



חניכת מנהלים במסגרת תכנית בתי ספר "שוחרי שינוי"

דוח הערכת הפעילות בשנה"ל תשס"ז-תשס"ח

על פי דיווחים של מנהלי בתי ספר, מורים, תלמידים,
חונכים ומפקחים

מרץ, 2009
ניסן, תשס"ט

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

צוות ההערכה -

איילה קיסר-שוגרמן, חוקרת ראשית
ד"ר אילה לוטן, חוקרת איכותנית ראשית
אריאל איילון
פואד כניפס
הדס מרציאנו
ד"ר ארי נוימן
אילנה כהן

ליווי מתודולוגי -

ד"ר חגית גליקמן, מנהלת אגף מו"פ, ראמ"ה

תוכן העניינים

6	פתח דבר
7	1. רקע
8	1.1 מערך החניכה במסגרת תכנית "שוחרי שינוי"
8	1.1.1 מודל החניכה במסגרת תכנית "שוחרי שינוי"
11	1.1.2 מתכונת החניכה במסגרת תכנית "שוחרי שינוי"
11	1.1.3 בחירת החונכים לתכנית "שוחרי שינוי" והכשרתם לתפקיד
12	1.1.4 מדדי הצלחה
12	1.2 המשאבים שהוקצו לבתי הספר במסגרת התכנית
12	1.2.1 משאבים מטעם משרד החינוך
13	1.2.2 משאבים מטעם קרן רש"י ואשלים-ג'וינט ישראל
14	3.1 מערך השותפות בין משרד החינוך לבין קרן רש"י ואשלים-ג'וינט ישראל
14	4.1 אופן הבחירה של בתי הספר לתכנית
	1.4.1 הישגיהם של בתי ספר "שוחרי שינוי" במחוז הצפון במיצ"ב לפני תחילת התכנית, בהשוואה לשאר בתי הספר במחוז
15	
17	1.4.2 שיקולים המנחים במחוזות את בחירת בתי הספר לתכנית
19	5.1 מושאי ההערכה בדוח
21	2. ממצאים עיקריים
21	2.1 חניכה אישית למנהלים
24	2.2 שיתוף פעולה בין משרד החינוך לבין גורמים מתערבים חיצוניים
25	2.3 התמקדות התכנית בארגון ובהתנהלות של בית הספר
26	2.4 בשורה התחתונה: תרומת תכנית "שוחרי שינוי" לבתי הספר
28	2.5 הערכות בדבר הגורמים החוברים להצלחת התכנית
30	3. שיטה
30	3.1 אוכלוסייה
30	3.2 מטרת המחקר
31	3.3 מערך המחקר
31	3.3.1 הערכה איכותנית
31	3.3.2 הערכה כמותית

4. פירוט הממצאים.....	34
4.1 תנאי התכנית הבסיסיים	34
4.1.1 מועד תחילת התכנית "שוחרי שינוי".....	34
4.1.2 משאבי התכנית	34
4.2 יעדי בתי הספר המשתתפים בתכנית	37
4.2.1 התמודדות עם אוכלוסיות חלשות והישגים נמוכים	37
4.2.2 התמודדות עם סביבת לימודים ותרבות ארגונית ירודות	38
4.3 חניכה אישית למנהלים.....	39
4.3.1 תפיסות בנוגע למהות החניכה	39
4.3.2 מתכונת החניכה	42
4.3.3 תרומת החניכה	44
4.3.4 משולש היחסים מנהל-חונך-מפקח	48
4.3.5 ולמי מתאימה החונכות?	50
4.3.6 האם הגיעה העת לסיים את החונכות?	51
4.3.7 ובשורה התחתונה: באיזו מידה תאם מערך החונכות בפועל את התכנון המקורי?	52
4.4 שיתוף פעולה בין משרד החינוך לבין גורמים מתערבים חיצוניים	53
4.4.3 המאמץ הנדרש ממנהלי בתי הספר לתאם בין הגורמים השונים	55
4.4.4 האם מערך השותפויות יצר תכנית מגובשת אחת?	55
4.4.5 שביעות רצון ממעורבות הגורמים החיצוניים	57
4.5 התמקדות התכנית בארגון ובהתנהלות של בית הספר	59
4.6 ובשורה התחתונה: תרומת התכנית "שוחרי שינוי" לבתי הספר	62
4.6.1 שביעות רצון כללית מהתכנית	63
4.6.2 תרומת התכנית כפי שהיא משתקפת בעמדות המורים והמנהלים	63
4.6.3 תרומת התכנית כפי שהיא משתקפת בעמדות המפקחים	67
4.6.4 תרומת התכנית כפי שהיא משתקפת במדדי אקלים בית-ספריים: מיצ"ב תשס"ז-תשס"ח	68
4.7 הגורמים החוברים להצלחת התכנית	71
4.7.1 התמקדות ביעד אחד או ריבוי יעדים?	71
4.7.2 עמית-חונך או משאבים חומריים?	71
4.7.3 החניכה - מודלינג מובנה או פרקטיקה גמישה?	72
4.7.4 היבטים תומכים חשובים נוספים	74

75.....	נספחים
76.....	נספח 1: הסבר בדבר תהליך הזיהוי של בתי ספר בולטים בהישגים ובמדד אלימות לפי נתוני מיצ"ב תשס"ה-תשס"ו
76.....	הגדרת בתי ספר "במיקוד" ו"מובילים" ביחס להישגים בתחום דעת יחיד
78.....	הגדרת בתי ספר "במיקוד" ו"מובילים" ביחס לאלימות
79.....	נספח 2: חלוקת בתי הספר לאשכולות מיצ"ב
80.....	נספח 3: תוצאות סטטיסטיות של ניתוחי הנתונים
80.....	1. הבדלים בין בתי ספר "שוחרי שינוי" לבין שאר בתי הספר במחוז הצפון בהישגים לימודיים ובמדד אלימות הנמדדים במיצ"ב לפני תחילת התכנית
81.....	2. היגדים ומדדים המגדירים את תרומת החונך למנהל
82.....	3. היגדים ומדדים המגדירים את הארגון וההתנהלות של בית הספר
83.....	4. תרומת התכניתכפי שהיא משתקפת במדדי אקלים בית-ספריים: מיצ"ב תשס"ז-תשס"ח
85.....	נספח 4: מדדי אקלים חינוכי על פי מיצ"ב תשס"ז-תשס"ח
85.....	1. מדדי אקלים חינוכי והיגדים שנבדקו בשאלוני מורים במסגרת המיצ"ב
86.....	2. מדדי אקלים חינוכי והיגדים שנבדקו בשאלוני תלמידים במסגרת המיצ"ב

פתח דבר

מיד לאחר מלחמת לבנון השנייה יזם ופיתח משרד החינוך, בשיתוף קרן רש"י ואשלים-ג'וינט ישראל, תכנית לקידום בתי ספר ממחוז הצפון, חיפה ועוטף עזה, תחת הכותרת "בתי ספר שוחרי שינוי". לשם כך נבחרו 86 בתי ספר מכל המגזרים (יהודי - מ"מ וממ"ד; ערבי, דרוזי, בדואי) וברצף הגילי (בתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים וחטיבות עליונות).

במסגרת התכנית קיבלו בתי הספר תוספת משאבים כספיים למימון מגוון תכניות ופעילויות, וכן חונך אישי למנהל בית הספר (coach), בעל ניסיון והצלחה מוכחים בניהול בתי ספר. המטרה הייתה לקדם מצוינות פדגוגית, ארגונית, חברתית וקהילתית באמצעות הבניה מחדש של סביבות למידה ושל תהליכים ארגוניים פנים בית-ספריים.

בחלק מבתי הספר הסתייע משרד החינוך בקרן רש"י ובאשלים-ג'וינט ישראל להפעלת תכנית "שוחרי שינוי": קרן רש"י שותפה להפעלת התכנית ב-17 בתי ספר, ואשלים-ג'וינט ישראל שותפים ב-16 בתי ספר בהפעלת תכניות לימודים ייחודיות, פיתוח צוותי מורים ומנהלים, העמדת משאבים לתגבור לימודי ושיפור תשתיות פיזיות.

דוח הערכה זה הוא הראשון משני דוחות, ומטרתו לסכם את פעילות התכנית בשנת הפעלתה הראשונה (תשס"ח). הדוח השני נועד לבחון את מצבם של בתי הספר בסוף שנת 2010. **בשל ריבוי תכניות התערבות נקבע כי ההערכה תתמקד בתשומה האחת המשותפת לכלל בתי הספר - חניכת המנהלים.** עם זאת, הדוח עוסק גם בהיבטים מרכזיים נוספים הקשורים להפעלת התכנית בבתי הספר.

חשוב וראוי להדגיש כאן כי **מחקר הערכה זה אינו עוקב** אחר התשומות הכספיות והפדגוגיות הניתנות לבתי הספר מטעם קרן רש"י או אשלים-ג'וינט ישראל, ואינו מעריך את השפעותיהן על בתי הספר.

המחקר נערך על ידי צוות ראמ"ה בראשותה של ד"ר טל רז, ובהשתתפות איילה קיסר-שוגרמן – חוקרת ראשית, ד"ר אילה לוטן – חוקרת איכותנית ראשית, אריאל איילון, פואד כניפאס, הדס מרציאנו, ד"ר ארי נוימן ואילנה כהן, ובליווי מתודולוגי של ד"ר חגית גליקמן. קריאה מועילה ומהנה,

פרופ' מיכל בלר

מ. בלר

מנכ"לית ראמ"ה

הדוח מוקדש לזכרה של ד"ר אילנה זיילר ז"ל שהגתה ויזמה את תכנית "שוחרי שינוי" אך לא זכתה לראותה מתגשמת במלואה.

¹ כדי ליצור רצף יישובי של בתי ספר המקבלים טיפול מיוחד במסגרת תכנית "שוחרי שינוי", הפעילה קרן רש"י תכנית דומה ב-16 בתי ספר נוספים (שלא הופעלה בהם תכנית "שוחרי שינוי"). בסה"כ הפעילה קרן רש"י את מתכונת תכניתה ב-33 בתי ספר.

1. רקע

²⁸⁶ בתי ספר ממחוז הצפון, חיפה ועוטף עזה נבחרו על ידי המחוזות להשתתף בתכנית "בתי ספר שוחרי שינוי". משרד החינוך, בשיתוף קרן רש"י ואשלים-ג'וינט ישראל, יזמו את התכנית מיד לאחר מלחמת לבנון השנייה, כדי לסייע בקידום של בתי ספר במחוזות חיפה והצפון וביישובי עוטף עזה שנפגעו במלחמה או סבלו ממלחמת התשה מתמשכת. בתכנית משתתפים בתי ספר מכל המגזרים: יהודי (ממלכתי וממלכתי דתי), ערבי, דרוזי ובדואי, וברצף הגילי: בתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים וחטיבות עליונות.

מטרתה של תכנית "שוחרי שינוי" לקדם מצינונות פדגוגית, ארגונית, חברתית וקהילתית באמצעות הבניה מחדש של סביבות למידה ושל תהליכים ארגוניים פנים בית-ספריים³. לשם כך העמיד משרד החינוך לרשות בתי הספר חונך אישי למנהל בית הספר (coach), בעל ניסיון והצלחה מוכחים בניהול בתי ספר. נוסף על כך קיבלו מרבית בתי הספר ממשרד החינוך משאבים כספיים למימון מגוון תכניות ופעילויות. בכל שאר בתי הספר הפעיל משרד החינוך את התכנית בשיתוף קרן רש"י (ב-17 בתי ספר) ואשלים-ג'וינט ישראל (ב-16 בתי ספר), אשר הוסיפו משאבים פדגוגיים וכספיים על החונך האישי שהוקצה מטעם משרד החינוך. החניכה נועדה ליצור עם מנהלי בתי הספר את התנאים, השותפות והכלים האופטימליים המבטיחים שימוש יעיל ומושכל במשאבים, ורמת ביצועים גבוהה, וכן ליצור מעגלי חניכה בבתי הספר כאמצעי לקידום תהליכי ניהול ולמידה. עבודת החניכה התמקדה בפיתוח מיומנויות לניהול איכות, ניהול שינויים והובלת תהליכים פדגוגיים כגון: הטמעת תהליכי תכנון מובנים מבוססי נתונים, הובלת ארגון בדרך שקופה ומשתפת, הקמת צוותי ניהול פדגוגיים מובילים, שיתוף מורים יוזמים ועוד.

