



הערכת יישום שלב א' של התכנית הלאומית בחינוך בשנת הלימודים התשס"ו

על-פי דיווחים שהתקבלו ממנהלי מחלקות חינוך ברשויות
מקומיות, מנהלי בתי-ספר, מורים והורים

שבט התשס"ז
ינואר 2007

ראמ"ה: מדידה בשירות הלמידה

מחקר ההערכה נעשה ע"י הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך – ראמ"ה:

ליווי מתודולוגי -

ד"ר חגית גליקמן

ד"ר טל רז

צוות ההערכה -

איילה קיסר-שוגרמן, ראש הצוות

ד"ר אילה לוטן

דוד רטנר

רפי סמית

אולגה פניאל

תוכן העניינים

3	תוכן העניינים
5	פתח דבר
6	רקע
8	ממצאים עיקריים
8	שביעות הרצון והפוטנציאל של התכנית על-פי דיווחיהם של בעלי תפקידים שונים
9	הארכת יום הלימודים
11	כוח אדם בהפעלת יום לימודים ארוך ושיקולים בבחירתו
12	תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ביום לימודים ארוך
12	השפעות יום הלימודים הארוך על-פי דיווחי מנהלים, מורים והורים
	מקומן של הרשויות המקומיות ביישום התכנית הלאומית ויחסי הגומלין בין לבין בתי-הספר, המחוז ומטה
13	משרד החינוך
15	המעבר ל-5 ימי לימוד והפעלת שח"ף - שישי חופשי פעיל
15	הזנה
15	פיצול כיתות א'-ב' בהוראת מיומנויות היסוד
16	שיפור התשתיות הפיזיות בבתי-הספר
17	שיטה
17	כלי ההערכה
18	אוכלוסיית המחקר
20	פירוט הממצאים
20	א. הארכת יום הלימודים
20	מבנה יום הלימודים הארוך על-פי דיווחיהם של בעלי תפקידים שונים
24	כוח אדם בהפעלת יום לימודים ארוך
29	תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ביום לימודים ארוך
31	השפעות יום הלימודים הארוך על-פי דיווחי מנהלים, מורים והורים
39	דילמות בהתמודדות והמלצות המנהלים להמשך יישום יום לימודים ארוך
	ב. מקומן של הרשויות המקומיות ביישום התכנית הלאומית ויחסי הגומלין בין לבין בתי-הספר, המחוז ומשרד
43	החינוך
43	תפקידיה של הרשות המקומית ביישום התכנית הלאומית
50	חלוקת עבודה ושיתוף פעולה בין הרשות לבין גורמים שונים
54	מעורבות מול התערבות והאוטונומיה הבית-ספרית
57	ולסיכום
58	ג. המעבר ל-5 ימי לימוד והפעלת שח"ף: שישי חופשי פעיל
58	מה נעשה בפועל?
59	נושאים מרכזיים
64	יתרונות, קשיים והמלצות
66	ד. הזנה
66	סוגיות מרכזיות
70	יתרונות, קשיים והמלצות
71	ה. פיצול כיתות א'-ב'
71	מודלים של הפעלה
72	המקצועיות של צוות ההוראה
73	מענה למתקשים
74	השפעות הפיצול של כיתות א'-ב'
75	קשיים ביישום
76	ו. שיפור התשתיות הפיזיות
76	ז. בשורה התחתונה: מהו מוקד התכנית ומה הפוטנציאל שלה על-פי דיווחיהם של בעלי תפקידים שונים, ומה מידת שביעות רצונם?
77	מוקד התכנית על-פי דיווחיהם של בעלי תפקידים שונים
78	תפיסת הפוטנציאל של התכנית

79	שביעות הרצון מהתכנית הלאומית
81	ולסיכום
82	נספח 1
82	מדגם – דצמבר 2005
82	מאפייני המדגם
83	נספח 2
83	מאפייני אוכלוסיית המחקר – מאי-יוני 2006
83	המחקר הכמותי
84	המחקר האיכותני
85	נספח 3
85	הקצאת המשאבים ליישום שלב א' של הרפורמה בשנה"ל התשס"ו
86	נספח 4
86	הבדלים מרכזיים בין המלצות התכנית הלאומית לבין יישום ההמלצות במסגרת שלב א' בשנה"ל התשס"ו
90	נספח 5
90	נתוני בקרת התקן בשנה"ל התשס"ו

פתח דבר

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך - ראמ"ה - מתכבדת להגיש בזאת את דוח הערכת יישום שלב א' של התכנית הלאומית בחינוך בשנת הלימודים תשס"ו. הדוח מציג תמונה רחבה של יישום שלב א' של התכנית הלאומית לחינוך במהלך שנה"ל התשס"ו ומתבסס על עמדות הגורמים שהיו מעורבים בתכנית (מנהלים, מורים, מנהלי מחלקות חינוך והורים) כלפי היישום הראשוני של התכנית וכלפי רכיביה השונים. הדוח כולל נתונים כמותיים ואיכותניים אשר נאספו בעיקר בין החודשים מאי ויולי 2006.

במסגרת הדוח אנו מציגים טיפול מעמיק בשני נושאים עיקריים: (א) הארכת יום הלימודים ו - (ב) מקומן של הרשויות המקומיות ביישום שלב א' של התכנית ויחסי הגומלין בינן לבין משרד החינוך, המחוזות ובתי הספר. במהלך איסוף הנתונים שני נושאים אלו התגלו כטומנים בחובם את הפוטנציאל המשמעותי ביותר לשינוי ולאתגור בתי הספר, על פי דיווחי הורים, מורים, מנהלי בתי-ספר ומנהלי מחלקות חינוך. בנוסף, מוצגות כאן עמדות הגורמים השונים כלפי היבטים נוספים של יישום שלב א': המעבר לחמישה ימי לימוד והפעלת תכנית שח"ף, מפעל ההזנה, פיצול כיתות א'-ב' והפעולות הראשונות שנעשו לשיפור התשתיות הפיזיות של בתי הספר.

בעת קריאת הדוח, חשוב לזכור מספר נקודות:

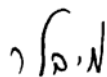
- יש לזכור כי במהלך שנה"ל התשס"ו התבצע **יישום חלקי בלבד** של המלצות התכנית הלאומית בחינוך ובעיקר לא התבצע שינוי במשרת המורה (משרתם לא הוארכה ל - 40 שעות). ההבדלים בין יישום שלב א' לבין המלצות התכנית הלאומית לחינוך הם מהותיים וכך גם יש להתייחס לדו"ח ההערכה¹.
- בנוסף, יש לזכור כי בקרב בתי-הספר שיישמו את שלב א' של התכנית הלאומית לחינוך יש **ייצוג גבוה יחסית** (כ-60%) של בתי-ספר שבהם הונהג יום חינוך ארוך (יוח"א) בשנים קודמות, בהשוואה לייצוגם בכלל בתי-הספר היסודיים בארץ (כ-30%).

חשוב להדגיש כי למרות שהדוח מתייחס ליישום של המלצות התכנית הלאומית לחינוך במהלך שנה"ל התשס"ו, הרי שהמסקנות והלקחים העולים ממנו עשויים להיות בעלי חשיבות לכל עת בה תבקש מערכת החינוך ליישם רכיבים שונים מתוך המלצות התכנית הלאומית בחינוך: הארכת יום הלימודים, מעבר לחמישה ימי לימוד, הזנת התלמידים, פיצול כיתות א'-ב', הגברת המעורבות של המועצות המקומיות ועוד.

המחקר נערך ע"י צוות ראמ"ה בראשותה של איילה קיסר-שוגרמן ובהשתתפות ד"ר אילה לוטן, דוד רטנר, רפי סמית ואולגה פניאל, ובליוי מתודולוגי של ד"ר חגית גליקמן וד"ר טל רו.

קריאה מועילה ומהנה,

פרופ' מיכל בלר



מנכ"לית ראמ"ה

¹ לפירוט ההבדלים בין המלצות התכנית הלאומית לחינוך לבין היישום של שלב א' בשנה"ל התשס"ו ראו נספח מס' 4.

רקע

ב-16 בינואר 2005 החליטה ממשלת ישראל לאמץ וליישם את התכנית הלאומית לחינוך שגובשה בידי כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (גוף שהקימה הממשלה בספטמבר 2003).

בעקבות החלטת הממשלה החלו משרד החינוך והרשויות המקומיות ביישום שלב א' של התכנית בשנת הלימודים התשס"ו, ב-34 רשויות מקומיות בארץ. ההחלטה להיכנס ליישום שלב א' של התכנית הייתה משותפת למשרד החינוך ולרשויות המקומיות, והתבססה על רצון קברניטיה של כל רשות מקומית ליישם את התכנית בבתי הספר שבאחריותם. בשל התנגדות של ארגוני המורים ליישום התכנית, ולאור שנת הלימודים התשס"ו שעמדה בפתח, הוחלט על יישום חלקי מאד של ההמלצות בתקווה שבמהלך תשס"ו תגיע המדינה להסכם עם ארגוני המורים².

לצורך היישום הקצה משרד האוצר 140 מיליון ₪³ ומשרד החינוך נערך ליישום מספר מרכיבים ב-34 הרשויות. בד בבד נקבע מפתח תקציבי שקלי למימון יום הלימודים הארוך בבתי-הספר (750 ₪ בשנה לתלמיד בבתי"ס שהונהג בהם יוח"א עד לשנת הלימודים תשס"ה, ו-1,300 ₪ בשנה לתלמיד בבתי"ס אחרים), ונקבעו גם אמות מידה להשתתפות הממשלה בעלויות ההזנה של אוכלוסיות חלשות.

היישום החלקי של התכנית בשנה"ל התשס"ו כלל מספר מרכיבים:

- יום לימודים מלא, מ-08:00 עד 16:00/15:00 בבתי הספר היסודיים שבמסגרתו התלמידים מקבלים תגבור לימודי, שעה יומית של הכנת שיעורי בית מודרכת, פעילויות ותכניות העשרה מגוונות.
- חיזוק מקצועות היסוד (מתמטיקה, עברית/ערבית) – למידה בקבוצות של עד 20 תלמידים למורה בכיתות א'-ב', בהיקף של 10 שעות שבועיות לפחות.
- מעבר של בתי הספר ל-5 ימי לימוד בשבוע.
- השתתפות במימון ההזנה.
- "שישי חופשי פעיל" – פעילות וולונטרית בימי שישי לכלל התלמידים, הממומנת לתלמידי כיתות א'-ג' על ידי המדינה.
- הפעלת תכנית אס"א (אלימות, סמים ואלכוהול) כתכנית מניעה יישובית.
- שיפור התשתיות בבתי הספר – שיפוץ תאי השירותים; בניית פינות עבודה ממוחשבות אישיות למורים.
- הכשרת צוותי ההוראה לתכנון ולתיאום העבודה.
- סדנאות לפיתוח מנהלים.

בסה"כ יושמה התכנית בכ-180 בתי-ספר יסודיים (רשמיים – ממלכתיים, ממלכתיים-דתיים ובמגזר דוברי ערבית) – בהם לומדים כ-67,000 תלמידים.

מחקר הערכה זה עקב אחר יישומם של כל הנושאים הללו בשנה הראשונה ליישום התכנית.

עם תחילת יישומה של התכנית חל שינוי מהותי בתפקידן המסורתי של רשויות מקומיות בכל הנוגע למערכות החינוך שבאחריותן, וכן במערכות היחסים בינן לבין בתי-הספר (מי יותר מי פחות – תלוי בתפקידים שקיבלו

² ראו השוואה מפורטת של המלצות התכנית הלאומית בחינוך לעומת היישום במסגרת שלב א' בנספח מס' 4 בדוח המלא.

³ לפירוט המשאבים אשר הוקצו ליישום שלב א' של הרפורמה ראו נספח מס' 3 בדוח המלא.

עליהן טרם התכנית). רשויות העמידו מערך ארגוני שלם לצורך טיפול ביישום התכנית, והקימו פורומים של אנשי מקצוע, הורים, מנהלי בתי-ספר ומפקחים מטעם המחוז, לשם התדיינות וקבלת החלטות משותפות.

יתרה מזאת, כל הגורמים במערכת, ובהם תלמידים, הורים, מורים ומנהלים, נדרשו להסתגל ולהתאים את אורחות חייהם לתנאים החדשים; לשנות תפיסות וגישות ביחס למהות בית-הספר - מארגון מלמד, בעיקרו, לארגון המספק צרכים הוליסטיים יותר של הפרט; להעמיד, בתוך פרק זמן קצר, תכניות עבודה מורכבות המשלבות חינוך פורמלי ובלתי פורמלי; להכניס כוח אדם חדש ולא מיומן למערכת; לשבור את מבנה הכיתות הקלאסי וליצור קבוצות רב-גיליות, לפי עניין ובחירה אישית של תלמידים; לנהל באחריות תקציבים שקליים, ועוד.

אלא שתהליך מורכב זה התרחש כולו תוך ויכוח ציבורי נוקב שהתנהל בכל ערוץ תקשורת אפשרי בארץ, ובאווירה קשה של התנגדויות מצד ארגוני המורים וציבור המורים, שלא ראו עצמם שותפים להחלטות שהתקבלו בנוגע לעיקרי התכנית. למעשה, בשל המחלוקת בין משרד החינוך לארגוני המורים נפלה ההחלטה הסופית בדבר יישום התכנית רק ב-31 באוגוסט 2005, ערב פתיחת שנת הלימודים. אין ספק שההחלטה על יישום שלב א' של התכנית בחינוך, ובמיוחד בעיתוי שבו התקבלה, תבעה מאמץ אדיר מכל העוסקים במלאכה במוסדות שיישמו את התכנית - מורים, מנהלי בתי-ספר, מנהלי מחלקות חינוך ברשויות וראשי רשויות מקומיות.

ההערכה נועדה לבחון באופן אובייקטיבי במידת האפשר, נקי מפניות או מלחצים של קבוצות עניין כאלה או אחרות, כיצד נערכו בתי-הספר ליישום, האם כל זה "שווה לנו", והאם אפשר לזהות סימנים של הסתגלות בקרב הורים, מורים, מנהלי בתי-ספר ובעלי תפקידים ברשויות המקומיות. התשובות לשאלות אלה אינן פשוטות כלל ועיקר, ובוודאי מצריכות הבשלת תהליכים, יישוב קונפליקטים וייצוב הפעולות והגורמים בשטח.

חשוב לזכור! מחקר הערכה זה מבוסס על בחינה של עמדות, רשמים ושביעות רצון של בעלי תפקידים שונים מהתכנית, מהאופן שבו יושמה ומהשפעותיה, ואין בו מדידה של תוצאות בשטח כגון הישגי תלמידים.

לשם קבלת תמונת מצב מלאה ועשירה, נעשה שימוש בשיטות הערכה כמותיות ואיכותניות:

- ההערכה הכמותית מספקת מידע מייצג של הנוגעים בדבר: סקירה טלפונית של כל מנהלי בתי-הספר ומדגם מייצג של מורים והורים.
- ההערכה האיכותנית משקפת את המורכבות של היישום ושל השלכותיו, ומאפשרת לחשוף הבנות והשתמעויות נוספות מפי בעלי תפקידים שונים בראיונות עומק פנים אל פנים. **חשוב לשים לב:** ההערכה האיכותנית אינה מייצגת את "הקול המרכזי" דווקא, אלא מביאה לידי ביטוי את מגוון הדעות – גם את אלה שאינן מייצגות את הרוב. לצורך ההערכה האיכותנית רואיינו מנהלי בתי-הספר, מנהלי מחלקות החינוך ברשויות המקומיות וראשי הרשויות המקומיות.

ממצאים עיקריים

מחקר הערכה זה מבוסס על דיווחי מנהלי בית ספר, מורים, הורים ונציגים של הרשויות המקומיות, ובודק עמדות, רשמים, ושיעור רצון מהתכנית, מהאופן שבו יושמה הלכה למעשה ומהשפעותיה על התלמידים ועל בעלי התפקידים השונים.

לשם קבלת תמונת מצב מלאה ועשירה, נעשה שימוש בשיטות הערכה כמותיות ואיכותניות:

- ההערכה הכמותית מספקת מידע מייצג של הנוגעים בדבר: במסגרת ההערכה נסקרו טלפונית בדצמבר 2005 סה"כ 300 מורים ו-1200 הורים, וביוני 2006 נסקרו טלפונית 400 מורים, 1200 הורים ו-116 מנהלים
- ההערכה האיכותנית משקפת את המורכבות של היישום ושל השלכותיו, ומאפשרת לחשוף הבנות והשתמעויות נוספות מפי בעלי תפקידים שונים: במסגרת ההערכה רואיינו ביולי 2006 סה"כ 30 מנהלים, 34 מנהלי מחלקות חינוך ו-34 ראשי רשויות.

שביעות הרצון והפוטנציאל של התכנית על-פי דיווחיהם של בעלי תפקידים שונים

בשורה התחתונה, ועל אף הקשיים המאפיינים יישום של מערך ארגוני מורכב, בטווח זמן קצר ובאווירה של ויכוח ומתח ציבוריים, נשמעו בבירור קולות אשר העידו על הסתגלות ושיעור רצון מצד כל הגורמים (מורים, הורים ומנהלים):

- כמעט כל ראשי הרשויות ומנהלי המחלקות, וכן מרבית המנהלים, היו שבעי רצון מיישום שלב א' של התכנית שיושמה בשנה זו. לעומתם, מרבית המורים בשני המגזרים לא היו שבעי רצון ממנה במתכונתה זו. שביעות רצונם של הורים במגזר דוברי העברית גבוהה מזו של ההורים במגזר דוברי הערבית. במגזר דוברי הערבית ניכרת מגמה של עלייה בשביעות הרצון מתחילת השנה לסופה. כפי שניתן ללמוד מהלוח הבא:

בסיכומו של דבר, באיזו מידה את/ה מרוצה מיישום התכנית?

(אחוז העונים שהם מרוצים)

במגזר דוברי העברית		במגזר דוברי הערבית		
דצמבר 05	יולי 06	דצמבר 05	יולי 06	
54%	60%	35%	48%	הורים
24%	26%	23%	38%	מורים
	78%		60%	מנהלים*

* לא נסקרו בדצמבר 2005.

- עם זאת, למרות הספקות והקושי, מרבית המרואיינים - מנהלי בתי-ספר, הורים ואפילו מורים העריכו כי לתכנית סיכוי להשפיע לטובה על מרבית הנושאים שנבדקו במחקר זה ובמיוחד על העשרת תחומי הידע של תלמידים מעבר למקצועות הליבה, על יכולתם של מורים לתגבר תלמידים מתקשים ועל הישגי התלמידים בלימודים. כפי שניתן לראות בלוח הבא:

**מה הפוטנציאל של התכנית, על-פי מנהלים, מורים והורים, להשפיע לטובה על התלמידים?
(אחוז המשיבים בחיוב)**

במגזר דוברי הערבית			במגזר דוברי העברית			
מנהלים	מורים	הורים	מנהלים	מורים	הורים	
97%	73%	70%	95%	69%	74%	העשרת ידע
90%	65%		93%	65%		תגבור מתקשים
76%	57%	63%	89%	57%	66%	הישגים
82%	67%	66%	80%	44%	61%	יחסי מורה תלמיד
63%	56%	57%	66%	34%	58%	אקלים

- בהשוואה לתפיסת הפוטנציאל של התכנית להשפיע לטובה על התלמידים, תפיסת הפוטנציאל של התכנית להשפיע לטובה על צוות המורים ועבודתם נמוכה יותר. במגזר דוברי הערבית תופסים את הפוטנציאל באופן חיובי יותר בהשוואה למגזר דוברי העברית. מרבית המורים במגזר דוברי העברית אינם רואים כיצד הרפורמה תשפיע לחיוב על מעמדם או על טיב עבודתם. בעיה מיוחדת ניכרת ביכולתם של מורים להשתלם (במיוחד במגזר דוברי העברית).

**מה הפוטנציאל של התכנית, על-פי מנהלים, מורים והורים, להשפיע לטובה על צוות המורים ועבודתם?
(אחוז המשיבים בחיוב)**

במגזר דוברי הערבית		במגזר דוברי העברית		
מנהלים	מורים	מנהלים	מורים	
61%	46%	53%	28%	איכות ההוראה
71%	64%	68%	36%	עבודת צוות
71%	60%	47%	29%	האווירה בצוות
61%	43%	34%	24%	הכשרה והשתלמויות
61%	46%	53%	28%	איכות ההוראה

- ובשורה התחתונה, מרבית המרואיינים, מנהלים, הורים ומורים, סברו כי אין לבטל את התכנית, אלא יש להמשיך בביצועה, תוך העמקתה, הרחבתה ושיפורה – כפי שאפשר ללמוד מהלוח הבא:

מה צריך לעשות בעתיד – לדעת הורים, מורים ומנהלים

במגזר דוברי הערבית			במגזר דוברי העברית			אפשרויות לעתיד
מנהלים	מורים	הורים	מנהלים	מורים	הורים	
90%	69%	65%	90%	60%	71%	להמשיך, להעמיק ולשפר את התכנית
0%	0%	3%	4%	4%	5%	להשאיר את המצב כמו שהוא היום
10%	31%	32%	6%	36%	24%	לחזור למה שהיה בביה"ס לפני התכנית

- הסבר אפשרי להבנת הפער אצל מורים בין שביעות הרצון הנמוכה יחסית שלהם מהתכנית, במתכונתה הנוכחית, בהשוואה לתפיסת הפוטנציאל הגלום לדעתם בתכנית כזו והרצון להמשיך בה, הוא כי המורים היו אלה שהפעילו הלכה למעשה את התוכנית, וחוו ישירות את חבלי הלידה של יישומה. למרות זאת המורים הצליחו לעשות את ההבחנה בין היישום בפועל לבין האפשרויות הגלומות בתכנית והאמינו כי ניתן

להתגבר על הקשיים והאתגרים שהתוכנית מציבה, ובעקבות כך להנות בהמשך מיתרונותיה למערכת החינוך בכלל ולתלמידים ולמורים בפרט. את שביעות הרצון הגבוהה יותר של המנהלים ניתן לייחס, בין היתר, לשיתופם במהלך, למעורבותם הגבוהה יותר (ובכלל) בו, ולאפשרויות הפעולה והיוזמה שהתוכנית מזמנת להם.

הארכת יום הלימודים

- **השתתפות ביום לימודים ארוך:** מרבית התלמידים השתתפו ביום הלימודים הארוך - אך לא כולם (94% במגזר דוברי העברית ו-90% במגזר דוברי הערבית, על-פי דיווחי ההורים).
- **מבנה יום הלימודים הארוך:** בלט ביותר ניסיונם של רוב בתי-הספר להמציא בעבור עצמם את הפורמט הפרטי-מקומי המותאם להם, תוך כדי ניסוי וטעייה.
- **שילוב החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי ביום הלימודים:** שאלת המינון והאיזון בין תכניות לימודים פורמליות לבין תכניות העשרה בלתי פורמליות (בתחומים שמחוץ למקצועות הליבה) היתה אחת השאלות המרכזיות שהעסיקו את מנהלי בתי"ס ומנהלי מחלקות החינוך ברשויות המקומיות. השיקולים שהובאו בחשבון בתהליכי קבלת ההחלטות היו פדגוגיים וכלכליים כאחד (עלות העסקתם של מדריכים בחוגי-ההעשרה נמוכה בדרך כלל מעלות העסקתם של מורים מוסמכים).
- **תכניות העשרה מול תגבור לימודים:** מרבית ראשי הרשויות, מנהלי בתי-הספר ומנהלי מחלקות החינוך ראו באפשרות להאריך את יום הלימודים 'הגשמת חלומות', 'הלבנת החינוך האפור' והזדמנות ראשונה מסוגה להעשרת תלמידים שידם אינה משגת. בסופו של דבר, יותר ממחצית המנהלים ביססו את הארכת יום הלימודים בעיקר על תכניות העשרה בלתי-פורמליות, בצד תגבור מצומצם של מקצועות הליבה. שאר המנהלים העדיפו לנצל את משאבי התכנית לתגבור בתחום מקצועות הליבה, בצד מעט העשרה בלתי-פורמלית. נראה כי בהשוואה למגזר דוברי העברית, במגזר דוברי הערבית הושם דגש רב יותר על מקצועות הליבה לעומת ההעשרה הבלתי פורמלית.
- **שביעות רצון מפעילויות העשרה:** ואכן, מרבית העונים בסקרים - הורים, מורים ומנהלי בתי-ספר - דיווחו כי אחד התחומים שבהם בלטה השפעתה החיובית של התכנית הוא העשרת תחומי הידע של התלמידים בנושאים שמחוץ לתכנית הלימודים (במגזר דוברי העברית יותר מבמגזר דוברי הערבית, אם כי במגזר דוברי הערבית רבים הדגישו את החדשנות והחשיבות של ההעשרה הבלתי פורמלית). כמו כן, מרבית ההורים (כ-80% במגזר דוברי העברית בהשוואה לכ-60% במגזר דוברי הערבית) דיווחו על שביעות רצון של ילדיהם מפעילויות ההעשרה.
- **ניצול שעות התכנית לשעות רוחב:** במקביל להארכת יום הלימודים, מנהלי בתי-ספר רבים ציינו כי שעות התכנית שנוספו אפשרו להם גם להפעיל יותר "שעות רוחב" ולפצל כיתות לקבוצות למידה קטנות. עקב כך, יותר תלמידים - הן המתקשים, הן המצטיינים והן הבינוניים - זכו לטיפול. ואכן, כמעט כל המנהלים (כ-90%) וכמחצית מהמורים דיווחו בסקר הטלפוני על ההשפעה החיובית של הארכת יום הלימודים בכל הקשור לתגבור ילדים מתקשים.
- **מבנה מערכת השעות:** שאלה מרכזית שהעסיקה מנהלים רבים, בנושא הארכת יום הלימודים, הייתה כיצד ומתי לשלב את שעות התכנית במשך היום. בעניין זה נמצאו מודלים שונים של הפעלה: בכמה מבתי-הספר ניתנו שעות ההעשרה במרכז בשעות האחרונות, ובאחרים הן שולבו בין מקצועות הלימוד. **דומה כי במודל הפעלה "משולב" נעשה שימוש נכון יותר בכוח אדם חיצוני (מדריכי חוגים) ובכוח אדם פנימי (מורים מוסמכים מהצוות), כדי ליצור אקלים מיטבי בבית-הספר ולשמור על עניין, הנאה וערנות מצד התלמידים.**

כוח אדם בהפעלת יום לימודים ארוך ושיקולים בבחירתו

- **מורים מוסמכים מהצוות או מדריכים חיצוניים:** כל בתי-הספר שילבו ביום הלימודים הארוך כוח אדם חיצוני, הן כדי לאפשר גיוון בהעשרה והן בשל עלותו הנמוכה יחסית. אולם בחלוף הזמן העדיפו מרביתם נוכחות ומעורבות מוגברת של מורי בית-הספר, על אף עלותם הגבוהה.
- **הרמה המקצועית של מדריכים חיצוניים:** מנהלים רבים היו שותפים לביקורת על רמתם המקצועית הנמוכה, יחסית, של מדריכים, על חוסר ניסיונם החינוכי ואי-יכולתם להשליט משמעת, על מחויבותם הנמוכה (תחלופה והיעדרות גבוהה) ועל שאינם "מחוברים" או לא מכירים את רוח בית-הספר ואת נוהליו. גם כאן בלט הקושי הכרוך בהפעלה ניסיונית של התכנית בשנה הראשונה לקיומה: בבתי-ספר שהונהג בהם בעבר יום חינוך ארוך (יוח"א), או שהופעלה בהם קרן קרב, הביקורת כלפי מדריכים חיצוניים היתה נמוכה בהרבה מבבתי-הספר האחרים. הניסיון חשוב, וכך גם ההיכרות עם כוח האדם לאורך שנים. נראה כי בפריפריה היה קשה יותר להשיג כוח אדם איכותי.
- דומה כי גם השיקול הכספי מילא תפקיד מרכזי בהעדפת מדריכים חיצוניים, אולם מנהלים רבים, ובעיקר מנהלי מחלקות חינוך, טענו גם כי הם רוצים לרענן את מצבת כוח האדם בבית-הספר, וכי הילדים יוצאים נשכרים ממפגש עם דמויות אחרות.
- **בסופו של דבר, נראה כי מודל ההפעלה הרצוי של יום לימודים ארוך נשען על שמירת איזון בין כוח אדם פנימי לחיצוני, וזאת באמצעות גיוס ושילוב של יותר מורים מצוות בית-הספר, ובמקביל - פיזור השעות הניתנות ע"י מדריכים חיצוניים על פני יום הלימודים כולו (כלומר הימנעות מקיום שתי מערכות כוח אדם נפרדות לבוקר ולאחר הצהריים).**
- **מבנה שבוע העבודה של המורים:** מבנה שבוע הלימודים המומלץ היה יומיים ארוכים בתחילת השבוע, יום ג' קצר ועוד יומיים ארוכים בסוף השבוע. במספר קטן של בתי-ספר הצליחו לאפשר למורות יום חופשי בשבוע, נוסף על יום ו'.
- **תגמול המורים:** מרבית המורות במגזר דוברי העברית (כ-70%) וכמחצית מהמורות במגזר דוברי ערבית (46%) טענו בסקר הטלפוני שהתגמול שקיבלו בגין התכנית לא היה הוגן, משום שפועל היום התאריך, אבל המשכורת לא עלתה בהתאם לכך.
- מרבית המורות (90% במגזר דוברי העברית ו-80% במגזר דוברי הערבית) שוהות בביה"ס עד לסוף יום הלימודים הארוך לפחות יום אחד בשבוע (בממוצע 29 ש"ש במגזר דוברי העברית ו-27 ש"ש במגזר דוברי הערבית). אם כי בפועל, כמחצית מהמורות במגזר דוברי העברית ו-40% מהמורות במגזר דוברי הערבית השתלבו בשעות התכנית (מעבר לשעות התקן של משרד החינוך הרגילות). כשליש מהמורות במגזר דוברי העברית דיווחו כי הכנסתן עלתה בעקבות התוכנית, בהשוואה למחצית מהמורות במגזר דוברי הערבית (רק מעטות דיווחו על עלייה ניכרת).
- בסופו של דבר מרבית המוראיינים - ראשי רשויות מקומיות, מנהלי מחלקות חינוך ומנהלי בתי-ספר - הסכימו כי אי שיתוף המורים בתכנית, ועמו גם הצורך להעלות את קרנם ואת רמתם המקצועית, הם מנקודות התורפה של התכנית. אמנם המורים לא היו מכשול ליישום התכנית בבתי-הספר, אולם נראה שכדי לחולל שינוי של ממש במערכת יש למצוא פתרון הולם בכל הנוגע לתגמולם ולשיתופם בתכנית.
- **תגמול המנהלים:** הפעלת התכנית, ובעיקר יום הלימודים הארוך על כל מורכבויותיו, הטילה מעמסה על כתפיהם של מנהלי בתי-הספר. מרביתם נשארו בבית-הספר עד לסופו של יום הלימודים הארוך 5 ימים בשבוע (50 ש"ש בממוצע במגזר דוברי העברית ו-45 ש"ש במגזר דוברי הערבית). אמנם כשני שלישים

מהמנהלים ציינו שהכנסתם עלתה בעקבות השינויים במערכת החינוך, אך רובם המכריע (יותר מ-90%) קבלו על שהתגמול שקיבלו בגין הפעלת התכנית אינו הוגן ואינו משקף את המאמץ שנדרש מהם במרוצת השנה.

תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ביום לימודים ארוך

- נמצא פער מסוים בין המידע העולה מראיונות העומק האישיים עם מנהלי בתי"ס, לבין המידע שעלה מהסקרים הטלפוניים בקרב מנהלים, מורים והורים: בראיונות העומק הודגשו הקושי של תלמידי החינוך המיוחד להשתלב ביום הלימודים הארוך, והנחיצות להיערך לצורכיהם של תלמידים אלה ואף לשחררם מהשעות האחרונות, ואילו בסקרים הטלפוניים דיווחו המרואיינים על השתלבות סבירה. רק מעטים מההורים, המורים והמנהלים טענו כי ליום הלימודים הארוך היתה השפעה שלילית על תלמידים אלה. מרביתם לא ראו כל השפעה, ואף היו כאלה שצינו השפעה חיובית על השתלבותם החברתית והרגשית.
- הסבר אפשרי אחד לפער זה נעוץ בקשת הלקויות הרחבה המאפיינת את תלמידי השילוב, ובבולטות היחסית שניתנה בראיונות, אולי, לילדי ADHD, הנעזרים בריטלין, או לילדים בעלי לקויות מורכבות, כגון ילדים בעלי שיתוק מוחין הזקוקים לליווי של סיעת צמודה (ואשר הם, בסופו של דבר, רק חלק מכלל תלמידי השילוב). למרבית תלמידי השילוב בעלי לקויות הלמידה, קבלת העשרה מעבר למקצועות הליבה היא אולי הזדמנות להביא לידי ביטוי בחברת הילדים כישורים ויכולות העוקפים את קשייהם ומגבלותיהם.

השפעות יום הלימודים הארוך על-פי דיווחי מנהלים, מורים והורים

בראיונות העומק האישיים וכן בראיונות הטלפוניים נשאלו המרואיינים כיצד השפיע עד כה יום הלימודים הארוך על היבטים שונים בחיי התלמידים ובית-הספר. במרבית התחומים הדעות נחלקו בין מי שלא ראו כל השפעה לתכנית שיושמה, לבין אחרים שהבחינו בהשפעות חיוביות. רק בכמה מן הנושאים גברו הדעות בדבר השפעותיה השליליות של הארכת יום הלימודים, כפי שיפורט להלן:

- **הישגים לימודיים:** מרבית המרואיינים – הורים, מורים ומנהלים – דיווחו כי בשלב זה עדיין לא ניכרה השפעתו של יום הלימודים הארוך על הישגיהם הלימודיים של התלמידים (ובכלל זה התלמידים המתקשים בלימודים). בקרב אלו שהבחינו בהשפעה כלשהי של יום הלימודים הארוך, מספרם של הסבורים כי השפעתו חיובית היה גדול ממספר הסבורים כי השפעתו שלילית. מנהלים הבחינו בהשפעות חיוביות יותר מהורים ומורים.
- **שיעורי בית:** לדעת רבים מהמנהלים, ההורים והמורים, רמת שיעורי הבית ירדה. רוב המנהלים תיארו התנהלות לא מוצלחת, התלבטויות ו"חיפוש דרך". ניסיונם הראה להם כי דחיקת שיעורי הבית לשעות היום האחרונות – למסגרת זמן קצרה ולא מספיקה, כאשר הילדים עייפים, לעתים באווירה לא מחייבת ובהנחיית מדריכים לא מקצועיים – הורידה את רמת ההכנה של שיעורי הבית.
- **איכות ההוראה:** גם בנושא זה, הדעות בדבר השפעת יום הלימודים הארוך היו חלוקות: רבים מהמרואיינים לא הבחינו בשלב זה בהשפעה כלשהי, אחרים (בעיקר במגזר דוברי הערבית) ציינו השפעה חיובית, בכך ששעות התכנית אפשרו יותר מבעבר הוראה בקבוצות קטנות ופניות רבה יותר של מורים לביצוע הערכות לימודים, לאיתור "מקומות חלשים" ולתגבור. רק מעטים מהמרואיינים דיווחו על השפעות שליליות.
- **יחסי מורים-תלמידים:** גם כאן הדעות נחלקו בין אלו שלא ראו כל השפעה לבין מי שצינו השפעה חיובית (מרואיינים מעטים בלבד דיווחו על השפעה שלילית). אלו שטענו כי חל שינוי לטובה במערכת היחסים דיווחו שמשאבי התכנית אפשרו מגע אינטימי יותר בקבוצות למידה קטנות. לדעתם, ההזדמנות לשהות יחד

בסיטואציות לא לימודיות (בשעות ארוחת הצהריים וההפגה) עשויה לאפשר הקניית ערכים והרגלים באווירה נינוחה ובלתי פורמלית.

■ **אווירה, אקלים ואלימות:** בענייני אווירה, אקלים ומשמעת, המשיבים נחלקו למי שייחסו ליום הארוך השפעות שליליות על מידת הערנות של התלמידים ועל האווירה והמשמעת, לבין אחרים אשר שבו וטענו כי לא חל שינוי (מעטים בלבד מקרב המשיבים ייחסו להארכת יום הלימודים השפעות חיוביות על סוגיה זו). מורים במגזר דוברי הערבית דיווחו על בעיות אלימות יותר מעמיתיהם במגזר דוברי העברית. מכל מקום, מורים ראו בתחום זה יותר בעיות מהורים וממנהלים. מנהלים דיברו על בעיות משמעת יותר מאשר על אלימות גואה, וייחסו אותן לעייפות ולחוסר עניין (בפעילויות העשרה כאלה או אחרות), לחוסר (בקיצ, בבתי-ספר לא ממוזגים), לנוכחות החלקית בלבד של צוות בית-הספר, למדריכים לא מנוסים ולא מתאמצים - ולתלמידים מקשים. עם זאת, מנהלים לא מעטים סברו שאפשר למצוא דרכים להתמודד עם קשיים אלה, כגון נוכחות רצופה ומסיבית של מורים מצוות בית-הספר במשך כל היום, ופיזור תכנים לימודיים בלתי פורמליים, הפגות ו"כסף" על פני היום כולו.

■ **השפעות על הצוות הבית-ספרי:** שוב חוזרת אותה זירת כוחות - מרואיינים שלא הבחינו בשינוי ניכר, לעומת אחרים שתיארו פגיעה "כואבת" במורים, ובעיקר במה שנקרא "זמן מורה" - יום חופשי. הדבר בא לידי ביטוי בהשתתפות נמוכה מְעַבֵּר בהשתלמויות, בעומס עבודה בבית-הספר וגם - ובעיקר - בבית (עומס זה נדחק לשעות מאוחרות יותר ולא נחסך במסגרת היום בבית-הספר), בטיפול "מוגבר" בבעיות משמעת ובצורך להתארגן מחדש במרחב הביתי כאמהות (ויותר בבתי ספר שזה עתה הנהיגו יום ארוך). לעומתם, אחרים סברו כי עבודת המורים השתבחה בזכות השהייה המשותפת, המחברת ביניהם מבחינה מקצועית ובין-אישית.

הסקרים הצביעו על עמדות חיוביות יותר של מנהלים בהשוואה למורים, ועמדות חיוביות יותר במגזר דוברי הערבית בהשוואה למגזר דוברי העברית. במגזר דוברי הערבית, מרבית המנהלים והמורים ציינו השפעה חיובית של הארכת יום הלימודים על עבודת צוות משותפת, על תיאום ועדכון בין מורים בנוגע למצבם של תלמידים ועל פיתוח תכניות לימודים בית-ספריות. במגזר דוברי העברית, מרבית הנשאלים השיבו כי לא חל כל שינוי. עם זאת, מספרם של המציינים השפעות חיוביות עלה במקצת על מספרם של אלו אשר זיהו השפעות שליליות.

אשר להשפעת התכנית על מעמד המורה - גם כאן הדעות היו חלוקות: מרבית המרואיינים סבורים כי לא חל שינוי; במגזר דוברי הערבית, שיעור המדווחים על עלייה בשביעות הרצון ממעמדם היה גבוה משיעורם במגזר דוברי העברית. כך גם בנוגע למוטיבציה של המורים לבצע את עבודתם.

מקומן של הרשויות המקומיות ביישום התכנית הלאומית ויחסי הגומלין בין לבין בתי-הספר, המחוז ומטה משרד החינוך

■ **מקומן של הרשויות בהחלטה להשתלב בתכנית הלאומית בחינוך:** ראשי רשויות הם אנשים בעלי סדר יום ומחשבה פוליטית. ברוב הרשויות המקומיות בארץ, חלקה של מערכת החינוך בתקציב הוא הגדול והמרכזי ביותר. לחשיבותו של סעיף זה בעיני התושבים השפעה מכרעת על האופן שבו הם "שופטים" את הרשות המקומית, ובעיקר את העומד(ת) בראשה. לפיכך מילאו ראשי רשויות תפקיד ראשי בהחלטה להחיל את התכנית הלאומית בבתי-הספר שבתחום אחריותם. מניעיהם של ראשי רשויות להחיל את התכנית בבתי-הספר שבאחריותם קשורים במידת ההתאמה שבין עקרונות התכנית והרציונל שלה לבין תכניות-אב וחזון

מקומיים, ברצון לחולל שינוי במערכת ולשדרגת, ובעיקר ברצון לזכות בתוספת המשאבים הנכבדה שמשדרד החינוך מקצה למערכת החינוך המקומית.

■ **הזדמנות לאמירה חינוכית מצד הרשות:** הקביעה כי התקציבים לצורך יישום התכנית יעברו דרך הרשויות המקומיות פתחה צוהר רחב למעורבותן של הרשויות בלב לבה של העשייה החינוכית בבתי-הספר. מחלקות החינוך ברשויות לא שימשו אפוא צינור בלבד להעברת כספים, אלא היו שותפות להחלטות בדבר תכנים, פעילויות וכוח אדם בביה"ס. ואכן, מרבית מנהלי מחלקות החינוך ניצלו את התכנית לעריכת שינוי מהותי בתפקידי מחלקות החינוך ברשויות המקומיות – מתפקיד מסורתי בעל אופי מנהלתי לתפקיד בעל אמירה ומעורבות חינוכית.

■ **התנהלות תקציבית:** מרבית ראשי הרשויות ומנהלי מחלקות החינוך דיווחו על מעבר מסודר ו'חלקי' של תקציבים ממשרד החינוך לרשויות. לדידם, היקף המשאבים אפשר שדרוג דרמטי של מערכת החינוך. עם זאת, מרבית הרשויות הוסיפו משאבים משלהן למימון הפעילויות. תלונות בדבר מחסור תקציבי עלו בעיקר בנוגע להפעלת תכניות שח"ף (שישי חופשי פעיל) ולשיפור התשתיות.

■ **נקודת המבט של מנהלי בתי-ספר בנוגע להתנהלות התקציבית של הרשויות:** מנהלים רבים תיארו רשות תומכת ומאפשרת מבחינה תקציבית, אולם במקרים לא מעטים הייתה ההתנהלות התקציבית מקור לחיכוכים עם הרשויות ולא-נחת כללית. תלונותיהם של מנהלי בתי-הספר עלו בנושאים כגון היעדר שקיפות וחשדות בדבר שימוש במשאבים לכיסוי גירעונות אחרים של הרשות; העדפת מדריכים זולים ולא איכותיים על-פני מדריכים איכותיים; שיבושים, עיכובים ושינויים תכופים במסגרת התקציבית ובתכנית לאורך השנה, מה שיצר אי-סדר וחוסר יציבות. אי לכך, מקצת המנהלים העדיפו כי התקציב כולו, כמו שעות התקן, יועבר ישירות ממשרד החינוך לבית-הספר.

■ **חלוקת עבודה ושיתוף פעולה בין הרשות לבין גורמים שונים:** בדרך כלל מנהלי מחלקות החינוך וגם ראשי הרשויות המקומיות דיווחו על שיתוף פעולה פורה ומוצלח ועל יחסים הרמוניים ולא היררכיים בינם לבין כל הגורמים. במרבית הרשויות, עיקר שיתוף הפעולה היה בין מנהלי בתי"ס לבין הרשות (ובכלל זה קשר ישיר בין המנהלים לבין ראשי הרשויות), ופחות בין המנהלים לבין הפיקוח והמחוז. למילים טובות רבות, כמעט מפי כול, זכה שיתוף הפעולה היעיל והמהיר בין הרשות לבין ראש מטה יישום הרפורמה.

תמונה דומה התקבלה מדבריהם של מרבית המנהלים, שתיארו יחסים המבוססים על חופש בחירה פדגוגי של בתי-הספר, הכפוף, פחות או יותר, למסגרת התקציבית שקבעה הרשות. עם זאת, מנהלים אחדים רמזו על יחסים מתוחים ועל הכתבות מצד הרשות המקומית.

