע חברתי-כלכלי בתחום הביניים (16%).	בקרב דוברי הערבית, שיעור המורים שבחרו בסגנון זה מעט גבוה יותר בבתי הספר מרקע חברתי-כלכלי לא מבוסס (22%) לעומת רקע חברתי-כלכלי בתחום הביניים (18%).
	התפלגות המורים לפי גודל בית הספר	לא נמצאו הבדלים משמעותיים בשיעור המורים השייכים לסגנון זה כאשר נערכה השוואה של בתי הספר לפי גודלם.	שיעור המורים המשתייכים לסגנון זה הוא מעט נמוך יותר בבתי ספר גדולים (27%) בהשוואה לבתי ספר שגודלם בינוני (31%) או קטן (34%).	שיעור המורים המשתייכים לסגנון זה הוא מעט גבוה יותר בבתי ספר גדולים (16%) בהשוואה לבתי ספר שגודלם בינוני (10%) או קטן (12%).
	מחנכים לעומת מורים מקצועיים	בקרב המחנכים שיעור גבוה יותר של מורים (57%) משתמש בסגנון זה בהשוואה לשיעור בקרב המורים המקצועיים שאינם מחנכים (47%).	בקרב המחנכים שיעור המורים שבחרו בסגנון זה מעט נמוך (28%) בהשוואה לשיעור בקרב המורים המקצועיים שאינם מחנכים (32%).	בקרב המחנכים שיעור המורים שבחרו בסגנון זה מעט נמוך (11%) בהשוואה לשיעור בקרב המורים המקצועיים שאינם מחנכים (16%).

מאפיין	שעה פרטנית לימודית ודיאלוגית	שעה פרטנית לימודית	שעה פרטנית דיאלוגית
מאפייני התלמידים	מאפייני התלמידים	בשעות אלו משתתפים בעיקר תלמידים שהישגיהם חלשים (45%) ותלמידים שהישגיהם בינוניים (26%). מעט מהמשתתפים הם תלמידים עם קשיים רגשיים ו/או חברתיים (1%) ותלמידים עם בעיות התנהגות (2%).	בשעות אלו משתתפים בעיקר תלמידים שהישגיהם חלשים (49%) ותלמידים שהישגיהם בינוניים (26%). מעט מהמשתתפים הם תלמידים עם קשיים רגשיים ו/או חברתיים (0%) ותלמידים עם בעיות התנהגות (1%).
	מספר התלמידים המשתתפים	בכשליש מן השעות משתתפים חמישה תלמידים (32%), ברבע מהשעות שלושה תלמידים (24%), ולאחר מכן ארבעה (16%), שניים (12%) ואחד (6%).	ביותר משליש מן השעות משתתפים חמישה תלמידים (37%), בכחמישית מהשעות ארבעה (19%) או שלושה תלמידים (18%), ולאחר מכן שניים (6%) או תלמיד אחד (6%). בחלק גדול יותר מתוך השעות הלימודיות המוקדשות להוראת מקצוע בלבד, משתתפים חמישה או ארבעה תלמידים.
	קריטריונים לבחירת התלמידים	מרבית המורים (86%) דיווחו כי התלמידים נבחרו להשתתף בשעות הפרטניות מסוג זה לפי מיפויים שנערכו בבית הספר.	מרבית המורים (84%) דיווחו כי התלמידים נבחרו להשתתף בשעות הפרטניות מסוג זה לפי מיפויים שנערכו בבית הספר.
	התפלגות התלמידים לפי שכבות גיל	שיעור התלמידים גבוה יותר בכיתות ה' (21%), ד' (19%), לאחר מכן א' (17%), ב' (15%), ג' (14%), ולבסוף בכיתות ו' (12%).	שיעור התלמידים גבוה יותר בכיתות ה' (25%), ד' (20%), לאחר מכן א' (17%), ב' (17%), ג' (15%), ולבסוף בכיתות ו' (9%).
		שיעור התלמידים גבוה יותר בכיתות ה' (25%), ד' (20%), לאחר מכן א' (17%), ב' (13%), ג' (13%), ולבסוף בכיתות ו' (12%). בשעות אלו גבוה יותר בכיתות ג'-ד'. הסבר אפשרי הוא שבשכבות הביניים בבית הספר מתאפשרת יותר עבודה רגשית וחברתית ארוכת טווח, לעומת שכבות הגיל הצעיר (א'-ב') והבוגר (ה'-ו').	שיעור התלמידים גבוה יותר בכיתות ה' (25%), ד' (20%), לאחר מכן א' (17%), ב' (13%), ג' (13%), ולבסוף בכיתות ו' (12%). בשעות אלו גבוה יותר בכיתות ג'-ד'. הסבר אפשרי הוא שבשכבות הביניים בבית הספר מתאפשרת יותר עבודה רגשית וחברתית ארוכת טווח, לעומת שכבות הגיל הצעיר (א'-ב') והבוגר (ה'-ו').

לסיכום השעות הפרטניות,

השעות הפרטניות הן לב ליבה של רפורמת אופק חדש וליישומן הלכה למעשה בבתי הספר פנים רבות. בדוח יתוארו מגוון ההיבטים של השעות הפרטניות, החל במהות השעה, דרך מאפייני התלמידים המשתתפים בה וכלה בהיבטים הארגוניים של הפעלתה.

כמה שעות פרטניות שבועיות יש למורים? למורים שהיקף משרתם עומד על 90% ומעלה יש בממוצע פחות מחמש שעות פרטניות שבועיות (4.40, ס"ת=1.06). ככל שגדל היקף המשרה, כך עולה בממוצע כמות השעות הפרטניות השבועיות של המורה.

מהות השעה הפרטנית

למה מוקדשות השעות הפרטניות? לשעות הפרטניות מופע מגוון ואותה השעה הפרטנית כוללת ערב רב של היבטים, באופן שמעיד על הטרוגניות רבה ביישומן. מורים רבים (83%) מקדישים את השעות הפרטניות להוראה בתחום דעת. כשני שליש מהמורים (67%) עורכים בשעות הפרטניות שיחות על התמודדות אישית, רגשית או חברתית בחיי התלמידים. מרביתם המכרעת של המורים בחרו באחת משתי האפשרויות הללו או בשילוב של השתיים, כך שניתן למפות **שלושה סוגים עיקריים** בהם המורים מיישמים את השעות הפרטניות:

- **שעה פרטנית לימודית ודיאלוגית** (54% מהמורים)- המורים משלבים בשעה זו הוראה במקצועות השונים יחד עם דיאלוג בנושאים רגשיים וחברתיים. זוהי גישה אקלקטית השמה לה למטרה לקדם את התלמידים באופן הוליסטי.
- **שעה פרטנית לימודית** (30% מהמורים)- מוקדשת להוראה במקצועות השונים, תוך מטרה לקדם את הישגי התלמידים ולשאוף למניעת פערים. הדגש הוא על הוראה דיפרנציאלית המותאמת לצרכים האינדיבידואליים של כל תלמיד ותלמיד.
- **שעה פרטנית דיאלוגית** (13% מהמורים)- מוקדשת לדיאלוג אישי עם התלמידים ודיון בנושאים אישיים, רגשיים וחברתיים המעסיקים את התלמידים, תוך יצירת קשרים קרובים בין המורה לתלמידיו.

אילו מקצועות לומדים בשעה הפרטנית? בעיקר מקצועות ליבה ובפרט שפת אם, או מקצועות קרובים כגון: כישורי שפה, אוריינות, לשון והבנת הנקרא (38%) ומתמטיקה (24%). חלק מהמורים (16%) מלמדים בשעה הפרטנית גם שפת אם וגם מתמטיקה וחלק קטן יחסית מן המורים מלמדים אנגלית (8%) או מדעים (6%).

מאפייני התלמידים בשעה הפרטנית

- **כמה תלמידים משתתפים בשעה הפרטנית?** בשעות הפרטניות משתתפים בממוצע כארבעה (4.27) תלמידים (ס"ת=2.56). כשליש (32%) מהמורים נפגשים עם חמישה תלמידים, כרבע (23%) עם שלושה תלמידים. בקרב דוברי העברית, הקבוצות הפרטניות גדולות יותר בהשוואה לדוברי הערבית, ובשיעור

גבוה יותר של השעות הפרטניות משתתפים חמישה ילדים בהשוואה לדוברי הערבית (36% לעומת 27%, בהתאמה).

- **מהם מאפייני התלמידים המשתתפים בשעה הפרטנית?** כשלושה רבעים מן השעות הפרטניות מוקדש לתלמידים הזקוקים לתגבור לימודי ובעיקר תלמידים חלשים (43%) או בינוניים (26%). התלמידים המצטיינים משתתפים בשיעור נמוך יחסית של שעות פרטניות (6%). יתר השעות נחלקות בין תלמידים עם מאפיינים אחרים, כגון קשיים רגשיים ו/או חברתיים (3%) או בעיות התנהגות (3%).
- **לפי מה נבחרו התלמידים להשתתף בשעה הפרטנית?** במרבית המקרים (84%) התלמידים נבחרו לפי מיפויים שנערכו בבית הספר. חלק ניכר מן המורים (59%) בחרו תלמידים לפי מוטיבציה גבוהה ופוטנציאל לשיפור. תלמידים נבחרו גם משום שביקשו מיוזמתם להשתתף בשעה הפרטנית (30%) או כי הוריהם ביקשו זאת (19%).

היבטים ארגוניים של השעה הפרטנית

- **מתי מתקיימות השעות הפרטניות?** מרבית השעות הפרטניות (82%) מתקיימות במהלך יום הלימודים. חלק קטן יחסית (16%) מן השעות הפרטניות מתקיימות אחרי סיום יום הלימודים ובמיעוט המקרים, לפני תחילת יום הלימודים. גם בקרב בתי ספר שלא מתקיים בהם יוח"א, מרבית השעות הפרטניות מתקיימות במהלך יום הלימודים, ככל הנראה בשל אילוצים מערכתיים. נתונים אלו מלמדים כי על אף שהמטרה המוצהרת הייתה שהשעות הפרטניות תערכנה בתום יום הלימודים, בפועל הדברים אינם כך.
- מה עשו שאר תלמידי הכיתה (רובם או כולם) בזמן השעה הפרטנית?** במרבית השעות הפרטניות (94%) אשר מתקיימות במהלך יום הלימודים, התלמידים מוצאים מן הכיתה לשעה הפרטנית בעוד חבריהם לכיתה ממשיכים ללמוד כרגיל. במקרים מועטים ביותר (3%), התלמידים האחרים בכיתה משתתפים במקביל בשעות פרטניות בקבוצות קטנות. תופעה זו נמצאה הן עבור דוברי עברית והן עבור דוברי ערבית.

האם התלמידים שהשתתפו בשעה הפרטנית שייכים לאותה הכיתה? ברוב המקרים (77%) כן.

היכן מתקיימות השעות הפרטניות? השעות הפרטניות מתקיימות במגוון מקומות במרחב בית הספר: בכיתות ריקות (38%), בפינות לימוד ייעודיות (12%), בחדר המורים (8%), בספריה (8%), במסדרון (8%), במרחב לימודי פתוח (5%) ובמיעוט המקרים בכיתה יחד עם שאר התלמידים (3%).

רוב רובם של המורים (93%) דיווחו כי הייתה להם תכנית פעילות לשעה הפרטנית, אשר נבנתה לתקופת זמן ממוצעת של כחודשיים. עם זאת, רבים מן המורים הדגישו את הצורך בקיום תכנית עבודה מובנית יותר ומבוססת יותר על נתוני הערכה.

האם קיים קריטריון לפיו נקבע סיום ההשתתפות של תלמיד בקבוצה הפרטנית? חלק גדול מן המורים (57%) השיבו בחיוב, כאשר הקריטריון השכיח ביותר לסיום ההשתתפות בקבוצה הפרטנית הוא השיפור בהישגי התלמיד, אם כי ישנה שונות באופן המדידה וההערכה של ההישגים בבתי הספר. בחלק מן המקרים ההחלטה התקבלה לאחר מיפוי בית ספרי ותוך התייעצות עם גורמים נוספים כגון הצוות הבית ספרי, הצוות המקצועי, היועצת ואף ההורים.

האם קיים מעקב אחר נוכחות התלמידים בשעות הפרטניות ומי עורך אותו? לפי דיווחי המנהלים, ברוב רובם של בתי הספר (95%) מתקיים מעקב אחר נוכחות התלמידים בשעות הפרטניות. בכשלושה רבעים מן המקרים (76%), מעקב זה נערך על ידי המורים המלמדים בשעות הפרטניות. בלמעלה ממחצית בתי הספר (56%), גם מחנכי הכיתה עורכים את המעקב.

האם קיים מעקב אחר התקדמות התלמידים בשעות הפרטניות ומי עורך אותו? ברוב בתי הספר (91%) מתקיים מעקב אחר התקדמות התלמידים בשעות הפרטניות. בכשני שלישים מהמקרים (67%), מעקב זה נערך על ידי המורים המלמדים בשעות הפרטניות ובכמחציתם (51%), הן על ידי מחנכי הכיתה. בכחמישית מן המקרים, עורכים את המעקב רכזי המקצוע. רכזי אופק חדש עורכים מעקב אחר התקדמות התלמידים ב-8% מבתי הספר, ורכזי השכבה עוד פחות מכך (4%).

ד. שעות השהייה

תשומה משמעותית של רפורמת אופק חדש בנוסף לשעות הפרטניות היא הוספת שעות השהייה. הרפורמה כוללת תוספת של שעות שהייה על מנת לאפשר טיפוח של עבודת הצוות, עבודת ההכנה להוראה, שיחות אישיות עם תלמידים וביקורים של מחנכים בבתי התלמידים (בהתאם לצרכים העולים מן המפגשים האישיים). מתוך תלקיט המנהלים:

”מסגרת שעות השהייה בחינוך היסודי היא 5 ש”ש למורה. לשעות השהייה שלושה עקרונות:

1. שעות השהייה לא תשמשנה למילוי מקום.
2. שעות אלו מהוות חלק בלתי נפרד מיום עבודתו של המורה בבית הספר.
3. ניתן לשבץ את שעות השהייה במשך כל שעות העבודה (לאורך כל יום העבודה).”

כמות שעות השהייה

כמות שעות השהייה שקיבלו המורים באופק חדש נקבע לפי היקף המשרה שלהם. להלן ההנחיות להפעלת שעות השהייה בחינוך היסודי (מתוך תלקיט המנהלים):

טבלה 14: הנחיות להפעלת השעות הפרטניות בחינוך היסודי (מתוך תלקיט המנהלים)

היקף העסקה	100%	90%	80%	70%	60%	50%
שעות שהייה	5	5	4	3	3	3
שעות שהייה למורה אם ביסודי	2.5	2.5	2	לא רלוונטי		

מתוך הנספח למכתב השרה: ”מורה אם תהיה זכאית להפחית חצי שעה ביום (סך הכל 2.5 שעות שבועיות) משעות השהייה”.

המורים באופק חדש נשאלו כמה שעות שהייה שבועיות יש להם. הנתונים אודות מספר שעות השהייה השבועיות לפי דיווחי המורים מופיעים בטבלה 15 לפי ארבע קטגוריות של היקף משרה ותוך הפרדה לפי משרת אם. ניתן לראות כי בקרב מורים ומורות ללא משרת אם, ככל שגדל היקף המשרה, כך נצפית מגמת עלייה בממוצע כמות שעות השהייה השבועיות של המורה (מ 3.09 שעות שהייה בממוצע בהיקף משרה של עד 59% ל 4.76 שעות בממוצע בהיקף משרה של 90% ומעלה). בקרב מורות עם משרת אם לא נמצא הבדל משמעותי בשעות השהייה לפי היקף משרה.

טבלה 15: כמות שעות השהייה השבועיות של מורים ומורות באופק חדש לפי היקף משרה ומשרת אם

קטגוריות של היקף המשרה	90% ואילך	89%-80%	79%-70%	69%-60%	עד 59%
מורים ומורות ללא משרת אם (48%)					
ממוצע כמות שעות השהייה	4.76	4.22	3.32	3.20	3.09
סטית תקן	1.51	0.94	1.21	1.12	1.68
שיעור המורים בהיקף המשרה	68%	5%	9%	6%	12%
מורות עם משרת אם (52%)					
ממוצע כמות שעות השהייה	3.34	3.19	3.64	3.19	3.23
סטית תקן	1.51	1.23	1.11	1.14	1.39
שיעור המורים בהיקף המשרה	88%	5%	2%	2%	3%

חשוב לשים לב כי בקרב מורים עם היקפי משרה נמוכים או מורות במשרת אם נמצא כי הם מדווחים על יותר שעות שהייה מאשר מהמתחייב. ייתכן והדבר נובע מחוסר מידע של מורים ומנהלים לגבי כמות שהות השהייה, או מכך שבפועל מורים מבצעים יותר שעות שהייה. לא נמצאו בממוצע הבדלים משמעותיים בין דוברי עברית לדוברי ערבית, הן לפי השתייכות ליוח"א או לקבוצות מורים בעלי ותק הוראה שונה.

כצפוי, למורים שהצטרפו לאופק חדש יש יותר שעות שהייה. בקרב כלל המורים, נמצא כי למורים שהצטרפו יש בממוצע 3.79 שעות שהייה (ס"ת=1.68) ואילו למורים שלא הצטרפו לרפורמה יש בממוצע 2.08 שעות שהייה (ס"ת=1.99). הבדל זה נמצא גם בקרב דוברי עברית ודוברי ערבית בנפרד.

נפח המטלות המבוצעות במהלך שעות השהייה

המורים נשאלו איזה חלק מהמטלות שלהם (כמו בדיקת עבודות ומבחנים, הכנת שיעורי בית) הם מבצעים במהלך שעות השהייה בבית הספר.

סה"כ נמצא כי כשליש מהמורים (31%) שהצטרפו לאופק חדש, וכרבע מהמורים (23%) שלא הצטרפו לאופק חדש מדווחים כי הם מצליחים לבצע את מרבית או כל המטלות בבית הספר. השוואה בין מורים מבתי ספר דוברי עברית למול מורים מבתי ספר דוברי ערבית מגלה הבדלים משמעותיים. בפרט, מורים בבתי ספר דוברי ערבית שהצטרפו לאופק חדש מספיקים יותר לבצע את המטלות בבית הספר מאשר מורים דוברי עברית. נתוני המורים בבתי ספר דוברי עברית והמורים בבתי ספר דוברי ערבית מוצגים להלן בטבלאות 16 ו 17 בהתאמה.

מעיון בטבלה 16 ניתן לראות כי, בניגוד למצופה, שיעור המורות דוברות העברית עם משרת אם שהצטרפו לרפורמה אשר הצליחו לבצע בשעות השהייה בבית הספר את מרבית המטלות או את כולן, נמוך לעומת המורות שלא הצטרפו לרפורמה (13% לעומת 24%, בהתאמה). כמו כן, הפער בשיעור המורים והמורות ללא

משרת אם שהצליחו לבצע את מרבית המטלות או את כולן בין אלו שהצטרפו לרפורמה לאלו שלא הצטרפו הוא יחסית נמוך ועומד על כ 5% (18% בקרב המצטרפים לעומת 13% בקרב הלא מצטרפים).