להלן תיאור התכנון המקורי של תכנית "שוחרי שינוי" בבתי הספר במבנה לוגי (logic model):

תשומות בשלב א'	תהליכים ותוצאות בשלב א'	תשומות בשלב ב' (אפשרויות בהתאם להחלטות ביה"ס)*	תפוקות קצרות טווח	תפוקות ארוכות טווח
חניכת מנהלים	הבניית תהליכים פנים-ארגוניים	תגבור כוח אדם	מנהיגות יזמת ועצמאית	שיפור במדדים חברתיים וערכיים
במרבית בתי"ס משאבים כספיים מטעם משה"ח	כינון צוות ניהול בעל מחויבות אישית לתוצאות	גיוס פרחי הוראה לעבודה בבתי הספר	העצמת סגלי הוראה והתמקצעות מורים	שיפור במדדים לימודיים
בחלק מבתי"ס משאבים כספיים ופדגוגיים מטעם קרן רש"י או אשלים-ג'וינט	תכנית פעילות בית-ספרית	גיוס בעלי עניין (הורים, רשות מקומית)	שינויים בסביבה הפדגוגית	שימור השינוי והתמדת השיפור
	החלטות עפ"י נתונים	פיצול כיתות		
		הארכת יום לימודים		
		פיתוח צוות		
		שדרוג תשתיות טכנולוגיות**		
		שיפור תשתיות פיזיות**		

* במסגרת התכנית ניתנה לבתי"ס מידה מסוימת של אוטונומיה לבחור כיצד לנצל את המשאבים העומדים לרשותם, בהתאם לצורכיהם ובכפוף לתכנון בית-ספרי קפדני שיעשה בתיאום עם החונכים וצוותי בתי הספר.

** רכיבים אלה, שהיו כלולים בתכנית המקורית, לא אופשרו למימוש במסגרת התכנית דרך תקציב משרד החינוך, בסופו של דבר, לבתי"ס.

² למעשה השתתפו בתכנית 85 בתי ספר, אולם אחד מבתי הספר, שיש בו הפרדה פנימית בין ישיבה לאולפנה, הוגדר לצורך ההתערבות של החונך כשתי יחידות בית-ספריות נפרדות. ומכאן המספר 86 בתי ספר.

³ מידע מפורט על תכנית "שוחרי שינוי" נמצא בחוברת "שוחרי שינוי: מסמך יסוד" שפרסם משרד החינוך במאי 2008.

1.1 מערך החניכה במסגרת תכנית "שוחרי שינוי"

1.1.1 מודל החניכה במסגרת תכנית "שוחרי שינוי"

מחקרים המצביעים על משבר בתחום ניהול בתי ספר, בשל היעדר הכשרה ותמיכה המתאימות למורכבות התפקיד ולהיקפו, זכו לתשומת לב מיוחדת במשרד החינוך בשנים האחרונות.

על פי מחקרים אלה התרחב תפקידו של מנהל בית הספר, והוא מקיף כיום תחומים רבים, המחייבים את המנהל להיות בעל שורה ארוכה של כישורים מקצועיים מגוונים: עליו להיות מנהיג פדגוגי, בעל חזון חינוכי מגובש, מומחה להערכת תכניות לימודים, בקי בתהליכים ארגוניים ופדגוגיים, מומחה לטיפול בבעיות משמעת, מנתח תקציבים, מנהל תשתיות ופרויקטים, מומחה בתחומי חקיקה שונים (דיני עבודה, זכויות פרט, חוזים), מעצב קהילות ומומחה ליחסי ציבור ולתקשורת. על מנהל בית הספר, לפי מחקרים אלה, להתמודד עם צרכים רבים שלעתים הם מנוגדים זה לזה וקשורים לבעלי עניין שונים, בהיקף ובמורכבות העולים על יכולת התמודדותו של בן-תמותה, מוכשר ככל שיהא (Davis et al, 2005⁴).

לפי המתואר במחקרים אלו, חניכת מנהלים נהפכה לתופעה שכיחה בהוויית הניהול בעולם כולו, ובעת האחרונה התחזקה ההכרה בחשיבות החניכה גם למנהלי בתי ספר. בארגונים רבים קיימות תכניות חניכה מובנות ושיטתיות למנהלים, שמטרתן לייעל את עבודת הניהול ולמקדה ולהביא את המנהלים לידי התמקצעות (Hobson, 2003⁵).

להלן יתואר מודל החניכה שאימץ משרד החינוך בתכנית "שוחרי שינוי" - על יעדיו, עקרונותיו, מאפייניו, דפוסי פעולתו והמדדים להצלחתו.

החניכה במסגרת תכנית "שוחרי שינוי": יצירת מרחב תמיכה ולמידה מוגן

אחד הנימוקים כבדי המשקל ליישום תכנית חניכה במתכונת של הדרכה אישית הוא יצירת מרחב תמיכה מוגן למנהל, המיועד לחזק את תחושת הביטחון המקצועי והאישי שלו.

מפגש החניכה מתייחס לתכנים הניהוליים היומיומיים בהיבטים של הרמה האישית, הרמה הבין-אישית והרמה הבית-ספרית. בניהול היומיומי של בית הספר המנהל נדרש לספק תשובות, להוביל תהליכים, להיות בקי בתחומים רבים ולהכריע במהירות; אין סובלנות וסבלנות לטעויות. ואולם מפגש החניכה אמור לספק לו מרחב למידה שבו מותר לטעות, ואף רצוי 'להחזיק' את הדילמות במקום לתת תשובות מעשיות מיידיות לכל בעיה; הוא נועד להוציא את המנהל מן הבדידות התפקידית, לקצר בעבורו את עקומת הלימוד, ללמד אותו מהי חשיבה אסטרטגית ולהקנות לו כלים למנהיגות פדגוגית ולניהול איכותי של בית ספר.

⁴ Davis, S.; L. Darling - Hammond; M. La Pointe and D. Meyerson (2005) *School Leadership Study: Developing Successful Principals (Review of Research)*, Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

⁵ Hobson, A. *Mentoring and Coaching for New Leaders*, The National Foundation for Educational Research (2003).

החניכה במסגרת תכנית "שוחרי שינוי": שיפור ביצועים ארגוניים ופדגוגיים

החניכה במסגרת התכנית "שוחרי שינוי" נועדה לתמוך במנהל לעמוד בדרישות התכנית, כפי שנקבעו על ידי המשרד, ולהעביר מסר של חתירה בלתי מתפשרת לשיפור הביצועים. המטרה היא לאפשר למנהלים לעצב את בתי הספר באופן שימקסם את תהליכי ההוראה והלמידה בהתאם לצרכים המגוונים של אוכלוסיית התלמידים, ולהתמודד באופן יעיל יותר עם כל המטלות הנוספות הקשורות לתפקיד (Levine, 2005⁶).

התכנית מציבה כמטרת-על את ההבניה מחדש של בתי ספר שהוגדרו "שוחרי שינוי" ואת המעבר לתרבות של ראייה מערכתית ולדפוס ניהול יזמי, ומדגישה, כאבני היסוד שלה, ביסוס דפוסים של חניכה והקניית כלים לניהול איכותי. יתרה מזאת: ביסוס החניכה נובע גם מהשקפת עולם חינוכית, הרואה ביצירת מעגלי חניכה בבתי הספר אמצעי לקידום תהליכי ניהול ולמידה בכל הרמות של בית הספר; אמת המידה להערכת כל פעולה במסגרת ההבניה מחדש היא מידת השפעתה החיובית על חינוך התלמידים.

עוד אפשר לומר כי החניכה נגזרת מן הרצון להניע עשייה, לממש משאבים לאלתר ולהעניק למנהל אחריות מלאה ובעלות מלאה (Ownership) על התוצאות.

יעדי החניכה במסגרת תכנית "שוחרי שינוי"

- יעדי החניכה שהגדיר משרד החינוך במסגרת תכנית "שוחרי שינוי" הם:
- זיהוי נקודות חוזק של המנהל שיאפשרו את ביצוע התכנית בדרך המיטבית.
 - זיהוי התחומים הטעונים שיפור בהתאם לדרישות התכנית.
 - יצירת מציאות ארגונית, חברתית ואישית מתקדמת ואפקטיבית.
 - יצירת מחויבות לתוצאות המצביעות על שיפור מתמיד באיכות החינוך בקרב כל באי בית הספר.
 - קיצור עקומת הלימוד של תכנים חדשים: קיצור הרצף של הבנה, הפנמה ושינוי בהתנהגות.
 - הגדלת תחושת המסוגלות של המנהל ויכולתו לקחת סיכונים ולנהלם.
 - יצירת תרבות ניהולית חדשה (הטמעת תהליכי תכנון, יישום, הערכה ומדידה, בקרה והפקת לקחים, יישום יעדי בית הספר באמצעות תכנית עבודה שנתית וכד').
 - עמידת המנהל ביעדים הרשומים בתכנית העבודה שבנה.
 - קיום מפגשי חניכה על פי התכנית.
 - עדות מנהל על ערך מוסף מוחשי למפגשי החניכה.
 - ציון מסכם של יותר מ-80% להערכת אפקטיביות החניכה על ידי החונך והמנהל.
 - שיפור מדיד בהישגים הלימודיים, באקלים הבית-ספרי ובמעורבות ההורים והקהילה.

⁶ Levine, A. *Educating School Leaders*, New York: The Education School Project (2005).

עקרונות החניכה במסגרת תכנית "שוחרי שינוי"

עקרונות החניכה שהגדיר משרד החינוך במסגרת תכנית "שוחרי שינוי" הם:

- מיקוד בהזדמנויות ובפוטנציאל.
- דו-שיח ושותפות מקצועית בין החונך למנהל.
- קידום למידה (להבדיל מ"ללמד").
- מקסימום הישגים.
- מחויבות הן להצלחת המנהל והן לדרישות התכנית.
- שקיפות מלאה של עצם קיום התכנית בבית הספר.
- דיסקרטיות מצד המשתתפים בנוגע לתכנים.
- יושרה וכנות.
- אמון ואמפתיה והימנעות משיפוטיות במשך התהליך.
- הימנעות מלהחליף ולייצג את המנהלים בבית הספר או ביחסי הגומלין שלהם עם משרד החינוך ועם הרשות המקומית.

דרכי הפעולה של החונכים במסגרת תכנית "שוחרי שינוי"

דרכי הפעולה של החונכים שהגדיר משרד החינוך במסגרת תכנית "שוחרי שינוי" הן:

- שילוב של חניכה הוליסטית עם חניכה בתחום המחייב מומחיות אישית.
- שילוב של חניכה אישית למנהל עם למידה קבוצתית של מנהלים.
- הרחבת החניכה לנושאי תפקידים בבית הספר/ צוות המורים.
- מתן עידוד למנהל להציב מטרות מאתגרות.
- בחינת חלופות וכיווני פעילות חדשים.
- תמיכה, עידוד וסיוע אקטיבי בזמן משבר.
- שאילת שאלות פתוחות.
- הפקת לקחים והסקת מסקנות.
- המענה הרגשי והתמיכה למנהל יהיו חלק בלתי נפרד מתהליך החניכה בתחום ההתמחות.
- תוכני החניכה ייגזרו מהצרכים של המנהל ושל בית הספר כפועל יוצא של תהליכי מיפוי ואבחון בית-ספרי (התפתחותו המקצועית אינה לינארית ואין גבולות ברורים בין שלב לשלב, כלומר השלב המקצועי שבו נמצא המנהל ישפיע על תוכני החניכה. המנהל, כצרכן החניכה, יידרש לזהות את התחומים שבהם הוא ו/או צוותו זקוקים לחניכה).
- על החונך לפעול ליישום מעגל האיכות ולתרגמו לעבודה הניהולית של בית הספר, על פי מפרט ובו המרכיבים הבאים: מדיניות ותכנון אסטרטגי (מרכיב זה נועד להעריך כיצד בית הספר

משלב בפעילות התכנון הכוללת שלו את מטרותיו ואת ערכיו בתחום האיכות והמצוינות), הקצאת משאבים, ביצוע תהליכים וניטור, בקרה ומדידה.