■ **מעורבות מול התערבות והאוטונומיה הבית-ספרית:** אף שרבים ממנהלי מחלקות החינוך מצדדים בצורך להעצים את מנהלי בתי"ס ולהרחיב את האוטונומיה שלהם, מתברר כי החשיבות שיוחסה לתחום החינוך, הרצון לאמירה חינוכית אחידה ברשות ומעורבותם הגבוהה של כמה ממנהלי מחלקות החינוך - כל אלה שטשו לעתים את הגבול בין מעורבות להתערבות ופגעו באוטונומיה הבית-ספרית.

סוגיית האוטונומיה עומדת במרכז השיח של מנהלי בתי"ס על תפקידם כמנהלים. לדעת רובם תרמה התכנית להגברת האוטונומיה, בהרחיבה את חופש הפעולה שלהם בבחירות הפדגוגיות והתקציביות ובאפשרה קבלת החלטות רבות ומהותיות יותר. עם זאת, רבים מהמנהלים קבלו על מוגבלות סמכויותיהם, עקב כפיפותם לרשות ולתקציב.

המעבר ל-5 ימי לימוד והפעלת שח"ף - שישי חופשי פעיל

- יום שישי חופשי פעיל (שח"ף) התגלה כבעל יתרונות וחסרונות בולטים. מחד גיסא - חשיפת התלמידים להעשרה בלתי פורמלית, הגברת המעורבות של מחלקת החינוך בהיבטים פדגוגיים וארגוניים ויום חופשי למורים; מאידך גיסא - קושי בשילוב גורמים של החינוך הבלתי פורמלי בפעילות הלימודית תוך שמירה על רוח בית-הספר, היעדר מסגרת לתלמידי כיתות ד'-ו' בימי שישי ופגיעה ביכולתם של מורים לצאת ללימודים ולהשתלמויות מקצועיות (בימי שישי, היום החופשי היחיד אצל מרבית המורים, לא מתקיימות השתלמויות).
- ההמלצות העיקריות כללו הגברת הפיקוח של גורמי החינוך הפורמלי על פעילויות החינוך הבלתי פורמלי, ובעיקר הרחבת המימון של פעילויות שח"ף גם לתלמידי ד'-ו'.

הזנה

- מפעל ההזנה יושם במרבית בתי"ס במגזר דוברי העברית ובמחצית מבתי"ס במגזר דוברי הערבית. השפעתו על האווירה בחברת הילדים נתפסה בד"כ כחיובית בעיני מנהלים יותר מבעיני מורים והורים, ובעיקר כאשר התקיימו סידורי הסעדה (קייטרינג). מקום לשיפור הודגש בעיקר בחינוך דוברי הערבית, ויותר מפי הורים. באופן כללי מדובר בנושא מורכב, שנוי במחלוקת ובעיקר אמוציונלי מאוד, ואי-אפשר לפסוק באופן חד-משמעי אם בעיני מנהלי מחלקות החינוך ובתי-הספר היה מדובר בפרויקט "מוצלח" או "כושל". חשוב להדגיש כי באותם בתי ספר בהם מפעל ההזנה התקיים לפני השנה הנוכחית – הוא הפך לעניין שבשגרה ובאופן כללי הורגשה שביעות רצון בעניין.
- יתרונות מרכזיים:** באזורי מצוקה ובאזורים המתאפיינים באוכלוסייה בעלת מעמד סוציו-אקונומי נמוך, מפעל ההזנה נתפס כממלא פונקציה חשובה: מתן ארוחה חמה לתלמידים. כמו כן, המראיינים דיווחו כי בשעת הארוחה נוצרת היכרות קרובה יותר, ומתחזק הקשר בין המורים לתלמידים.
- קשיים בולטים:** ברובם המכריע של בתי-הספר אין חללים המיועדים לאכילה. הארוחות הוגשו בכיתות הלימוד, והדבר פגם באווירה הלימודית (לכלוך, ריח לא נעים). נראה כי ההמלצה השלטת היא לחדול מן הנוהג של אכילה בכיתות, וליצור חללים שישמשו חדרי אוכל בעבור התלמידים. ביישובים המתאפיינים במעמד סוציו-אקונומי נמוך היה קושי לגבות דמי השתתפות עצמית מן ההורים. מורים רבים חשו כי הם נדרשים למלא משימות שאינן מכבדות אותם ("מלצרות"), וקצתם נפגעו גם מהעובדה שנדרשו לשלם תמורת מנות המזון. התגמול למורים תמורת ההשגחה על התלמידים בעת ארוחת הצהריים נחשב בעייתי - אם משום העלות הגבוהה הכרוכה במימון נוכחותם של מורים בכל הכיתות, ואם משום שבבתי-ספר לא מעטים שררה אי-בהירות בנוגע לנוהלי התגמול. בכמה מבתי-הספר, המזון של חברות ההסעדה לא היה לטעמם של התלמידים, ושיעור האוכלים בביה"ס הלך ופחת במרוצת השנה. נראה כי מוטב להציג לתלמידים מזון מגוון יותר ולאפשר להם לבחור בין סוגי מזון שונים, לפי טעמם.

פיצול כיתות א'-ב' בהוראת מיומנויות היסוד

- ברובם המכריע של בתי-הספר יושם פיצול כיתות א'-ב' לקבוצות למידה קטנות (או נוספה מורה לכיתה במקצועות היסוד), והדבר נתפס כאחת מנקודות החוזק הבולטות של התכנית. ככלל, הפיצול נחשב צעד חיובי בעיקר בקרב מנהלים ומורים וקצת פחות בקרב ההורים.
- ההשפעה החיובית של פיצול כיתות א'-ב' באה לידי ביטוי בזמן המוקדש לתלמידים, בהישגי התלמידים בכלל והתלמידים המשולבים והמתקשים בפרט, באפשרויות לתגבר תלמידים מתקשים, ובביצוע יותר הערכות לימודיות של המורה.

**מה ההשפעה של פיצול כיתות א'-ב' בתחומים השונים?
(אחוז המדווחים על השפעה חיובית)**

במגזר דוברי הערבית		במגזר דוברי העברית		
מנהלים	מורים	מנהלים	מורים	
92%	76%	94%	92%	הקדשת זמן אישי לתלמידים ע"י המחנכות
89%	71%	99%	83%	הישגים לימודיים
85%	65%	95%	87%	הישגי התלמידים המתקשים בלימודים שאינם תלמידי שילוב
73%	60%	79%	63%	הישגיהם של תלמידי השילוב בלימודים
68%	65%	70%	60%	ביצוע הערכות לימודיות של תלמידים בכיתה ע"י המורים
85%	88%	94%	92%	תגבור תלמידים מתקשים בלימודים, שאינם תלמידי שילוב

שיפור התשתיות הפיזיות בבתי-הספר

- כשליש מן המנהלים היו שבעי רצון במידה רבה מהטיפול ומההתנהלות של הרשות המקומית בכל הנוגע לשיפור התשתיות הפיזיות בבתי-הספר ולתקציבי התכנית.
- רוב המורים ומחצית מההורים סברו כי התנאים הפיזיים אינם מתאימים לשהייה ממושכת של תלמידים (במגזר דוברי הערבית התנאים הפיזיים נתפסו ראויים אף פחות מבמגזר דוברי העברית), ורוב המורים סברו כי התנאים הפיזיים אינם מתאימים למורים. רק כעשירית מהמורים דיווחו כי יש להם פינות עבודה אישיות בבית-הספר.
- באותם בתי ספר בהם החלו בביצוע שיפור התשתיות הפיזיות במסגרת שלב א' – הביעו המנהלים שביעות רצון מן המהלך, למרות שחלקם ביקשו לשתף אותם יותר בקביעת סדרי העדיפויות בשיפור התשתיות.

* * *

שיטה

כלי ההערכה

לצורך קבלת תמונת מצב מלאה ועשירה, נעשה שימוש בשיטות הערכה כמותיות ואיכותניות:

- ההערכה הכמותית מספקת מידע מייצג מפי הנוגעים בדבר: כל מנהלי בתי-ספר ומדגם מייצג של מורים והורים.
 - ההערכה האיכותנית משקפת את המורכבות של היישום ושל השלכותיו, ומאפשרת לחשוף הבנות והשתמעויות נוספות מפי בעלי תפקידים שונים. **חשוב לשים לב:** ההערכה האיכותנית אינה מייצגת את ה'קול המרכזי' דווקא, אלא מביאה לידי ביטוי את מגוון הדעות – גם את אלה שאינן מייצגות את הרוב. לצורך ההערכה האיכותנית רואיינו מנהלי בתי ספר, מנהלי מחלקות חינוך ברשויות המקומיות וראשי רשויות מקומיות.
 - בקרת התקן שבאחריות המנהל הפדגוגי, מבוצעת מידי שנה על קבוצת נבחרת של בתי-ספר (על-פי נהלי משרד החינוך, כל בית-ספר אמור לעבור בקרת תקן אחת ל-3 שנים). מחקר הערכה זה ביקש לעשות שימוש בנתוני בקרת התקן שנאספו בשנת הלימודים תשס"ו מבתי-ספר שישמו את שלב א' של התוכנית הלאומית ומבתי-ספר אחרים. בקרת התקן אמורה היתה לספק עובדות ונתונים בנושאים מהו התקציב שהועבר לכל בית-ספר מהרשות המקומית? כמה שעות "אפקטיביות" הפיק כל בית-ספר מתקציב התכנית? כמה שעות אורך ורוחב הונהגו בכיתות? מהו היחס בין העסקת מורים מן הצוות לבין העסקת מדריכים חיצוניים? מהו היחס בין תגבור לימודי לבין העשרה בלתי פורמאלית?
- מרבית נתוני ההערכה נאספו לקראת תום השנה הראשונה ליישום התכנית. עם זאת, כדי לעקוב אחר תהליכי ההטמעה של התכנית, מושוות מדידות של עמדות מורים והורים בשתי נקודות זמן – בתחילת שנת הלימודים תשס"ו⁴ ובסופה. להלן פירוט של כלי ההערכה ומועדי העברתם.

לוח 1: כלי ההערכה ומועדי ההעברה⁵

בעלי התפקידים הנחקרים	כלי הערכה	מטרות הכלי ודגשים	מדידה 1 (תחילת שנה)	מדידה 2 (סוף שנה)
מנהלי בתי-ספר	ריאיון אישי	ללמוד לעומק את תפיסות מנהלי בתי-הספר בדבר התחומים השונים של יישום שלב א' של התכנית.	--	✓
מנהלי בתי-ספר	ריאיון טלפוני	לגבש תמונה מייצגת של תפיסות המנהלים ועמדותיהם בנוגע ליישום שלב א' של התכנית.	--	✓
מורים	ריאיון טלפוני	לגבש תמונה מייצגת של תפיסות המורים ועמדותיהם בנוגע ליישום שלב א' של התכנית.	✓	✓
הורים	ריאיון טלפוני	לגבש תמונה מייצגת של תפיסות התלמידים ועמדותיהם בנוגע ליישום שלב א' של התכנית.	✓	✓
מנהלי בתי-ספר	שאלון בקרת התקן	לאסוף נתונים "קשים" בנוגע ליישום התכנית על חלקיה השונים: יום לימודים ארוך (תקציבים, כוח אדם ותכנים, פיצול כיתות א'-ב', מפעל ההזנה, שיפור התשתיות הפיזיות).	--	✓
מנהלי חינוך מחלקות	ריאיון אישי	הריאיון יתמקד בשאלות על אודות יחסי הגומלין בין מחלקות החינוך לבין מנהלים ובקבלת תמונת מצב ברמה היישובית.	--	✓
ראשי רשויות	ריאיון אישי	ללמוד על הקשרים רחבים של התכנית, על הדרכים שבהן הרשויות מתארגנות למלא את חלקן בתהליך, ועל העמדות ביישובים כלפי התכנית.	--	✓

⁴ בדוח נעשה שימוש בנתוני סקר שנערך בקרב מדגם מייצג של הורים ומורים בתחילת שנת הלימודים תשס"ו. הסקר נערך ע"י מכון סמית לליעוץ ומחקר בע"מ. לתיאור מדגם המחקר – ראה נספח 1.

⁵ לעיון בשאלונים ניתן לפנות לראמ"ה.

אוכלוסיית המחקר

להלן תיאור האוכלוסייה של 180 בתי-הספר שיישמו את שלב א' של התכנית, בהשוואה לכלל בתי-הספר היסודיים-רשמיים בארץ:

כלל בתי"ס יסודיים	בתי"ס המשתתפים בשלב א'	המגזר
76% 24%	72% 28%	דוברי עברית דוברי ערבית
68% 32%	70% 30%	פיקוח (במגזר דוברי העברית בלבד) ממלכתי ממלכתי-דתי
70% 30%	41% 59%	יוח"א בשנת התשס"ה כלל לא מלא או חלקי
5.3 (2.7) 5.0 1 10	6.4 (2.3) 6.7 1.6 9.9	עשירון הטיפוח ממוצע (סטטיית תקן) חציון מינימום מקסימום

המחקר הכמותי

1. הסקר הטלפוני בקרב מנהלי בתי-הספר כלל את כל המנהלים, למעט אלו שרואיינו באופן אישי ומעמיק ע"י הראמ"ה. בסה"כ כללה האוכלוסייה המקורית 146 מנהלי בתי-ספר. בפועל רואיינו 116 מנהלים (80% מסך כל המנהלים שפנינו אליהם).

2. הסקר הטלפוני בקרב המורים כלל 400 מורים המלמדים בבתי-ספר יסודיים שיישמו את התכנית בשנה"ל תשס"ו. דגימת המורים נעשתה באקראי על-פי שכבות האוכלוסייה בבתי-הספר שהם מלמדים בהם ובהתאם לחלקם היחסי בתוך כלל בתי-הספר המיישמים את התכנית. שכבות האוכלוסייה הוגדרו על-פי משתני הרקע הבאים:

- סוג הפיקוח - ממלכתי או ממלכתי-דתי
- המגזר – דוברי עברית או דוברי ערבית
- עשירוני הטיפוח המחושבים ע"י משרד החינוך
- האם היה נהוג בעבר יום חינוך ארוך בבית-הספר

3. הסקר הטלפוני בקרב ההורים כלל 1,200 הורים לתלמידים בבתי"ס יסודיים אשר יושמה בהם התכנית בשנת הלימודים תשס"ו. נעשתה פנייה אקראית לתושבי 34 רשויות שבהן יושם שלב א' של התכנית במערכת החינוך. מספר המרואיינים בכל רשות נקבע בפרופורציה להתפלגות התלמידים בתכנית לפי הרשויות. הורים לילדים בחינוך היסודי הלומדים ביישוב התבקשו לציין את שם בית-הספר. אם היה זה בית-ספר רלוונטי, המופיע ברשימות בתי"ס שבהם יושמה התכנית, התבקש אחד ההורים לענות על השאלון. אם למרואיין/ת היה יותר מילד אחד בחינוך היסודי, הוא/היא התבקשה להתייחס לאחד מהם (הבחירה נעשתה תוך שמירה על ייצוג נכון של התלמידים לפי שכבת הגיל).

חשוב לשים לב!

1. המורים וההורים שרואיינו בסקר הטלפוני בסוף שנת הלימודים תשס"ו נדגמו באופן אקראי, מייצג ובלתי תלוי זה לזה (כלומר הם לא בהכרח השתייכו לאותם בתי-ספר).
 2. בסוף שנת הלימודים תשס"ו, המורים וההורים שנבחרו להשיב בסקר הטלפוני עלו באקראי ובאופן בלתי תלוי במדגמים של המדידה הראשונה, שנעשתה בתחילת שנת הלימודים תשס"ו.
- תיאור מפורט של אוכלוסיית המנהלים, המורים וההורים שענו בריאיון הטלפוני ראה בנספח 2.

המחקר האיכותני

1. **אופן בחירת מנהלי בתי"ס לריאיון עומק אישי:** מתוך כלל בתי-הספר (180 במספר) שיישמו את שלב א' של התכנית, נבחרו באקראי 30 בתי-ספר המייצגים את קבוצות האוכלוסייה השונות – לפי סוג הפיקוח, המגזר, עשירון הטיפוח והאם יושם בעבר יו"א בביה"ס - בהתאם לחלקם היחסי בתוך כלל בתי-הספר המיישמים את התכנית. כל ריאיון ארך כשעה וחצי.
 2. רואיינו כל מנהלי מחלקות החינוך ברשויות המקומיות (34 מנהלים). כל ריאיון ארך כשעה וחצי.
 3. רואיינו כל ראשי הרשויות המקומיות (34 ראשי רשויות). כל ריאיון ארך כשעה.
- תיאור מפורט של אוכלוסיית מנהלי בתי-הספר שענו לריאיון הטלפוני ראה בנספח 2.

בקרת התקן

בשנת התשס"ו השתתפו בבקרת התקן 317 בתי-ספר. מתוכם 69 בתי-ספר המיישמים את שלב א' של התכנית הלאומית בחינוך (מתוך 180 בתי-ספר המיישמים את התכנית) ועוד 248 בתי-ספר אחרים. לתיאור של ממצאי בקרת התקן ראה נספח 5.

חשוב לציין! כי קבוצת בתי-הספר שהשתתפה בבקרת התקן אינה מהווה מדגם מייצג.

לפיכך, אנו ממליצים להתייחס אל הנתונים המוצגים בלוח כמייצגים מגמות כלליות ולא נתונים מדויקים ממדגמים מייצגים.

פירוט הממצאים

א. הארכת יום הלימודים

מבנה יום הלימודים הארוך על-פי דיווחיהם של בעלי תפקידים שונים

"החלום שלי היה שילדים ירוצו לבית-הספר, והוא יאתגר אותם. אנחנו כל הזמן במאבק של כמה ומה לתת, מתי, ואיך לא לפספס."

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

על-פי דיווחי הורים, 94% מהתלמידים במגזר דוברי העברית ו-90% מהתלמידים במגזר דוברי הערבית משתתפים בדרך כלל בפעילויות יום לימודים ארוך.

התכנית מותאמת יום לימודים ארוך, חמישה ימים בשבוע. בפועל, למרות המסגרת האחידה המחייבת, קיימות וריאציות ביישום.

בכמחצית מבתי-הספר היה נהוג בעבר יום לימודים ארוך, בעיקר במסגרת יוח"א. בכולם הייתה קרן קרב מעורבת בפעילות. ברובם למדו שישה ימים בשבוע (חוץ מבבתי-ספר במגזר הערבי).

בבואם לתאר את הפעלתו של יום הלימודים הארוך, בולטת אצל המנהלים ההתייחסות לפורמט היומי והשבועי, לתפעול, לארגון ולניצול של הזמן והמרחב (שעות הארוך ושעות הרוחב), לשילוב בין לימודים לבין העשרה והפגה, או בין הפורמלי לבלתי פורמלי, ולשיקולים השונים בבחירה ובשיבוץ של כוח אדם ובשימוש בתקציב. כל המשתתפים האלה משפיעים זה על זה ומושפעים זה מזה.

בולט ביותר ניסיונם של רוב בתי-הספר להמציא בעבור עצמם מודל פרטי משלהם, תוך כדי תנועה, ניסוי וטעייה, ועל אף המלצות משרד החינוך בעניין (למשל: לתת את החלק הפורמלי עד השעה 13:00, או להאריך את כל חמשת ימי הלימוד). אמנם בסופו של דבר הגיעו בתי-ספר שונים לפורמטים (יומי ושבועי) דומים, לפחות בסיפור המסגרת, ואף ל'מילויים' דומים, אולם רק לעיתים רחוקות דומים מאוד.

ריבוי הגורמים בצד הצרכים הספציפיים הולידו מצרפים והרכבים רבים ומגוונים, ובסך הכול יצרו תחושה כי "זו מעמסה אדירה להפעיל יום ארוך ולנהל גוף לא פורמלי במערכת פורמלית".

מערכת לימודים שבועית

בבתי-ספר מסוימים הונהג פורמט אחיד של שבוע המבוסס על יומיים ארוכים, יום ג' קצר (עד 14:30), ויומיים ארוכים נוספים. מערך זה מאפשר בראש ובראשונה פעילויות פרטיות לתלמידים (תנועות נוער, חוגים), וגם ישיבות, הדרכות והשתלמויות מוסדיות למורים.

כמה מנהלות סיפרו כיצד הצליחו לשמר מסורת מתקופת ה'יוח"א', והותירו למורות יום פנוי ללימודים ("הצלחתי ליצור שבוע שבו יש למורים רק ארבעה ימי עבודה, שבהם דחשתי את כל השעות במקום שיהיו להם המון חלונות, וגם שילבתי את כל ההדרכה, אז מורות מאוד שמחו והודו לי על כך"), או לחלופין ליצור מערכת שבה המורים הם שנמצאים תמיד בבית הספר בשעות האחרונות.

תכנים לימודיים מול העשרה

נראה כי סוגיית המינון והאיזון בין הפעילות הפורמלית לפעילות הבלתי פורמלית, ואף יותר מכך סוגיית פיזורן/שילובן לאורך היום, הן העניין העיקרי, וזאת מתוך שיקולים פדגוגיים-מהותיים בצד שיקולים מובהקים של עלות-תועלת.

הארכת היום, המשאבים 'החדשים' והציפייה להעלאת הישגי התלמידים ולצמצום פערים, הציבו לפני מנהלים – חדשים פ'וטיקים' בהנהגת יום לימודים ארוך - התלבטויות ודילמות בדבר הנפחים היחסיים של הלמידה (ותגבורה) ושל פעילויות ההעשרה. רצונותיהם המקבילים: להעמיק ולחזק את הלימודים העיוניים, אך גם להעשיר את עולמם של התלמידים - מצאו את ביטויים באיזונים שונים בבתי-ספר מסוימים ("מקצועות בסיסיים

עד 12:30, עד 13:30 העשרה, כל מה שלא בסיסי כגון אזרחות, גיאוגרפיה, חקלאות, ואחרי האוכל - שיעורי בית, פעילות חברתית ופעילות ספורט ובית") ובהתנהלות תומכת-למידה בבתי-ספר אחרים.

מספר לא מבוטל של מנהלים הדגישו כי רצו לתת לתלמידים "עוד ליבה" ולנצל את המשאבים במקצועות היסוד⁶, בעיקר לתרגול ולתגבור, לעבודה חקרנית, לפעילות לימודית עצמאית ולשיעורי בית - לתכנים ולתכניות תומכות-למידה על ידי צוות בית-הספר, אם בכיתות א'-ב' ואם, לחלופין, דווקא בכיתות הגבוהות (עיסוק ב'ניהול זמן'). ("אחרי זמן-מה החלטנו להשתמש יותר בהוראה, שצריך יותר תגבור לימודי, ואז שינינו את הנפחים של שיעורי הבית, ההעשרה ושעות התקן. לכל דרגת גיל הוספנו את השעות של יום לימודים ארוך, כאשר ל-א'-ב' הוספנו הכי הרבה שעות"; "צריכה להיות הצדקה לכל שעה שאנחנו פה. בבתי-הספר שבהם עושים תשבצים או משחקים - סליחה, שילכו לישון מצדי. למה להחזיק את כל המערכת בשביל זה? פחדתי שאם לא יהיו שיעורי בית הם ישחקו קלפים, לכן נתתי כותרת שנותנת תוכן של למידה - אסטרטגיות למידה: עבודות חקר, עבודות שוטפות, אבל שיהיה תוכן").

לעומתם, יותר מנהלים הדגישו כי הארכת יום הלימודים אפשרה להם "להגשים את מה שהיה עד אז רק בגדר חלום", ולפיכך הקדישו את התוספת, ברובה, לחינוך הבלתי פורמלי ולקידום כישורים, מתוך מחשבה "מה

להוסיף לילדים על מה שלא יכלו לקבל או שנלקח מהם מהבית", ומתוך שאיפה לפרוס לפנייהם "דברים" חדשים, אנשים חדשים, "רוח אחרת" והזדמנויות רב-גיליות ("שיעורי בית אינם מוגדרים משימה של יום לימודים ארוך"; "בתחילת השנה הייתי בכיוון הישגים ואחר כך הבנתי שלא הכול הישגים. רציתי דברים אחרים, כמו גם מוזיקה ומחול, אם כי המבנה הפיזי לא תמיד מאפשר"; "מה שהוביל אותי הוא לא להישאר במבנה הזה של

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

על השאלה "מהי השפעתו של יום לימודים ארוך על העשרת תחומי הידע של התלמידים בנושאים שמחוץ לתכנית הלימודים" השיבו מרבית הנשאלים כי השפעתו חיובית. עמדתם של מנהלים חיובית יותר מעמדתם של מורים והורים. במגזר דוברי העברית הובעו עמדות חיוביות יותר מבמגזר דוברי הערבית. כדלקמן*:

	במגזר דוברי הערבית			במגזר דוברי העברית			
	↓	--	↑	↓	--	↑	
הורים	13%	39%	48%	4%	39%	57%	
מורים	6%	29%	65%	5%	37%	58%	
מנהלים	0%	27%	73%	1%	8%	91%	

אשר לשאלה "מהי השפעתו של יום לימודים ארוך על אפשרויות הבחירה של תלמידים בין נושאי לימוד שונים", מרבית הנשאלים סברו כי ליום הלימודים הארוך אין כל השפעה, למעט המנהלים במגזר דוברי העברית, כדלקמן*:

	במגזר דוברי הערבית			במגזר דוברי העברית			
	↓	--	↑	↓	--	↑	
הורים	12%	54%	34%	5%	57%	38%	
מורים	12%	52%	36%	3%	63%	34%	
מנהלים	10%	48%	41%	0%	40%	60%	

* מקרא:

↑ השפעה חיובית

-- אין כל השפעה

↓ השפעה שלילית

⁶ בלט בבתי-ספר במגזר הערבי.

מורה עומדת עוד שעתיים, אלא ליצור קבוצות קטנות ורב-גיליות. אני לא רואה יתרון בשעות הוראה נוספות, אני רוצה שתיכנס פעילות אחרת, העשרה").

בכל בתי-הספר הושקע חלק מתקציב התכנית בפעילויות העשרה ובחוגים (מעבר לפעילויות של קרן קרב, שבדרך-

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

מרבית הילדים במגזר דוברי העברית (67%) וכמחצית במגזר דוברי הערבית משתתפים בחוגים בשעות אחה"צ במסגרות אחרות, מחוץ לביה"ס. כשליש מההורים מדווחים כי ילדם משתתף השנה בפחות חוגים בהשוואה לשנים קודמות.

בתשובה על השאלה "באיזו מידה ילדך מרוצה מפעילויות ההעשרה המתקיימות בביה"ס" השיבו ההורים כדלקמן:

במגזר דוברי העברית		במגזר דוברי הערבית		
דצמ' 05	יולי 06	דצמ' 05	יולי 06	
66%	56%	81%	78%	מרוצה
34%	44%	19%	22%	לא מרוצה

בסה"כ מרבית ההורים מדווחים על שביעות רצון מפעילויות ההעשרה. שביעות הרצון במגזר דוברי העברית גבוהה מזו שבמגזר דוברי הערבית. בשני המגזרים חלה ירידה מסוימת בשביעות הרצון מתחילת שנה"ל עד סופה. ההורים בשני המגזרים ציינו שלוש סיבות מרכזיות לא-שביעות רצון: עייפות הילדים (במגזר דוברי הערבית בשיעור גבוה יותר), מגוון קטן של פעילויות ורמה נמוכה של הפעילויות (במגזר דוברי הערבית בשיעור גבוה יותר).

כלל יושמו טרם התכנית). עם זאת רבים מהמנהלים הדגישו כי כיוונו להעשרה ברמות גבוהות ("יותר ממה שהתאפשר ביום חינוך ארוך"), וכי לא רצו להפוך את בית-הספר לעוד מתנ"ס אלא לשדרגו, תוך נטייה להכניס "דברים טובים", ומעט, בעיקר בהתאם לחזון של בית-הספר, ובלא שיקול כלכלי; מקצתם ראו בכך הזדמנות לשוויוניות ולסוג של צדק חברתי לגבי ילדים שמסיבות כלכליות בעיקרן (או עקב מגורים בפריפריה) נמנעת מהם האפשרות לחוות התנסות מעשירה ומטפחת מסוג זה.

מן הראוי לציין כי בהקשר זה של פעילויות העשרה, רוב רובם של המנהלים הדגישו את יסוד הבחירה - הן את בית-הספר הבוחר על פי האוריינטציה שלו, צרכיו ורצונות תלמידיו (כפי שמצאו בסקרים מקדימים שערכו), והן (ובעיקר) את התלמיד הבוחר לפחות מקצת החוגים והפעילויות שבהם ישתתף ("זה נקרא אצלנו חוגי בחירה. כשילד בוחר הוא מגלה עניין ופחות יפריע. אך לא כל החתך ההעשרתי הוא בחירה"; "החוגים הם בקבוצות קטנות, אם כי גם לפי ביקוש").

מנהלים ציינו כי רוב פעילויות ההעשרה ניתנו במסגרת קרן קרב ועל ידי מדריכה (ודבר זה נכון בעיקר לגבי בתי-ספר שבהם הונהג יוח"א בעבר), או מטעם המתנ"סים ובשיתופם (המתנ"סים הציעו מדריכים פרטיים או חברות, וההתקשרות הייתה עם תכנית ולא עם מדריכים ספציפיים), ומכל מקום - בתיווך הרשויות (אם לא בתפעול על-ידיהן מוסכמת ומוגדרת).

מעבר לכל בתי-הספר נמנו נושאים ופעילויות אלה:

דרמה, מחול, חינוך מוזיקלי (מקהלה, תזמורת), חינוך סביבתי, פיתוח חשיבה, אסטרונומיה, מחשבים, בעלי חיים, טיסנאות, קרמיקה, בישול, תקשורת ואקטואליה, ארכאולוגיה, שעת סיפור, טבע, אורגמי, גידול, שח, עיצוב הבית, חינוך חברתי, אקולוגיה, לימודי ארץ ישראל, קרטה, אירובי, נגרות, משפט עברי, הגנת הטבע, איכות הסביבה, תבל, פסיכומטרי צעיר, כיתת אמן, לימודי רפואה צעירים, סוסים, טכנולוגיה, אמנות ופעילויות ספורט שונות.

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

על השאלה "מהי ההשפעה של יום לימודים ארוך על תגבור תלמידים מתקשים בלימודים" השיבו מרבית המנהלים וכמחצית מהמורים כי השפעתו חיובית, כדלקמן*:

	במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
	↑	--	↓	↑	--	↓
מורים	49%	45%	6%	59%	30%	11%
מנהלים	90%	8%	2%	83%	10%	7%

* מקרא:

↑ השפעה חיובית

-- אין כל השפעה

↓ השפעה שלילית

בהשוואה ליוח"א, מרבית המנהלים - גם מי שחוזרים וטוענים כי אין מדובר בשינוי דרמטי מבחינה מבנית-ארגונית - מדגישים כי בזכות יום הלימודים הארוך זוכים כל הילדים או כמעט כולם לפעילויות העשרה, וכי אם "יוח"א הלך בעיקר על שעות אורך", אזי יום הלימודים הארוך "הולך ומתפרס על שעות רוחב". המנהלים ציינו כי שעות הרוחב שנוספו אפשרו להם לתמרן את הלמידה כך שיותר תלמידים זכו לטיפול - המתקשים, המצטיינים, וגם הבינוניים ("הנותרים בכיתה וזוכים להכי פחות מענה אישי"); הודגשו תכניות למצוינות בהיקפים כאלה או אחרים ("60% למתקשים ו 40% למצטיינים"), קבוצות תגבור בכל המקצועות ושעות רוחב רבות ופיצולי כיתות בכל שכבות הגיל, למידה בקבוצות קטנות או 'דחיפה' של

תחום דעת מסוים ("למשל, אנחנו החלטנו שדוחפים אנגלית כך שיש אנגלית כבר מכיתה א' וזה רק התכנית אפשרה לעשות") ו'קומבינציות', וירטואוזיות לעתים, בין שעות, חצאי כיתות, נושאים, מורים ומדריכים.

מערכת לימודים יומית

בבסיס הסוגיה של שילוב הפעילויות לאורך היום עומדים שני רציונלים מנוגדים משהו:

האחד – ניצול מרבי של זמן האיכות (קרי: שעות הבוקר, נוכחות של מורות ביה"ס), תוך הפרדה ברורה למדי, כזו או אחרת, בין הלימודים (החלק הפורמלי) לבין ההעשרה ("כאשר הילדים קשובים לקבלם, כי המשאבים כל כך יקרים"; "אנגלית ומתמטיקה בבוקר, כי אני לא מתביישת לומר שהם יותר חשובים"; "עד 13:30 הלימודים מתנהלים כרגיל, מורים הולכים הביתה ב-14:30 כך שההעשרה והלימודים מנותקים זה מזה, ואז, אחרי 14:30 אני מנהלת מתנ"ס קטן") ותפעול היום בשתי מערכות. הרציונל האחר – ראיית יום הלימודים הארוך כתכנית לימודית אחת משולבת, שאינה מחולקת ומובחנת לאורך היום. לתפיסה זו נימוקים שונים: התנגדות להפיכת השעות הנוספות ל"מתנ"ס", "חוג", "קייטנה", "בייביסיטר" וכד', על המשתמע מכך - יחס מזלזל, השתמטות ("האני מאמין שלי זה שאסור שיהיה יום לימודים ארוך עד 13:30 ואחרי זה קייטנה עם מדריכים. שכנעתי מורים לשיתוף פעולה והגענו להסכמה – יומיים בשבוע מדריכים בבוקר ומורים אחר הצהריים ויומיים אחרים כל בית-הספר התפצל לשניים, א'-ג' ו'-ד' ולמדו באופן רב-גילי"; "השעה הלא פרונטלית היא בקצה היום וזה היה כמו חוג לתלמידים. אני חושבת איך לעשות את זה אחרת, איך להכניס את זה במשך היום"); תפיסה (וניסיון) כי 'הערבוב' מקל, מפוגג ומרפה ריכוז ומאמץ מחד גיסא, ובונה מחויבות (לפעילות העשרתית) מאידך גיסא ("עשיתי תכנית שהכול משולב בה, שהילד ישחק, ילמד – הכול ביחד"; "בשילוב לאורך היום הילדים מרגישים מחויבות וזה גם מגוון"); ראיית 'הילד וטובתו במרכז' ("הילד במרכז מאל"ף ועד ת"ו"; "יש ילדים שזה מתאים להם ויש שלא, וצריך להיות מאוד יצירתיים"; "אנחנו תופסים את הילד במרכז וחשבנו שאם, למשל, ילד טוב בכדורסל אבל הוא על הפנים בחשבון, אז הוא בא לבית-הספר בכיף לכדורסל ואחר כך נשאר בכיף ליתר היום. רוצים לגרום לילד להרגיש שיש לו מקום שהוא טוב בו"); עמדה קשוחה ו'מרגילה', ולפיה אין הבדל של ממש בין הבוקר לבין סוף היום ("מבחינתי אין הבדל בין תחילת יום לסופו, ושעות רוחביות נכנסו במהלך כל היום. כולם לומדים את כל המקצועות במהלך כל היום"; "כשעושים הפוגות, אפילו לקטנים, הם מתרגלים לכול"; "מה שראוי בבוקר ראוי גם ב-15:30, זה לא קשור לדברת"; "למורה יש אוטונומיה לחוש את הכיתה ואת הקשב ולהחליט אם אפשר להקנות ידע או לא") ושיקולים פרקטיים ("כשעושים כיתות צריכות עזרה בו זמנית, אי-אפשר להציע עזרה לכולם"; "צריך להתאים למגבלות הפיזיות, למקום ולמרחב").

הפיזור/השילוב מחושב, בדרך כלל, בהתאם לגיל ("בכיתות א'-ב' יותר משולב, כי ילד לא יכול לשבת 7-8 שעות. בערך שלוש שעות הפגניות. בכיתות ה'-ו' זה ענייני יותר ויש פחות שעות הפגניות. פעילות הפגנית באמצע היום מקלה ושוברת"), וכפוף גם לאילוצי זמן, מקום ועלויות (ראה בהמשך).

כוח אדם בהפעלת יום לימודים ארוך

"הקושי הכי גדול הוא הסיפור של המורים, התגמול. צריך להביא כוח אדם חיצוני מיומן מספיק ולערב יותר את המורים. אם המורים ייקחו את זה, התוצאות תהיינה הרבה יותר טובות."

שיקול כלכלי? חינוכי? רק הילד במרכז, או גם מעמדו של המורה? מנהלים רבים עסוקים בשאלה זו ובהשלכותיה, חשים על בשרם את מחירה, ותרים אחר אותו אופטימום או שביל הזהב. התמרון בין שיקולים חינוכיים לשיקולים כספיים - שיקולי עלות-תועלת - מאפיינים את כל המנהלים, אך גם במצב עניינים זה נשמעים קולותיהם של מנהלים בעלי עקרונות, וחשוב מכך - למודי ניסיון.

ואלה הכוחות או ניגודי האינטרסים העיקריים:

- מילוי תפקידים על ידי הצוות הבית-ספרי (שרמתו ואיכותו נחשבות גבוהות) לעומת העסקת גורמי חוץ (מורי קרן קרב, פרחי הוראה, מדריכים, סטודנטים).
- נתינת 'עוד מאותו דבר' (בעל אופי לימודי, בטווח נושאי מצומצם, יחסית), לעומת גיוון וחידוש.
- שעות הבוקר (הנחשבות זמן איכות) לעומת שעות סוף היום (עייפות, משמעת ירודה).
- תגמול וריצוי מורי בית-הספר (בעלות כספית גבוהה) לעומת קניית 'כוח עבודה זול'.
- שיקולי הרשות (התיישרות עם העדפותיה, התאמה למסגרת הכללית) לעומת צורכי בית-הספר, קדימויותיו והעדפותיו.

ואם כל אלה כשלעצמם אינם 'מספיקים', אזי הממשקים ביניהם יוצרים ניואנסים נוספים להתחבט בהם.

שיקולים בעד ונגד העסקת מדריכים חיצוניים

משותפת למנהלים רבים הביקורת על רמתם המקצועית הנמוכה, יחסית, של מדריכים, על חוסר ניסיונם החינוכי, על כישוריהם החסרים בהשלטת משמעת, על מחויבות נמוכה, על 'ריבוי דמויות' (תחלופה או היעדרות גבוהה) וזרותן (לא מחוברים, לא מכירים את רוח/תקנון בית-הספר), וכל זאת בהשוואה ובניגוד לצוות הבית-ספרי: "כל גוף חיצוני שבא לסייע לא עזר אלא חיבל באקלים, במשמעת, אנשים שלא למדו הוראה, לא מחנכים, אין להם מסירות לעבודה, מאחרים כל הזמן ועם הרבה היעדרויות"; "הילדים בוחנים אותם מכף רגל ועד ראש מבחינת הגבולות. מדריך לא כריזמטי, החוג שלו היה במצב קטסטרופלי והיה פה בית משוגעים"; "היה לנו בלגן שלם כי הביאו קבלן מבחוץ שהעיקר בשבילו היה להרוויח כסף וזה עשה הרבה מאוד בעיות"; "הרעיון שמגיעה השעה 13:00 ונכנסים המדריכים נותן הרגשה שהתחיל המועדון".

עם זאת, אין בכל אלה לבטא את עמדת הכלל. בכמה מבתי-הספר, גורמי החוץ (מורים מקצועיים הפנויים בשעות הצהריים, מדריכים מנוסים / "מוכרים זה שנים" ברשות), ובפרט מורים מקרן קרב, בהחלט הניחו את דעתם של מנהלים, אם לא יותר מזה. הדבר נכון בעיקר בבתי-ספר שהונהג בהם יום חינוך ארוך בשנים קודמות, ושצוות קרן קרב השתלב 'באופן טבעי' בפעילויותיהם במסגרת התכנית: "קרוב הם חלק מבית-הספר, ילדים לא מבחינים בינם לבין השאר, הם שותפים. הם משובצים מהשעה הראשונה עד סוף היום, הם חלק מהרציונל הבית-ספרי להעשרה. חצי כיתה עם המחנכת וחצי אתם"; "אני בחרתי את המדריכים על פי המלצה, ריאיון אישי, בדיקת

ההכשרה, שיעור לדוגמה, וגם הכשרנו בעצמנו; יש אפשרות לבחור תכניות ולא מורים, ואני יודעת לזהות תכניות עם מורים טובים; וקרה שבחירת כוח האדם נבעה מתפיסה אידאולוגית: "רק בניתי תכניות, הרעיון היה לתת את הכי טוב, לקחת גופים שיש להם אמירה..."

קושי בהקשר זה תיארו מנהלים מן הפריפריה, שצינו כי הם מוכרחים להתאים את עצמם להיצע והביקוש באזורם ולמחסור בכוח אדם מיומן ומגוון ביכמות גדולה' ("במקום כמו שלנו אין אפשרות להיות מפונקים. רצינו כמות גדולה אז קיבלנו מורים לא מיומנים").

שיקולים כספיים מילאו תפקיד מרכזי בהעדפת מדריכים חיצוניים: מדבריהם של מקצת מנהלי בתי-הספר ומנהלי מחלקות החינוך היה אפשר להבין כי שיקולים כלכליים גברו על שיקולים חינוכיים, וכי הרשות הכתיבה את ה'כיוון' ואף את ההעשרות שניתנו, בדרך כלל מתוך העדפה שלה עצמה לשלב גורמים חיצוניים, זולים יותר. מעטים ממנהלי בתי"ס ביטאו אי-נחת וטענו כי הרשות המקומית משתמשת בחלק ממשאבי התכנית לצרכים אחרים.

שיקולים בעד ונגד העסקת מורים מן הצוות

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):					
על השאלה "מהי ההשפעה של התכנית על מידת העומס המוטל על כתפי המורים, על עייפותם ושחיקתם", השיבו מרבית הנשאלים כי השפעתה שלילית, כדלקמן:					
1. השפעה על מידת העומס המוטל על כתפי המורים*:					
במגזר דוברי הערבית	במגזר דוברי העברית	במגזר דוברי הערבית	במגזר דוברי העברית	במגזר דוברי הערבית	במגזר דוברי העברית
↑	↓	↑	↓	↑	↓
6%	30%	4%	22%	74%	74%
3%	21%	0%	14%	86%	86%
2. השפעה על תחושות עייפות ושחיקה אצל המורים*:					
במגזר דוברי הערבית	במגזר דוברי העברית	במגזר דוברי הערבית	במגזר דוברי העברית	במגזר דוברי הערבית	במגזר דוברי העברית
↑	↓	↑	↓	↑	↓
6%	36%	5%	32%	63%	63%
7%	30%	0%	45%	55%	55%

* מקרא:

↑ השפעה חיובית

-- אין כל השפעה

↓ השפעה שלילית

מכל הסיבות הנ"ל, יש מנהלים שהיו רוצים לשמר את האיכות והרמה שמבטיחים להם מוריהם⁷ תוך שהם מודעים למגבלות ולחסרונות שבכך: מנעד העשרתי מצומצם ("ברגע שמורים תופסים את מקומם של מדריכים, אני יכול פחות לספק דברים אחרים לתלמידים כמו שחייה, מוזיקה וכדומה"); "אנחנו רואים עדיפות במורים אורגניים, מצד שני – הרצון להכניס כוח חיצוני להעשרה"; עלות כספית גבוהה ("התקציב לא היה מאפשר לי לתת לכולם וזה היה יוצר בעיות... הפתרון הקל והמהיר בלי לעורר מהומות היה מדריכים חיצוניים"; "רצינו להוריד את אחוז המורים המועסקים כי 110 ש' לשעה זה יקר, אבל בדיעבד כנראה אין תחליף למורה, עם כל הכבוד לסטודנטים או למדריכים"); תלות ברצון הטוב של מורים ("המורות לא חייבות כי ההסתדרות לא מחייבת אותן, אבל בגלל הקשר אתי הן נותנות שעות"; "כל צוות המורות התגייס ואמרו שאם זה צורך של בית-הספר הן יהיו פה. בין שלוש לארבע פעמים בשבוע הן מסיימות ב-14:45"; "אני יושבת עם כל מורה לגבי כמה שעות היא יכולה לתרום למערכת והן יודעות שאני גם משדרת ציפייה

מאוד גבוהה שיישארו"; "נוצרו פה נורמות שמורות נשארות ביום ארוך כחלק מהמשרה שלהן"); שחיקה ("מורות שנתתי להן יותר ללמד, לפי דרישתן, קרסו עד סוף השנה. היכולת ללמד המון שעות היא מוגבלת"; "מורים מיהרו לשכר נוסף ורצו לעבוד שעות נוספות מעבר לתקן ומהר מאוד הגיעו לשחיקה"). מנהלים רבים תיארו ניסיונות ומהלכים שנעשו בבית-ספרם בכיוון זה, אשר בבסיס מרביתם עמדה התפיסה כי מורים

⁷ בשני בתי-ספר (מתוך 30) התלוננו מנהלים כי לא היה זה רצונם שלהם אלא דווקא בחירתם של מורים להישאר, "כי אף אחד לא רוצה לוותר על הכסף".