טבלה 16: נפח המטלות המבוצעות במהלך שעות השהייה בבית הספר, בקרב דוברות עברית

דוברות עברית	הצטרפות לאופק חדש	את כל המטלות	מרבית המטלות	כמחצית מהמטלות	חלק קטן מהמטלות	חלק זעום של המטלות או בכלל לא
מורות עם משרת אם (54%)	הצטרפו	3%	10%	12%	31%	45%
	לא הצטרפו	8%	16%	6%	31%	39%
מורים ומורות ללא משרת אם (46%)	הצטרפו	5%	13%	20%	33%	28%
	לא הצטרפו	10%	3%	12%	30%	45%

בקרב המורים והמורות דוברי הערבית מצטיירת תמונה שונה מזו שהתקבלה בקרב דוברי העברית. עיון בטבלה 17 מגלה כי יותר מורים בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו כי הם מצליחים לבצע את מרבית או כל המטלות בבית הספר, בהשוואה למורים בבתי ספר דוברי עברית. בקרב המורות עם משרת אם, שיעור גבוה יותר מבין המורות אשר הצטרפו לרפורמת אופק חדש, הצליחו לבצע בשעות השהייה בבית הספר את מרבית המטלות או כולן, לעומת המורות שלא הצטרפו לרפורמה (43% לעומת 24%, בהתאמה). ובקרב המורים והמורות דוברי הערבית ללא משרת אם, התמונה דומה, עם הבדלים גדולים עוד יותר. מבין המורים והמורות אשר הצטרפו לרפורמת אופק חדש חלק גדול יותר הצליחו לבצע בשעות השהייה בבית הספר את מרבית המטלות או כולן, לעומת הלא מצטרפים (53% לעומת 31%, בהתאמה).

טבלה 17: נפח המטלות המבוצעות במהלך שעות השהייה בבית הספר, בקרב דוברות ערבית

דוברות ערבית	הצטרפות לאופק חדש	את כל המטלות	מרבית המטלות	כמחצית מהמטלות	חלק קטן מהמטלות	חלק זעום של המטלות או בכלל לא
מורות עם משרת אם (44%)	הצטרפו	13%	30%	26%	25%	7%
	לא הצטרפו	6%	18%	26%	35%	15%
מורים ומורות ללא משרת אם (53%)	הצטרפו	20%	33%	25%	16%	6%
	לא הצטרפו	11%	20%	24%	15%	30%

השינויים שחלו בהיקף העבודה של המורים בבית

המורים נשאלו בנוסף האם הם עובדים השנה פחות או יותר שעות בבית, בהשוואה לשנה שעברה. הנתונים מוצגים בטבלאות 16 ו-17.

בסך הכל נמצא כי יותר מורים שהצטרפו לאופק חדש מדווחים כי הם עובדים פחות או הרבה פחות בבית מאשר מורים שלא הצטרפו לרפורמה. עיון בטבלה 16 מגלה כי בקרב המורות דוברות העברית עם משרת אם,

שיעור גבוה יותר מבין המורות אשר הצטרפו לרפורמת אופק חדש, עבדו בביתן בשנת תשס"ח פחות בהשוואה לשנה החולפת, לעומת המורות שלא הצטרפו לרפורמה (14% לעומת 3%, בהתאמה). בקרב המורים והמורות דוברי העברית ללא משרת אם, המגמה דומה, אולם ההבדלים גדולים עוד יותר. שיעור גבוה יותר מבין המצטרפים לרפורמת אופק חדש, עבדו בביתם בתשס"ח פחות בהשוואה לשנה שעברה, לעומת הלא מצטרפים לרפורמה (22% לעומת 2%, בהתאמה).

טבלה 18: נפח העבודה הנעשית בבית בהשוואה לשנה שעברה, לפי מגזר ומשרת אם בקרב דוברי עברית

דוברי עברית	הצטרפות לאופק חדש	עובד הרבה יותר בבית	עובד קצת יותר בבית	עובד אותו זמן בבית	עובד פחות בבית	עובד הרבה פחות בבית
מורות עם משרת אם	הצטרפו	20%	11%	53%	14%	2%
	לא הצטרפו	15%	6%	75%	3%	2%
מורים ומורות ללא משרת אם	הצטרפו	11%	7%	58%	22%	0%
	לא הצטרפו	15%	10%	72%	2%	0%

עיון בטבלה 19 מגלה כי בקרב המורות דוברות הערבית עם משרת אם, שיעור גבוה הרבה יותר מבין המורות אשר הצטרפו לרפורמת אופק חדש, עבדו בביתן בשנת תשס"ח פחות בהשוואה לשנה החולפת, לעומת המורות שלא הצטרפו לרפורמה (45% לעומת 7%, בהתאמה). בקרב המורים והמורות דוברי הערבית ללא משרת אם, התמונה דומה. שיעור גבוה יותר מבין המצטרפים לרפורמת אופק חדש, עבדו בביתם בתשס"ח פחות בהשוואה לשנה שעברה, לעומת הלא מצטרפים לרפורמה (50% לעומת 20%, בהתאמה).

טבלה 19: נפח העבודה הנעשית בבית בהשוואה לשנה שעברה, לפי מגזר ומשרת אם בקרב דוברי ערבית

דוברי ערבית	הצטרפות לאופק חדש	עובד הרבה יותר בבית	עובד קצת יותר בבית	עובד אותו זמן בבית	עובד פחות בבית	עובד הרבה פחות בבית
מורות עם משרת אם	הצטרפו	11%	12%	28%	45%	4%
	לא הצטרפו	20%	10%	63%	7%	6%
מורים ומורות ללא משרת אם	הצטרפו	8%	10%	26%	50%	0%
	לא הצטרפו	22%	9%	48%	20%	0%

לסיכום היקף שעות השהייה והשלכותיהן,

היקף שעות השהייה - בקרב המורים והמורות ללא משרת אם (מצטרפים ולא מצטרפים) ככל שגדל היקף המשרה, כך נצפית מגמת עלייה בממוצע כמות שעות השהייה השבועיות של המורה. לא נמצאה מגמה ברורה בקרב מורות עם משרת אם.

למורות שהיקף משרתן עומד על 90% ומעלה ומשרתן מוגדרת כמשרת אם, יש בממוצע כשלוש וחצי (3.34) שעות שהייה שבועיות לעומת כחמש שעות בקרב מורים ומורות שמשרתם אינה מוגדרת ככזו (4.76). הבדל דומה נמצא בקרב מורים ומורות שהיקף משרתם עומד על 80%-89% (למורות עם משרת אם יש בממוצע כשלוש שעות שהייה לעומת ארבע למורים ומורות שמשרתם אינה מוגדרת ככזו).

כאשר נערכה השוואה בין מורים שהצטרפו לאופק חדש לכאלו שלא הצטרפו, נמצא כי למורים שהצטרפו יש בממוצע 3.79 שעות שהייה (ס"ת=1.68) ואילו למורים שלא הצטרפו לרפורמה יש בממוצע 2.08 שעות שהייה (ס"ת=1.99).

נפח המטלות המבוצעות במהלך שעות השהייה - כשליש מהמורים (31%) שהצטרפו לאופק חדש, וכרבע מהמורים (23%) שלא הצטרפו לאופק חדש מדווחים כי הם מצליחים לבצע את מרבית או כל המטלות בבית הספר. מורים בבתי ספר דוברי ערבית שהצטרפו לאופק חדש מספיקים יותר לבצע את המטלות בבית הספר (48%) מאשר מורים דוברי עברית (29%). בקרב המורות דוברות העברית עם משרת אם, פחות מורות מאלו שהצטרפו לרפורמה, הצליחו לבצע בשעות השהייה בבית הספר את מרבית המטלות או את כולן, לעומת המורות שלא הצטרפו לרפורמה (13% לעומת 24%, בהתאמה). תמונה הפוכה מתקבלת בקרב המורות דוברות הערבית עם משרת אם. יותר מבין המורות אשר הצטרפו לרפורמת אופק חדש, הצליחו לבצע בשעות השהייה בבית הספר את מרבית המטלות או כולן, לעומת המורות שלא הצטרפו לרפורמה (43% לעומת 24%, בהתאמה).

השינויים שחלו בהיקף העבודה של המורים בבית - יותר מורים שהצטרפו לאופק חדש מדווחים כי הם עובדים פחות או הרבה פחות בבית מאשר מורים שלא הצטרפו לרפורמה באותו בית ספר. בקרב המורות דוברות העברית עם משרת אם, שיעור גבוה יותר מבין המורות שהצטרפו לרפורמה, עבדו בביתן בשנת תשס"ח פחות בהשוואה לשנה החולפת, לעומת המורות שלא הצטרפו לרפורמה (14% לעומת 3%, בהתאמה). בקרב המורים והמורות דוברי העברית ללא משרת אם, ההבדלים בין המצטרפים ללא מצטרפים גדולים עוד יותר (22% לעומת 2%, בהתאמה). בקרב המורות דוברות הערבית עם משרת אם, שיעור גבוה הרבה יותר מבין המורות אשר הצטרפו לרפורמת אופק חדש, עבדו בביתן בשנת תשס"ח פחות בהשוואה לשנה החולפת, לעומת המורות שלא הצטרפו לרפורמה (45% לעומת 7%, בהתאמה). בקרב המורים והמורות דוברי הערבית ללא משרת אם, התמונה דומה.

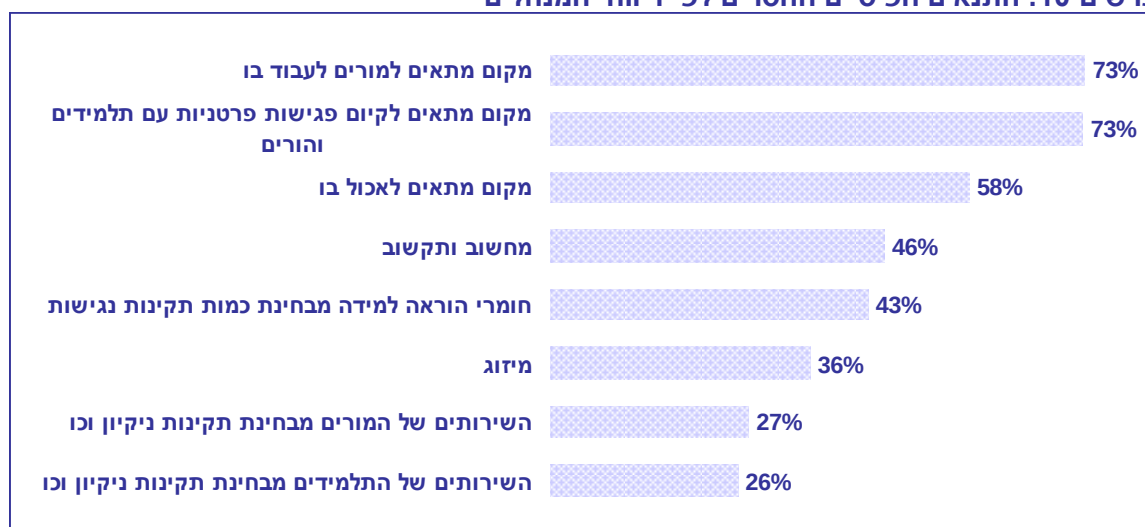
ה. התנאים הפיסיים בבתי הספר

נדבך חשוב והכרחי ביישום הרפורמה הוא קיומם של תנאים פיסיים מספקים בבית הספר. מטרתו של חלק זה היא לבחון האם קיימות בבתי הספר התשתיות המספקות לצורך יישום הרפורמה בכלל והשעות הפרטניות בפרט. שהרי, לפי פירמידת הצרכים של מאסלו, הצרכים הפיסיים הם תנאי הכרחי על מנת שיוכלו להיענות צרכים אחרים של המערכת. בכדי ללמוד על הצרכים של בתי הספר בהקשר זה, נשאלו הן המנהלים והן המורים לגבי הסביבות הפיסיים המשמשות ללמידה פרטנית, לשעות שהייה, לישיבות ועוד.

התנאים הפיסיים בבתי הספר לפי דיווחי המנהלים

המנהלים נשאלו האם קיימים בבית הספר התנאים הפיסיים הנחוצים לצורך יישום אופק חדש. הם נתבקשו להתייחס לכמה תחומים של תנאים פיסיים. עבור כל תחום נתבקשו המנהלים לבחור באחת מארבע אפשרויות: אין בבית הספר, אינו מספק, מספק באופן חלקי או מספק באופן מלא. לצורך התרשמות כוללת באילו תחומים עולה חוסר, אוחדו תשובותיהם של המנהלים שבחרו בתשובות 1-3 (כל התשובות למעט "מספק באופן מלא"). התרשים להלן מציג עבור כל אחד מן התחומים את אחוזי המנהלים שהשיבו כי הוא חסר. היות וניתן היה לבחור ביותר מאשר אפשרות אחת, הנתונים בתרשים אינם מסתכמים ל-100%. מן התרשים עולה כי בכשלושה רבעים מבתי הספר (73%) חסרים מקומות מתאימים לעבודת המורים או לקיום פגישות פרטניות עם תלמידים והורים. בבתי ספר רבים (58%) חסרים מקומות הולמים לאכילה, מחשוב ותקשוב (46%) ואף חומרי למידה תקינים ונגישים (43%). בכשליש מבתי הספר (36%) אין מספיק מזגנים. התמונה העולה היא כי ברבים מבתי הספר חסרים התנאים הפיסיים הנחוצים ליישום הרפורמה ובפרט מקומות מתאימים לקיום השעות הפרטניות עם התלמידים, או לשעות שהייה של המורים.

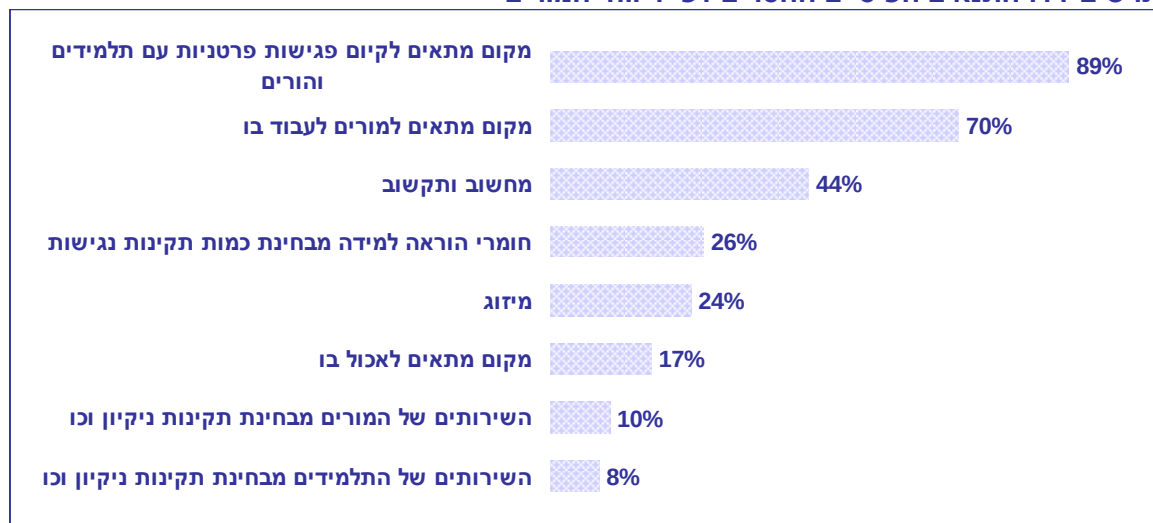
תרשים 10: התנאים הפיסיים החסרים לפי דיווחי המנהלים



התנאים הפיסיים בבתי הספר לפי דיווחי המורים

נבחנו גם צרכי המורים בהקשר לסביבות הפיסיות. ראשית, המורים נשאלו באופן כללי האם קיימים בבית הספר התנאים הפיסיים הנחוצים לצורך יישום אופק חדש. כשני שלישים מן המורים (67%) דיווחו כי בבית ספרם חסרים התנאים הפיסיים הנחוצים. מורים אלו נתבקשו עבור כל אחד מן התחומים של התנאים הפיסיים לציין האם הוא חסר או לאו. התרשים להלן מציג עבור כל אחד מן התחומים את אחוזי המורים שהשיבו כי הוא חסר. היות וניתן היה לבחור ביותר מאשר אפשרות אחת, הנתונים בתרשים אינם מסתכמים ל-100%.

תרשים 11: התנאים הפיסיים החסרים לפי דיווחי המורים



מן התרשים עולה תמונה דומה לזו שהצטיירה מתוך דיווחי המנהלים: רוב רובם (89%) של המורים באופק חדש מדווחים כי אין בבית הספר מקומות מתאימים לקיום פגישות פרטניות עם תלמידים והורים. זאת ועוד, לשבעים אחוזים מן המורים אין מקום מתאים לעבוד בו בשעות השהייה. בחלק ניכר מבתי הספר (44%) חסרים גם מחשוב ותקשוב ובכרבע מבתי הספר חסרים חומרי הוראה ולמידה תקינים ונגישים (26%) או מיזוג (24%).

כאשר נבדקו התנאים הפיסיים (לפי דיווחי המורים) בנפרד עבור דוברי עברית וערבית, נמצאו שלושה הבדלים. בקרב דוברי הערבית יש יותר מחסור לעומת דוברי העברית בחומרי הוראה ולמידה מבחינת כמות, תקינות ונגישות (33% לעומת 21%, בהתאמה) וכן יותר מחסור במיזוג (29% לעומת 21%). לעומת זאת, בקרב דוברי הערבית המחסור במקום מתאים למורים לעבוד בו הוא נמוך יותר בהשוואה לדוברי העברית (64% לעומת 74%, בהתאמה).

התנאים הפיסיים נבחנו עבור דוברי עברית וערבית, גם לפי השתייכות ליוח"א. נמצאו הבדלים שונים, כאשר בקרב דוברי הערבית, המחסור בתנאים פיסיים היה גדול יותר בבתי ספר שמתקיים בהם יוח"א ואילו בבתי ספר דוברי ערבית המחסור בבתי ספר עם יוח"א היה נמוך יותר.

בקרב דוברי העברית, בבתי ספר שמתקיים בהם יו"א יש יותר מחסור לעומת בתי ספר לא יו"א הן במקומות מתאימים לקיום פגישות פרטניות (92% לעומת 85%) והן במקומות מתאימים לאכילה (21% לעומת 12%, בהתאמה).

לעומת זאת, בקרב דוברי הערבית, בבתי ספר שמתקיים בהם יו"א יש פחות מחסור לעומת בתי ספר לא יו"א במחשוב ותקשוב (42% לעומת 51%), בחומרי הוראה ולמידה מבחינת כמות, תקינות ונגישות (28% לעומת 37%, בהתאמה) וכן פחות מחסור במיזוג (25% לעומת 33%).

ניתן לסכם ולומר כי מנקודת מבטם של המורים, התנאים הפיסיים בבתי הספר אינם מספקים ובעיקר כאשר מדובר בקיום מקום מתאים לקיום פגישות פרטניות עם תלמידים והורים או מקום מתאים למורים לעבוד בו. תמיכה לממצאים אלו עולה מתשובות המורים באופן חדש לשאלה פתוחה שהוצגה להם לגבי יישום השעות הפרטניות. אחד הקשיים המרכזיים שנתגלו בקרב המורים בהקשר זה נעוץ במחסור בתנאים פיסיים מספקים בבתי הספר. מורים רבים מייחלים לשיפור בסביבות הפיסיות המיועדות לקיום השעות הפרטניות. לדבריהם, נודעת חשיבות רבה לכך שיהיה בבית הספר מקום פנוי ושקט לשעות הפרטניות. להלן דוגמאות מדברי המורים:

■ "מפריע לי ללמד באותה כיתה עם שאר התלמידים, התלמידים מאבדים ריכוז"

■ "... [בבית הספר] אין כלל תנאים לקיום תוכנית אופק חדש. בית הספר מורכב כולו מקרואנים, וכל הפעילויות הפרטניות נעשות תחת כיפת השמיים".