1.1.2 מתכונת החניכה במסגרת תכנית "שוחרי שינוי"

המפגשים תוכננו להיערך אחת לשבוע, כשלוש שעות כל מפגש (איזון בין הצורך לבין מגבלות הזמן של המנהל), בבית הספר (כלומר ב'שטח', כחלק מהמסר של התכנית לפעול וללמוד קרוב ככל האפשר למנהל).

מסגרת החניכה תוכננה לכלול את השלבים הבאים: היכרות, גיבוש קבוצת החניכה, אבחון צרכים, יצירת "חזנה" (הסכמה על מסגרת הפעילות: מועדים, משך, תדירות, מקום וכו'), הגדרת יעדים ותכנית עבודה, מפגשים שוטפים, סיכום והפקת לקחים ופרידה.

1.1.3 בחירת החונכים לתכנית "שוחרי שינוי" והכשרתם לתפקיד

משרד החינוך פתח מכרז לקבלת מועמדים לתפקיד חונכי מנהלים. להלן דרישות התפקיד:

- בעלי ניסיון ניהולי-מנהיגותי כמנהלים בבית ספר.
 - מנהלים שפרשו מתפקידם.
 - מנהלים מנוסים מתחום החינוך שהוכיחו את יכולתם בהובלת שינוי.
 - בעלי ניסיון קודם בחניכת מנהלים (עדיפות).
 - בעלי נכונות ומחויבות למשך תהליך החניכה כולו (12 שעות חודשיות לכל מנהל, 4-7 מנהלים לחונך, 6 שעות חודשיות השתלמות חונכים ו-4 שעות חודשיות מפגשי חונכים לפי קבוצות גיל).
 - בעלי ראייה מערכתית, יכולת הקשבה, יחסי אנוש טובים, פתיחות ונכונות ללמידה הדדית.
 - בעלי יכולת לקשר אישי מתוך עמדה שוויונית ולמתן כבוד והערכה ללא שיפוטיות.
 - בעלי סובלנות לדעות שונות ובעלי יכולת הכלה של מצבי עמימות.
 - בעלי מיומנות במתן חניכה הוליסטית, נוסף על תחום התמחות אישי.
 - בעלי יכולת לניצול מרבי של הידע שנצבר אצל החונך, ויכולת להשוות בין תהליכים שמנהלים עוברים.
- לצורך הכשרת המנהלים בדימוס והפיכתם לחונכים פיתח משרד החינוך תכנית הכשרה מסודרת, שהתמקדה בשני תחומים מרכזיים:
1. הקניית ידע, כלים ומיומנויות למנהלים בתחומי ניהול מתקדמים, על מנת שיפתחו בעזרתם תחושות של אפקטיביות ומסוגלות ניהולית.
 2. פיתוח יכולות וכלי חניכה.
- תכנית ההכשרה כללה את המרכיבים הבאים:
- סמינר להכשרת חונכים, שהתקיים אחת לחודש במשך תשעה חודשים. הסמינר התמקד בלימוד תכנים חדשים, בדיון בדילמות, בהמשך פיתוח מודל החניכה ובמיומנויות החניכה.

- ליווי אישי לחונכים על ידי רכזות ארציות, בהיקף של שלוש שעות חודשיות. המפגשים התמקדו בהתמודדות עם דילמות בין-אישיות בחניכה, בסיוע בפתרון בעיות ובניתוח תהליכי החניכה.
- פורום חונכים המשמש כתובת מקצועית ומקור ידע וסמכות לדילמות בתהליך החניכה.
- אשכולות חונכים בהנחיית הרכזות, אחת לרבעון.

1.1.4 מדדי הצלחה

משרד החינוך הגדיר מדדי הצלחה ברורים לתהליך החניכה:

- הקמת מערך מובנה של מעגלי חניכה בבית הספר (מנהל - צוותי ניהול, צוותי ניהול - מורים, מורים - תלמידים, תלמידים - תלמידים);
- כינון מהלכים לקידום תלמידים באופן שייתן מענה הולם לצרכים, לקשיים וליכולות.
- מימוש תודעה שירותית (שינוי בעמדות הסגל ובהתנהגותו).
- פיתוח שגרות עבודה איכותיות מבוססות נתונים בסדר היום של כל באי בית הספר: ניהול משאבים, ניהול תהליכים, חשיבה אסטרטגית ותכנון, כחלק בלתי נפרד מן העשייה.
- עלייה מובהקת ברמת ההישגים של התלמידים בכל התחומים.
- תוצאות נראות במסלולי המצוינות החברתית (פיתוח אקלים בית-ספרי מיטבי והקטנת ממדי האלימות) והקהילתית (תוך עיצוב ייחודיות בית-ספרית).

1.2 המשאבים שהוקצו לבתי הספר במסגרת התכנית

1.2.1 משאבים מטעם משרד החינוך

- לפי דיווחי משרד החינוך העביר המשרד לבתי הספר המשתתפים בתכנית, עד לשנת הלימודים תשס"ח, את המשאבים הבאים:
- החל בסוף שנת הלימודים תשס"ז החלו לפעול במרבית בתי הספר חונכים אישיים של מנהלים. משנה"ל תשס"ח פעלו החונכים **בכל** בתי הספר המשתתפים בתכנית, בהיקף של כ-12 שעות בחודש.
- בסוף שנה"ל תשס"ז הועברו לכל אחד מ-52 בתי הספר שלא נהנו מכספי הקרנות (קרן רש"י ואשלים-ג'וינט) סך של 30,000 ₪.
- בשנה"ל תשס"ח העביר משרד החינוך ל-52 בתי הספר **שלא** נהנו מכספי הקרנות תקציב של כ-128,000 ₪, בממוצע לכל בית ספר, למימון מגוון פעילויות חינוכיות (התקציב לכל בית ספר חושב על פי המפתח הבא: סך קבוע של 40,000 ₪ לכל בית ספר + תקציב של 200 ₪ בעבור כל תלמיד).

1.2.2 משאבים מטעם קרן רש"י ואשלים-ג'וינט ישראל

במרבית בתי הספר המשתתפים בתכנית (52 במספר) הופעלה התכנית ממשאביו של משרד החינוך לבדו. ב-33 בתי הספר הנותרים הפעיל משרד החינוך את התכנית בשיתוף קרן רש"י (17 בתי ספר) ואשלים-ג'וינט ישראל (16 בתי ספר), שסיפקו משאבים ותכניות חינוכיות נוסף על החונך האישי שהעמיד משרד החינוך לרשות בית הספר.

קרן רש"י

על פי דיווח שהתקבל מקרן רש"י, הפעילה הקרן בבתי הספר שבהם פעלה⁷ פעילות התערבות כוללת הקרויה "בתי ספר שלמים". הפעילות נועדה להביא לידי שיפור רב-מערכתי בבית הספר תוך העצמת המורים, נתינת כלים וגיבוי לעבודתם, והחדרת האמונה שכל ילד יכול להצליח⁸. להלן פירוט יעדי התוכנית בבתי הספר:

- שיפור ההישגים הלימודיים של כל התלמידים, תוך צמצום פערים לימודיים והגדלת שכבת המצטיינים בדגש על מקצועות היסוד, תוך חיזוק המערך של הטיפול הפרטני-רגשי.
- שיפור האקלים הבית-ספרי.
- התמקצעות צוות המורים.
- הנחיה לצוות בית הספר.
- הארכה של שהיית התלמידים במסגרת מוגנת עם מבוגרים משמעותיים, תוך אספקה של ארוחה חמה וחינוך.
- חיזוק הקשר בין ההורים לבין בית הספר ותהליך הלמידה של ילדיהם, ותמיכה בתפקידם כהורים משמעותיים.
- מתן מענה לילדים בעלי צרכים מיוחדים.
- שיפור התשתיות והחזות הפיזית של בית הספר.

על פי דיווח שהתקבל מקרן רש"י, ההשקעה השנתית הממוצעת לכל בית ספר מטעם הקרן עומדת על כ-900,000 ₪ במהלך 3 שנים (להוציא השקעות בתשתיות, שנעשו ב-70% מבתי הספר במחוז הצפון).

אשלים-ג'וינט ישראל

על פי דיווח שהתקבל מטעם אשלים-ג'וינט, אשלים-ג'וינט ישראל מלווים 17 בתי ספר המשתתפים בתכנית "שוחרי שינוי" בצפון ובדרום. כל אחד מבתי ספר אלו קיבל תקציב של כ-115,000\$ בממוצע, שניתנו במהלך שנתיים עד שלוש שנות התערבות, על מנת "לחלום ולהגשים את

⁷ כאמור בפתח דבר, התכנית הופעלה ב-33 בתי ספר: 17 בתי ספר המוגדרים "בתי ספר שוחרי שינוי" שבהם פעל חונך אישי מטעם משרד החינוך, ו-16 בתי ספר נוספים שבהם לא הופעלה ה"מטרייה" של תכנית "שוחרי שינוי".

⁸ מידע נרחב על אודות התכנית נמצא בפרסומי העמותה לתפנית בחינוך: מודל בית הספר השלם, שנה"ל תשס"ז, ספטמבר 2006.

חלומותיהם", והכול בהתאם להצגת תכנית פעילות המקובלת על הפיקוח ועל מובילי התכנית. בתי ספר אחדים קיבלו משאבים נוספים, בעיקר על רקע המצב הביטחוני בשדרות ובעוטף עזה.

נוסף על כך, על פי הדיווח, לחלק מבתי הספר ניתנה הנחיה של מדריכים מנוסים בהובלת שינוי מערכתי, לצד המנהל החונך שמשדר החינוך מעמיד בלב התכנית. המדריכים הם מנחים פדגוגיים במכללות לחינוך, פסיכולוגים ויועצים מומחים בשיפור אפקטיביות של מערכות חינוך בגישה דינמית-הוליסטית. עבודת המדריכים נועדה להכשיר את צוות בית הספר לעשייה חינוכית פסיכו-חברתית, המובילה למוביליות לימודית אישית וחברתית של כלל התלמידים ומייצרת מענים חדשניים לטיפול הוליסטי בתלמידים, במיוחד במי שמכונים "ילדי הקצה" וילדים בנשירה סמויה, שבלא השקעה עלולים להיפך בעתיד לבני נוער בסיכון.

1.3 מערך השותפות בין משרד החינוך לבין קרן רש"י ואשלים-ג'וינט ישראל

לצורך תיאום בין הגורמים השונים והפעילויות שהם מציעים לבתי הספר, הוקמה ועדת היגוי בראשותה של גב' שרה רויטר, מנהלת האגף לחינוך יסודי, וחברים בה נציגים מטעם הנהלת האגף לחינוך על-יסודי, המנהלת הפדגוגית של חברת "מרמנת" (המנהלת האדמיניסטרטיבית של התכנית), רכזת ארצית ומתאמת עבודת החונכים, וכן 2 רכזות אזוריות, נציגות קרן רש"י ונציגות אשלים-ג'וינט ישראל.

ועדת ההיגוי הקפידה להיפגש אחת לחודש מאז החלה התכנית לפעול (מתחילת שנת הלימודים תשס"ז), גם בחופשות הקיץ, כדי ליצור מסגרת של שיתוף פעולה, לקבל עדכונים מהנעשה בשטח ולהתוות עקרונות פעולה ומדיניות.

תכנית "שוחרי שינוי" התגבשה "בתנועה", תוך דרישה ממשרד החינוך לתת מענה מיידי לאחר מלחמת לבנון השנייה. ואכן, רק במאי 2008 (קרוב לסוף שנת ההפעלה השנייה של התכנית) הופק מסמך יסוד המגדיר את עקרונותיה ומטרותיה של התכנית.

במהלך התקופה ניכרו קשיים בתיאום בין הגורמים השונים השותפים להנהלת התכנית ובקבלת הסכמות חלוקת העבודה ביניהם וגזרות הפעולה של כל אחד מהם: מערך החונכים, קרן רש"י ואשלים-ג'וינט ישראל. נראה כי בסופו של דבר נפלו ההחלטות בעניין זה בבתי הספר עצמם, לאחר תהליך ממושך של בירורים והעברת מסרים לא חד-משמעיים מוועדת ההיגוי אל בתי הספר.

