

ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך

הערכת היישום של רפורמת "אופק חדש" בשנה"ל התשס"ח - השנה הראשונה ליישום הרפורמה

עיקרי הממצאים

כ"ג באלול התשס"ח - 23 בספטמבר 2008

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) מלווה את רפורמת אופק חדש החל מראשיתה, בתחילת שנה"ל התשס"ח. הרפורמה היא תוצר היוזמה של שרת החינוך ושיתוף פעולה בין משרד החינוך, משרד האוצר והסתדרות המורים. 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 שהצטרפו לרפורמת אופק חדש בהתשס"ח. חשוב להדגיש כי נתוני הערכה בדוח זה נאספו במהלך השנה הראשונה להפעלתה של הרפורמה, ובקרב 302 בתי ספר אשר בחרו לקחת חלק ברפורמה (ללא בקרה מחקרית). מסיבה זו, נדרש משנה זהירות בפרשנות הממצאים וביכולת ההכללה שלהם.

הממצאים בדוח מבוססים על נתונים כמותיים ואיכותניים כאחד. הנתונים הכמותיים מתבססים על ראיונות טלפוניים שנערכו במהלך חודש יוני 2008 עם 223 מנהלים ו-1,775 מורים בבתי ספר שהצטרפו לרפורמה, ובהם 1,344 מורים שהצטרפו לאופק חדש ו-431 מורים שלא הצטרפו. הנתונים האיכותניים מבוססים על ראיונות עומק, תצפיות וראיונות קבוצתיים עם מנהלים, מורים תלמידים והורים מ-35 בתי ספר שהצטרפו לאופק חדש ומ-19 בתי ספר שלא הצטרפו. הראיונות נערכו במרוצת שנת הלימודים התשס"ח.

התקציר הנוכחי, המונה תשעה פרקים, מסכם את עיקרי הממצאים ש אליהם הגיעו החוקרים בכלים האיכותניים והכמותיים. בפרק א' יוצגו המאפיינים הייחודיים של בתי הספר והמורים שהצטרפו לאופק חדש בהתשס"ח. בפרק ב' יוצגו מאפייני השעות הפרטניות, כפי שהן מועברות בבתי הספר שבאופק חדש, ובפרק ג' יידונו סוגיות הקשורות להטרוגניות הרבה באופן ההעברה של השעות הפרטניות והשימוש בהן. בפרק ד' יוצגו התנאים הפיזיים בבתי הספר. בפרקים ה' - ו' יוצגו עמדות המורים והמנהלים כלפי אופק חדש. בפרק ז' תוצגנה השלכות רפורמת אופק חדש על עבודת בית הספר, עמדות מורים ומנהלים בבתי ספר שלא הצטרפו לאופק חדש יוצגו בפרק ח'. בפרק האחרון, פרק ט', יערך סיכום ממבט על של הרפורמה.

א. מאפייני המצטרפים לאופק חדש בהתשס"ח

1א. המאפיינים הייחודיים של 302 בתי הספר שבאופק חדש בהשוואה לכלל האוכלוסייה

בתי ספר דוברי עברית לעומת בתי ספר דוברי ערבית - בשנת התשס"ח הצטרפו לרפורמת אופק חדש 302 בתי ספר יסודיים, מתוכם כשני שלישים בתי ספר דוברי עברית (62%) וכשליש בתי ספר דוברי ערבית. ייצוגם היחסי של בתי הספר דוברי העברית נמוך יותר (62% לעומת 77%) ושל 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 נמוך משיעורם היחסי באוכלוסייה (23% לעומת 32%).

בתי ספר עם יו"א - בקרב דוברי העברית, שיעור בתי הספר שבהם מונהג יו"א (מלא או חלקי) מתוך בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש כפול כמעט משיעורם היחסי בכלל בתי הספר (50% לעומת 26%). לעומת זאת, בקרב דוברי הערבית, שיעור בתי הספר שבהם מונהג יו"א מתוך בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש נמוך במעט משיעורם בכלל האוכלוסייה (41% לעומת 47%).

בתי ספר שבהם יושם שלב א' של התכנית הלאומית בחינוך - מבין בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש, 118 (39%) בתי ספר נכללו ביישום שלב א' של התכנית הלאומית בחינוך. בקרב בתי הספר שהצטרפו לרפורמה, אלו שנכללו ביישום שלב א' של התכנית הלאומית בחינוך מיוצגים כמעט פי ארבעה יותר בהשוואה לייצוגם היחסי באוכלוסייה בקרב דוברי העברית (40% לעומת 10%). התמונה דומה בקרב דוברי הערבית (39% לעומת 14%).

רקע 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%).

מחוזות משרד החינוך - 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.

גודל בית הספר - 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 הבינוניים בגודלם שהצטרפו לאופק חדש גבוה במעט (31% לעומת 28%) ושיעור בתי הספר הקטנים נמוך במעט בהשוואה לשיעורם בכלל האוכלוסייה (11% לעומת 15%). שיעורם היחסי של בתי הספר הגדולים שבאופק חדש דומה לשיעורם בכלל האוכלוסייה.

הישגים ואלימות נתפסת בראי המיצ"ב התשס"ה-התשס"ו - בקרב דוברי העברית, בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש הם בממוצע בעלי הישגים נמוכים יותר במקצועות הליבה של המיצ"ב ורמות גבוהות יותר של אלימות נתפסת באופן יחסי לכלל האוכלוסייה. בקרב דוברי הערבית תמונת ממדי המיצ"ב הפוכה: בתי הספר שהצטרפו לאופק חדש הם בעלי הישגים גבוהים יותר במקצועות הליבה של המיצ"ב ורמות נמוכות יותר של אלימות נתפסת באופן יחסי לכלל האוכלוסייה.

2א. מאפייני המורים שהצטרפו לרפורמת אופק חדש לעומת המורים שלא הצטרפו (ומלמדים בבתי ספר שהצטרפו לאופק חדש)

תפקיד המחנך - שיעור גבוה יותר של מחנכים בחרו להצטרף לאופק חדש בהשוואה למורים שאינם מחנכים (63% לעומת 39%). בקרב דוברי הערבית ההבדל גדול יותר (61% לעומת 32%) מההבדל בקרב דוברי העברית (64% לעומת 43%). מהנתונים האיכותניים עולה כי הרפורמה העצימה את תפקיד המחנך בשל האחריות הכוללת של רבים מהמחנכים על השעות הפרטניות הניתנות לתלמידי כיתתם והעמקת הקשר עם התלמידים באמצעות שעות אלה.

ותק המורים - יותר מורים צעירים בחרו להצטרף לרפורמה, ופחות מורים ותיקים. בקרב המצטרפים לרפורמה בבתי ספר דוברי עברית, שיעור המורים שהוותק שלהם נע בין 7 ל-13 שנים גבוה בהשוואה לשיעורם בקרב עמיתיהם שלא הצטרפו (23% לעומת 17%), ואילו שיעור המורים הוותיקים (21 שנים ואילך) נמוך יותר (38% לעומת 47%). לא נמצאו הבדלים של ממש בשיעורי המורים שהוותק שלהם נע בין 1 ל-6 שנים, או בין 14 ל-20 שנים. בקרב המצטרפים לרפורמה בבתי ספר דוברי ערבית, שיעור המורים שהוותק שלהם נע בין 1 ל-6 שנים נמוך משיעורם בקרב הלא מצטרפים (25% לעומת 45%), ואילו שיעור המורים שהוותק שלהם נע בין 7 ל-13 שנים גבוה יותר (38% לעומת 22%) וכמוהו גם שיעור המורים שהוותק שלהם נע בין 14 ל-20 שנים (18% לעומת 13%). לא נמצאו הבדלים של ממש בשיעורי המורים הוותיקים (21 שנים ואילך). יש לציין כי הדעה הנפוצה בקרב מורים שהצטרפו לאופק חדש היא שמורים צעירים מתוגמלים ברפורמה יותר ממורים ותיקים במערכת.

משרת אם - בקרב המורים והמורות שהצטרפו לאופק חדש, שיעור המורות שמשרתן מוגדרת משרת אם גבוה משיעורן בקרב 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. מאפייני השעות הפרטניות

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

1ב. מהותה של השעה הפרטנית וסוגיה השונים

בבתי הספר מתקיימים שלושה סוגים של שעות פרטניות: השעות הפרטניות הלימודיות להעברת חומר לקבוצה קטנה של תלמידים, השעות הפרטניות הדידאוגיות המשמשות לשיחה אישית עם תלמיד, ושעות שיש בהן משום צירוף של שני הסוגים הקודמים. הטרימינולוגיה השונה לתיאור סוגי השעות הפרטניות הללו בבתי הספר והשימושים המגוונים בהן יוצרים מצב שבו גם תפיסת המהות של השעות האלה וגם אופני הפעלתן אינם אחידים, והמונח 'שעה פרטנית', שהוא כה מהותי לאופק חדש, מייצג אינטראקציה מורה-תלמידים שיש לה פנים מגוונות מאוד בשטח.

מהי השעה הפרטנית? השעה הפרטנית הלימודית הטיפוסית, שסביבה יש תצורות רבות אחרות, ניתנת לתלמידים חלשים, מתמקדת בצמצום פערים לימודיים במקצועות הליבה, ומועברת בשעות הלימודים, במקביל לשעורים פרונטאליים, לקבוצה בת שלושה עד חמישה תלמידים. החומר הנלמד בשעה הפרטנית הטיפוסית הזאת כבר נלמד במסגרת הכיתתית, והוא מועבר בדרך כלל על ידי מורים שמלמדים את

התלמיד במסגרת הפרונטאלית - מחנכים או מורים מקצועיים. במרבית המקרים מורים מלמדים את המקצועות שבהם התמחו.

לצד מתכונת טיפוסית זו מתקיימים מופעים נוספים של שעות פרטניות שהם תוצר של וריאציות שונות בכל אחד מהפרמטרים שצוינו, החל מהתלמידים שמקבלים את השעות הללו דרך עיתוי השעה הפרטנית וכלה במורים המלמדים אותם. התוצאה היא צירופים רבים ושונים של מופעי שעות פרטניות, שהמתכונת הטיפוסית היא הבולטת שבהם ובוודאי גם השכיחה יותר, אבל לא הרבה מעבר ל"ראשונה בין שווים" בתוך שלל האפשרויות האחרות.

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 משרתו של המורה, כך עולה בממוצע מספר השעות הפרטניות השבועיות העומדות לרשותו. כאשר נבדק מספר השעות הפרטניות הממוצע לפי קבוצות היקף המשרה ולפי משרת אם, לא נמצאו הבדלים במספר השעות הפרטניות בין מורות שמשרתן מוגדרת משרת אם לבין מורים ומורות שמשרתם אינה מוגדרת ככזו.