לסיכום התנאים הפיסיים בבתי הספר,

לפי דיווחי המנהלים, בכשלושה רבעים מבתי הספר (73%) חסרים מקומות מתאימים לעבודת המורים או לקיום פגישות פרטניות עם תלמידים והורים. בבתי ספר רבים חסרים מקומות הולמים לאכילה (58%), מחשוב ותקשוב (46%) ואף חומרי למידה תקינים ונגישים (43%). בכשליש מבתי הספר (36%) אין מספיק מזגנים.

לפי דיווחי המורים, כשני שלישים מן המורים באופן חדש (67%) דיווחו כי בבית ספרם חסרים התנאים הפיסיים הנחוצים ליישום רפורמת אופק חדש. כתשעים אחוזים מהם (89%) מדווחים כי אין בבית הספר מקומות מתאימים לקיום פגישות פרטניות עם תלמידים והורים. זאת ועוד, לשבעים אחוזים מן המורים אין מקום מתאים לעבוד בו בשעות שהייה. בחלק ניכר מבתי הספר (44%) חסרים גם מחשוב ותקשוב ובכרבע מבתי הספר חסרים חומרי הוראה ולמידה תקינים ונגישים (26%) או מיזוג (24%).

התמונה העולה היא כי ברבים מבתי הספר חסרים התנאים הפיסיים הנחוצים ליישום הרפורמה, ובפרט מקומות מתאימים לקיום השעות הפרטניות עם התלמידים, או לשעות שהייה של המורים. המחסור בתנאים פיסיים מספקים בבתי הספר נמצא כאחד הקשיים העיקריים שנתגלו בקרב המורים במהלך יישום השעות הפרטניות.

1. הכשרה פנים בית ספרית

רפורמת אופק חדש מדגישה פיתוח מקצועי של המורה ולכן נודעת חשיבות לבחינת מערך ההדרכה המלווה את יישום הרפורמה בתוך בתי הספר. בחלק זה יתואר מערך ההכשרה הפנים בית ספרית אשר ליווה את הרפורמה בשנתה הראשונה. נושא זה נבחן הן דרך דיווחי המורים והן לפי המנהלים.

הכשרה פנים בית ספרית לפי דיווחי המנהלים

המנהלים נשאלו האם התקיימה או מתקיימת בבתי הספר הכשרה בנושאים הקשורים לאופק חדש. רק כעשירית (9%) מהמנהלים השיבו כי מתקיימת בבית ספרם הכשרה מעין זו (לא נמצא הבדל בין דוברי עברית לערבית). אלו שהשיבו בחיוב, נשאלו על סוג ההדרכה. מחציתם ציינו הכשרות בנושא התמודדות עם סוגיות רגשיות וחברתיות של התלמידים, וכשליש מהמשיבים בחיוב ציינו העמקה בתחום הדעת, אסטרטגיות חדשות להוראה, מיומנויות של שיחה אישית וניהול דיאלוג אישי.

הצורך בהכשרה לפי דיווחי המורים

כפי שצויין, המנהלים מדווחים על היקף הכשרה פנים בית ספרית בשיעור של כעשרה אחוזים. אם כך, נשאלת השאלה, האם בקרב המורים שהצטרפו לאופק חדש התעורר צורך בהדרכה? המורים נשאלו הן ספציפית לגבי השעות הפרטניות והן באופן כללי לגבי הצורך בהדרכה. הטבלה הבאה מציגה את התפלגות התשובות לשאלות הנוגעות לשעות הפרטניות.

טבלה 20: צורך בהכשרה להנחיית השעות הפרטניות לפי דיווחי המורים (התפלגות התשובות באחוזים)

באיזו מידה...	במידה מועטה מאד או בכלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד
יש לך מספיק ידע וכלים להנחות תלמידים בשעות פרטניות	1%	1%	10%	33%	55%
בשעות הפרטניות עולות סוגיות שקשה לך להתמודד איתן	68%	16%	11%	4%	1%

מהנתונים בטבלה עולה כי 88% מן המורים חשים כי יש להם ידע וכלים להנחות תלמידים בשעות הפרטניות במידה רבה או רבה מאד. באופן דומה, 84% מן המורים כמעט ואינם נתקלים בשעות הפרטניות בסוגיות שקשה להם להתמודד איתן.

הצרכים נבחנו גם בקרב דוברי עברית ודוברי ערבית בנפרד. כפי שניתן לראות בטבלאות להלן, יותר מורים דוברי עברית (לעומת דוברי ערבית) חשים כי יש להם ידע וכלים להנחות תלמידים בשעות הפרטניות במידה רבה או רבה מאד (94% לעומת 80%). ובנוסף, יותר מורים דוברי עברית (לעומת דוברי ערבית) כמעט ואינם נתקלים בשעות הפרטניות בסוגיות שקשה להם להתמודד איתן (73% לעומת 63%).

טבלה 21: ידע וכלים להנחיית השעות הפרטניות לפי דיווחי המורים ולפי מגזר (התפלגות התשובות באחוזים)

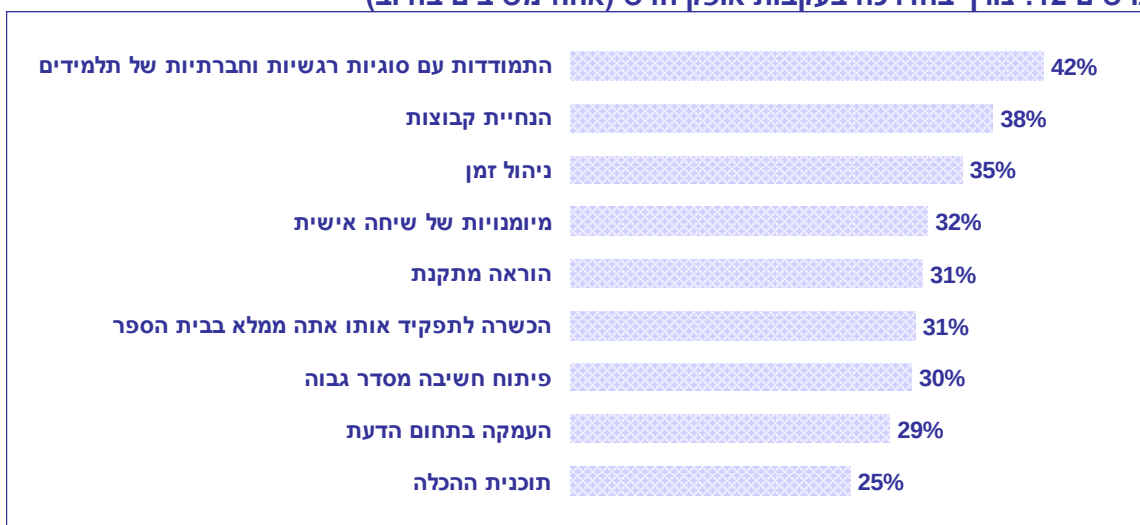
באיזו מידה יש לך מספיק ידע וכלים להנחות תלמידים בשעות פרטניות	במידה מועטה מאד או בכלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד
דוברי עברית	1%	1%	5%	32%	62%
דוברי ערבית	1%	2%	16%	34%	46%

טבלה 22: המידה בה עולות בשעות הפרטניות סוגיות שקשה להתמודד איתן, לפי דיווחי המורים ולפי מגזר (התפלגות התשובות באחוזים)

באיזו מידה בשעות הפרטניות עולות סוגיות שקשה לך להתמודד איתן	במידה מועטה מאד או בכלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד
דוברי עברית	73%	16%	8%	2%	1%
דוברי ערבית	63%	15%	14%	6%	1%

בנוסף, המורים שהצטרפו לרפורמה נשאלו באופן כללי האם עלה אצלם צורך בהדרכה בעקבות אופק חדש. בעוד שכאשר נשאלו ספציפית לגבי השעות הפרטניות, עלתה תמונה של מעט צורך בהדרכה, אם בכלל, כאשר נשאלו באופן כללי, הצטיירה תמונה שונה. שליש (33%) מהמורים השיבו כי יש להם צורך בהדרכה בעקבות אופק חדש, יותר מורים דוברי ערבית יותר ממורים דוברי עברית (45% מול 23% בהתאמה). למורים אלו הוצגו כמה נושאים להדרכה ועבור כל נושא נתבקשו להשיב האם יש צורך בהדרכה עבורו. כך, ניתן היה לבחור ביותר מתשובה אחת. להלן אחוזי המורים שהשיבו בחיוב (האחוזים חושבו בקרב פלח המורים שדיווחו כי יש להם צורך בהדרכה).

תרשים 12: צורך בהדרכה בעקבות אופק חדש (אחוז משיבים בחיוב)



השוואת דוברי העברית לדוברי הערבית העלתה כי יותר מורים דוברי ערבית ממורים דוברי עברית מציינים צורך בהדרכה באסטרטגיות חדשות להוראה (45% מול 38% בהתאמה), הנחיית קבוצות (40% מול 34% בהתאמה), הכשרה לתפקיד אותו המורה ממלא (35% מול 22% בהתאמה) ומיומנות של שיחה אישית (34% מול 28% בהתאמה).

לסיכום ההכשרה הבית ספרית,

המנהלים נשאלו האם התקיימה או מתקיימת בבתי הספר הכשרה בנושאים הקשורים לאופק חדש. רק כעשירית (9%) מהמנהלים השיבו כי מתקיימת בבית ספרם הכשרה מעין זו. מנהלים אלו ציינו הכשרות בנושא התמודדות עם סוגיות רגשיות וחברתיות של התלמידים, העמקה בתחום הדעת, אסטרטגיות חדשות להוראה, מיומנויות של שיחה אישית וניהול דיאלוג אישי.

רוב (88%) המורים חשים כי יש להם ידע וכלים להנחות תלמידים בשעות הפרטניות במידה רבה או רבה מאד. באופן דומה, 84% מן המורים כמעט ואינם נתקלים בשעות הפרטניות בסוגיות שקשה להם להתמודד איתן. יותר מורים דוברי עברית (לעומת דוברי ערבית) חשים כי יש להם ידע וכלים להנחות תלמידים בשעות הפרטניות במידה רבה או רבה מאד (94% לעומת 80%). ובנוסף, יותר מורים דוברי עברית (לעומת דוברי ערבית) כמעט ואינם נתקלים בשעות הפרטניות בסוגיות שקשה להם להתמודד איתן (73% לעומת 63%).

כאשר המורים שהצטרפו לרפורמה נשאלו באופן כללי האם עלה אצלם צורך בהדרכה בעקבות אופק חדש, הצטיירה תמונה שונה (לעומת הצורך בהדרכה בגין השעות הפרטניות. כשליש (33%) מהמורים השיבו כי יש להם צורך בהדרכה בעקבות אופק חדש. מורים אלו ציינו כמה תחומים, שהשכיחים בהם היו הכשרות בנושא התמודדות עם סוגיות רגשיות וחברתיות של התלמידים, מיומנויות של שיחה אישית וניהול זמן. בקרב דוברי הערבית לעומת דוברי העברית, שיעור כפול של מורים חשים כי יש להם צורך בהדרכה בעקבות אופק חדש (45% לעומת 23%).

ז. עמדות המנהלים והמורים כלפי אופק חדש

המטרה בחלק זה היא ללמוד על עמדותיהם של המנהלים והמורים בבתי הספר כלפי רפורמת אופק חדש. בכדי לקבל תמונת מבט מלאה על העמדות השונות כלפי אופק חדש, נדרשת התבוננות מבעד לכמה פריזמות שונות ובהן "הרצוי", "המצוי" ומה שביניהם. תחילה יידונו עמדות לגבי תפיסת הפוטנציאל של הרפורמה להוביל לשיפור במערכת החינוך ("הרצוי"). בהמשך תוצג שביעות הרצון מהרפורמה, תוך התייחסות למאפיינים שונים של תהליך היישום ובהם הקשר עם משרד החינוך ("המצוי"). יתוארו גם היבטים שונים של יחסי הגומלין בין "הרצוי" ל"מצוי" ("מה שביניהם"), תוך ניסיון למפות גורמים התורמים ליישום הרפורמה לצד מוקדי הקושי.

תפיסת הפוטנציאל של אופק חדש להביא לשינוי

מהי המידה בה אנשי החינוך השותפים לרפורמת אופק חדש תופסים אותה כרפורמה היכולה להוביל לשיפור משמעותי במערכת החינוך? על מנת לנסות ולהשיב על שאלה חשובה זו, נבדקה בקרב המנהלים והמורים האמונה בפוטנציאל של הרפורמה לחולל שינוי בכמה תחומים רלוונטיים. ראשית, תוצג נקודת המבט של המנהלים ולאחר מכן תובא זווית הראייה של המורים, כולם מבתי ספר שהצטרפו לרפורמת אופק חדש. בנוסף, תיערך השוואה בין עמדותיהם של המורים אשר הצטרפו לרפורמה למול המורים אשר לא הצטרפו לרפורמה.

תפיסת הפוטנציאל בעיני המנהלים

במטרה לבחון את תפיסת הפוטנציאל בקרב המנהלים, נשאלו המנהלים של בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש האם לדעתם לרפורמה יש פוטנציאל לשיפור בחמישה עשר תחומים שונים. עבור כל אחד מן התחומים הם נתבקשו לדרג את תשובתם בסקלה של 1-5 (1= יהיה שיפור משמעותי, 2= יהיה שיפור קל, 3= לא יהיה שינוי, 4= תהיה הרעה, 5= תהיה הרעה משמעותית). בכדי להתרשם משיעור המנהלים הסבורים כי יש לאופק חדש פוטנציאל להביא לשיפור, עבור כל אחד מן התחומים אחוזי המנהלים שהשיבו כי "יהיה שיפור משמעותי" או "שיפור קל" אוחדו לקטגוריה אחת. אחוזי המשיבים בקטגוריה זו מוצגים בתרשים להלן לפי סדר יורד. כפי שניתן לראות בתרשים, רוב רובם של המנהלים שבית ספרם הצטרף לאופק חדש מאמינים כי לרפורמה פוטנציאל לחולל שינוי בתחומים השונים. בעיני המנהלים, לאופק חדש פוטנציאל לחולל שינוי משמעותי בעיקר עבור התלמידים. מרבית המנהלים סבורים כי הרפורמה תוכל לקדם את הישגי התלמידים, לאפשר בניית מסגרת הוראה מותאמת ודיפרנציאלית, לשפר את תחושת המסוגלות של התלמידים ביכולותיהם הלימודיות, החברתיות והאישיות ואף להוביל צמצום פערי הישגים בין התלמידים בביה"ס. המנהלים אופטימיים, אם כי במידה מעט נמוכה יותר, לגבי תרומת הרפורמה ברובד הבית ספרי, כלומר שיפור עבודת הצוות הבית ספרי והאווירה שקיימת בביה"ס בין התלמידים.

שיעור המנהלים הסבורים כי יהיה שיפור הוא נמוך יותר (יחסית לעצמם) עבור שלושה תחומים : המעמד המקצועי של המנהל (77%), הידע המקצועי של המורים (78%) ותנאי השכר של המנהלים (82%).

תרשים 13: הפוטנציאל של אופק חדש להביא לשיפור בעיני המנהלים (אחוזי משיבים "יהיה שיפור")



בטבלה להלן מוצגת השוואה בין מנהלים בבתי ספר דוברי עברית לעומת מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית, וכן בקרב דוברי העברית השואה לפי סוג הפיקוח. ההשוואה בין המגזרים מעלה כי במרבית התחומים, שיעור המנהלים המאמינים כי לרפורמה פוטנציאל לחולל שיפור, הינו גבוה יותר בקרב דוברי הערבית. הפער בין תפיסת הפוטנציאל בעיני המנהלים דוברי הערבית למול דוברי העברית גבוה במיוחד עבור כמה תחומים ובהם: המעמד המקצועי של המנהל, שיפור עבודת הצוות הבית ספרי והאווירה שקיימת בביה"ס בין התלמידים.

טבלה 23: תפיסת הפוטנציאל בעיני המנהלים, לפי מגזר ופיקוח (אחוזי משיבים כי יהיה שיפור)

תפיסת הפוטנציאל בתחום...	דוברי ערבית	דוברי עברית	דוברי עברית-ממלכתי דתי
הישגי התלמידים	96%	99%	100%
צמצום פערי הישגים בין התלמידים בבית הספר	98%	96%	91%
בניית מסגרת הוראה מותאמת ודיפרנציאלית	98%	96%	91%
הנחיית התלמידים ללמידה הכרוכה בחשיבה מעמיקה	95%	81%	86%
העשרת התלמידים מעבר לחומר הנלמד	94%	88%	88%
תחושת המסוגלות של התלמידים ביכולותיהם הלימודיות החברתיות והאישיות	94%	99%	100%
האווירה שקיימת בבית הספר בין המורים לתלמידים	97%	90%	94%
האווירה שקיימת בבית הספר בין התלמידים	94%	79%	75%
עבודת הצוות הבית ספרי	96%	81%	86%
המעמד המקצועי של המורה	93%	84%	81%
הידע המקצועי של המורה	86%	73%	83%
המעמד המקצועי של המנהל	88%	71%	67%
תנאי השכר של המורים	92%	95%	96%
תנאי השכר של המנהלים	82%	82%	86%
איכות מערכת החינוך בכלל	95%	92%	95%

השוואת תשובות המנהלים בבתי ספר דוברי עברית לפי סוג הפיקוח מעלה כי ישנם תחומים בהם שיעור המנהלים המאמינים כי לרפורמה פוטנציאל לחולל שינוי, הינו גבוה יותר בקרב החינוך הממלכתי, ולהיפך. שיעור גבוה יותר של מנהלים מהחינוך הממלכתי, בהשוואה לעמיתיהם מהחינוך הממלכתי-דתי, מאמינים בפוטנציאל לשיפור בתחומים הקשורים לתלמידים. בין תחומים אלו ניתן למנות את צמצום הפערים ובניית מסגרת הוראה דיפרנציאלית. לעומת זאת, פחות מנהלים מהחינוך הממלכתי (לעומת החינוך הממלכתי דתי) מאמינים בפוטנציאל לשיפור בתחומים שונים ובהם עבודת הצוות הבית-ספרי והידע המקצועי של המורה.

תשובות המנהלים בקרב דוברי העברית והערבית נבחנו גם לפי השתייכות ליוח"א ולפי רקע חברתי כלכלי. בקרב דוברי העברית, שיעור המנהלים הסוברים כי לרפורמה פוטנציאל לחולל שינוי, הינו נמוך יותר בקרב בתי ספר שבהם מתקיים יוח"א לעומת בתי ספר ללא יוח"א, ובעיקר בתחומים הקשורים לאקלים הבית ספרי, למעמד המורה ולמעמד המנהל (הפער בין שתי הקבוצות עומד על כעשרה אחוזים).

בקרב דוברי הערבית, השוואה לפי השתייכות ליוח"א לא העלתה הבדלים של ממש בתפיסות המנהלים באשר לפוטנציאל של הרפורמה לחולל שינוי.

השוואה דומה נערכה לפי רקע חברתי כלכלי. בדרך כלל, השוואה זו לא העלתה הבדלים בין בתי ספר מרקע חברתי כלכלי שונה. יחד עם זאת, בקרב דוברי העברית, מנהלי בתי הספר הלא מבוססים מאמינים פחות בפוטנציאל של הרפורמה לשפר את הידע המקצועי של המורה לעומת מנהלי בתי ספר בתחום הביניים (69% לעומת 79%, בהתאמה). בקרב דוברי הערבית, מנהלי בתי הספר הלא מבוססים מאמינים יותר בפוטנציאל של הרפורמה לשפר את הישגי התלמידים (99% לעומת 90%) ואת תחושת המסוגלות שלהם (97% לעומת 87%) לעומת מנהלי בתי ספר בתחום הביניים.