כיצד נתפס מערך שותפויות זה בבתי הספר? על כך נרחיב בהמשך, בפרק המפרט את ממצאי הדוח.

1.4 אופן הבחירה של בתי הספר לתכנית

הכוונה המקורית של הוגי התכנית הייתה להפעיל את התכנית בבתי ספר דוברי עברית וערבית, יסודיים, חטיבות ביניים וחטיבות עליונות, בעלי הישגים נמוכים יחסית למחוזם. לפיכך נבדק באיזו מידה הישגיהם של בתי ספר אלה בלימודים ובמדדי אקלים חינוכי, על פי נתוני מיד"ב משנות הלימודים תשס"ה או תשס"ו (יסודיים וחטיבות ביניים בלבד), אכן נמוכים מהישגיהם של שאר בתי הספר במחוזותיהם.

יש לציין כי בדיקה זו נעשתה רק במחוז הצפון, משום שקבוצת בתי הספר הרלוונטיים במחוז זה היא הגדולה ביותר ומהווה נתח משמעותי מכלל בתי הספר במחוז, מה שמאפשר בדיקה סטטיסטית סבירה, שלא כבשאר המחוזות (במחוז הצפון יש 60 בתי ספר "שוחרי שינוי", לעומת 17 במחוז חיפה ו-8 במחוז הדרום).

במקביל נבדק מה היו השיקולים שהנחו את המחוזות בבחירת בתי הספר לתכנית.

1.4.1 הישגיהם של בתי ספר "שוחרי שינוי" במחוז הצפון במיצ"ב לפני תחילת התכנית, בהשוואה לשאר בתי הספר במחוז

בבדיקת הישגיהם של בתי ספר "שוחרי שינוי" במיצ"ב לפני תחילת התכנית (בתשס"ה ובתשס"ו) נמצא כי אכן הישגיהם נמוכים באופן מובהק במקצועות הלימוד השונים ובמדד האלימות, בהשוואה לשאר בתי הספר. עם זאת, הגדרת קבוצה של בתי ספר חלשים במיוחד בארץ כבתי ספר "במיקוד" (הבולטים בהישגיהם הנמוכים במיצ"ב), שנעשתה על ידי ראמ"ה, מצביעה על כך שבתי ספר "שוחרי שינוי" אינם הבולטים ביותר במחוזם ברמת הישגים נמוכה.

ממוצע הישגיהם בבתי ספר "שוחרי שינוי" במחוז הצפון בהשוואה לשאר בתי הספר במחוז

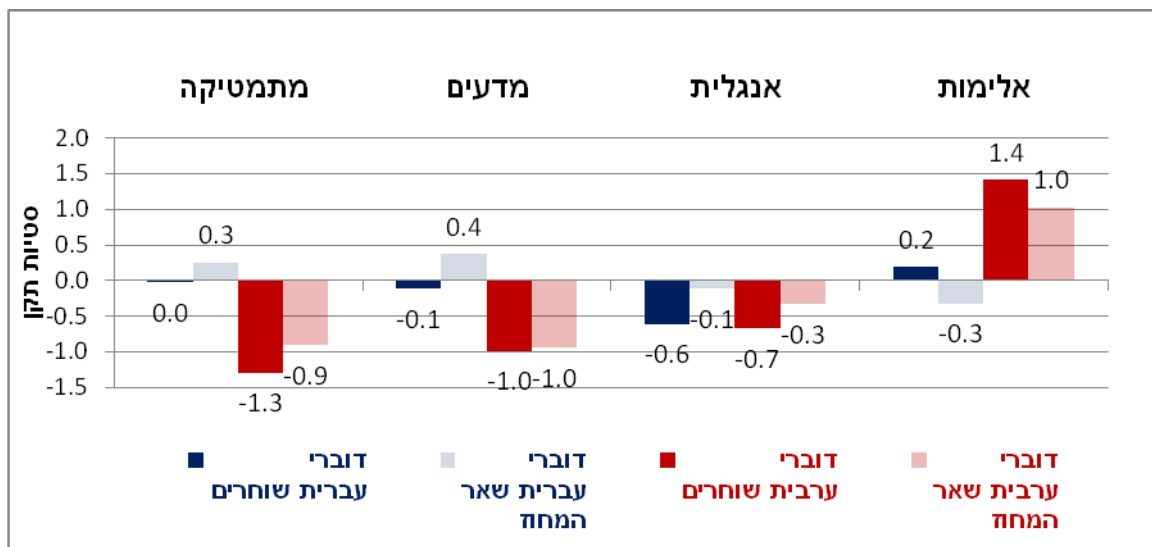
הישגים בלימודים ב-3 מקצועות מיצ"ב (להוציא שפת אם⁹) ובמדד אלימות של בתי ספר "שוחרי שינוי" במחוז הצפון נבדקו בהשוואה לשאר בתי הספר במחוז, באמצעות ניתוח שונות דו-גורמי. הגורם הראשון מייצג השתתפות בתכנית (בתי ספר "שוחרי שינוי" נבדקו מול שאר בתי הספר במחוז), ואילו הגורם השני מייצג זהות מגזרית (דוברי עברית מול דוברי ערבית). תוצאות סטטיסטיות של ניתוח הנתונים מוצגות בנספח 3.1.

ניתוח הנתונים מלמד כי הישגיהן של כיתות ה' וכיתות ח' בבתי ספר "שוחרי שינוי" במתמטיקה, מדעים ואנגלית וכן במדד אלימות חלשים באופן מובהק בהשוואה לשאר בתי הספר במחוז. תמונת מצב זו נכונה לשני מגזרי השפה.

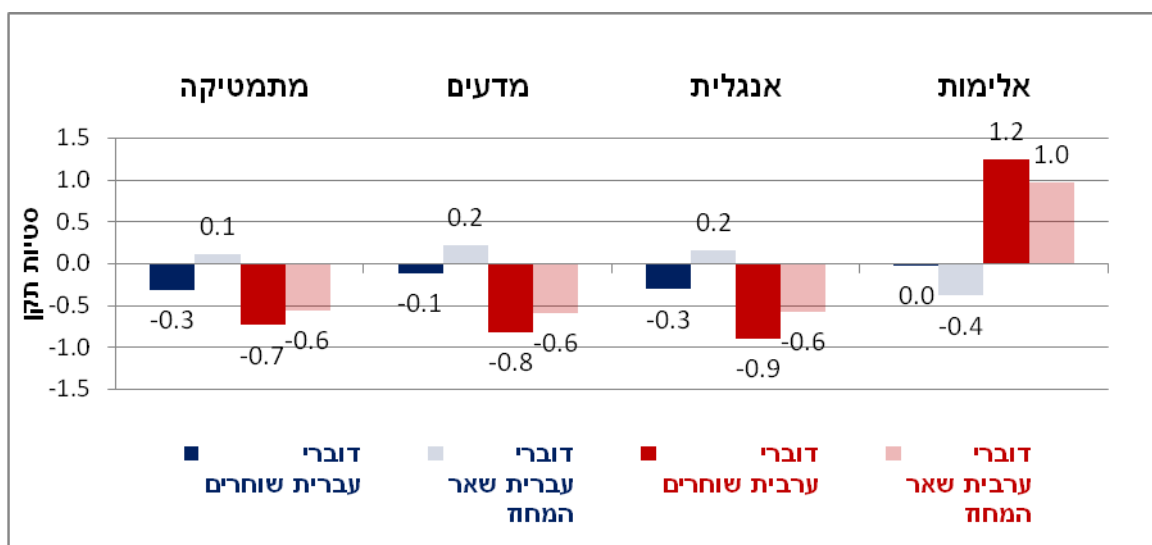
בתרשימים הבאים מוצג מיקומן היחסי (בסטיות תקן) של כיתות ה' וכיתות ח' בבתי הספר "שוחרי שינוי" ושאר בתי הספר במחוז הצפון בלבד, בהשוואה לממוצע ההישגים במחוז ב-3 מקצועות מיצ"ב ובמדד אלימות. בתרשימים אלו, ערכים חיוביים מייצגים הישגים גבוהים מהממוצע המחוזי, ערכים שליליים מייצגים הישגים נמוכים מהממוצע המחוזי, ואילו ציון "0" מייצג את ממוצע ההישגים הארצי. הערכים של מדד אלימות הפוכים מהערכים של ההישגים במקצועות הלימוד: ככל שערך מדד האלימות גבוה, כך רמת האלימות גבוהה.

⁹ הישגיהם של בתי הספר בשפת אם אינם כלולים בניתוח נתונים זה, משום שהמבחנים שונים בשני מגזרי השפה.

תרשים 1: מיקומם היחסי של בתי"ס "שוחרי שינוי" ואחרים בהישגי **כיתות ה'** בהשוואה לממוצעים במחוז הצפון – לפי מגזר (דוברי עברית מול דוברי ערבית) – נתוני מיצ"ב תשס"ה-תשס"ו



תרשים 2: מיקומם היחסי של בתי"ס "שוחרי שינוי" ואחרים בהישגי **כיתות ה'** בהשוואה לממוצעים במחוז הצפון – לפי מגזר (דוברי עברית מול דוברי ערבית) – נתוני מיצ"ב תשס"ה-תשס"ו



ובסיכום הכללי: האם בתי ספר "שוחרי שינוי" בולטים בהישגים נמוכים במחוזם?

נעשה ניתוח מיוחד להגדרת בתי ספר בארץ הבולטים במיוחד בהישגיהם הנמוכים ("בתי ספר במיקוד") מחד, ובתי ספר הבולטים במיוחד בהישגיהם הגבוהים ("בתי ספר מובילים"); הכוונה לפרופיל הישגים כולל בארבעת מקצועות המיצ"ב: שפת אם, אנגלית, מדעים ומתמטיקה. על פי כוונת הוגי התכנית, היה אפשר לצפות שהמחוזות יבחרו לתכנית "שוחרי שינוי" את מרבית בתי הספר שהוגדרו במחוז "במיקוד".

בלוח הבא מוצגת ההתפלגות של בתי ספר "שוחרי שינוי" לפי הישגיהם במיצ"ב בכיתות ה' בהשוואה לשאר בתי הספר במחוזם; בתי הספר מסווגים ל"בתי ספר מובילים" ול"בתי ספר במיקוד"¹⁰.

לוח 1: התפלגות בתי ספר "שוחרי שינוי" בהשוואה לשאר בתי הספר במחוזם על פי סיכום

הישגי המיצ"ב בתשס"ה ובתשס"ו – כיתות ה'

מחוז	קטגוריית הישגים במיצ"ב ¹¹	הישגים לימודיים		אלימות נתפסת ¹²	
		כל השאר	"שוחרי שינוי"	כל השאר	"שוחרי שינוי"
צפון	בתי"ס מובילים	5%	2% (בי"ס 1)	8%	2% (בי"ס 1)
	בתי"ס מיקוד	6%	9% (4 בתי"ס)	9%	14% (6 בתי"ס)
	שאר בתי"ס	89%	89% (39 בתי"ס)	82%	84% (37 בתי"ס)
חיפה	בתי"ס מובילים	10%	0%	11%	9% (בי"ס 1)
	בתי"ס מיקוד	6%	9% (בי"ס 1)	8%	9% (בי"ס 19)
	שאר בתי"ס	85%	91% (10 בתי"ס)	80%	82% (9 בתי"ס)
דרום	בתי"ס מובילים	10%	0%	10%	0%
	בתי"ס מיקוד	11%	14% (בי"ס 1)	12%	14% (בי"ס 1)
	שאר בתי"ס	79%	86% (6 בתי"ס)	78%	86% (6 בתי"ס)

מהלוח ניכר כי שיעור "בתי"ס במיקוד" בקרב בתי הספר "שוחרי שינוי" גבוה רק במעט משיעורם בכלל בתי"ס במחוזותיהם, אף שהיה אפשר לצפות לשיעורים גבוהים יותר על פי כוונת המכוון. יתרה מכך: במחוזות חיפה והצפון נבחרו לתכנית "שוחרי שינוי" בתי ספר "מובילים" מעטים מבחינת ההישגים ו/או רמת האלימות, כאלה שמצבם טוב במידה ניכרת מכלל בתי הספר בארץ, אף שהיה אפשר לצפות שבתי ספר כאלה לא ייכללו כלל בתכנית.