למה מוקדשות השעות הפרטניות? לשעות הפרטניות מופעים שונים ומגוונים. השעה הפרטנית כוללת ערב רב של היבטים, מה שמעיד על הטרוגניות רבה ביישומה. מורים רבים (83%) מקדישים שעות אלה להוראה בתחום דעת. כשני שלישים מהמורים (67%) מנהלים בשעות הפרטניות שיחות על התמודדות אישית, רגשית או חברתית בחיי התלמידים. רובם המכריע של המורים בחרו באחת משתי האפשרויות הללו או בשילוב של השתיים, כך שאפשר למפות שלושה סוגים עיקריים של שעות פרטניות כפי שהן מיושמות על ידי המורים¹:

- **שעה פרטנית לימודית ודיאלוגית** (54% מהמורים) - המורים משלבים בשעה זו הוראה במקצועות השונים ודיאלוג בנושאים רגשיים וחברתיים. זוהי גישה אקלקטית השמה לה מטרות לקדם את התלמידים באופן הוליסטי.
- **שעה פרטנית לימודית** (30% מהמורים) - מוקדשת להוראה במקצועות השונים, מתוך מטרה לקדם את הישגי התלמידים ולמנוע פערים ככל האפשר. הדגש הוא על הוראה דיפרנציאלית המותאמת לצרכיו הייחודיים של כל תלמיד ותלמיד.
- **שעה פרטנית דיאלוגית** (13% מהמורים) - מוקדשת לדיאלוג אישי עם התלמידים ולדיון בנושאים אישיים, רגשיים וחברתיים המעסיקים אותם, 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%). מקצת המורים (16%) מלמדים בשעה הפרטנית גם שפת אם וגם מתמטיקה, ושיעור קטן יחסית של המורים מלמדים אנגלית (8%) או מדעים (6%).

מה היחס בין התכנים הנלמדים בשעה הפרטנית הלימודית לבין התכנים הנלמדים בכיתה? נמצאו ארבעה סוגי יחס שכיחים:

למידה מקדימה - הקבוצה הפרטנית לומדת חומר שעדיין לא נלמד בכיתה, כדי לסייע לתלמידים החלשים להשתלב ולהתבלט בשיעור בכיתה.

¹ שני ממדים אלו יוצרים רק שלושה סוגים של יישום השעות הפרטניות ולא ארבעה, מכיוון שרק מיעוט קטן ביותר מהמורים (3%) דיווחו כי הקדישו את השעה הפרטנית לתחום אחר שאינו הוראה בתחום דעת או שיחות על התמודדות אישית, רגשית או חברתית בחיי התלמידים.

למידה מקבילה - הלמידה בשעה הפרטנית אטית ומוחשית יותר, ונלמד בה אותו חומר המועבר באותה שעה בכיתה. כך נמנע הפסד של חומר לימודי לתלמיד המשתתף בשעה הפרטנית.

למידה בעקבות - הקבוצה הפרטנית לומדת חומר שכבר נלמד במסגרת הכיתתית.

למידה מתקדמת - חומר של כיתה גבוהה יותר נלמד בקבוצות פרטניות למצטיינים.

ב. מאפייני התלמידים המשתתפים 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, וכרבע (23%) עם שלושה תלמידים. בקרב דוברי העברית, הקבוצות הפרטניות גדולות יותר בהשוואה לדוברי הערבית, ובשיעור גבוה יותר של השעות הפרטניות משתתפים חמישה ילדים (36% לעומת 27%, בהתאמה).

מהם מאפייני התלמידים המשתתפים בשעה הפרטנית? כשלושה רבעים מן השעות הפרטניות מוקדשות לתלמידים הזקוקים לתגבור לימודי, ובעיקר לתלמידים חלשים (43%) או בינוניים (26%). התלמידים המצטיינים משתתפים בשיעור נמוך יחסית של שעות פרטניות (6%). שאר השעות נחלקות בין תלמידים בעלי מאפיינים אחרים, כגון קשיים רגשיים ו/או חברתיים (3%) או בעיות התנהגות (3%).

לפי מה נבחרו התלמידים להשתתף בשעה הפרטנית? במרבית המקרים (84%) נבחרו התלמידים לפי מיפויים שנעשו בבית הספר. שיעור ניכר של מורים (59%) בחרו תלמידים לפי מוטיבציה גבוהה ופוטנציאל לשיפור. תלמידים נבחרו גם משום שביקשו מיוזמתם להשתתף בשעה הפרטנית (30%) או שהוריהם ביקשו זאת (19%). רוב רובם של המורים (93%) דיווחו כי הייתה להם תכנית פעילות לשעה הפרטנית, אולם הדגישו את הצורך בקיום תכנית עבודה מובנית יותר ומבוססת יותר על נתוני הערכה.

האם קיים קריטריון לקביעת סיום השתתפותו של תלמיד בקבוצה הפרטנית? שיעור ניכר של המורים (57%) השיבו בחיוב. הקריטריון השכיח ביותר לסיום ההשתתפות בקבוצה הפרטנית הוא השיפור בהישגי התלמיד, אם כי יש שונות באופן המדידה וההערכה של ההישגים בבתי הספר. לעתים התקבלה ההחלטה לאחר מיפוי בית-ספרי ותוך התייעצות עם גורמים נוספים, כגון הצוות הבית-ספרי, הצוות המקצועי, היועצת ואף ההורים.

ב3. היבטים ארגוניים של השעה הפרטנית

מתי מתקיימות השעות הפרטניות? מרבית השעות הפרטניות (82%) מתקיימות במהלך יום הלימודים. שיעור נמוך יחסית (16%) של השעות הפרטניות מתקיימות אחרי סיום יום הלימודים, ובמיעוט המקרים לפני תחילת יום הלימודים. גם בבתי ספר שלא מונהג בהם יוח"א, מרבית השעות הפרטניות מתקיימות במהלך יום הלימודים, על חשבון השיעורים בכיתות האם, ככל הנראה בשל אילוצים מערכתיים. נתונים אלו מלמדים כי אף שהמטרה המוצהרת של הרפורמה הייתה לקיים את השעות הפרטניות בתום יום הלימודים, בפועל אין הדבר כך.

מה עושים שאר תלמידי הכיתה (רובם או כולם) בזמן השעה הפרטנית? במרבית השעות הפרטניות (94%) המתקיימות במהלך יום הלימודים, התלמידים מוצאים מן הכיתה לצורך השעה הפרטנית בעוד חבריהם לכיתה ממשיכים ללמוד כרגיל. במקרים מועטים ביותר (3%) תלמידי הכיתה האחרים משתתפים במקביל בשעות פרטניות בקבוצות קטנות. התופעה של הוצאת תלמידים מכיתות האם לצורך השעה הפרטנית נמצאה הן בקרב דוברי עברית והן בקרב דוברי ערבית.

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

האם קיימת תכנית פעילות לשעות הפרטניות? רוב רובם של המורים (93%) דיווחו כי הייתה להם תכנית פעילות לשעה הפרטנית, שנבנתה לפרק זמן ממוצע של כחודשיים. עם זאת, רבים מן המורים הדגישו את הצורך בתכנית עבודה מובנית יותר ומבוססת יותר על נתוני הערכה.

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

4. דרכי ההוראה בשעה הפרטנית

הנחת היסוד של מרבית המנהלים והמורים היא שהשעה הפרטנית אינה אמורה להיות חזרה פשוטה על השיעור הפרונטאלי - אם משום שעליה להיות מפגש לימודי אישי לפי צרכיו של כל תלמיד או הזדמנות לפיתוח מיומנויות לימוד וחשיבה מתקדמות, ואם משום היותה מסגרת להתמודדות עם קשיי למידה של תלמידים חלשים תוך שימוש בשיטות הוראה מיוחדות. עם זאת, מרבית המורים אינם סבורים שיש להם צורך בהכשרה מיוחדת לרכישת אסטרטגיות למידה מתאימות לשעה הפרטנית, מכיוון שהן חלק מה"ציוד" הבסיסי של כל מורה. אם עולות בכל זאת התייחסויות לאסטרטגיות למידה ייחודיות שכאלה, בדרך כלל מוזכרות האסטרטגיות הלקוחות מכיתות שילוב. נראה שבקרב מורים רבים קיים בלבול מסוים בין השעה הפרטנית כמופע לימודי מתקדם ומתוחכם יותר מהשיעור הפרונטאלי לבין השעה הפרטנית כשיעור פרטי למספר תלמידים הנזקקים לכך, אשר עיקר ייחודו הוא באפשרות להסביר שוב ושוב, לאט יותר, ולעתים בעזרת אמצעי המחשה מגוונים יותר, את החומר שהם מתקשים בו.

בפועל, על פי התצפיות והדיווחים, מתקבל הרושם כי במרבית המקרים מתקיימת בשעה הפרטנית תערובת של הוראה הנעה בין הסבר אטי ומפורט למספר קטן של תלמידים לבין אוסף אקלקטי של דרכי הוראה מיוחדות, הפעלות חווייתיות, משחקי הדגמה ועוד.

על פי סוגי האינטראקציה יחיד-קבוצה המתקיימת בהם זוהו שלושה דגמים נפוצים של שעות פרטניות:

- דגם הכיתה - השעה הפרטנית ככיתה מוקטנת
- דגם המשפחה המטריארכלית - המורה במרכז והתלמידים סביבה מתוך קרבה רבה
- דגם העבודה המקבילה - כל תלמיד מקבל משימה והמורה עובר ביניהם

5. הערכת התוצאות של השעות הפרטניות

על פי דיווחי המנהלים, המורים והתלמידים, קיים קושי להעריך את תוצאות השעות הפרטניות. קושי זה נובע מהעובדה שהתהליך עודנו בראשיתו, מהיעדר יעדים מוגדרים ומדידים, מן השונות הרבה בין בתי הספר ומאופני השימוש שלהם בשעות הפרטניות. למרות זאת, על פי ההערכה הסובייקטיבית שלהם, יש לשעות הפרטניות השפעה והישגים בשני תחומים:

רגש ויחסים - מורים ומנהלים מייחסים לשעות הפרטניות הישגים ברורים וחיוניים בתחום הרגשי ובשיפור מערכות היחסים בין מורים לתלמידים. הדבר בא לידי ביטוי בהגברת יכולתו של התלמיד להיפתח ולצאת מהאנונימיות של המסגרת הכיתתית, בחיזוק הערך העצמי והביטחון העצמי שלו, בהעמקה והרחבה של ההיכרות בין המורה לתלמיד, בחיזוק הקשר ביניהם ובתחושת מחויבות הדדית להוראה וללמידה. את ההישגים הללו בתחום הרגשי מייחסים המורים והמנהלים גם להשפעה הישירה של שעת הדיאלוג וגם, כתוצר נלווה, לשעות הפרטניות הלימודיות. לצד ההישגים הללו עולה בעיית תיוגם של

התלמידים המקבלים שעות פרטניות כ"חלשים" ו/או "מוגבלים" על ידי חבריהם לכיתה, מה שפוגע בדימוי העצמי של תלמידים אלו. התופעה חוזרת ומדווחת על ידי תלמידים, אך כמעט אינה מוזכרת על ידי מורים ומנהלים.