תפיסת הפוטנציאל בעיני המורים

בכדי ללמוד על תפיסת הפוטנציאל גם מנקודת מבטם של המורים בבתי הספר באופק חדש, הם נשאלו האם לדעתם לרפורמה יש פוטנציאל לשיפור, עבור חמישה תחומים. בטבלה להלן מופיע תיאור של התפלגות התשובות. ניתן להתרשם כי מרבית המורים מאמינים כי לרפורמה פוטנציאל להביא לשיפור, משמעותי או קל, בתחומים השונים. מיעוט המורים סבור כי הרפורמה תוביל להרעה בתחומים השונים, ובעיקר בתנאי השכר והתנאים הסוציאליים של המורה (7%) ומעמדו המקצועי (6%). כשליש מן המורים סבורים כי בעקבות הרפורמה לא יחול שינוי של ממש במעמדו המקצועי של המורה וכרבע חשים כך לגבי איכות מערכת החינוך באופן כללי.

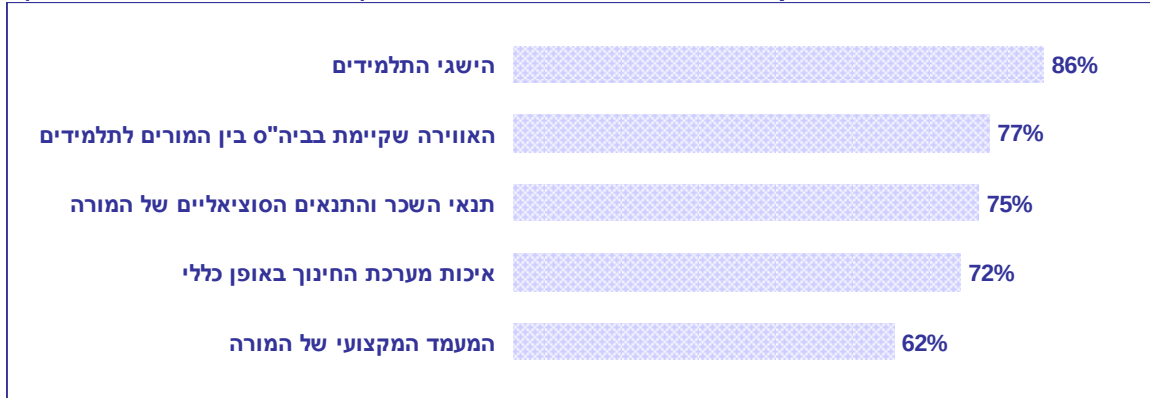
טבלה 24: הפוטנציאל של אופק חדש להביא לשיפור בעיני המורים (התפלגות התשובות באחוזים)

תפיסת הפוטנציאל בתחום...	יהיה שיפור משמעותי	יהיה שיפור קל	לא יהיה שינוי	תהיה הרעה	תהיה הרעה משמעותית
הישגי התלמידים	44%	42%	12%	1%	1%
האווירה שקיימת בביה"ס בין המורים לתלמידים	43%	34%	20%	2%	1%
תנאי השכר והתנאים הסוציאליים של המורה	33%	43%	18%	5%	2%
איכות מערכת החינוך באופן כללי	29%	43%	24%	2%	1%
המעמד המקצועי של המורה	29%	32%	33%	4%	2%

בכדי להתרשם משיעור המורים הסבורים כי יש לאופק חדש פוטנציאל להביא לשיפור, עבור כל אחד מן התחומים, אחוזי המורים שהשיבו כי יהיה שיפור משמעותי או קל אוחדו לקטגוריה אחת. התרשים הבא מציג את אחוזי המשיבים כי יהיה שיפור (משמעותי או קל). ניתן לראות כי לדעתם של מרבית המורים, יש לאופק חדש פוטנציאל לחולל שיפור בכל התחומים. שיעורי המורים הסבורים כי לרפורמת אופק חדש פוטנציאל להביא לשיפור הם גבוהים במיוחד עבור הישגי התלמידים (86%) והאקלים הבית-ספרי (77%). מרבית המורים (בקרב מצטרפים ולא מצטרפים גם יחד) אופטימיים לגבי האפשרות של רפורמת אופק חדש לחולל שיפור של

ממש. ואולם, שיעור המורים החשים כי הרפורמה תוביל לשיפור של ממש במעמד המקצועי הוא נמוך יחסית לתחומים האחרים. רק שלושה רבעים (75%) מן המורים חשים כי הרפורמה תביא לשיפור בתנאי השכר והתנאים הסוציאליים של המורה וכשני שליש מהם (62%) מאמינים שאופק חדש תשפר את מעמדו המקצועי של המורה.

תרשים 14: הפוטנציאל של אופק חדש להביא לשיפור בעיני המורים (אחוזי משיבים כי יהיה שיפור)



תפיסת הפוטנציאל של אופק חדש נבדקה גם בנפרד לפי מגזר ופיקוח, טבלה 25. מהשוואה זו עולה כי בקרב דוברי הערבית שיעור המורים החשים כי לאופק חדש פוטנציאל להביא לשיפור הוא גבוה באופן משמעותי לעומת דוברי העברית. הפער בתפיסת הפוטנציאל גבוה במיוחד כאשר מדובר במעמד המקצועי של המורה (ועומד על 25%). בכל התחומים האחרים (למעט הישגי התלמידים) הפער עומד על כ-15%. בקרב דוברי העברית נבחנו התפלגויות התשובות עבור החינוך הממלכתי והחינוך הממלכתי דתי בנפרד. כפי שניתן לראות בטבלה 25, אין הבדלים גדולים בין שתי הקבוצות, ובשני תחומים (האווירה בבית הספר ואיכות מערכת החינוך באופן כללי) שיעור המורים הסבורים שיהיה שיפור הוא מעט יותר גבוה בחינוך הממלכתי.

טבלה 25: תפיסת הפוטנציאל בעיני המורים, לפי מגזר ופיקוח (אחוזי משיבים כי יהיה שיפור)

תפיסת הפוטנציאל בתחום...	דוברי ערבית	דוברי עברית	דוברי עברית ממלכתי דתי	דוברי עברית-ממלכתי
הישגי התלמידים	87%	85%	85%	85%
האווירה שקיימת בבית"ס בין המורים לתלמידים	84%	71%	72%	68%
תנאי השכר והתנאים הסוציאליים של המורה	83%	69%	69%	69%
איכות מערכת החינוך באופן כללי	81%	65%	66%	62%
המעמד המקצועי של המורה	75%	50%	50%	50%

בנוסף נערכה השוואה בין תשובות המורים לפי השתייכות ליוח"א. בקרב דוברי העברית, ניתן לראות כי שיעור המורים המאמינים שלאופק חדש פוטנציאל להוביל לשיפור הוא יותר גבוה (בכ-5%) אצל מורים שבית ספרם אינו ביוח"א. בקרב דוברי הערבית לא נמצאו הבדלים לפי השתייכות ליוח"א.

טבלה 26: תפיסת הפוטנציאל בעיני המורים, לפי מגזר ויוח"א

דוברי ערבית		דוברי עברית		תפיסת הפוטנציאל בתחום...
ביוח"א	לא ביוח"א	ביוח"א	לא ביוח"א	
86%	88%	82%	89%	הישגי התלמידים
83%	86%	68%	75%	האווירה שקיימת בביה"ס בין המורים לתלמידים
82%	84%	67%	71%	תנאי השכר והתנאים הסוציאליים של המורה
81%	81%	63%	67%	איכות מערכת החינוך באופן כללי
76%	75%	48%	52%	המעמד המקצועי של המורה

נערכה גם השוואה של תשובות המורים לפי רקע חברתי כלכלי, טבלה 27. השוואה זו העלתה כי בקרב דוברי העברית, שיעור המורים המאמינים שלאופק חדש פוטנציאל להוביל לשיפור הוא הגבוה ביותר אצל מורים שבית ספרם מרקע חברתי כלכלי בתחום הביניים. בבתי הספר המבוססים השיעור מעט יותר נמוך ואילו בבתי הספר הלא מבוססים ניתן לראות ירידה משמעותית בשיעור המורים המאמינים בפוטנציאל של הרפורמה לחולל שיפור. בקרב דוברי הערבית לא נמצאו הבדלים לפי רקע חברתי כלכלי, למעט בתחום תנאי השכר והתנאים הסוציאליים של המורה, שם המורים מבתי ספר בתחום הביניים אופטימיים יותר.

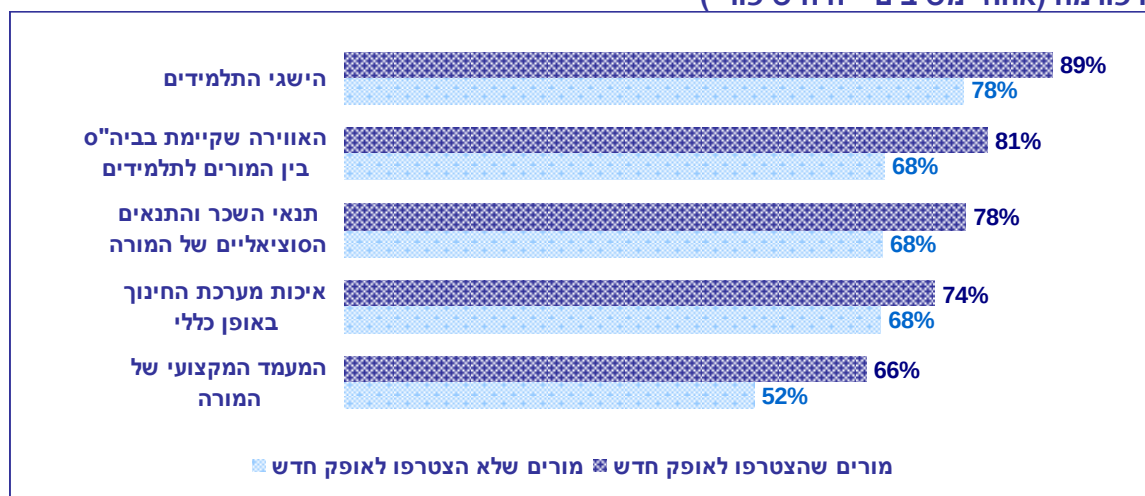
טבלה 27: תפיסת הפוטנציאל בעיני המורים, לפי מגזר ורקע כלכלי חברתי

דוברי ערבית		דוברי עברית			תפיסת הפוטנציאל בתחום...
לא מבוססים	תחום ביניים	לא מבוססים	תחום ביניים	מבוססים	
87%	86%	80%	85%	90%	הישגי התלמידים
85%	84%	65%	73%	74%	האווירה שקיימת בביה"ס בין המורים לתלמידים
80%	90%	65%	71%	68%	תנאי השכר והתנאים הסוציאליים של המורה
81%	81%	58%	70%	65%	איכות מערכת החינוך באופן כללי
81%	81%	58%	70%	65%	המעמד המקצועי של המורה

הפוטנציאל בעיני המורים שהצטרפו לאופק חדש לעומת המורים שלא הצטרפו לרפורמה

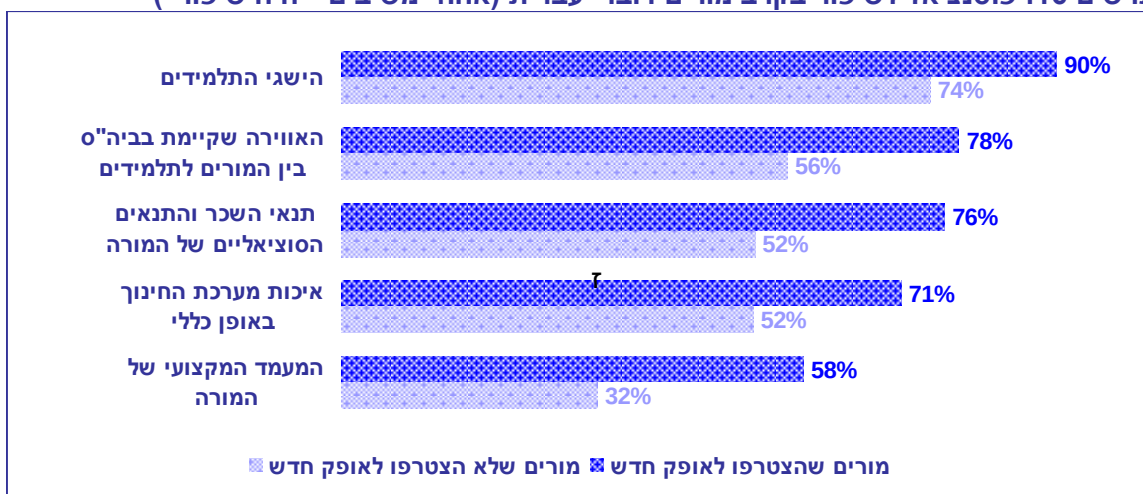
במטרה לבחון את ההבדלים בין תפיסת הפוטנציאל של אופק חדש להביא לשינוי בקרב מורים ברפורמה לעומת מורים שמחוצה לה, נערכה השוואה בין תפיסות הפוטנציאל בקרב המורים שהצטרפו לרפורמה לעומת עמיתיהם שלא הצטרפו. הממצאים מוצגים להלן בתרשים 15. כצפוי, בקרב המורים שהצטרפו לאופק חדש, שיעור גבוה יותר של מורים מאמינים בפוטנציאל של הרפורמה להוביל לשיפור לעומת עמיתיהם אשר לא הצטרפו לרפורמה (ההפרש הוא כעשרה אחוזים). עם זאת, עדיין ניתן לראות כי בקרב המורים שלא הצטרפו לרפורמה בתשס"ח שיעור גבוה של מורים מאמינים בפוטנציאל של הרפורמה לחולל שיפור בתחומים השונים במערכת החינוך.

תרשים 15: פוטנציאל לשיפור בעיני המורים שהצטרפו לאופק חדש לעומת המורים שלא הצטרפו לרפורמה (אחוזי משיבים "יהיה שיפור")



בתרשימים 16 ו-17 מוצגים הנתונים בחלוקה למורים מבתי ספר דוברי עברית וערבית. בקרב המורים מבתי הספר דוברי העברית, המורים שהצטרפו לרפורמה תופסים את מידת הפוטנציאל שלה להביא לשיפור כרבה יותר, בפער הנע בין 16% ל-26%. הפער הגבוה ביותר התקבל בתפיסת הפוטנציאל של הרפורמה להביא שינוי במעמד המקצועי של המורה (58% לעומת 32%). לעומת זאת, בקרב דוברי הערבית התמונה הפוכה. כאן לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין המורים שהצטרפו לעומת אלו שלא הצטרפו במידת הפוטנציאל הנתפסת להביא שינוי חיובי בהישגי התלמידים, באווירה בין מורים ותלמידים ובמעמד המקצועי של המורה. אולם, בשני התחומים האחרים, איכות מערכת החינוך באופן כללי ותנאי השכר והתנאים הסוציאליים של המורים, המורים שלא הצטרפו העריכו את הפוטנציאל לשינוי כגבוה יותר לעומת עמיתיהם שכן הצטרפו (פער של 10% בקירוב). הבדלים אלו בין המורים דוברי העברית למורים דוברי הערבית יכולים לנבוע מההרכב השונה של הסיבות לאי הצטרפותם לרפורמה (ראה טבלה 9) של בבתי הספר ה"חלוצים".

תרשים 16: פוטנציאל לשיפור בקרב מורים דוברי עברית (אחוזי משיבים "יהיה שיפור")



תרשים 17: פוטנציאל לשיפור בקרב מורים דוברי ערבית (אחוזי משיבים "יהיה שיפור")



לסיכום תפיסת הפוטנציאל של אופק חדש להביא לשינוי:

תפיסת הפוטנציאל של אופק חדש להביא לשינוי בעיני המנהלים - רוב רובם של המנהלים שבית ספרם הצטרף לאופק חדש מאמינים כי לרפורמה פוטנציאל לחולל שינוי בתחומים שונים ובהם: קידום הישגי התלמידים (98%), בניית מסגרת הוראה מותאמת ודיפרנציאלית (97%), שיפור תחושת המסוגלות של התלמידים ביכולותיהם הלימודיות, החברתיות והאישיות (97%), ואף צמצום פערי הישגים בין התלמידים בביה"ס (97%). המנהלים אופטימיים, אם כי במידה מעט נמוכה יותר, לגבי תרומת הרפורמה לשיפור עבודת הצוות הבית ספרי (87%) והאווירה שקיימת בביה"ס בין התלמידים (85%). שיעור המנהלים הסבורים כי יהיה שיפור הוא נמוך יותר בתחום תנאי השכר של המנהלים (82%), המעמד המקצועי של המנהל (77%) והידע המקצועי של המורים (78%). במרבית התחומים, שיעור המנהלים המאמינים כי לרפורמה פוטנציאל לחולל שיפור, הינו גבוה יותר בקרב המנהלים דוברי הערבית, לעומת דוברי העברית. בקרב דוברי העברית, שיעור המנהלים הסבורים כי לרפורמה פוטנציאל לחולל שינוי, הינו נמוך יותר בקרב בתי ספר שבהם מתקיים יוח"א לעומת בתי ספר ללא יוח"א, ובעיקר בתחומים הקשורים לאקלים הבית ספרי, למעמד המורה ולמעמד המנהל (הפער בין שתי הקבוצות עומד על כעשרה אחוזים). בקרב דוברי הערבית, השוואה לפי השתייכות ליוח"א לא העלתה הבדלים של ממש.

תפיסת הפוטנציאל של אופק חדש להביא לשינוי בעיני המורים - מרבית המורים (מצטרפים ולא מצטרפים גם יחד) מאמינים כי לרפורמה פוטנציאל להביא לשיפור בתחומים השונים ובעיקר עבור הישגי התלמידים (86%) והאקלים הבית-ספרי (77%). ואולם, רק שלושה רבעים מן המורים חשים כי הרפורמה תביא לשיפור בתנאי השכר והתנאים הסוציאליים של המורה וכשני שליש (62%) מהם מאמינים שאופק חדש תשפר את מעמדו המקצועי של המורה. כשליש מן המורים סבורים כי בעקבות הרפורמה לא יחול שינוי של ממש במעמדו המקצועי של המורה וכרבע (24%) חשים כך לגבי איכות מערכת החינוך באופן כללי. מיעוט המורים סבור כי הרפורמה תוביל להרעה בתחומים השונים, ובעיקר בתנאי השכר והתנאים הסוציאליים של המורה (7%) ומעמדו המקצועי (6%). בקרב המורים דוברי הערבית, שיעור המורים החשים כי לאופק חדש פוטנציאל להביא לשיפור הוא גבוה באופן משמעותי לעומת דוברי העברית (גודל הפער הוא כ-15%). הפער גבוה במיוחד בתחום המעמד המקצועי של המורה (75% לעומת 50%).

תפיסת הפוטנציאל בעיני המורים שהצטרפו לאופק חדש לעומת המורים שלא הצטרפו לרפורמה - בקרב המורים שהצטרפו לאופק חדש, שיעור גבוה יותר של מורים מאמינים בפוטנציאל של הרפורמה להוביל לשיפור לעומת עמיתיהם אשר לא הצטרפו לרפורמה (הפער עומד על כעשרה אחוזים). עם זאת, גם בקרב המורים שלא הצטרפו לרפורמה, רבים מן המורים (בסדר גודל של כשלושה רבעים) מאמינים בפוטנציאל של הרפורמה לחולל שיפור בתחומים השונים במערכת החינוך. בקרב המורים מבתי הספר דוברי העברית, המורים שהצטרפו לרפורמה תופסים את מידת הפוטנציאל שלה להביא לשיפור כרבה יותר בהשוואה לאלו שלא הצטרפו. בקרב דוברי הערבית, ההבדלים קטנים יותר, ואף ישנם תחומים בהם המורים שלא הצטרפו לרפורמה העריכו את הפוטנציאל לשינוי כגבוה יותר לעומת עמיתיהם שכן הצטרפו.