1.4.2 שיקולים המנחים במחוזות את בחירת בתי הספר לתכנית

אמות מידה לכניסה לתכנית

בקבוצות מיקוד שנערכו בהשתתפות מפקחים, מנו המפקחים מגוון שיקולים בבחירת בתי הספר לתכנית, אך הדגישו במיוחד שילוב של שני תנאים מרכזיים: צורך בשינוי של ממש בבתי הספר (באמצעות ליווי ותקציבים גדולים) מחד, ומנהל שיכול ורוצה להוביל שינוי כזה (מנהל המודע לצורך בשינוי וש"המשרד שמאמין בו שיכול לבצעו") מאידך. "זה קודם כול תלוי מנהל. זה היה השיקול הדומיננטי, מי הדמות שתוביל את השינוי"; "חשבנו על בתי ספר שחייבים שינוי כדי ליצור פריצת דרך, בתי ספר שחייבים פתרונות מסוג אחר ולא לעוד מאותו דבר".

¹⁰ הסבר מפורט בדבר אופן בניית הקטגוריות "במיקוד", "מובילים" ו"ללא אפיון" מוצג בנספח 1.

¹¹ בית ספר מוגדר "במיקוד" אם לפחות דרגת גיל אחת בו סווגה "במיקוד"; בית ספר מוגדר "מוביל" אם לפחות דרגת גיל אחת בו סווגה "מובילה" ושום כיתה לא סווגה ב"מיקוד"; בשאר בתי הספר, כל דרגות הגיל שנבחנו במסגרת מיצ"ב אינן חריגות בפרופיל ההישגים הכולל שלהן.

¹² הכוונה לממוצע תשובותיהם של התלמידים על ההיגדים הבאים: [1] בכיתה שלי יש הרבה מריבות בין התלמידים; [2] השנה הייתי מעורב פעמים רבות במעשי אלימות (מכות); [3] קורה שאני מפחד ללכת לבית הספר בגלל שיש בו תלמידים אלימים.

לדברי המפקחים, בתי הספר הזקוקים לשינוי מבני של ממש הם בתי ספר הסובלים מכשלים בניהול, מקיבעון מחשבתי ומתרבות ארגונית ירודה, או בתי ספר המאופיינים בהתמודדות לקויה עם סביבות בית-ספריות מורכבות (בעיקרן אוכלוסיות קשות יום, ילדים משולבים רבים), אך גם בתי ספר השואפים לעסוק יותר בפדגוגיות ופחות באדמיניסטרציה, או בתי ספר שמנהליהם נזקקו להעלאת קרנם בעיני מוריהם.

עוד הוסיפו מפקחים כי מלכתחילה הייתה מחשבה על רצף יישובי, שלפיו ייכללו גם בית ספר יסודי, גם חטיבת ביניים וגם חטיבה עליונה מאותו יישוב¹³.

אלא שמערך שיקולים זה לא תמיד היה נקי: מקצת המפקחים הדגישו כי לחץ מצד המשרד השפיע על בחירת בתי ספר וכי שיקולים שונים התערבו בהליך הבחירה ("אנחנו רצינו מאוד לתת את המשאבים לבתי ספר שהיו ממש בקצוות, אבל התהליכים לא היו נטו, אלא כמו כל דבר בחיים, גם פוליטי, ואף על פי כן אני אומרת שהפוליטי לא היה בוטה").

נוסף על כך, מפקחים הבהירו כי הכללתם בתכנית של בתי ספר ברמת הישגים סבירה-גבוהה הייתה תוצאה של אסטרטגיה מכוננת לצמצום הסטיגמה שדבקה בתכנית (כמיועדת לבתי ספר כושלים) ולהקמת קבוצה של בתי ספר ששותפים להזדמנות לצמיחה וללמידה ארגונית: "התוצאה הייתה שכולם רצו להיכנס לתכנית, ועד היום פונים אלי מנהלים. הם מתלוננים למה לא אנחנו, למה אנחנו לא בפנים, למה אנחנו לא בתכנית עד היום"; "זה היום כמעט מותג, כמו מועדון".

בסיכומי של דבר, מרבית בתי הספר נבחרו לתכנית על פי השיקולים המקצועיים שהוצגו לעיל. עם זאת, בנוגע למקצת בתי הספר דומה כי היה 'פספוס' מסוים, על פי חוות הדעת של המפקחים, וכך בתי ספר שחיפשו הזדמנות לזכות בכסף (בעיקר במגזר הערבי) הצליחו להיכנס לתכנית בלי שרצו באמת ובתמים בשינוי. כך או כך, מפקחים המליצו על הצורך להגדיר בבירור את אמות המידה לבחירת בתי הספר "על מנת למנוע פרשנויות לכאן ולכאן".

אמות מידה ליציאה מהתכנית

במהלך הפעלת התכנית בבתי הספר התברר למוביליה כי יש צורך להגדיר אמות מידה ליציאה מהתכנית עוד לפני סיומה הרשמי. שלושה בתי ספר מועמדים בסוף שנה"ל תשס"ח ליציאה מהתכנית בשל אחת מהסיבות הבאות (או צירוף שלהן): אי-שיתוף פעולה עם החונך/ת, אי-ניצול התקציב שהועמד לרשות בית הספר, והעובדה שלא ניכרים תהליכי שינוי של ממש בבית הספר.

¹³ כדי לשמור על רצף יישובי במקומות שהדבר לא נעשה בהם במסגרת תכנית "שוחרי שינוי", הוסיפה קרן רש"י 16 בתי ספר לרשימה המקורית של התכנית.

1.5 מושאי ההערכה בדוח

התכנית "בתי ספר שוחרי שינוי" יצאה לדרך בתחילת שנת הלימודים תשס"ז, ואמורה להסתיים כעבור 4 שנים, בסוף שנת הלימודים תש"ע. בהנחה ששנת הלימודים תשס"ז הוקדשה בעיקר להתארגנות, אפשר לומר כי שנת הלימודים תשס"ח הייתה שנת ההפעלה הראשונה של התכנית.

דוח הערכה זה הוא הראשון משני דוחות, ומטרתו לסכם את פעילות התכנית בשנת ההפעלה הראשונה (שנה"ל תשס"ח). הדוח השני יבחן את מצבם של בתי הספר בסוף שנת 2010.

מאחר שכל בית ספר המשתתף בתכנית רשאי לבחור אמצעי פעולה שונים, בהתאם לצרכיו ולרציונל המוגדר בתכנית העבודה שלו, ובשל ריבוי ההתערבויות, קיימת שונות רבה באופני היישום של התכנית בין בתי הספר, פרט לתשומה משותפת אחת: חניכת מנהלים. לפיכך **נקבע כי ההערכה תתמקד בתשומה המשותפת לכלל בתי הספר: חניכת המנהלים**. נוסף על כך נבדקים בהערכה זו מושאי ההערכה הבאים שעמדו במוקד התכנית: (1) תהליכי שינוי במערך הארגוני הבית-ספרי; (2) תהליכי העצמה ופיתוח צוותי הוראה; (3) טיב הקשר והתיאום בין משרד החינוך לבין קרן רש"י ואשלים-ג'וינט ישראל. **חשוב וראוי להדגיש כאן כי מחקר הערכה זה אינו עוקב אחר התשומות הניתנות לבתי הספר מטעם קרן רש"י ואשלים-ג'וינט ישראל, ובוודאי אינו מתיימר להעריך את אופני יישומן או את השפעותיהן על בתי הספר.**

הדוח הוא תיאורי בעיקרו: הוא מתאר את אופני היישום השונים של התכנית בבתי הספר, ובוחן את עמדותיהם, רשמיהם ומידת שביעות רצונם של בעלי תפקידים שונים מהתכנית, מהאופן שבו יושמה ומהשפעותיה. במקביל נערך ניסיון לזהות שיפור במדדי אקלים חינוכיים בעקבות פעולת התכנית בבתי הספר, **תוך מודעות ליכולתו המוגבלת של המחקר להצביע על השפעות בתחומים אלה, כדלקמן:**

- בתי הספר נבחרו על ידי המחוזות משיקולים שונים, ולא התקיימה כל בקרה מחקרית על אופן בחירתם (בתי הספר לא נבחרו לתכנית באקראי).
- היקף התכנית מצומצם (סה"כ 86 בתי ספר).
- ייתכן כי שנה של יישום התכנית היא פרק זמן קצר מכדי שייצטברו וייראו תוצאות של ממש.
- בתי הספר מחולקים למספר רב של קבוצות מחקר: 2 קבוצות מגזר, 3 קבוצות שלבי גיל, 4 אשכולות מיצ"ב ו-3 גורמים מתערבים (משרד החינוך, קרן רש"י ואשלים-ג'וינט ישראל).
- אין אחידות בתשומות התכנית בין בתי הספר.

בדוח זה, המסכם שנה ראשונה של פעילות התכנית בבתי הספר, תוצג השוואה של מדדי אקלים של בתי הספר כפי שהם נמדדים במסגרת המיצ"ב (מורים ותלמידים) - בין סוף שנת הלימודים תשס"ז לבין סוף שנת הלימודים תשס"ח. בדוח הבא, שיסכם ארבע שנים של פעילות התכנית, ייבדקו גם הישגיהם הלימודיים של בתי הספר במיצ"ב בהשוואה למצבם לפני תחילת התכנית.

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

- ההערכה הכמותית מספקת מידע מייצג של הנוגעים בדבר: סקירה של כל מנהלי בתי הספר ומדגם מייצג של מורים ותלמידים.
- 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 רואינו מנהלי בתי הספר ונערכו קבוצות מיקוד של חונכים ומפקחים.

חשוב לשים לב: בשל מגבלות המחקר שתוארו לעיל מומלץ לראות בדוח זה דוח הערכה של פרויקט ניסויי, המספק תובנות בדבר הפעלה עתידית של תכנית מסוג זה בארץ. ספק אם אפשר להכליל את הממצאים שבדוח הערכה זה לכלל אוכלוסיית בתי הספר בארץ.

2. ממצאים עיקריים

בשורה התחתונה אפשר לסכם ולומר כי בדיקת עמדותיהם של מורים ומנהלים במסגרת ההערכה מצביעה על **שביעות רצון גבוהה מאוד מהתכנית ומהשלכותיה על תחומים שונים בהתנהלות הפדגוגית ובארגון בית הספר**. מנהלים, מפקחים ומורים מדווחים על שיפורים מהותיים בכושר המנהיגות וההובלה של מנהלים, באיכות התכנון הבית-ספרי, בחלוקה וביזור יעיל של סמכויות, בבניית צוותים והעצמתם ובמעריך הטיפול בתלמידים מתקשים. נראה כי יישום המודל – יעדיו, מאפייניו ודפוסי פעולתו – היה מוצלח מאוד. מלמדות על כך עדויותיהם של כל מי שהיו שותפים למהלך: המנהלים, החונכים והמפקחים. היציבות שקנתה לה מסגרת החניכה, השבחים הרבים שחולקו הן ליכולותיהם הבין-אישיות והמקצועיות של החונכים, הן לתהליך בחירתם והן להכשרתם ולהישגים שיוחסו בלעדית לחניכה - כל אלה מצביעים על תוכן וצורה ייחודיים ועוצמתיים בקנה-מידה רחב של מודל עבודה מקדם שינוי בבתי ספר.

אף שמנהלים לא מעטים ראו במשאבים הכספיים את המפתח להצלחה ואילו אחרים החשיבו דווקא את החניכה בתור גורם ראשון במעלה, **רובם נטו לראות בכל אחד משני הרכיבים תנאי הכרחי, גם אם לא מספיק, ובשילוב ביניהם גורם המעצים כל אחד מהם**. החניכה הצטיירה כסיפור ההצלחה של התכנית, בזמנה מרחב למידה מוגן לשם העלאה ושיפור יכולותיהם הניהוליות והארגוניות של המנהלים.