יצירתיים, או המעוניינים להשקיע בתחומם ולתת במה לכישרונותיהם – ובפרט המורים המקצועיים – יכולים להציע העשרה טובה דיה ולקדם את התלמידים גם כך: "הצלחתי, ועם תכנון טוב אצליח יותר, לנצל טוב את כל המורות שלי. פניתי אליהן לגבי השנה הבאה שיחשבו על נושא שעליהן ללמד כהעשרה. אין גבול ליצירותיות של חלק מהן"; "חלק כבר ראו את הטוב שבזה והן רוצות להמשיך כך גם בשנה הבאה".

ומול העמדות הללו ניצבת מנהלת אחת הטוענת: "זה שטויות במיץ עגבניות השאלה של מורים לעומת מדריכים. אם אין לי אמירה לגבי פיטורי מורים, שלא אני בחרתי אותם ויש מהם כאלה שלא הייתי רוצה שילמדו את הילדים שלי, והייתי מוציאה אותם מהמערכת, אז השאלה של מורים או מדריכים היא עוד יותר מצחיקה".

מעניינת בהקשר זה גישתם של כמה מנהלי מחלקות חינוך, הרואים בהעדפה זו של המנהלים כלפי הצוות הבית-ספרי תפיסה שגויה ("זו צריכה להיות תפיסה של לא המורה במרכז אלא הילד, לכן גם נזפתי במורים"), הצרה והחמצה של הרעיון ("יש מנהלים שלקחו את העניין ברצינות והשתמשו במשאבים בצורה נכונה, הם הועשרו מאוד ועשו דברים נהדרים עם הילדים") ובחירה ביחיים קלים: "אני לא כל כך השלמתי עם מנהלים שהחליטו שרוב השעות יינתנו ע"י מורים מהמשרד, כי בסופו של דבר מנהל כזה גם קיבל פחות שעות"; "מורה שלא מעורב, גם אז לא מעורב ולא בהכרח עושה עבודה טובה"; "מנהלים יכולים לתת למורים שלהם, אבל במינימום, לא בלארגיות, וכך נותרות להם יותר שעות לדברים אחרים".

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

מחצית מהמורות במגזר דוברי העברית וכ-40% מהמורות במגזר דוברי הערבית, משתלבות בשעות ה"תכנית" של יום לימודים ארוך. בממוצע, שוהות המורות בבי"ס כ-29 ש"ש (במגזר יהודי) וכ-27 ש"ש (במגזר דוברי הערבית). לשאלה כמה ימים בשבוע את נשארת עד לסוף יום הלימודים המלא (לא בהכרח "על חשבון" שעות התכנית), ענו המורות:

	אף יום	יום אחד	2-3 ימים	4-5 ימים
מגזר יהודי	9%	17%	46%	28%
מגזר דוברי הערבית	21%	9%	36%	34%

בבתי ספר לא מעטים (ויותר בבתי-ספר שזה עתה הנהיגו יום לימודים ארוך) הוכח כי שעות היום האחרונות 'בעייתיות', מה שגרם למנהלים להעדיף בשעות אלה את הצוות הבית-ספרי - היקר אמנם - על פני מדריכים, אף על חשבון שעות הבוקר, הנחשבות איכותיות יותר מבחינת הקליטה והריכוז. כך, מנהלים הדגישו כי הם ניסו להבטיח שהימים הארוכים 'ייסגרו' ע"י מורי בית-הספר, וכי לעתים להטטו לצורך העניין: "הייתי שמחה לראות בית-ספר שמתנהל בחמישה ימי לימוד מלאים והמורים נמצאים בו כל היום ולא רק בחלקו. רצינו לראות את המורים פותחים וסוגרים

את היום, משולבים מלא ביום לימודים ארוך"; "בכיתות שמורים נשארים עד סוף היום זה עבד. בכיתות שהמדריכים הגיעו, זה לא עבד, כי מי יגיע עבור שכר נמוך כמו שהמועצה משלמת (25₪)?"; "אני לא רוצה להישאר בשעה 14:00 רק עם מדריכים. יהיה כאן קרנבל"; "יש מורות שהחליטו להישאר כי הן הרגישו ששעות אחרי הצהריים עם המדריכים הורסות להן את כל החינוך של הבוקר"; "העלויות של קרן קרב הן פי שניים ממה שהיה, אני יכול לפצל כיתות לימוד ולנצל את הכסף טוב יותר במקום לשלם למדריכים"; "הורים אומרים: בשעה האחרונה אתה שם לי סטאז'רים שהם לא אחראים". ויש שיקולים כספיים 'טהורים': "גם אם מורה יקר יותר, מהר מאוד הבנו שזה לא כל כך, כי יש הוצאות נלוות, כמו נסיעות וחומרים".

תגמול המורים

בתארים את השפעות התכנית שיושמה על התנהלותם בתוך בית-הספר מול צוות המורים ו'מול עצמם', הדגישו מנהלי בתי-הספר בעיקר את הצורך להתחשב במוריהם ואת האמפתיה שחשו כלפיהם כמי ש'לא ממש הובאו בחשבון' וכצד הנפגע, יחסית, של המהלך.

בתכנית, כפי שיושמה, לא חל שינוי במשרת המורה או בהגדרתה; מורים שבחרו להישאר במסגרת היומל"א תוגמלו, אך קרה שמורים נשארו יותר – מתוך שגוייסו או שהתגייסו – ויום עבודתם התארך, כביכול, מבלי שתוגמלו על כך.

מעבר לקשיי ההתחלה (הבלבול, המרידות, ההתנגדות) תיארו מנהלים את ניסיונם 'להנהיג' ולדרבן את המורים לשתף פעולה, לספוג, להתאמץ ולתרום ("המורים הסתגלו יפה מאוד לשינויים, יותר מהמצופה, תודות ליכולת ההסברתית שלי שבשלב יותר מאוחר הם ירגישו טוב יותר"); "לפני שהיה כסף זה היה קטסטרופה. עכשיו כבר שכחו כולם. בתחילה זה השפיע לשלילה על המנהיגות, כי הבטחתי וזה לא היה תלוי בי ולא יכולתי לקיים את ההבטחה. זה החליש אותי במידה מסוימת והעמיד אותי במצבים לא נורמליים כי אנשים שהם מפרנסים יחידים לא קיבלו כסף", ובו בזמן את התמרונים שעשו כדי לקדם את המורים, להעצימם ולתגמלם: "היה ברור שאם מורים לא יהיו שבעי רצון זה לא יצליח..."; "תגמול מביא לרצון לעבוד ומשפיע על המוטיבציה. זה מעגלי. בסופו של דבר הולכים עם זה למכולת. מדי פעם מורה אומרת אנחנו לא מתוגמלות, ואני מבינה אותן, מורות מרגישות מרומות".

בסופו של דבר, כל המנהלים, ללא יוצא מן הכלל, העלו את סוגיית התגמול בכלל (של המורים בפרט, אך גם את שלהם בעקבות יום הלימודים הארוך), את הכרתם בעומס, באכזבה ובתסכול של המורים הכפופים להם ואת ניסיונותיהם למצוא דרכים לתגמלם ולרצותם, על אף 'נגיסתם' הגבוהה בתקציב מול 'שוק המדריכים הזול'. המנהלים הדגישו בעיקר את אי-הבהירות ששררה עם תחילת היישום בדבר השאלה 'מי יכול ללמד' בשעות

הנוספות, הקושי לרתום את המורים למערכת מיד עם תחילת היישום (בשל התנגדות מצד הסתדרות המורים) והזמן שנדרש למורים ואף להם להבין את זכויותיהם וחובותיהם ואת המידה שבה הם יוצאים נשכרים מהארכת היום: "לשנה הבאה פתחתי את כל השעות הנוספות למכרז, ופתאום כל המורות רוצות. נורא רוצים לתגמל מורים, אך מציבים רף לא הגיוני של סכומים"; "המורים שילמו את המחיר הכי יקר. רק מיעוט קיבלו מסגרת של תקן. כך יצא שיום הלימודים התארך, ומצד שני התגמול הכספי מאוד לא משמעותי"; "יודעים שמנהל שנתן שעות של דברת גמר את התקציב. אז בשכר של מורה בשעות של דברת אני יכולה להביא שני מורים לשעות הרגילות. המשכורת של המורים לא גדלה, בפועל הם מקבלים אותה משכורת. אם אני רוצה לתת להם שעות דברת, לא נשאר לי לדברים אחרים"; "יש שמסתכלים בעין רעה על המדריכים כי הם כאילו דברת שלקחו להם את הפרנסה. נוצר מצב שבו חלק מהמורים שלא עבדו בדברת הרגיש שהוא מקופח ונפגע".

רלוונטית בהקשר זה הערתו של מנהל מחלקת חינוך כי "יש מורים שנשארים רק בשביל הכסף,

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

על השאלה "כיצד השפיעו השינויים במערכת החינוך על סך ההכנסה שלך מעבודתך כמורה/מנהל", השיבו מרבית המנהלים כי הכנסתם עלתה. כשליש מהמורים במגזר דוברי העברית וכמחצית מהמורים במגזר דוברי העברית דיווחו כי הכנסתם עלתה, כדלקמן*:

במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי העברית			
↓	--	↑	↓	--	↑	
1%	42%	57%	1%	63%	36%	מורים
3%	27%	70%	5%	33%	62%	מנהלים

* מקרא:

↑ עלתה

-- לא חל שינוי

↓ ירדה

בתשובה על השאלה "באיזו מידה התגמול עבור שעות התכנית הוגן", השיבו כמעט כל המנהלים שהתגמול שהם מקבלים בגין התכנית אינו הוגן. לעומת זאת, שליש מהמורים במגזר דוברי העברית וכמחצית מהמורים במגזר דוברי העברית סבורים שהתגמול שהם מקבלים הוגן, כפי שאפשר ללמוד מהלוח הבא:

במגזר דוברי העברית		במגזר דוברי העברית		
הוגן	לא הוגן	הוגן	לא הוגן	
54%	46%	34%	66%	מורים
8%	92%	7%	93%	מנהלים

והורים לא מרוצים כי הם רואים שלא עושים עם הילדים כלום". אולם גם בקרב מרבית ראשי הרשויות המקומיות ומנהלי מחלקות החינוך נתפסה אי-הגדרתה של משרת המורה כסוגיה לא פתורה של התכנית ("מורים ומנהלים מדברים בשני קולות לאורך כל הדרך, והקול הכי חזק שאנחנו שומעים הוא של המורים"). הם טוענים ומעידים כי התרשמו שהיעדר התגמול פגע ברצון של מורים ("בחיוך שהם באים אֶתוּ לבית-הספר") וכי התוספת בשכר המורים, **תוך כדי הוספת שעות הוראה**, לא קידמה באמת את מעמדם ולא חוללה שינוי של ממש בתנאיהם, ולכן לא בהכרח תביא מורים טובים יותר למערכת.

עוד בהקשר זה טענו מקצת ראשי הרשויות ומנהלי המחלקות כי המורים 'הוזנחו' – הם לא קיבלו התייחסות מספקת ולא היו מעורבים בתהליך (וכמה מנהלי מחלקות חינוך הכו על חטא ואף ציינו כי "מורים שהיו מעורבים היו בסופו של דבר יותר מרוצים"). המלצותיהם כללו אפוא את הצורך הקריטי להגיע לידי שיתוף פעולה עם ארגוני המורים ולהסדר שינוי את דעתם, ולהעלות את התקצוב לשעות תקן ("במקום כל מיני חלטוריסטים").

אך מרירות ותסכול אינם נחלת הכול; בצד נימה שלטת זו, כמה מנהלים מתארים מצב שבו אין למורות עניין בשעות האחרונות, אם מפני שהן עייפות, רוצות להשתלם, רוצות הביתה לילדים, ואם משום שפשוט לא משתלם להן (תיאומי מס): "לא הייתה מרירות כי ניתנה האופציה, מי שרצה קיבל, אבל לא הרבה רצו"; "הצוות שלי לא מעוניין בשעות האפקטיביות, כשמורה נשארת מאוחר היא מעדיפה שעות תקן. עדיף לקבל את השעות ישירות לבית-הספר ולתת אותן למורות, אף שזה מפחית את הגמישות בשימוש במשאבים ובגיוס מדריכים".

תפקידו של מנהל בית-הספר ותגמולו

אצל כמה ממנהלי בתי"ס 'גלש' הדיון באי-תגמולם של המורים גם לאי-תגמולם שלהם: "גם אני לא מתוגמלת מספיק. בעיות משמעת, סדרי עבודה, מחליפי מקום – למה אני לא צריכה לקבל יותר? אני נמצאת פה כל יום עד שעה שבע ועדיין זה מוצלח, אבל גם אני רוצה להיות מתוגמלת"; "המנהלים מקבלים תוספת של 900 ₪ שזו בושה. יש הקרבה טוטאלית שלי למען התלמידים. בתחילת התהליך הייתה השתעבדות. מבחינה כספית זה לא שווה, אך התרומה כל כך רבה לתלמידים שזה היעד שלנו".

כמעט כל המנהלים – גם אלה שלא התלוננו על היעדר תגמול הולם – תיארו עומס⁸, שברמותיו הגבוהות הפך לקושי למלא את תפקידם ("זה המון עבודה, בלילה התעוררתי מסיוטים

ששכחתי דברים, לא לזה התכוונתי כשבאתי לנהל את בית-הספר; "היה עומס וקורסתי. כל הקיץ עבדתי והגעתי בספטמבר עם אפס כוחות"), מה שאילץ מנהלים לעסוק בעניינים 'שוליים', כביכול, או למלא תפקידים חדשים נוספים, באין אחר שיעשה זאת ("בעבר לא היו לי כספים כאלה להתעסק בהם. זה עוד תקציב שלם להתעסק בו. זה תיק שנפל עלינו. הרגשתי שאני קורסת, משכורות לא נכנסו וניהלתי מערכת הרגעה במקום לנהל את בית-הספר. הילדים לא הרגישו מפני שהמורים המשיכו לפעול, אבל אני לא הייתי אֶתם"; "אין מנהל אדמיניסטרטיבי, אין אחות, המנהלת היא הכול. עוסקים יותר בדחוף מאשר בחשוב"). הדבר גזל מהם את רוב זמנם ומשום כך פגע בדפוסי העבודה שלהם ובנוכחותם הפדגוגית, בעיקר מול המורים: "דברת דרשו מהמנהלים השתלמות שבועית שהנחיתו עלינו. בעצם, ניהלנו את בית-הספר ארבעה ימים בשבוע ובתקופה הכי חשובה של הצוות, של ההטמעה,

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

- מנהלים מדווחים כי הם שוהים בביה"ס, בממוצע, כ-50 ש"ש (במגזר דוברי העברית) וכ-45 ש"ש (במגזר דוברי הערבית).
- מרבית המנהלים (84% במגזר דוברי העברית ו-67% במגזר דוברי הערבית) נשארים בבית-הספר 5 ימים בשבוע עד סוף יום הלימודים הארוך.
- כמעט כל המנהלים (94% במגזר דוברי העברית ו-97% במגזר דוברי הערבית) מדווחים כי העומס המוטל על כתפיהם גבר במידה רבה בעקבות "ישום התכנית".

⁸ שתי מנהלות דיברו על הקלה, דווקא, שנבעה מהשתחררותן מיום שישי: "כשראיתי שהכול מתנהל כהלכה, הפסקתי לבוא. אין מסות של כל בית-הספר. לי יש שקט נפשי וגם למחנכות. אני מרגישה שאני לא צריכה להגיע לבית-הספר ובאמת נהנית".

לא היינו פנויים אליו"; "לי יש התנהלות דידקטית-פדגוגית ופחות מנהלתית. השנה לא קיימתי את זה, המון שיחות עם מורים לא התקיימו. אלה דברים שבשל התכנית לא הספקתי לעשות. השנה הייתי מנהלת קייטנת דברת".

בנקודה זו מנהלי בתי הספר שונים ממנהלי מחלקות החינוך, שלא הביאו בתיאוריהם על מנהלי בתי"ס צד זה של עבודת המנהל, ועל כל פנים לא בעוצמות כאלה. כזכור, הם הרחיבו את הדיבור על ריבוי הסמכויות ועל האחריות הגבוהה יותר שנפלו בחלקו של המנהל, אך מסיבה זו או אחרת 'דילגו' על תחושות העומס (והתסכול) עצמן, גם אם היו ערים לקשיים ה'אובייקטיביים', כביכול, שתיארו מנהלי בתי-הספר.

מה שמשותף בכל זאת בעניין זה הוא נטייתם של מנהלי בתי-הספר (ויותר מכך של מנהלי מחלקות החינוך) להכיר בערכם של ליווי, הדרכה, סיוע או התחלקות בנשיאת התפקידים: "טוב שמישהו מהצד, מבחוץ, יכול לסייע לבדוק את הדברים מנקודת מבט חיצונית. זה ייתן את התוצאה הרצויה. מישהו לא מהצוות שיוכל ללוות אותנו. עבדתי עם יועץ ארגוני שהגיע פעם בחודשיים, לא יותר. אני צריכה מישהו שישאל את השאלות הקשות. זה יסייע פי עשרה מכל מפגשי המורים שהיו השנה".

תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ביום לימודים ארוך

"80% משתלבים. אנחנו עושים כל מאמץ, אבל זה מאוד קשה. היה טוב אם חלק משעות השילוב היו מתממשות ביום הארוך, כי אחרת אין להם מענה. צריך להיות אתם, לבנות להם מערך מקביל אולי, הם לא יכולים להשתלב ככה".

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

על השאלה "באיזו מידה לצוות שמלמד בשעות אחה"צ יש או אין כלים חינוכיים לטפל בתלמידי החינוך המיוחד המשולבים" התקבלו התשובות הבאות:

במגזר דוברי הערבית		במגזר דוברי העברית		
במידה רבה + מעטה + כלל לא	במידה רבה + בינונית	במידה רבה + כלל לא	במידה רבה + בינונית	
41%	59%	41%	59%	הורים*
48%	52%	53%	47%	מורים

כ-60% מההורים (במגזר דוברי העברית ודוברי הערבית) סבורים שלצוות החינוכי המלמד בשעות אחר הצהריים יש כלים חינוכיים מספקים, לעומת כמחצית מהמורים בשני המגזרים.

* האחוזים מחושבים מתוך סך של 92 הורים לילדים הזכאים לקבל שירותי שילוב (7.8% מכלל ההורים במדגם).

הסיפור של הילדים בעלי הצרכים המיוחדים הוא, במידה מסוימת, החלק המוצלח פחות של יום הלימודים הארוך. רק מנהלים מעטים ציינו כי תלמידים אלה 'הרוויחו' מן השינויים, ואף זאת לא באופן ישיר, שכן במסגרת יום הלימודים הארוך לא הוגדר דבר בעבורם, אלא רק כפועל יוצא של המשאבים (שעות רוחב, סייעות) ובהתאם לקדימויות שהמנהל קובע לעצמו, או פשוט מתוך הפניית יותר יחס אישי: "בתפיסה שלי אני מעדיפה לתגבר פחות ילדים אך לתת יותר שעות לנזקקים"; "לפעמים נתתי להם שתיים-שלוש מורות, וזה עבד. הם קיבלו יותר שעות לסייעות"; "הם נהנו מזה יותר – הצרכים שלהם גדולים יותר אז הם קיבלו יותר תשומת לב. כשמורה עובדת עם עשרים ילדים ויש שלושה עם צרכים מיוחדים, בטח שעם יותר תשומת לב הם יתקדמו. יכולנו לתת להם יותר מענה".

גם אם נראה כי התכנית וסדר היום המיועדים להם לא נפגעו, שילובם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ביום הלימודים הארוך היה בעייתי וקשה ברוב בתי-הספר (להבדיל מבתי ספר בהם היה נהוג יוח"א). אמנם מנהלים אחדים (כשליש) הדגישו כי הילדים לא הושפעו וכי השתלבו כרגיל ("הם ילדים רגילים

בעינינו, הם סופר-משולבים"; "כל הילדים מסיימים באותו זמן, כל תלמיד משתתף בהכול, לא מפרידים בין ילדי סל-שילוב לאחרים"; "הם חלק ממכלול ולכן הם ישתתפו בכל ההעשרות, מה שחל על כל התלמידים חל גם

עליהם מבחינת הזמנים ומבחינת המבנה הארגוני), אך מרבית המנהלים אכן תיארו קשיים - הן שלהם והן של הצוות, אך בעיקר של הילדים - לשלב ולהשתלב, בשל סיבות שונות: פעילויות לא מתאימות ("יש ילדים בעלי הפרעות קשב וליקויי למידה שהחוגים וההעשרה לא התאימו להם בכלל. היה קשה לי אתם. לא הייתה להם

בחירה מבחינת החוגים, והילד נאלץ ללכת הביתה"; "הם מסכנים, כי סך-הכול הם נכנסו לחוגים שלא תמיד יכלו להתחבר אליהם"); היעדר מורות מחנכות (או נוכחות של דמויות לא מוכרות) וסידור קבוע של סייעות בשעות המאוחרות⁹ ("ילדה עם CP אמרה לי: עכשיו, ב-13:30, אני יודעת שאני נכה כי כל הילדים צריכים לעזור ליי"), וזאת בעיקר בקרב ילדי ADHD, שהשפעת הריטלין עליהם מתפוגגת בדרך כלל לפני תום היום הארוך (בסביבות 13.30), ולפיכך אין הם יכולים להיכלל אפילו במסגרת הניסיונות והמאמצים הבית-ספריים המיועדים לילדים בעלי צרכים מיוחדים אחרים ("אנחנו עובדים קשה על כל התלמידים האלה. לנושאים שהם אהבו נתנו להם להיכנס, לפעמים שמנו שתי מורות יחד כדי לתת להם תשומת לב, שלא ירגישו שמה שמלמדים זה לא לרמתם. חלק עשו עבודות בית, חלק היו במועדון ספורט כדי לפתח אותם, כדי לתת להם הרגשה שהם קיימים"; "בשיעורים שלא דיברו אל לבם, כמו מדעים או חשיבה מתמטית, העדפתי לתת להם לעבוד על היסודות או על תכנית מעולם החי, או דברים אחרים שמתאימים להם – כך שהם נשארו בסופו של דבר כמו כולם, עד 15:30"). ואמנם, מנהלים רבים שותפים לתחושה כי יום הלימודים הארוך אינו מתאים לילדים אלה, וכי קשה להציע להם מענה מלבד שליחתם לביתם מוקדם יותר, לפני תום יום הלימודים, או לחלופין שהייתם בחדר המנהל 'תחת חסותו' עד בוא ההורים: "יש ילדים שקיצרנו להם את היום, ובתום האוכל הם הולכים כי שהייתם לא אפקטיבית"; "תלמידים שמתקשים ביום לימודים ארוך יכולים לשאול מ-8:00 בבוקר 'מתי אני הולך הביתה?' ב-13:00 מתחילה תנועה. יש ילדים שלא יכולים לשבת בכיתה כשפגה השפעת הריטלין ומתחילים לטפטף אותם הביתה בכל מיני דרכים, אחרת הם נשארים וסובלים, ומפריעים לאחרים"; "לא הייתה התייחסות נאותה אליהם, הם לא זכו לחלק המגיע להם. הם נשארו ללא מענה. האגף לחינוך מיוחד לא התערב ולא נתן הנחיות איך לעבוד עם קבוצה כזאת ביום לימודים ארוך"; "שני ילדים שהולכים מוקדם עד שהאמהות שלהם מגיעות אני עושה להם בייביסיטר, גם

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

נתוני הסקר הטלפוני בנושא השפעת יום הלימודים הארוך על תלמידי השילוב אינם מתיישרים עם המידע העולה מניתוח ראיונות העומק האישיים. בסקר נשאלו המרואיינים מהי ההשפעה של יום לימודים ארוך על הישגיהם בלימודים ועל מצבם הרגשי והחברתי של תלמידי החינוך המיוחד (חנ"מ) המשולבים במסגרות החינוך הרגילות. תוצאות הסקר מלמדות כי אמנם המשיבים חלוקים בדעתם אם ההשפעה חיובית או שלילית, אולם בכל זאת 30% עד 40% מהמשיבים סבורים כי יש השפעה חיובית על התלמידים בהיבטים השונים. בד"כ העמדות במגזר דוברי הערבית חיוביות יותר מבמגזר דוברי העברית.

1. הישגים לימודיים*:

	במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
	↑	--	↓	↑	--	↓
הורים**	37%	50%	13%	35%	30%	35%
מורים	31%	59%	10%	43%	49%	8%
מנהלים	47%	49%	4%	44%	56%	0%

2. מצב רגשי*:

	במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
	↑	--	↓	↑	--	↓
הורים**	42%	44%	14%	45%	25%	30%
מורים	25%	51%	24%	39%	31%	30%
מנהלים	40%	43%	17%	48%	45%	7%

3. מצב חברתי*:

	במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
	↑	--	↓	↑	--	↓
הורים**	44%	47%	9%	70%	20%	10%
מורים	23%	65%	12%	43%	49%	8%
מנהלים	43%	52%	5%	55%	41%	3%

* מקרא:

↑ השפעה חיובית

-- אין כל השפעה

↓ השפעה שלילית

** האחוזים מחושבים מתוך סך של 92 הורים לילדים הזכאים לקבל שירותי שילוב (7.8% מכלל ההורים במדגם).

⁹ בשלב זה מאושרות 30 ש"ש לסייעת במסגרת יוח"א.

אם יש לי פגישות בחדר, הם מציירים או שמשאירים את התיק והולכים לשחק בחוץ, אבל הם יודעים שהם יכולים לבוא לפה"; "זה קושי אדיר, זו דרישה מטורפת מילדים עם בעיות קשב וריכוז. לא לוקחים בחשבון מה זה עושה להם ומה אפשר היה לתת להם במקום. פניתי לאורך כל הדרך ואף אחד לא נתן לי תשובות. מה שקרה זה שבסוף היום אני מכנסת את כל הילדים הקבועים וזה נופל עליי"; "בעיה נוספת היא שהם נאלצים לחכות להסעות. הם יושבים ומחכים ומורה שומר. אף אחד לא ערוך ואני חסרת אונים ולא יודעת מה לעשות בשעות האלה. קשה להם גם חברתית, יש יותר 'טיזינג'".

השפעות יום הלימודים הארוך על-פי דיווחי מנהלים, מורים והורים

הישגים לימודיים

"ההשפעה טובה בכיתות א' ו-ב', ההישגים עלו, תלמידים קוראים. בכיתות גבוהות יותר – אני בספק. התלמידים המתקשים מרוויחים בעיקר."

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

בדומה למידע העולה מראיונות העומק האישיים, גם מנתוני הסקר הטלפוני עולה הטענה, מפי שיעור גבוה של משיבים, כי לתכנית אין כל השפעה עד כה על הישגי התלמידים. ובכל זאת הדעות חלוקות בסוגיה זו, ובד"כ מספר המדווחים על השפעה חיובית גבוה ממספר המדווחים על השפעה שלילית (עמדתם של מנהלי בתי"ס חיובית יותר מזו של מורים והורים).

1. השפעת יומל"א על הישגי התלמידים בלימודים:

	במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
	↓	--	↑	↓	--	↑
הורים	20%	48%	32%	8%	64%	28%
מורים	36%	41%	23%	12%	66%	23%
מנהלים	7%	41%	52%	5%	42%	53%

תמונה דומה מתקבלת בנוגע לתפיסת השפעתו של יומל"א על הישגי התלמידים המתקשים בלימודים, אולם כאן שיעור הטוענים להשפעה חיובית גבוה יותר.

2. השפעת יומל"א על הישגי התלמידים המתקשים:

	במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
	↓	--	↑	↓	--	↑
מורים	18%	49%	33%	15%	49%	35%
מנהלים	3%	45%	52%	3%	40%	57%

* מקרא:

↑ השפעה חיובית

-- אין כל השפעה

↓ השפעה שלילית

הערכה זו מבטאת במידה רבה את 'קריאת המציאות' של רבים מהמנהלים, אם מפני שעדיין הדברים אינם בני מדידה ("זה לא משהו כמית עבורי, צריך להציב פרמטרים להערכה, אולי אם יעשו מיצ"ב לזה"), ואם מפני שההשפעות על ההישגים עדיין לא הצטברו או לא נפרסו לרוחב כל בית-הספר (מעבר לכיתות א'-ב') ואינן משמעותיות ("סך-הכול אין השפעה משמעותית של התכנית והיום לימודים ארוך על ההישגים; אני לא יכולה להגיד שזה קידם הישגים לימודיים"; "לבוא ולהגיד לך שיש הישגים גבוהים דווקא בגלל היום לימודים ארוך אני לא יכולה, אבל כשהכיתה מפוצלת זה כבר נותן יתרון").

הסיבות העיקריות לכך שלא ניכרת השפעה על ההישגים הן: השקעה בהעשרה, תוספת מעטה בלבד של שעות לימוד, ירידה באיכות שיעורי הבית ובמשך הזמן המושקע בחזרה על חומר בבית - כל אלה סיבות העשויות לאפיין מהלך 'ירוק', הלומד את עצמו, טועה ומתקן.

רק שני מנהלים מתוך כלל מנהלי בתי"ס שרואיינו תיארו השפעה שלילית: "אצלנו הייתה ירידה בהישגים, כי חלק משעות היום העיוניות הלכו לעומת השנה שעברה"; "הילדים נשארו עד 15:30 עם המון שיעורי בית"; "זה השפיע לרעה כי תלמידים לא היו רגילים להישאר עד שעה כזאת, וטענו שאחר כך אין מספיק זמן בבית ללמוד ושהם עייפים. ומעבר לזה הרגשתי שאני לא מתעסקת בעניינים פדגוגיים כמו בשנה שעברה אלא בדברים יותר טכניים".

הרושם העולה מאמירות אלו, על ההסברים הנלווים אליהן, הוא שההשפעה אינה ניכרת; אבל, מוסיפים

מנהלים, זה עוד עשוי לקרות בעתיד, אם התכנית תימשך ותתייצב ("אני חושב שבעתיד יהיו מעט תלמידים חלשים וההישגים ישתפרו בצורה משמעותית, וזאת שנה ראשונה, היה הרבה בלבול וחוסר ידע והתלבטויות").

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

- חמישית מההורים במגזר דוברי העברית ועשירית במגזר דוברי הערבית מדווחים כי ילדם מקבל שיעורים פרטיים.
- רבע מההורים במגזר דוברי העברית וכ-30% במגזר דוברי הערבית מדווחים כי חלה עלייה בכמות השיעורים הפרטיים עקב השינויים בביה"ס.

מול אלה מתייצבים מנהלים המצהירים כי יש עלייה - יחסית או אף ניכרת - בהישגים באופן כללי, אך בעיקר בכיתות א'-ב', והם בהחלט זוקפים אותה לזכות יום הלימודים הארוך ומאפייניו הבולטים: שעות 'מורכבות' יותר ושעות רוחב, פניות של מורים והשקעה מצדם, שלא נתאפשרו בעבר ("בכיתות א'-ב' קרה הדבר המשמעותי ביותר"; "האזור פה מאוד חלש, אז אנחנו לא הופכים למצטיינים אבל אנחנו מרגישים שההישגים עולים, זה פנטסטי שלומדים שבעה תלמידים בכיתה"; "ניכרים סימני שיפור, לא באחוזים גבוהים, אבל יש סימני שיפור והשתפרות גם בכיתות היותר גבוהות תודות לפיצולים ולתגבורים").

מיעוט של מנהלים דיברו על 'התרחשות' כללית כלשהי של שיפור והשתפרות, שנתפסה בעיניהם כהקרנת ההעשרה למעגלים רחבים יותר ("לא חל שיפור בתחום הקוגניטיבי בלימודים פורמליים ובמקצועות יסוד, אלא בתחום ההעשרה ובתחום הרגשי, וזה משפיע").

מיעוט של מנהלים דיברו על 'התרחשות' כללית כלשהי של שיפור והשתפרות, שנתפסה בעיניהם כהקרנת ההעשרה למעגלים רחבים יותר ("לא חל שיפור בתחום הקוגניטיבי בלימודים פורמליים ובמקצועות יסוד, אלא בתחום ההעשרה ובתחום הרגשי, וזה משפיע").

שיעורי בית

"שיעורי בית בכיתה הם סתם סיפור. בסוף היום ילדים לא עושים שיעורי בית";

"לא יעזור, זה יותר עבודה עצמית. גם בכיתות הגבוהות זו שעה מבוזבזת".

נראה כי שיעורי הבית, כרכיב של מערך ההוראה והלמידה, אֶכְזָב מנהלים רבים הן מבחינה עקרונית והן מבחינת היישום (גם אם נדמה כי לעתים ההבחנה בין שניהם אינה חדה דיה). מיעוט שבמיעוט דיברו בזכות ההשפעה של מעמדם החדש של שיעורי הבית, בעוד רוב המנהלים תיארו סביבם התנהלות לא מוצלחת, התלבטויות ענייניות ו'חיפוש דרך'. ניסיונם הראה להם כי דחיקת שיעורי הבית לשעות היום האחרונות - כאשר הילדים עייפים, לעתים באווירה לא מחייבת ולצד דמויות לא מקצועיות - מורידה את רמתם ("מורים דיווחו שזה לא ממש אפקטיבי, אפילו שניסינו לתת תגבור לימודי"), דוחסת אותם למסגרת זמן לא מספיקה ("בשעה וחצי הארכה, ועוד בסוף היום, אתה לא יכול לעשות את כל המשימות, אז תלמידים לא הספיקו והגיעו לא מוכנים למחרת"; "רמת שיעורי הבית ירדה פלאים מפני שהתלמידים פשוט לא הספיקו. גם יש רעש גדול בכיתה. מורים אמרו שנוצרה בעיה עם שיעורי בית, למרות שאני עוד לא יודעת להגיד מה התוצאות של זה"), ומבטלת את

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

על השאלה "איזה חלק משיעורי הבית ילדך מכין בביה"ס ואיזה בבית" השיבו מרבית ההורים כי התלמידים עושים לפחות מחצית משיעורי הבית בביה"ס, כדלקמן:

במגזר דוברי הערבית	במגזר דוברי העברית	
41%	45%	את הרוב או חלק גדול בביה"ס
23%	21%	כמחצית בבית וכמחצית בביה"ס
34%	32%	כמעט את כל השיעורים בבית
2%	2%	הילד לא מכין שיעורים

על השאלה "האם הילד מקבל עזרה בבית-הספר בהכנת השיעורים" השיבו ההורים:

במגזר דוברי הערבית		במגזר דוברי העברית		
דצמ' 05	יולי 06	דצמ' 05	יולי 06	
44%	43%	51%	40%	בד"כ כן
36%	30%	23%	23%	לפעמים כן ולפעמים לא
20%	27%	26%	37%	בד"כ לא

אפשר לראות מגמה של ירידה קלה מתחילת השנה עד סופה בקבלת עזרה בשיעורי הבית בביה"ס. ירידה זו בולטת יותר במגזר דוברי העברית.

אמרו שנוצרה בעיה עם שיעורי בית, למרות שאני עוד לא יודעת להגיד מה התוצאות של זה"), ומבטלת את

מהותם של שיעורי הבית כעבודה עצמית מובנית, שבה הילד אמור לקנות מיומנויות למידה, דרכי איסוף מקורות וכד' ("הגדרנו בבית-הספר מה צריכה להיות הכנת שיעורי בית. אבל לא כולם ביצעו זאת כמו שצריך. צריך שהמורה ישב עם חצי כיתה וילמד איך מסתכלים על שאלה וכו', אבל זה לא ממש נעשה").

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

בשאלה "מהי ההשפעה של יום לימודים ארוך על איכות הכנת שיעורי הבית" נחלקו המשיבים בדעותיהם. עמדת המורים שלילית יותר מזו של ההורים והמנהלים בשני המגזרים, כדלקמן:

	במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
	↑	--	↓	↑	--	↓
הורים	23%	43%	34%	29%	36%	35%
מורים	15%	34%	51%	33%	24%	43%
מנהלים	28%	36%	36%	48%	35%	17%

* מקרא:

↑ השפעה חיובית

-- אין כל השפעה

↓ השפעה שלילית

תחת זאת הפכו, לטענתם, שיעורי הבית במסגרת יום הלימודים הארוך, כפי שיושם, לסוג של תרגול, ללא העמקה, למעין משימות רשות או חובה, שהולכות הביתה עם ילדים שלא סיימו אותן בכיתה, ועוד 'מסתכנות' בעייפות מצד הילדים, בתחושת עומס ("יש להם חוגים וצופים והופה, נגמר להם היום") ובהתנגדות מצד הורים, עד כדי ביטול מתן שיעורי הבית בכלל¹⁰ ("אם ילד בא ב- 16:00 הביתה הוא צריך, לדעת ההורים, לבוא הביתה כבר בלי שיעורים, כי אם ילד כל היום בבית-הספר, אל תיתן לו גם שיעורי בית"; "הגבלתי את כמות שיעורי הבית שאפשר לתת והקציתי מקום על הלוח שכל מורה תרשום כמה היא נתנה, כך המורה בשעה השמינית תדע כמה שיעורי בית קיבלו כבר").

ואמנם, בבתי-הספר התפתחו וריאציות שונות סביב השאלה אם לתת או לא לתת שיעורי בית, וכמה

("בביה"ס שלנו יש החלטה שאנחנו לא בעד לתת שיעורי בית, לא נראה לנו נכון, בזמן השעות האחרונות אני רוצה לתת להם העשרה וערכים חברתיים ולא לקרוא לזה שיעורי בית"; "אצלנו אין שיעורי בית במסגרת יום לימודים ארוך. אמרתי למורות: שיעורי בית זה תרגול חומר נלמד ושיתרגלו בכיתה את החומר"; "שיעורי הבית לא מוגדר כמשימה של בית-ספר ביום לימודים ארוך, אבל בכיתות הגבוהות עושים בשעות האלה 'ניהול זמן', חלק יכולים לעשות שיעורי בית בזמן שאחרים מקבלים סיוע מהמורה"). בשורה התחתונה - מנהלים טוענים כי הם יודעים שהרמה ירדה ("ילדים כבר לא מכינים אותם, אם יש משהו לא חיובי זה הנושא של הכנת שיעורי בית, זה משנה את איכות ההוראה, זה מצריך שינוי של הכנת השיעור").

כאמור, מעטים הם המנהלים שצידדו ב'קונספט' החדש של שיעורי הבית ביום לימודים ארוך, בהדגישם את היעזרות הילדים במורים, את האווירה של הכנת שיעורי הבית, ואת תרומתם של שני אלה לאיכות שיעורי הבית ("זה עוזר הרבה. יש היום הרבה תכניות חדשות שההורים לא יכולים לעזור כי הם לא מעודכנים. זה הדבר הכי חיובי כי זה פותר את הבעיה, זה שילד יכול להיעזר במורה עצמו"; "מורים מקצועיים דיווחו על שינוי משמעותי בהכנת שיעורי הבית").

¹⁰ ומנגד - הורים אחרים מתלוננים כי חסר להם הקשר, דרך שיעורי הבית, עם ילדיהם וכי 'איבדו שליטה' בנושאי הלימודים.

"אני לא יודע אם יש השפעה על איכות ההוראה, אבל אני חושב שעשוי לחול בה שיפור משמעותי".

אך טבעי כי התמונה המתקבלת בנוגע להשפעת יום הלימודים הארוך על איכות ההוראה היא כמעט תמונת הראי של השפעתו על ההישגים הלימודיים. שיעור המנהלים שהבחינו או לא הבחינו בהשפעה של יומל"א על איכות

ההוראה דומים לשיעור המנהלים שהבחינו או לא הבחינו בהשפעתו על רמת ההישגים, ומסיבות דומות ביותר: רבים מן המנהלים טענו כי אינם מבחינים בהשפעה משמעותית של יומל"א כפי שיושם במסגרת התכנית, על איכות ההוראה ("השעות שהמורות נשארות הן משוגעות, ואולי איכות ההוראה רק נפגעת מכך"; "הצוות שלי הוא אותו צוות, וכרגע עדיין אינני רואה שום השפעה"; "המורות נמצאות יותר זמן, אבל זה 'לכאורה', בפועל הן לא עם התלמידים, או רק בחצאי כיתות, המורה כמחנך לא בא לידי ביטוי, המורים עייפים, מגיעים הביתה מאוחר וסובלים מחוסר זמן-מורה"), אך הסכימו שתיתכן השפעה כזאת בעתיד ("אף פעם לא היו זמינות כל כך הרבה שעות, לי כבר ברור שאני הולכת לבנות הרים וגבעות").

לעומתם, מנהלים אחרים תיארו הוראה משובת ומשופרת - בזכות התקציב הנוסף שבא עם התכנית - שהתבססה על צוות מורחב (מורות נוספות להוראה מתקנת, למשל, יותר סייעות) וזמין ("אפילו בהפסקות"), על פחות למידה פרונטלית ויותר למידה בקבוצות קטנות, על פניות לאיתור 'מקומות חלשים' וזיהוי צרכים למתן מענה אישי ותגבור, על תכניות מצוינות והעשרה שלא התאפשרו בהיקפים כאלה בעבר, ועל נוכחותה השכיחה יותר של 'עין נוספת' ("יש שיפור כי יש פיצולים של

הכיתות, נכנסו גורמי הוראה נוספים, מה שאפשר פיצול מיומנויות יסוד גם בכיתות ג'-ו"; "היום לימודים הארוך הכפיל את הזמן האישי המתאפשר והציע רווחה למורה. זה שינה לחלוטין את ההוראה, זה נתן יותר זמן, פחות לחץ, והמורות יותר מרוצות").

ראשי רשויות מקומיות התייחסו אף הם לאיכות ההוראה, אך עמדתם בנושא זה הייתה יותר חד-משמעית. לטענתם, הסוגיה של רמת המורים ואיכותם, שתפסה מקום נכבד בדיונים סביב התכנית הלאומית (דוח דברת), למעשה לא קיבלה, ולא התיימרה לתת, בשלב זה, מענה הולם.

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

על השאלה "מהי ההשפעה של יום לימודים ארוך על איכות ההוראה" השיבו מרבית המראיינים במגזר דוברי העברית כי אין כל השפעה. עם זאת, שיעור המדווחים על השפעה חיובית גבוה משיעור המדווחים על השפעה שלילית (עמדתם של מנהלים חיובית יותר משל מורים).

תמונה דומה נמצאה במגזר דוברי הערבית, אלא שכאן העמדות חיוביות יותר בהשוואה למגזר דוברי העברית, כדלקמן:

1. ביצוע הערכות לימודיות של התלמידים בכיתה:

	במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
	↑	--	↓	↑	--	↓
מורים	18%	76%	6%	47%	37%	16%
מנהלים	39%	56%	5%	52%	48%	0%

2. היערכות והכנה של מורים לקראת שיעורים:

	במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
	↑	--	↓	↑	--	↓
מורים	14%	64%	22%	35%	53%	12%
מנהלים	29%	56%	15%	35%	48%	17%

* מקרא:

↑ השפעה חיובית
-- אין כל השפעה
↓ השפעה שלילית

"אין יותר זמן ליחס אישי, להיפך, לא נשאר זמן לא פורמלי אחרי הלימודים כמו שהיה פעם, אבל מצד שני, הפורום שבו פוגשים את התלמידים מצומצם יותר מאשר כיתה שלמה ולכן אינטימי יותר, ויותר ילדים, אני חושב, אומרים לעצמם: המורה התעסקה איתי, אני לא טפס, אני לא סטטיסט בכיתה".