שביעות הרצון משינוי השכר באופק חדש

חלק זה יבחן את שביעות הרצון בקרב המנהלים המורים מיישום הרפורמה בשנת תשס"ח. מפאת קוצר היריעה, ההתמקדות תהיה בהיבט אחד מרכזי של שביעות הרצון והוא השינוי שחל בתנאי ההעסקה והשכר. שינוי זה הוא מאבני היסוד של הרפורמה ובתור שכזה נודעת חשיבות רבה להערכת שביעות הרצון ממנו.

השכר ותנאי העבודה של המורים, לפי דיווחי המורים

המורים שהצטרפו לרפורמה נשאלו לגבי שביעות הרצון שלהם מהשכר ותנאי העבודה באופק חדש. כפי שניתן לראות בטבלה 28, רק כשליש (31%) מהמורים שבעי רצון מתנאי השכר והתנאים הסוציאליים שלהם במידה רבה עד רבה מאד. כשליש מהמורים שבעי רצון במידה בינונית וכרבע מהמורים (22%) אינם שבעי רצון מתנאי השכר שלהם. ממצא זה מעלה שאלה לאור העובדה כי הסיבה העיקרית להצטרפות המורים הייתה השיפור בתנאי השכר.

טבלה 28: שביעות הרצון של המורים לפי דיווחי המורים (התפלגות התשובות באחוזים)

את/ה שבע רצון מ...	במידה מועטה מאד או בכלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד
תנאי השכר והתנאים הסוציאליים	22%	13%	34%	22%	9%

לקבלת תמונה כללית, אוחדו לקטגוריה אחת תשובותיהם של מורים שהשיבו "במידה רבה" או "במידה רבה מאד". נערכה השוואה בין שיעורי המורים שבחרו בקטגוריה זו לפי מאפיינים שונים. לא נמצאו הבדלים של ממש בשביעות הרצון של המורים מבתי ספר דוברי עברית לעומת בתי ספר דוברי ערבית, גם כאשר נבדקו בנפרד לפי השתייכות בית הספר ליוח"א. באופן דומה, לא נמצאו הבדלים בקרב דוברי העברית לפי סוג פיקוח. השוואת שביעות הרצון לפי רקע חברתי כלכלי העלתה הבדלים בשני המגזרים. בקרב דוברי העברית, שיעור רב יותר של מורים מבתי ספר מבוססים או בתחום הביניים, לעומת הלא מבוססים, הביעו שביעות רצון מתנאי השכר שלהם (33%, 35% לעומת 27% בהתאמה). באופן דומה, בקרב דוברי הערבית, שיעור רב יותר של מורים מבתי ספר בתחום הביניים, לעומת הלא מבוססים, הביעו שביעות רצון מתנאי השכר שלהם (36% לעומת 26% בהתאמה).

ההשוואה נערכה גם בנפרד עבור דוברי עברית וערבית לפי וותק המורים. הטבלה הבאה מציגה את שיעורי המורים שחשים שביעות רצון רבה עד רבה מאד מתנאי השכר ותנאי ההעסקה שלהם. מן הטבלה עולה כי בקרב המורים דוברי העברית, קיימת יותר שביעות רצון בקרב המורים הצעירים (עד שש שנות וותק) לעומת המורים הותיקים יותר (כארבעים אחוזים לעומת כשליש בקבוצות האחרות). לעומת זאת, בקרב דוברי הערבית, שביעות הרצון גבוהה יותר בקרב המורים הותיקים ביותר במערכת (עם וותק של למעלה מ-21 שנים) בהשוואה למורים הצעירים יותר (כמעט מחצית לעומת כרבע בקבוצות האחרות).

טבלה 29: שביעות הרצון של המורים מתנאי השכר, לפי ותק (אחוזי משיבים בחיוב)

שביעות רצון לפי ותק הוראה	דוברי עברית	דוברי ערבית	כלל המורים
1-6 שנים	39%	24%	33%
7-13 שנים	33%	26%	29%
14-20 שנים	29%	25%	27%
21 שנים ואילך	32%	44%	35%

השכר ותנאי העבודה של המורים, לפי דיווחי המנהלים

שביעות הרצון של המורים נבחנה גם מנקודת מבטם של המנהלים. המנהלים נשאלו הן לגבי שביעות הרצון של המורים מתנאי השכר והן לגבי העומס בעבודתם ורמת השחיקה של המורים. התפלגות התשובות של המנהלים מוצגת בטבלה להלן. כפי שניתן לראות בטבלה, כשני שלישים מן המנהלים סבורים כי המורים שבעי רצון מתנאי השכר והתנאים הסוציאליים שלהם במידה רבה עד רבה מאוד.

יחד עם זאת, למעלה ממחציתם של המנהלים (54%) חשים כי בעקבות הכניסה לרפורמה, מוטל על המורים עומס כבד מדי בעבודתם בבית הספר. רבע מן המנהלים חשים כי בעקבות אופק חדש נגרמה שחיקה של המורים.

טבלה 30: שביעות הרצון של המורים לפי דיווחי המנהלים (התפלגות התשובות באחוזים)

באיזו מידה...	במידה מועטה מאד או בכלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד
המורים שבעי רצון מתנאי השכר	0%	5%	31%	45%	19%
אתה חש כי בעקבות אופק חדש מוטל על המורים עומס כבד מדי בעבודתם בבית הספר	10%	11%	25%	31%	23%
אתה חש כי בעקבות אופק חדש יש שחיקה רבה של המורים	34%	15%	26%	18%	7%

לקבלת תמונה כללית, אוחדו לקטגוריה אחת תשובותיהם של מנהלים שהשיבו "במידה רבה" או "במידה רבה מאד". נערכה השוואה בין שיעורי המנהלים שבחרו בקטגוריה זו לפי מאפיינים שונים. כאשר נערכה השוואה בין בתי ספר דוברי עברית לדוברי ערבית, לא נמצאו הבדלים של ממש בדיווחי המנהלים אודות שביעות הרצון של המורים והעומס המוטל עליהם. ואולם, בקרב מנהלים דוברי עברית, שיעור גבוה יותר של מנהלים (לעומת דוברי הערבית) חשים כי בעקבות הרפורמה יש שחיקה של המורים (33% לעומת 13%).

נמצאו הבדלים בקרב דוברי העברית והערבית לפי השתייכות בית הספר ליוח"א. בקרב דוברי העברית, שיעור גבוה יותר של מנהלים שבית ספרם אינו ביוח"א (לעומת כאלו שבבית ספרם מתקיים יוח"א) חשים כי המורים שבעי רצון מהשכר (67% לעומת 60%, בהתאמה). בהתאם לכך, פחות מנהלים שבית ספרם אינו ביוח"א (לעומת כאלו שבבית ספרם מתקיים יוח"א) חשים כי על המורים מוטל עומס כבד מדי בעבודתם (48% לעומת 58%) וכי בעקבות הרפורמה חלה שחיקה של המורים (27% לעומת 38%).

בקרב דוברי הערבית (באופן דומה לדוברי העברית), שיעור גבוה יותר של מנהלים שבית ספרם אינו ביוח"א (לעומת כאלו שבבית ספרם מתקיים יוח"א) חשים כי המורים שבעי רצון מהשכר (67% לעומת 59%, בהתאמה). בהתאם לכך, פחות מנהלים שבית ספרם אינו ביוח"א (לעומת כאלו שבבית ספרם מתקיים יוח"א) חשים כי על המורים מוטל עומס כבד מדי בעבודתם (45% לעומת 60%). ההבדל לעומת דוברי העברית הוא בכך שבקרב דוברי הערבית לא נמצא הבדל של ממש באשר לשחיקה של המורים לפי השתייכות ליוח"א.

השוואת דיווחי המנהלים לפי רקע חברתי כלכלי העלתה הבדל דומה בשני המגזרים. שיעור רב יותר של מנהלים מבתי ספר לא מבוססים לעומת תחום הביניים, חשים כי על המורים מוטל עומס כבד מדי בעבודתם (בקרוב דוברי העברית: 66% לעומת 48%; בקרב דוברי הערבית: 60% לעומת 40%).

השכר ותנאי העבודה של המנהלים

המנהלים שהצטרפו לרפורמה נשאלו לגבי שביעות הרצון שלהם מהשכר ותנאי העבודה באופן חדש. כפי שניתן לראות בטבלה להלן, באופן דומה לתמונה שנתקבלה בקרב המורים, רק כשליש (34%) מהמנהלים שבעי רצון מתנאי השכר והתנאים הסוציאליים שלהם במידה רבה עד רבה מאוד. כשליש (35%) מהמנהלים אינם שבעי רצון מתנאי השכר שלהם.

טבלה 31: שביעות הרצון של המנהלים מתנאי השכר והתנאים הסוציאליים שלהם (התפלגות התשובות באחוזים)

את/ה כמנהל שבע רצון מ...	במידה מועטה מאד או בכלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד
תנאי השכר והתנאים הסוציאליים	18%	17%	31%	28%	6%

לקבלת תמונה כללית, אוחדו לקטגוריה אחת תשובותיהם של מנהלים שהשיבו "במידה רבה" או "במידה רבה מאד". נערכה השוואה בין שיעורי המנהלים שבחרו בקטגוריה זו לפי מאפיינים שונים. כאשר נערכה השוואה של שביעות הרצון בקרב מנהלים מבתי ספר דוברי עברית לעומת בתי ספר דוברי ערבית, נמצא כי בקרב דוברי העברית, המנהלים יותר שבעי רצון לעומת דוברי הערבית (39% לעומת 27%, בהתאמה).

כאשר נערכה השוואה לפי השתייכות בית הספר ליוח"א, נמצא הבדל רק בקרב דוברי העברית, כאשר יותר מנהלים בבתי ספר שלא מתקיים בהם יוח"א היו שבעי רצון מתנאי השכר שלהם בהשוואה למנהלים שבבית ספרם מתקיים יוח"א (45% לעומת 33%).

השוואת שביעות הרצון לפי רקע חברתי כלכלי העלתה הבדל בקרב דוברי הערבית, כאשר שיעור רב יותר של מנהלים מבתי ספר בתחום הביניים, לעומת הלא מבוססים, הביעו שביעות רצון מתנאי השכר שלהם (33% לעומת 24% בהתאמה).

עמדות כלפי מהלך היישום

עמדות המורים כלפי מהלך היישום

במטרה לאתר גורמים מקדמים במהלך הטמעת הרפורמה לצד גורמים מעכבים, ולשפוך אור על מהלך היישום של הרפורמה, המורים אשר הצטרפו לאופק חדש נשאלו על תחושותיהם בהקשר זה. הטבלה הבאה מפרטת את תשובותיהם. מן הנתונים עולה כי 39% מהמורים מציינים כי יש להם מספיק כלים (השיבו "במידה רבה" או "רבה מאוד") ליישום הרפורמה בתנאים הקיימים.

כשליש (34%) מהמורים מציינים כי יש להם מספיק מידע לגבי המסלול לפיתוח מקצועי ועל הדרכים ליישום הרפורמה. שיעור נמוך יותר, של כרבע (24%) מן המורים מדווחים כי יש להם מספיק מידע על תנאי השכר והתנאים הסוציאליים. לצד המחסור בכלים ליישום ובמידע, מעניין לראות כי כשלושה רבעים מן המורים (77%) מקבלים מענה לקשיים שעולים ממנהל בית ספרם.

לסיכום, רבים מן המורים מעלים מחסור במידע ובהבהרות אודות הרפורמה בכלל ותנאי השכר בפרט.

טבלה 32: תחושות המורים לגבי מהלך היישום של הרפורמה (התפלגות התשובות באחוזים)

באיזו מידה...	במידה מועטה מאוד או בכלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד
יש לך מספיק כלים ליישום הרפורמה בתנאים הקיימים	14%	13%	33%	29%	10%
יש לך מספיק מידע לגבי המסלול לפיתוח מקצועי	20%	16%	30%	20%	14%
יש לך מספיק מידע על הדרכים ליישום הרפורמה	18%	16%	32%	23%	11%
יש לך מספיק מידע על תנאי השכר והתנאים הסוציאליים	34%	17%	25%	16%	8%
את/ה מקבלת מענה ממנהל ביה"ס לגבי קשיים שעולים	4%	5%	14%	38%	39%

לקבלת תמונה כללית, אוחדו לקטגוריה אחת תשובותיהם של מורים שהשיבו "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד". נערכה השוואה בין שיעורי המורים שבחרו בקטגוריה זו לפי מאפיינים שונים. בטבלה הבאה מוצגים הנתונים לפי מגזר ופיקוח. מן הטבלה עולה כי בהשוואת המורים מבתי ספר דוברי עברית לעומת בתי ספר דוברי ערבית, לא נמצאו הבדלים במידה בה הם חשים שיש להם כלים ליישום הרפורמה או במידה בה הם מקבלים מענה לקשיים ממנהל בית הספר. ואולם, יש הבדל במידה בה חשים המורים כי יש להם מספיק מידע אודות הרפורמה. המורים דוברי העברית חשים במידה נמוכה יותר (לעומת דוברי הערבית) כי יש להם מספיק

מידע לגבי המסלול לפיתוח מקצועי (29% לעומת 40%), על הדרכים ליישום הרפורמה (31% לעומת 38%) או על תנאי השכר (20% לעומת 28%).

טבלה 33: עמדות המורים כלפי יישום הרפורמה, לפי מגזר ופיקוח (אחוזי משיבים בחיוב)

דוברי עברית-ממלכתי דתי	דוברי עברית-ממלכתי	דוברי עברית	דוברי ערבית	באיזו מידה...
30%	42%	40%	39%	יש לך מספיק כלים ליישום הרפורמה בתנאים הקיימים
25%	30%	29%	40%	יש לך מספיק מידע לגבי המסלול לפיתוח מקצועי
22%	34%	31%	38%	יש לך מספיק מידע על הדרכים ליישום הרפורמה
14%	22%	20%	28%	יש לך מספיק מידע על תנאי השכר והתנאים הסוציאליים
73%	80%	78%	76%	את/ה מקבלת מענה ממנהל ביה"ס לגבי קשיים שעולים

כאשר נערכה בקרב דוברי העברית השוואה לפי סוג הפיקוח, היא העלתה כי המחסור במידע רב עוד יותר בקרב המורים מהחינוך הממלכתי-דתי. שיעור גבוה יותר של מורים מהחינוך הממלכתי, לעומת הממלכתי-דתי, חשים כי יש להם מספיק מידע לגבי המסלול לפיתוח מקצועי, על הדרכים ליישום הרפורמה, או על תנאי השכר. בנוסף, שיעור גבוה יותר של מורים מהחינוך הממלכתי, לעומת הממלכתי-דתי, חשים שיש להם כלים ליישום הרפורמה (42% לעומת 30%).

נערכה השוואה בין עמדות המורים לפי מגזר ורקע חברתי כלכלי. בקרב דוברי העברית, לא נמצאו הבדלים משמעותיים, אולם בקרב דוברי הערבית, שיעור גבוה יותר בקרב מורים מבתי ספר לא מבוססים לעומת תחום הביניים חשים כי יש להם מספיק כלים ליישום הרפורמה (41% לעומת 33%) ומספיק מידע לגבי המסלול לפיתוח מקצועי (43% לעומת 34%) והדרכים ליישום הרפורמה (40% לעומת 33%). לא נמצאו הבדלים עקביים כאשר נערכה השוואה בקרב המורים דוברי העברית ודוברי הערבית, לפי ארבע קבוצות עותק, או לפי השתייכות בית הספר ליוח"א.

עמדות המנהלים כלפי מהלך היישום

מטרתו של חלק זה היא לעמוד על תחושותיהם של המנהלים כלפי יישום הרפורמה. נדבך קריטי ביישום הרפורמה מתוקף תפקידם של המנהלים הוא מצע התמיכה לרפורמה, כפי שנתקבל מאנשי משרד החינוך. כדי לבחון את עמדות המנהלים לגבי התמיכה, הליווי והסיוע שהם מקבלים ממובילי הרפורמה במשרד, המנהלים נשאלו באיזו מידה הם מקבלים במסגרת אופק חדש מענה ממשרד החינוך בחמישה תחומים עיקריים. הטבלה הבאה מציגה את התפלגות התשובות.

טבלה 34: עמדות המנהלים לגבי התמיכה ממשרד החינוך (התפלגות התשובות באחוזים)

באיזו מידה את/ה מקבל/ת מענה ממשרד החינוך בתחומים הבאים:	במידה מועטה מאד או בכלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד
תמיכה וליווי מאנשי המשרד ביישום הרפורמה	8%	19%	31%	29%	12%
מידע על הדרכים ליישום הרפורמה	7%	18%	37%	26%	12%
פתרון קשיים שעולים בנושאים הקשורים לשכר	13%	23%	32%	22%	10%
כלים ליישום הרפורמה בתנאים הקיימים	11%	21%	43%	19%	6%
התמודדות עם קשיים אחרים (שלא בנושא השכר) שעולים בקרב המורים	14%	26%	36%	17%	7%

מהטבלה עולה כי 41% מהמנהלים חשים כי הם מקבלים מאנשי משרד החינוך תמיכה וליווי ביישום הרפורמה במידה רבה או רבה מאד, ו-38% מדווחים כי הם מקבלים מספיק מידע על הדרכים ליישום הרפורמה. רק כשליש מהמנהלים חשים כי אנשי המשרד מסייעים להם בפתרון קשיים העולים בנושאים הקשורים לשכר, וכרבע מקבלים מענה בהתמודדות עם קשיים אחרים שעולים בקרב המורים. לבסוף, רק רבע מהמנהלים חשים כי הם מקבלים כלים מספקים ליישום הרפורמה בתנאים הקיימים.

לקבלת תמונה כללית, אוחדו לקטגוריה אחת תשובותיהם של מנהלים שהשיבו "במידה רבה" או "במידה רבה מאד". נערכה השוואה בין שיעורי המנהלים שבחרו בקטגוריה זו לפי מאפיינים שונים. השוואת המנהלים דוברי העברית לדוברי הערבית מעלה מגמות שונות. שיעור גבוה יותר של מנהלים דוברי עברית, בהשוואה לדוברי ערבית, חשים כי הם מקבלים תמיכה וליווי מאנשי המשרד ביישום הרפורמה ומקבלים מענה בהתמודדות עם קשיים הקשורים לשכר. לעומת זאת, שיעור נמוך יותר של מנהלים דוברי עברית, בהשוואה לדוברי ערבית, מדווחים שהם מקבלים ממשרד החינוך מידע על הדרכים ליישום הרפורמה, או מענה בהתמודדות עם קשיים אחרים שעולים בקרב המורים.

תרשים 18: עמדות המנהלים לגבי התמיכה ממשרד החינוך- דוברי עברית ודוברי ערבית



עמדות המורים כלפי הקשר עם משרד החינוך

גם בקרב המורים, נבחנו העמדות לגבי התמיכה, הליווי והסיוע שהם מקבלים ממובילי הרפורמה במשרד. המורים נשאלו באיזו מידה הם מקבלים במסגרת אופק חדש מענה ממשרד החינוך בנושאים הקשורים לשכר ולתנאי העסקה. הטבלה הבאה מציגה את התפלגות התשובות. כפי שניתן לראות בטבלה, רק כרבע מהמורים חשים כי הם מקבלים מענה מספק בנושאים הקשורים לשכר. למעלה ממחצית המורים (51%) חשים כי הם מקבלים ממשרד החינוך מענה מועט עד מועט ביותר לגבי תנאי השכר.