הישגים לימודיים - הדיווח של מורים ומנהלים על ההישגים הלימודיים של השעות הפרטניות זהיר יותר ונלהב פחות מדיווחם על ההישגים בתחומי הרגש והיחסים. הטענה הכללית היא שבקרב מקבלי השעות הפרטניות יש התקדמות בלימודים, אך טענה זו מלווה בסייגים: עדיין לא עבר די זמן שיאפשר שיפור של ממש, עדיין לא נעשו מספיק מבחנים. כמו כן, מכיוון שמדובר בעיקר בתלמידים חלשים, גם לאחר שהושגה אצלם התקדמות מסוימת רבים מהם עדיין מדשדשים במקום וציוניהם נמוכים. הערכת ההתקדמות של התלמידים מבוססת בעיקר על מבחני מיפוי פנימיים של בית הספר, שמספרם עלה בעקבות אופק חדש, ועל ההיכרות הבלתי אמצעית בין המורים לתלמידיהם.

לצד השיפור וההתקדמות בלימודים המיוחסים לשעות הפרטניות, מיוחס להן גם נזק עקיף - זאת עקב הפסד החומר שנגרם לתלמידים המשתתפים בשעות אלו בשל היעדרותם מהשיעור המתקיים באותה שעה בכיתתם. בתי הספר משתדלים לצמצם את התופעה, אבל היא קיימת במרביתם בהיקף לא מבוטל.

ג. ההטרוגניות של השעות הפרטניות

1. מהות ההטרוגניות של השעות הפרטניות

התפוקות המיוחסות לשעות הפרטניות עומדות מול שאלת ניצולן היעיל והאפקטיבי של שעות אלו. בראיונות עם המנהלים נעשה נושא זה מרכזי יותר ויותר ככל ששנת הלימודים התקרבה לסיומה. הקושי בהערכת ניצולן של השעות הפרטניות הוא בראש ובראשונה תוצר של ההטרוגניות הרבה באופני ניצולן והשימוש בהן. בעוד הצד ההומוגני בהפעלת אופק חדש - הבחירה בתלמידים החלשים יחסית כמושאיה העיקריים של התכנית - ככל שהוא נראה לעין, נשאר במידה רבה סמוי מעינים של מרבית המנהלים והמורים, והשלכותיו על אופן הטמעתה של התכנית בבתי הספר כמעט לא בוררו על ידיהם, לא זה המצב בנוגע לריבוי התצורות ודרכי ההפעלה של השעות הפרטניות בבתי הספר שבאופק חדש. אצל רבים מהמנהלים הפך עניין זה בהדרגה לנושא מרכזי לענות בו ולשאלה מטרידה, העולה אצלם בעיקר דרך סוגיות של שליטה, בקרה ופיקוח. עקב ריבוי התצורות של השעות הפרטניות נוצרה אצל המנהלים תחושה שאין הם יודעים מספיק מה נעשה בהן בפועל, מה מידת האפקטיביות של ניצולן, באיזו מידה יש בזבוז ו"התמוססות" של שעות, והאם, בסופו של דבר, המשאב הגדול והחשוב הזה מנוצל בבית ספרם כהלכה ומשיג את מטרותיו.

על רקע ההטרוגניות הרבה של השעות הפרטניות אפשר לזהות ארבעה מקבצים של אופני שימוש וניצול בעייתיים, או עומדים בסימן שאלה, של שעות פרטניות בבתי הספר:

- **שימושים ב"רוח" אופק חדש, אבל לא בדרך הטיפוסית לתכנית** - שימוש בשעות הפרטניות לפיצול כיתות, או לפעילויות מיוחדות כגון הכנות למסיבות סיום, כתיבת עלוני כיתה, כתיבת סיפור וכד'.
שימוש לפתרון בעיות או לצרכים שונים של בית הספר - שימוש בשעה פרטנית של מורה כדי למלא מקום של מורה חסר, או המרת שעה פרטנית בישיבות מקצועיות של מורים.
- **שימוש לא מלא בשעה הפרטנית** - קיצור הזמן הממשי המוקצה לשעה הפרטנית עקב עיכובים בהוצאת התלמידים מהכיתה, הפרעות בעת השיעור בשל היעדר חללי לימוד מתאימים, בזבוז זמן מצד מורים המתחילים את השיעור באיחור.
- **ניסוי לא מלא של הנזקים לשעה הפרטנית** - תלמידים חלשים, שאותרו על ידי המורה או בית הספר כמועמדים לשעה הפרטנית, אולם אינם מעוניינים להשתתף בה, אינם מקבלים אותה. כמו כן, לעתים, תלמידים של מחנכים שלא הצטרפו לאופק חדש מקבלים פחות שעות פרטניות מעמיתיהם שמחנכיהם הצטרפו לתכנית.

ההטרוגניות הרבה בשימוש ובהפעלה של השעות הפרטניות בבית הספר מצטרפת להטרוגניות הרבה בין בתי הספר, שמנהליהם מפעילים את השעות הפרטניות איש איש לשיטתו. ההטרוגניות ואופן ההתייחסות אליה הן אפוא תוצר של שני גורמים עיקריים: הראשון שבהם הוא מידת החופש המותרת על ידי משרד החינוך בהפעלת השעות הפרטניות, לפי תפיסת המנהל, ומידת החופש שהמנהל נוטה להתיר למוריו בנושא זה. הגורם השני הוא תנאי מצב נתונים ומגוונים, שכל בית ספר לגופו צריך להתחשב בהם כפי שהם קיימים אצלו, בבואו להפעיל וליישם את התכנית.

מרבית המנהלים תופסים את אופק חדש ואת השעות הפרטניות כחבילת הפעלה פתוחה שנמסרה להם על ידי משרד החינוך. קצתם מייחסים זאת לאסטרטגיה מכוונת של המשרד וקצתם למקריות, לחולשה או

לאילוצי מצב. כך או כך, הדבר מחייב את מנהל בית הספר להפעיל את התכנית על פי דרכו, ובכלל זה לקבוע את מידת חופש הפעולה לכל מורה ומורה. יש שראו בכך הזדמנות לממש אידיאולוגיה של ניהול עצמי ברמת בית הספר והמורה; אחרים ראו בכך ניגוד מסוים לנטייה הריכוזית שלהם. לכל אלה הצטרפו האילוצים שבשטח, שהעצימו את רמת ההטרונגניות: הצורך ליישם את התכנית תוך תנועה, באמצע שנת לימודים; מגבלות השליטה ויכולת האכיפה של מנהלים אל מול הצורך להתחשב בקשיים ובעומס של המורים; קשיים בביצוע בקרה על השעות הפרטניות, והיעדר תבנית ברורה ומוסכמת לשעה הפרטנית שתשמש אמת מידה להערכת המורה המבצע אותה.

2.ג. השלכות ההטרונגניות של השעות הפרטניות

להטרונגניות הרבה של השעות הפרטניות יש השלכות שונות על אופן התנהלותה של התכנית, ומנהלים ומורים מתייחסים להשלכות אלה באופן ישיר או עקיף. ככל שהשעות הפרטניות משמשות למילוי צרכים רבים יותר, כן מתחזקת התחושה שאין בהן די; וככל שהן מועברות בדרכים מגוונות יותר, כן גובר החשש שאין הן מיושמות כראוי. מידת החופש הרבה בתפעול השעות הפרטניות מביאה לידי העצמה של המורים, בעיקר המחנכים שבהם, ובה בעת מעלה את החשש שה'ערב רב' של הפעילויות הפרטניות הללו יפגע במקצועיות המורים ובמחויבותם להפעלה מושכלת, חסכונית ואפקטיבית של משאב זה.

המנהלים, המתמודדים עם השאלות הללו, יכולים לפעול על פי התסריט האופטימי יותר - התייחסות להטרונגניות כאל שדה ניסוי, הפקת לקחים ויצירת השתלמויות למורים להנחלת הדרך הנכונה למיצוי השעה הפרטנית, או לפעול למניעת התסריט הבעייתי יותר - התדרדרות בנורמות הביצוע של השעות הפרטניות - על ידי הגברת הבקרה והפיקוח על המורים. נראה כי בפועל מרבית המנהלים מתכוונים להפעיל במשולב גם פעולות מעקב ופיקוח וגם השתלמויות כדי להשתלט על הטרונגניות היתר של השעות הפרטניות.

המעקב אחר השעות הפרטניות - על פי רוב, המעקב הקיים היום מאפשר למנהל לקבל תמונת מצב בעיקר על הנתונים ה"בירוקרטיים" של השעות הפרטניות, והרבה פחות על דרכי יישומן הלכה למעשה. ברוב בתי הספר שברפורמה (95%), לפי דיווחי המנהלים, מתנהל מעקב אחר נוכחות התלמידים בשעות הפרטניות, אלא שבכשלושה רבעים מן המקרים (76%) הוא מתבסס על המורים המלמדים בהן (ב-56% מבתי הספר גם מחנכי הכיתה מנהלים את המעקב).

ברוב בתי הספר (91%) מתנהל מעקב אחר התקדמות התלמידים בשעות הפרטניות. בכשני שלישים מהמקרים (67%) המעקב מתנהל על ידי המורים המלמדים בשעות הפרטניות, ובכחמישים (51%) גם על ידי מחנכי הכיתה. בכחמישים מן המקרים, רכזי המקצוע הם שמנהלים את המעקב. רכזי אופק חדש מנהלים מעקב אחר התקדמות התלמידים ב-8% מבתי הספר, ורכזי השכבה עוד פחות מכך (4%). מכיוון שמנהלים, רכזים וסגנים ממעטים מאוד לצפות בשעות עצמן, ברור כי המידע העומד לרשות המנהלים נסמך בעיקרו על מעבירי השעות הפרטניות עצמן ואינו מאפשר למנהלים, גם על פי דבריהם שלהם, לדעת ברמת מהימנות גבוהה דיה מה קורה בפועל בשעות הללו.