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

בשאלה "מהי ההשפעה של יום לימודים ארוך על הקדשת זמן אישי על ידי המורים לתלמידים" הדעות חלוקות.

במגזר דוברי העברית, כמחצית מההורים והמורים וכשליש מהמנהלים ציינו כי אין כל השפעה. עם זאת, כשליש מההורים והמנהלים וכ-60% מהמנהלים ציינו כי ההשפעה חיובית.

במגזר דוברי הערבית מצטיירת תמונה שונה. כשני שלישים מהמורים ומהמנהלים וכשליש מההורים דיווחו על השפעה חיובית. כדלקמן*:

	במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
	↑	--	↓	↑	--	↓
הורים	34%	55%	11%	31%	50%	19%
מורים	39%	49%	12%	60%	38%	2%
מנהלים	58%	38%	4%	69%	21%	10%

* מקרא:

↑ השפעה חיובית
-- אין כל השפעה
↓ השפעה שלילית

נראה כי אמירה זו של מנהל מחזיקה את העניין כולו: ליום הלימודים הארוך שתי השפעות סימולטניות, שמינון היחסי חוצה את ציבור המנהלים לשני מחנות: אלה הטוענים כי לא ניכר שינוי ביחסי מורים-תלמידים בבית-ספרם¹¹, אם מפני שבפועל שהייה הממושכת יותר של המורים בבית-הספר אינה מנוצלת דווקא כך (ויש אף מנהלים המתעקשים לומר כי "אין שהייה ממושכת של המורים מעבר למה שהייה"), ואם בשל התקצרות הזמן הלא פורמלי של מורים בבית-הספר ("אני לא חושב שהשתנה"; "לא הרגשתי וגם הצוות לא ציין זאת"; "יקשה להגדיר את טיב היחסים, זה דבר שנפגע כי הפגישה עם התלמיד זה רק בשיעור. כשסיימנו ב-11:30 הצוות היה נשאר פה עוד שעה ויותר. עכשיו, ברגע הצלצול, אי-אפשר לתפוס פה אף אחד. אז היו שיחות בלתי פורמליות והשנה זה כמו שואב אבק, יש הסעות ואין אף אחד אחרי 15:15"); ומנגד - אלה הטוענים כי חל שינוי לטובה במערכת היחסים, שהוא ביטוי ותוצאה של מגע אינטימי יותר בקבוצות הלמידה הקטנות (הקשבה, יחס אישי), הימצאות משותפת בסיטואציות לא לימודיות (ארוחה, הפגה) שמזמנות הקניית ערכים והשפעה על הרגלים

והתנהגות ("המורה יכול להרשות לעצמו לדבר על דברים יומיומיים, והוא באמת עושה את זה"), ושיחות נינוחות באווירה רגועה יותר ("אני יכולה להגיד שאצל מורים שהשתלבו ביום לימודים ארוך ניכרת יותר רגיעה וקשר של חום בכיתה שלהם"; "נתתי לכל מורה שעת תקן שתוכל להיפגש עם ילדים לשיחה, עם כל הילדים ולא רק עם הבעייתיים, זה היה לשיחות אישיות, ולא לגעור בהם - לדבר על חוגים, לתת משוב אישי, לתת תחושה של התעניינות וקרבה").

¹¹ עם קבוצה זו נמנים גם מנהלים שהצהירו כי בבית-ספרם היו תמיד יחסים קרובים ואישיים ("באג'דנה של בית-ספרנו מאז ומעולם מצופה המורה לדברים אלו והילדים מקבלים שירות מצוין במחיר לא קל מבחינת המורים").

"תלוי בבית-הספר. יש מנהל שיבוא ויגיד שמ-13:30 אי-אפשר לעשות כלום, ויש אחר שיגיד שתודות לזה שאף אחד לא לחוץ אז הכול יותר נינוח ואפשר לעשות דברים מיוחדים".

אווירה, אקלים בית-ספרי ומשמעת מושפעים מהארכת יום הלימודים הן במישרין והן בעקיפין, ומהשלכותיו של

יום הלימודים הארוך על יחסי מורה-תלמיד ועל איכות ההוראה. למעשה, נראה כי 'הכול קשור בהכול'. כך, גם בענייני אווירה, אקלים ומשמעת¹² המנהלים חלוקים בדעותיהם. יש המייחסים ליום הארוך, כפי שיושם, השפעות שליליות על האווירה, על רמת האלימות ועל המשמעת, יש הרואים בו גורם משפר, ויש גם מנהלים השבים וטוענים כי "לא חל שינוי" וכי בדרך כלל היה מצבו של בית-הספר טוב במובנים אלה: "תמיד הייתה אווירה נעימה. אלימות אצלנו היא ברמה נמוכה, לא של מכות אלא של הצקות"; "בעיקרון, בית-הספר ידוע כלא אלים, גם לפני וגם עכשיו"; ארבעים הדקות שהתווספו לא שינו כלום באקלים ובאלימות, האווירה טובה מאז ומתמיד".

מנהלים מדברים על בעיות משמעת יותר משהם מדברים על אלימות גואה, ומכל מקום אלה מיוחסות לעייפות ולחוסר עניין (בפעילויות העשרה כאלה או אחרות), לחוסר (בקיץ, בבת"ס לא ממוזגים), לנוכחות החלקית של צוות בית-הספר, למדריכים לא מנוסים ולא מתאמצים, ולתלמידים מקשים ("יש ילדים שקשה להם, אז קשה להם יותר ביום הלימודים הארוך. וגם לצוות קשה יותר. עד 13:30 האקלים די שקט, משעה זו זה משתנה. יש ילדים שפשוט לא מחזיקים את עצמם"; "היום הארוך לא עשה טוב עם האקלים הבית-ספרי, זה במיוחד הקרין מאלה שהיה להם קשה").

מנהלים אחדים מתארים השתפרות והתייצבות בזכות התערבויות שונות ומאמצים מצדם (צריך כל הזמן לעשות שיהיה מעניין"; "יש קושי ביצועי לעשות את הזמן זמן שמור וטוב, אבל אני מרגישה שאנחנו מתמודדים"), אך כשליש מהמנהלים מדווחים על שיפור ועל השפעות טובות מלכתחילה על האווירה והמשמעת, וזוקפים זאת לזכות גורמים שונים: פניותם של מורים והאפשרות להציע

מענה לצרכים ("כשילד יודע שהוא מקבל מענה לצרכים שלו, שבעיות נפתרות במייד, זה משפיע"); נוכחותם הרצופה והמסיבית לאורך השבוע ("למרות הכיתות הגבוהות אין עכשיו ימים חופשיים, וזה הפחית את עניין

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

על שאלות בנושא השפעתו של יומל"א על האקלים והאווירה בקרב התלמידים השיבו מרבית הנשאלים כי התלמידים עייפים יותר. בנוגע לרמת האלימות הדעות חלוקות, אך רבים מהמשיבים טוענים כי יש עלייה ברמת האלימות בעקבות הפעלת יומל"א. גם בשאלת השפעתה של התכנית על ההנאה וה'כיף' של התלמידים בביה"ס הדעות חלוקות. בקרב בעלי התפקידים יש הסבורים שההשפעה חיובית ויש הסבורים שההשפעה שלילית.

1. עייפות של התלמידים:

	במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
	↓	--	↑	↓	--	↑
הורים	76%	19%	5%	58%	39%	3%
מורים	87%	10%	3%	84%	12%	4%
מנהלים	80%	20%	0%	60%	39%	1%

2. רמת האלימות בקרב התלמידים:

	במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
	↓	--	↑	↓	--	↑
הורים	33%	46%	21%	30%	56%	14%
מורים	55%	30%	15%	46%	47%	7%
מנהלים	26%	57%	17%	25%	51%	25%

3. הנאה וכיף של התלמידים בבית-הספר:

	במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
	↓	--	↑	↓	--	↑
הורים	50%	15%	35%	24%	25%	51%
מורים	61%	16%	22%	51%	25%	24%
מנהלים	33%	20%	47%	15%	28%	57%

* מקרא:

↑ השפעה חיובית

-- אין כל השפעה

↓ השפעה שלילית

¹² שאינם ממש 'מקשה אחת', אלא במקרים רבים מובחנים זה מזה בתיאורי המנהלים.

האלימות, כי יש מענה של המחנכת ולא צריך לחכות עד שהיא תחזור מהיום החופשי); השילוב של הפורמלי עם הבלתי פורמלי וההפגות במשך היום ("לשילובים שעשינו בין הפורמלי לבלתי פורמלי יש נוכחות חזקה ובולטת. למשל נגינה על כלי באמצע היום, זה כיף לעשות בזמן הלימודים, ילדים 'מתפרקים' וגם עושים דברים שהם אוהבים"); התחושה של בית חם ויסתם הנאה ("ילדים נהנים, מרגישים את זה ורואים את זה בבירור"; "יש שינוי ניכר לטובה באווירה, ראיתי שילדים באים לבית-הספר ביום ו' ב-8:00 בבוקר מרצון במקום לשבת בבית,

הם אוהבים יותר את בית-הספר, כי יש ליווי של הילד גם בפעולות האחרות ובמצבים אחרים ויש ילדים שכל זה נהדר להם").

השפעות על עבודת הצוות הבית-ספרי

"יש קושי גדול בהגדרת משרת המורה. זה יום ארוך בלי תגמול הולם".

אף שהשפעתו של יום הלימודים הארוך על עבודת הצוות הבית-ספרי מורכבת יותר מהשפעתו על הגורמים שכבר נידונו, גם כאן חוזרת אותה זירת כוחות: מנהלים שאינם מבחינים בשינוי של ממש אצל מוריהם ("גם בעבר וגם כיום למורים פה יש מוסר עבודה גבוה ואני לא יכולה להגיד שיש שינוי"; יש לי צוות נפלא, שום ירידה לא הייתה מבחינת התפקוד של הצוות. הם פשוט עבדו הרבה יותר קשה ועשו את ההתאמות הנכונות"); מנהלים המתארים פגיעה "כואבת" במורים ובעיקר במה שנקרא 'זמן מורה' – יום חופשי, השתלמויות, עומס עבודה בביה"ס ובעיקר בבית (שנדחק לשעות מאוחרות יותר ולא נחסך במסגרת היום בבית-הספר); טיפול 'מוגבר' בבעיות משמעת (בעיות חדשות שנוצרו בשעות המאוחרות, עם מורים ומדריכים מבחוץ) והצורך להתארגן מחדש במרחב הביתי כאמהות ("זה לא הוריד להם את זמן העבודה בבית. האינטואיציה שלי היא שלעתים יש מורות שהעייפות הזאת הייתה לרעתן, כי הן שידרו את העייפות הזאת של 8:00 עד 15:00. חלקן מרגישות כי הן שוהות בעל כורחן בבית-הספר"; "יש יותר לחץ ושחיקה. מורה שלקח את השעות של התכנית – איבדתי אותו כי הוא כל הזמן עבד. אלה מורים שאיבדתי אותם, אין לי זמן לדבר אתם"; "בעצם המורות באות הביתה רק בסביבות 16:00 ובתשע בערב מתחילות להכין את הלמחרת, אלה ימים מטורפים"; "היום לא ניתן לעשות ישיבות מורים, ובית-הספר כארגון לומד לא יכול להתקיים אם לא מפנים לכך זמן. מורה בא, מלמד והולך, יש לי כמנהלת המון אדמיניסטרציה סביב, כשמסיימים ב- 15:00 כולם רק רוצים ללכת הביתה ויוצא שאין לנו זמן לכלום");

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

על השאלה "מהי השפעת התכנית על היקף השתתפות המורים בהשתלמויות" דיווחו כמחצית מהמנהלים וכשליש מהמורים על ירידה בעקבות הפעלת התכנית, כדלקמן:

	במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
	↑	--	↓	↑	--	↓
מורים	10%	53%	37%	22%	45%	33%
מנהלים	17%	29%	54%	24%	28%	48%

בדומה למידע העולה מראיונות העומק האישיים, גם נתוני הסקר הטלפוני מלמדים על חילוקי דעות בדבר השפעת יומל"א על איכות העבודה המשותפת של צוותי המורים. שיעור הרואים השפעה חיובית גבוה במגזר דוברי הערבית משיעורם במגזר דוברי העברית.

1. עבודה משותפת של צוותי מורים בין-מקצועיים:

	במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
	↑	--	↓	↑	--	↓
מורים	23%	63%	14%	52%	42%	6%
מנהלים	43%	30%	27%	52%	45%	3%

2. תיאום ועדכון בין מורים בנוגע למצבם של תלמידים:

	במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
	↑	--	↓	↑	--	↓
מורים	21%	71%	8%	63%	28%	9%
מנהלים	42%	49%	9%	52%	48%	0%

3. פיתוח תכניות לימודים בית-ספריות:

	במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
	↑	--	↓	↑	--	↓
מורים	19%	74%	7%	47%	48%	5%
מנהלים	46%	42%	12%	67%	30%	3%

* מקרא:

↑ השפעה חיובית

-- אין כל השפעה

↓ השפעה שלילית

ומנהלים המבחינים כי עבודת המורים שלהם משתפרת ומשתבחת (עם הרחבת כוח ההוראה), ובעיקר בעבודת צוות, בזכות השהייה המשותפת המחברת ביניהם מבחינה מקצועית ובין-אישית ("הבקרים היו נפלאים כי כל צוות ההוראה היה נוכח. זה הביא גם להתקרבות"; "עבודת הצוות משמעותית יותר מעצם זה שהם שם ביחד וזמינים זה לזה יותר, ומאורגנים יותר, זה מחייב ארגון ברמה גבוהה"; "הצוותים הועשרו בעוד מישהי שעוזרת ותורמת מיכולתה והן יצאו נשכרות, אני רואה שיתוף פעולה פורה, נהדר").

השפעות על מעמד המורה

ומה, לדעת המנהלים, קרה למעמדם של המורים בבית-ספר? רק מקצתם סבורים שתנאיהם שופרו, במסגרת התכנית כפי שיושמה, שהם מתוגמלים כראוי או שמעמדם המקצועי עלה: "אני כמנהלת מסתכלת מהצד ורואה שמעמדם עלה כי ההורים למדו להעריך את הנעשה בבית-הספר, הם רואים שלילדים כיף וטוב כשהם חוזרים מבית-הספר"; "מורות אמנם עייפות אך מרוצות מאוד מהשכר עכשיו, תלוש משכורת גבוה נותן גאווה"; "זה היה מנוף לשיפור מעמד המורה ע"י העלאת שכרו. מורה שנוספו לה עוד כמה שעות הרגישה גם יותר מחויבת, היה לה עניין לשפר את ההוראה וכל המערכת יצאה נשכרת".

לפחות מחצית מן המנהלים סבורים אחרת, וטוענים כי שינוי של ממש יהיה (הן במעמד המורה והן בעבודה הבית ספרית) רק אם תוגדר מחדש משרתו של המורה בשעות תקן, ונשמעים כנלחמים על כבוד המורים: "הנפגעים העיקריים הם המורים, זה שינוי שלא לזכות התכנית, גם מבחינת שכר, ממקום מעליב ופוגע"; "מעמד המורה לא השתנה בעקבות התכנית, הוא עדיין מרגיש מנוצל ודפוק. הן עובדות יותר קשה ולא מתוגמלות. הצוות עושה עבודת קודש, אנשים באים להתפרנס. אני לא רוצה לעשות -un doing בין המורות שלי, אני לא צריכה להילחם על שעות שצריכים לקבל, צריך להגיע אתם להסכמות"; "היה הבדל גדול בין רוח התכנית לבין היישום שלה. כגודל הציפייה כן גודל האכזבה, צריך להגדיל את המשרה ולפצות בהתאם"; "מעמד המורה הוא על הפנים. הן לא מרגישות עם זה טוב. המורה הפך לדייל שמגיש אוכל, מורות מרגישות כמו בייביסיטר. מרגישות כי מעמדן מול

ההורים ירד, גם מכך שהכניסו כל מיני מדריכים שכביכול יכולים לעשות את אותה עבודה, הן רואות בזה זילות של המקצוע"; "הן לא שותפו בכלום, לא בשכר ולא באיך לשנות את התפיסה של המורה לטובה, במובן של איך באמת להרגיש טוב כמורה, להרגיש עשייה עמוקה, מעורבות גדולה יותר ותגמול הולם".

גם ראשי הרשויות המקומיות התייחסו בכובד ראש לנושא מעמד המורה ושיתופו בתכנית, אם כי למרות ה"רעש" הגדול שעוררו ארגוני המורים במערכת, לא נמנע יישום התכנית. עם זאת אפשר לומר שכמעט כל ראשי הרשויות

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

בדומה למידע העולה מראיונות העומק האישיים, גם נתוני הסקר הטלפוני בנוגע להשפעת התכנית על מעמד המורה משקפים דעות חלוקות. הדעות במגזר דוברי הערבית חיוביות יותר משליליות, ואילו במגזר דוברי העברית הדעות שליליות יותר מחיוביות.

1. שביעות רצון של המורים ממעמדם:

	במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
	↑	--	↓	↑	--	↓
מורים	15%	59%	26%	37%	47%	16%
מנהלים	26%	39%	35%	35%	48%	17%

2. שביעות רצון של המורים משכרם:

	במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
	↑	--	↓	↑	--	↓
מורים	20%	46%	34%	39%	40%	21%
מנהלים	39%	31%	30%	79%	10%	10%

3. מוטיבציה של המורים לבצע את עבודתם:

	במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
	↑	--	↓	↑	--	↓
מורים	16%	62%	22%	48%	33%	19%
מנהלים	30%	46%	24%	45%	34%	21%

* מקרא:

↑ השפעה חיובית

-- אין כל השפעה

↓ השפעה שלילית

הסכימו כי חובה להגיע לכלל הסכמה ושיתוף פעולה פורה עם המורים כדי שתהליך השינוי יצלח. מבחינה זו, העובדה שהמורים והארגונים לא היו שותפים יצרה "רעש" לא חיובי במערכת, וכדי להמשיך ולבצע שינויים נוספים חובה, לדעתם, להגיע להבנות אתם מראש.

דילמות בהתמודדות והמלצות המנהלים להמשך יישום יום לימודים ארוך

אופני ההתמודדות עם יום לימודים ארוך, כפי שיושם בשנה זו במסגרת התכנית, העקרונות והקשיים שתוארו ע"י המנהלים - כל אלה חושפים כמה מוקדי מתח בין הכוחות המרכזיים המרכיבים את יום הלימודים הארוך, כמפורט להלן:

1. **מתח בין כמות לאיכות:** מחד גיסא - אפשרויות רבות נוספות בביה"ס והזדמנויות 'להגשים חלומות', הרחבת האפשרות של ההורים להתפרנס ומניעת שוטטות של ילדים; ומאידך גיסא – איכות שנויה במחלוקת, בעיות משמעת ובדיקת גבולות מתמדת, קשיי תחזוקת הניקיון לאורך היום בבתי"ס, חוסר מקצועיות של כוח האדם (תחלופה והיעדרות, אי-התאמתו לאוכלוסיות מיוחדות), עומס על צוות המורים, פגיעה ביכולתם להתמקצע ולהשתלם.

מנהלים ערים למחירים ולרווחים, עסוקים במאזן ביניהם ומנסים להתמודד הן באמצעות ארגון כללי 'יחכם' והן באמצעות יצירת "דרכים עוקפות", כגון:

- הגדרת תפקיד של רכות יום לימודים ארוך ותגמולה בשעות תקן לארגון היום, לצורך שמירה על קשר רצוף עם הרשות.
- שמירה על איזון בין כוח אדם פנימי לחיצוני, באמצעות גיוס ושילוב יותר מורים מצוות בית-הספר.
- הקפדה על שילוב הפורמלי עם הבלתי-פורמלי במשך היום ועל קשר בין מורים למדריכים, והימנעות ממצב של 'שתי מערכות שונות'.
- חיוב כוח האדם החיצוני להגדיר תפוקות ולתת ציונים/הערכות בחוגים ובפעילויות ההעשרה כדי לעורר התייחסות רצינית בשני הצדדים.
- עירוב מורות בית-הספר בפתרון בעיות משמעת שנוצרו בשעות הנוספות שלא בנוכחותן ("קשה להתחיל למחרת בבידורים מה קרה וכו', אבל היה מאוד חשוב להתמודד עם זה, זה ייצב").
- "קיצור יום הלימודים הארוך ב-40 דקות באמצעות קיצוץ של חמש דקות מכל הפסקה (לשביעות רצון כולם)". קיצור יום הלימודים הארוך שימש כמה מן המנהלים לפתרון מצוקתם של תלמידי החינוך המיוחד, ובעיקר של תלמידי ה-ADHD, אם באמצעות שחרור המוקדם לביתם, אם באמצעות שליחתם למסגרת מחוץ לבית-הספר, ואם באמצעות שילובם ההדרגתי, תוך 'תקופת מעבר', ביום הארוך או בחלקו.

המלצות נוספות לעתיד שהעלו המרואיינים:

- קיצור יום הלימודים וחזרה לשבוע עבודה של שישה ימים – במילים אחרות, חזרה למתכונת של יוח"א (ארוך, אבל קצר יותר בהשוואה ליום הלימודים בתכנית).
- דחיית תכניות ההעשרה לסוף היום, תוך השארת האפשרות בידי תלמידים/הורים לבחור אם להישאר ולהשתתף בהן (בעיקר כשמדובר בתלמידי החינוך המיוחד).

- שימוש בתוספת המשאבים לצורך עיבוי שעות רוחב על חשבון הארכת יום הלימודים ("התוספת התקציבית עזרה להפעיל תכניות שונות, אבל הארכת היום לא תרמה").
- הגברת שילובם של מורים מצוות בית-הספר ותקנון שעותיהם/שהייתם ("אי-אפשר לבנות יום ארוך בלי מורים, זה מתאים יותר למתנ"ס"; "כדי שמורים ילמדו ולא יהיו חלטוריסטים צריך לתת להם שעות תקן"; "ההמלצה שלי היא לראות את הצוות שלי מגיע ב-8:00 והולך ב-15:00, כשיש לו זמן לעשות את כל הדברים שמורה חייב לעשות, וכשהוא מתוגמל על כך").
- הבטחת איכותו של כוח האדם החיצוני ומניעת 'שוק פרוע', וזאת באמצעות הגדרת אמות-מידה ברורות ע"י משרד החינוך ("צריך שיהיה מדיד יותר, כמו תעודת יושר מהמשרה"); הגדרה מפורשת בנוגע לשאלה מיהו הגורם האחראי על המדריכים ולמי הם כפופים (למנהל בית-הספר? למתנ"ס? לרשות המקומית?); חיוב המדריכים לתוצאות ולדיווח על תפוקותיהם; בניית מאגר של ממלאי מקום.
- תלמידי החינוך המיוחד: היו מנהלים שהציעו להשתמש בשעות השילוב ולקיים את מערך התמיכות גם בשעות אחה"צ – סייעות, סיוע פרה-רפואי והוראה מתקנת.

2. **מתח בין תגבור לימודי לבין העשרה מעבר למקצועות הליבה:** קיים מתח בין התמקדות בתגבור ובהשבחת הלמידה - עם דגש על צמצום פערים, על הישגים ועל מצוינות - לבין התפרסות, חשיפה להתנסויות, גיוון והעשרה. דילמה זו מייצגת את המתח שבין התכלית המסורתית ה'צרה' של בתי-הספר לבין שאיפתם וחתירתם להיות גורם מכונן ומשמעותי בהתפתחותו ובטיפולו של התלמיד באמצעות רוחב יריעה בלתי פורמלי והיצע עשיר ומעשיר של תרבות פנאי, ערכים והנאה. במהותה זו דילמה של ייעוד ושל הגשמת חזון חינוכי. מנהלים מדגישים כי 'שפע' כזה לא ידעו בתי-הספר מימיהם, וכי הוא שהצית אצלם את הדחף, ואת האופציה בכלל, להפוך חלומות למציאות ("היכולת לתת לילדים כלים כמו שצריך זה חבל על הזמן"; "סוף סוף נתנו לגיטימציה לחינוך האפור. ראו שאין בךרר וצריך לעשות כדי לתת לילדים, שצריך חינוך טוב ולא במימון ההורים").

הפרקטיקה הבולטת ביותר בהקשר זה היא הנכחתה של העשרה מעבר לתכנית הליבה - בנפח רחב, בשילובה לאורך היום, בהגדרתה כתכנית תומכת-למידה, בגיוון ובפתיחתן של אפשרויות בחירה לתלמיד – תוך שימוש מצומצם יותר במשאבים לצורך תגבור לימודי. זו גם ההמלצה להמשך הדרך.

3. **מתח בין טובת התלמיד לבין טובת המורים:** החיפוש אחר 'עשיית צדק' עם המורים מאפיין את מרבית המנהלים. במובן רחב יותר, מדובר בניסיון לגשר בין יומל"א כמשאב המיטיב עם התלמידים ומאפשר להגשים יעדים רבים, לבין הקשיים שהוא מערים על המורים ועל מקצוע ההוראה - קשיים שאין בצדם גמול הולם.

נכון הוא שמקצת המנהלים סברו כי מעמדם של המורים עלה, שכרם 'שמן' יותר, לרשותם יותר זמן ויותר 'מרווח נשימה' והם זוכים ליותר הנחיה (גם אם לא מספקת, לדבריהם) בנוגע ליישום תכנית הלימודים. אך מנהלים רבים יותר חשבו שהמהלך כולו, מראשיתו, פגע במורים: החל באי-שיתופם כצד בעניין, דרך הרעת תנאי עבודתם (עומס, מעורבות בנסיבות שאינן קשורות ישירות לשעות עבודתם, כגון ההזנה, בעיות משמעת בשעות המדריכים), צמצום אפשרויות ההתמקצעות ודרגות החופש שלהם (יום חופשי ללימודים והשתלמויות, ירידה במינופם ובהעצמתם כצוות בשל דוחק זמן שלהם או של המנהל) ושחיקתם, וכלה בהיעדר תגמול למורים (אם לא קיפוח ממש, לדעת מנהלים אחדים). הנתונים הכמותיים, שהוצגו בפרקים הקודמים, רק מחזקים טענה זו. מנהלים התלוננו כי פיצוי כספי למורים כרוך בעלות גבוהה מדי ונתקל

לעתים בהתנגדות מצד הרשות המקומית, ואף עשוי להתנגש עם טובת התלמיד (המחייבת גיוון של הפעילויות והעשרה מעבר למקצועות הליבה).

ניסיונות ההתמודדות עם מתח זה כוללים:

- "ניהול מקצועני, חף מפניות אחרות, כי יש כאן הרבה גורמים שיכולים להשמיע את דעתם ויש כאן כסף שמעורב וכל אחד מושך לכיוון שלו".
- העלאת ההשתתפות של מורי ביה"ס בשעות ההעשרה (לאחר הכשרתם, עידודם והשקעה מצדם) ותגמולם, ובעקיפין - גם השגת יותר שעות משותפות למורה ולתלמידיו, כמגמת נגד לפיחות שחל בזמן מורה-תלמיד.
- שימוש יעיל בשעות האפקטיביות שנוספו ובהארכת יום הלימודים, תוך דחיסה מכבית של שעות עבודה וצמצום "חלונות" במערכת השעות, כך שבסופו של דבר מורים נדרשו לשהות בבית-הספר ארבעה ימים בלבד והיה להם יום חופשי, נוסף על יום שישי ("בהתחלה רצו לרצוח אותי ברשות, ולבסוף כולם פה בעיר יישמו את זה"; "הצטמצמות לארבעה ימים נתנה מענה לבעיות של יציאה ללימודים").
- עבודה במודל של ארבעה ימים ארוכים ויום אחד קצר לטובת ישיבות והדרכות בית-ספריות.
- 'הכשרת לבבות' – הידברות עם המורים, שיתופם ומיצובם כמחוללי השינוי, תוך הגעה להסכמות בעניין שכרם.

המלצות נוספות לעתיד שהעלו המרואיינים:

ליישם את המלצות כוח המשימה הלאומי במלואן: (1) "דברת אמר שהמורה ילמד 24 שעות ויימצא 40 שעות. צריך, לכן, להכיל בתוך המבנה הזה את ההשתלמויות וההדרכות וכמובן להעלות את המשכורת"; "להציע למורים משרה של 100%. מורים צריכים להיות מועסקים במשרה מלאה. כאן ההתנגשות בין התכנון ובין היישום של התכנית"; (2) ליצור מנגנוני הבניה, הכשרה ופיתוח מאתגרים "כדי שתלמידים יוכלו ליהנות ממורים שהם משאב חינוכי והעשרתי".

4. **מתח בין תלות ושותפות עם הרשות המקומית לבין אוטונומיה בית-ספרית:** מתח זה, החורג מגבולותיו של בית-הספר עצמו, הוא ראשון מסוגו ונגזר ממצב היחסים החדש שבין בית-הספר לבין הרשות. יחסים אלה אמורים להיות יחסי ויף בכל הנוגע להפעלת יום הלימודים הארוך, שבמסגרתם התקציבים 'עוברים' דרך הרשות, בעוד צדדים והיבטים אחרים של היחסים 'פתוחים' וניתנים להגדרה מקומית.

המלצות לעתיד שהעלו המרואיינים:

ההמלצות נסבות רובן סביב הקריאה להשאיר את הגמישות והסמכות בידי המנהל בעניינים כגון אורך היום וארגונו, להרחיב את נושאי ומושאי הבחירה שלו (בעיקר כוח האדם החיצוני), ולהעמיק את הבנתו והתמצאותו בענייני תקציב וכספים ("מנהל הוא בסך הכול איש חינוך, וצריך להכשירו לנהל מערכת תקציבית כדי שיוכל לבחור בעצמו, לא דרך קבלן ולא דרך הרשות").¹³

השאירה לסמכות רבה יותר ולדרגת חופש גבוהה יותר לווהתה כמעט תמיד במוכנות לשאת באחריות עליהן, ושתי אלה הוצגו כמאפייניו הרצויים של הניהול הבית-ספרי ("להיות אוטונומי זה להגשים חלום, זו הזדמנות"; "אם נותנים לי אחריות אז צריך לתת לי גם סמכות לבחור. לא להיות מושפע או תלוי ברשות").

¹³ מיעוט שבמיעוט מקרב המנהלים הצהירו כי הם מעדיפים שהכסף יועבר דרך הרשות ("כך יש בדיקה וזה לא משהו פרוץ"; "אני לא רוצה להתעסק בכלל עם כסף"), ומנהלים אחדים פשוט לא התייחסו לעניין זה.

אמנם קשה להצביע בבירור על דגם אחד כזה, שכן נוצקו מתכונות שונות, תלויות מקום, נסיבות ואילוצים, ו"מה שעובד במקום אחד ומתאים לו לא בהכרח יעבוד במקום אחר"; ובכל זאת, על-פי מידת שביעות הרצון, ההתלהבות וההמלצות, מניסיונם של מנהלי בתי"ס ומנהלי מחלקות נדמה כי דגם יישום 'מוצלח' של יום לימודים ארוך אמור להיות כדלהלן:

מועשר - ולא ממוקד רק בלימודים ובתכנית הליבה ותגבורה ("הבנו שזו הזדמנות להגשים חלומות ו-100% מהילדים יכולים להרוויח").

משולב - לאורך היום, בניגוד להתנהלות של מתכונת בוקר פורמלית ומתכונת אחר צהריים בלתי-פורמלית ("השילוב בין הפורמלי ללא פורמלי יצא נפלא. הוא מצוין"; "זה שחייבים לתכנן את השילוב, זה הופך את השעה ואת היום למנוצלים יותר, התכנון מחייב, אנחנו חושבים אחרת, זו פאזה אחרת של עבודה, זה נהדר!"). גם מנהלי מחלקות חינוך, מצדם, ביקשו להדגיש את החשיבות הרבה שבראיית יום הלימודים הארוך כמקשה אחת מבחינה פדגוגית, ארגונית ותקציבית, וכ"יחידה אחת באחריות המנהל".

מבוסס על מורים מצוות בית-הספר - בעיקרו, אם כי מתוגבר בכוח הוראה חיצוני איכותי ("בימים שיש מורים הלמידה והארוחה מסודרים, וזה מתפרק כשבאים מדריכים מבחוץ").

מונהג ע"י מנהל נחוש המסכים עם עקרונות התכנית, יוזם ומתכנן - ולא ע"י מנהל מובל ופסיבי התופס את השינוי כמציאות מוכתבת ומאלצת ("ברגע שהחלטתי שאני עושה את זה, אני עושה את זה הכי טוב שאני יכולה, אני יודעת מה אני רוצה, אני עובדת 14 שעות ביממה"; "במקום שבו המנהלת האמינה מההתחלה ביום הלימודים הארוך זה עבד טוב").

מנוהל באופן אוטונומי - במסגרת מודל קשותי מעורב ומתוך יחסי שיתוף פעולה ליברליים עם הרשות ("צריך לתת למנהל הרבה מאוד מרחב להתנהלות, תוך ראיית אינטרסים משותפת של ביה"ס והרשות כגוף אחד העובד בשיתוף פעולה מלא, מתוך הבנה הדדית").

עם זאת מודגש, בעיקר ע"י מנהלי בתי-ספר אך גם ע"י מנהלי מחלקות חינוך, הצורך ואף ההכרח לאפשר יישום דיפרנציאלי, בבחינת "חֲנוּךְ לנער על-פי דרכו": בהתאם לסוג האוכלוסייה ולהרכבה ("במקום עם אוכלוסייה קשת יום ועם שונות רבה בין תלמידים יש להציע/לאפשר למנהלים מודלים שונים שיתאימו לצרכים ולאפשר אופנים שונים של הפעלה"; "לתלמידי החינוך המיוחד יש לקצר את המסלול או להתאימו ליכולותיהם ולרמתם"; "בבתי-ספר עם אוכלוסיות פחות מבוססות נדרשת יותר מעורבות, תמיכה וסיוע מצד הרשות"); בהתאם לגיל ("לא נכון לעשות אותו יום לימודים לילד בן שש ולילד גדול יותר. אפשר גם להאריך את היום באופן הדרגתי"), ובהתאם למגזר ("לבתי-ספר ערביים מתאימה התנהלות קשותית סמכותית יותר והתאמה מדויקת יותר של תכנים").

ב. מקומן של הרשויות המקומיות ביישום התכנית הלאומית ויחסי הגומלין בין לבין בת-הספר, המחוז ומשרד החינוך

"באה התכנית, נתנה לי רוח גבית ואמרה: וואלה, זה מה שאתה צריך לעשות"

ראשי רשויות הם אנשים בעלי סדר יום ומחשבה פוליטית. ברוב הרשויות המקומיות בארץ, חלקה של מערכת החינוך בתקציב הוא הגדול והמרכזי ביותר. לחשיבותו של סעיף זה בעיני התושבים השפעה מכרעת על האופן שבו הם "שופטים" את הרשות המקומית, ובעיקר את העומד בראשה.

אי לכך כל מהלך, גדול כקטן, במערכת החינוך המקומית הוא קריטי לרשות, בעיקר משום שחוסר הצלחה עלול לערער את מעמדה של הרשות ושל העומד בראשה ולהקרין גם על תפקודה בנושאים אחרים שבאחריותה.

נציין גם שמספר לא קטן של רשויות שהצטרפו לשלב א' ביישום הן מועצות אזוריות שקצתן כבר התחילו, בשנים שלפני כן, במעבר ל-5 ימי לימודים ו/או יום לימודים ארוך, וכך התאימה ליבת התכנית "כמו כפפה ליד" לתהליכים שהם כבר היו בעיצומם. יש לזכור שתקציב ההסעות במועצות האזוריות הוא נטל כלכלי כבד ביותר, וכל מה שיכול להקטין הוצאה גבוהה זו יאומץ בברכה (ובמובן זה התכנית "עוזרת").

הקביעה כי התקציבים ליישום התכנית יעברו דרך הרשויות המקומיות פתחה צוהר רחב למעורבותן של הרשויות בלב לבם של העשייה החינוכית בבתי"ס. ואכן, מרבית הרשויות ניצלו פתח זה להגברת מעורבותן: "השתמשנו בסיפור של דברת לפתור בעיות ולמילוי צרכים ויעדים של בת-הספר ביישוב".

תפקידיה של הרשות המקומית ביישום התכנית הלאומית

מקומן של הרשויות בהחלטה להשתלב בתכנית הלאומית בחינוך

התכנית 'מגנטה' אליה ראשי רשויות מקומיות ורבים ממנהלי מחלקות החינוך, והכנסתה לרשות הייתה פרי החלטתם הנחושה של קברניטיה.

המניע בעבור רובם היה הרציונל והעקרונות של התכנית, שתאמו תפיסה חינוכית מקומית, 'תכנית אב', חזון, חלומות וצרכים, או שימשו מנוף והמשך טבעי לתהליך דומה שהרשות התחילה בו (בעיקר הארכת יום הלימודים), ונתפסו לפיכך כתהליך קשותי שנתמזל המזל וניתנה לו תנופה (ותקצוב) מן המטה ("התכנית המשיכה והרחיבה את מה שהתחלנו בו, זה היה כמו כפפה ליד"; "ראינו בדברת פלטפורמה שיכולה לתת האצה לתהליך מסוים שהתחלנו בו וזה התחבר"); היו גם מי שראו בכניסה לתכנית סיכוי והזדמנות ליצור שינוי במערכת, לשדרג ולהעלות את האטרקטיביות של החינוך המקומי ("אנחנו ביקשנו את התכנית ורצינו להיות חלק מהניסוי. ראש העיר ואני החלטנו שזה טוב לעיר, סומכים עלינו"; "אמרנו, אם מערכת החינוך לא תהיה טובה, תושבים חדשים לא יבואו הנה. לא הייתה לנו שום אפשרות לעשות משהו בלי התכנית").

לכולם – גם למי שלא התנסו ולא הספיקו לבדוק או להתארגן – קרצו ההיבט הכספי וה'הזדמנות': "ראש המועצה החליט להיכנס. התוספת לשעות לבית-הספר, זה מה שהכריע את הכף. מתוך הראייה הזאת ראש המועצה החליט שנכנסים פנימה"; "ברגע שהמשרד נתן משהו, קודם לקחתי ואחר כך בדקתי. אין זמן לתהליך".

מרבית מנהלי המחלקות מתארים באופן דומה את סיפור ההצטרפות לתכנית: הם אוהבים לתאר את השתלשלות העניינים החל משלביה הראשונים, ומדגישים במיוחד את היוזמה והדחיפה (ואת ההתלהבות) האישית או הקשותית ("היו לנו הרבה נתונים ומידע, וכשהוצע לנו היינו מוכנים לגבי כניסה, אני הובלתי את המהלך, אני ישירות מול המשרד, המחוז היה ברקע... בגלל שהיה לנו מבנה טוב התכנית נכנסה חלק"; "מרגע ששמענו שדברת בדרך, הקמתי פורום רשותי שכלל את מנהל המתנ"ס, מנהל השירות הפסיכולוגי, מנהל מחלקת היסודיים...

ישבנו כל שבוע ולא ידענו מה ולמה אנחנו נפגשים, אלא רק ישבנו וקראנו חומר ועשינו תסריטים על מה יהיה אם וכאשר"; "ראש המועצה הוביל את המהלך על אף ביקורת קשה, אבל זאת הייתה התעקשות אישית שלו"; את ההתחלות הקשות על רקע ההתנגדות מצד הורים ומורים, ואף מצד מנהלי בתי-ספר, אם כי מעטים ("הייתה התנגדות מאוד קשה של ההורים והמורים. התמודדנו עם זה דרך ריכוך, הרבה שיחות, עם ההורים, ההנהלה והמורים. ההורים הצביעו ברגליים – בימים שיש העשרה הוציאו את הילד. לא אישרנו את העזיבה, רק למתי מעט"; "היו די הרבה התנגדויות על רקע הארכת היום. למרות כל הלחצים והאיומים דאגנו להיפגש ממש כמו מחתרת, בלילות, בבתים, כי בכל זאת המנהלים רצו לשמוע. היינו די מוכנים בצורה הזאת"; "ארגוני המורים היו עקב אכילס של כל התכנית. למנהלים נתנו הוראה לא להגיע לשיבות, אז קראתי לשיבות בשם אחר. המנהלים פשוט פחדו לשתף פעולה"; "ישבנו עם ועדי ההורים שעות על שעות במשא ומתן לגבי מפעל ההזנה. ההורים היו כוחניים ותוקפניים. ויכוחים ופניות ועתירות. זה עלה לנו בדם, ירקנו דם, מיליון ישיבות"), ואת ההיערכות המיידית והמאומצת, בעיקר של בתי-הספר שלא הונהג בהם יו"א ("בחודשים הראשונים נשארנו כאן עד תשע-עשר בערב בשביל להתארגן ולהיכנס למסגרת הניהולית הנכונה"; "מנהלי בתי-הספר נרתמו לעניין ובקיץ שעבר לא הייתה להם שום חופשה").

הזדמנות לאמירה חינוכית רשותית

נראה כי אחד המאפיינים הבולטים של היישום בכלל, ושל תחילתו בפרט, הוא החזות הרשותית האחידה שנקטו רבות מן הרשויות. בבסיסה - תפיסה ניהולית-רשותית מוצקה ונחושה הן בנוגע להשתלבות עצמה של בתי-ספר ברשות והן בנוגע להשלטת קווי מתאר כלליים משותפים מבחינה פדגוגית, ארגונית ותפעולית: "לא הייתה בעיה לתת ביטוי לצורכי המקום. אפשר היה לחוש שיש יישוב אחד, עתיד אחד. חיפשנו דברים שיכולים לענות על צרכים כוללים של הילדים"; "זה היה הרצון שלנו שתהיה קיימת ברשות התפיסה של היום כמכלול"; "מנהל בית-ספר יכול לשחק בתוך היעדים שנקבעו, אבל רוב התכניות הן ברמה יישובית. אנחנו שומעים הצעות ובעיות ומביאים פתרונות לבתי-הספר, וברמה היישובית קל לנו יותר לגייס משאבים".

אצל רוב רובם של מנהלי מחלקות החינוך חוללה התכנית שינוי עמוק ומשמעותי, הן מבחינה רעיונית והן מבחינה מעשית, בעיקר מתוך שהם משווים זאת לחלקם ולתפקידם בימים שלפניה. כמה ממנהלי מחלקות החינוך מדברים על שינוי מהותי, הנובע מתפיסת עולם חינוכית-קהילתית חדשה, שישמה את הרשות על המפה כשותפה וכבעלת אמירה – להבדיל מן העיסוק והמנדט המוגבל בעניינים טכניים – וגם מתוך ניסיון לאמץ גישה כוללת ושלמה יותר ("עד עכשיו התרכזנו בעיקר בתחום הארגוני... התפיסה באה ואמרה שמנהלי מחלקות חינוך, שבהיבט ההיסטורי המסורתי עסקו בתחומים כמו רישום, כיסאות וכו', הם מעתה גם מתווי מדיניות; שחוף מהשבלונה הקיימת של העברת תקנים כגון מזכירות, שרתים וכיוצא בזה נובל, ניזום ונציע. השינוי הגדול שקרה הוא שהתחילו לראות את הכול כמקשה אחת"). יתרה מזאת: היו בהם שהדגישו כי כניסת התכנית הפיחה חיים ב"נושא הזה של חינוך", הציבה אותו על סדר היום והביאה לפריחתו של שיח חינוכי עם "המון אנשים וציבורים", כמו בתגובת שרשרת, ואגב כך אפשרה לקהילה ולגורמים שבה (כגון הורים, ועדי יישובים), ש"רואים כל הזמן את השטח, מעורבים ויודעים בדרך כלל יותר מאתנו, ושחשוב להקשיב להם", להשמיע את קולם. פועל יוצא של המצב החדש הוא, לדבריהם, הידוק הקשרים עם בעלי העניין החשובים – מנהלי בתי-הספר, המפקחים והמשרד – והתחזקות מגמה זו בעתיד.