התברר אפוא כי חוץ מכמה מנהלים שנרתעו בראשית הדרך מהתכנית, בשל מה שהגדירו "תווית של בית ספר נחשל", מרבית המנהלים והמפקחים במחוזות קיבלו את תכנית "שוחרי שינוי" בברכה וראו בה הזדמנות פז למנף את בתי הספר ולחולל בהם שינויים מהותיים. מתחילת הדרך היה נדמה כי תכנית "שוחרי שינוי" אינה "עוד תכנית", אחת משלל התכניות ה'נוחות' חדשות לבקרים על בתי הספר, אלא משהו משמעותי ו"גדול" ש"הפוך כל אבן" בבית הספר. מפקחים ומנהלים רבים בירכו על תוספת המשאבים שקיבלו במסגרת התכנית וראו בהם קרש הצלה של ממש לבתי הספר.

אולם לנוכח הפערים בין מה שהבטיח משרד החינוך מלכתחילה (על פי מנהלים ומפקחים הובטחו לכל בית ספר כ-400,000 ₪ לשנה * 4 שנים, ממשרד החינוך לבדו) לבין מה שנתן בפועל (כ-160,000 ₪ בממוצע לבית ספר עד סוף שנה"ל תשס"ח), וכן בשל היעדר חופש בחירה בניצול המשאבים ואי-ודאות אשר להיקף המשאבים שיועברו בשנים הבאות - הביעו מנהלים ומפקחים, לצד שביעות רצון מהתכנית, גם אכזבה וביקורת כלפי אופן התנהלותו של משרד החינוך בעניין זה.

לעתים עלה חשש בקרב מנהלים ומפקחים כי לתכנית "שוחרי שינוי", שנחנכה לאחר מלחמת לבנון השנייה בקול תרועה גדולה, לא יהיו בהמשך הדרך 'אבא' או 'אימא' במשרד החינוך שירצו ביקרה ובהמשכה. בהקשר זה הודגשה חשיבות המשכיותה של התכנית, לרבות בתקופות של חילופי שלטון, לשם בניית אמון ויצירת תהליכים משמעותיים בבתי הספר.

להלן עיקרי הממצאים ביתר פירוט:

2.1 חניכה אישית למנהלים

החונכות עומדת במוקד ההערכה. לפיכך נבדקו היבטים שונים הנוגעים לתהליך החניכה: מהותה, מתכונתה, רכיביה ותרומתה למנהלים באופן אישי וליכולתם להבנות מחדש תהליכים ארגוניים ופדגוגיים מהותיים בבתי הספר.

ככלל נראה שבמרבית בתי הספר נוצרה שגרת עבודה בין המנהל לבין החונך, או בין בעלי תפקידים אחרים לבין החונך. במקצת בתי הספר הייתה החניכה סדירה, קבועה ועל בסיס שבועי, ובמקצתם - לפי צורכי המנהל או בעלי תפקידים אחרים. כך או כך, על פי תגובותיהם המשובחות של המנהלים **נראה כי החניכה הייתה לסיפור ההצלחה של התכנית והפכה ממושג סטיגמטי למושג יוקרתי.**

תפיסות בנוגע למהות החניכה

תפיסת החניכה ככלי לשיפור ביצועים ארגוניים באמצעות יצירת מרחב למידה מוגן למנהל: אף שמרבית המנהלים ציפו שהחניכה תתמקד ברמה הארגונית-ניהולית בסגנון ענייני (בניית תכניות עבודה, חיזוק מיומנויות ניהול ומנהיגות, הגדרת יעדים ומדדי הצלחה, תיאום בין גורמים מתערבים), התאפיינה החניכה במקרים רבים בעבודה מקבילה הן ברמה האישית והן ברמה הבית-ספרית. משום כך בלט מעמדם של החונכים כמלווים, יועצים ומעצימים ולא כ"מנהלים במקום", ופתיחותם, תמיכתם ועמדתם הבלתי שיפוטית זכו לשבחים ולהערכה, ולעתים קרובות היו בסיס ליחסים בין-אישיים קרובים.

יחסים בין-אישיים כמנוף לשינוי: כמעט כל המנהלים מדווחים על שיתוף פעולה ויחסי עבודה טובים עם החונך ומעידים כי הם מרגישים נוח לשתף את החונך בקשיים, בדילמות ערכיות או אפילו בתחושות כישלון. מרביתם (85%) אף מדווחים על יחסים הדוקים עם החונך. בניתוח הנתונים הכמותי נבדק אילו משתנים קשורים בתפיסת תרומתה של החניכה בעיני המנהלים. בגורמים שנבדקו: היקף שעות החניכה, היותם של המפגשים על בסיס קבוע ושוטף, תדירות המפגשים, יחסי העבודה בין המנהל לבין החונך והמידה שבה הנחנכים (המנהלים) מרגישים נוח לשתף את החונכים בקשייהם. מתוך מכלול המשתנים שנבדקו **נמצא שככל שמנהלים מדווחים על יחסים הדוקים יותר עם החונך האישי שלהם, כך תרומתו של החונך נתפסת בעיניהם גבוהה יותר באופן מובהק.**

מתכונת החניכה

במרבית בתי הספר המנהלים מדווחים על מפגשים שבועיים קבועים עם החונך; במחציתם נפגשו החונכים רק עם המנהלים, ובמחציתם נפגשו עם המנהל בצירוף בעלי תפקידים נוספים מהצוות (בעיקר רכזים וצוותי עבודה ספציפיים). בממוצע קיבלו בתי הספר כ-12 שעות חניכה בחודש. היקף שעות ממוצע גבוה של תמיכת חונך וכן תדירות שבועית קבועה נמצאה יותר בבתי ספר דוברי ערבית בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית, בבתי ספר יסודיים בהשוואה לחטיבות ביניים וחטיבות עליונות, וכן בבתי ספר שבהם פעל חונך מטעם "שוחרי שינוי" בלבד (ללא מעורבות של קרנות נוספות).

תרומת החניכה

מרבית מנהלי בתי הספר (70%-60%), ללא הבדל מובהק בין קבוצות אוכלוסייה שונות שנבדקו (מגזר, שלב גיל וגורם מתערב), מדווחים כי החונך תורם להם תרומה רבה בתחומים שונים, יישומיים ואישיים כאחד: מרבית המנהלים (70%) דיווחו כי קיבלו מהחונך סיוע רב בפתרון בעיות מהותיות בחיי בית הספר. מרביתם (כ-80%) אף העידו כי החונכים הגשימו את ציפיותיהם מהם וכי לחונכים פוטנציאל גבוה לסייע להם בשיפור הכישורים ומיומנויות הניהול. גם מרבית החונכים הביעו

מידה רבה של שביעות רצון מהשפעות החניכה ומתרומותיה (חונכים ומנהלים מעטים בלבד ראו בה התערבות מיותרת הגורמת לבזבז זמן ולבזבז כספי ציבור).

בקרב המנהלים היו שהדגישו את התרומה האישית (חוץ שינוי בביטחונם העצמי, באסרטיביות, ביכולת לתקשורת בין-אישית, לניהול זמן), היו שהדגישו את התרומה הישירה ברמה המקצועית והבית-ספרית (בניית תכנית עבודה, תיעדוף יעדים, השלטת סדר ונוהלי עבודה), ונשכרים במיוחד יצאו מנהלים שהצביעו על תרומה בשתי הרמות גם יחד ובתי ספר שבהם עבד החונך גם עם בעלי תפקידים אחרים.

בסופו של דבר נראה כי בתהליך החניכה יש חשיבות לשילוב של ארבעת ההיבטים הבאים: א. היבטים מעשיים (כגון הבניה ארגונית או טיפוח מיומנויות ניהול); ב. היבטים אישיים (כגון טיפוח מנהיגות וביטחון עצמי אצל מנהלים); ג. יצירת מרחב מוגן ללמידה (חילוץ מהעיסוק בעניינים טכניים ובכיבוי שרפות); ד. התייחסות מערכתית ומחויבות גבוהה של החונכים כלפי התהליך.

משולש היחסים מנהל-חונך-מפקח

שאלות ותהיות רבות עלו בנוגע למהות תפקידיו של החונך - באיזו מידה הם חופפים ואולי אף "תופסים" את תפקידיו של המפקח. אם כי שאלות אלו עוררו מתח מסוים, ככלל נראה כי שוררת הסכמה בין הגורמים השונים בדבר הצורך בחונכים, הן בשל מגבלות הזמן של המפקחים, והן משום שלהבדיל ממפקחים, הגדרת תפקידם של החונכים מחייבת היעדר תלות בהיבטים ארגוניים שונים, היעדר שיפוטיות, אמפתיה ובניית מרחב של תהייה וביורור.

למעשה, מעורבותו של המפקח במערך היחסים שבין המנהל לחונך לא הוגדרה במתווה התכנית, ונראה כי יש צורך, בהקשר זה, בקוד אתי הנוגע לנאמנותו של החונך למנהל מחד, ולחובת הדיווח למפקח ומעורבותו של המפקח, אם בכלל, מאידך. בשלב זה נראה כי היעדר קוד אתי ברור בנוגע למשולש היחסים מנהלים-חונכים-מפקחים הוביל למתחים מסוימים, בעיקר מצד מפקחים.

בסופו של דבר, מידת מעורבותם של מפקחים בתהליך הייתה נמוכה בדרך כלל. המפקחים הם שקבעו את מידת מעורבותם בעשייה ובהתקדמות הבית-ספרית בעקבות עבודת החונך, בהתאם לצרכים שלהם, למידת פניותם או לתפיסת תפקידם.

למי מתאימה החונכות

מרבית המנהלים (91%) ממליצים במידה רבה למנהלים-עמיתים לקבל הנחיה ממנהל חונך. עם זאת, גם מנהלים וגם חונכים מבחינים בין 'פוטנציאלים' שונים של תרומה וסבורים כי היא 'רווחית' יותר למנהלים צעירים/חדשים, הנתונים בעיצומם של תהליכי הקמה וגיבוש תפקידי, ו'קריטית' למנהלים הרוצים ומאמינים בשינוי ובאפשרות לחולל ופתוחים/נכונים למאמץ הכרוך בכך. עבודה קשה ותרומה מוגבלת בלבד אפיינה את החניכה של מנהלים 'מבצרים' ומקובעים בדפוסיהם (לעתים קרובות גם הוותיקים יותר) או דומיננטיים 'ללא תקנה', שהחניכה נכפתה עליהם בניגוד לרצונם.

האם אפשר לסיים כעת את החונכות?

מרבית המנהלים טענו כי הם מרגישים מידה מספקת של ביטחון בחלחולם והיטמעותם של כלים, הגדרות תפקיד, נוהלי עבודה ודפוסי פעולה, אשר יישארו נחלתו של בית הספר כארגון ויאפינו את תרבותו גם בעתיד, אך הדגישו כי הם נמצאים בעיצומו של תהליך ומעוניינים להשלים את תקופת החניכה המיועדת. הנתונים הכמותיים מלמדים על 93% מהמנהלים ו-84% מהמורים הסבורים כי להפסקת התכנית כיום עשויות להיות השפעות שליליות על בית הספר.

ובשורה התחתונה: באיזו מידה תאם מערך החונכות בפועל את התכנון המקורי?

נראה כי יישום הדגם – יעדיו, מאפייניו, דפוסי פעולתו – היה מוצלח מאוד. מלמדות על כך עדויותיהם של כל מי שהיו שותפים למהלך: המנהלים, החונכים או המפקחים.

היציבות שקנתה לה מסגרת החניכה, השבחים הרבים שחולקו הן ליכולותיהם הבין-אישיות והמקצועיות של החונכים, הן לתהליך בחירתם והן להכשרתם, וההישגים שיוחסו בלעדית לחניכה – כל אלה מצביעים על תוכן וצורה ייחודיים ועוצמתיים בקנה מידה רחב של דגם עבודה מקדם שינוי בבתי ספר.

לעומת זאת, העמידה במדדי ההצלחה שהמודל הגדיר, כפי שנבחנו בשאלוני המיצ"ב לתלמידים ולמורים, מרשימה קצת פחות: המחמירים יוכלו להטיל במודל ספקות כאלה ואחרים – לפקפק בעומקם של התהליכים המתחוללים ובכוח אחיזתם; המקלים יאמרו שמדובר בפרק זמן קצר מכדי שיצטברו וייראו תוצאות של ממש.

כך או כך נראה, כי שני מדדים חשובים להערכת ההצלחה עדיין מחכים להיראות: האחד – עלייה מובהקת ברמת ההישגים של תלמידים בכל התחומים, שהיא היא מטרת-העל של כל תכנית התערבות בבתי ספר (וגם במסלולי המצוינות החברתית והקהילתית); האחר – כינון מערך של מעגלי חניכה בבית הספר, כביטוי לתפיסה של המודל וכתוצר-לוואי שלו.