השתלמויות מורים - אם אמנם יממשו המנהלים את כוונתם להשתמש בכלי זה כדי לצמצם את ההטרונגניות בשעות הפרטניות, יהיה בכך משום שינוי משמעותי לעומת המצב כיום. רק כעשירית (9%) מן המנהלים השיבו כי בבתי הספר שלהם נערכת הכשרה פנים בית-ספרית בנושאים הקשורים לאופק חדש וציינו הכשרות בנושא התמודדות עם סוגיות רגשיות וחברתיות של התלמידים, העמקה בתחום הדעת, אסטרטגיות חדשות להוראה, מיומנויות של שיחה אישית וניהול דיאלוג אישי. הקושי בתחום זה נובע במידה רבה מהפער בין התייחסותם של המנהלים לזו של המורים בנושא זה. בניגוד להערכה של רבים מן המנהלים, רוב המורים (88%) חשים שיש להם ידע וכלים להנחות תלמידים בשעות הפרטניות במידה רבה

או רבה מאוד (בקרב דוברי העברית שבהם - 94%, לעומת 80% בקרב דוברי הערבית). רוב המורים (84%) כמעט אינם נתקלים בשעות הפרטניות בסוגיות שקשה להם להתמודד אִתן. נראה כי עמדה זו של מרבית המורים בדבר אי-נחיצותה של כל הכשרה נוספת לשעות הפרטניות נשענת על תפיסה ולפיה מסוגלותו הבסיסית של המורה והכשרתו כוללות גם סוג הוראה זה, שאין לו, כפי שצוין, הגדרה ברורה ומחייבת במערכת. עם זאת, משנשאלו המורים שהצטרפו לרפורמה שאלה כללית יותר - האם עלה אצלם צורך בהדרכה בעקבות אופק חדש (לעומת הצורך בהדרכה בגין השעות הפרטניות בשאלה הקודמת) - השיבו כשליש מהמורים (33%), מתוכם 45% בקרב דוברי העברית לעומת 23% בקרב דוברי העברית) כי יש להם צורך בהדרכה בעקבות אופק חדש. עובדה זו מרמזת כי קיימת בכל זאת מודעות מסוימת לפער בין מה שהמורה נזקק לו לבין מה שיש לו בתחום זה. ואולם בדיקת התחומים הספציפיים שבהם נוצר צורך בהדרכה בעקבות אופק חדש - השכיחים שבהם היו הכשרות בנושאי התמודדות עם סוגיות רגשיות וחברתיות של התלמידים, מיומנויות של שיחה אישית וניהול זמן - מרמזת כי עיקר השינוי במודעות לצורך בהשתלמויות הוא בנושא שעות הדיאלוג האישי וההיבט הרגשי-חברתי של השעות הפרטניות, ופחות בתחום אסטרטגיות ההוראה/למידה בשעה הפרטנית עצמה מההיבט הלימודי שלה. בראיונות האיכותניים עם המורים לקראת סיום שנת הלימודים הראשונה בבתי הספר שברפורמה היה אפשר לחוש בשינוי מסוים, גם אם קטן, בנושא זה: יותר מורים דיווחו על צורך בהשתלמויות מיוחדות בנושא השעה הפרטנית עצמה.

גם אם ירצו מנהלים לקשור את ההשכלה באסטרטגיות ההוראה של השעה הפרטנית עם לקחים העולים במישרין מ"שדה הניסוי" של השעות הפרטניות למיניהן המתקיים במהלך השנה בבתי הספר, יכולתם לעשות זאת מוגבלת כרגע; זאת משום שלרובם יש תמונה חלקית בלבד על המתרחש בשעות הפרטניות בבית ספרם. למעשה, ההטרונגניות הגוברת של השעות הפרטניות מציבה לפני מנהלי בתי הספר בעיה דומה למדי לבעיה העומדת לפני משרד החינוך כולו בנושא זה: האם התהליך הזה מנוהל, או מתנהל מעצמו? האם יש פה ביטוי למנהיגות ועוצמה, או לחולשה ואובדן שליטה? במקרה הראשון צפוי שההטרונגניות הרבה בין בתי הספר ובתוכם תצטמצם בהדרגה לשונות מבוקרת תוך למידה מן הניסיון והשתכללות מתמדת. במקרה השני, השעות הפרטניות יהיו לערב רב של אינטראקציות לימודיות ולימודיות למחצה, משאב חופשי לשימוש בית הספר והמורים על פי שיקול דעתם, לעתים לקידום התלמידים והמערכת ולעתים לא.

ד. התנאים הפיזיים בבתי הספר

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

לפי דיווחי המורים, כשני שלישים מן המורים שבאופק חדש (67%) דיווחו כי בבית ספרם חסרים התנאים הפיזיים הנחוצים ליישום הרפורמה. 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. ברבים מבתי הספר (44%) חסרים גם אמצעי מחשוב ותקשוב, ובכרבע מבתי הספר חסרים חומרי הוראה ולמידה תקינים ונגישים (26%) או מזגנים (24%).

התמונה העולה היא כי ברבים מבתי הספר חסרים התנאים הפיזיים הנחוצים ליישום הרפורמה, ובפרט מקומות מתאימים לקיום השעות הפרטניות עם התלמידים או לשעות השהייה של המורים. נמצא כי

המחסור בתנאים פיזיים מספקים בבתי הספר הוא אחד הקשיים העיקריים שהתעוררו בקרב המורים במהלך יישומן של השעות הפרטניות.

ה. עמדות המורים כלפי רפורמת אופק חדש

ה1. סיבות להצטרפות או אי-הצטרפות המורים לאופק חדש

הצטרפות - כמחצית מן המורים בחרו, לדבריהם, להצטרף לרפורמת אופק חדש משתי סיבות או משילוב של שתיהן. הרצון לשפר את שכרם ואת תנאי העסקתם (27% מהמורים), והאמונה בפוטנציאל של הרפורמה לחולל שיפור בהישגיה של מערכת החינוך בכלל ושל התלמידים בפרט (13%) - או, כאמור, שילוב של השתיים (15%). מיעוט המורים (7%) דיווחו כי הצטרפו לרפורמה מתוך רצון להתנסות בתכנית חדשנית. 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%). שיעור מועט של מורים חדשים במערכת (3%) הצטרפו באופן אוטומטי לרפורמה². בקרב דוברי הערבית, שיעור המורים שבחרו להצטרף לרפורמה מתוך מוטיבציה פנימית (ולא חיצונית) גבוה יותר בהשוואה לדוברי העברית. לעומת זאת, מנקודת מבטם של המנהלים, המוטיבציה העיקרית של המורים להצטרפות הייתה פנימית. המשותף לשתי נקודות המבט גם יחד הוא ששתיהן מצביעות על שיפור השכר וקידום התלמידים כעל הסיבות המרכזיות להצטרפות המורים.

אי-הצטרפות - מורים שלא הצטרפו לרפורמה ציינו כמה סיבות, שהשכיחה בהן הייתה אי-עמידה בתנאים להצטרפות (31% מהמורים). סיבות אחרות היו החשש מעומס (22%), חוסר מידע על אודות הרפורמה (13%) או סיבות אישיות (11%). מיעוט המורים שלא הצטרפו (6%) מנמקים זאת בתחושת אי-אמון בפוטנציאל של הרפורמה להביא לידי שיפור במערכת החינוך. במחקר שנעשה בכלים האיכותניים ציינו סיבות נוספות. שתי הבולטות שבהן היו שהעלייה בשכר אינה מפצה על תוספת העבודה ובשל כך אין שיפור במעמד המורה, וכן שהרפורמה פוגעת בזכויות קודמות של המורים בנושאים כגון גמול השתלמות, שבתון, פנסיה וכד'. הטענות הללו רווחו בעיקר בקרב מורים ותיקים במערכת.

ה2. עמדת המורה כלפי השתייכותו לרפורמה: גורמים פנימיים

עמדת המורים כלפי אופק חדש, עם סיום שנת הלימודים הראשונה, היא תוצר של אינטראקציה בין שלושה גורמים מרכזיים: מידת הסיפוק מן השעות הפרטניות ותחושה של הגשמה עצמית; תחושת העומס והשכר.

מידת הסיפוק מן השעות הפרטניות ותחושה של הגשמה עצמית - הכוונה היא לסיפוק מהיכולת להגיש עזרה ממשית לתלמידים הנזקקים לכך ומהתקדמותם בלימודים. מרבית המורים (מצטרפים ולא מצטרפים גם יחד) מאמינים כי לרפורמה פוטנציאל להביא לשיפור בהישגי התלמידים (86%) ובאקלים הבית-ספרי (77%). כמו כן דיווחו רבים מהמורים כי עקב השעות הפרטניות הם חשים קרבה גוברת לתלמידים, יותר מסוגלות מקצועית ויותר גיוון ואתגר מקצועי. לצד הסיפוק הגובר בתחום זה ניכרת, לקראת סיום שנת הלימודים, מידה של תסכול עקב הקושי להתמודד לאורך זמן עם קשיי ההבנה של תלמידים חלשים והחשש בנוגע להתמדת השיפור המושג.

תחושת העומס - מרבית המורים מייחסים לאופק חדש הגברה ניכרת של העומס המוטל על המורה. יום העבודה הבסיסי התארך, והמבנה שלו שונה. ה'חלונות' וה'דלתות', שהיו מעין פסק זמן למנוחה, התמלאו בשעות פרטניות, ויום העבודה נעשה מלא ודחוס. השעות הפרטניות מצריכות עבודת הכנה מיוחדת ורבה,

² שיעור מועט של מורים (6%) ציינו כי הצטרפו לרפורמה בשל סיבות אחרות מן הסיבות שתוארו לעיל.

אם רוצים לעשותן כהלכה. המעבר משיעור פרונטאלי לשעה פרטנית ובחזרה, במסגרת יום העבודה אמנם מגוון יותר אך מחייב משאבים רבים יותר של ערנות, דריכות והתארגנות. תחושת העומס הגובר קשורה ישירות גם לתנאים הפיזיים הלא נאותים לביצוע השעות הפרטניות ולשעות השהייה הבלתי מספיקות. שעות השהייה היו אמורות לאפשר למורים לסיים את כל העבודות הנוספות במסגרת יום הלימודים, בלי לקחת עבודה הביתה, אבל אינן מממשות את הציפייה מהן. בתמונה העולה בנושא זה במחקר האיכותני, הצורך של המורים להמשיך לעבוד בבית מעבר לשעות שהייתם בבית הספר חוזר ועולה בחריפות אצל המרואיינים, ויש מעין מוסכמה, גם בקרב התומכים בתכנית אופק חדש וגם בקרב מתנגדיה, שבנושא זה לא מימשה הרפורמה את ההבטחות שניתנו למורים.

בחינה של הנושא הזה באמצעים כמותיים מגלה עוד כמה פנים בעניין זה: ראשית, שעות השהייה יועדו מלכתחילה לשחרר את המורה שבאופק חדש מעבודה נוספת בבית; אולם בפועל, על פי רוב יש למורים פחות מחמש שעות שהייה שבועיות. אצל כל המורים (מצטרפים ולא מצטרפים גם יחד), ככל שגדל היקף המורה, כך נצפית מגמת עלייה בממוצע מספר שעות השהייה השבועיות של המורה. למורות שהיקף משרתן עומד על 90% ומעלה ומשרתן מוגדרת משרת אם, יש בממוצע כשלוש וחצי (3.34) שעות שהייה שבועיות, לעומת כחמש שעות למורים ומורות שמשרתם אינה מוגדרת כך (4.76). הבדל דומה נמצא בקרב מורים ומורות שהיקף משרתם עומד על 80%-89% (למורות בעלות משרת אם יש בממוצע כשלוש שעות שהייה, לעומת ארבע למורים ומורות שמשרתם אינה מוגדרת כך). בהשוואה בין מורים שהצטרפו לאופק חדש לבין מורים שלא הצטרפו נמצא כי למורים שהצטרפו לרפורמה יש בממוצע 3.79 שעות שהייה (ס"ת=1.68), ואילו למורים שלא הצטרפו יש בממוצע 2.08 שעות שהייה (ס"ת=1.99).