אך יותר מכול – כמעט כולם מתארים את ההשפעה והשינוי במונחים של היקף המעורבות ועומקה, הצמדת סמכות לאחריות והעצמת הרשות: נפח העבודה (שהתרחב מאוד) על ריבוי גוניה ("הרשות תמיד הייתה מעורבת, זה דבר מוטמע בתוך המערכת, אבל התכנית הביאה לגידול ביעדים ובמטרות. השיתוף בין הרשות למשרד זה לא דבר חדש, אבל תחומי הרשות הורחבו מאוד בניהול המשאב הגדול ובניהול המדיניות"; "כל היישום נופל עלינו

בלתת מסגרת. נושא התקציב, הפעלת ההזנה, תכניות לימודיות, שח"ף, הכול על הראש שלנו"; הצלילה לתוך היבטים פדגוגיים ("אני מרגע שנכנסתי, 80% עסקתי בפדגוגיה"; "מנהל בית-ספר שהגיש היום תכנית הגיש הכול לצוות ההיגוי ולנו הייתה דעה בנושא. בעבר תכניות פדגוגיות לא היו עוברות דרכנו וכיום אנו שותפים לבתי-הספר, מה שמגשים לי אני צריך לאשר") וההתמקצעות הנלוות ("אני לא נקרא מנהל מחלקת החינוך אלא ראש מינהל חינוך. היום כולם במחלקה כבר באים מתחום ההוראה ולא מתחום הניהול הכללי. יש הקפדה על תארים"); הזיקה בין סמכות לאחריות, שהעמיקה, התחדדה וקיבלה לפתע משמעות עמוקה יותר ("מהות האחריות על החינוך היא של הרשות"; "כאן הרשות היא כובד העניין. הרשות היא גוף מבקר ומיישם, וחייבת להיות מסקנה שהרשות היא גוף שמוביל את הדברים האלה בהתאם לדוח התכנית. לרשות יש אינטרס שזה יצליח ולכן היא אחראית. היא זאת שצריכה גם להתמודד עם ההורים. מי יתמודד אתם? אחריותנו נהייתה גדולה יותר"), וחויית ההעצמה, האישית והקשותית, בעקבות אלה. ואמנם, רבים ממנהלי המחלקות דיברו על תחושה חדשה של עוצמה, של שאיפה ויכולת להשפיע: "כיום אנו שותפים לבתי-הספר, ואם אני שותף אני רוצה להטביע את חותמי. כאשר אני שותף אני שותף"; "עלה משקל הרשות, באופן מעשי התכנית הטתה את הכף לרשות").

עם זאת יש לציין כי לא כל מנהלי המחלקות מתארים תחושת העצמה ושינוי בסדר גודל שכזה. מעבר לעוצמות המשתנות, מנהלי מחלקות (אף כי מעטים) טענו כי בסך הכול אין מדובר בשינוי 'עצום', אם (ובעיקר) מפני שמאפיינים כאלה של הנהגה דומיננטית קשותית, שיתוף פעולה ויחסים הדוקים היו קיימים טרם התכנית ("עם או בלי תכנית, כאן מערכת היחסים בין הרשות לתכנית הייתה תמיד צמודה, עם אמירה ומדיניות מאוד בולטת של הרשות"; "אין שינוי ממש כי הזנה ויום ארוך היו קיימים קודם, ותהליך עבודה משותף כבר יש לאורך שנים. נכנס רק העניין התקציבי, אבל זה לא מהותי. מדובר בעיקר בשינויים ארגוניים שהתלבשו על תפיסה שכבר הייתה קיימת ושהמשאב פשוט השלים את התמונה"), ואם מפני שהם תופסים את תפקידם כ"נותני כלים", מסייעים ומבקרים, בעוד עיקר הנשיאה באחריות נותר, לדעתם, בידי מנהלי בתי-הספר, או שאחריות זו "פשוט משותפת" ("מה ההשפעה שלי כמנהל מחלקת חינוך? לתמוך ולסייע בידי מנהלים, לתת להם גב. הם בסופו של דבר נושאים באחריות על כל ילד, על התכנית ועל הביצוע שלה").

תפיסת התפקיד של מנהלי מחלקות החינוך ברשויות המקומיות

שיעור ניכר מקרב מנהלי המחלקות 'לקחו את זה אישית', בהדגישם את ההשפעה על מעורבותם האישית, גודל אחריותם וכוחם: "מישהו אמר לי: השתנית השנה, אתה עוקב יותר, בודק יותר, שואל יותר"; "כל הסדר החדש הזה, וזה שלמדתי את הנושא, מאפשר לי להיות בר-סמכא"; "היה לי חשוב שמנהלים ידעו שאני אתם, שלי ולרשות יש יכולת לתת מענה שכמה שנים המשרד לא נתן".

מה שמתלווה לתיאורי התפעול, ומעניין ומאלף יותר, הם דברים שאמרו מנהלי מחלקות החינוך על מידת מעורבותם שלהם ביישום. כולם, בלי יוצא מן הכלל, העידו על עצמם ו/או על הרשות שלהם כי הם מעורבים (מקצתם עד מאוד) ביישום - בכולו באופן גורף, ברכיבים מסוימים בו יותר מבאחרים, ו/או באופן אישי. מעורבות גורפת מבטאים מנהלים שיידם בכולי - הם מונים בזה אחר זה את תרומתם לרכיבים שונים, החל מרכיבים פורמליים הקשורים בתכנית הלימודים, דרך תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, וכלה בדאגה לימי כיף: "בתי-הספר באו לבקש עזרה. יותר, זה אני שיתפתי פעולה, הם קיבלו את העזרה ממני. אני מבקרת בעצמי, מקבלת דיווח מהמתנ"סים לגבי יום שישי, לגבי מספר התלמידים, ועושה הצלבות עם בתי-הספר. סיירתי הרבה בשעות ההעשרה בבתי-הספר, שיחות, מפגשים, ביקורים"; "אנחנו חשבנו שיום ו' צריך להיות בשליטת הרשות המקומית. יצרנו את כל התנאים שתלמידים יגיעו לבתי-הספר ביום שישי. מגייסים כוח אדם מתאים, עברנו בין רשות לחובה, יצרנו תחושה שמי שלא בא מפסיד"; "אני יודעת בעל-פה כל תכנית של בתי-הספר, אני יודעת כמה מורים נלקחו, מי עובד עם המתנ"ס, הקשר מאוד טוב"; "נראה לי שהיום אני יודע יותר מה הייתי עושה

אחרת..."; "שח"ף לקחתי את זה אני פרופר, חוץ מהממ"ד. לקחתי רכז לכל בית-ספר שהקפדתי שהוא יהיה דמות מתוך בית-הספר שעובד כל השבוע. קלטנו מורים והיינו תלמידים טובים והכנסנו תגבורים במתמטיקה ובאנגלית לפי דרישת המנהלות. הילדים הצביעו ברגליים ולא באו והתחלנו לקראת נובמבר להכניס כדורגל, תיאטרון, מחול... והילדים התחילו להגיע. בסוף הגענו למצב שרוב הפעילויות היו מה שהילדים ביקשו מבחינת ההנאה. עשינו חוויות קהילתיות כיפיות לילדים והנוכחות הייתה 80%-90%".

רוב מנהלי המחלקות הדגישו את הגוון האישי של המעורבות וההתמסרות שלהם (או של ראש הרשות) לרעיון, ובדבריהם אלה אכן הרשימו בִּאֲכַפְתוֹת שלהם וברצונם הכן לקדם את מערכת החינוך ברשות, במקצועיותם ובהיותם בעלי רציונל וחזון: "אצלנו המספר של ראש המועצה רשום אצל כולם בפלאפון ויודעים שאפשר לצלצל"; "התכנית מאוד העסיקה אותנו, היא הייתה במרכז העבודה שלנו השנה. היה לנו חשוב מאוד שזה יצליח. אני משתתפת בכל ההנהלות של בתי-הספר בתוקף התפקיד ותמיד יש חיבור. אצלנו דברת לא נפל על קרקע ריקה"; "בהתחלה דיברו על הכשרה למנהלי בתי-הספר, ליישוב, למחלקות. התחילה ההכשרה והייתה מבוכה אם אנחנו צריכים להיות שותפים בהכול או לא. אני רציתי להיות מעורב בהכול. אמרתי שאני בא גם אם לא מזמינים אותי"; "אתמול ישבתי עד חצות עם הורים כדי לסכם את השנה. אני מעלה בשיחה אתם חמש נקודות שאני רוצה לדבר עליהן... וכשמתחילים לדבר נגררים אל תוך הלילה"; "התכנית נתנה לי המון. מה שלמדתי על בתי-הספר עוד 15 שנה לא הייתי לומדת. זה היה הרווח שלי – להכיר את המערכת לאורכה ולרוחבה".

מנהלי מחלקות אחרים (וגם כמה מהנ"ל) תיארו מעורבות ממוקדת יותר ברכיבים ספציפיים של התכנית – כאלה שהפעלתם הייתה מורכבת יותר ברשות שהם משתייכים אליה, שהתעוררו סביבם קשיי יישום, שהתאימו לסביבה החינוכית הקשות או שדיברו אל לבם יותר: "עשינו הרבה ניסיונות גם בנושא של האוכל – אוכל בתפזורת רק לא-ב' ואחר-כך לכולם, אוכל במנות, אוכלים בחוץ, ועכשיו אנחנו יכולים לומר שלאחר שבדקנו מספר דרכים אנחנו יודעים לעשות את זה הכי טוב"; "מאוד חשוב לנו שיאכלו, שילדים לא ינשרו. ההזנה לדעתי מצילה את הילדים שלנו. ההתמודדות לא פשוטה, למורים אין תקציב לאכול והוצאנו את זה מכספנו. התייחסנו לזה כאל הזדמנות לשיעור בהליכות ונימוסים, הכנסנו הרגלי תזונה, ילדים התחילו להשמין..."; "צרכים עלו ממנהלי בתי-ספר על כך שיש ילדים שהם לא חינוך מיוחד, לא שילוב אבל עם כל מיני בעיות והם ניצלים בזכות כספי דברת. מורים הוכשרו לשם כך וגם יישמנו מאבחנות שיינתנו הנחיות למורות איך לעבוד עם הילדים ובאמת סיימנו עם הישגים מאוד יפים"; "תמכנו בכל נושא ההדרכה לצורך התכנית. ניסינו למקצע את החינוך המתמטי. איכות ההוראה השתפרה תודות להדרכות שלנו, זה בפירוש היה עניין ויוזמה שלנו".

ההתנהלות התקציבית

עמדתם של ראשי הרשויות המקומיות ומנהלי מחלקות החינוך

לא בכדי הדגישו כל מנהלי המחלקות את המעקב והבקרה אחר ההיבטים התקציביים: "מבחינה תקציבית האחריות הבלעדית היא שלנו, של מחלקת החינוך".

ואמנם, כמה ממנהלי המחלקות רואים בהתנהלות התקציבית ה'חדשה', בעקבות התכנית, שינוי מבחינת הרשות – בהיקף הסכומים, ב'נפח' הניהול (חוזים, הזנה, שח"ף), במתן ליווי למנהלי בתי-הספר ובמעקב קפדני יותר למניעת חריגות ו'בריחה' ("אנחנו נתנו את ההגדרות התקציביות, מטה היישום החליט על סכום מסוים כפול מספר התלמידים. אנחנו הגשנו עזרה לביה"ס איך לתכנן, להשאיר רוזבה שלא יחסר. בית-הספר יודע כמה מועבר לו ויש דיווח מלא. הגזבר מוציא לביה"ס את המידע, עד כמה הם השתמשו ומה נשאר, בדצמבר הם קיבלו את היתרות. ביה"ס מדווח למשרד החינוך וגם אנחנו מדווחים"; "התקציב הועבר באופן חלק אלינו, ואנחנו הוספנו תקציב מהרשות. מציגים בתחילת השנה את כל התשומות של הרשות ומראים לבתי-הספר. יש כך וכך

תקציב של העירייה וגם דברת מתורגם לכסף. כל הקרנות, כספי ההורים, שעות תקן של משרד החינוך. זאת החבילה ומבחינת הכספים זה סך-הכול עבד טוב. לא נתקלנו בבעיות"). לדבריהם, הדבר נכון במיוחד לגבי בתי-ספר שאינם בניהול עצמי ומשום כך אינם מקבלים החלטות כספיות.

רבים מראשי הרשויות ומנהלי המחלקות תיארו העברת כספים חלקה, מסודרת ובזמן, ממשרד החינוך, לבתי-הספר ולרשויות המקומיות ("הכספים עוברים תמיד בזמן, אם הייתה בעיה כלשהי זה סודר מהר"; "מעבירים את הכסף אחת לרבעון, ולא נתקלנו בבעיה או בחוסר התאמה"), אך היו מנהלי מחלקות שהתלוננו על עיכובים, דחיות וסחבת, בעיקר מצד מינהל הפיתוח ("ענייני תקציב עיכבו הרבה דברים. שולחים מכתבים ולא מעבירים לנו כלום"; "מתעלמים, עד עכשיו קיבלנו רק חלק מתקציב הבינוי"). מקצתם הדגישו איגום משאבים והתנהלות דיווח ועדכון הדדית בין גזברות הרשות לבין מנהלי בתי-הספר; אחרים טענו כי השתמשו בכספי התכנית לכיסוי גירעונות קודמים של רשויותיהם.

רוב ראשי הרשויות ומנהלי המחלקות אהבו לומר כי רשויותיהם השתתפו בתקצוב בתי-הספר, הוסיפו, סבסדו ותמכו - אם ברכיבים ספציפיים של התכנית, אם בפרויקטים ואם באופן גורף: "לכל פרויקט יש השתתפות רשותית"; "הרשות הוסיפה ממקורותיה, רצינו לתת את התכנית הכי טובה, המורים הכי טובים, אז סבסדנו בדי הרבה כסף"; "יש תוספת תקציבית לשח"ף למשל. שח"ף יכול להיות סיוט או מנוף. הרשות שלי שמה 100,000 ש"ח"; "הרשות מוסיפה הרבה כסף. התקצוב אמור לעבוד כך: שליש הרשות, שליש הקרן, שליש הורים. בפועל, בבתי-הספר היסודיים כולם, הרשות משלמת שני שליש וההורים שליש ואנו מקווים שהתקציבים יגדלו"; "אין פעילות חינוכית שמתבצעת ברשות שהרשות בגדול לא שותפה לה תקציבית"; "הרשות הוסיפה מינהל לכל בית-ספר, כי אי-אפשר לנהל בית-ספר יום שלם בלי מנקה, גם שירותי מנהלה, מזכירה, אב בית. אם המשרד קבע סכום מסוים, הוספנו עוד, גם בשעות הוראה הוספנו כדי לפצל עוד כיתות. בחינוך המיוחד לא היה מי שיממן סייעת ומלווה פרטי. חלק מימנו וחלק לא יכולנו שנישאר ללא סייעת".

רק כמה ממנהלי המחלקות ציינו כי הרשות שלהם לא השתתפה בתקצוב התכנית מעבר לתקציבים שהוקצו, בעיקר - אך לא רק - משום שלא התאפשר לה ("הרשות עצמה לא הפרישה שקל אחד לטובת התכנית, רק לחומרים. לא הוסיפה שקל לתכניות ההעשרה, נעזרנו רק בקרנות. לראש העיר, גם אם היה רוצה, לא היה כסף לשים").

מיעוטם של מנהלי המחלקות טענו כי התכנית אמנם אפשרה שדרוג די דרמטי, אולם לא תמיד הספיקו תקציביה להפעלה או לבקשות מיוחדות, ובמיוחד לא לשיפוץ התשתיות, והוסיפו כי סבלו מבריחה תקציבית ("תקציבי הפיתוח והתשתיות לא היו מספקים. קושי מסוים נבע גם מהעובדה שלגבי עניינים רבים קודם אנחנו מוציאים ואחר כך מממנים וקרה שנאלצנו להפסיק פרויקטים באמצע, כי דברים לא תמיד עבדו בצורה מסודרת").

עמדתם של מנהלי בתי-הספר

וכיצד רואים מנהלי בתי-הספר את ההתנהלות התקציבית החדשה? "אנחנו עובדים בשיתוף עם הרשות, התקציב הוא אצלם ואנחנו כל הזמן עומדים בקשר, ויש לזה יתרונות וחסרונות. במרוץ הגדול שהיה בתחילת השנה לא היה לי זמן להתעסק עם העסקת המדריכים וזה היה נוח שזה ייעשה ע"י המועצה. מן הצד השני, לא הייתה מספיק שקיפות בתקציב, לא ידעתי מהם הכלים שיש בידיי".

ענייני התקציב וניהולם, מלבד היותם עול בעבור מנהלים אחדים, היו לא אחת מקור למתיחות וחיכוך בין בתיה"ס לרשויות ולאי-נחת כללית.

על-פי הטענות והביקורת אפשר להבחין בין עמדות וקבוצות שונות של מנהלי בתי-ספר : כאלה שהתלוננו גם על עצמם על שאינם יודעים לטפל בתקציבים, אך גם, ובמקביל, על היעדר שקיפות מצד הרשות, על ניסיונה לחסוך,

'להסתיר' ולהשתמש בכספים לכיסוי גירעונות של הרשות, או 'סתם' על התנהלות מרושלת: "אף אחד לא לימד אותי לתקצב. חתמתי בלנקו על צ'קים. אני לא יודעת בדיוק לאן הלכה כל אגורה. אני לא יודעת לחשב משכורות וזה מינוס אדיר לדברת. אני עדיין לא יודעת מה התקציב שלי. כל מה שקשור בתקציב היה נפילה, יש מורים שעדיין לא קיבלו כסף. הרשות לא מאמינה לי על השעות ואני לא מאמינה להם"; "...לא הייתה אמירה כמה מהצוות מותר להעסיק. עשו פה בלגן, לחלק מבתי-הספר נותנים יותר, לחלק נותנים פחות. ברגע שהבאתי מורים מבחוץ יש יותר בלגן"; "היום התברר לי שלבתי-ספר אחרים נתנו רכזת שליוותה את התכנית. אני גם לא מבינה בכסף, וגם אני מלמדת. זה לא עובד ככה, לא יודעת מה זה תקציב, דיברו איתי בשעות, יש שעה שעולה שלושים ויש שעה שעולה 130 ₪"; "הרשות שולטת בכספים, אין שקיפות, אני לא יודע כמה אני מחויב עבור כל דבר, לא משחררים לי תקציבים עבור מה שאני רוצה, אומרים שזה לא במסגרת התכנית ולדעתי הם חושבים שאם יישאר תקציב העירייה תוכל 'לשתות' אותו. לדעתי, אם יישאר תקציב המשרד יבקש אותו חזרה"; "הם לא חשבו על טובת בית-הספר והתלמידים אלא רצו שתהיה זרימה של כספים, כך יוכלו לשפר תשתיות, חשבו שירוויחו"; "אחד הקשיים זה ההתמודדות עם הרשות. היא חובקת את התקציב ורוצה להכתיב לנו מה לעשות. צריך שלמנהל יהיה קשר ישיר לכספים, שלא יבלעו את התקציבים שם". תלונות על היעדר שקיפות, על שיבושים, עיכובים, התערבות מצד הרשות וכד' נשמעו גם מפי מנהלים שלמדו את ענייני התקציב, שהבינו וניסו לעקוב: "הייתה הרבה תחלופה שלא תרמה ליציבות. למשל, המועצה הבטיחה 70 ש"ח למדריך ושילמה 30, אז המדריכים עזבו. בכלל לא דווחתי על שום דבר בכל הנושא הכספי, והמועצה עשתה ככל העולה על דעתה בנושא זה. הביאו אלינו כוח אדם זול מאוד"; "אין כרגע שקיפות ופירוט מבחינת הידע שלי על התקציב. אני יודעת בערך, אך לא קיבלתי סכום מדויק מהרשות. קרב מוציאים לי דוח חודשי על שעות קרב ואני יודעת כך איפה חרגתי. לגבי התכנית, אני לא מקבלת לא מהרשות ולא מקרב מידע על התקציב. היה ניהול לא נכון של המשאב הכספי".

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

בתשובה על השאלה "באיזו מידה אתה שבע רצון מהטיפול וההתנהלות של הרשות המקומית בתחומים הבאים בהקשר של התכנית" הביעו מנהלי בתי"ס במגזר דוברי העברית שביעות רצון גבוהה יותר מהטיפול ומההתנהלות של הרשות המקומית, בהשוואה למגזר דוברי הערבית*:

במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית			
--	✓✓	✓✓✓	--	✓✓	✓✓✓	
38%	35%	17%	19%	27%	54%	ניהול תקציב
44%	28%	28%	15%	24%	61%	ניהול כוח אדם
57%	36%	7%	48%	24%	28%	תחזוקה ושיפור תשתיות
27%	46%	27%	19%	31%	50%	התנהלות מול גורמים במחוז

* מקרא:

✓✓✓ במידה רבה מאוד + במידה רבה

✓✓ במידה בינונית

-- במידה מעטה + כלל לא

אלא אותו. לדעתי, אם יישאר תקציב המשרד יבקש אותו חזרה"; "הם לא חשבו על טובת בית-הספר והתלמידים אלא רצו שתהיה זרימה של כספים, כך יוכלו לשפר תשתיות, חשבו שירוויחו"; "אחד הקשיים זה ההתמודדות עם הרשות. היא חובקת את התקציב ורוצה להכתיב לנו מה לעשות. צריך שלמנהל יהיה קשר ישיר לכספים, שלא יבלעו את התקציבים שם". תלונות על היעדר שקיפות, על שיבושים, עיכובים, התערבות מצד הרשות וכד' נשמעו גם מפי מנהלים שלמדו את ענייני התקציב, שהבינו וניסו לעקוב: "הייתה הרבה תחלופה שלא תרמה ליציבות. למשל, המועצה הבטיחה 70 ש"ח למדריך ושילמה 30, אז המדריכים עזבו. בכלל לא דווחתי על שום דבר בכל הנושא הכספי, והמועצה עשתה ככל העולה על דעתה בנושא זה. הביאו אלינו כוח אדם זול מאוד"; "אין כרגע שקיפות ופירוט מבחינת הידע שלי על התקציב. אני יודעת בערך, אך לא קיבלתי סכום מדויק מהרשות. קרב מוציאים לי דוח חודשי על שעות קרב ואני יודעת כך איפה חרגתי. לגבי התכנית, אני לא מקבלת לא מהרשות ולא מקרב מידע על התקציב. היה ניהול לא נכון של המשאב הכספי".

אל מול אלה ניצבו מנהלי בתי-ספר שהדגישו כי עקבו, ידעו, דווחו ושלטו במתרחש: "עבד מצוין. אני והרכז של קרן קרב והסגן שלי ישבנו. הוא הסביר לי על עלות של כל שעה ואיך לחשב עלויות. אני עשיתי תקצוב של שעות. כל חודש שולחים לי דוח של שעות, כמה מיציתי וכמה נשאר, וכך כשהיה צריך לקצץ קיצצתי וכל הזמן ידעתי מה קורה"; "הרשות מעבירה לעמותה שמעבירה למורים את הכסף. זו קומבינה שמשביעה את רצון כולם. כרגע הכסף עובר בלי בעיה. אני מנהלת את התקציב ויודעת כמה עולה כל דבר".

הבחנה נוספת העולה מן הדברים היא בין מנהלים שהביעו (לעתים בנחרצות רבה) את רצונם להחזיק בתקציב ישירות ולנהלו בכוחות עצמם, אם מפני שחשו סיפוק מעצם היכולת ה'חדשה' לעשות זאת, ואם (ובעיקר) מפני

שרצו לרכוש שליטה מלאה יותר על בחירותיהם ואחריותם ("לנהל תקציב נתן לי סיפוק אישי. אני נהנה מזה. הראיתי שאני יכול להיות בית-ספר שמנהל את התקציב שלו לבד"), לבין מנהלים שניהול התקציב היה להם לזרא והם ניסו להשתחרר ממנו (ואף עשו זאת), אם באמצעות מסירת כל העניינים לרשות ואם באמצעות מינוי חשב, רואה-חשבון או יועץ כלכלי: "אני לא רוצה להתעסק בכל ההיבטים הכספיים ולראות שאכן אני מקבלת מה שבית-הספר צריך לקבל"; "היה חשב מלווה שחלש על כל התקציבים ואישר. הוא עשה בדק בית ובדק את כל התקציבים".

שיבושים, עיכובים ושינויים תכופים בתכנית או במסגרת התקציבית תוארו ע"י כמחצית מן המנהלים כמקור לאי-נחת ביחסים ול"בלגן" בכל הנוגע למורים ולשעות: "באיזשהו שלב מחלקת החינוך במועצה הודיעה לי שהיא לא מאשרת לי מבחינה תקציבית להמשיך עם תכנית העבודה שבנית, ואז ביטלנו את המסגרת של הבחירה ועשינו מערכת חדשה"; "השנה עשינו יותר פשרות וחבל... קיבלנו מסגרת תקציב לעשרה חודשים ואז הסתבר שתקציב יום שישי אזל ודרשנו מהעירייה להעביר תקציב ליום שישי אבל העירייה חששה מגירעונות, לכן שוב הפסיקו לנו חוגים. נתקלנו במצבים שהפתיעו אותנו והבנו שצריך להקצות רזרבה".

אמנם, בסופו של דבר רוב מנהלי בתי"ס תיארו רשות תומכת מבחינה כספית ("קיבלנו תוספת תקציב של 55,000 ₪... במועצה החליטו שאם נעשה מגמת קיצוץ במערכת הם ייתנו והם נתנו. זה עזר מבחינה תקציבית וכך אני יודעת גם מה יש לי"), אך לא כולם נהנו מתמיכה ומסיוע, ומדברי כמה מהם עלתה מרידת: "כסף זרם ממשד החינוך לעירייה ואנחנו לא ראינו שקל. שיפצו פה בחוץ תשתיות ושיפצו את השירותים רק כשמנהלת אגף החינוך התעלפה מהריח. יש התאמה מאוד חלשה בין הכספים שזרמו לבין הפדגוגיה. נפגעה העבודה הפדגוגית שלנו"; "אמרו לי שאני לא אקבל 1,300 והתירוץ היה שהם פחדו שבתי-הספר ייכנסו לגירעונות. עכשיו הם שואלים אם יש לי פרויקטים לנצל את התקציב הנותר שלהם, כי נשאר כסף. הכסף שייך לבית-הספר אבל הוא פשוט לא הועבר אלי"; "לא נגענו בתקציב. אצלי התקציב הוא וירטואלי. ברשות אומרים שאין תקציב, אזל".

התולדה של קשת יחסים זו היא שכשליש ממנהלי בתי-הספר הביעו תקווה לביזור תקציבי משרד החינוך, הרשות ומקורות אחרים ישירות לבית-הספר, ולאוטונומיה מוחלטת בהתנהלותם התקציבית, כזאת שבה הכספים מגיעים אליהם ישירות ("עדיף שלא יהיה מאשר שימשיך כך, יש חוסר אמון. משרד החינוך צריך להבין שזה לא צריך לעבור דרך הרשות. מה שקרה היה הנחתות, אם לא דיווחנו על שעות לא קיבלנו את הכסף, אבל לא ידענו איך צריך. ההתנהלות מול המועצה קשה ביותר"; "אני מעדיפה לעשות זאת דרך המשרד ולא דרך המועצה, כדי שאוכל להעסיק מורים משלי במספר שאני רוצה"; "הייתי מעדיף שהכול היה ממשרד החינוך ולא גם מהרשות. ברגע שזה מהרשות אז יש לחצים את מי להעסיק. אם השעות לא היו מהרשויות, אף אחד לא היה יכול להגיד למנהלי בתי-הספר כלום וזה היה משחרר את הרשויות מהמשכורות. ולכן פה ושם כפו על המנהלים. אני מניח שמשרד החינוך ברח מזה. היו צריכים לתרגם למנהל מסגרת תקציבית שלא דרך הרשות, ואז לא היו אפילו הלחצים המינוריים"; "לגבי העירייה, אחת הסיבות שבחרתי לא להתעסק אתם, זה כי כספים בעירייה הזאת זה מאוד מסובך. החלטתי לעבוד מול המתנ"ס ושהוא ישבור את הראש מול העירייה בכסף"; "במתכונת הנוכחית הייתי מבטל את התכנית. הייתי יכול להצליח אם הכול היה ברשותי. אם כל התקציב היה בניהול עצמי. יש לי חזון, יש לי רעיונות, אבל התקציב לא ביד שלי"; "יש צורך במחשבה מחודשת כאשר יש רשות בעייתית ולחשוב אם בכלל כדאי ליישם את התכנית עם עירייה ספציפית"; מנגד היו מנהלים שהעדיפו בבירור התנהלות תקציבית משותפת להם ולרשות ("אוטונומיה זה חלומי של כל מנהל, אבל צריך אנשים שירכזו את התקציב. זו עבודה רבה, צריך להיות בקשר עם כל המדריכים, לעשות חוזים, לשלם"), או ליווי בתוך בית-הספר (מזכירה, חשב) או מחוצה לו, באמצעות יועץ כלכלי חיצוני ("יש מנהלן של בית-הספר, זה מזלנו כי המשרד לא אפשר מנהלן"; "אני לא מזכירה. אם שותפה אז שותפה עד הסוף – עם יועץ כלכלי יכולתי לעשות דברים יותר טובים").

כמחצית מן המנהלים תיארו התנהלות סבירה עד טובה, שבבסיסה הבנה, תיאום, הליכה לקראתם מצד הרשות, שיתוף ושקיפות, תמיכה וגיבוי: "הרשות שלנו מאוד תמכה. זה הלך חלק, לא היו הכתבות. הכול בא משיחה משותפת. אם למשל לקחתי חברה יקרה, המועצה עזרה. קיבלנו תוספות"; "הרשות מינתה אדם שלשמחתי היה מוצלח. הוא היה אחראי על הקשר אתנו ועל בעיות והוא טיפל גם בנושאי תקציבים. לי היה מודל של בית-ספר שבניתי, הם עשו הנהלת חשבונות, העבירו לקרב כסף...").

נראה כי בנושא זה, יותר מבכל נושא אחר שנידון כאן, 'דברים שרואים מכאן לא רואים משם'. אף לא אחד ממנהלי מחלקות החינוך תיאר התנהלויות בעייתיות כאלה. הרושם שעלה מדבריהם הוא ש'בדרך כלל הכול עבר חלק'.

מעקב ובקרה אחר יישום התכנית בבתי-הספר

אך טבעי כי בתפקידיה של מחלקת החינוך נכללו מעקב ובקרה על היישום. אמנם רק במספר קטן של רשויות הוקמה יחידה מיוחדת למעקב ולבקרה, אך כמעט כל ראשי הרשויות ומנהלי מחלקות החינוך דיווחו על הליכים כאלה או אחרים למעקב ולבקרה אחר היישום והפעילות השוטפת, ובעיקר אחר הניהול הכספי. המעקב אחר ההוצאות הכספיות היה צמוד והדוק מאוד, בעיקר כדי לא להוציא תקציבים על חשבון המקורות המדוללים של המועצה (במרבית המועצות הגובר ממש "ירד לרמת השקל"), אך גם בשל הדרישה לדווח באופן שוטף על ההוצאות למנהל הפדגוגי (באמצעות טפסים שמילאו מנהלי בתי"ס או גורמים ברשות).

מקצת מנהלי המחלקות תיארו מעקב צמוד לאורך כל השנה: "כל הזמן היה מעקב. זה התבטא בישיבות ההיגוי הבית-ספריות, ישיבות שלי עם ההנהלה, עם המורים. היינו מאוד מעורבים, המעורבות שלי הייתה עמוקה, עם היד על הדופק כל הזמן"; "אני מקבל דוח מכל בית-ספר, ובכל רגע נתון אני יכול לומר פרטים על כל תלמיד ותלמיד, לגבי מצבו הלימודי. הדוח הוא תקופתי, כל שלושה חודשים. המורים עושים את זה כהערכה שבועית ואני מקבל את התלת-חודשי וגם את השנתי"; "יש מסקנות, יש דוחות. אני יודע מה מצב ההזנה, מי אוכל ומי לא. בכל בית-ספר אנו יודעים מה מתקיים. הצוות שלי הולך לבית-הספר ומברר מה שביעות הרצון. ממלאים סקר שביעות רצון. יש זמנים קבועים שמקבלים דיווחים, אבל אני, 80% מהזמן אני נמצא בבית-הספר, מבקר בכיתות".

מעטים בלבד ממנהלי המחלקות טענו כי לא היו הליכי בקרה ומעקב, או שהם היו מוגבלים מאוד, ב"רמה של ניירת". הם הביעו את צערם על כך והדגישו את הצורך בקיום מנגנון מבקר: "בישיבות יש משוב, אבל חוץ מדיווחים של מנהלים אני לא יודע. אני לא יודע כמה הם מדויקים. צריך גוף חיצוני, אחרת זה מעוות"; "לא היו תהליכי בקרה ומשוב פדגוגיים, כיוון שבמסמכים היה כתוב שהמשרד יעשה זאת. לא הייתה בקרה בהקשר הכולל, לא נערכנו לעשות בקרה ובדיעבד זה לא נכון, מכיוון שהבקרה חשובה מאוד. נעשים המון מאמצים בנוגע לתשומות, והבקרה וההערכה צריכות להיות גדולות יותר"; "אני חושבת שזה מאוד בעייתי שגם נתוני המיצב לא מגיעים אלי".

חלוקת עבודה ושיתוף פעולה בין הרשות לבין גורמים שונים

מנהלי מחלקות רבים שותפים לדעה כי השיח בין הגורמים השונים הוא מרכיב קריטי בתפעול, ורואים בקיומו של שיח כזה חלק מרכזי מתפקידם. "כשרכז מדעים א' מדבר עם רכז מדעים ב' ומתייעצים, מבחינתי הרווחתי את המקצוע שלי".

כל מנהלי המחלקות תיארו, במידה זו או אחרת של פירוט, היבטים שונים של התפעול ושל התנהלות היישום, שהדגישו והמחישו שני עקרונות פעולה בסיסיים: האחד - חלוקת עבודה, והאחר - שיתוף פעולה.

ברמה הכללית הייתה זו מעין מְנִייה ברצף של הפעלות, או כרוניקה של השתלשלות והתגבשות אופן ההפעלה של היישום: "המועצה נתנה את המסגרת התפעולית, אנחנו סגרנו את כל החוזים עם קרב וכל החוזים של המורים שלא עברו דרך משרד החינוך, טיפלנו בכל מערך ההסעות, ובאופן כללי ניתן לומר שאת כל המערכת התפעולית לקחנו מאוד ברצינות. ליווינו את המנהלים בכל דבר ולא סתם זרקנו להם תקציב, והיינו ערניים להתאמות השונות שהיו צריכות להיעשות"; "בתי"ס גיבשו תכניות, אנחנו עברנו עליהן, ניתנו הערות, תיקנו דברים, ואז הגשנו את התכניות שוב וקיבלנו אישורים, כולל אישורים חריגים. עם המחוז היו גם הרבה דיונים, ובסופו של דבר למנהל המחוז שמורה זכות המילה האחרונה".

מרבית המוראיינים, ובהם ראשי הרשויות המקומיות, דיווחו על שיתוף פעולה פורה ומוצלח ועל יחסי ידידות בינם לבין כל הגורמים, אם כי לא תמיד היה שיתוף הפעולה מוצלח בין כל הגורמים באותה רשות. במרבית הרשויות, עיקר שיתוף הפעולה היה בין הרשות לבין מנהלי בתי"ס (ובכלל זה קשר ישיר בין מנהלי בתי"ס לבין ראשי הרשויות המקומיות), ופחות בינה לבין הפיקוח. במספר קטן של רשויות הוצג שיתוף פעולה עשיר ומלא עם המחוז והפיקוח.

המערך הארגוני

תוארו בהרחבה צוותי היגוי (מחוזי, רשותי ובית-ספרי), פורומים ונְעֻדוֹת, על תפקידיהם, סמכויותיהם ותחומי אחריותם, ובעיקר פורטו הרכבם ותכיפות מפגשיהם: "עבדנו בעיקר בצוות ההיגוי המחוזי בשיתוף המקומי. פתיחת שנת הלימודים הייתה עם הצוות המחוזי – מנהלים, מפקחים, חברי מועצה והורים. במהלך שנת הלימודים עבדנו עם הצוותים הבית-ספריים. בסופו של דבר, מה שקרה בפועל הוא שהובלנו גם את צוותי ההיגוי. אנחנו יזמנו, והפגישות התקיימו כאן אצלי עם המפקחים וביחד יצקנו תכנים לכל שנת הלימודים"; "ועדת ההיגוי היישובית כוללת את מנהלי בתי-הספר, הפיקוח, מנהל המתנ"ס, יש עוד כמה שותפים שמפקחים וגורמים שמשתנים בהתאם לדגש באותה שנה. יש גם פורום חינוכי שנפגש רק פעמיים בשנה, בתחילתה ובסופה. הוא יותר טקסי, אבל הגורם המבצע הוא ועדת ההיגוי שהזכרתי. הוועדה נפגשת אחת לחודש כל השנה ואחראית על יישום כל ההחלטות. זו ועדה עובדת, פעם דנה בפדגוגיה וסביב נושאים פילוסופיים יותר ופעם אחרת על ארגון ופרקטיקה"; "אני לא נמצא פיזית בכל צוות היגוי בית-ספרי אשר קובע את הלו"ז שלו בעצמו. מרכזת יום לימודים ארוך עובדת בשיתוף פעולה עם המנהלים, היא ממש חלק מנוף כל בתי-הספר".

שיתוף פעולה בין הרשות לבין בתי-הספר

עמדתם של מנהלי מחלקות חינוך

"יש המון שיתוף פעולה והמידע זורם כל הזמן. עובדים מאוד בהלימה עם בתי-הספר, יש חיבור מאוד טוב. אנחנו מאוד הולכים עם בתי-הספר. הסיפור של התכנית הוא רק נדבך נוסף לעבודה המשותפת והפורייה".

ראשי מחלקות החינוך מחלקים כמעט פֶּה אחד את התפעול של התכנית ואת האחריות ליישומה לשני חלקים עיקריים: התחום הפדגוגי - למנהלי בתי-הספר, והתחום התקציבי - לרשות. כל כך טיפוסית הייתה החלוקה הזאת, שלמעט וריאציות במינון לא היו לה מתחרות, והיא מאפיינת גם רשויות שבהן מחלקת החינוך היא מחלקה דומיננטית, בשלה, מובילה, יוזמת ומעורבת. עם זאת, רק אחדים ממנהלי מחלקות החינוך נטו לראות בתפקידם "צינור ואמצעי להעברת כספים" או גורם מתווך בין בית-הספר לבין גופים כגון המתנ"ס: "אנחנו לא קובעים או מתערבים, אנחנו מסייעים ומציעים תיווך, כל ההצעות שלנו הן ברמה של תיווך".

המשמעות העיקרית של חלוקת העבודה היא חופש פדגוגי (יחסי) למנהלים ולבתי-הספר בבחירת התכנים, כוח האדם וההפעלה - ארגון יום הלימודים ושבוע הלימודים ("למנהלים ניתנה האפשרות המלאה להחליט איזה נושאים הם רוצים לכלול בבית-הספר ובפעילויות ההעשרה, הם קבעו את תחומי העניין"), תוך אי-התערבות

יחסית מצד הרשות ("אני שומר ולא מתערב מבחינה פדגוגית. מה שאני חושב שזו אוטונומיה של המנהל אני לא מתערב") והתעסקות כמעט בלעדית של הרשות בכספים - בניהול התקציב, בעריכת חוזים עם עובדים, בתשלומי השכר וכדומה. לכך יש להוסיף את הפעלתם ויישומם של רכיבים אחרים של התכנית, שכל הרשויות, כמעט בלי יוצא מן הכלל, נטו לקבל עליהן - בעיקר מפעל ההזנה, שח"ף, אס"א, חוגי העשרה, הסעות, בינוי ושיפוץ ("בהיבט הארגוני הכול מגיע לרשות בסופו של דבר"; "למעשה, אנחנו עשינו הכול, בפרט בהתחלה כשההוראות לא היו ברורות").

כמה ממנהלי המחלקות טענו כי רק מערך ארגוני מקצועי היה יכול 'להרים' פרויקט כזה (ובוודאי בפרק זמן כה קצר), בפרט כאשר, לדעתם, למנהלי בתי-הספר "אין זמן להתעסק בדברים שאינם פדגוגיים וכשיש הרבה גורמים שיכולים להכניס את ההשקפות והרצונות שלהם, וכשמעורב כסף וכל אחד יכול למשוך לכיוון שלו..."

מנהלי מחלקות החינוך מצביעים בעיקר על שיתוף פעולה פורה ומוצלח שהתהווה באופן טבעי למדי, ובדרך כלל 'עבד חלק' בינם לבין מנהלי בתי-הספר: "היו צרכים נפרדים שנבנו כצרכים משותפים. הצורך של הרשות הוא לתת מקסימום עזרה, תמיכה, חינוך טוב, הדרכה. לבחון נכון את הדברים. כל זה נעשה בהבנה ולא היו התנגשויות כלל. זה עבד באופן צוותי ללא חיכוכים, הכול בשיתוף פעולה"; "הרשות המקומית דומיננטית פה וגם מנהלי בתי-הספר הם אנשים מאוד דעתניים פה, ואני באתי עם רעיון וכולם הלכו איתי עד הסוף. זאת אומרת, ההובלה הייתה משותפת של המשרד ושל הרשות. כל מנהל ביצע את הרעיון באופן אופטימלי, לדעתי. סמכויות הרשות גדלו מאוד והיינו שותפים פעילים, ושיתוף הפעולה הבסיסי לא נפגע".

עוד הם מציינים כי שיתוף הפעולה היה בדרך כלל הדדי יותר מהיררכי ("לא היו יחסים היררכיים. התפיסה הבסיסית היא שהמנהלים הם חלק מהמערכת. הם הקובעים ואנחנו המסייעים"; "אפשר להגיד שאם הייתה איזו שהיא היררכיה היא הייתה הפוכה. מנהל בית-הספר הוא האחראי והוא שמפעיל את הרשות").

עמדתם של מנהלי בתי-הספר

התמונה שהתקבלה ממנהלי בתי-הספר בנוגע לחלוקת העבודה ויחסי העבודה מול הרשות, המחוז והמשרד ובנוגע למידת שיתוף הפעולה, דומה מאוד לתמונה שציירו מנהלי מחלקות החינוך, אף כי לא תמיד.

גם מתיאוריהם של מנהלי בתי-הספר עולה כי לעתים קרובות התבססו היחסים עם הרשות על חופש בחירה פדגוגי לבתי-הספר, בכפוף (פחות או יותר) למסגרת תקציבית, על היענות מצד מנהלי המחלקות 'לחלומות', על תיווך, תמיכה, מעורבות וסיוע: "הרשות המקומית הכי מצליחה זה אצלנו. הם לוקחים את זה ברצינות ונותנים לנו כמנהלים את כל הכלים של איך להשתלב בתכנית. מנהל המחלקה תמיד מעדכן אותנו ומסייע לנו, וזה נותן לנו עוד כוח להמשיך ולהצליח. זה נותן עוד דחיפה קדימה, ובזכותו קיבלנו הדרכות. אין כמעט חיכוכים, כל הזמן נותנים לנו עידוד, תמיכה, סיוע ודאגה, הם באמת מתגייסים לכל המשימות"; "ראש המועצה לקח אחריות על השינוי, והקשר איתו היה מצוין. הוא משך קדימה. קיבלתי מענה בכול: מהדיאלוג החינוכי ועד להזנה, לתשתיות ולליווי שלי בכל התהליך כמוביל שינוי".