2.2 שיתוף פעולה בין משרד החינוך לבין גורמים מתערבים חיצוניים

כפי שצוין בדברי הרקע, במקצת בתי ספר פעלו, נוסף על החונכים מטעם משרד החינוך, גם אשלים-ג'וינט ישראל (ב-16 בתי ספר) וקרן רש"י (ב-17 בתי ספר). גורמים אלו הפעילו בבתי הספר מגוון תכניות חינוכיות והשקיעו בהן משאבים לשיפור התשתיות הפיזיות, תוך הנחיה צמודה של מרבית המנהלים (80%). כאמור, במהלך התקופה ניכרו קשיים בתיאום בין הגורמים השונים בוועדת ההיגוי ובקבלת החלטות מוסכמות בדבר גזרות הפעולה של כל אחד מהגורמים: מערך החונכים, קרן רש"י ואשלים-ג'וינט ישראל.

השאלה שראוי לשאול בהקשר זה נוגעת למידה שבה תוכלו הרכיבים השונים לכדי תכנית אחת, שנתפסת כנובעת מקונספציית-על, יותר מאשר כאוסף של משאבים או התערבויות.

בהקשר זה ראוי לשאול באיזו מידה תוכלו הרכיבים השונים לכדי תכנית אחת הנתפסת כתוצר של קונספציית-על ולא דווקא כאוסף של משאבים או התערבויות.

מבדיקת שיתוף הפעולה בין הגורמים השונים בבתי הספר עצמם התקבל רושם דומה:

- אשלים-ג'וינט ישראל וקרן רש"י מעורבים במגוון רחב של נושאים מהותיים לעשייה הבית-ספרית, ונראה כי תחומי העשייה משתנים מבית ספר אחד למשנהו. בכל בית ספר נוצר משהו מקומי וייחודי, "בתפירה אישית" כמעט.
- התכניות שהופעלו בבתי הספר לא גובשו, בדרך כלל, לכלל תכנית עקבית אחת, אלא נותרו כאוסף של רכיבים והתערבויות שונות.
- לפחות מחצית מנהלי בתי הספר מדווחים כי תחומי המעורבות של הגורמים החיצוניים בבתי הספר חופפים את הגדרת היעדים העיקריים של עבודת החונכים מטעם משרד החינוך (לפי קרן רש"י - בניית תכנית פעילות בית-ספרית ובניית צוות הנהלה, ואילו לפי אשלים-ג'וינט - טיפוח כישורי ניהול ומנהיגות).
- הפריסה של תחומי ההתערבות של אשלים-ג'וינט מצומצמת יותר בהשוואה לקרן רש"י, ומתואמת יותר עם החונך מטעם משרד החינוך ועם המפקח על בית הספר. תחומי הפעילות של קרן רש"י נקבעים יותר במסגרת פנים בית-ספרית – בעזרת יועצי בית הספר והמורים.
- מנהלים, מפקחים וחונכים מדווחים כי נדרש מהם מאמץ רב לצורך תיאום, איגום וסינכרון בין המשאבים השונים, כדי למנוע עומס וכפילויות. לעתים עלתה התחושה כי להתערבותם של הגורמים החיצוניים, אף כי היא מבורכת לבית הספר, יש גוון תובעני, שמנהלים צריכים ללמוד לנהל אותו נכון.
- עם כל זאת, בסיכומי של דבר, כל מנהלי בתי הספר שבהם מעורב הג'וינט וכמעט כל מנהלי בתי הספר של קרן רש"י (94%) סבורים כי לגורם החיצוני פוטנציאל גבוה לקדם את התחומים שבהם הוא מעורב. כולם, ללא יוצא מן הכלל, סבורים כי לגורם המתערב החיצוני ערך מוסף גבוה, מעבר לתשומות של משרד החינוך בבית הספר.

2.3 התמקדות התכנית בארגון ובהתנהלות של בית הספר

בראיונות העומק האישיים עם מנהלי בתי הספר, וכן בשאלונים הכמותיים שהופנו למנהלי בתי הספר ולמורים, נבדקו בהרחבה היבטים שונים בארגון ובהתנהלות של בתי הספר. נבדק גם אם חלו בבתי הספר שינויים בתחום זה בעקבות התכנית, בהתאם להגדרת יעדיה בתחילה. התמונה העולה ממכלול הנתונים שנאספו מלמדת על שינויים של ממש בתרבות הארגונית הבית-ספרית ובנהלי העבודה, על פי חוות הדעת של מנהלים, מפקחים ומורים, ובכללם: בניית צוותי עבודה ובראשם צוות ניהול מוביל, עשייה מכוונת מטרות, הקפדה על עמידה בלוחות זמנים, פיתוח כלי מעקב והנהגת הוראה-מבוססת-נתונים, פיתוח יוזמות ומיזמים מיוחדים לטיפול בפרט (חוגים, חונכים אישיים, סביבה לימודית עשירה ומושכת), חיזוק מעורבות של הורים בחיי בית הספר, יצירת ערוצי תקשורת פתוחים וברורים וכד'.

בהתאם לכך, על פי חוות הדעת של מורים, נמצאה עלייה באיכותן של תכניות הפעילות הבית-ספריות משנה"ל תשס"ז לשנה"ל תשס"ח בהיבטים הבאים: הגדרת מדדי תוצאה ברורים, הקצאת משאבים ואמצעים ליישום מוצלח של התכנית, הגדרה ממוקדת של קדימויות בית-ספריות בהלימה לצרכים של בית הספר, זיקה ישירה לתוצאות של מיפויים שנעשו בבית הספר בתחומים השונים

ובדיקה מסודרת ושיטתית, על ידי צוות בית הספר, של מידת העמידה ביעדים במהלך שנת הלימודים ובסופה.

בדרך כלל לא נמצאו הבדלים מובהקים בתשובותיהם של מורים המשתייכים לקבוצות האוכלוסייה השונות (מגזר, שלב גיל וגורם מתערב), למעט המקרים הבאים: שיעור גבוה יותר של מורים בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית, מדווחים כי תכנית הפעילות ממוקדת במספר מצומצם של היגדים. שיעור גבוה יותר של מורים מבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית, דיווחו כי בית הספר הקצה משאבים ואמצעים לשם יישום מוצלח של התכנית. שיעור גבוה יותר מורים בבתי הספר היסודיים, בהשוואה לעמיתיהם בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות, מדווחים כי היו שותפים לגיבוש תכנית הפעילות, וכן כי תכנית הפעילות הייתה קשורה לתוצאות מיפויים וכי במסגרתה הוגדרו מדדי תוצאה ברורים.

נוסף על כך, מורים החברים בצוותי הנהלה מדווחים על מסגרות ונהלים ברורים בעבודת צוותי הנהלה. מרביתם מדווחים כי נערכו ישיבות על בסיס קבוע ושוטף, בתדירות של אחת לשבועיים לפחות, וכי תפקידיהם במסגרת צוות הנהלה ברורים ומובחנים במידה רבה. לא נמצאו הבדלים מובהקים בתשובותיהם של מורים מקבוצות אוכלוסייה שונות בנוגע לסוגיות שונות הקשורות לצוות הנהלה.

2.4 בשורה התחתונה: תרומת תכנית "שוחרי שינוי" לבתי הספר

הערכה זו התמקדה בנושא החונכות במסגרת תכנית "שוחרי שינוי". חשוב לשוב ולהדגיש כי אי-אפשר לייחס את תרומת התכנית למרכיב אחד ספציפי שלה, אלא למכלול כולו, אשר לא עמד במוקד הערכה זו ולכן לא נבדק וזוקק דיו.

תרומת התכנית "שוחרי שינוי" נבדקה בעמדותיהם של בעלי תפקידים שונים ובמדדי אקלים חינוכי הנמדדים בשגרת המיצ"ב אחת לשנה. רק בסוף שנה"ל תשס"ט יהיה אפשר לבדוק אם חלו שינויים בהישגי התלמידים.

בדיקת עמדותיהם של מורים ומנהלים, באמצעות השאלונים הכמותיים וראיונות העומק האישיים, העלתה שביעות רצון גבוהה מאוד מהתכנית, שנתפסה כהזדמנות ללכד שורות וליצור מערך של שותפויות, ומהשלכותיה על תחומים שונים בהתנהלות הפדגוגית ובארגון בית הספר. לפחות במקצת בתי הספר אפשר אף להתרשם כי התכנית בכללותה הפכה את יכולותיהם הארגוניות והפדגוגיות על פניהן, בתוך פרק זמן קצר יחסית; כלומר - התרחשו תהליכים עוצמתיים, רב-קיווניים, שרשרתיים, וברמה מערכתית, שייתכן כי היו מתרחשים ממילא, אך לא במהירות, ביעילות ובאופן מסודר כפי שהדבר נעשה במסגרת התכנית.

עם זאת, מקצת המנהלים, ובעיקר המפקחים, סברו כי התכנית אינה מה שהייתה אמורה להיות, והצביעו על פערים גדולים בין ההבטחות וההצהרות לבין השתלשלות העניינים בשטח מאז תחילתה – גם מבחינה מהותית וגם מההיבט התקציבי. היו מפקחים שלא הסתירו את אכזבתם מן התכנית – מהעוצמה וההיקף החלקיים והמוגבלים יחסית להשקעה הגבוהה, ומאי-התרחשותם של תהליכי עומק הקשורים לתלמידים או מקרינים עליהם ישירות, או כאלה שיישארו בבית הספר לאורך זמן.

למרות שביעות הרצון הגבוהה מהתכנית, לא נמצאו הדים חזקים לעמדות חיוביות אלו במדדי אקלים חינוכי הנמדדים במסגרת המיצ"ב מתשס"ז לתשס"ח, לאחר שנת ההפעלה הראשונה של

התכנית. ייתכן שבשל טווח הזמן הקצר שעבר מאז תחילת התכנית, וגם בשל מגבלות המחקר שתוארו בפרקי הרקע והשיטה, ראוי ונכון שלא להכביד ראש, בשלב זה, בנוגע לממצאים אלו.

תרומת התכנית המשתקפת בעמדותיהם של בעלי תפקידים שונים

בראיונות העומק האישיים טענו מרבית המנהלים, המפקחים והחונכים כי לתכנית השפעות חיוביות על היבט אחד לפחות – ובדרך כלל על כמה היבטים – בחיי בית הספר, ומעטים בלבד ביקשו להיות זהירים ולהמתין לנראות גבוהה יותר של שינויים ותפוקות. בולטים במיוחד מחויבות ומעורבות גבוהה יותר של מורים, התייעלות ארגונית ועבודת צוותים, שיפור ביחסי העבודה ותקשורת נעימה ויעילה יותר בכל הרמות, הוראה איכותית שהניבה עלייה בהישגים, בעיקר בקרב תלמידים חלשים ובינוניים, טיפול מותאם בפרט, שקידם תלמידים בעלי קשיים התנהגותיים-רגשיים-חברתיים, ושיפור בתדמיתם של בתי ספר שסבלו מנשירה ומירידה בביקוש.

בהתאמה, הנתונים הכמותיים מלמדים כי מרבית מנהלי בתי הספר סבורים שחל שינוי לטובה מאז תחילת התכנית, בהיבטים שונים הקשורים בהתארגנות ובהתנהלות של בית ספר: במערך הטיפול בתלמידים מתקשים, בהובלת תהליכים פדגוגיים ובבניית תהליכים ארגוניים. עם זאת, מרביתם סבורים כי לא חל שינוי בשיתוף הורים מאז תחילת התכנית. יתר על כן, מרבית המורים מדרגים גבוה את רמת ההתארגנות וההתנהלות של בתי הספר בתחומים אלו כיום, ו-90% מהמנהלים דיווחו כי למכלול הפעולות והתשומות הניתנות לבית הספר במסגרת "שוחרי שינוי" פוטנציאל גבוה עד גבוה מאוד לסייע לחולל שינויים בתחומים אלו.