טבלה 35: עמדת המורים לגבי התמיכה ממשרד החינוך (התפלגות התשובות באחוזים)

באיזו מידה...	במידה מועטה מאד או בכלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד
אתה מקבל מענה ממשרד החינוך לגבי קשיים שעולים בנושאים הקשורים לשכר ולתנאי העסקה	38%	13%	23%	16%	10%

לקבלת תמונה כללית, אוחדו לקטגוריה אחת תשובותיהם של מורים שהשיבו "במידה רבה" או "במידה רבה מאד". נערכה השוואה בין שיעורי המורים שבחרו בקטגוריה זו לפי מאפיינים שונים. נמצא כי בקרב דוברי העברית, פחות מורים חשים שהם מקבלים מענה ממשרד החינוך בהשוואה לדוברי ערבית (24% לעומת 29%). בהקשר זה, לא נמצאו הבדלים נוספים לפי סוג פיקוח, השתייכות ליוח"א או רקע חברתי כלכלי של בתי הספר.

לסיכום שביעות הרצון ועמדות כלפי רפורמת אופק חדש בקרב המנהלים המורים,

שביעות הרצון מתנאי השכר

שביעות הרצון של המורים מתנאי השכר- רק כשליש (31%) מהמורים דיווחו כי הם שבעי רצון מתנאי השכר והתנאים הסוציאליים שלהם. כרבע מהמורים (22%) אינם שבעי רצון מתנאי השכר שלהם. בקרב המורים דוברי העברית, קיימת יותר שביעות רצון בקרב המורים הצעירים (עד שש שנות ותק) לעומת המורים הוותיקים יותר (כארבעים אחוזים לעומת כשליש) ואילו בקרב דוברי הערבית, שביעות הרצון גבוהה יותר בקרב המורים הוותיקים ביותר במערכת (כמחצית לעומת כרבע).

עומס ושחיקה של המורים- למעלה ממחצית המנהלים (54%) חשים כי בעקבות הכניסה לרפורמה, מוטל על המורים עומס כבד מדי בעבודתם בבית הספר. רבע מן המנהלים חשים כי בעקבות אופק חדש נגרמה שחיקה של המורים, ובשיעור גבוה יותר בקרב דוברי העברית לעומת דוברי הערבית (33% לעומת 13%). בשני המגזרים, בבתי ספר שבהם מתקיים יו"א (לעומת כאלו שבית ספרם אינו ביו"א) יותר מנהלים חשים כי על המורים מוטל עומס כבד מדי בעבודתם.

שביעות הרצון של המנהלים מתנאי השכר- רק כשליש (34%) מהמנהלים שבעי רצון מתנאי השכר והתנאים הסוציאליים. כשליש מהם (35%) אינם שבעי רצון מתנאי השכר שלהם. בקרב דוברי העברית, המנהלים יותר שבעי רצון לעומת דוברי הערבית (39% לעומת 27%). בקרב דוברי העברית, יותר מנהלים בבתי ספר שלא מתקיים בהם יו"א היו שבעי רצון מתנאי השכר שלהם בהשוואה למנהלים שבבית ספרם מתקיים יו"א (45% לעומת 33%).

עמדות כלפי מהלך היישום

עמדות המורים כלפי מהלך היישום- רבים מן המורים מעלים מחסור במידע ובהבהרות אודות הרפורמה בכלל ותנאי השכר בפרט. רק כשליש (34%) מהמורים מציינים כי יש להם מספיק מידע לגבי המסלול לפיתוח מקצועי, או על הדרכים ליישום הרפורמה. שיעור נמוך יותר, של כרבע (24%) מן המורים מדווחים כי יש להם מספיק מידע על תנאי השכר והתנאים הסוציאליים. המורים דוברי העברית חשים במידה נמוכה עוד יותר (לעומת דוברי הערבית) כי יש להם מספיק מידע אודות המסלול לפיתוח מקצועי, הדרכים ליישום הרפורמה, או תנאי השכר.

עמדות המנהלים כלפי מהלך היישום- כארבעים אחוזים (41%) מהמנהלים חשים כי הם מקבלים מאנשי משרד החינוך תמיכה וליווי ביישום הרפורמה, ושיעור דומה (38%) מדווחים כי הם מקבלים מספיק מידע על הדרכים ליישום הרפורמה. רק כשליש מהמנהלים חשים כי אנשי המשרד מסייעים להם בפתרון קשיים העולים בנושאים הקשורים לשכר, וכרבע מקבלים מענה בהתמודדות עם קשיים אחרים שעולים בקרב המורים. כאשר נבחן הנושא גם מנקודת מבטם של המורים, רק כרבע מהם דיווחו כי הם מקבלים ממשרד החינוך מענה מספק בנושאים הקשורים לשכר.

ח. בקליפת האגוז: מבט מסכם של המנהלים כלפי אופק חדש

במטרה לבחון את תחושות המנהלים עם סיומה של השנה הראשונה לרפורמת אופק חדש, הוצגו להם שתי שאלות מסכמות, בכדי להתרשם האם הם חשים כי רפורמת אופק חדש השפיעה על עבודת בית הספר ומה הן הצעותיהם להמשך.

השינויים שחלו בעבודת בית הספר

המנהלים נשאלו האם לדעתם, בעקבות אופק חדש חל שינוי בעבודת בית הספר. למעלה ממחצית המנהלים (54%) חשים כי חל שינוי לטובה בעבודת בית הספר וכשליש מן המנהלים (35%) חשים כי חל שינוי גדול לטובה. כעשירית מן המנהלים (9%) סבורים כי לא חל שינוי בעבודת בית הספר. כפי שניתן לראות בטבלה 36, השוואה של תפיסת השינוי בקרב מנהלים דוברי עברית לעומת דוברי ערבית, העלתה כי בקרב דוברי העברית פחות מנהלים חשים כי חל שינוי לטובה או חל שינוי גדול לטובה בעבודת בית הספר (85% לעומת 95% בהתאמה).

טבלה 36: תפיסת השינוי בעבודת בית הספר בקרב המנהלים, לפי מגזר

מגזר	חל שינוי גדול לטובה	חל שינוי לטובה	לא חל שינוי	חל שינוי לרעה	חל שינוי גדול לרעה
דוברי עברית	36%	49%	13%	1%	0%
דוברי ערבית	32%	63%	4%	1%	0%

לא נמצאו הבדלים בתפיסת השינוי בקרב מנהלים דוברי עברית לעומת דוברי ערבית, לפי השתייכות ליוח"א ולפי המגזר והרקע החברתי-כלכלי.

לבסוף, בקרב דוברי העברית, תפיסת השינוי בבית הספר נבחנה גם לפי סוג הפיקוח. נמצא כי המנהלים מהחינוך הממלכתי תופסים את השינוי כגדול יותר לעומת המנהלים מהחינוך הממלכתי-דתי. יותר מנהלים מהחינוך הממלכתי סבורים כי חל שינוי גדול לטובה (42% לעומת 17%) ופחות חשים כי חל שינוי לטובה (43% לעומת 68%).

מהם השינויים שחלו בעבודת בית הספר

המנהלים נתבקשו בשאלה פתוחה להסביר את תשובתם באשר לשינוי שחל בעבודת בית הספר, תוך מתן דוגמאות. מתשובותיהם עולים כמה תחומים עיקריים שבהם חלו שינויים בעבודת בית הספר (לפי תפיסת המנהלים):

- **שיפור האקלים הבית ספרי והעמקת הקשר בין המורה לתלמיד**- המנהלים מתארים שיפור באקלים הבית ספרי ובעיקר בזכות הקשר האישי הנרקם בין המורה לתלמיד. גם הקשר בין המורים לבין עצמם השתפר ויש גם מנהלים המציינים כי בבית הספר חלה ירידה ברמת האלימות. להלן דוגמאות מדברי המנהלים:
 - *"[חל שינוי לטובה ב] אקלים בית הספר. יש מהפך בעשייה הבית ספרית, כל המורים הצטרפו ויש יחס טוב, אוירה יותר טובה, יש יחס טוב בין מורה לתלמיד"*
 - *"[חל שינוי לטובה] בתחום האקלים החברתי, המורים שוהים יותר זמן בבית הספר ויש מספיק זמן לעבוד מול תלמידים באופן פרטני ולקבל הורים, וטיפול בבעיות ומשמעת"*.
- **הוראה דיפרנציאלית, קידום הישגי התלמידים ותחושת המסוגלות שלהם**- המנהלים מברכים על השעות הפרטניות, המאפשרות לתת מענה דיפרנציאלי לצרכי התלמידים. הם מציינים כי חל שיפור בהישגי התלמידים ובפרט החלשים שבהם. אחת ההשלכות הנוספות של השעות הפרטניות היא שיפור תחושת המסוגלות של התלמידים והביטחון שלהם ביכולתם. דוגמאות מדברי המנהלים מובאות להלן:
 - *"טיפול בתלמידים באופן אישי, לתת מענה טוב יותר לצרכים שלהם"*
 - *"היום אנחנו יכולים להגיע לכל תלמיד בבית הספר לעומת העבר, יש שיחות אישיות בין מורים לתלמידים"*
 - *"הישגי התלמידים עלו בערך בעשרים אחוזים במקצועות העיקריים"*
 - *"יש הישגים יותר גבוהים לתלמידים החלשים"*
 - *"שיפור בהישגי התלמידים, ילדים נשארים בשמחה לשעות הפרטניות, ילדים נפגשו עם חווית למידה אחרת"*.
- **פיתוח מקצועי של המורים**- המנהלים חשים כי השעות הפרטניות מאפשרות למורים להרחיב את תפיסת התפקיד שלהם, להתנסות ביותר הוראה פרטנית וכך נתרמת עבודתו המקצועית של המורה. העלאת השכר תורמת אף היא, לדעת המנהלים, לקידום מעמדו המקצועי של המורה, כפי שניתן להתרשם מן הדוגמאות הבאות:
 - *"בעקבות השעות הפרטניות חייבים ללמד קצת אחרת ולהכניס כלים חדשים"*

- "יש שייכות של המורה לבית הספר, חיזוק העבודה המקצועית של המורה ושיפור מעמד המורה והמוטיבציה לעבודה"
- "יש מחייבות גבוהה יותר של המורים להצלחת התלמידים וקשר הרבה יותר טוב עם ההורים והתלמידים".
- **שיפור בעבודת הצוות הבית ספרי** - המנהלים מתארים תהליך של גיבוש הצוות הבית ספרי ושיפור הקשר בין המורים לבין עצמם. לדבריהם, נערכת יותר עבודת צוות, וחל שיפור בתרבות העבודה הצוותית בבית הספר. להלן מדבריהם:
 - "הקשר בין צוות המורים התהדק, שיתוף פעולה עצום בין המורים"
 - "אופי הישיבות השתנה, מתן תשובות לבעיות, הדיון סביב הבעיות הוא בדרך שונה לגמרי ויצרנו צוותי חשיבה".

המלצות המנהלים

- למנהלים הוצגה שאלת הסיכום הבאה: "אילו הדבר היה נתון בידך האם היית ממליץ למערכת:
1. להפסיק את אופק חדש בבית הספר ולחזור למתכונת העבודה הקודמת;
 2. להמשיך את אופק חדש בבית הספר כפי שהיה השנה;
 3. להמשיך את אופק חדש בבית הספר עם מספר שינויים".
- רוב המנהלים (79%) בחרו בהמלצה להמשיך את אופק חדש בבית הספר עם מספר שינויים ורק כחמישית מהם (20%) המליצו להמשיך את אופק חדש בבית הספר כפי שהיה השנה. מיעוט קטן ביותר של המנהלים (1%) היו מעדיפים להפסיק את אופק חדש בבית הספר ולחזור למתכונת העבודה הקודמת. התמונה המצטיירת, אם כן, היא שרפורמת אופק חדש היא בבחינת "אלה וקוץ בה". הרוב המכריע של המנהלים רוצים להמשיך את אופק חדש בבית הספר, ויחד עם זאת סבורים כי נדרשים שינויים ברפורמה עצמה.
- נערכה השוואה בין המנהלים דוברי העברית לדוברי הערבית, כפי שמוצגת בטבלה להלן. ניתן להתרשם כי יותר מנהלים דוברי עברית (לעומת דוברי הערבית) מציעים להמשיך את הרפורמה עם כמה שינויים (83% לעומת 74% בהתאמה).

טבלה 37: המלצות המנהלים, לפי מגזר

מגזר	להפסיק את אופק חדש בבית הספר ולחזור למתכונת העבודה הקודמת	להמשיך את אופק חדש בבית הספר כפי שהיה השנה	להמשיך את אופק חדש בבית הספר עם מספר שינויים
דוברי עברית	0%	17%	83%
דוברי ערבית	2%	23%	74%

ההמלצות נבחנו גם בקרב מנהלים דוברי עברית לעומת דוברי ערבית, לפי השתייכות ליוח"א. מן הטבלה להלן עולה כי ההבדל העיקרי הוא שבקרב דוברי הערבית, פחות מנהלים שבית ספרם ביוח"א (בהשוואה לבתי ספר

שלא ביוח"א) רוצים להמשיך את הרפורמה כפי שהיה השנה (20% לעומת 26%). מיעוט המנהלים שהיו מעדיפים להפסיק את הרפורמה בבית הספר ולחזור למתכונת העבודה הקודמת, הינם מבתי ספר דוברי ערבית שיש בהם יוח"א.

טבלה 38: המלצות המנהלים, לפי מגזר והשתייכות ליוח"א

מגזר	השתייכות ליוח"א	להפסיק את אופק חדש בבית הספר ולחזור למתכונת העבודה הקודמת	להמשיך את אופק חדש בבית הספר כפי שהיה השנה	להמשיך את אופק חדש בבית הספר עם מספר שינויים
דוברי עברית	ביוח"א	0%	20%	80%
	לא ביוח"א	0%	15%	85%
דוברי ערבית	ביוח"א	5%	20%	76%
	לא ביוח"א	0%	26%	74%

נערכה השוואה של המלצות המנהלים גם לפי המגזר והרקע החברתי-כלכלי, אולם השוואה זו לא העלתה הבדלים משמעותיים.

לבסוף, בקרב דוברי העברית, המלצות המנהלים נבחנו גם לפי סוג הפיקוח. נמצא כי שיעור גבוה יותר מקרב המנהלים מהחינוך הממלכתי (לעומת החינוך הממלכתי-דתי) מציעים להמשיך את הרפורמה כפי שהיה השנה (21% לעומת 7%). בהתאם, פחות מנהלים מהחינוך הממלכתי (לעומת הממלכתי-דתי) מציעים להמשיך את הרפורמה עם מספר שינויים (79% לעומת 93%).

השינויים הנדרשים בעיני המנהלים

כאמור, הרפורמה נתפסת כ"אליה וקוץ בה". בעוד שרובם המכריע של המנהלים חשים שחלו שינויים בבית ספר, הרי ש- 79% מהמנהלים המליצו להמשיך את הרפורמה עם מספר שינויים. מנהלים אלו נתבקשו לפרט מהם השינויים הדרושים לפי דעתם. המנהלים הציעו שינויים בכמה רבדים של הרפורמה, החל בהיבטים של מבנה הרפורמה עצמה, דרך הקשר בין בתי הספר בשטח למובילי הרפורמה במשרד וכלה במאפייני בתי הספר, כדוגמת התנאים הפיסיים ויוח"א.

היבטים של מבנה הרפורמה

המנהלים הצביעו על שני היבטים עיקריים של הרפורמה הקוראים בעיניהם לשינוי. ההיבט הראשון הוא הבחירה האישית של כל מורה ומורה באם להצטרף. ההיבט השני הוא השינוי בשכר ובתנאי העבודה של המורים והמנהלים.

א. הצטרפות כבחירה בית ספרית- יש מנהלים שקראו לשינוי הבחירה באם להצטרף לרפורמה מבחירה אישית של כל מורה ומורה לבחירה בית ספרית. לדבריהם, שינוי זה יתרום ליישום יעיל יותר של הרפורמה, כפי שניתן להתרשם מן הדוגמאות להלן:

- "שכל המורים יצטרפו לאופק חדש שלא חלק כן חלק לא. זה לא טוב שזה לא החלטה אחת! שכולם כן!"
- שכל הצוות יהיה [ברפורמה].

ב. תנאי השכר ושעות העבודה- רבים מהמנהלים סבורים כי העלאת השכר אינה פרופורציונלית לשינוי שעות העבודה והעומס הנגזר מכך. בעוד שהמנהלים תמימי דעים לגבי הצורך בהעלאה גדולה יותר של השכר, הדעות חלוקות באשר לשינוי הדרוש במבנה שעות העבודה. היו מנהלים שהציעו להוסיף שעות למערכת השעות הבית ספרית, אחרים ביקשו להוריד את כמות השעות הפרטניות או לחילופין, את השעות הפרונטאליות. ניתן להתרשם ממורכבות הנושא מתוך הדוגמאות להלן:

- תנאי השכר צריכים להיות הרבה יותר גבוהים או שיורידו שעות
- חייבת להיות תוספת שעות בכלל למערכת השעות כי זו משימה כמעט בלתי אפשרית שאכן כל המורים יממשו את השעות שלהם עפ"י מה שנקבע ממשרד החינוך, ואופק חדש לא נועד להאריך את יום הלימודים.
- יותר שעות פרטניות ופחות שעות פרונטליות, לחלק לכיתות יותר קטנות. [הייתי] מכניסה הפסקות גדולות יותר ומאפשרת לתלמידים זמן אינטראקציה יותר משמעותי. הייתי בונה מערכת עם גיוון יותר משמעותי. העלאת שכר למורים. לחייב את כולם לעבוד עד שעה ארבע כל יום ושיהיה להם יותר חלונות.
- להחזיר את השעות שהייה למורות אם ולתקצב אותן באחוזים, המורה לוקחת המון עבודה הביתה, כדאי שההשתלמויות המקצועיות יהיה חלק אינטגרלי מיום הלימודים, המורות צריכות להשתלם אחר הצהריים ואין להן זמן פנוי לזה. במידת הצורך אני מעדיף להקטין את השעות הפרטניות
- להוריד שעות פרונטליות למורים. להוסיף שעת ניהול כיתה לכל מחנך

הקשר בין בתי הספר למובילי הרפורמה במשרד- המנהלים הצביעו על צורך בחיזוק הקשר בין משרד החינוך לבתי הספר. הם התייחסו לצורך בקבלת מידע ותמיכה ממשרד החינוך ולצד זאת, גם לצורך בהדרכה שאינו מוצא מענה כרגע.

א. מידע והסבר ממשרד החינוך- רבים מהמנהלים הביעו צורך רב במידע והסבר אודות הרפורמה מטעם משרד החינוך. למורים שאלות רבות לגבי תנאי השכר ושאלות אלו אינן מוצאות מענה הולם, כפי שניתן להתרשם מתשובותיהם להלן:

- אין הסבר ממשרד החינוך, השכר של המורים לא הולם, שתהיה הדרכה מסודרת, אין הסבר ברור, והמדריכים שיש לא מתאימים
- שיהיה מתן מענה לכל המורים ממשרד החינוך לגבי משכורות, שעות גיל, וכו', אין הסבר ברור
- **ב. הכשרה והשתלמויות-** המנהלים מבקשים לשלב ברפורמה מערך מוסדר של השתלמויות והכשרות, הן עבור המורים והן עבור המנהלים עצמם. להלן דוגמאות מצרכים שהעלו המנהלים:
- שההשתלמות הבית ספרית תהיה חלק מהקידום של המורים
- לפתוח השתלמויות למורים בנושא למידה דיפרנציאלית
- המורים אינם יודעים על השישים שעות גמול

- למנהל צריך להיות תפקיד מרכזי יותר בקידום המורים ולא נעשה דבר כדי להכשיר את המנהל לכך

ג. **יישום השעות הפרטניות וההטרוגניות** - חלק משמעותי מהצורך המתעורר בהכשרה, לדעת המנהלים, קשור ביישום השעות הפרטניות. המנהלים קוראים להתמודדות עם נושא ההטרוגניות של השעות הפרטניות. הם היו שמחים לקבל ממשרד החינוך יותר הנחייה, ליווי, תמיכה וסיוע בפיתוח שיטות הערכה בהקשר זה. לדוגמא:

- תהליך הערכה -לבדוק איפה התלמידים מתקשים לעומק
- שיהיו יומנים מסודרים, תוכניות עבודה, תיק לכל תלמיד שיהיה מעקב צמוד

מאפיינים של בתי הספר - מנהלים רבים התייחסו לקושי ביישום הרפורמה לנוכח שני מאפיינים בולטים. הראשון בהם הוא התנאים הפיסיים והשני הוא קיומו של יו"א בבית הספר.