מנהלים אחדים רמזו, ולפעמים יותר מכך, על יחסים מתוחים, הכתבות, אי-הליכה לקראתם או היעדר מעורבות ותמיכה: "צריך לתת פחות אחריות לעיריות כי הן מערבות עם זה פוליטיקה. הן גוף פוליטי, אי אפשר לתת להן שרביט בתחום החינוך. מי שאחראית על זה ברשות לא מבינה בבתי-ספר. היא לא באה מתחום החינוך. הרשות היא לא מישור שאפשר להתייעץ איתם פדגוגית וחינוכית. רשויות שנפלו כלכלית לקחו את זה, הם פשוט רצו את הכסף"; "המועצה הכתיבה את שיעורי ההעשרה שנותנים. ראש המועצה התערב בכל דבר. לפעמים ריציתי אותו כי אני רוצה להיות ביחסים טובים איתו, אבל רוב הדברים עשיתי מה שרציתי. הוא הכניס את המדריכים ולא נתן לי לא לקבל אותם"; "היה ריב עם המועצה, כל הזמן היו מאבקים, גייסתי את ראש מטה יישום התכנית ממשרד

החינוך..."; "ברשות אצלנו האחידות מאוד חשובה, ולכן כאשר הודיעו ששישי הוא חופשי, אי-אפשר היה לקחת את זה אחורה".

שיתוף הפעולה בין הרשות לבין המחוז והפיקוח

עמדתם של ראשי הרשויות המקומיות ומנהלי מחלקות החינוך

מרבית ראשי הרשויות ומנהלי מחלקות החינוך תיארו מערכת יחסים מצומצמת למדי בין הרשות לבין המחוז והמפקחים סביב ניהול התכנית. כמה ממנהלי המחלקות תיארו יחסים מוצלחים אף פחות עם המחוז והמפקחים - החל מאדישות וחוסר מעורבות מצד המחוז, וכלה בניכור, מתח ותחרות: "הפיקוח לא נקף אצבע כדי לקדם מהלכים. הגיעו כמה אורחים..."; "הקונפליקט לא היה עם הרשות אלא עם המחוז. כולנו היינו במבוכה, גם המנהלים וגם הרשות, פתאום המחוז הנחית. בתחילת השנה זה היה נורא, המחוז עשה מה שהמטה ביקש והיו לחצים מאוד גדולים..."; "במידה מסוימת אנחנו מעורבים יותר מהמפקחים, כי אנחנו מעורבים גם ביום שישי וגם עם המתנ"סים. מפקח סוגר בארבע את המשרד, ואני בשטח עד אחת עשרה בלילה"; "המחוז היו חסרי אונים, לא הבינו מה רוצים, אז הפסקתי לפנות למחוז ופניתי ישירות למטה היישום".

מנהלי מחלקות מעטים ציינו כי תמיד היה שיתוף פעולה בין הרשות למחוז, וכי שיתוף פעולה זה לא הושפע מיישום התכנית, "ואם - אז רק התהדק". "מבחינה פדגוגית עשינו את זה ביחד בעבודה משותפת. לפני כניסת התכנית נפגשנו הרשות, המחוז והמינהל עם כל מנהל ומנהל שהביא תכניות ואישרנו אותן"; "בנינו משהו מיוחד במקום להתחרות על סמכויות אחד עם השני. זה מבוסס על שיתוף פעולה רב. אנחנו היינו הגורם המוביל של שיתוף הפעולה, אבל ללא היררכיה, וזה עבד יפה מאוד".

עמדתם של מנהלי בתי-הספר

גם מתיאוריהם של מנהלי בתי-הספר עולה הרושם כי מערכת היחסים עם הרשות הייתה הדוקה יותר ממערכת היחסים עם הפיקוח, אשר במקרים לא מעטים נותר ברקע ("אף אחד לא הדריך אותי בענייני תקציב, ובאופן כללי לא היה מישהו ממשרד החינוך ששמע אותי. היה מקום לקחת מספר מנהלים ולהקשיב להם לכל אורך התהליך. ללמוד מהם. בסך הכול אנחנו מנהלים עם ניסיון, אף אחד אפילו לא פזל לעברנו"; "מול המחוז היו בעיקר הנחיות כתובות, לא ממש נתנו לנו מענה בתחילת הדרך, איך לדווח שעות, איך לנצל את השעות. בגלל שאנחנו היינו בשטח ידענו יותר מהם, לא ממש יכלו לסייע לנו בהפקת תכניות, איך לדווח, מה עם אקסטרה, זה אילץ אותנו לקבוצות למידה פנימיות, עכשיו אנחנו אלופות..."). עם זאת, היו מנהלי בתי-ספר ששיבחו את האכפתיות, הגיבוי והמעורבות מצד מפקחיהם (בעיקר במקרים של קשיים עם הרשות): "יש לנו מפקח מצוין, היה מעורב בהכול. הדריך אותי, גיבה אותי מול הרשות, היה מצוין, מצוין. ביולי אמרו שאולי ניכנס לתכנית, הייתה סדנה של שלושה ימים, הוא קטע את החופשה שלו והגיע, הוא הנחה את כל העניין, הכול בזכותו".

שיתוף פעולה בין הרשות לבין מטה משרד החינוך

עמדתם של ראשי הרשויות המקומיות ומנהלי מחלקות החינוך

למילים טובות רבות, וכמעט מפי כול, זכו שיתוף הפעולה ומערכת היחסים בכללותה בין הרשות לבין ראש מטה היישום. בעיקר הודגשו מעורבותו של ראש המטה, תמיכתו, זמינותו, היענותו המהירה ויעילותו ("היה שיתוף פעולה יוצא מן הכלל. כל פנייה שלנו נענתה מיד, אין לי אלא לשבח. ראש המטה היה עוגן חזק מאוד, ונתן תשובות לכל מיני סוגיות שעלו. הייתה הרגשה שיש פרטנר מוביל שעובד והייתה לנו זמינות מלאה אליו").

מספר קטן של מנהלי מחלקות חינוך (שלושה) אמרו כי בפניותיהם ליחידות אחרות במטה המשרד קיבלו את ההרגשה כאילו אינן מזוהות עם התכנית: "יכולת לפנות לגורמים במטה משרד החינוך והם אמרו: זה דברת, זה

לא אנחנו. לא תמיד היה ברור את מי דברת מייצגים". רק מנהלים מעטים דיווחו על יחסים עם מטה המשרד עצמו בענייני התכנית ("אני רוצה לציין את הפתיחות של המשרד שנותן לנו לעבוד. נפגשים בצמתים מסוימים, דנים וממשיכים הלאה"), וגם אז היה זה בעיקר למינהל חברה ונוער, בהקשר של אס"א והפעלת שח"ף ("מינהל חברה ונוער היה מצוין, היה חופש פעולה"; "נעזרנו בהם אבל לא לקחנו מהם מודלים להפעלה"), או למינהל לפיתוח.

עמדתם של מנהלי בתי-הספר

על יחסים עם משרד החינוך לא נאמר הרבה ע"י מנהלי בתי-הספר. המטה מוזכר אף הוא מעט, וכמעט תמיד לחיוב ("ראש המטה היה הכתובת שלנו לכל דבר. היה הרבה רצון טוב"; "הקשר עם המחוז והמטה הוא יותר בהשתלמויות ובהכשרת מורים. לא בקבלת החלטות").

ולסיכום

במספר לא מבוטל של הדיווחים (כשליש) מוזכרים שלום בית ויחסי גומלין טובים בין כל הגורמים כולם: "הקשרים עם הרשות המקומית מצוינים, ועם המפקחת 'חבל על הזמן'. הרשות תמיד עבדה בשיתוף עם המנהלים, המפקחת עבדה אִתנו מאוד צמוד. עם המשרד בהתחלה היו חילוקי דעות, הוא רצה אחרת, אבל הרשות גישרה על הפערים, ישבנו ודנו בצורה ראויה לשמה"; "מערכת היחסים שלנו טובה גם עם הרשות וגם עם המפקח, אנחנו עובדים בהרמוניה ובשיתוף פעולה, אין לי על מה להתלונן".

עם זאת, תואם זה בין התפיסות של מנהלי בתי"ס לבין תפיסותיהם של מנהלי מחלקות החינוך בהחלט נותן משנה תוקף להתרשמות המצטברת של יחסי גומלין הדוקים ביותר בין הרשות לבין מנהל בית-הספר, שנלמדו ונבנו בחלקם 'תוך כדי', של יחסי ביי"ס-פיקוח שלא הושפעו מאוד מן התכנית, ושל קשר ישיר, צמוד ופורה בין ראשי מחלקות החינוך ואף של כמה ממנהלי בתי-הספר לבין מטה יישום התכנית.

מעורבות מול התערבות והאוטונומיה הבית-ספרית

מידת החשיבות שיוחסה לטיפול בתחום החינוך ומעורבותם הגבוהה של מנהלי מחלקות מסוימים, או של רשויותיהם, טשטשו לעתים את הגבולות שבין מעורבות להתערבות. ואמנם, כמה ממנהלי מחלקות החינוך היו ערים לחציית גבול זו, שלא תמיד עלתה בקנה אחד עם פרשנות או העדפות של מנהלי בתי-ספר מסוימים בתוך הרשות, וראו בה התנהגות לגיטימית או נגזרת הכרחית של נסיבות ואילוצים מקומיים.

שוני בתרגום ובהעדפות בנוגע למינון ולשילוב של הפורמלי והלא-פורמלי היה הגורם העיקרי להתערבות (מהמלצות 'חמות' ועד הקְתבה) מצד רשויות אחדות, ובמידה דומה אף אורכו של היום הארוך ("המלצנו לערבב העשרה עם לימודים פורמליים ורוב בתי-הספר עבדו כך, אבל היו כאלה שחילקו את היום. אנחנו הסכמנו לשתי האופציות, אבל היה ברור מה ההעדפה של הרשות"; "...לדעתי זה שהמורה יישאר עד 15:30 וימשיך את מה שהיה בבוקר לא נראה לי. ואני מנסה לשכנע את המנהלים לקבל את הגישה הזאת וזה מאוד קשה לי"; "בעולם של היום בעל המאה צריך להיות גם בעל הדעה ולרשות צריכה להיות אפשרות להטיל וטו על דברים ולא יכול להיות מצב שיהיה כאן שמץ של ויכוח"; "לגבי קליטת עובדים, אני רוצה שלרשות תהיה מילה בעניין הזה. אנחנו נתנו הרגשה למנהלים שיבחרו את העובדים. לדעתי צריכה להיות מעורבות רבה יותר שלנו כי לנו יש ראייה הוליסטית, למנהל בית-הספר פחות").

עמדתם של ראשי הרשויות ומנהלי מחלקות החינוך

מדבריהם של מנהלי מחלקות החינוך בולטת שניות ביחסם לאוטונומיה הבית-ספרית:

רוב רובם של ראשי הרשויות ומנהלי המחלקות הדגישו כי המרחב להתנהלות בתוך גבולות התכנית היה גדול או גדול דיו לאפשר למנהלי בתי"ס חופש, בחירה והתאמה בהיבטים חשובים ומופְּרִים להם, ובפרט כאשר אלה לא התנגשו באינטרסים יישוביים. מנגד הדגישו אחרים את החשיבות שבשמירה על אמירה חינוכית מצד הרשות ועל אחידות, גם אם זו פוגעת באוטונומיה הבית-ספרית.

וכך, מצד אחד ראוי לציון העמדה המשותפת למנהלי מחלקות רבים, ולפיה התפיסה של התכנית בדבר תפקידם של מנהלי בתי-הספר נכונה, אם כי לא יושמה במלואה. מכאן גם המלצותיהם הגורפות להמשיך ולהעצים את מנהלי בתי-הספר באמצעות ריבוי סמכויות, עידוד האוטונומיה שלהם והשקעה בפיתוחם (בניהול תקציבים, למשל): "מנהל לוקח תקציב, מפתח, מחזק מה שצריך בבית-הספר. זו מגמה מאוד חיובית מבחינת קבלת האחריות ע"י מנהלי בתי-ספר"; "אני חושב שיש מקום להעצים את מנהל בית-הספר ולהראות שהמנהל הוא איש חושב, בעל חזון, ולא נמצא כאן רק בשביל להעניש".

לדבריהם, מה שחשוב ומעניין יותר בהקשר זה הוא 'אפקט הדומינו', כלומר ההעצמה מחלחלת אל כל הנוגעים בדבר - אליהם עצמם, אל מנהלי בתי-הספר, המורים, ההורים, ומערכת החינוך כולה. הערכה זו מתבססת על תפקודם של מנהלי בתי"ס מאז היישום, על עמדותיהם שלהם בנוגע להרחבת האוטונומיה של מנהלי בתי"ס ועל נטייתם לעודדם בכיוון זה, וכן על תחזיותיהם האופטימיות: "למנהלי בתי-ספר זה נתן עוצמה חדשה ושם אותם במקום אחר. הם קיבלו הרבה יותר כוח, יותר השפעה והתנהלות תקציבית. התקציב מבוקר על ידיי, אך זה מאפשר להם מרחב ומגוון אחריות וכוח השפעה בחיי היומיום"; "בית-הספר הופך להיות למשהו הרבה יותר גדול משהיה לפני התכנית, כיוון שנכנסים לבית-הספר הרבה יותר מורים ומדריכים והדינמיקה של בתי-הספר הרבה יותר גדולה. מספר האנשים שנכנסו לבית-הספר גדל פי שניים. קחי מנהל שעבד בצורה מסוימת עד לפני שלוש שנים, הכול השתנה. כל זה דורש מהמנהל להיות הרבה יותר minded לעניין"; "שיפור משמעותי שעשוי לחול הוא שההורים ירגישו שיש השפעה לבית-הספר, שבו גם משקיעים יותר, ויעריכו יותר את מערכת החינוך שלנו וגם את ההשקעה הכספית שלנו בכל ילד וילד".

לעומתם הדגישו מנהלי מחלקות אחרים דווקא את חשיבות האמירה מצד הרשות, והתלוננו כי כמה מנהלי בתי-ספר התקשו להפנים את רעיון האחידות היישובית ואת הרצון של הרשות בהתנהלות כזאת: "אני מעורבת בהכנות לשנה הבאה, אני מהווה מטרייה ואני צריכה לחשוב יישובית, והמנהלות לא מבינות את זה. תמיד היה ביישוב הזה שלרשות יש את האפשרות להגיד את דעתה ולקיים צוותי חשיבה"; "כשהייתי צריכה לקבל החלטה בנושא כלשהו, שאלתי את המפקח לדעתו, אבל ההחלטה אם לבצע או לא היא החלטה יישובית. המנהלים לא הבינו שישנה מסגרת יישובית והיא צריכה להיות אחידה לכל בתי-הספר ביישוב, ובתוך המסגרת הזאת הם יכולים לעשות הכול. בשנה הזאת מאוד הקפדנו על הכללים והתקנות בשביל שלא יחשבו שיש מקום למשחק ושהם יכולים לנווט לפי איך שהם רוצים, אלא שיבינו שיש מסגרת".

מכל מקום נראה כי דומיננטיות של רשויות בהובלה ובקבלת החלטות (לעומת זו של בתי-ספר) בולטת ברשויות שבהן הוחל פְּתִיכָה או בשינוי או ביישום של תפיסה חינוכית מקומית עוד לפני יישום התכנית הנוכחית, שנתפסה כמשאב נוסף לקידום התפיסה הקודמת.

עמדתם של מנהלי בתי-הספר

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

בתשובה על השאלה "באיזו מידה התרחב היקף האוטונומיה של ביה"ס בעקבות יישום התכנית" השיבו מרבית המנהלים במגזר דוברי העברית - לעומת שיעור קטן של מנהלים במגזר דוברי הערבית - כי היקף האוטונומיה של בית-ספרם התרחב במידה רבה בתחומים השונים*:

	במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
	✓✓✓	✓✓	--	✓✓✓	✓✓	--
ניהול תקציב	53%	16%	31%	27%	16%	57%
ניהול כוח אדם	59%	16%	25%	37%	23%	40%
בניית מערכת	65%	13%	22%	37%	26%	37%
תחזוקה ושיפור תשתיות	26%	22%	52%	10%	31%	59%

* מקרא:

✓✓✓ במידה רבה מאוד + במידה רבה

✓✓ במידה בינונית

-- במידה מעטה + כלל לא

סוגיית האוטונומיה עומדת במרכז השיח של מנהלי בתי-ספר על תפקידם כמנהלים. רובם סבורים כי התכנית תרמה לאוטונומיה שלהם: היא הרחיבה את חופש הפעולה בבחירות הפדגוגיות והתקציביות, אפשרה קבלת החלטות רבות ומהותיות יותר עד כדי הגשמה ומימוש של שאיפות בית-ספריות ספציפיות ("היתרון הוא האפשרות והיכולת לזהות ולסמן מטרות, והאפשרות והאמצעים לממש אותם מעצימה מאוד. זה מאפשר לממש את תפיסת העולם החינוכית הרבה יותר מוקדם"; "אני הגשתי חלום – רציתי שכל אחד מהילדים ילמד פה נגינה. מה שעשיתי זה ניצול של כל המשאבים וזה התאפשר"), וחיוקה את כוחו של המנהל גם מול צוותו ("הכוח והסמכות שבידי המנהל הרתיעו במידה מסוימת את המורים. מי שמעריך את עבודתם זה המנהל, מי שיכול להאציל מסמכויותיו עליהם הוא המנהל, ולכן הם רוצים לשפר את הביצועים שלהם, את היחס וכו'"; "זה אפשר לחלק תפקידים חדשים: רכז שישי חופשי, העצמת סגן מנהל שיהיה אחראי לכוח העבודה, צריך להעצים עוד").

למעשה, טוענים מנהלי בתי-הספר, השינוי לא נבע בהכרח מהרחבת חופש הפעולה עצמו (שאצל מקצתם היה קיים גם בעבר), אלא בעיקר מתוספת המשאבים ומן האפשרות לנצלם 'כטוב בעיניהם' ואף להראות הצלחה: "ניתנה לי האוטונומיה להפוך שעות הוראה לתפקידים נוספים. עד עכשיו, כשמורה קיבל שעה הוא היה חייב ללמד בה. התכנית אפשרה לי אוטונומיה בשעות תקן. כך, למשל, נתתי לכל מורה שעה שיוכל להיפגש עם תלמידים לשיחות אישיות..."; "המנהל יכול להחליט מה יהיה בבית-הספר שלו והוא ירצה להתגאות בהצלחה שלו. זה מכניס אתגר. אני ממש מרגיש שינוי".

את תפיסת השינוי התפקידי של מנהלי בתי-ספר מאפיינת האמירה הבאה של מנהל: "המשרד צריך לסמוך עליי במיליון אחוז. אני לא רוצה להיות צינור ביצוע, אלא צינור של מחשבה".

עם זאת, מרבית המנהלים קבלו על מוגבלותן של סמכויותיהם בעניין זה, עקב כפיפותם לרשות ולתקציב, ועל התחדדות של הפער דווקא בהקשר של התכנית. לנוכח כניסתם של כוחות הוראה מגוונים מן החוץ, ובעקבות התובנה ש"היום זה רווח מול תועלת ויש להשתמש בזה נכון", עולה מאוד, לדבריהם, החשיבות של חופש ההחלטה של המנהל ופרופורציה נכונה בין סמכות לאחריות: "מצד אחד יש יותר אוטונומיה ושיקול דעת של מנהל במסגרת התכנית, מצד שני – היו תכתיבים מתוך אילוץ. הייתה עם זה בעיה באמת"; "אני לא רוצה שיגבילו אותי מול מי לעבוד. הרציונל מאחורי המגבלה הזו הוא שאין ערוץ שיכול להפעיל את הכסף. מי ישלם? מחפשים צינור שאפשר להעביר דרכו ואז אין גמישות. אין לי אוטונומיה גם בקביעת השכר של גורמי חוץ, ואז אני מפסיד את הטובים". מנהלים רבים מביעים משאלה לנהוג בביה"ס כאילו היה ב'בעלות עצמית': "הציפיות שלי

הן שתגדל הסמכות ושלא תהיה מושפעת לא מן הרשות ולא מהפיקוח, אלא רק מהמחוז. אם נותנים לי אחריות אז צריך לתת לי סמכות לבחור מה צריך, כלומר, מנהל בית-ספר אל מול האחריות שלו".¹⁴

במובן זה, עמדותיהם של מנהלי בתי-הספר קרובות מאוד לעמדותיהם של מנהלי מחלקות החינוך (גם אם לא של כולם): אלה גם אלה ראו כְּשֶׁל בסמכויותיו החלקיות של המנהל, בפרט ובעיקר בנוגע להעסקה ומול המורים, והצביעו ברובם על הצורך להעצים את המנהל ולהפוך את בית-הספר - קו החזית - ליחידה של קבלת החלטות פדגוגיות ומנהליות הנשענת ברובה על גורמים פנימיים, בהתאם לצורכי בית-הספר עצמו, תוך חופש מחשבה ופעולה.

ולסיכום

גם ראשי רשויות ומנהלי מחלקות שטענו כי לא התחולל שינוי של ממש, או ששינוי כזה עדיין לא נראה לעין, או לחלופין שההצטרפות לתכנית גרמה כמעט תמיד להוצאות נוספות מצד הרשות לטובת מערכת החינוך, הדגישו כי התכנית היא חלק מתהליך חשוב ביישוב, וכי שנת היישוב הראשונה הייתה בבחינת שנת מעבדה והתנסות לכולם. אחת ההתנסויות המאלפות הייתה היווצרותם של שיתופי פעולה חדשים ("לנו בתוך המועצה זה נתן חיבורים של כל מיני גורמים שהיו חייבים לעבוד יחד בשביל להוציא את התכנית לדרך. היינו צריכים לחבר בין אנשים ותפקידים שבדרך כלל לא יוצא להם לעבוד יחד"). המעניין ביותר הוא שיתוף הפעולה שבין המחוז או הפיקוח לבין הרשות. אמנם לא כולם חשבו שימתחים ישנים' התפוגגו או ששיתוף הפעולה עם המפקחים נעשה בהכרח יותר רווח וממוסד, אך לדעת מנהלים לא מעטים אפשרה התכנית לרשויות לחשוף יכולות בזירה החינוכית שלא היה מקובל לייחס להן בעבר, ובוודאי לא הונחו כמובן מאליו: "נוצר מצב שהמחוז נותן יותר אמון ברשות בהיבטים שלפני כן הוא לא התערב בהם. התכנית הייתה הזדמנות להראות שאנחנו יכולים. ובאמת, נכנסנו לעניין, למדנו את השטח, וקרו דברים נהדרים. זאת הייתה המציאות בפועל". לדידם, שינוי ארגוני-תקציבי-פדגוגי זה הוא בכיוון הנכון ומיטיב עם הגורמים השונים במערכת.

¹⁴ מנהלים מעטים בלבד העדיפו שיתוף של גורם נוסף בבחירת המורים, כדי שלא לרכז עוצמה וכוח כאלה בידיו של המנהל: "זה קצת מרחיק לכת, צריך להיזהר מהדברים האלה, גחמות של מנהלים, ושלא יהיה מתוך שיקולים אישיים. טוב שהכול דרך פיקוח, שלא הכול פרוץ".

ג. המעבר ל-5 ימי לימוד והפעלת שח"ף: שישי חופשי פעיל

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

על-פי דיווחיהם של מנהלי בתי-הספר, 97% מבתי"ס במגזר דוברי העברית ו-91% מבתי"ס במגזר דוברי הערבית עברו ללמד במתכונת של שבוע לימודים מקוצר (5 ימים בשבוע).

בחלקו הראשון של הפרק נציג תמונה כללית של אופן היישום ביישובים ובבתי-הספר השונים, מתוך הבנה כי אף שמדובר בתכנית בעלת כותרת אחידה, בפועל היו דפוסי יישום שונים.

בחלק האמצעי נציג את הנושאים המרכזיים שעלו מדברי המרואיינים, ואת התפיסות והעמדות הבולטות שביקשו להציג.

בחלק האחרון נסכם בקצרה את היתרונות העיקריים והחסרונות הבולטים שיוחסו לתכנית ואת עיקרי ההמלצות שעלו מדברי המרואיינים.

מה נעשה בפועל?

בחלק זה נציג תמונה של מה שנעשה בפועל בבתי-הספר וביישובים, בהתאם למגזרים ולסוגי הפיקוח.

■ **בתי-ספר ממלכתיים:** באופן כללי, בתי"ס יהודיים מן הפיקוח הממלכתי נטו לשמר את ההנחיה להפוך את ימי שישי לימים חופשיים (דהיינו שההשתתפות בהם היא וולונטרית) ופעילים (כלומר מדגישים את האופי הבלתי פורמלי של הפעילויות הנערכות ביום זה). על פי רוב, הגורמים שקיבלו עליהם את האחריות לימים אלו היו מנהלי מחלקות החינוך, בשיתוף עם מתנ"סים מקומיים ולפעמים גם עמותות של הורים ("...ביום שישי יש לנו את המתנ"ס ואת עמותת ההורים הגדולה והנוכחת ביישוב..."). בדרך כלל מונה גורם אחראי לארגון ולתפעול שח"ף, לעתים מטעם מחלקת החינוך ולעתים מטעם הנהלת בית-הספר, בעצה אחת עם מנהל ביה"ס ("...הגענו לפשרה שמי שירכז את הפעילויות יהיה מישהו מתוך בית-הספר וגם יתקצבו אותו ובזה זה נפתר. לקחתי מורה שחשבתי שיכולה להחזיק את כל העניין לבדה..."). גם מבחינת התכנים היה אפשר לזהות כמה וריאציות. כמה מבתי-הספר שילבו פעילויות העשרה עם שעות תגבור למקצועות הלימוד, אולם רובם התמקדו בפעילויות של חינוך בלתי פורמלי: חוגי העשרה ופעילות של תנועות נוער.

■ **בתי-ספר ממלכתיים-דתיים:** מנהלים של בתי-ספר ממ"ד דיווחו על הנחיה שהגיעה מפיקוח חמ"ד (המינהל לחינוך ממלכתי-דתי) לשמור על מסגרת חובת ההשתתפות של כלל תלמידי בית-הספר בימי ו', ורובם הגדול אכן ביקשו לשמר את מסגרת הלימודים הקודמת ("...אצלנו אין שישי חופשי פעיל. זה שישי חובה פעיל..."). מאחר שלא היה באפשרותם להעסיק באופן גורף את מורי בית-הספר בימי שישי, התגבש ברוב בתי"ס מודל של שילוב בין מורים מסגל בית-הספר, שהעבירו שיעורים מהתכנית הפורמלית, לבין גורמי חינוך בלתי פורמליים, כגון תנועות נוער, עמותות דתיות שונות ורבנים, שהעבירו פעילויות בנושאי דת ומורשת לקראת השבת שבפתח ("...מערך היום היה כך: לא הוקצו שעות להעשרה בנפרד משעות השיעור הפרונטלי הרגיל, אלא יום הלימודים כולו כלל את השעות הללו במשך היום..."). עקב ההנחיה להמשיך ולשמור על המסגרת הבית-ספרית, מנהלי בתי-הספר הם שקיבלו עליהם בד"כ אחריות על הנעשה. במקרים אחרים נותרו מנהלי בתי-הספר ברקע, ואת האחריות על פעילות שח"ף נטלו מנהלי מחלקות החינוך, בשיתוף עם גורם מהנהלת בית-הספר.

■ **בתי-ספר מהמגזר דוברי הערבית:** ברוב בתי-הספר מהמגזר דוברי הערבית היה שח"ף בבחינת חידוש, משום שעד השנה הנוכחית הם עבדו במתכונת של חמישה ימי לימודים בלבד. האפשרות שנפתחה בפני היישובים לספק לתלמידי בתי-הספר פעילויות גם בימי ו', נוצלה ע"י רובם לפעילויות בעלות אופי בלתי פורמלי, בעיקר חוגי העשרה, בד בבד עם חשיפת התלמידים לאירועי תרבות כגון תיאטרון ומחול, שהיו,

כך נראה, בגדר חידוש בעבורם. בדרך כלל, את האחריות לנעשה בשח"ף נטלו מנהלי מחלקות החינוך, שמינו אחראים לשח"ף מטעמם. הפעילויות התנהלו במבנים של בתי-הספר או במתנ"סים המקומיים, ומנהלי בתי"ס כמעט לא היו מעורבים בהן.

■ **חינוך התיישבותי:** אין בידינו מידע מקיף על מה שנעשה בימי שישי בבתי-הספר מן החינוך ההתיישבותי, אולם מתוך ראיונות עם מנהלי מחלקות חינוך היה אפשר ללמוד כי על-פי-רוב לא הופעל שח"ף במסגרת בתי"ס האזוריים אלא ביישובים עצמם, ע"י גורמי החינוך ביישוב. הפעילות, כך נראה, נשאה ברוב המקרים אופי חינוכי-ערכי בלתי פורמלי.

נושאים מרכזיים

בחלק זה נציג נושאים מרכזיים שהעלו המנהלים ומנהלי מחלקות החינוך בנוגע לתכנית שח"ף. לכמה מהנושאים, ובעיקר לנושא השילוב בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי פורמלי, עשויות להיות השלכות גם על היבטים אחרים של יישום התכנית הלאומית לחינוך.

אחריות על שח"ף

סקירה כללית של התייחסויות המרואיינים ליישום שח"ף מעלה את מה שנראה כתנאי הכרחי (גם אם לא מספיק) להפעלה המשכית ומוצלחת של הפרויקט: קבלת אחריות ע"י אחד הגורמים - או קואליציה של גורמים - ליישום, להפעלה ולמעקב אחר הנעשה. בכמה מן המקרים התגייסו גורמים מקומיים לעניין, בנו תכניות, גייסו כוח אדם או חברות מפעילות ודאגו לקשר עם ההורים והתלמידים. גורמים אלה היו מנהלי מתנ"סים ("...זה חווייתי כמו שכולם רוצים - מורים ומדריכים דרך המתנ"ס..."), עמותות מקומיות וראשי ועדי הורים. בדרך כלל התגייסה גם מחלקת החינוך המקומית לעניין, תוך קבלת אחריות מלאה על הפעלת שח"ף או ליווי צמוד של הפרויקט. דומיננטיות גבוהה של מנהלי מחלקות החינוך בהפעלת שח"ף נרשמה במגזר דוברי הערבית (ושם גם נרשם היעדר העניין הרב ביותר בנושא שח"ף – מצד מנהלי בתי הספר).

מקצת מנהלי בתי-הספר סיפרו כי נאלצו לקבל עליהם את האחריות לשח"ף אף שהדבר לא נכלל בהגדרת תפקידם ולמרות העובדה שלא תוגמלו על כך, וזאת משום שחזו בעיות ביחסי הגומלין בין התלמידים לבין המדריכים מהחינוך הבלתי פורמלי ("...היו המון בעיות עם הסטודנטים. באתי בהתנדבות עד שזה התחיל לרוץ..."). מנהלים מן המגזר דוברי הערבית בלטו דווקא בגישה הפוכה, ולפיה אין הם קשורים כלל לשח"ף, וקצתם אף לא ביקרו בפעילויות שנערכו בימי שישי ("...לא נכנסתי לזה. מספיק לי הצרות שיש לי...").

מנהלים רבים גם דרשו להציב גורם מטעם הנהלת בית-הספר שיהיה מופקד על הפעלת שח"ף, והיה אפשר להתרשם כי מהלך זה אכן יושם בהצלחה בכמה מן המקומות.

יישומים מוצלחים פחות התרחשו במקומות שבהם שום גורם לא קיבל עליו אחריות של ממש ליישום התכנית. באחד היישובים, לדוגמה, תיאר מנהל בית-הספר את המתרחש בשח"ף כך: "...זו פעילות של אלתורים, סתימת חורים. אין מורים נורמליים. אין כוח אדם מספיק. כשבאתי לבקר ראיתי סתם תלמידים יושבים. וגם אין לך ביום שישי כוח אדם, אין שרת, אין עובדי ניקיון..."

בעבור מנהלי מחלקות רבים, קבלת אחריות כוללת על שח"ף הייתה ודאי בבחינת חידוש: הם נכנסו לתחומים פדגוגיים, ערכיים ואחרים שלא עסקו בהם קודם ("...השינוי המשמעותי שיש בדברת זה תפיסת עולם...יותר אוטונומיה של הרשות. אני, מרגע שנכנסתי, עסקתי בדברים הפיזיים כמו גירים ושולחנות מעט מאוד זמן. 80% מהזמן עסקתי בפדגוגיה").

שישי חופשי או שישי חובה?

אחד הנושאים המרכזיים שהעסיקו את המרואיינים הייתה סוגיית ההשתתפות הוולונטרית של התלמידים בפעילויות של שח"ף. בכמה מהיישובים ובתי-הספר התקבלה הגדרה זו כפשוטה ולא נתפסה כבעייתית, ואילו בבתי-ספר וביישובים אחרים ראו הגורמים השונים בעייתיות בוותור על מסגרת ההשתתפות המחייבת, והם נקטו טקטיקות שונות כדי להתמודד עם ההגדרה.

מתוך דברי מנהלים מן המגזר הממ"ד עולה כי בצד ההוראה לעבור למסגרת שח"ף בימי שישי, הם קיבלו הנחיה מאגף חמ"ד לשמור על מסגרת השתתפות החובה ולשמר, ככל האפשר, את אופי הלימודים ביום זה. רוב המנהלים שרואיינו מהפיקוח הממ"ד אכן ביקשו לשמר את מסגרת לימודי החובה בימי שישי גם לכיתות ד'-ה', תוך התמודדות עם המחסור התקציבי שנוצר, וזאת בכמה דרכים: קיצור יום לימודים אחר של מורים ושיבוצם ביום ו', שילוב בין מורי בית-הספר לבין מדריכים של החינוך הבלתי פורמלי תוך הקפדה על מעטפת פורמלית, פנייה לדמויות חינוכיות שאינן מצוות בית-הספר בבקשה להטות שכס בימי שישי, ופנייה למורים לבוא בימי ו' בהתנדבות ("...המורות לא מקבלות שקל ומגיעות...").

מנהלים שהצליחו לשמור על המסגרת הפורמלית בימי ו' דיווחו על שביעות רצון מן המצב, אם כי היו מעדיפים להחזיר את המצב לקדמותו. לעומתם, מנהלים שנכנסו למתכונת בלתי פורמלית בימי שישי דיווחו באופן כללי על חוסר שביעות רצון מן המצב. טענתם העיקרית הייתה שהאופי המיוחד של בתי-הספר הממ"ד בימי שישי נפגע ("...הפסדנו המון מהעובדה שיום ו' אינו יום לימודים אלא חג, ולנו זה חסר בתור אוכלוסייה דתית. בעבר היינו עושים שירה בציבור, הנפת דגל, לימודים באווירה תורנית. הכנסנו משהו מהשבת והילדים יצאו עם האווירה הזו הביתה. למרות שלי נוח להיות בבית ביום שישי, זה הפסד מבחינת האווירה המיוחדת של היום הזה...").

כמה מהרשויות ובתי"ס מן הפיקוח הממלכתי אימצו אף הם את השאיפה לשמור על המסגרת הפורמלית בימי שישי, וקבעו חובת התייצבות של כלל התלמידים, גם תלמידי כיתות ד'-ו'. בתי-ספר אלו העבירו להורים מסר שהנוכחות היא חובה, שיבצו בימי שישי כוח אדם מצוות בית-הספר, הקצו שעות ללימודי חובה או לשעות תגבור במקצועות החובה, והגדירו את המקצועות הנלמדים בימי שישי ככאלו שיופיעו בתעודה ("...בפועל אני מפעיל ימי ו'. אנחנו באופן גורף חשבנו שיום ו' צריך להיות בשליטת הרשות המקומית. יצרנו את כל התנאים שילדים יגיעו לבתי"ס ביום ו'. מגייסים כוח אדם מתאים. עברנו מרשות לחובה. יצרנו תחושה שמי שלא בא, מפסיד..."). כדי להתגבר על המחסור התקציבי גויסו משאבים מן המועצה.

אולם רוב בתי-הספר מן הפיקוח הממלכתי קיבלו את הקו המגדיר את ימי שישי כשח"ף, שההשתתפות בהם היא רשות, תוך תקצוב הפעילויות בעבור כיתות א'-ג' ודרישה להשתתפות עצמית של ההורים בכיתות ד'-ו'. הגדרת ההשתתפות כרשות הביאה לשונות במידת ההשתתפות של התלמידים בפעילויות. באופן עיקבי, שיעור ההשתתפות של תלמידי כיתות ד'-ו' היה נמוך מזה של תלמידי א'-ג'. פער זה בלט אף יותר ביישובים בעלי מעמד סוציו-אקונומי נמוך. ביישובים אלה מיעטו הורי הילדים מכיתות ד'-ו' לשלוח את ילדיהם לפעילויות של יום שישי. מנהל מחלקת החינוך ביישוב לא מבוסס תיאר תופעה של שוטטות ברחובות בימי שישי, ופנה למשרד החינוך במילים חריפות: "...קודם כול שנתוני ד' עד ו', יש בעיה. אין להם שום פתרון... השאלה היא עד כמה המשרד נושא באחריות בנוגע לשוטטות ילדים בימי ו'!..."

גם מנהלים מן המגזר דוברי הערבית שמרו על השתתפות וולונטרית של תלמידים במסגרת שח"ף, ודיווחו על פערים גדולים אף יותר בשיעור ההשתתפות בין תלמידי א'-ג' לבין תלמידי ד'-ו'.

בין העשרה לתגבור

נושא שככל הנראה העסיק רבות את המעורבים בשח"ף היה אופי הפעילויות הרצוי במסגרת זו. מנהלים ומנהלי מחלקות נטו מראש לכיוונים מעט שונים, מי לדגש רב יותר על פעילויות של העשרה ומי לשילוב בין העשרה לבין תגבור לימודי. פעמים רבות, כך נראה, גם תגובות התלמידים וההורים השפיעו על האופי המתהווה של ימי שח"ף, כפי שיוצג להלן.

רוב בתי-הספר הממלכתיים נטו להקדיש את ימי שישי לפעילות העשרה, ולשם כך נשכרו שירותיהם של גופים שונים, שהבולט בהם הוא קרן קרב. על-פי-רוב נערך בתחילת השנה אירוע מרכזי שבו יכלו התלמידים והוריהם להתרשם ולבחור מן הפעילויות המוצעות.

הערכותיהם של המרואיינים השונים בנוגע לימי שישי במתכונת זו היו מעורבות. מקצתם ראו בימי שישי הצלחה, הדגישו את אחוזי ההשתתפות הגבוהים של תלמידים מכיתות א'-ג' ואת ההנאה הרבה שהתלמידים שאבו מן הפעילויות ("...תכניות של מדע ויצירה, בעלי חיים ומחולות, זאת הייתה הצלחה גדולה..."). אחרים דיווחו על קשיים בשילוב של מדריכים מן החינוך הבלתי פורמלי, ותיארו תמונה של היעדר ארגון ושל השתתפות דלה של תלמידים ("...היה קושי לתפוס את היום עצמו, האם הוא פורמלי או תחושה של קייטנה... והיה קושי עם כוח האדם..."). אחד המודלים שנחשבו מוצלחים היה שילוב של מתנ"סים וגורמים אקדמיים מקומיים בהפעלת ימי שח"ף: "...המתנ"ס המקומי ואוניברסיטת בן-גוריון הקימו את החוגים האלה, המוקדים...". לעומת זאת, שילוב של תנועות נוער בהפעלת ימי שח"ף היה שנוי במחלוקת: "...תנועת נוער שעושים סטודנטים לכיתות ה'-ו', שהמטרה היא שימשיכו בתנועת הנוער. זה לא עובד... ילדים ניצלו את התפיסה הלא פורמלית, ומי שלא רצה הסתובב בחוץ..."

כמה בתי-ספר ממלכתיים הציגו מודל מעט שונה, שבו אין בלעדיות לפעילויות העשרה: בימי שישי הם שילבו גם שעות הוראה פורמליות עם סגל בית-הספר. אחת המנהלות הביעה שביעות רצון רבה מן השילוב הזה: "...לכיתות ה'-ו' יש שעתיים לימוד ושעתיים חוגים, לשמור על השפיות שלנו ושלכם, שלא נשתגע... זה שומר על השליטה של משהו פורמלי קיים"; ואילו שני מנהלים אחרים ציינו כי הניסיון לשלב גם לימודים פורמליים בימי שישי לא צלח, ולאחר שבועות מספר עברו למתכונת של 'העשרה נטו': "...ראיתי שהנושא של הלמידה כבד ביום שישי... אז הפסקתי והכנסתי יותר נושאים חווייתיים..."

במסגרת ההחלטה הכוללת של חמ"ד לחייב את בתי-הספר להמשיך לפעול ביום ו' ולחייב את התלמידים להתייצב, ניסו רוב המנהלים לשמור על המאפיינים והתכנים שהיו נהוגים בשנים קודמות, בעיקר תכנים תורניים לקראת השבת הנכנסת. אולם השינויים התקציביים שחלו (בעיקר העובדה שבמסגרת התכנית מומנו רק השעות של כיתות א'-ג') הקשו, כך נראה, על מנהלי בתי"ס להעסיק את מוריהם בימי שישי, והם נדרשו לתמרן בין כוח ההוראה הבית-ספרי לבין מדריכים של החינוך הבלתי פורמלי - מתנועות הנוער ומטעם קרנות וגופים שונים. ההערכות של המנהלים בבתי"ס הממ"ד בנוגע לכוח העבודה הבלתי פורמלי של שח"ף נעו בין קבלתם בתור תחליף סביר למורים ("...החוגים היו לא רעים. דווקא החוג הדתי לא הצליח, אז עשינו שינוי במדריכים וזה הסתדר. בנוסף, ביקשתי מרוב ביה"ס להגיע ליום של 4 שעות וזה נתן אפקט לצד הערכי חינוכי..."), לבין תפיסתם כבלתי מתאימים לעבודה עם תלמידים ("...ביום שישי התלמיד נמצא עם ארבעה אנשים שונים ומשונים...") וכמי שאינם מקפידים על ערכי בית-הספר. בין השאר הדבר בא לידי ביטוי בפגיעה בצידוד בית-הספר, שתוצאותיה מורגשות בראשית השבוע שלאחר מכן: "...ראיתי איך המדריכים עובדים עם א'-ו'. שולחנות הפוכים, דלתות נטרקות, יוצאים ונכנסים מהכיתות...". שביעות רצון רבה יותר הביעו המנהלים בנוגע למורים מטעם קרן קרב: "...מבחינת הילד אין הבדל בין מורה מבית-הספר לבין מורה מקרן קרב. הילד לא מרגיש בהבדל..."

ישובים מן המגזר דוברי הערבית תפסו, כך נראה, את הקצה הבלתי פורמלי על הציר שבין העשרה לתגבור. הפעילויות שהוצעו לתלמידים נשאו ברובן אופי של חוגים שהועברו ע"י מדריכים מן החינוך הבלתי פורמלי, לרוב על סמך בחינת ההעדפות של התלמידים וההורים, ולפעמים על סף 'הגימיק' ('...הכנסנו גם קרקס, תיאטרון רוסי, כי צריך לתת להם להרגיש חוויה...'). אולם באופן כללי, דווקא בקרב מנהלים ומנהלי מחלקות מן המגזר דוברי הערבית נרשמה שביעות רצון גבוהה, בעקבות האפשרות, חסרת התקדים בכמה מן המקומות, להציע לתלמידים פעילויות העשרה מעבר לתכנים הלימודיים הפורמליים: "...שישי חופשי זה אחד הדברים שהרווחנו בתכנית. אנחנו היינו לומדים חמישה ימים, כל נושא הבלתי פורמלי ושעות הפנאי לא היה כל כך מפותח אצלנו... זה היה מדהים. הקמנו ארבעה מוקדים שמציעים חוגים כמו קרטה, מוזיקה, מחשבים..."

ראוי להוסיף כי ייתכן שהנטייה של גורמי החינוך במגזר דוברי הערבית לפנות בעיקר לכיוון של "אטרקציות" נובעת מן החידוש שבדבר, ואפשר לזהות סימנים של יותר תכנון ממוקד-מטרות לקראת השנים הבאות: "...בשנה הבאה צריך להגדיר מטרות והחוג צריך לענות על המטרה הזו. עברנו את השלב שבו יש לנו חוגים. השלב הבא: החוג בא להעביר מסר/תוכן לאדם..."