בנוגע ליכולתם של המורים במצב עניינים זה לסיים את עבודתם בתוך שעות בית הספר, כשליש מהמורים (31%) שהצטרפו לאופק חדש וכרבע מהמורים (23%) שלא הצטרפו לאופק חדש מדווחים כי הם מצליחים לבצע בבית הספר את מרבית המטלות, או את כולן. מורים שהצטרפו לרפורמה בבתי ספר דוברי ערבית מספיקים יותר לבצע את המטלות בבית הספר (48%) בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית (29%). בקרב מורות דוברות עברית בעלות משרת אם, פחות מורות שהצטרפו לרפורמה הצליחו לבצע בשעות השהייה בבית הספר את מרבית המטלות או את כולן, בהשוואה למורות שלא הצטרפו לרפורמה (13% לעומת 24%, בהתאמה). תמונה הפוכה מתקבלת בקרב מורות דוברות ערבית בעלות משרת אם. יותר מורות שהצטרפו לאופק חדש הצליחו לבצע בשעות השהייה בבית הספר את מרבית המטלות או את כולן, בהשוואה למורות שלא הצטרפו לרפורמה (43% לעומת 24%, בהתאמה). אשר לבחינה ישירה של שינויים שחלו בהיקף עבודתם של המורים בבית, נראה כי התמונה אופטימית מעט יותר. יותר מורים שהצטרפו לאופק חדש מדווחים כי הם עובדים פחות או הרבה פחות בבית, בהשוואה למורים שלא הצטרפו לרפורמה באותם בתי ספר. בקרב מורות דוברות עברית בעלות משרת אם, שיעור גבוה יותר של מורות שהצטרפו לרפורמה עבדו בביתן בשנת התשס"ח פחות מבשנת התשס"ז, בהשוואה למורות שלא הצטרפו לרפורמה (14% לעומת 3%, בהתאמה). בקרב מורים ומורות דוברי עברית ללא משרת אם, ההבדלים בין המצטרפים ללא מצטרפים גדולים אף יותר (22% לעומת 2%, בהתאמה). בקרב מורות דוברות ערבית בעלות משרת אם, שיעור גבוה הרבה יותר של מורות שהצטרפו לרפורמת אופק חדש עבדו בביתן בשנת התשס"ח פחות מבשנת תשס"ז, בהשוואה למורות שלא הצטרפו לרפורמה (45% לעומת 7%, בהתאמה). בקרב מורים ומורות דוברי ערבית ללא משרת אם התמונה דומה.

נמצא אפוא שבנושא היקף העבודה בבית בקרב המורים שבאופק חדש, קיים פער מסוים בין ממצאי הבדיקה האיכותנית (ולפיהם העבודה בבית לא פחתה כלל) לבין ממצאי הבדיקה הכמותית (ולפיהם מיעוט לא מבוטל מדווחים אחרת). הסיבה לפער זה היא כנראה שבבדיקה האיכותנית דיווחו המרואיינים על סך כל העומס שהם חווים בעקבות הרפורמה, ומכיוון שעל פי תחושתם העומס גדל בהרבה, נוצר פה אפקט הילה מסוים שהעצים את התשובות גם בסעיף זה של עבודה בבית. לכך הצטרפה תחושת התסכול של המורים שבאופק חדש בשל הפער בין הציפייה כי בזכות שעות השהייה לא תהיה כל עבודה נוספת בבית,

לבין המצב בפועל. ייתכן שתחושת התסכול באה לידי ביטוי רב יותר בתגובתם לתחקור האיכותני, בהשוואה לתשואל הכמותי. במילים אחרות, נראה שבנושא זה הממצא האיכותני משקף את התפיסה הסובייקטיבית הנפוצה בקרב המורים בנוגע לשעות עבודתם בבית לאחר יישום הרפורמה, ואילו הבדיקה הכמותית מתקרבת כנראה יותר להיקף שעות העבודה בבית בפועל היום לעומת בעבר. מכל מקום, על התגברות תחושת העומס הכוללת של המורים בעקבות הרפורמה מעידים גם המנהלים. יותר 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 - בשיעור גבוה יותר בבתי ספר דוברי עברית בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית (33% לעומת 13%).

בחינה של חוויית העומס אצל המורים על ציר הזמן מגלה התרגלות מסוימת, אבל לא הקלה של ממש. נראה כי המורים הפחיתו את התלונות בנושא זה מתוך הכרה שזה המצב, אבל הוא עדיין מקשה עליהם ומשמש גורם נכבד בביקורתם על אופק חדש. מעבר לכך אפשר לציין הבדלים במידת העומס בין סוגים שונים של בתי ספר ובין קבוצות שונות של מורים. העומס המרבי נרשם אצל מורים בבתי ספר שבהם מונהג יום לימודים ארוך, כשהמנהל קפדן יחסית בעמידה על נוהלי אופק חדש ולמורה ילדים קטנים בבית.

השכר - ההתייחסות לשינוי בשכר בעקבות אופק חדש עמדה מתחילתה בסימן אי-ודאות בדבר גודלו של השינוי. זאת בשל הטלטלות בשכר מחודש לחודש בתקופה הראשונה של הפעלת התכנית ועקב אי-הבהירות, שנמשכה עד לשלבים האחרונים של השנה, בנוגע למרכיבים הנוספים על המשכורת כגון פנסיה, שבתון וכד'. במבט כוללני כמותי על הפוטנציאל של הרפורמה להביא לידי שיפור בתנאי השכר ובתנאים הסוציאליים של המורה, שלושה רבעים מהמורים חשים כי הרפורמה תביא לידי שיפור בתנאי שכרם ובתנאים הסוציאליים שלהם, וכשני שלישים (62%) מאמינים שרפורמת אופק חדש תשפר את מעמדם המקצועי. מיעוט המורים סבורים כי הרפורמה תביא לידי הרעה בתנאי השכר ובתנאים הסוציאליים של המורה (7%) ובמעמדו המקצועי (6%). שיעור המורים דוברי הערבית החשים כי לאופק חדש פוטנציאל להביא לידי שיפור גבוה במידה ניכרת בהשוואה לעמיתיהם דוברי העברית (גודל הפער כ-15%).

מעבר לכך, הערכת השינוי בשכר תלויה בדרגה וברכיבי השכר הרלוונטיים אצל כל מורה, במצבו הכלכלי ובצורת החישוב שהוא מאמץ להערכת השינוי הזה. צורת החישוב להערכת השינוי בשכר נעה בין חישוב שכר לפי שעה לפני ואחרי התכנית - המביא, בדרך כלל, למסקנה שחלה הרעה בתנאי השכר של המורה; חישוב על פי גודל התוספת ומשמעותה למשק הבית של המורה, המביא לרוב להערכה חיובית של השינוי בשכר; השוואה בין התוספת בשכר לתוספת העומס, המביאה לרוב להערכה שלילית של תוספת השכר; וחישוב על פי הסכום הכולל שהמורה מקבל עתה, המביא לרוב לשיעור רצון מן השכר החודשי החדש. זאת למרות הערכה שסכום זה אינו אטרקטיבי מספיק למשוך למערכת אנשים שאינם בתוכה.

צורות חישוב אלו ואחרות הן גם תוצר של עמדתו הכוללת של המורה בנוגע לאופק חדש - האם הוא מונע, באופן יותר או פחות מודע, על ידי הדחף להוכיח שהתכנית רעה למורה או טובה למורה - ובה בעת גם גורם רב-השפעה על העמדה הזאת. כלומר, השאלה עד כמה גדול הוא השינוי בשכר היא גם פרטית ואישית מאוד וגם פוליטית מאוד. תשובה כוללת וחד-משמעית על שאלה זו אין, כמובן, אבל בחתכים קבוצתיים אפשר לומר שבקרב מרבית המורים הצעירים רווחת התפיסה שבעקבות התכנית עלה שכרם עלייה של ממש בעבורם, ואילו המורים הוותיקים מתייחסים בביטול לתוספת הקטנה, בעיניהם, וטוענים שהיא מבטאת התעלמות ואף זלזול בוותק ובניסיון המקצועי הרב שצברו במהלך השנים.

בבדיקה כמותית כוללת לא של הפוטנציאל המיוחס לאופק חדש בתחום זה, אלא של שביעות הרצון שכבר קיימת בנושא השכר ותנאי ההעסקה, רק כשליש (31%) מהמורים מדווחים כי הם שבעי רצון מתנאי שכרם ומהתנאים הסוציאליים שלהם. כרבע מהמורים (22%) אינם שבעי רצון מתנאי שכרם. בבתי ספר דוברי עברית יש יותר שביעות רצון בקרב המורים הצעירים (עד שש שנות ותק) בהשוואה למורים הוותיקים יותר

(כארבעים אחוזים לעומת כשליש), ואילו בבתי ספר דוברי ערבית שביעות הרצון גבוהה יותר בקרב המורים הוותיקים ביותר במערכת (כמחצית לעומת כרבע).

בין שלושת המרכיבים המרכזיים של עמדת המורים כלפי אופק חדש - הסיפוק מן השעות הפרטניות, העומס ותוספת השכר - קיימת אינטראקציה מורכבת שאפשר לתארה כמעין פקעת של אמונות ומחשבות המתרועעות בראשו של המורה ה"טיפוסי" שבאופק חדש. בפקעת זו הסיפוק הגובר וההגשמה העצמית המתאפשרים בזכות השעות הפרטניות מפצים במשהו את המורה על מעמדו הירוד והשכר הבלתי הולם שקיבל מאז ומעולם. תוספת השכר אמורה לתת ביטוי לכך שגם המערכת וגם הציבור מכירים בחשיבות עשייתו החינוכית של המורה, כך שהוא לא יאלץ לתפוס את עצמו כמעין "אידיאליסט מנוצל" שעובד קשה רק למען השליחות החינוכית, שהתחזקה עתה עם השעות הפרטניות. אולם מכיוון שלצד תוספת השכר עלה במידה ניכרת גם עומס העבודה המוטל על המורים, תוספת השכר הזאת מפצה, לכל היותר, על תוספת העומס, אבל לא "נותר" ממנה מספיק כדי לתת למורים גם תחושה שאכן הכירו סוף סוף בקיפוח שלהם ובצורך לתקן עוול זה. כך הם חוזרים למצב שבו נשארת להם מן הרפורמה בעיקר שביעות הרצון החינוכית הגוברת שמספקות השעות הפרטניות, אלא שעכשיו גוברת נטייתם למדוד את המעשה החינוכי החשוב שהם עושים גם אל מול התמורה שהם מקבלים בעבורו. מדידה זו חושפת אותם להשוואה קשה בין הסיפוק מהשעות הפרטניות והמחויבות לתלמידים, היוצאים נשכרים מאופק חדש, לבין תוספת השכר, שלנוכח העומס אינה כה משביעת רצון, אך לרבים מהם היא חשובה, בכל זאת, מבחינה כלכלית.