א. **התנאים הפיסיים** - כאמור, במרבית בתי הספר חסרים התנאים הפיסיים הנחוצים ליישום הרפורמה. המנהלים מתריעים על מחסור ניכר במקומות מותאמים לקיום השעות הפרטניות ושעות השהייה, לדוגמא:

- אין תנאים פיזיים מתאימים [התנאים הקיימים] גרועים מאוד, המורים מלמדים בפרוזדור בקור עז וחום ואין מענה ממשרד החינוך וזה מביא תסכול רב אצל המורים, שיספקו תקציב כדי לספק את התנאים המתאימים-הבסיסיים.

- יצור תנאים פיזיים ליישום הרפורמה -ציוד, מקומות לימוד, אמצעי המחשה וכד'

ב. **אופק חדש ויו"א** - המנהלים שבית ספרם משתייך ליו"א הצביעו על קושי ניכר ביישום הרפורמה לצד קיומו של יו"א בבית ספרם, כפי שעולה מתוך הדוגמאות להלן:

- השילוב עם יו"א מאוד בעייתי -לבטל. העניין שהשעות הפרטניות באות על חשבון שיעורים קיימים במערכת ויש הפסד. המורים עובדים קשה מאוד בעקבות אופק ואין שעות שהייה רק 2.5 למורות אם, ולוקחות את העבודה הביתה ויש עומס רב.
- להוריד את יו"א קשה לעבוד גם יו"א וגם אופק יחד, זה מקשה מאוד.

ניתן לסכם ולומר כי המנהלים הם בעד הרפורמה והמשך היישום של אופק חדש בבתי הספר, אולם יחד עם זאת, הם סבורים כי על מנת שהרפורמה תוביל לשיפור בבית ספרם, נדרשים שינויים בכמה רבדים. לשון אחר, בתום "שנת ההרצה" של הרפורמה, היא מתגלה כרצויה בשטח וקיים ביקוש להמשך הפעלתה. יחד עם זאת, הניסיון, שנצבר תוך כדי מהלך ותנועה בבתי הספר, מלמד כי נדרשות התאמות של הרפורמה לצרכים של בתי הספר בשטח.

בקליפת האגוז: מבט מסכם של המנהלים כלפי אופק חדש מידת השינוי שחל בעבודת בית הספר

למעלה ממחצית המנהלים (54%) חשים כי חל שינוי לטובה בעבודת בית הספר וכשליש מן המנהלים (35%) חשים כי חל שינוי גדול לטובה. כעשירית מן המנהלים (9%) סבורים כי לא חל שינוי בעבודת בית הספר. בקרב דוברי העברית פחות מנהלים חשים כי חל שינוי לטובה או חל שינוי גדול לטובה בעבודת בית הספר (85% לעומת 95% בהתאמה).

מהם השינויים שחלו בעבודת בית הספר?

המנהלים מתארים כמה תחומים עיקריים שבהם חלו שינויים בעבודת בית הספר, לפי תפיסתם. תחומים אלו הם כלהלן:

- שיפור האקלים הבית ספרי והעמקת הקשר בין המורה לתלמיד
- הוראה דיפרנציאלית, קידום הישגי התלמידים ותחושת המסוגלות שלהם
- פיתוח מקצועי של המורים
- שיפור בעבודת הצוות הבית ספרי

המלצות המנהלים

רוב המנהלים (79%) מציעים להמשיך את אופק חדש בבית הספר עם מספר שינויים ורק כחמישית מהם (20%) המליצו להמשיך את אופק חדש בבית הספר כפי שהיה השנה. מיעוט קטן ביותר של המנהלים (1%) היו מעדיפים להפסיק את אופק חדש בבית הספר ולחזור למתכונת העבודה הקודמת. התמונה המצטיירת, אם כן, היא שרפורמת אופק חדש היא בבחינת "אליה וקוץ בה". הרוב המכריע של המנהלים רוצים להמשיך את אופק חדש בבית הספר, ויחד עם זאת סבורים כי נדרשים שינויים ברפורמה עצמה. יותר מנהלים דוברי עברית (לעומת דוברי הערבית) מציעים להמשיך את הרפורמה עם כמה שינויים (83% לעומת 74% בהתאמה).

השינויים הנדרשים בעיני המנהלים

המנהלים הציעו שינויים בכמה רבדים של הרפורמה, החל בהיבטים של מבנה הרפורמה עצמה, דרך הקשר בין בתי הספר בשטח למובילי הרפורמה במשרד וכלה במאפייני בתי הספר, כדוגמת התנאים הפיסיים ויוח"א.

היבטים של מבנה הרפורמה

הצטרפות כבחירה בית ספרית - יש מנהלים שקראו לשינוי הבחירה באם להצטרף לרפורמה מבחירה אישית של כל מורה ומורה לבחירה בית ספרית. לדבריהם, שינוי זה יתרום ליישום יעיל יותר של הרפורמה.

תנאי השכר ושעות העבודה - רבים מהמנהלים סבורים כי העלאת השכר אינה פרופורציונלית לשינוי שעות העבודה והעומס הנגזר מכך. בעוד שהמנהלים תמימי דעים לגבי הצורך בהעלאה גדולה יותר של השכר, הדעות חלוקות באשר לשינוי הדרוש במבנה שעות העבודה. היו מנהלים שהציעו להוסיף שעות למערכת השעות הבית ספרית, אחרים ביקשו להוריד את כמות השעות הפרטניות או לחילופין, את השעות הפרונטאליות.

הקשר בין בתי הספר למובילי הרפורמה במשרד

מידע והסבר ממשרד החינוך - רבים מהמנהלים הביעו צורך רב במידע והסבר אודות הרפורמה מטעם משרד החינוך. למורים שאלות רבות לגבי תנאי השכר ושאלות אלו אינן מוצאות מענה הולם.

הכשרה והשתלמויות - המנהלים מבקשים לשלב ברפורמה מערך מוסדר של השתלמויות והכשרות, הן עבור המורים והן עבור המנהלים עצמם.

יישום השעות הפרטניות וההטרונגניות - חלק משמעותי מהצורך המתעורר בהכשרה, לדעת המנהלים, קשור ביישום השעות הפרטניות. המנהלים קוראים להתמודדות עם נושא ההטרונגניות של השעות הפרטניות. הם היו שמחים לקבל ממשרד החינוך יותר הנחייה, ליווי, תמיכה וסיוע בפיתוח שיטות הערכה בהקשר זה.

מאפיינים של בתי הספר

- **התנאים הפיסיים** - המנהלים מתריעים על מחסור ניכר במקומות מותאמים לקיום השעות הפרטניות ושעות השהייה.
- **אופק חדש ויוח"א** - המנהלים שבית ספרם משתייך ליוח"א הצביעו על קושי ניכר ביישום הרפורמה לצד קיומו של יוח"א בבית ספרם.

ניתן לסכם ולומר כי המנהלים רוצים בהמשכה של הרפורמה בבתי הספר, אולם יחד עם זאת, הם סבורים כי נדרשים שינויים בכמה רבדים. לשון אחר, בתום "שנת ההרצה" של הרפורמה, היא מתגלה כרצויה בשטח וקיים ביקוש להמשך הפעלתה. יחד עם זאת, הניסיון, שנצבר תוך כדי מהלך ותנועה בבתי הספר, מלמד כי נדרשות התאמות של הרפורמה לצרכים של בתי הספר בשטח.

* * *

נספחים

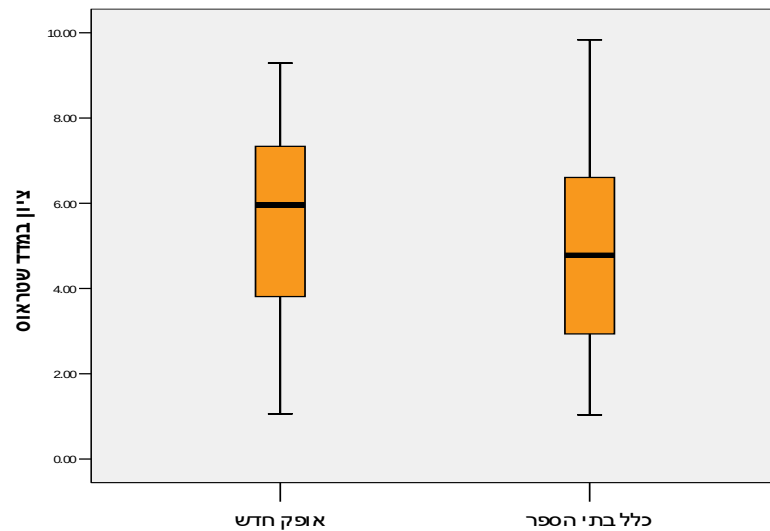
נספח א': התפלגות בתי הספר באופק חדש מול כלל בתי הספר לפי יוח"א והתכנית הלאומית בחינוך

דוברי ערבית				דוברי עברית				
כלל בתי הספר		בתי ספר באופק חדש		כלל בתי הספר		בתי ספר באופק חדש		
מספר אחוז בתי"ס	מספר אחוז בתי"ס	מספר אחוז בתי"ס	מספר אחוז בתי"ס	מספר אחוז בתי"ס	מספר אחוז בתי"ס	מספר אחוז בתי"ס	מספר אחוז בתי"ס	
								יוח"א (מלא או חלקי)
47%	166	41%	46	26%	302	50%	94	כן
53%	188	59%	67	74%	862	50%	93	לא
100%	354	100%	113	100%	1164	100%	187	סה"כ
								התכנית הלאומית בחינוך (דברת)
14%	51	39%	44	10%	120	40%	74	כן
86%	303	61%	69	90%	1044	60%	113	לא
100%	354	100%	113	100%	1164	100%	187	סה"כ

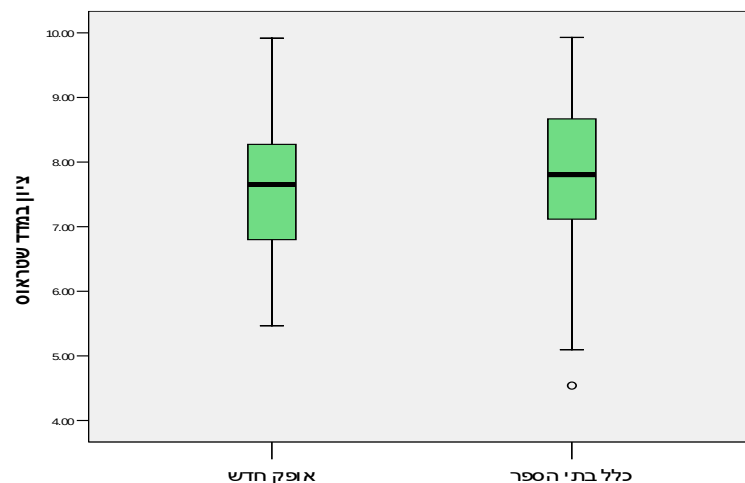
נספח ב': רקע חברתי כלכלי – תרשימי מרכז ופיזור

תרשימי התפלגות הרקע החברתי כלכלי שלהלן מציגים חציונים, רבעונים וטווחים של הרקע החברתי כלכלי. התבוננות בתרשימים מעלה כי בקרב בתי ספר דוברי עברית, רמת הרקע החברתי כלכלי נמוכה יותר (ציון גבוה יותר) בקרב בתי ספר שהצטרפו לאופק חדש בהשוואה לכלל האוכלוסייה. לעומת זאת, נראה כי בקרב בתי ספר דוברי ערבית, רמת הרקע החברתי כלכלי גבוהה מעט יותר (ציון נמוך יותר) בקרב בתי ספר שהצטרפו לאופק חדש בהשוואה לכלל האוכלוסייה. בנוסף, עולה מן התרשימים כי בתי הספר דוברי העברית הינם יותר הטרוגניים מבחינת הרמה החברתית כלכלית בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית. עם זאת, הדבר נכון הן לגבי בתי ספר שהצטרפו לאופק חדש והן לכלל בתי הספר.

בתי ספר דוברי עברית:



בתי ספר דוברי ערבית:



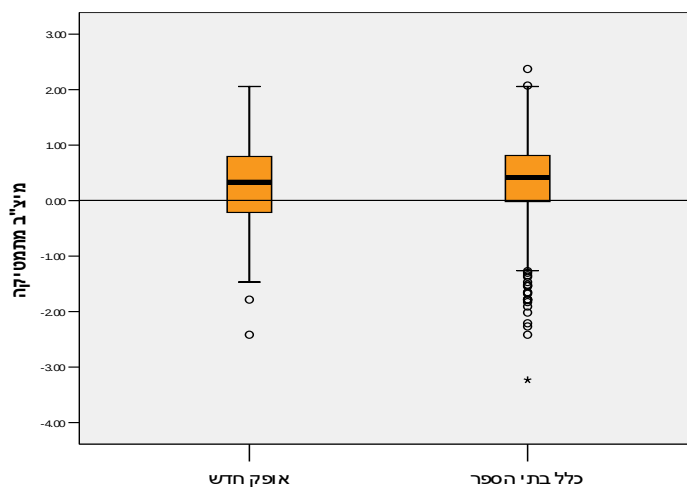
נספח ג': התפלגות בתי הספר באופק חדש מול כלל בתי הספר לפי מחוזות של משרד החינוך

מחוזות משרד החינוך				דוברי עברית				דוברי ערבית	
מספר בתי"ס		אחוז בתי"ס		מספר בתי הספר		אחוז בתי הספר		בתי ספר באופק חדש	
מספר בתי"ס		אחוז בתי"ס		מספר בתי"ס		אחוז בתי"ס		מספר בתי"ס	
16		8%		98		8%		2	
65		35%		159		14%		55	
8		4%		137		12%		22	
16		9%		327		28%		20	
26		14%		175		15%		0	
43		23%		197		17%		15	
13		7%		71		6%		0	
187		100.0		1164		100.0		354	
113		100.0		100.0		100.0		100.0	

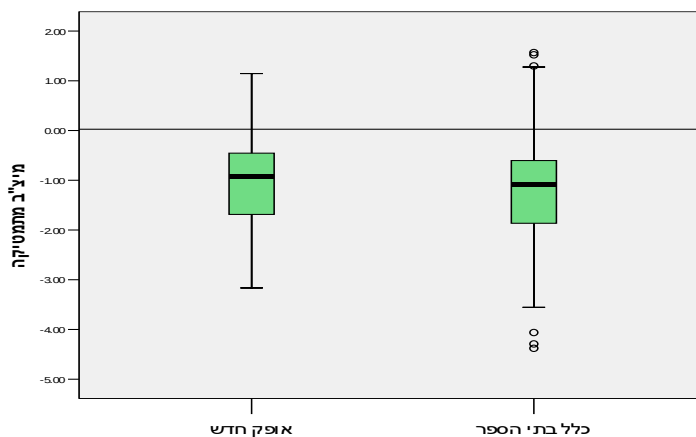
נספח ד': הישגים במבחני המיצ"ב- תרשימי מרכז ופיזור

התרשימים שלהלן מציגים התפלגויות הישגי המיצ"ב בתחומים השונים וכוללים חציונים, רבעונים וטווחים. התבוננות בתרשימים מעלה כי בקרב בתי ספר דוברי עברית, ההישגים במבחני המיצ"ב בקרב בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש נמוכים בהשוואה לכלל אוכלוסיית דוברי העברית. הדבר התקבל לגבי כל ארבעת מימדי המיצ"ב. לעומת זאת, בקרב בתי ספר דוברי עברית, לבתי הספר שהצטרפו לאופק חדש הישגים יחסיים גבוהים יותר בהשוואה לבתי הספר של כלל בתי הספר דוברי העברית. ממצאים אלה נתקבלו ביחס לכל אחד מארבעת מימדי המיצ"ב. עם זאת יש לציין כי הפערים בציוני המיצ"ב בין בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש לבין כלל האוכלוסייה אינם גדולים, גם במגזר דוברי עברית וגם במגזר דוברי ערבית.