מה עם החצי השני (של תלמידי בית-הספר)?

בעוד עניינים שונים הקשורים לשח"ף היו שנויים במחלוקת, בנושא אחד הייתה הסכמה כמעט גורפת מצד מנהלי בתי-הספר ומנהלי מחלקות החינוך: ביקורת על ההחלטה לדרוש השתתפות עצמית של תלמידי כיתות ד'-ו' במימון פעילויות שח"ף. כל המרואיינים שהתייחסו לכך דיווחו על השתתפות נמוכה של תלמידי כיתות ד'-ו', עקב הדרישה לתשלום: "...ד'-ו' 20% מגיעים. מעט מאוד, ורק ילדים שבאמת רוצים, כי צריך לשלם וזו הבעיה...". כאן חשוב להדגיש כי ההבחנה בין כיתות א'-ג' לבין כיתות ד'-ו' לא נבעה ממדיניות שיש כוונה להמשיכה, אלא התקבלה כפשרה בניסיון לגשר בין מגבלות תקציביות לבין הרצון בכל-זאת להפעיל את שח"ף ב-34 הישובים.

ההבחנה נתפסה כבעייתית במיוחד, כך נראה, בקרב גורמים ביישובים ממעמד סוציו-אקונומי בינוני עד נמוך, שם מתוארת תופעה של שוטטות ברחובות: "...קודם כול, שנתוני ד' עד ו', יש בעיה. אין להם שום פתרון... השאלה היא עד כמה המשרד נושא באחריות בנוגע לשוטטות ילדים בימי ו'?...". גם מנהלים מן המגזר דוברי הערבית הרבו להעלות נקודה זו. מקצתם אף טענו כי חייב להיות מענה פורמלי לכלל התלמידים ביישוב, גם למי שאינם לומדים בבתי-ספר יסודיים, משום שבהיעדר מסגרת הולמת הם משוטטים בקרבת בתי-הספר שבהם מתנהל שח"ף ומפריעים לפעילות: "...באים תלמידים מהחטיבה מפריעים לרכז של שח"ף, תופסים את המגרשים..."

מנהל מחלקת החינוך באחד היישובים סיפר כי מצב זה הביא אותם לידי החלטה לוותר על שח"ף בשנה"ל הבאה, וזאת למרות העובדה שהפעילות לתלמידי א'-ג' נתפסת דווקא כהצלחה גדולה: "...בשנה הבאה לא יהיה כנראה... ביקשנו שבוע לימודים ארוך בכל זאת..."

יום שישי והקשר לקהילה

מקצת המרואיינים העלו בעיה הקשורה לביטול הפעילות הבית-ספרית בימי שישי. עד השנה הנוכחית הקדישו בתי-ספר שונים חלק מימי שישי ליצירת קשר עם ההורים והקהילה, תוך שהם פותחים את שערי בית-הספר לפעילויות משותפות עם הקהילה. כעת, טענו מספר מנהלים, חדלו ימי שישי ייחודיים אלו להתקיים, מה שפגע בקשרים שבין ביה"ס לקהילה: "...זה בית-ספר קהילתי, ובימי שישי היו ימים קהילתיים לפני התכנית, כמו יום ירוק, והייתה בעיה עם זה עכשיו...". מנהלים אחדים הציגו פתרון חלקי לבעיה זו: קביעת כמה ימי שישי כימים פתוחים להורים, שההשתתפות בהם היא חובה לכלל התלמידים ("...קיבלנו החלטה שנגדיר מספר אירועים

שחייבים לעשות בימי שישי, וכולם באים...)”, אולם באופן כללי הביעו מנהלים אלו רצון לחזור למתכונת הקודמת, כדי לא לאבד את הקשר עם הקהילה.

חשיבותו של ההיבט התקציבי

היבט נוסף של הפעלת שח"ף, אשר עלה רבות בדבריהם של ראשי הרשויות, מנהלי בתי"ס ומנהלי מחלקות החינוך, היה הנושא התקציבי. מנהלים של בתי"ס ממ"ד, שקיבלו ממינהל חמ"ד הנחיה להמשיך להפעיל את כלל תלמידי בית-הספר בימי ו' אך קיבלו תקציבים רק בעבור תלמידי א'-ג', סיפרו כיצד ניסו להשלים את השעות החסרות ע"י גיוס עמותות העוסקות בענייני דת, פנייה לרבנים שיקבלו עליהם חלק מהשעות ("...ביקשתי מרב ביה"ס להגיע ליום של ארבע שעות, וזה נתן אפקט לצד הערכי-חינוכי..."), בד בבד עם קיצור יום לימודים אחר בשבוע, כדי שמורים יוכלו להגיע וללמד בימי שישי. במקרים רבים הייתה הרשות המקומית צריכה להשלים את החסר מתקציבה, כדי לשמור על המסגרת הבית-ספרית המלאה. היה אפשר גם להתרשם כי אגף חמ"ד השתתף בחלק מהתקצוב, אולם הדברים לא תמיד התנהלו 'חלק': "...בתי"ס דתיים היו נבדלים מכיוון שהיה חשוב להם להמשיך להפעיל את התכנית שלהם וזה התרחש בבית-הספר. בעניין הזה אנחנו חייבים להגיד שהוטעינו ע"י מינהל חינוך דתי, שהבטיח לקחת אחריות (תקציבית) על העניין החל מראשון בספטמבר וזה לא נעשה, ובסופו של דבר זה הושלם מהתקציב שלנו..."

בתי-ספר מן הפיקוח הממלכתי שהחליטו לנקוט מדיניות של 'השתתפות חובה לכולם', הנותנת מענה גם לתלמידי כיתות ד'-ו', נתקלו במצב דומה: התקציבים שהתקבלו לא היה בהם די לכסות את הפעילות שתוכננה לימי שישי.

גם מפי מנהלים של בתי-ספר שהוחלט ליישם בהם את שח"ף עפ"י ההנחיות של משרד החינוך, נרשמו אמירות בדבר מחסור בתקציבים, בעיקר משום שלדבריהם התקציבים שהועברו לא הביאו בחשבון את ההוצאות הנלוות הכרוכות בפעילות, נוסף על תשלום למדריכים: "...צריכה להיות מוגדרת נישה של רכישות. זאת אומרת, ביום שישי אם רוצים דברים אקסטרה, זה לא מעוגן כרגע. הכוונה לחומרי עבודה, יצירה... נגיד שיגידו ש-10% מהתקציבים מיועדים לרכישות..."

כמו כן נרשמו טענות כי גם התקציבים שהובטחו לא הועברו כנדרש. הטענות הופנו בחלקן אל משרד החינוך: "...אנחנו רוצים להמשיך שח"ף, קיבלנו אישורים ולא תקציב. וזו הבעיה של המשרד - שולחים מכתב ולא מעבירים כלום...". טענות אחרות הופנו אל העיריות והמועצות המקומיות, שלא העבירו את התקציבים כנדרש להפעלת התכנית: "...יש בעיה תקציבית... מדריכים שלא קיבלו משכורת שלושה חודשים... הייתה בעיה של מדריכים, הם נעדרו, הם רוצים לקבל משכורת דרך משרד החינוך..."

חשיבותה של לוגיסטיקה: סוגיית ההסעות

נושא ייחודי שהעלו מנהלי בתי"ס ומנהלי מחלקות חינוך במועצות אזוריות המפוזרות מבחינה גיאוגרפית היה נושא ההסעות. בעבורם, כך נראה, מימון להסעות היה תנאי מרכזי ואפילו הכרחי לאפשרות לקיים את שח"ף. כך תיאר את המצב אחד ממנהלי המחלקות: "...סוגיית ההסעות אצלנו היא מאוד קריטית, אם לא נקבל אישור בשנה הבאה להסיע את הילדים למרכז הפעילות בימי שישי, יהיו בעיות ביישום. בשנה שעברה נתנו לנו אישור להפעיל הסעות כאילו אנחנו מלמדים שישה ימים בשבוע, סוגיית יום שישי אצלנו היא מאד קריטית כיוון שלא כל המשק עבר עדיין לחמישה ימים. היינו רוצים שהמשרד יכיר במורכבות של מועצה כמו שלנו מבחינת ההסעות בימי שישי..."

אולם נראה כי ברוב המועצות המורכבות מיישובים שיתופיים הופעלו ימי שישי ע"י היישובים עצמם, והמעורבות של מנהלי מחלקות החינוך (וקל וחומר של מנהלי בתי-הספר) הייתה מצומצמת מאוד.

שישי חופשי פעיל והתפתחות המקצועית של מורים

אחד הנושאים שהמנהלים בחרו להזכיר בהקשר של המעבר לשח"ף הייתה העובדה שיום שישי נקבע כיום החופשי הבלעדי של המורים, ולא ניתנה להם אפשרות לקחת יום חופשי אחר. מצב זה, לדברי המנהלים, הביא לידי כך שמורים התקשו לצאת להשתלמויות, מכיוון שמוסדות ההכשרה סגורים בימי שישי: "...השתלמויות זו בעיה. וגם כי אנחנו בפריפריה. מורה שצריך להשתלם ביום שישי זה בעיה כי כל המוסדות סגורים... פעם היה יום פנוי שהוא לא יום שישי. מבחינה זו זה מאוד בעייתי...". אולם יש לזכור, כמובן, שמדובר בהתנסות ראשונית של המערכת במתכונת שח"ף, וכי סוגיית ההתפתחות המקצועית של המורים תלקח בחשבון אם וכאשר יוחלט על יישום נרחב של המתכונת.

יתרונות, קשיים והמלצות

בחלק זה נסכם את יתרונות תכנית שח"ף ואת הבעיות והקשיים העיקריים שהיא יצרה, כפי שעולה מדברי המרואיינים, ועל סמך דברים אלה נציג המלצות לקראת יישום אפשרי בעתיד.

יתרונות מרכזיים

- חשיפת התלמידים להעשרה, הרחבת אופקים ופיתוח מיומנויות בלתי פורמליות.
- הגברת המעורבות של מחלקות החינוך בהיבטים פדגוגיים, ארגוניים ואחרים של מערכת החינוך היישובית.
- הגברת המעורבות של כוחות מקומיים במערך החינוכי ביישוב: ראשי המועצה, מתנ"סים ועמותות, ארגוני הורים וכד'.
- יום חופשי למורים ולמנהלי בתי-הספר.

קשיים בולטים

- קושי לשלב גורמים מהחינוך הבלתי פורמלי בפעילות הלימודית תוך שמירה על רוח בית-הספר.
- היענות נמוכה של תלמידי כיתות ד'-ו' עקב הצורך בהשתתפות עצמית בתשלומים.
- תופעה של שוטטות תלמידי כיתות ד'-ו' בימי שישי.
- יום שישי כיום החופשי היחיד למורים - פגיעה ביכולת לצאת ללימודים ולהשתלמויות מקצועיות.
- בעיות תקציביות: תקציבים שאינם מכסים הוצאות נלוות; תקציבים שאינם מגיעים בזמן ובהיקף הנדרש; אי-בהירות בחלוקה התקציבית בין הגורמים השונים; תקציבים ש"הולכים לאיבוד" במועצות הנתונות בקשיים.

המלצות מרכזיות

למרות הבדלים ברקע, בתפיסות, ביישום ובמסקנות של הגורמים השונים שרואיינו, אפשר להציג כמה המלצות מרכזיות שעלו מדבריהם:

- להחיל פיקוח של גורמי החינוך הפורמלי על הפעילויות של החינוך הבלתי פורמלי; למנות גורם מהחינוך הפורמלי שיקבל אחריות על שח"ף.
- לשלב בין פעילויות בלתי פורמליות לבין תגבור במקצועות הפורמליים (המלצה של מקצת המרואיינים; אחרים גרסו כי יש להתמקד בפעילות בלתי פורמלית בלבד).
- להרחיב את המימון של פעילויות שח"ף גם לתלמידי ד'-ו'.

- לוודא תכנון וביצוע מסודרים יותר של הנושא התקציבי : להביא בחשבון תקורות ועלויות נלוות, ולמנוע מצב שבו תקציבים "הולכים לאיבוד" ו"נופלים בין הכיסאות".
- לפתור את בעיית הלימודים וההשתלמויות המקצועיות של המורים.
- להפוך לפחות חלק מימי שישי לימים בית-ספריים הפתוחים לקהילה, כאמצעי לשמירת קשר עם ההורים והקהילה.
- למצוא דרכים להדגיש מחדש את נושאי המסורת והמורשת בימי שישי, דגש שהתעמעם עם הוצאת ימי שישי מידיהם של בתי-הספר.
- המלצה של כמה ראשי רשויות : לחזור למתכונת לימודים רגילה בימי שישי.

ד. הזנה

בפרק זה נתייחס ליישום פרויקט ההזנה בבתי-הספר. הפרק עוסק בעיקר בבתי-ספר שבהם היה מפעל ההזנה בגדר חידוש, ובבתי"ס שבהם היקף המפעל היה בגדר חידוש (דהיינו בתי"ס שבהם הייתה הזנה למספר מצומצם

של תלמידים, ובשנה"ל תשס"ו החלו בהזנת כל התלמידים או רובם). נציין רק כי באותם בתי ספר שכבר מפעילים זה כמה שנים פרויקטים של הזנת תלמידים, לא הורגש שינוי בהקשר זה בעקבות יישום שלב א', וההתייחסות למפעל הייתה כאל דבר שבשגרה. לפיכך (וגם לאור העמדות החיוביות בסה"כ שהתגלו בסקר הטלפוני עם הורים, מורים ומנהלים)

יש להתייחס אל הביקורות (הלא מעטות) שיוצגו להלן בפרופורציות המתאימות...

מתוך הראיונות עם ראשי הרשויות, מנהלי בתי-הספר ומנהלי מחלקות החינוך ניכר כי באופן כללי נושא ההזנה לא נתפס בעיניהם כעניין של מה בכך, כשאלה טכנית או אופרטיבית בלבד. אם בגלל החידוש שבמפעל, אם בשל האתגרים שנלוו אליו ואם עקב החשיבות החברתית והתרבותית הרבה המיוחסת לאכילה ולסובב אותה - כמעט תמיד דיברו המרואיינים על הנושא בלהט, בין לחיוב ובין לשלילה, ולעתים קרובות תוך עירוב שתי העמדות גם יחד.

בראיונות עם ראשי הרשויות, מנהלי בתי-הספר ומנהלי מחלקות החינוך עלו כמה סוגיות מרכזיות בעניין מפעל ההזנה, ואנו נציג אותן להלן. לאחר מכן נתייחס ליתרונות הבולטים של מפעל ההזנה בעיני המרואיינים, לקשיים המרכזיים שהם ביטאו ולהמלצות העיקריות שעלו מדבריהם.

סוגיות מרכזיות

התארגנות, לוגיסטיקה ותקציבים

מתוך דברי המרואיינים ניכר כי פרויקט ההזנה היה אתגר לא פשוט מבחינת התארגנות ולוגיסטיקה. בבתי-ספר רבים היה פרויקט ההזנה בגדר חידוש. בעיה מרכזית בעיניהם הייתה העובדה שהארוחה מוגשת בחדרי הלימוד, דבר שיש בו לפגוע באווירה הלימודית. כמה מן המנהלים טענו כי כאשר עושים מאמץ ומתארגנים בצורה יעילה, אין מדובר בבעיה חמורה מדי: "...טכנית התארגנו והיה בסדר. כל הילדים יודעים ויש קבוצות של תורנים וזה עובד יפה מאוד, די מהר נוצרה פרקטיקה ושגרת עבודה..." והיו שמצאו דרכים יצירתיות להתגבר על הבעיה ("...יש תחרות בין הכיתות איזו כיתה יותר נקייה...").

בסופו של דבר טענו מרבית המרואיינים, ובהם ראשי רשויות, מנהלי בתי"ס ומנהלי מחלקות, כי יש לקדם את הכשרתם של חדרים או מבנים שישמשו חדרי אוכל – תנאי הכרחי לקיומה של תרבות אכילה נאותה בבית-הספר, לדבריהם.

במקומות מסוימים התעוררו קשיים בגביית דמי ההשתתפות העצמית מההורים. כפי שאפשר לצפות, הבעיה צצה בעיקר ביישובים בעלי מעמד סוציו-אקונומי נמוך, ובעיקר ביישובים מן המגזר דוברי הערבית. בכמה מן המקומות הצליחו מנהלי מחלקות החינוך למצוא פתרונות שסייעו להתמודד עם הקושי ("...היה קושי בגביית כספים להזנה... החליטו על ארבעה ימי הזנה, כדי להקל על ההורים בתשלום..."; "...ההורים עד כה לא שילמו – הורדנו להם את זה בארנונה...").

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

לפי דיווחי מנהלים, במרבית בתי"ס במגזר דוברי העברית (ב-93% מהממלכתיים וב-85% מהממ"ד) ובמחצית מבתי"ס במגזר דוברי הערבית הוגשה לתלמידים ארוחת צהריים ע"י חברת הסעדה.

עוד בהקשר התקציבי - מקצת הדוברים הצביעו על אי-בהירות בכל הנוגע לתשלום למורים בעבור זמן הארוחה, מה שגרם לעתים לחישובים מוטעים ולחריגות מהתקציב ("...מנהל אחד אצלו לא הכניס את חצי השעה של ההזנה לתחשיב התקציבי, הוא אמר לי 'מה אכפת לי? משרד החינוך משלם...')").

ובאותו עניין, אחדים מתוכם גם טענו כי מדובר בתשלום גבוה מדי למורים, סכום שהיה אפשר לנצל למטרות אחרות ("...התשלום על ההזנה לא נשמע לי... מורים מקבלים 110 ₪ לשעה עבור ההזנה. זה כל מיני מחטפים כדי לא להשביט את התכנית, כדי שתרוץ בכל מחיר. היה צריך לעגן את זה אחרת. היה צריך לקבל פחות כסף. זה נשמע לי מופרך..."). במקומות המעטים שבהם הוקצה חלל בית-ספר מיוחד לאכילה, דיווחו המנהלים על חיסכון בהוצאות, משום שהיה אפשר להסתפק ב-2-3 מורים שישגיחו על כלל התלמידים.

בקרב המרואיינים נמצא טווח רחב של דפוסי התמודדות עם הפרויקט, החל בבת"ס שבהם הייתה התארגנות מוצלחת, לשביעות רצונם הרבה של המרואיינים ("...הקייטרינג מגיע חצי שעה לפני החלוקה. יש כיתה תורנית כל שבוע שמחלקת מזון ואוספת פסולת ומפנה מזון. זה עובד מצוין..."), וכלה במקומות שבהם גורמים שונים התקשו להתארגן ובסופו של דבר הופסק הפרויקט במהלך שנת הלימודים.

לסיכום עניין זה, ניכר כי למרות קשיים בתחילת יישום הפרויקט, ברבים מן היישובים מצאו מנהלי מחלקות החינוך ומנהלי בתי"ס דרכים להתארגן ולבצע את מפעל ההזנה ברמה סבירה. עם זאת, אי אפשר היה להתעלם מן הנימה הביקורתית הכוללת בדברי ראשי הרשויות ומנהלי בתי"ס, בעיקר בכל הנוגע לאכילה בכיתות ולהיעדרם של חדרי אוכל מסודרים (במספר קטן של בתי-ספר הופסק הפרויקט לחלוטין).

על טעם ועל ריח

אחד העניינים המרכזיים שעליהם קם (או נפל) מפעל ההזנה בבתי-הספר הייתה סוגיית טעמו של האוכל ומידת התאמתו לתלמידים. למגינת לבם של מנהלים רבים היה זה גם עניין קשה מאוד לחיזוי (כדברי אחד ממנהלי מחלקות החינוך: "...ילדים הם מפונקים, והם ילדים קטנים, ומשנים את דעתם לגבי מה הם רוצים. בבוקר רוצים שניצל וכשמגיע הצהריים כבר רוצים משהו אחר...").

באופן עקרוני, רבים מהמנהלים הסכימו כי האוכל התעשייתי שמספקות חברות ההסעדה אינו האוכל המיטבי בעבור תלמידים, בעיקר הצעירים שבהם: "...חברות הקייטרינג היו מצוינות, פשוט האוכל של אימא תמיד טוב יותר. ילד יודע שיגיע הביתה ויקבל אוכל. איזה ילד ב-ג' יאכל פתאום גזר מבושל ואפונה או שניצל תעשייתי?...". רק מעטים ממנהלי בתי-הספר ציינו כי האוכל מוצלח וערב לחכם של התלמידים, ואפשר להעריך כי עמדת הרוב בנושא מבוססת, בקירוב, בציטוט הבא: "...יש ילדים שלא אוהבים לאכול, אבל כשהם רואים ילדים אחרים - הם אוכלים. יש פעמים שהמנות היו עם דגים. לפעמים האוכל גם לא טרי. אבל באופן כללי - זה לא נורא...".

בעיית הטעמים עלתה ביתר שאת במגזר דוברי הערבית. שם נשנתה הטענה כי היה קושי רב להתאים חברת הסעדה לטעמים של התלמידים, ובכמה מהמקומות הוחלפו הספקים אף יותר מפעם אחת במרוצת השנה.

על החשיבות הרבה של איכות המזון עשוי להעיד מקרה שקרה באחד היישובים מן המגזר דוברי הערבית. לדברי מנהל: "...הספק עשה פאשלה באוכל ופאשלה אחת הפילה את כל המפעל. פעם אחת הוא הביא אוכל שהריח לא טוב, ומאז התלמידים לא רצו לאכול את האוכל שלהם...".

הקושי לקלוע לטעמים של התלמידים גרם גם לכך שחלק נכבד מהאוכל נזרק, כפי שתיאר זאת אחד המנהלים בדרך ציורית: "...ההורים מימנו הכול והפחים אכלו נהדר...".

עוד טענו מנהלים בהקשר זה כי העובדה שהאוכל מוגש ב'חמגשיות' סגורות, בלי אפשרות בחירה, גורמת לכך שתלמידים רבים אינם רוצים לאכול אותו: "...הרבה מאוד אוכל נזרק - ילד פותח חמגשית, רואה אורז וישר

זורק לפח...". ככל שחלף הזמן, טענו מנהלים, ההתלהבות הראשונית מהארוחות פחתה, ומספר המשתתפים בפרויקט ירד: "...היה מצוין, אבל לאט לאט כמות התלמידים שאכלה ירדה. מ- 88% ירד ל- 45%..."

הצלחה רבה יותר נרשמה, כך נראה, בבתי"ס המעטים שבהם ניתנה לתלמידים האפשרות לבחור מתוך סוגי מזון שהוצגו לפנייהם - כפי שציין אחד ממנהלי מחלקות החינוך: "...בבן-שמן נותנים לילד לבחור מתוך 8 סוגי סלטים, 2 אפשרויות בשר ו-4 תוספות. אין נשירה שם. ילד אחד לא נשר מההזנה. זאת אומרת שכשיש מגוון, זה טוב. עם החמגשיות הגענו לנשירה של 15%- 20%, וזה לא טוב..."

השפעת ארוחת הצהריים על האווירה בחברת הילדים

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

המנהלים, המורים וההורים נשאלו כיצד ארוחת הצהריים משפיעה על האווירה בחברת הילדים. באופן כללי נראה כי רבים יותר המאמינים שהשפעה חיובית. המנהלים, יותר מההורים והמורים, סברו כך: כשני שלישים מהם אמרו כי ההשפעה של ארוחת הצהריים חיובית, לעומת כמחצית בלבד מהמורים ומהמנהלים. מהי השפעתה של ארוחת הצהריים על האווירה בחברת הילדים: רמת אלימות, משמעת, עייפות וכד' – לפי מגזר וסוג פיקוח*:

	ממלכתיים			ממלכתיים-דתיים			במגזר דוברי הערבית		
	↑	--	↓	↑	--	↓	↑	--	↓
הורים	49%	33%	18%	53%	31%	16%	43%	30%	27%
מורים	46%	31	23%	52%	26%	22%	55%	26%	20%
מנהלים	71%	15%	15%	64%	23%	14%	67%	13%	20%

הערה: כרבע מההורים לא ענו על שאלה זו

* מקרא: ↑ השפעה חיובית -- אין כל השפעה ↓ השפעה שלילית

מעורבות המורים במפעל ההזנה

תגובות רבות ואמביוולנטיות מצד המוראיינים נרשמו בנושא של מעורבות המורים במפעל ההזנה. מקצת המנהלים תיארו שביעות רצון של המורים מתוספת השכר בעבור השהייה עם התלמידים בזמן הארוחות ("...אחרי שהסברתי למורים על ההזנה, רצו מאוד, עמדו בתור ממש בגלל הגמול..."). שביעות הרצון נרשמה בעיקר במגזר דוברי הערבית.

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

רוב המורות משגיחות על התלמידים כאשר הם אוכלים את ארוחת הצהריים לפחות פעמיים בשבוע. להלן התפלגות התשובות: מספר ימים שבהם מחנכות משגיחות על התלמידים בעת ארוחת הצהריים, לפי מגזר וסוג פיקוח:

ממלכתיים	ממלכתיים -דתיים	במגזר דוברי הערבית	
6%	8%	14%	לא משגיחות בכלל
16%	19%	2%	יום בשבוע
55%	58%	56%	2-3 ימים בשבוע
22%	15%	28%	4-5 ימים בשבוע

מנגד, היו מנהלים שדיווחו על התמרמרות של מורים כלפי מה שנתפס כפעילות שאינה הולמת את תפקידם: "...משהו במעמד המורים שהפכו למלצרים. יש איזה מין בדיחה שרצה ביום המשפחה, משהו זרק רעיון לקנות למורות פאוץ' כדי לאסוף טיפים..."

התמרמרות נרשמה גם לנוכח הדרישה מן המורים לשלם בעבור מנת האוכל שלהם בעודם משגיחים על התלמידים, כפי שמדגים המונולוג הכאוב הבא: "...מה שפגע בי ובצוות שלי: הילד אוכל יחד עם המורה, הרגלי אכילה נכונה וכו' – אבל איך יכול להיות שהוא אוכל מנה והיא אוכלת סנדוויץ'? הילדים שואלים את המורה: 'למה את לא אוכלת אֵתנו שניצל?'. למה שתשלם על זה? היא לא נותנת מספיק?... זה זלזול במורה: 'את רק תמלצרי, לא יותר'... הכושי עשה את שלו הכושי יכול ללכת. 'מי את בכלל?...'"

מדברי אחת המנהלות היה אפשר להבין שרק תגמול מוגדל על שהיית המורים עם התלמידים בזמן האוכל עשוי לפצות ולכפר על תחושת הפגיעה: "...מורה שממלצרת, תנו לה תגמול, בלי ויכוח בכלל. היא מורה, לא מלצרית. תגמול מוגדל, או שתביאו אנשים שיהיו אחראים על המלצור..."

לסיכום עניין זה, ניכר כי התפיסה הדומיננטית בקרב מנהלי בתי"ס הייתה שהמורות אינן שבעות רצון ממעורבותן במפעל ההזנה. עם זאת, מנהלים רבים טענו כי לארוחות המשותפות נודעה השפעה חיובית על היחסים בין מורים לתלמידים, כפי שיפורט בהמשך.

ההזנה והשפעותיה על יחסים בין מורים לתלמידים

כאמור, מנהלים רבים דיווחו על השפעות חיוביות של שעת הארוחה, בעיקר בכל הנוגע ליחסים שבין מורים לתלמידים.

שעת הארוחה, כך נראה, שימשה לא פעם להעברת תכנים חינוכיים של תרבות אכילה, נימוסי שולחן ("...המורות מטפלות בעיקר בלימוד נימוסים, ואני רואה מורות שעושות את זה יפה מאוד...") ותזונה נכונה ("...המורה דיברה אֵתם על תזונה נכונה, מה תורם חברתית ומה תורם בריאותית...").

מצב זה תרם להעמקת ההיכרות של מורים עם תלמידים ולמעורבות רבה יותר בחייהם: "...המורות דיווחו על קשר מאוד חם, במיוחד כאשר ישבו ואכלו ביחד. זו חצי שעה לא פורמלית שבה נוצר קשר אישי. שעת האכילה הייתה ממש כמו טיול שנתי – זה ממש היה מוצלח מבחינת היחסים בין התלמידים למורים..."

אחת המנהלות אף ציינה כי הארוחות המשותפות תרמו לשיפור של ממש באקלים בית-הספר: "...הכול מקרין על אקלים בית-ספרי טוב. רמת האלימות ירדה, יש פחות התחככות בזמן שיעורים. יותר מענה לפרט..."

יתרונות, קשיים והמלצות

באופן כללי אפשר לומר כי מדובר בנושא מורכב, שנוי במחלוקת, ובעיקר אמוציונלי מאוד. אי-אפשר לפסוק

באופן חד-משמעי אם בעיני מנהלי מחלקות החינוך ומנהלי בתי-הספר מדובר בפרויקט "מוצלח" או "כושל", אלא יש לבחון לעומק את מרכיביו השונים, לפעול לביסוס נקודות החוזק שלו ולחשוב על דרכים לטפל בנקודות התורפה.

יתרונות מרכזיים

- באזורים המתאפיינים באוכלוסייה בעלת מעמד סוציו-אקונומי נמוך ובאזורי מצוקה, מפעל ההזנה בבית-הספר ממלא פונקציה חשובה של ארוחה חמה לתלמידים.

- שעת הארוחה יוצרת היכרות קרובה יותר ומחזקת את הקשר בין המורים לתלמידים.

- מפעל ההזנה משמש הזדמנות להעביר תכנים של תרבות אכילה ותזונה נכונה.

- תגמול המורים בעבור זמן הארוחות הוא לעתים תוספת שכר בלתי מבוטלת בעבורם.

קשיים בולטים

- ברובם המכריע של בתי-הספר אין חללים ייעודיים לאכילה. הארוחות מוגשות בכיתות הלימוד, והדבר פוגם באווירה הלימודית (לכלוך, ריח לא נעים). נראה כי ההמלצה השלטת היא ליצור חללים שימשו חדרי אוכל לתלמידים ולחדול מן הנוהג של אכילה בכיתות.

- בישובים המתאפיינים במעמד סוציו-אקונומי נמוך יש קושי לגבות דמי השתתפות עצמית מן ההורים.

- מורים רבים חשים כי הם נדרשים לבצע משימות שאינן מכבדות אותם ("מלצרות"), ומקצתם נפגעו גם מכך שנדרשו לשלם תמורת מנות המזון.

- תגמול המורים בעבור ההשגחה על התלמידים בעת ארוחת הצהריים נתפס כבעייתי - אם משום העלות הגבוהה של מימון ההשגחה של מורים בכל הכיתות, ואם משום שבבתי"ס לא מעטים שוררת אי-בהירות בנוגע לנוהלי התגמול.

- המזון של חברות ההסעדה אינו מתאים לעתים לטעמים של התלמידים, ושיעור האוכלים הולך ופוחת במרוצת השנה. נראה כי עדיף להציג לפני התלמידים סוגי מזון שונים ולאפשר להם לבחור.

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

בסקר הטלפוני נשאלו מנהלים, מורים והורים אם לדעתם סידור ההזנה הקיים מספק. נראה כי הדעות חלוקות. בחינוך הממלכתי נמצא הפער הגדול ביותר בין שביעות רצונם של המנהלים ממפעל ההזנה לבין זו של המורים. שביעות הרצון של ההורים הייתה הנמוכה ביותר.

	ממלכתיים		ממלכתיים-דתיים		דוברי ערבית	
	מספק	לא מספק	מספק	לא מספק	מספק	לא מספק
הורים	43%	57%	45%	55%	38%	62%
מורים	40%	60%	65%	35%	58%	52%
מנהלים	64%	35%	59%	41%	53%	47%

ה. פיצול כיתות א'-ב'

רוב רובם של המרואיינים – ראשי רשויות מקומיות, מנהלי מחלקות חינוך ומנהלי בתי-ספר – הביעו שביעות רצון רבה מהוראת מיומנויות היסוד בכיתות א'-ב' בקבוצות קטנות, המתאפשרת בעקבות הוספת שעות רוחב במסגרת התכנית (באמצעות פיצול כיתות או תגבור): "השעות שנוספו למערכת, 7 שעות לכיתה, זה דבר מדהים. נתן את

המענה לכל הצרכים". האפשרות לפצל את הכיתות חשובה במיוחד בבתי-ספר גדולים: "...בלי דו"ח דברת מצבנו היה יותר גרוע. צריך להסתכל על היישום בקונטקסט המקומי. היום אם אין לי את דו"ח דברת אני בבעיה ויכולה להתקרב גם לתקן של 41 תלמידים בכיתה, כי כל הזמן יש התרחבות באזור שלנו", אך פחות רלוונטית, אם בכלל, לבתי-ספר קטנים: "בבית-ספר קטן אין פיצול ואין משמעות לשעות הנוספות..."

המסגרת להוראת מיומנויות היסוד בכיתות א'-ב' נתפסת כנקודת חוזק של התכנית, ורוב המרואיינים ממליצים להמשיך ביישום ואף להרחיבו להוראת מקצועות נוספים בכיתות הנמוכות, וכן להוראה בכיתות הגבוהות: "המסגרת צריכה להיות בכל הרכיבים והשיעורים ולא רק במיומנויות היסוד"; "להמשיך ואם אפשר להרחיב לכיתות גבוהות יותר במיומנויות יסוד, לפחות בעברית, מתמטיקה ואנגלית".

במרבית בתי-הספר היה פיצולן של כיתות א'-ב' בגדר חידוש בעקבות יישום התכנית. רק בשלושה בתי-ספר הונהג בעבר מודל הפעלה של שני מורים בכיתות א'-ב', במימון ההורים. מבחינה זו לא חל שינוי בתפיסה החינוכית שיושמה בהם טרם התכנית - סיוע של מורה עמיתה בכיתה¹⁵.

מודלים של הפעלה

שעות הרוחב שנוספו להוראת מיומנויות היסוד בכיתות א'-ב' מוקדשות ללימודי שפה וחשבון. בבתי-ספר אחדים הוסיפו שעות רוחב אף ללימודי מדעים ואנגלית.

אפשר לזהות כמה מודלים של הפעלה מבחינה ארגונית ופדגוגית. באופן כללי, שעות הרוחב שנוספו להוראת מיומנויות יסוד בכיתות א'-ב' משמשות על פי רוב לפיצול כיתות-האם. יש שהן משמשות לתגבור - בעיקר לילדים מתקשים, ולעתים למצטיינים ("אני מעדיף לתת 5 שעות לתלמידים מתקשים ושהשאר ירוצו עם החומר").

בפועל נעשה שימוש בשעות הרוחב באופנים שונים:

1. פיצול התלמידים לשני חללים נפרדים, שבכל אחד מהם מורה אחת מלמדת חצי כיתה, ולכל מורה אחריות מלאה על התלמידים שבקבוצתה; "...ממש חילקנו את הכיתה. את אחראית על חצי ואני אחראית על חצי. המורות לא רק מזרזות או מקדמות. אותו לימוד בכיתה נעשה גם לקבוצה שבחוץ"; "באספות מורים, (המורה העמיתה) ישבה יחד עם המחנכת ודיווחה על הילדים שבאחריותה. סך הכול האחריות הכוללת היא של המחנכת, אך בעניין הקריאה (המורה העמיתה) לקחה אחריות טוטאלית... (היא) אחראית ונותנת לי דין וחשבון".

2. פיצול התלמידים לשתי קבוצות בחלל הכיתה, לרוב בשל מחסור בכיתות. לעתים כל מורה בחדר עובדת באופן אוטונומי ("היות ואין לי חדרי לימוד נוספים, הגענו להסכמה עם מחלקת החינוך שהם יישארו

¹⁵ בדרך כלל המורה העמיתה הייתה סייעת/סטודנטית שנה ד' במכללה. באחד מבתי-הספר הפכה המורה העמיתה להיות מורה מקצועית בעקבות התכנית.

בכיתה, וכל מורה תסביר על הלוח, ואז יחלקו את הכיתה ל-2 קבוצות עבודה", אך בדרך כלל המחנכת 'מובילה' והאחרת מסייעת; הראשונה מלמדת את הנושא בדרך פרונטלית, ואחר כך כל מורה עובדת עם קבוצת ילדים באופן אישי ("המודל הוא שמחנכת הכיתה היא המובילה, ומורה נוספת מסייעת לה... לומדים את מקצועות העברית והחשבון בקבוצות קטנות... עם תיווך של מבוגר שיושב בקבוצה"; "אם זה שיעור חדש המחנכת מעבירה, ואח"כ כשהולכים לשלב ב' - עבודה עצמאית בקבוצות קטנות בד"כ - מפצלים, וכל אחת אחראית לקבוצה שלה"). אחד המנהלים ציין שהקושי בדרך יישום זו שהיא מאפשרת להימנע מקבלת אחריות על הישגי התלמידים, ובלשונו: "המורה שנכנסת לכיתה רואה את עצמה מלווה את המורה האם ולא אחראית אחריות מלאה".

3. במקצת בתי-הספר אין בלעדיות למודל הפעלה זה או אחר, ומשתמשים בשניהם בהתאם לנסיבות ולצורכי הלמידה ("האמת, צריך לגוון בחלוקה לא' ו-ב' - לפעמים לפצל ולפעמים לעבוד יחד"; "חלק מהלמידה מתבצעת לכל 30 התלמידים יחדיו וחלקה לחצאי קבוצות. למשל, חשבון למדו חלק גדול מהזמן בקבוצות של 30, אבל הם תוגברו ע"י מורות עזר וכלים נוספים... זה נעשה לפי שיקול דעת פדגוגי, צורכי התלמידים והתנהגותם"), על-פי העדפותיו של צוות ההוראה ("אני הולכת לפי בקשת המחנכות, אם היא מעדיפה שהמורה השנייה תהיה רק מסייעת, אני הולכת לפי זה ולפי הצרכים של הכיתות), ובהתאם לצורכי התלמידים ("כאשר יש כיתה שיש בה יותר בעיות ריכוז וחוסר שקט אז עובדים בקבוצות קטנות יותר") או לצרכים המשתנים בשטח ("בשבוע האחרון שינינו פורמט. בעקבות מיפוי סוף שנה... המורה העמיתה מקדישה עכשיו את כל העשרים שעות למתקשים...").

הרכב קבוצות הלימוד משתנה בין בתי-ספר ואפילו בתוך בית-הספר עצמו ("במתמטיקה, באופן מודע, עובדים באופן הטרוגני בשילוב יכולות בתוך קבוצה. בקריאה עובדים באופן יותר הומוגני"). הרושם הוא שכאשר מפצלים את הכיתות בתחילת השנה, הפיצול בדרך כלל אקראי והקבוצות הטרוגניות. אחת המנהלות הציגה את הרציונל לבנייה של קבוצה הטרוגנית במכוון: "לקחת ילדים חלשים לבד זה לא עובד... ילדים לומדים מילדים הרבה מאוד, וכשמשאירים את החלשים לבד אין להם מודל להשתפרות".

לקראת סוף השנה, ועם מיקוד המשאבים בתלמידים המתקשים, לעתים מבודדים אותם והקבוצות נעשות הומוגניות ("בכיתות א' פיצלנו לקבוצות קטנות. בתחילת השנה זה היה אקראי. בהמשך השנה ראינו מי מתקשה, מי לא רכש את הקריאה, ולפי זה פיצלנו. יש ילדים שמאוד מתקשים. המתקשים צריכים שקט ומוסחים בקלות, אז יש מקום נפרד לשבת אתם"). כך גם תיארה אחת המנהלות את השינוי בהרכב הקבוצות במעבר מכיתה א' ל-ב': "בכיתות א' המורות חילקו כל כיתה לשתי קבוצות הטרוגניות... הן עובדות בהלימה ובשיתוף פעולה... אולם בכיתות ב' הקבוצות הן הומוגניות. אנחנו כבר מכירים ויודעים אצל מי ההליך לא מופנם, ומראש נלקחו ילדים שצריכים חיזוק".

המקצועיות של צוות ההוראה

מנהלי בתי-הספר שמים דגש על רמתם המקצועית של המורים בהוראת מיומנויות היסוד בכיתות א'-ב' ושל המתמחים בגיל הרך: "אני בחרתי אישית את המורות. לקריאה הכנסתי מורת שילוב (מתמחה בהוראה מתקנת), והיא יודעת להקנות קריאה בכיתות א'. גם ההתמחות שלי (המנהלת) היא קריאה בכיתות א'. לקחתי מורות שעובדות בגיל הרך וניסיתי לשבץ אותן למה שמתאים לי..."; "הכנסנו מורות לגיל הרך, מקצועיות. שיבצנו מורות חדשות, כאלו שלא היו בביה"ס".

מקצתם אף העלו את הצורך בהשתלמויות מורים לגיל הרך או בהתמקצעות של המורים במיומנויות היסוד ("הייתי רוצה שהמורה השנייה תהיה בהכשרה ספציפית לכיתות א'-ב'... צריכה להיות השתלמות"), וכן בשיטות

עבודה הנגזרות ממודל ההפעלה שנבחר לפיצול כיתות בהוראת מיומנויות היסוד: "בעיניי מה שנחוץ זו הנחיה פדגוגית 'מושכלת' ולא מקומית, לגבי איך עובדות מורה וסייעת בתוך כיתה, כשהמטרה היא לתת הוראה דיפרנציאלית... צריכות לקבל הנחיה איך לעבוד עם עמיתה בכיתה..."

מענה למתקשים

קיימת הסכמה שתוספת שעות הרוחב מאפשרת לתת מענה טוב יותר לתלמידים המתקשים. ראשית, כאמור, כמה מבתי-הספר בחרו במודל הפעלה שבו שעות הרוחב שנוספו, או לפחות מקצתן, מיועדות לתגבור התלמידים המתקשים ("יכולנו להגיע לכל ילד... עכשיו נתנו תגבור לילדים מתקשים שלא היה צריך לתייג אותם כחינוך מיוחד"). שנית, כאשר שתי מורות הכיתה מלמדות, המורה המסייעת יכולה להתמקד בחלשים ("זה נתן אפשרות למענה דיפרנציאלי. כל כיתה התחלקה לשניים, כשמורה אחת מלמדת מיומנויות והשנייה יושבת פרטנית עם החלשים ונותנת דיווח ודין וחשבון.... מורת החינוך המיוחד שיושבת עם המתקשים היא בעלת ידע בנושא"). שלישית, כאמור, היו בתי-ספר שבהם, בעקבות המיפוי, פיצלו את הכיתות לקבוצות הומוגניות, והחלשים זכו לסיוע נפרד. לבסוף, עצם פיצול כיתת-האם והקטנת מספר התלמידים למורה מאפשרים, לתחושת המנהלים, לתת מענה דיפרנציאלי ולענות על צורכי המתקשים במסגרת הקבוצתית: "לתלמידים מתקשים המורות הגיעו יותר. אנחנו משתדלים כמה שפחות להוציא תלמידים. הם נמצאים בחברת הכיתה. אם מורה מגיעה לתלמידים, פחות ילדים מתקשים עולים אל פני השטח"; "ילדים שהיה קשה להם, גם עכשיו קשה להם אבל הם מקבלים יותר מענה, יותר משוב והם פחות מפריעים".