3. עמדת המורה כלפי השתייכותו לרפורמה: גורמים סביבתיים

מלבד מרכיבי היסוד (הסיפוק מן השעות הפרטניות, העומס והשכר) זוהו כמה גורמים נוספים המשפיעים על עמדת המורה כלפי אופק חדש:

היחסים עם משרד החינוך - זכות הבחירה בהצטרפות לאופק חדש שהעניק המשרד למורים יצרה אצלם תחילה עמדה חיובית כלפי המשרד והתכנית. בהמשך היא הגבירה אצלם את הרגישות ללחצים שהופעלו עליהם להצטרף לאופק חדש. כך נוצרו אצל המורים חשדנות רבה כלפי המשרד בנוגע למידת החופש האמיתי שניתן להם להצטרף או לא להצטרף לתכנית, וקונפליקט פנימי בלתי פתור: להישאר או לפרוש?

שורה של כשלים וליקויים, המיוחסים על ידי המורים למשרד החינוך, אשר לאופן הובלתו וביצועה של התכנית, הוסיפו עוד נדבך לתחושת חוסר האמון שלהם במשרד ובכושר ההנהגה שלו ויצרו אצלם תחושה שהמערכת מזלזלת בהם. מדובר בעיקר באי-ודאות מתמשכת בעניין השכר ותנאי העבודה, היעדר התשתיות להפעלת התכנית, המתפרש כזלזול במורה ועדות לאמינות הנמוכה של הבטחות המשרד, והצורך להמשיך ולעבוד בבית למרות שעות השהייה. כל אלו מיתרגמים אצלם לגישה שלילית כלפי התכנית. מסרים שהעביר משרד החינוך למורים באמצעות האינטרנט ותשדירי הטלוויזיה לא הצליחו, במרבית המקרים, לשנות התייחסות ביקורתית זו.

בבדיקה כמותית נמצא כי רק כשליש (34%) מהמורים מציינים שיש להם מידע מספיק על המסלול לפיתוח מקצועי או על הדרכים ליישום הרפורמה. שיעור נמוך מזה - כרבע (24%) מן המורים - מדווחים כי יש להם מידע מספיק על תנאי השכר והתנאים הסוציאליים. מורים בבתי ספר דוברי עברית חשים במידה מועטה אף יותר מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית כי יש להם מידע מספיק על המסלול לפיתוח מקצועי, על הדרכים ליישום הרפורמה או על תנאי השכר.

המורים בבתי הספר שהצטרפו לאופק חדש - בעבור המורה שבאופק חדש, המורים העמיתים הם גורם המחזק במשהו את דבקותו בתכנית, בשל תחושת מחויבות הדדית ושותפות גורל, אבל הוא מודע לכך שאת

החשבון הסופי בנושא זה עליו לעשות לבד. המורים בבתי הספר שלא הצטרפו לאופק חדש הם בעבור עדות חיה שאפשר גם אחרת, מה שמחריף את ההתלבטות הפנימית. למנהלים השפעה רבה יחסית על עמדת המורים כלפי התכנית ועל החלטתם אם להישאר בה - זאת גם באמצעות השפעה ולחץ ישירים וגם באמצעות ריכוך תנאי ההפעלה של השעות הפרטניות לטובת המורה, מה שיוצר מחויבות ונאמנות למנהל ולתכנית.

מורים מבתי ספר שאינם באופק חדש - על פי רוב מורים אלה מקרינים גישה חשדנית ועוינת כלפי התכנית, ובה בעת מגלים סקרנות רבה כלפי המתרחש בבתי הספר שבהם היא פועלת. כך הם מעמידים במבחן את הביטחון של המורה שבאופק חדש בנכונות הצעד שנקט בהצטרפו לרפורמה.

האופוזיציה האקטיבית - המסרים החריפים נגד אופק חדש המועברים על ידי האופוזיציה לתכנית באמצעות האינטרנט נתפסים אמנם כחד-צדדיים, אבל הם מצליחים לפרוט על נקודות התורפה שבתכנית, תוך ניצול חשדם ואי-אמונם של מרבית המורים כלפי המערכת.

למרות התהליך הדינאמי של יחסי גומלין בין המרכיבים והכוחות השונים המעצבים את עמדת המורים כלפי הרפורמה, אצל מרבית המורים לא חל שינוי של ממש ביחסם לאופק חדש מתחילת השנה ועד קרוב לסיומה. מיעוט שעמדו כלפיה הייתה חיובית כבר מתחילת השנה נשאר בדעתו זו עד קרוב לסיומה. כך קרה גם למיעוט ספקני ומתנגד (מקרב המצטרפים לרפורמה), שנשאר ספקני ומתנגד עד הסוף. אצל מרבית המורים נוצר איזון דינאמי ומורכב בין ה"בעד" וה"נגד", איזון שמרכיביו החריפו והקצינו במהלך השנה, אך הוא נשאר כמערכת לא מוכרעת עד לשלבים האחרונים של שנת הלימודים. המערכת כוללת גורמים חשובים של אי-ודאות בנושאים כגון תנאי העסקה או קצב ההתרחבות הצפויה של אופק חדש, היכולים להשפיע על המשך האיזון או הפרתו בעתיד. תפקיד לא מבוטל ממלא כאן גם כוח ההתמדה הפועל לטובת התכנית מן הרגע שעזיבה, לעומת הישארות, מחייבת את המורה לנקוט צעד אקטיבי.

1. עמדות המנהלים כלפי רפורמת אופק חדש

1.1. ההצטרפות לאופק חדש

בקרב בתי הספר שבאופק חדש, הרוב המכריע של המנהלים (93%) רצו במידה רבה עד רבה מאוד שבית ספרם יצטרף לרפורמה. רבים מהם (86%) סבורים כי יש הלימה בין עקרונות אופק חדש לבין החזון הביתי-ספרי ותכניות אחרות הקיימות בבית הספר. שיעור נמוך יותר של מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית (79% לעומת 90%) סבורים כי יש הלימה בין עקרונות אופק חדש לחזון הביתי-ספרי, ובהתאם לכך הם היו פחות מעורבים בגיוס המורים לבית ספרם (70% לעומת 83%). סיבה מרכזית נוספת להצטרפות לאופק חדש, על פי דיווחי המנהלים, היא ההתייחסות לשעות הפרטניות הכלולות בתכנית כאל משאב משמעותי שבעזרתו יכול בית הספר להשיג את מטרותיו ובראשן קידום התלמידים.

2. תפיסת הפוטנציאל של אופק חדש להביא לידי שינוי

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 של פערי הישגים בין התלמידים בבית הספר (97%). המנהלים אופטימיים, אם כי במידה פחותה

במעט, בכל הנוגע לתרומת הרפורמה לשיפור עבודת הצוות הבית-ספרי (87%) והאווירה השוררת בקרב התלמידים (85%). נמוך יותר שיעור המנהלים הסבורים כי יחול שיפור בתנאי השכר שלהם (82%), במעמד המקצועי של המנהל (77%) ובידע המקצועי של המורים (78%). במרבית התחומים, שיעור המנהלים המאמינים כי לרפורמה פוטנציאל לחולל שיפור גבוה יותר בקרב המנהלים דוברי הערבית לעומת עמיתיהם דוברי העברית. בקרב דוברי העברית, שיעור המנהלים הסבורים כי לרפורמה פוטנציאל לחולל שינוי נמוך יותר בבתי ספר שבהם מונהג יו"א לעומת בתי ספר ללא יו"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 ליו"א לא העלתה הבדלים של ממש.

3. תפיסת המנהלים בנוגע להשפעת הרפורמה על בית הספר

על פי תפיסת המנהלים, בתשובה לשאלות ישירות כלליות בנושא, רפורמת אופק חדש חוללה שינויים חיוביים בעיקרם בהיבטים שונים של עבודת בית הספר: יותר ממחצית המנהלים (54%) חשים כי חל שינוי לטובה בעבודת בית הספר, כשליש מן המנהלים (35%) חשים כי חל שינוי גדול לטובה, וכעשירית מן המנהלים (9%) סבורים כי לא חל שינוי בעבודת בית הספר. בבתי ספר דוברי עברית פחות מנהלים חשים כי חל שינוי לטובה או שינוי גדול לטובה בעבודת בית הספר, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית (85% לעומת 95% בהתאמה). המנהלים מציינים כמה תחומים עיקריים שבהם חלו, לפי תפיסתם, שינויים חיוביים בעבודת בית הספר. תחומים אלו הם: 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.

ז. השלכות רפורמת אופק חדש על עבודת בית הספר

1. התרופפות מסגרות קיימות

מעבר להשפעה הישירה של אופק חדש על ההיבטים השונים של עבודת בית הספר כפי שהועלו קודם לכן, השפעה שהייתה חיובית בעיקרה, נראה כי במקביל, ברמת בית הספר כולו, הניבה הרפורמה עד לשלב זה גם תוצאה בלתי צפויה וחיובית אולי פחות: החלשה מסוימת של רבות מהמסגרות הקיימות בבית הספר; זאת גם ברמה האנושית-חברתית וגם ברמה המבנית-משימתית של מסגרות למידה ופעילות. המגמה המסתמנת היא יצירת תת-קבוצות ומסגרות פעולה חדשות, ובאופן כללי - אטומיזציה של המערכת. מרכז הכובד עובר בהדרגה מקבוצות לפרטים, וכך גדלה הדיפרנציאציה בבית הספר. כתוצאה מכך הזיקה בין תלמידים לתלמידים ובין מורים למורים נחלשת, ואילו הקשר תלמיד-מורה מתחזק.

המורים - מן ההתחלה פיצלה רפורמת אופק חדש את קבוצת המורים בבית הספר לרוב ולמיעוט. בהמשך החלה קבוצת הרוב עצמה - קבוצת המצטרפים - להתפרק. לכל מורה היו שיקולים משלו בעד ונגד, ובחתך של תת-קבוצות נוצר פער בין מורים צעירים למורים ותיקים. העבודה וההתארגנות המשותפות לקראת הפעלת התכנית הגבירו במעט את הלכידות, אבל בהמשך שבו וגברו התהליכים המפרידים. סדר היום החדוש של מורה שבאופק חדש אינו משאיר לו זמן להתוועדות קבוצתית. חדר המורים, כמוסד, נחלש, העומס יצר מאבק הישרדותי שבו כל מורה נלחם את מלחמתו לבד, והמעקב אחרי השכר החדש שכל מורה מקבל הגביר את ממד החישובים והשיקולים האישיים ולא את הממד הקבוצתי.