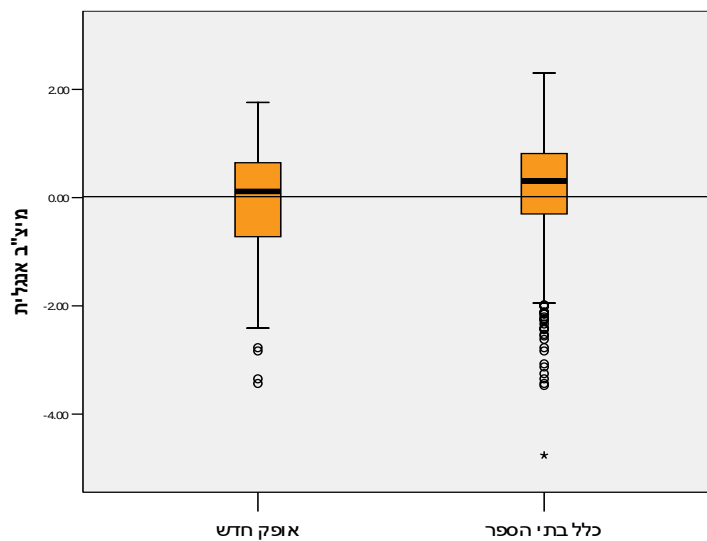
מתמטיקה דוברי עברית:



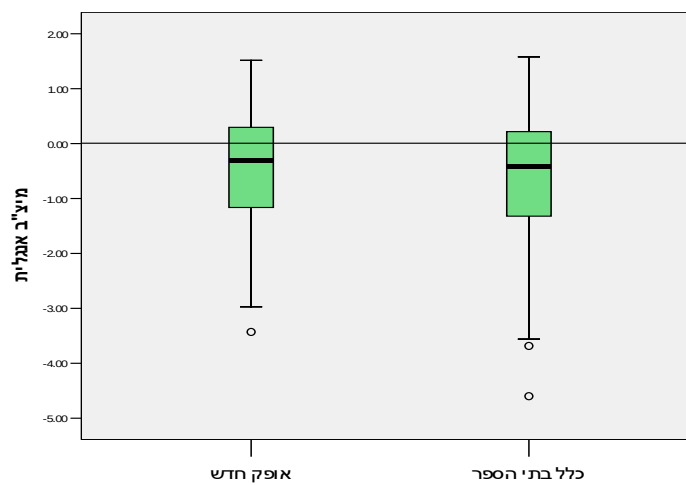
דוברי ערבית:



אנגלית
דוברי עברית:

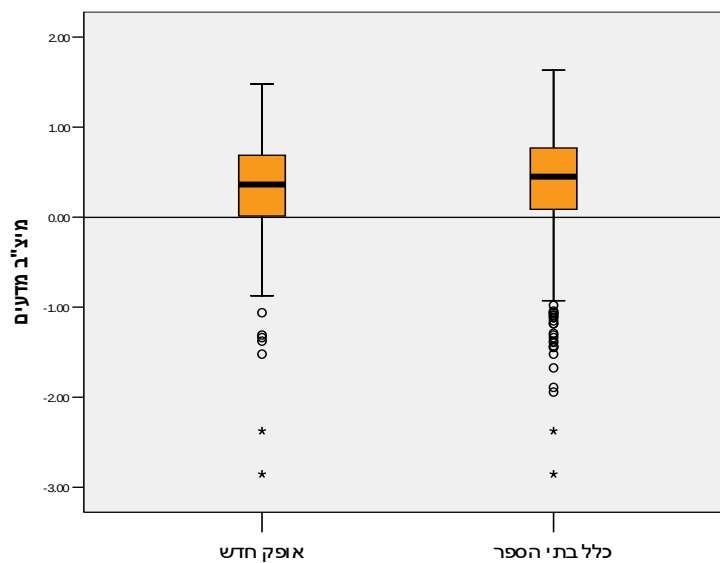


דוברי ערבית:

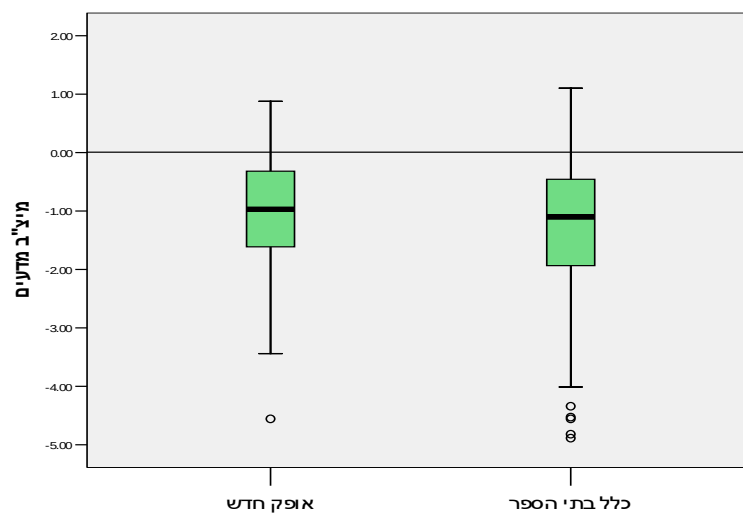


מדעים

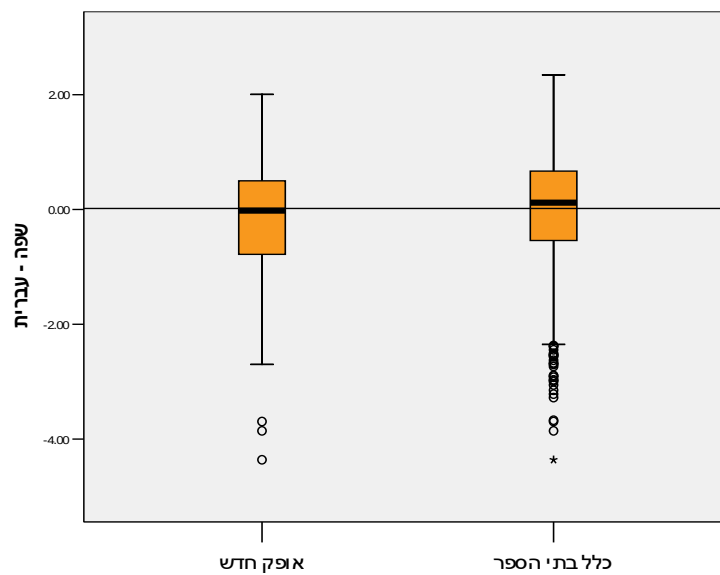
דוברי עברית:



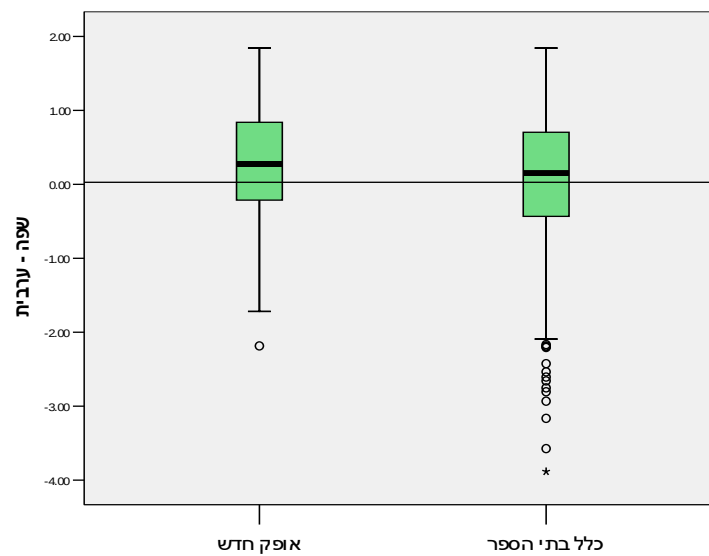
דוברי ערבית :



שפה
דוברי עברית:

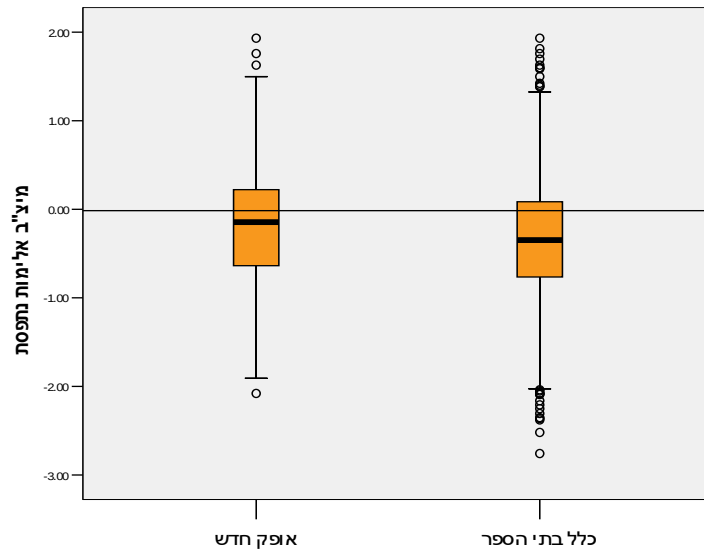


שפה
דוברי ערבית:

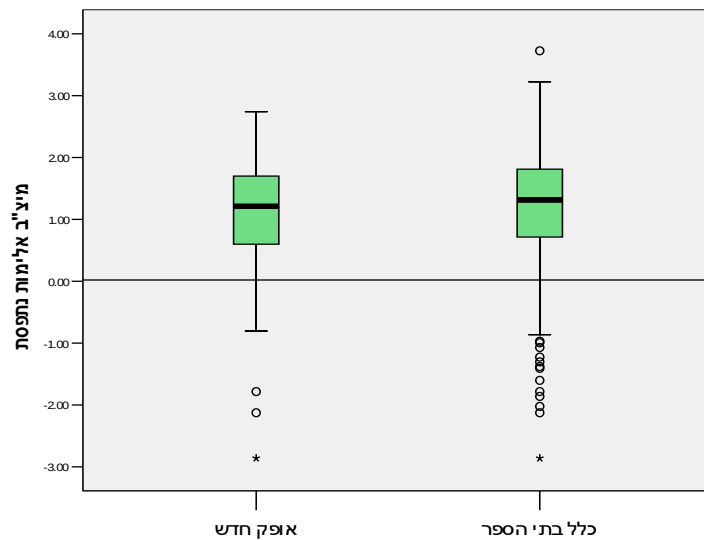


נספח ה': אלימות נתפסת בשאלוני המיצ"ב- תרשימי מרכז ופיזור

דוברי עברית



דוברי ערבית



נספח ו': ממוצעים (וסטיות תקן) של מאפייני המורים באופק חדש לעומת מורים שאינם ברפורמה

מאפייני רקע (מורים)				דוברי עברית				דוברי ערבית	
מורים באופק חדש		מורים באופק חדש		מורים שאינם באופק חדש		מורים באופק חדש		מורים שאינם באופק חדש	
ממוצע	סטית תקן	ממוצע	סטית תקן	ממוצע	סטית תקן	ממוצע	סטית תקן	ממוצע	סטית תקן
11.48	8.53	11.13	8.44	9.88	8.29	8.21	8.79		
17.80	9.62	19.19	9.47	12.96	9.03	11.56	10.25		
43.02	9.11	44.93	9.17	36.59	9.06	35.12	9.45		

נספח ז': מכתב השרה מיום 15.10.07

ירושלים, ג' חשון תשס"ח

2007/10/15

סימוכין : 14602066

חבריי אנשי החינוך,

מאז שנכנסתי לתפקידי הצבתי את שיפור מעמדו ושכרו של המורה כיעד ראשון במעלה. במסגרת זו הוכנה רפורמה מקיפה, "אופק חדש", הנטועה ברפורמות שהוצעו על ידי שני ארגוני המורים : "הצעד הקובע" של הסתדרות המורים ו"עוז לתמורה" של ארגון המורים העל יסודיים. גולת הכותרת של הרפורמה היא שילוב בין עלייה משמעותית בשכר המורה, שינוי אופי עבודת המורה תוך מתן דגש על חוספת שעות הוראה למערכת - בהן שעות פרטניות, והימנעות מפיתורי מורים.

כידוע, "אם אין קמח אין תורה" ולכן החליטה ממשלת ישראל להקצות סכום כולל בהיקף של כ-6 מיליארד ש"ח לטובת שינוי ושיפור מעמדו של המורה כפרט, ושל מערכת החינוך בכללותה. החלטה חסרת תקדים זו, שהתקבלה בתמיכת ראש הממשלה ושר האוצר, תשנה את פני מערכת החינוך.

× הרפורמה מכירה בשעות הרבות שמשקיע מורה מעבר לשעות הלימודים ומתגמלת מורים על שעות שהות ושעות פרטניות.

× הרפורמה מעלה את שכר המורה המתחיל בלמעלה מ-89%, מסכום מבזה של 2,800 ש"ח והשלמת הכנסה לסכום יסוד של 5,300 ש"ח. שכרם של המורים הותיקים יעלה בכ-26% בממוצע, וזאת מעל ומעבר לתוספת לבסיס השכר של 4.75% הנובעת מסיום שלב א' של הבוררות בנושא שחיקת השכר (שלב ב' טרם הסתיים), תשלום חד פעמי של משכורת נוספת שתשולם בחודש ינואר, ותוספת של 5% לבסיס השכר הנובעת מהחלטתי – בתאום עם האוצר – להוסיף מעבר להסכם השחיקה את התוספות שניתנו לחברי ההסתדרות הכללית.

× כאמור, הרפורמה אינה קשורה רק בשכר. היא מאפשרת למורים ללמד בקבוצות קטנות והומוגניות, העבודה הפרטנית תזמן שיח אינטימי ודיאלוג פורה בין המורה לתלמיד אשר השפעתו תהיה מעבר להישגים הלימודיים, ותורגש גם בשינוי האקלים הבית ספרי, בירידה ברמת האלימות בבתי הספר ובהידוק הקשר בין התלמידים והמורים.

× יתר על כן, ברפורמה קיימת הבניה מסודרת של הזמן הנדרש למורה לבצע את תפקידו מעל ומעבר לשעות ההוראה הפרונטאליות והפרטניות. תוספת זו מוקדשת לנושאים כגון: בדיקת עבודות ומבחנים, הכנת מערכי שיעור, עבודה אישית למילוי תפקידים מערכתיים, לישיבות ולעבודת צוות וכדומה.

אני מודה ליו"ר הסתדרות המורים על שיתוף הפעולה שאפשר לממשלת ישראל להירתם לטובת המורים. הצעד הבא תלוי בכם. החלטנו שלא לכפות על המורים כניסה לרפורמה משום שאנו מכבדים את חירותם של המורים ורוצים לראות בהם שותפים מודעים למהלך ההיסטורי שאנו מובילים. זהו ניסיון ראשון לאפשר לבתי ספר לנהל דיון דמוקרטי על דרכם המקצועית. עם כל הקושי בטמון בכך, אני מאמינה שרק כך נוכל להעצים את המנהיגות החינוכית של המורים.

על מנת לסייע לך, המורה, בקבלת ההחלטה להצטרף לרפורמה, מצורפת סימולציה ובה ניתן להשוות בין שכר הנוכחי לבין שכר בעקבות המעבר לרפורמה. המשרד והמחוזות יעמדו לרשותך בכל עת ובכל שאלה שתתעורר.

לנוחותך אנו מצרפים תקציר ובו עיקרי הרפורמה. הנך מוזמנת/ להכנס לאתר משרד החינוך ולקבל את מלוא המידע על הרפורמה בכתובת הבאה:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Ofek> .

סימולציות שכר ניתן למצוא באתר האינטרנט של רפורמת אופק חדש:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Ofek/Dugmaot_Simulatzya/

בשבועות האחרונים אנו עדים למאמצים בלתי פוסקים מצד גורמים בעלי עניין למנוע את יציאתה של רפורמת "אופק חדש" לדרך. אותם גורמים עלולים לפגוע במאמץ לחזק את מעמד המורים ולהעלות את שכרם. אסור להניח לגורמים אלו להשאיר את המצב במתכונתו הנוכחית.

המלאכה עוד מרובה, הבה נירתם כולנו להמשך עבודה משותפת.

שלכם,

יולי תמיר

נספח ו': מכתב השרה

א. שינויי שכר ומבנה העבודה על פי "אופק חדש"

1. מבנה שבוע העבודה:

שבוע עבודתו של מורה בהיקף משרה מלאה בחינוך היסודי ובחטיבות הביניים יהיה 36 שעות שבועיות הכוללות:

- שעות פרונטאליות - הוראה למליאת הכיתה.
- שעות פרטניות - הוראה של קבוצת תלמידים קטנות, עד חמישה תלמידים לקבוצה.
- שעות שהייה - עבודת הצוות הבית ספרי, ועבודת ההכנה של המורה ללא נוכחות תלמידים.

מבנה שבוע העבודה יהיה:

היקף העסקה	%100		%90		%80		%70		%60		%50	
	יסודי	חט"ב	יסודי	חט"ב	יסודי	חט"ב	יסודי	חט"ב	יסודי	חט"ב	יסודי	חט"ב
שעות פרונטליות	26	23	23	21	21	19	18	16	16	14	13	12
שעות פרטניות	5	4	5	4	4	3	4	3	3	3	2	2
שעות שהייה	5	9	5	8	4	7	3	6	3	5	3	4
סה"כ שעות	36	36	33	33	29	29	25	25	22	22	18	18

מורה אם תהיה זכאית להפחית חצי שעה ביום (סך הכל 2.5 שעות שבועיות) משעות השהייה.

2. שכר המורים

בעקבות הרפורמה שכר המורים ישולם על פי הטבלה הבאה:

דרגה ותק	0	1	2	3	4	5	6	7	8
0	5,300	5,698	6,125	6,584	7,078	7,609	8,256	8,957	9,719
5	5,852	6,291	6,762	7,269	7,815	8,401	9,115	9,890	10,730
10	6,211	6,677	7,178	7,716	8,295	8,917	9,675	10,497	11,389
15	6,528	7,017	7,544	8,110	8,718	9,372	10,168	11,032	11,970
20	6,861	7,375	7,929	8,523	9,162	9,850	10,687	11,595	12,581
25	7,211	7,752	8,333	8,958	9,630	10,352	11,232	12,187	13,223
30	7,579	8,147	8,758	9,415	10,121	10,880	11,805	12,808	13,897
36	8,045	8,648	9,297	9,994	10,744	11,549	12,531	13,596	14,752

א. **השכר הטבלאי התחילי של מורה חדש** בעל תואר אקדמי יהיה 5,300 ש"ח. מורה בעל תואר ראשון ישובץ בטבלת השכר לבעלי תואר ראשון ולאחר שנתיים שכרו יעלה ל- 5,698 ש"ח. על מנת לעבור מדרגה 4 לדרגה 5 (7,609 ש"ח), עליו לצבור ותק הוראה של שלוש שנים בנוסף ל-180 שעות פיתוח מקצועי וכו'.

מורה בעל תואר שני ותעודת הסמכה להוראה ישובץ בטבלת השכר לבעלי תואר שני עם שכר התחלתי של 5,565 ש"ח. לאחר חמש שנים שכרו יעלה ל-7,100 ש"ח (לא כולל את הגמולים שיפורטו בסעיף 4).
מורה בעל תואר שלישי (ד"ר) ותעודת הסמכה להוראה ישובץ בטבלת השכר לבעלי תואר שני ויהיה זכאי בנוסף לתוספת שכר בשיעור של 5% משכרו המשולב בטבלה.

ב. שכרו של מורה וותיק: למורה אקדמאי, אשר יעבור להעסקה בתנאי הרפורמה תבוצע המרת שכר בהתאם לתוספות האחוזיות.

ג. מקדם ההמרה לשכרו של מורה ותיק **שאינו אקדמאי**, אשר יעבור להעסקה בתנאי הרפורמה, יהיה 80% ממקדם ההמרה לשכרו של מורה אקדמאי, ובתנאי שיתחייב להשלים את לימודיו עד לשנת תשע"ג. ממועד קבלת התואר האקדמי יקבל המורה הפרשי שכר בגין הפער במקדם ההמרה וכן הפרש בגין קידום בדרגה, במידה והוא יהיה זכאי לה.

3. דרגות:

מורה יוכל להתקדם בטבלת השכר בסולם של 9 דרגות ועל פי הוותק בהוראה. הקידום בין דרגה לדרגה בדרגות 0-5 יקנה תוספת של 7.5% בשכר והוא מותנה בשהייה בכל דרגה בפרק זמן מוגדר ובעמידה בקריטריונים של תהליך פיתוח מקצועי. הקידום בין דרגה לדרגה בדרגות 6-8 יקנה תוספת של 8.5% בשכר ומותנה גם בהערכה המקצועית של המורה.

4. גמולים על תפקידים

עובד הוראה יהיה זכאי לגמול אחוזי מהשכר המשולב בגין התפקידים המפורטים להלן:

מחנך כיתה	10%
עובד הוראה בחינוך מיוחד	14%
רכז מקצוע	6%
רכז זהירות בדרכים	6%
רכז בטחון	6%
חינוך חברתי	6%
רכז שכבה	6%
רכז מעבדה	3%
רכז הערכה	טרם נקבע

גמול ליווי טיולים ישולם באחוזים רק בגין שעות שהינן מעבר לשעות העבודה החדשות הרגילות.

מובהר שאין גמולים בשעות, דהיינו שגמול בגין תפקיד לא ישולם בדרך של תוספת הפחתת שעות שבועיות בהיקף המשרה.

מורה יהיה זכאי לכל היותר לשני גמולי תפקיד.

לדוגמא: מורה בעל תואר ראשון וותק של 5 שנים (בדרגה 2) שמשמש כמחנך כיתה ורכז שכבה, שכרו יחושב כך: שכר יסוד 6,762 ₪ + 10% גמול מחנך כיתה + 6% גמול ריכוז שכבה = 7,843.92 ש"ח (לא כולל החזר הוצאות).

5. תשלום בעבור עבודה נוספת

מורה המועסק בתנאי הרפורמה יהיה זכאי לתשלום עבור ביצוע פעילויות בית ספריות: אסיפה בית ספרית, אסיפת הורים וילדים, פעילות לאחר שעות בית הספר, בשיעור של 125% מערך שעה, 18 שעות בכל מחצית של שנת הלימודים.