השפעות הפיצול של כיתות א'-ב'

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

מה ההשפעה של פיצול כיתות א'-ב' בתחומים שונים – לפי מגזר וסוג פיקוח*:

במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
↓	--	↑	↓	--	↑
הקדשת זמן אישי לתלמידים ע"י המחנכות:					
17%	22%	35%	3%	27%	45%**
6%	18%	76%	0%	8%	92%
0%	8%	92%	1%	5%	94%
הישגים לימודיים:					
12%	35%	28%	3%	37%	33%**
0%	29%	71%	0%	17%	83%
0%	11%	89%	0%	1%	99%
הישגי התלמידים המתקשים בלימודים שאינם תלמידי שילוב:					
6%	29%	65%	0%	13%	87%
0%	15%	85%	0%	5%	95%
הישגיהם של תלמידי השילוב בלימודים:					
0%	40%	60%	0%	37%	63%
0%	27%	73%	0%	21%	79%
ביצוע הערכות לימודיות של התלמידים בכיתה ע"י המורים:					
0%	35%	65%	0%	40%	60%
0%	32%	68%	0%	30%	70%
תגבור תלמידים מתקשים בלימודים, שאינם תלמידי שילוב:					
0%	12%	88%	0%	8%	92%
4%	11%	85%	1%	5%	94%

* מקרא:

↑ השפעה חיובית

-- אין כל השפעה

↓ השפעה שלילית

** כרבע מכלל ההורים דיווחו כי אינם יודעים.

מהלוח עולה התמונה הבאה בנוגע לפיצול כיתות א'-ב':

✓ ההשפעה החיובית ביותר של הפיצול ניכרת במיוחד ביחס האישי הניתן לתלמידים ע"י המורים, ביכולתם להעניק תגבור אישי לתלמידים המתקשים, וכן בהישגי כלל התלמידים (ובכללם התלמידים המתקשים).

✓ השפעה חיובית, אם כי נמוכה יותר, ניכרת גם בהישגיהם של תלמידי השילוב וביכולתם של מורים לבצע הערכות לימודיות של תלמידים בכיתה.

✓ תמונה זו משקפת את עמדותיהם של מרבית בעלי התפקידים שראיינו, אם כי עמדותיהם של מנהלים חיוביות יותר משל מורים ובמיוחד משל הורים.

✓ העמדות במגזר דוברי העברית חיוביות יותר מהעמדות במגזר דוברי הערבית.

בקרב ראשי רשויות, מנהלי מחלקות חינוך ומנהלי בתי ספר קיימת הסכמה שלתוספת שעות הרוחב ולמודל העבודה בקבוצות קטנות יש השלכות חיוביות הן על ההישגים, הן על היחסים בין המורים לתלמידים והן על הצוותיות, שבתורה תורמת לאיכות ההוראה.

ראשית, מקצת המנהלים ציינו שאפשר לזהות כבר בשלב זה השפעה לחיוב על ההישגים ("ההישגים מדברים בעד עצמם... התלמידים מתקדמים ומגיעים להישגים שלא ידענו בעבר בשלב זה של הדרך"; "אין ספק שלמידה אינדיווידואלית בקבוצות קטנות היא משמעותית ויעילה והתוצאות הן גם בהישגים וגם במוטיבציה"). ההשפעה על ההישגים באה לידי ביטוי בעיקר בקריאה: יותר ילדים קוראים, ומיומנות הקריאה נרכשת מוקדם יותר ("זה תרם מאוד לכיתות א' ו-ב'... קידם יותר כל תלמיד ותלמיד... רכשו יותר מיומנויות בפחות זמן. אחוז הקוראים גבוה יותר"; "בקריאה... זה שינוי מיידי. בכיתה א' יש מצבים שכל הכיתה קוראת בפסח/ בחנוכה. אפשר היה לזרז את התהליך כי היה יותר כוח אדם").

השיפור בהישגים מוסבר גם ביכולת לתת מענה דיפרנציאלי בהתאם לקושי של הילד, המזוהה בשלב מוקדם יותר: "מבחינת ההישגים אין לי ספק שניתן כעת להגיע יותר לתלמידים"; "ישר עולים על קושי פונולוגי של הילד וישר נותנים לו מענה, יכול להיות שהקושי היה

שנית, ניכרת השפעה לחיוב על היחסים בין המורה לתלמיד. העבודה מאפשרת למורה להגיע ליותר תלמידים, להקדיש להם יותר זמן, לנטר את מצבם ולהתאים את המענה לצרכים הספציפיים ("...יש יותר זמן מורה-תלמיד, זה כמו שיעור פרטי..."); "הם קטנים וזקוקים לליטוף, ליחס, לבניית המוטיבציה הלימודית. עבודה מול המורה, צעד צעד. אתה מאוד רוצה שיתייחסו אליך, יחס אישי וחום זה מאוד משמעותי". מנהלים ציינו גם את התרומה של מערכת היחסים ליצירת אקלים רגוע יותר בבית-הספר: "ברמת היישום, ברמת ההשפעה, הכיתות רגועות, הרגלי הלמידה ברורים, ההתנהלות רגועה וזה מקרין על אקלים כיתה. כשילד יודע שהיא מקבל מענה לצרכים שלו, שכל בעיה נפתרת מיידית, זה משפיע. ההשפעה היא גם על המורות שהן רגועות יותר".

לבסוף, בקרב המורים עצמם העבודה בקבוצות קטנות תורמת לתחושת הצוותיות, לעבודה וללמידה המשותפת, ומשליכה על איכות ההוראה בכיתות: "בבית-הספר שלי אין כיתות מקבילות, וכאשר צירפתי עוד מורה לכל כיתה זה תרם לעבודה הכוללת הצוותית של בית-הספר"; "...כל המורים שנכנסו לרוחב נכנסו לישיבות צוות ובנו את התכנית... צוות לומד ועובד"; "יש הפריה הדדית, שיתוף פעולה עוזר למורות"; "הרגשתי השפעה על איכות ההוראה. רואים מדרג ברמת המטלות, בתכנון, יותר שיקול דעת איך לחלק את הכיתה".

קשיים ביישום

למרות הנימה החיובית המלווה את דברי המנהלים בנושא הוראת מיומנויות היסוד בכיתות א'-ב', צוינו שני קשיים ביישום:

1. מחסור בכיתות ו/או בחללים מתאימים, המקשה על יישום התפיסות הפדגוגיות במסגרת משאבי השעות שמספקת התכנית: "אינני שבע רצון כי אין לי חללים לחדרים. לא יכול לפצל את הכיתה, בקושי שני מורים נכנסים...".
2. צורך בהשתלמויות מורים, במיוחד בנושא ההוראה המשותפת בכיתה.

ו. שיפור התשתיות הפיזיות

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

על השאלה "האם התנאים הפיזיים בביה"ס מתאימים לשהייה ממושכת של תלמידים ומורים" השיבו מרבית המורים כי התנאים אינם מתאימים. בקרב ההורים הדעות חלוקות. כדלקמן:

	במגזר דוברי העברית		במגזר דוברי הערבית	
	לא מתאימים	מתאימים	לא מתאימים	מתאימים
מתאימים לתלמידים:				
הורים	53%	47%	32%	68%
מורים	24%	76%	19%	81%
מתאימים למורים:				
מורים	25%	75%	31%	69%

כמו כן, מורים מעטים בלבד דיווחו כי יש להם פינת עבודה אישית בביה"ס: 11% מהמורים במגזר דוברי העברית ו-14% מהמורים במגזר דוברי הערבית.

כמו נושא ההזנה, גם תחום התשתיות הפיזיות בבתי-הספר התגלה כנושא "חס", המרכז סביבו אמוציות רבות, שללא ספק געשו ביישובים ובבתי-ספר רבים הרבה לפני תחילת היישום של התכנית הלאומית לחינוך. לפיכך, העלאת הנושא בראיונות עם מנהלי בתי"ס פתחה לא אחת פתח לטענות כלליות בדבר מצבם הפיזי של בתי-ספר. כמו כן, לא מעט ראשי רשויות טענו שהתקציבים שקיבלו לצורך שיפור התשתיות הפיזיות לא היו מספקים. עם זאת, לדעתם, אף שבמרבית הרשויות התשתיות לא היו "מוכנות", הקשיים הפיזיים לא היו מכשול ולא השפיעו על מידת הצלחתה של התכנית (בעיניהם).

ביותר ממחצית בתי"ס דווח על ביצוע עבודות שונות במהלך שנת הלימודים, או על תכניות הנמצאות בשלבים שונים של אישור.

מנהלי בתי-ספר ומנהלי מחלקות במקומות שבהם נעשו פעולות לשיפור התשתיות הפיזיות בירכו, על-פי-רוב, על הצעדים וראו בהם התחלה של פעולה בכיוון הנכון, גם אם

עדיין היה מוקדם לברך על המוגמר. בהתאם להתקדמות בבתי-הספר ביישובים השונים הביעו המנהלים שביעות רצון משיפורים שנעשו בחדרי השירותים למורים ולתלמידים ומבניית פינות עבודה למורים. אולם, מעבר לשאלה הקונקרטית של "מה שופץ", ניכר כי מנהלים אלו שמחו על עצם תחושת השינוי, התחושה ש"דברים זזים": "...שיפור התשתיות נמצא בתהליך. מבנה שירותים אחד של תלמידים שופץ ואני מלאה הערכה. יש עוד מבנה אחד שהוא לא בתקן. עמדות למורים ישנן חלקיות - שאר הדברים בדרך, אני רואה שזה בתווך..."

רוב המנהלים במקומות שבהם נעשו פעולות לשיפור בירכו על כך. לעומתם, היו מעטים שבחרו להתמקד דווקא בחצי הכוס הריקה, במה שטרם נעשה ("...היה עוד חדר עבודה, עשו לנו ממנו פינות עבודה למורים. למה? איפה המחשב? למה לא גמרו עם זה?..."). אולם חשוב להדגיש כי גם אם מנהלים אלו התאפיינו בגישה ביקורתית א-פרוירית, אי-אפשר להתעלם מטענה שחזרה אצל רבים מהם, ולפיה יש לתת עדיפות גבוהה יותר להגדלת מספר הכיתות וחללי הלמידה, לפני שמקדישים משאבים ומאמצים למטרות אחרות.

עניינים נוספים הטעונים שיפור, לדעת מנהלים (בעיקר מנהלי בתי-ספר): חדרי אוכל, מיזוג בכיתות, עמדות מחשב למורים ומתקני ספורט.

ככלל, מתוך דברי מנהלי בתי-הספר עלתה בקשה לשתף אותם יותר בתכנון ובקביעת סדרי העדיפויות בכל הנוגע לשיפור התשתיות הפיזיות: "...המלצות: לשמוע יותר את המנהלים כדי להחליט מה עושים..."

שלא במפתיע, מנהלי בתי-ספר שבהם לא נעשו פעולות לשיפור התנאים הפיזיים הביעו חוסר שביעות רצון והעלו דרישות להגדיל את מספר הכיתות, להגדיל את מספר חדרי השירותים ולשפצם, ולהכשיר חללים שישמשו חדרי אוכל. מיעוט מקרב מנהלים אלו ציינו כי בתי-הספר שלהם במצב פיזי טוב, וכי בעניין זה לא נדרשים שינויים של ממש.

ז. בשורה התחתונה: מהו מוקד התכנית ומה הפוטנציאל שלה על-פי דיווחיהם של בעלי תפקידים שונים, ומה מידת שביעות רצונם?

"הרעיון של דברת יש בו המון דברים יפים, אבל הכי משמעותי זה שהוא הופך את בית-הספר למקום שמלמד, מחנך ומטפל".

מוקד התכנית על-פי דיווחיהם של בעלי תפקידים שונים

ראשי הרשויות, כרבים אחרים, רואים בתכנית שהחלה בשנה זו כלי המחולל שינוי במערכת החינוך, דבר שכולם כמהים לו.

התייחסותם של מנהלי מחלקות החינוך ברשויות לשאלה מהו מוקד התכנית הייתה מפורטת יותר: אף שרוב רובם ראו בפיצול כיתות א-ב' בהוראת מיומנויות היסוד את עיקר הצלחתה והישגיה של התכנית בשנת יישומה הראשונה ("זו גולת הכותרת של התכנית, החלק הכי יפה בה"), נתפסו דווקא ההיבט הפדגוגי-ערכי והשינוי הארגוני-ניהולי-תקציבי כמוקדי התכנית.

רבים ממנהלי מחלקות החינוך הדגישו את העובדה שהתכנית כבר בשלב יישום ראשוני זה (ובעיקר הארכת שהייתם של הילדים בבית-הספר) מזמנת אפשרות לחינוך רחב, במובנו המסורתי-משהו, השואף ללכת אל מעבר לתגבור לימודי ושיפור הלמידה וההוראה: להעשיר את עולמם של כל התלמידים, תוך ניסיון לתת מענה לכישורים, ליכולות ולתחומי עניין; לחנך (לערכים) ו"לטפלי" (כלומר להתייחס לצרכים רגשיים, לטפח יחסים קרובים בין מורה לתלמיד, לחזק תחושת שייכות). בעיני מנהלי מחלקות אחרים, דווקא ההיערכות החדשה - כוח האדם שנבחר והעברת הסמכות לשדה (להם עצמם ולמנהלי בתי"ס), על המשאבים הנלווים אליה - נתפסה כמוקד, כ"מילת המפתח" ("כל מה שאת לוקחת לידיים ומכינה את זה בראייה רוחבית ועומקית הופך למשאב אדיר").

מנקודת ראותם של מנהלי בתי-הספר יש לתכנית המיושמת מוקדים שונים: רובם סבורים כי המוקדים הם תוספת השעות (ובעיקר שעות הרוחב) והפוטנציאל לקידום הישגים, הן של התלמידים החלשים והן של התלמידים המצוינים ("אף פעם אי-אפשר היה להוסיף דברים מיוחדים. התכנית אפשרה את זה"; "המוקד הוא קידום הישגים. בית-ספר הוא מוסד לקידום הישגים, אנחנו לא חברת קייטרינג. לתת בית חם ואוכל זה נהדר ומחמם את הלב, אבל זה אקסטרה, זו לא מטרת בית-הספר, קידום הישגים זה המנדט וזו הגדולה של התכנית").

מנהלים אחרים ראו את המוקד של תחילת יישום התכנית הלאומית לחינוך בסיכוי להפוך את בית-הספר ל"בית חינוך", ולא כסיסמא בלבד, ובתחילתה של עבודה רב-ממדית משולבת ("ניתנה הזדמנות לעבודה עם קהילה ולתכנית הוליסטית לניצול משאבים"); והיו מי שראו בתפיסת תפקידם את המוקד, במובן הרחב של יוזמה, תכנון, ביצוע, אחריות ואחריותיות, וההעצמה המתלווה לכך ("לי כמנהל יש סמכות רבה יותר להחליט מה אני רוצה. זה הדבר הכי גדול שנעשה בתכנית. לי יש סמכות להחליט מה הצרכים שלי באמת, ולא לפי שיקול דעת של מפקח, רשות וכו'"; "הסיפור הוא המעמד של המנהל, וזה מה שהתכנית עשתה").

תפיסת הפוטנציאל של התכנית

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

על השאלה "מה לדעתך היכולת של עקרונות התכנית לשפר תחומים שונים במערכת החינוך" השיבו מרבית הנשאלים (הורים, מורים ומנהלים) כי לתכנית יכולת טובה עד טובה מאוד לשפר את המערכת. בד"כ עמדותיהם של מנהלים חיוביות יותר מעמדותיהם של מורים והורים, ועמדותיהם של הורים חיוביות יותר מעמדותיהם של מורים. בכמה מהתחומים, העמדות במגזר דוברי הערבית חיוביות יותר מהעמדות במגזר דוברי העברית. כדלקמן:

התחומים		במגזר דוברי העברית			במגזר דוברי הערבית		
		↑	--	↓	↑	--	↓
האווירה בחברת הילדים – רמת האלימות, עייפות וכו'	הורים	58%	30%	12%	57%	29%	14%
	מורים	34%	44%	22%	56%	31%	13%
	מנהלים	66%	28%	6%	63%	30%	7%
טיב היחסים בין מורים לתלמידים	הורים	61%	33%	6%	66%	28%	6%
	מורים	44%	48%	8%	67%	22%	11%
	מנהלים	80%	18%	2%	82%	14%	4%
העשרת הידע של התלמידים	הורים	74%	22%	4%	70%	24%	6%
	מורים	69%	28%	3%	73%	21%	6%
	מנהלים	95%	5%	0%	97%	3%	0%
הישגי התלמידים בלימודים	הורים	66%	28%	6%	63%	30%	7%
	מורים	57%	33%	10%	57%	27%	16%
	מנהלים	89%	11%	0%	76%	24%	0%
תגבור תלמידים מתקשים	הורים						
	מורים	65%	30%	5%	65%	24%	11%
	מנהלים	93%	6%	1%	90%	10%	0%
איכות ההוראה של המורים	הורים						
	מורים	28%	53%	19%	46%	40%	14%
	מנהלים	53%	42%	5%	61%	39%	0%
איכות העבודה ושיתוף הפעולה של צוותי המורים	הורים						
	מורים	36%	51%	13%	64%	33%	3%
	מנהלים	68%	26%	6%	71%	29%	0%
האווירה בצוות המורים	הורים						
	מורים	29%	59%	12%	60%	34%	6%
	מנהלים	47%	45%	8%	71%	25%	4%
הכשרה והשתלמויות לצוות	הורים						
	מורים	24%	48%	28%	43%	41%	16%
	מנהלים	34%	40%	27%	61%	32%	7%

* מקרא:

↑ יכולת טובה מאוד + טובה

-- אין יכולת ליצור שינוי

↓ יכולת גרועה + גרועה מאוד

שביעות הרצון מהתכנית הלאומית

בתוך מכלול האמירות על המורכבות ומגוון אפשרויות היישום של יום הלימודים הארוך, ועל הדילמות והקשיים של מחפשי הדרך בשנת היישום הראשונה, נשמע קול דומיננטי וברור המדבר על תהליכי הסתגלות ולמידה עצמית, לאורך שנת הלימודים: "בהתחלה היו המון קשיים, תחלופה גבוהה של מדריכים, עומס עצום עליי והיה פה בית משוגעים. לא הפסקנו ללמוד על עצמנו, וגם על-ידי שראינו מה קורה בבתי-ספר אחרים".

ואמנם, נראה כי כל בתי-הספר נזקקו לתקופת הסתגלות לדרישות ולאופן ההתנהלות שהתכנית מכתבה, כדי לבחור, לייצב ולעצב את דפוס הניהול וההפעלה המקומי בתוך הגבולות והאילוצים שהוגדרו ע"י התכנית (לויז קצר, עמימות, התנגדות חריפה מצד ארגוני המורים), ע"י הרשות (היעדר גמישות, סמכויות מוגבלות למנהל) וע"י המציאות הבית-ספרית (עומס, התאמה לתכניות קיימות כגון חומש וקרן קרב).

מספר לא מבוטל של ראשי רשויות, מנהלי בתי-ספר ומנהלי מחלקות חינוך מדברים על תחושה כללית של הסתגלות מצד כל הגורמים – התלמידים, המורים, ההורים והם עצמם – הבונה לאטה עמדה חיובית בנושא המשך יום הלימודים הארוך שהונהג ואף שביעות-רצון ממנו גם במתכונתו הראשונית כפי שיושם: "הכול עניין של הרגל. ההתחלה קשה, אך לאורך זמן זה מוכיח את עצמו. להפתעתנו אנו מגלים שהילדים מסתגלים וממש אפשר ללמוד, גם אם לפעמים זה קשה"; "המערכת עברה מיליון ואחד גלגולים לצורך בית-הספר, אבל ברגע שמקיימים משהו, זה נהיה חלק מהנורמה ורוצים עוד ועוד".

"אמנם", אומרים מנהלים, "יש שכבה דקה שרוצה לראות את הילדים בבית בצהריים", אך "במשוב השנתי הפלוסים עולים על המינוסים": ניכרת השפעה חיובית של פעילויות ההעשרה ("כלים מצוינים לילדים ואפשרויות שהיה רק אפשר לחלום או להתפלל בשבילם"); מתאפשר טיפול במצוינות; המאמצים מצטברים לכלל התייעלות והשתבחות ארגונית וצוותית; ילדים שמחים עם האוכל ונבנית והולכת אווירה של 'בית חם' ("אפילו שילדים בכיתות א'-ב' יכולים ללכת ביום ג' מוקדם, 85% מהם נשארים").

במיוחד מודגש השינוי בשביעות רצונם של הורים ("היום אין מצב שהורים לא משאירים ילדים או אוספים את הילד ב-13:30 כפי שחלק מההורים איימו בהתחלה), וראשי רשויות ומנהלי מחלקות חינוך מדגישים את שביעות רצונם הגורפת של מנהלי בתי-הספר ברשות: "יש שביעות רצון אדירה של מנהלים ברשות. הם אומרים: אם ייקחו לנו את דברת, כורתים לנו את הידיים".

ראשי רשויות, שעניינם שביעות הרצון של הורים במערכת שהם מנהלים, הדגישו במיוחד את שביעות רצונם של ההורים. ראשית, רבים ציינו את מעורבותם הגבוהה (באמצעות ועדי הורים) בכל תהליך היישום, מראשיתו ועד היום, והעמדה הרווחת היא שככלל רוב ההורים מרוצים, אף שבכמה מהמקומות הם היו מעדיפים לקצר במידת-מה את יום הלימודים (ובעיקר בכיתות הנמוכות) "בגלל העייפות" ולשם "נוחות ההורים". נכון לעכשיו, בסוף שנת הלימודים, ההערכה של ראשי הרשויות היא שרוב ההורים מרוצים (יותר מהמורים) מהתכנית, אולם "תמיד יהיו 10%-20% שאינם מרוצים". המעורבות של ועדי ההורים במעצות הקטנות ובפריפריה רבה. ההורים במרבית הרשויות מעורבים ביותר בכל נושא ההזנה, וקיים שיתוף פעולה רב בינם לבין הרשות במרכיב זה של התכנית.

אפשר לסכם ולומר כי חוץ מכמה מנהלי ב"ס שהביעו מורת רוח או ספקנות אשר לתרומתו של יום הלימודים הארוך, ובצד המלצות והצעות להסכמות נוספות ולשיפור הקיים, רוב המרואיינים הדגישו כי הם נשכרים מן המהלך כפי שיושם ותומכים בהמשך יישומו, אף שהם מכירים במצוקות המורים. יתרה מזאת, מקצתם ציינו לשבח את התגייסותם ומסירותם של המורים ואת עמדתם החיובית של רבים מהם למרות הקשיים שיום לימודים ארוך מערים עליהם, ובאופן בלתי תלוי בקשיים אלה. כמעט כל ראשי הרשויות ומנהלי מחלקות החינוך סבורים שהתכנית שיושמה בשנה זו חוללה במערכת החינוך שינויים משמעותיים הנותנים פתרון לבעיות

ולנושאים מרכזיים. עוד הם הדגישו כי הם מעוניינים להחיל את יום הלימודים הארוך גם על בתי-ספר קרשות שמסיבה זו או אחרת לא נכללו בו, ולא כל שכן לתמוך בו ולעשות לו נפשות.

בהקשר זה כדאי לחזור ולציין כי כמעט למחצית מבתי"ס יש 'היסטוריה' של יוח"א, וכי לכמה מהרשויות מסורת בהפעלת יום לימודים ארוך, בשלות ומוכנות, מה שעשוי להשפיע, אפוא, על מידת הסתגלותם ושביעות רצונם. הדבר אכן בא לידי ביטוי בריאיון עם מנהליהם של בתי-ספר אלה, כמו, למשל, התייחסות מינורית יותר לעניין העייפות של תלמידים ומורים, דיווח על פחות קשיים בגיוס כוח-אדם חיצוני, בהתארגנות סביבו ובתפקוד הצוות הבית-ספרי, ואף בהבהרתם של מנהלי מחלקות חינוך כי התחילו ביישום תפיסה חינוכית דומה טרם התכנית, וזו רק הוסיפה להם משאבים לקידום מטרות קיימות.

ולבסוף, כל המרואיינים נשאלו מה לדעתם צריך לעשות בעתיד: להמשיך וליישם את התכנית בבית-הספר, להעמיק, להרחיב ולשפר את התכנית או להשאיר את המצב כמו שהוא היום, או לחזור למה שהיה לפני התכנית בבית-הספר. חוץ מיוצא מן הכלל אחד, אפשר לומר כי ראשי הרשויות רואים ביישום שלב א' צעד מאוד חיובי ונכון. לדבריהם, הם היו "בוחרים שוב" בתכנית, ולדעתם אף יש להמשיך וליישם אותה. קרי, ההצטרפות הייתה נכונה, והכיוון - נכון.

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

בסקרים הטלפוניים השיבו מרבית הנשאלים (90% ממנהלי בתי"ס, כ-60% מהמורים וכ-70% מההורים) כי הם תומכים בהמשך יישום התכנית, אולם בתנאי שתועמק, תורחב ותשופר. מעטים בלבד תמכו בהשאת המצב הקיים. אין ספק שקשיי היישום בשנה הראשונה, כפי שהעלו מנהלי בתי"ס ומנהלי מחלקות בראיונות האישיים, משתקפים בנתונים אלה. בין רבע לשליש מההורים והמורים תומכים בהשבת המצב לקדמותו, טרם החלת התכנית. עמדותיהם של מורים והורים במגזר דוברי העברית חיוביות יותר מעמדותיהם של עמיתיהם במגזר דוברי הערבית, כדלקמן:

מה צריך לעשות בעתיד – לדעת הורים, מורים ומנהלים

במגזר דוברי הערבית			במגזר דוברי העברית			אפשרויות לעתיד
מנהלים	מורים	הורים	מנהלים	מורים	הורים	
90%	69%	65%	90%	60%	71%	להמשיך ביישום התכנית בבית"ס, להעמיק, להרחיב ולשפר אותה
0%	0%	3%	4%	4%	5%	להשאיר את המצב כמו שהוא היום
10%	31%	32%	6%	36%	24%	לחזור למה שהיה בבית"ס לפני התכנית

ולסיכום

נראה כי גמישות, תבונה ויצירתיות אפשרו למנהלי בתי-הספר ליהנות יותר מפירות התכנית, ומקצת מנהלי בתי-הספר ומחלקות החינוך אכן ראו שינוי ושיפור: "אני יכול להגיד שאני רואה שינוי בכל התחומים, יש שיפור רציני. כשהמורה נמצא יום שלם, מעורבותו בחיי ביה"ס גדולה יותר, עשייתו עמוקה יותר וזה הישג מבחינתי"; "אני

מקבל משוב חיובי, ממנהלים, ממורים ומהורים והפלוס עולה על המינוס"; "היום אני לא נתקלת בהתנגדות, רק מפרגנים".

המתחים שהציגו המרואיינים, ההמלצות שהעלו והצרכים והציפיות שחשפו מחדדים את מה שאפשר להגדיר כא ת ג ר י ה הגדולים של מערכת החינוך בהפעלת התכנית בכלל ויום הלימודים הארוך בפרט:

בצד העלאת הישגים לימודיים במיומנויות היסוד וצמצום פערים - גם העמדת תפיסה חינוכית מאתגרת, הכוללת תרבות איכותית מבחינת השכלה ומבחינה אמנותית, פוליטית ואזרחית, החותרת לחינוך מתקדם, שיתבסס לא רק על תרבות של למידה, אלא גם על תרבות פנאי (הנאה, הפגה וחוויה); הפיכת בית-הספר למקום מהנה והצגת 'מודל חיים חדש' בעבור ילדים רבים; שיפור מעמדו ודימויו העצמי של המורה באמצעות תגמולו, הכרה גוברת בערך עבודתו והעמקת הזהות המקצועית-תפקידית שלו; עידוד מנהיגות בעלת חזון ואחריות מצד מנהלי בתי הספר, המוזמנים להפגין ניהול מעצב המבוסס על

תמונה עתידית של בית-הספר במיטבו - כמושא להזדהות ולהשראה, כמניע למעורבות ולמחויבות וכגורם מדרבן להפקת ביצועים איכותיים - אותם אתגרים שעושים בית-ספר לבית חינוך, שהופכים ססמה לדבר אִמִּתִּי.

בראי המספרים (נתונים מהסקר הטלפוני):

על השאלה "בסיכומי של דבר, באיזו מידה את/ה מרוצה מיישום התכנית?" התקבלו התשובות הבאות:

במגזר דוברי הערבית		במגזר דוברי העברית		
דצמבר 05	יולי 06	דצמבר 05	יולי 06	
35%	48%	60%	54%	הורים
23%	38%	26%	24%	מורים
	60%	78%		מנהלים*

* מנהלים לא רואיינו בדצמבר 05

ניכר כי בשני המגזרים שביעות הרצון של המורים היא הנמוכה ביותר, ושל המנהלים - הגבוהה ביותר (כמעט 80% מהמנהלים במגזר דוברי העברית ו-60% במגזר דוברי הערבית). במגזר דוברי העברית מרבית ההורים שבעי רצון (60%), ואילו במגזר דוברי הערבית כמחציתם שבעי רצון מהתכנית.

עוד עולה כי במגזר דוברי העברית חל במרוצת שנה"ל שיפור קל במידת שביעות הרצון של ההורים, ואילו במידת שביעות הרצון של המורים לא חל שיפור. במגזר דוברי הערבית חל שיפור בשביעות הרצון של מורים והורים.

נספח 1

מדגם – דצמבר 2005

מאפייני המדגם

התפלגות לפי מגזר וסוג פיקוח בית-ספרי :

הורים		מורים		
אחוז מכלל המדגם	N	אחוז מכלל המדגם	N	מגזר וסוג פיקוח בית-ספרי
49%	588	58%	173	ממלכתי
15%	185	25%	76	ממלכתי-דתי
36%	427	17%	52	דוברי ערבית
100%	1,200	100%	301	סה"כ

התפלגות לפי הנהגת יום חינוך ארוך (יוח"א) בשנים קודמות בבית-הספר :

הורים		מורים		
אחוז מכלל המדגם	N	אחוז מכלל המדגם	N	האם הונהג יוח"א בשנים הקודמות?
31%	363	47%	141	כן
69%	810	53%	160	לא
100%	1,173	100%	301	סה"כ

התפלגות לפי דרגת הגיל של הכיתות :

הורים		מורים *		
אחוז מכלל המדגם	N	אחוז מכלל המדגם	N	דרגת הגיל
41%	490	32%	72	א'-ב'
21%	257	14%	32	ג'
38%	453	54%	122	ד'-ו'
100%	1,200	100%	226	סה"כ

*מחנכים בלבד, לפי דרגת כיתת-האם שלהם

נספח 2

מאפייני אוכלוסיית המחקר – מאי-יוני 2006

המחקר הכמותי

התפלגות לפי מגזר וסוג פיקוח בית-ספרי :

הורים		מורים		מנהלים		
אחוז מכלל המדגם	N	אחוז מכלל המדגם	N	אחוז מכלל המדגם	N	מגזר וסוג פיקוח בית-ספרי
51%	600	49%	197	52%	60	ממלכתי
17%	195	22%	89	22%	26	ממלכתי-דתי
32%	385	29%	115	26%	30	דוברי ערבית
100%	1,180	100%	401	100%	116	סה"כ

התפלגות לפי עשירון טיפוח בית-ספרי המחושב ע"י משרד החינוך :

הורים		מורים		מנהלים		
אחוז מכלל המדגם	N	אחוז מכלל המדגם	N	אחוז מכלל המדגם	N	עשירון טיפוח
16%	188	15%	61	12%	14	גבוה (ממוצע עשירונים 1-3.99)
57%	666	54%	217	57%	65	בינוני (ממוצע עשירונים 4-7.99)
27%	322	31%	123	31%	36	נמוך (ממוצע עשירונים 8-10)
100%	1,176	100%	401	100%	*115	סה"כ

* בנוגע לאחד מבתי הספר אין נתונים.

התפלגות לפי הנהגת יום חינוך ארוך (יוח"א) בשנים קודמות בבית-הספר :

הורים		מורים		מנהלים		
אחוז מכלל המדגם	N	אחוז מכלל המדגם	N	אחוז מכלל המדגם	N	האם היה יוח"א
56%	657	59%	237	61%	70	היה
44%	523	41%	164	39%	45	לא היה
100%	1,180	100%	401	100%	*115	סה"כ

* בנוגע לאחד מבתי הספר אין נתונים.

התפלגות לפי דרגת הגיל של הכיתות :

הורים		מורים*		
אחוז מכלל המדגם	N	אחוז מכלל המדגם	N	דרגת הגיל
14%	168	14%	41	א'
21%	241	16%	46	ב'
19%	225	21%	61	ג'
17%	203	21%	61	ד'
16%	191	17%	51	ה'
11%	133	9%	28	ו'
2%	19	2%	7	ז'-ח'
100%	1,180	100%	295	סה"כ

*מחנכים בלבד, לפי דרגת כיתת-האם שלהם

המחקר האיכותני

התפלגות לפי מגזר וסוג פיקוח בית-ספרי :

מגזר וסוג פיקוח בית-ספרי	N	אחוז מכלל המדגם
ממלכתי	15	50%
ממלכתי-דתי	7	23%
דוברי ערבית	8	27%
סה"כ	30	100%

התפלגות לפי עשירון טיפוח בית-ספרי המחושב ע"י משרד החינוך :

עשירון טיפוח	N	אחוז מכלל המדגם
גבוה	6	20%
בינוני	14	47%
נמוך	10	33%
סה"כ	30	100%

התפלגות לפי הנהגת יום חינוך ארוך (יוח"א) בשנים קודמות בבית-הספר :

האם היה יוח"א	N	אחוז מכלל המדגם
לא היה	15	50%
היה	15	50%
סה"כ	30	100%

נספח 3

הקצאת המשאבים ליישום של הרפורמה בשנה"ל התשס"ו

התחום המתוקצב	הקריטריונים/מפתח תקצוב
הארכת יום הלימודים במוסדות בהם מופעל יום חינוך ארוך	75 ₪ לתלמיד לחודש ובסה"כ 750 ₪ לתלמיד לשנת לימודים
הארכת יום הלימודים במוסדות בהם לא מופעל יום חינוך ארוך	130 ₪ לתלמיד לחודש ובסה"כ 1300 ₪ לתלמיד לשנת לימודים
פעילות יום ו' לכתות חט"צ - ג' (שישי חופשי פעיל)	50 ₪ לתלמיד לחודש ובסה"כ 500 ₪ לתלמיד לשנת לימודים
הזנה	על פי כללי פרויקט ההזנה: השתתפות הורים ורשויות מקומיות 30-50 אחוז השתתפות מדינה (משרד החינוך) 50-70 אחוז
שיפור ושדרוג תנאי השהייה בבתי הספר	שיפור פינות עבודה, חדרי צוות ותאי שירותים וכן רכישת מחשבים ע"פ הקריטריונים שנקבעו
תוספת שכר למנהלי בתי הספר	למנהלים עובדי מדינה: עד 900 ₪ למנהל לחודש, בניכוי סכומים המשולמים למנהל בגין מענק יוח"א
פרויקט למניעת אלימות, סמים, אלכוהול (אס"א)	100,000 ₪ לרשות לשנה מותנה בהשתתפות הרשות

נספח 4

הבדלים מרכזיים בין המלצות התכנית הלאומית לבין יישום ההמלצות במסגרת שלב א' בשנה"ל התשס"ו

המלצות התכנית הלאומית	הניסוי – שלב א'
משרת המורה במרכז המלצות דו"ח כוח המשימה הלאומי עומד שינוי משרת המורה, כך שבמסגרת הארכת יום הלימודים יהיו נוכחים בבית הספר כל המורים שמשרתם תאורך ל-40 שעות.	לא שונתה משרת המורה
הארכת יום הלימודים יוחל יום לימודים מלא חינוך בכל הארץ בכל הגנים ובתי-הספר הציבוריים מגיל 3 עד גיל 18 (עד סיום כיתה י"ב). שבוע הלימודים בבית-ספר יסודי יכלול לימודים במכלול אשכולות לימוד בכיתה, לימודים בקבוצות מפוצלות, עבודות קבוצתיות ואישיות, פעילות חברתית וחינוכית שכבתית ובית ספרית ופעילות של חינוך בלתי פורמאלית. לרשות כיתה ממוצעת (לדוגמא, עשירון טיפוח 5) יעמדו 40 שעות הוראה בפועל בכיתה ו-8 שעות תפקיד מול תלמידים – חונכות והוראה פרטנית של תלמיד בודד או קבוצה קטנה של תלמידים. כפי שניתן להבין יום הלימודים הארוך יתבסס על מורי בית הספר ויהיה נגזרת של מבנה משרתם	הארכת יום הלימודים הייתה במודל הקיים של צו יוח"א או בהארכת השעות ע"י תיקצוב בית הספר ב-1300 ₪ שאפשרו לו להאריך את יום הלימודים בשעות אפקטיביות ע"י מורי בית הספר או/ו גורמים חיצוניים¹⁶

¹⁶ המודל שהופעל אינו מלמד על המשמעות של הארכת יום הלימודים ע"י כלל המורים כפי שהמליצה ועדת דוברת

הניסוי – שלב א'	המלצות התכנית הלאומית	
הפיצול בוצע באמצעות תוספת שעות שבועיות – 7 ש"ש ממקורות נמשרד לכל כיתה שמעל 20 תלמידים (תוספת 3 ש"ש ע"י בית הספר)	כיתות א'-ב' – הבטחת נקודת זינוק לימודית ראויה לכל תלמיד בכיתות א'-ב' תתמקד הלמידה בשפות יסוד – שפת אם, מתמטיקה ושימוש במחשב, תתבסס בעיקר על תכנית הליבה, כמפורט בהמשך, תטפח ותפתח כישורים אישיים, וכן תתמקד בתחומי האמנות, המוזיקה והחינוך הגופני. בכיתות אלה מומלץ במיוחד להקטין את קבוצות הלימוד במידת האפשר על-ידי ניצול נכון של משאבי בית-הספר במסגרת האוטונומיה הארגונית והתקציבית הניתנת לו.	פיצול כיתות א-ב
למרות שלא שונתה משרתם של המורים הוקצבו תקציבים לשיפור פינות עבודה ועמדות שירותים	1. בכל גן ובכל בית-ספר יהיה מספר מספיק של חדרי שירותים נקיים וזמינים לכלל התלמידים והעובדים לאורך כל יום הלימודים עד השעה 16:00. בכל כיתה גן בגילאי 3-4 יהיו תנאים פיזיים אשר יאפשרו מנוחה במהלך היום. 2. בכל בית-ספר יהיו פינות עבודה אישיות למורים, שיספקו להם סביבת עבודה מתאימה שתאפשר גם מפגשים עם תלמידים בודדים או עם הורים ועם עמיתים. בכל בית-ספר ימשיך להתקיים חדר מורים שישמש כחלל משותף עבור מורי בית-הספר	הבטחת תנאים לקיום יום לימודים מלא - פינות עבודה ושרותים
בוצעה פעילות שח"ף	משרד החינוך ידאג לפיתוחן של תוכניות בחירה לפעילות חינוכית העשרתית בימי שישי, בעיקר לגילאים הצעירים. אוכלוסיות בעלות פרופיל סוציו-אקונומי נמוך יזכו בתכנית זו למימון ציבורי. תלמידים אחרים יוכלו לבחור להשתתף בתוכניות אלה במימון ההורים	פעילות יום ו'

הניסוי – שלב א'	המלצות התכנית הלאומית	
היות ועדין אין מנגנון להעברת תקציב לבית ספר הועברו המשאבים לרשויות לטובת בית הספר	בתי-הספר יתקצבו בכסף, ותהיה להם אוטונומיה במימוש תקציבם, במסגרת המדיניות המחייבת של משרד החינוך ומינהל החינוך האזורי. לבית-הספר תהיה עצמאות בבחירת ספקי השירותים הן בתחומים הפדגוגיים והן בתחומים המינהלים והמשקיים, בכפוף לכללי מינהל תקין. לדוגמה, מנהל בית-ספר יקבע אלו גורמים יפעלו במסגרת יום הלימודים במתן תוכניות העשרה, סדנאות, חוגים וכדומה, ובלבד שגורמים אלה קיבלו אישור ממשרד החינוך לפעול בבתי-ספר.	תקציב בשקלים
היות והתקציב הועבר לרשות גדלו סמכויותיהם ומערכת היחסים רשות-בתי ספר	הרשויות (מח"א) אחראי לקיום ניהול כולל, איכותי ושקוף – על כל היבטיו הפדגוגיים, הפיזיים והמינהליים – של כל מוסדות החינוך שבתחומו, לרבות מערכת החינוך הבלתי פורמלית. מוסדות החינוך יהיו כפופים למינהל החינוך האזורי בלבד, אשר יקיים פיקוח, בקרה והערכה על המשאבים, על התהליכים ועל התוצרים של עבודת מוסדות החינוך שבתחומו.	תפקיד הרשות

הניסוי – שלב א'	המלצות התכנית הלאומית	
הופעל בהתאם	ארוחות במסגרת יום לימודים מלא יום לימודים מלא מחייב לאפשר לתלמידים לאכול בבתי-הספר ובגנים. אין אנו ממליצים על פתרונות מבוססים מרחבים מיוחדים (קפיטריות, חדרי אוכל) אלא על פתרונות המבוססים על הבאת אוכל מהבית או אספקה חיצונית ("מגשיות") במימון ההורים. כוח המשימה סבור, כי על מוסדות החינוך ומינהלי החינוך האזוריים להיערך כדי לאפשר לכל התלמידים לאכול בתנאים ראויים ולסייע במידת האפשר ליישום הפתרונות שייבחרו בכל מקום. העלות תחול על ההורים, כאשר תימשך השתתפות ממשלתית משמעותית בעלויות ההזנה של אוכלוסיות חלשות, בהמשך להתארגנות המשותפת של הממשלה, השלטון המקומי והמגזר השלישי לאפשר כבר בשנת-הלימודים תשס"ו פתרונות הזנה בעלות סמלית לכ-250,000 תלמידים מאוכלוסיות חלשות.	הזנה

נספח 5

נתוני בקרת התקן בשנה"ל התשס"ו¹⁷

נתוני בית הספר היסודי הטיפוסי - מרכיבי הדגם

הנושא	ממוצע ארצי	בתי ספר שהשתתפו בתכנית הלאומית	בתי ספר שלא השתתפו בתכנית הלאומית
גודל המדגם (בתי ספר)	317	69	248
1 תלמידים - מוסדי	373.77	366.88	375.68
2 כיתות בתקן (אמחי) - מוסדי	12.73	12.87	12.69
3 כיתות בפועל - מוסדי	13.57	13.38	13.63
4 איכלוס ממוצע בכיתה תקנית	29.37	28.51	29.62
5 איכלוס ממוצע בכיתה בפועל	27.54	27.43	27.57
6 שעות תקן - הקצאת אמחי - מוסדי	593.5	656.55	575.96
7 שעות ממקורות אחרים - מוסדי	110.83	166.51	95.34
8 שעות מנוצלות אמחי - מוסדי	596.07	654.58	579.79
9 שעות מנוצלות ממקורות אחרים - מוסדי	109.66	165.88	94.02
10 שעות לכיתה תקנית מתקן אמחי	46.64	51.02	45.4
11 שעות לכיתה תקנית מכלל המקורות - בפועל	55.35	63.95	52.92
12 ממוצע שעות אמחי מופעלות לכיתה	43.92	43.93	42.55
13 ממוצע שעות כולל מופעלות לכיתה	52	61.33	50.76
14 שעות לתמיד מתקן אמחי	1.59	1.79	1.53
15 שעות לתלמיד מכלל המקורות - בפועל	1.88	2.24	1.79
16 ממוצע שעות אמחי מופעלות לתלמיד	1.59	1.78	1.54
17 ממוצע שעות כולל מופעלות לתלמיד	1.89	2.24	1.79
18 אחוז שעות הוראה (%)	86.33	86.49	86.28
20 שעות מילוי מקום לחודש לכיתה תקנית	5.79	5.79	5.79
21 ממוצע מורים	27.56	29.19	27.1
22 היקף משרה ממוצע	21.63	22.4	21
23 ממוצע שעות ייעוץ	6.48	7.25	6.26
24 אחוז שעות ייעוץ (%)	1.09	1.11	1.08
25 שעות ייעוץ לכיתה תקנית	0.51	0.56	0.49
26 משרות מורים לכיתה בפועל	1.57	1.77	1.8
27 תלמידים ליחידת משרה בפועל	17.54	16.34	17.56

¹⁷ חשוב לשים לב: קבוצת בתי-הספר שהשתתפה בבקרת התקן אינה מהווה מדגם מייצג. לפיכך יש להתייחס אל הנתונים המוצגים בלוח כמייצגים מגמות כלליות ולא נתונים מדויקים ממדגמים מייצגים.