נוסף על כך, רפורמת אופק חדש חידדה את ההבדל בין המחנך לבין המורה המקצועי בבית הספר. על פי טענות המורים העמיק פער השכר בין מחנך למורה מקצועי. המחנך, המופקד על הפעלת השעות הפרטניות בכיתתו, מופקד מתוקף זה גם על הפעלת המורים המקצועיים. כמו כן, המחנך מלמד בעיקר תלמידים שלו

ולא תלמידים אחרים, כמו המורה המקצועי, ויש בכוחו, יותר מן המורים המקצועיים, למנוע הוצאת תלמידים מהשיעורים שלו לצורך השתתפות בשעות הפרטניות.

התלמידים - הדיפרנציאציה הגוברת בקרב התלמידים באה לידי ביטוי בשתי דרכים עיקריות: התיוג של תלמידים חלשים, הנזקקים לשעות פרטניות, כ"מוגבלים וטיפשים", לעומת סימונם של שאר התלמידים כבינוניים או כמצטיינים, מחזק את החלוקה על פי חתך זה בין תלמידי הכיתה. כמו כן, ככל שמתרבות השעות הפרטניות כן מצטמצמת ההתנסות המשותפת לכל תלמידי הכיתה במסגרת הכיתתית, ותלמידים שונים חווים התנסויות שונות מתלמידים אחרים. עם זאת, החלשת המסגרת הכיתתית נותנת לתלמידים שהיו מוגבלים ביכולת הביטוי שלהם במסגרת הכיתתית הזדמנויות לביטוי עצמי בתת-קבוצות חדשות.

מנהל - התניית כניסתו של בית ספר למסגרת אופק חדש בהסכמה של מרבית המורים והאפשרות העומדת לפניו לפרוש מהתכנית בהמשך, גם אם יש ספק במידת מעשייתה, העמידו את מנהלי בתי הספר במצב מורכב. על המנהל להיות בעת ובעונה אחת איש חזון מוביל ומעצב הפעלתה של התכנית בבית הספר; עליו להתאימה לתנאים הייחודיים של בית הספר, לשכנע את המורים להצטרף, ולאחר מכן לשמור על המוטיבציה שלהם להישאר בתכנית תוך התמודדות עם קשיי הפעלתה. כל אותה העת הוא נתפס כגורם שיש לו מחויבות גם למורים וגם למשרד החינוך, שבשמו הוא הוצב בבית הספר. מתוקף מעמד זה של מתווך, המנהל נבחן על ידי המורים ביכולתו לייצגם במערכת המנהלתית שמעליו ולעזור להם במגעים מולה. אלא שבתחום זה מצאו עצמם המנהלים לעתים קרובות חסרי אונים לא פחות מן המורים. רק כארבעים אחוזים (41%) מהמנהלים חשים כי הם מקבלים מאנשי משרד החינוך תמיכה וליווי ביישום הרפורמה, ושיעור דומה (38%) מדווחים כי הם מקבלים מידע מספיק על הדרכים ליישום הרפורמה. רק כשליש מהמנהלים חשים כי אנשי המשרד מסייעים להם בפתרון קשיים העולים בנושאי שכר, 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. מן הנתונים ברור כי המנהלים, שגם הם אינם מקבלים מענה מספק ממשרד החינוך, לא היו מסוגלים לסייע הרבה בידי המורים בעניין זה.

אחת התולדות של מצב עניינים זה הייתה שמרבית המנהלים הגמישו, מתוך מידות שונות של רצון או כורח, את נוהלי ההפעלה של אופק חדש כדי להקל על המורים לעמוד בעומס הרב שנוסף להם. לקראת סיום השנה גבר החשש אצל מנהלים מהחלשת שליטתם בשעות הפרטניות ומניצול לא מרבי שלהן.

נראה כי בעיה אחרונה זו היא חלק מהקושי הכללי יותר של המנהלים - כיצד לתפקד במצב של דיפרנציאציה גוברת של בית הספר: מצב שבו המורים כקבוצה נמצאים פחות ופחות בהישג ידם של מנהלים, והפעילות הפרטנית מתרחשת ברובה מחוץ לטווח הבקרה האפקטיבית שלהם. מצב זה מסביר, כנראה, את הממצא המפתיע ולפיו בעוד רבים מן המורים מייחסים למנהל באופק חדש כוח רב יותר מבעבר, בשל יכולתו הגוברת להשפיע על הדירוג והשכר שלהם, המנהלים עצמם כלל אינם שותפים לתחושה זו.

2. המלצות המנהלים

רוב המנהלים (79%) מציעים להמשיך ברפורמת אופק חדש בבית הספר תוך הכנסת כמה שינויים, ורק כחמישית מהם (20%) ממליצים להמשיך בה בבית הספר כפי שהיה בהתשס"ח. מיעוט קטן ביותר של המנהלים (1%) היו מעדיפים להפסיק את רפורמת אופק חדש בבית הספר ולחזור למתכונת העבודה הקודמת. התמונה המצטיירת אפוא היא שרפורמת אופק חדש היא בבחינת "אליה וקוף בה". הרוב המכריע של המנהלים רוצים להמשיך ברפורמה בבית הספר, ועם זאת סבורים כי נדרשים בה שינויים. יותר מנהלים בבתי ספר דוברי עברית (בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית) מציעים להמשיך ברפורמה תוך הכנסת כמה שינויים (83% לעומת 74% בהתאמה). המנהלים הציעו שינויים בכמה רבדים של הרפורמה, החל בהיבטים של מבנה הרפורמה עצמה, דרך הקשר בין בתי הספר בשטח לבין מובילי הרפורמה במשרד, וכלה במאפייני בתי הספר, כדוגמת התנאים הפיזיים ויוח"א. להלן פירוט ההמלצות של המנהלים:

היבטים של מבנה הרפורמה

הצטרפות כבחירה בית-ספרית - יש מנהלים שקראו לשנות את הבחירה בדבר ההצטרפות לרפורמה - מהחלטה אישית של כל מורה ומורה להחלטה בית-ספרית. לדבריהם, שינוי זה יתרום ליישום יעיל יותר של הרפורמה.

תנאי השכר ושעות העבודה - רבים מהמנהלים סבורים כי העלאת השכר אינה פרופורציונלית לשינוי בשעות העבודה ולעומס הנגזר מכך. בעוד המנהלים תמימי דעים בדבר הצורך בהעלאה גדולה יותר של השכר, הדעות חלוקות אשר לשינוי הדרוש במבנה שעות העבודה. היו מנהלים שהציעו להוסיף שעות למערכת השעות הבית-ספרית, אחרים ביקשו לצמצם את מספר השעות הפרטניות, או לחלופין את מספר השעות הפרונטאליות.

הקשר בין בתי הספר לבין מובילי הרפורמה במשרד

מידע והסבר ממשרד החינוך - רבים מהמנהלים הביעו צורך רב במידע ובהסבר מטעם משרד החינוך על אודות הרפורמה. למורים שאלות רבות בנוגע לתנאי השכר, ושאלותיהם אינן מוצאות מענה הולם.

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

יישום השעות הפרטניות וההטרוגניות שלהן - הצורך המתעורר בהכשרה קשור במידה רבה, לדעת המנהלים, ביישום השעות הפרטניות. המנהלים קוראים להתמודד עם נושא ההטרוגניות של השעות הפרטניות. הם היו שמחים לקבל ממשרד החינוך יותר הנחיה, ליווי, תמיכה וסיוע בפיתוח שיטות הערכה בהקשר זה.

מאפיינים של בתי הספר

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

אפשר לסכם ולומר כי המנהלים רוצים בהמשכה של הרפורמה בבתי הספר, אולם סבורים כי נדרשים שינויים בכמה רבדים. לשון אחר: בתום "שנת ההרצה" של הרפורמה, מתברר כי היא רצויה בשטח וכי יש

ביקוש להמשך הפעלתה. עם זאת, הניסיון שנצבר תוך כדי מהלך ותנועה בבתי הספר מלמד כי נדרשות התאמות של הרפורמה לצרכים של בתי הספר בשטח.

ח. עמדות מורים ומנהלים בבתי ספר שלא הצטרפו לרפורמת אופק חדש

ח1. תפיסת פוטנציאל הרפורמה

בקרב המורים שהצטרפו לאופק חדש, שיעור גבוה יותר של מורים מאמינים בפוטנציאל של הרפורמה להביא לידי שיפור בהשוואה לעמיתיהם שלא הצטרפו לרפורמה (הפער עומד על כעשרה אחוזים). עם זאת, גם בקרב המורים שלא הצטרפו לרפורמה, רבים (בסדר גודל של כשלושה רבעים) מאמינים בפוטנציאל של הרפורמה לחולל שיפור בתחומים השונים במערכת החינוך. בבתי ספר דוברי עברית, המורים שהצטרפו לרפורמה מייחסים לה פוטנציאל רב יותר להביא לידי שיפור בהשוואה למורים שלא הצטרפו. בבתי ספר דוברי ערבית ההבדלים קטנים יותר, ואף יש תחומים שבהם המורים שלא הצטרפו לרפורמה מייחסים לה פוטנציאל רב יותר להביא לידי שינוי בהשוואה לעמיתיהם שכן הצטרפו.

מעבר לכך, בבתי הספר שלא הצטרפו לאופק חדש אפשר לזהות כמה קבוצות בולטות הנבדלות זו מזו באופן התייחסותן לתכנית. קבוצת המורים הוותיקים מתנגדת לאופק חדש מכל הטעמים שמצאנו אצל מורים בבתי ספר שהצטרפו לרפורמה: פגיעה בתנאי ההעסקה של המורים, בזכויותיהם ובשכרם (אצל המורה הוותיק הפגיעה חריפה יותר), פגיעה ביום העבודה ובאורח החיים של המורה, מידע חסר על פרטי התכנית וחזרה העסקה לא סגור, וכמו כן ערעור על התועלת הצפונה בתכנית לתלמידים; זאת גם בשל הבעיות בביצוע השעות הפרטניות וגם עקב הנחות היסוד המוטעות שלה, שיש בהן משום התחמקות מביצוע צעדים נדרשים אחרים לקידום בתי הספר, כגון הקטנת מספר התלמידים בכיתות ושינוי דרמטי יותר בשכר המורים. קבוצה זו היא, במרבית בתי הספר הללו, החזקה ונותנת הטון, ועל כן מסתפחים אליה גם מורים שעמדתם כלפי הרפורמה מרוככת יותר וחד-משמעית פחות. דבר זה בא כנראה לידי ביטוי יותר בתשובותיהם לתחקורים הכמותיים והאיכותניים שאופיים דיסקרטי ופחות בהתנהגותם הגלויה בתחומי בית הספר. מורים צעירים (ללא ילדים רכים) מעוניינים לרוב בתכנית משום תוספת השכר הגלומה בה בעבורם והתרומה המצופה של השעות הפרטניות לתלמידים. מורים אלו נמנעים לרוב מלבטא עמדה זו בקול רם, משום שהם חשים כמיעוט נעדר כוח בבית הספר. המנהלים, המעוניינים ברפורמה בעיקר משום שהיא בעיניהם משאב של שעות לימוד לבית הספר, מתמרנים בזהירות בין משרד החינוך, המצפה מהם לגייס את מוריו לתכנית, ובין המורים, שרבים מהם מתנגדים לרפורמה בתוקף.

בתוך בית ספר שלא הצטרף לאופק חדש, קבוצת הוותיקים היא לרוב הקבוצה החזקה והדומיננטית; אולם מנקודת המבט של המתרחש במערכת החינוך כולה ההפך הוא הנכון: בעוד הרפורמה נכנסת לעוד ועוד בתי ספר, אלו שעדיין לא בתוכה הולכים ומרגישים כמיעוט שכוחו הולך ונחלש. הם עוקבים מתוך מחאה וחרדה גם יחד אחר התפשטותו הנמשכת של אופק חדש בבתי ספר נוספים, ואלו מצדם מביאים לידי קליטה מגמתית של מידע, בלתי פורמאלי בעיקרו, על הרפורמה ועל יישומה בשטח, מידע המשרת את הדעות השליליות על אופק חדש שהם מחזיקים בהן.

בעקבות כל אלה, התמונה של אופק חדש המצטיירת אצל רבים מהמורים בבתי הספר הללו, ואשר אתה הם מתפלמסים ונגדה הם יוצאים, היא תערובת של שלושה דיוקנאות שונים: **אופק "דמוני"**, המייצג את כל הרעות החולות של התכנית, על סמך נתונים מוקצנים ומוגזמים עד מאוד בנוגע אליה (אורך יום העבודה, תנאי ההעסקה וכד'); **אופק פורמאלי** - התכנית כפי שהייתה אמורה להיות על פי קווי המתאר של משרד החינוך, תוך התעלמות מהעובדה שאין היא כזו בפועל, או אי-ידיעה של עובדה זו (למשל: אורך

יום הלימודים הממשי בבתי הספר שבתכנית, השונה ממה שהוא היה אמור להיות); **ואופק הממשי**, כפי שהוא מיושם בבתי ספר שונים.

למרות ההתנגדות החריפה לאופק חדש בקרב המורים, ובעיקר הוותיקים שבהם, ברבים מבתי הספר הללו מתנהל כיום מעין 'קרב נסיגה' של מתנגדי התכנית - קרב שתוצאתו ידועה מראש, והנחמה היחידה של המורים היא שהמערכת תוכל אולי לאלץ את המורים להיכנע, אבל לא לשנות את דעתם השלילית עליה. הווה אומר שאם המערכת לא תתחשב בהם, היא תקבל מורים מובסים ומנוצחים שיישמו את אופק חדש כמי שכפאם שד. במיעוט מבתי הספר הללו קיימת אצל המורים הוותיקים נכונות להיאבק עד הסוף תוך תקווה ל"נס", מהפך פוליטי או אחר, שיעצור ברגע האחרון את הרפורמה ויביא לביטולה.

בבתי הספר שלא הצטרפו לרפורמה, הביקורת על התכנית ויחסי הכוחות בין התומכים למתנגדים דומים בשני מגזרי השפה. ואולם, אצל דוברי העברית אופק חדש מוצג על פי רוב כתכנית רעה ועריצה, והמורים מוצגים כמי שנאבקים מולה על זכויותיהם ועל עתיד מערכת החינוך כולה, היקרה ללבם; ואילו אצל דוברי הערבית ההתנגדות עקיפה יותר, והיא מושלכת לרוב על המורים "האחרים", ובעיקר על הוותיקים שבהם, שרבים מן המרואיינים משימים עצמם בעמדת ריחוק מסוימת מהם. התפיסה הרווחת בקרבם היא שאופק חדש נחוץ לתלמידים בבתי ספר דוברי ערבית אף יותר משהוא נחוץ לתלמידים בבתי ספר דוברי עברית, משום נחשלותם היחסית, אלא שבמבחן היכולת - התשתיות הפיזיות, נכונות המורים להשקיע ולהקריב ומיומנויות ההוראה שלהם - בתי הספר דוברי הערבית אינם יכולים לעמוד בעול הזה, ועל כן התכנית מתאימה יותר לבתי הספר דוברי העברית. טון הדיבור על הרפורמה בקרב רבים מן המורים הללו בבתי הספר דוברי הערבית הוא אפוא כאוב יותר מכעוס (בעוד אצל עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית המצב הפוך). דומה כאילו יותר משהם מותחים ביקורת על הרפורמה וחושפים את ליקוייה, היא עושה זאת להם. התחושה היא שיותר משהם עשויים לצאת חוצץ במישרין נגד הרפורמה ולמנוע את כניסתה לבית הספר, עלולים מורים בבתי ספר דוברי ערבית למוסס את הרפורמה אחרי כניסתה, משום שלהם ולמוסד שבו הם פועלים אין הכוח והנכונות להשקיע בה את הנחוץ מבחינת משאבי זמן ואנרגיה, ולפיכך לא ימומש הפוטנציאל הטמון בה בעבור התלמידים.

ט. סיכום ממבט-על

עם תום השנה הראשונה להפעלת אופק חדש, בחינה כוללת של אחד משני היעדים המרכזיים של התכנית - שיפור מעמד המורה - מעלה ממצאים מעורבים. רבים מהמנהלים והמורים סבורים כי תוספת השכר שהביאה עמה הרפורמה די בה להעלות את שביעות רצונם של המורים ולחזק את נטייתם להישאר במקצוע, אך אין בה די להפוך את המקצוע לאטרקטיבי מספיק לצעירים מוכשרים שאינם כרגע במערכת. בשעות הפרטניות, על האתגר והסיפוק החינוכי הטמונים בהן, ובשינוי סדר היום של המורה לכיוון של איש מקצוע "מן המניין", יש פוטנציאל לשיפור מעמדו של המורה ובכלל זה מעמדו המקצועי. לעומת זאת, התייחסותו של משרד החינוך למורים, כפי שהיא נתפסת על ידיהם, ותחושות הזלזול וחוסר ההערכה המספקת שהם חשים מן המשרד, מחזקים את מעמדם הקודם של המורים כקבוצה חלשה, מנוצלת ולא ראויה לכבוד.

קידום הישגי התלמידים, הלא הוא המטרה המוצהרת השנייה של אופק חדש, מוזכר על ידי הכול בנשימה אחת עם האמצעי שנבחר להשגתה - השעות הפרטניות. בסיכום ביניים של נושא זה עולות סוגיות שונות המתייחסות להצמדה הזאת של המטרה אל האמצעים שנבחרו לביצועה.

הקטנת כיתות מול שעות פרטניות – טענה נפוצה בקרב מתנגדי אופק חדש, ואף בין תומכי התכנית, היא שהשעות הפרטניות נכללו באופק חדש במקום החלופה של הקטנת הכיתות. עניין זה נזקף לרוב לחובת התכנית, גם בקרב מורים המרוצים מהשעות הפרטניות. לזיכרון זה יש צד מעשי, שכן הוא משפיע על

הנטייה של בתי הספר להשתמש במאגר השעות הפרטניות לשם הקטנת כיתות. נראה כי מאחורי ההשוואה בין שני האמצעים הללו, ככלי לקידום התלמידים, עומדת הנגדה אחרת העולה מדברי המרואיינים – הניגוד שבין השיעורים הפרונטאליים לבין השעות הפרטניות. בדרך כלל השיעורים הפרונטאליים נתפסים כהמוניים, מנוכרים ובלתי אפקטיביים, לעומת השיעורים הפרטניים שהם קטנים, חמים, מקרבים, מקצועיים ומתוחכמים יותר באופן יישומם. לפי תפיסה שכוחה פחות, השעה הפרטנית היא ה'רעה' בין השניים, משום שהוא פוגעת במסגרת הכיתה, שהיא בסיס ההוראה האמיתי, ומחלישה אותה, ומשום שהיא מנקזת אליה הוראה בלתי מקצוענית ובלתי מפקחת של מורים מול תלמידים שהם ברובם חלשים ונחשלים. התייחסות אחרת לנושא רואה בשיעור הפרונטאלי ובשעות הפרטניות שניים שדווקא משלימים ומחזקים זה את זה.

מנקודת מבט זו, של שיעור פרונטאלי לעומת שעה פרטנית, נראה כי גם חסידי השעה הפרטנית וגם תומכי הקטנת הכיתות רואים בשיעור הפרונטאלי, בצורתו הנוכחית, מכשול ללמידה. ואולם, התומכים בהקטנת הכיתות רוצים לשמור על מסגרת הכיתה המוקטנת כמסגרת המרכזית ללמידה, ואילו בעיני תומכיה של השעה הפרטנית השיעור הפרונטאלי הופך להיות שולי, גם אם לא במוצהר, והלמידה ה'אמיתית' מתרחשת בשעה הפרטנית.

השעה הפרטנית וההטרוגניות הכיתתית – מקצת המנהלים והמורים בתוך אופק חדש ומחוצה לו מעלים את הטענה כי השעות הפרטניות נבחרו כאמצעי המועדף לקידום התלמידים באופן חדש כדי לתקן טעות קודמת של המערכת. המערכת הקטינה בעת האחרונה את מסגרות החינוך המיוחד ושילבה תלמידים בעלי לקויות למידה בכיתות הרגילות. כך נוצרו כיתות גדולות והטרוגניות מדי, מה שהביא לידי הידרדרות בהישגים הלימודיים בכללותם. על פי גרסה זו, השעה הפרטנית מאפשרת לשוב ולהוציא תלמידים חלשים אל מחוץ למסגרת הכיתה, ולהעניק להם טיפול מיוחד תחת הכותרת של שעות פרטניות.

מנוף לשוויון – עקב ההתרכזות של בתי הספר שבאופק חדש בתלמידים החלשים באמצעות השעות הפרטניות, בצירוף התפיסה הרווחת בקרב מורים, תלמידים והורים כאחד ולפיה השעה הפרטנית היא בבחינת 'שיעור פרטי', הופכת השעה הפרטנית למעין 'שיעור פרטי לעניים', שהרי לתלמידים החזקים והמבוססים יותר בכיתה יש אפשרות להיעזר בשיעור פרטי של ממש או בהורים בעלי יכולת ונכונות לעזור. על פי עדויות המורים, קצתם אכן מביאים זאת בחשבון בבואם לבחור את התלמידים לשעה הפרטנית. אם נוסיף לכך את העובדה שצוינה על ידי מורים בעיקר בעיירות פיתוח, ולעתים בבתי ספר דוברי ערבית, ולפיה רפורמת אופק חדש התחילה את דרכה בעיקר בקרב השכבות החלשות והפריפריאליות של החברה הישראלית, אפשר לראות בתכנית כולה רפורמה לטובת האוכלוסייה החלשה יותר. בתור שכזאת, התכנית - לפחות בשנתה הראשונה - היא כלי לצמצום פערים חינוכיים בתוך החברה הישראלית, כשם שהשעות הפרטניות הן כלי לצמצום פערים בתוך בית הספר.