בדרך כלל לא נמצאו הבדלים מובהקים בתשובותיהם של מורים ומנהלים המשתייכים לקבוצות האוכלוסייה השונות (מגזר, שלב גיל וגורם מתערב), אלא במקרים הבאים: שיעור גבוה יותר של מנהלים בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית, מדווחים על רמה גבוהה של מערך הטיפול בתלמידים מתקשים לפני תחילת התכנית; בהמשך, שיעור גבוה יותר של מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית, מדווחים כי מאז תחילת התכנית חל שינוי רב עד רב מאוד בהובלת תהליכים פדגוגיים, בהבניית תהליכים ארגוניים ובשיתוף הורים. שיעור גבוה יותר של מנהלי בתי ספר יסודיים, בהשוואה לעמיתיהם בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות, מדווחים על רמה גבוהה של מערך הטיפול בתלמידים מתקשים לפני תחילת התכנית; בהתאם לכך, שיעור גבוה יותר של מורים בבתי ספר יסודיים, בהשוואה לעמיתיהם בחטיבות העליונות ובמיוחד בחטיבות הביניים, מדווחים על רמת התנהלות טובה כיום בהובלת תהליכים פדגוגיים ובמערך הטיפול בתלמידים מתקשים.

תרומת התכנית המשתקפת במדדי אקלים בית-ספריים: שאלוני מיצ"ב - תשס"ז לעומת תשס"ח

המעקב אחר מדדי אקלים חינוכי, הנמדדים במסגרת המיצ"ב, נעשה רק בעבור בתי הספר במחוז הצפון. הבחירה במחוז זה (ולא במחוז הדרום ומחוז חיפה, המשתתפים אף הם בתכנית) נובעת מהעובדה שקבוצת בתי הספר ממחוז הצפון היא הגדולה ביותר ומהווה נתח ניכר יותר מכלל בתי הספר במחוז, בהשוואה לשאר המחוזות (60 בתי ספר, לעומת 17 במחוז חיפה ו-8 במחוז הדרום). עם זאת חשוב לסייג ולומר שוב, כפי שצוין בפרק "מושאי ההערכה בדוח", כי גם במחוז הצפון מספר בתי הספר המשתתפים בעיבוד זה קטן מאוד, ולכן ממצאים אלו הם אינדיקטיביים ונועדו להתרשמות בלבד, ואין להסיק מהם בהכרח על תרומתה או אי-תרומתה של התכנית.

תרומת התכנית - על פי דיווחי מורים

מצבם של בתי הספר המשתתפים ב"שוחרי שינוי" במחוז הצפון נבדק בהשוואה לממוצע של שאר בתי הספר במחוז זה. בדיקה זו נעשתה בעבור כל אחד מ-4 מדדי האקלים החינוכי בנפרד: שביעות רצונם של המורים מבית הספר, יחסים בין-אישיים בצוות ההוראה, עבודת צוות בבית הספר ומנהיגות ושיתוף מצד המנהל - בהליך של ניתוח שונות ארבע-גורמי, תוך פיקוח על מדד הטיפול. הגורם הראשון מייצג השתתפות מול אי-השתתפות בתכנית "שוחרי שינוי", הגורם השני מייצג השתתפות במיצ"ב תשס"ז מול מיצ"ב תשס"ח, הגורם השלישי מייצג שיוך מגזרי (בתי ספר דוברי עברית מול בתי ספר דוברי ערבית), והגורם הרביעי מייצג שלב גיל (בתי ספר יסודיים מול חטיבות ביניים).

ניתוח הנתונים גילה כי לא חל שינוי מובהק מתשס"ז לתשס"ח בדירוגי המורים בנושא האקלים החינוכי בבתי ספר "שוחרי שינוי", בהשוואה לשאר בתי הספר במחוז. כמו כן לא נמצאה אינטראקציה מובהקת כאשר הובאו בחשבון הבדלים בין מגזרים או הבדלים בין שלבי גיל. כלומר, תמונת מצב זו נכונה בבתי ספר דוברי עברית כמו בבתי ספר דוברי ערבית, וכן בבתי ספר יסודיים כמו בחטיבות ביניים.

תרומת התכנית - על פי דיווחי תלמידים

גם בנוגע למדדי אקלים על פי דיווחי תלמידים (נבדקו 9 מדדים שונים) נבדק מצבם של בתי ספר המשתתפים ב"שוחרי שינוי" בשנים תשס"ז ותשס"ח, בהשוואה לממוצעים של שאר בתי הספר במחוז, תוך פיקוח על מדד הטיפול, באמצעות ניתוחי שונות ארבע-גורמיים כנ"ל.

בניתוחים אלו נמצאו אינטראקציות מובהקות בין השתתפות בתכנית "שוחרי שינוי" לבין שנת המדידה של המיצ"ב, מגזר ושלב גיל ב-2 מדדים מתוך ה-9 שנבדקו: דיווח על יחסי קרבה ואכפתיות מצד מורים כלפי תלמידים ותחושת מוגנות בבית הספר; **במצבם של בתי ספר "שוחרי שינוי, יסודיים ודוברי עברית, ניכר שינוי לטובה משנה"ל תשס"ז לשנה"ל תשס"ח, בהשוואה לבתי ספר מקבילים במחוזם, בשניים מתוך תשעה תחומים.** מגמה חיובית משמעותית זו נמצאה אך ורק בנוגע לבתי ספר יסודיים דוברי עברית "שוחרי שינוי". מגמה חיובית מסוימת נמצאה גם בחטיבות ביניים דוברות ערבית, בכל הנוגע לתחושת מוגנות של תלמידים בבית הספר.

2.5 הערכות בדבר הגורמים החוברים להצלחת התכנית

אין דרך אחת ויחידה להובלת שינוי ולהצלחה בניהול. לכן, גם השאיפה לזהות מודל שינוי אפקטיבי אינה פשוטה; לא כל שכן כאשר מדובר, כמו בהקשרנו כאן, בבתי ספר שונים מאוד אלה מאלה (מגזר, הישגים, אקלים חינוכי ועוד), ביעדים מסוגים ומהיקפים שונים, במתכונות ובפרקטיקות חניכה שונות, ובתכנית שמדגישה "תפירת חליפה אישית ולפי מידה".

עמית-חונך או משאבים חומריים: אף שמנהלים לא מעטים ראו במשאבים מפתח להצלחה ואילו אחרים ראו דווקא בחניכה גורם ראשון במעלה, **רובם התקשו להכריע בדבר תרומתם היחסית ונטו לראות כל רכיב כתנאי הכרחי, גם אם לא מספיק, ואת השילוב ביניהם כגורם המעצים כל אחד מהם.** לעומת זאת, המפקחים היו נחרצים יותר ביחסם את הצלחתה של התכנית לחונכים, לנוכח השיפור שחל, לדעתם, בתפקודם של מנהלים מסוימים ולנוכח ההתמקדות והמאמץ המרוכז שאפיינו את עשייתם של מנהלים רבים.

החניכה כמודלינג מובנה או פרקטיקה גמישה: לצד בולטותו ומרכזיותו של עיקרון המודלינג וההשראה בחניכה, אפיינה את פרקטיקות החניכה שונות רבה מבחינת מתכונת החניכה, דגשיה, והרמות והתחומים שאליהם התייחסה. שונות זו כמעט לא הייתה תלויה במשתנים מוסדיים, אלא בעיקר בתפיסת התפקיד של החונך מחד, ובאישיות ("טיפוס") המנהל מאידך. אפשר לראות בגמישות ובפרטיקולריות סימן ליסודותיה המוצקים של החניכה כפרקטיקה.

עם זאת, האפקטיביות של החניכה מיוחסת בחלקה (על ידי החונכים) לתהליך המאוד מובנה שהציעו להם מובילי התכנית ולסטנדרטים הגבוהים שהנחו את עשייתם. ובכל זאת נראה כי חסרו אמות מידה מוגדרות בדבר השאלה מיהם הזקוקים לחניכה ובאיזו מידה, לגבי כניסה בכלל - או יציאה - של בתי ספר אל החניכה וממנה במסגרת התכנית (במקרה של חוסר שיתוף פעולה, 'תקיעות' קשה או היעדר תרומה ניכרת) וכן בנוגע לאתיקה של המשולש מפקח-מנהל-חונך.

האם מסתמן מודל שינוי אפקטיבי? אף שלא היה אפשר לחלץ מתוך שלל הדפוסים והפרקטיקות מודל אחד 'שלם' לשינוי אפקטיבי, זוהו כמה יסודות כתנאים חשובים לאפקטיביות של תכניות שינוי, ובהם: ראית התכנית על ידי צוות בית הספר כהזדמנות ולא כאילוץ, קביעות ועקביות מחד, אך גם גמישות ויכולת אלתור במצבים של 'תקיעות' מאידך, התגייסות כללית ו'גאוות' יחידה'.

נסיבות נוספות שנחשבו תורמות לתהליכי שינוי היו קצב הטמעה נכון (לבית הספר), תכנון והגדרה מדויקים ומוקפדים (לצד גמישות והתאמתיות), והתרכזות ביעד אחד, או במספר מצומצם בלבד של יעדים, וקידומם באמצעות תכניות תומכות.

* * *

3. שיטה

במסגרת ההערכה מוערכים **כל** בתי הספר המשתתפים בתכנית (85 במספר¹⁴). שינוי במצבם של בתי הספר יימדד בהשוואה למצבם בטרם הופעלה התכנית.

3.1 אוכלוסייה

בלוח הבא מוצגים בתי הספר "שוחרי שינוי" על פי מאפייני רקע מרכזיים: מגזר, שלב גיל וגוף מתערב.

לוח 2: התפלגות בתי הספר "שוחרי שינוי" לפי מגזר, שלב גיל וגוף מתערב

שלב גיל	מגזר	משרד החינוך לבדו	אשלים-ג'וינט ישראל (נוסף על משה"ח)	קרן רש"י (נוסף על משה"ח)	סה"כ
יסודיים	דוברי עברית	11	8	10	29
	דוברי ערבית	12	3	2	17
חטיבות ביניים	דוברי עברית	3	3	4	10
	דוברי ערבית	8		1	9
חטיבות עליונות	דוברי עברית	4	2		6
	דוברי ערבית	10			10
בתי"ס 6-שנתיים (ד"י-ב)	דוברי עברית	1			1
	דוברי ערבית	3			3
סה"כ		52	16	17	85

3.2 מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לאפיין את דפוסי היישום השונים של התכנית בבתי הספר, ולבחון עמדות, רשמים ושביעות רצון של בעלי תפקידים שונים מהתכנית. נוסף על כך נבדקת השאלה האם, ובאיזו מידה, רכיבי התכנית, **ובראשם** חניכת מנהלים, הם כלי יעיל ליצירת שינוי במדדים מרכזיים של ארגון והתנהלות, אקלים חינוכי והישגים לימודיים בבתי ספר.

חשוב וראוי להדגיש כאן כי **מחקר הערכה זה אינו עוקב אחר מגוון התכניות החינוכיות שהופעלו בבתי הספר בזכות המשאבים הכספיים שניתנו במסגרת התכנית, ואף לא אחר התשומות שניתנו מטעם קרן רש"י ואשלים-ג'וינט ישראל, ובוודאי אינו מתיימר להעריך את אופני יישומם או את השפעותיהם על בתי הספר.**

נדגיש גם כי אין המחקר מתיימר לבחון את תרומת התכנית. מכיוון שבתכנית השתתפו מספר קטן והטרוגני מאוד של בתי ספר, **ניסיון לבחון את תרומת התכנית על פי שינויים במדדי האקלים והסביבה הפדגוגית במיצ"ב הוא אינדיקטיבי בלבד, ואין להסיק ממנו בהכרח על תרומתה או אי-תרומתה של התכנית.**

¹⁴ במתווה התכנית הוגדרו 86 בתי ספר "שוחרי שינוי", אם כי 2 "בתי ספר" מתוכם הם, למעשה, בית ספר אחד בעל סמל מוסד אחד, המחולק לשתי יחידות – ישיבה ואולפנה.

3.3 מערך המחקר

בשל המגבלות המתודולוגיות של המחקר שתוארו ברקע לדוח זה (מספרם המצומצם של בתי הספר המשתתפים בתכנית, חלוקת בתי הספר למספר רב של קבוצות מחקר, ריבוי התערבויות, היעדר אחידות בין בתי הספר בתשומות התכנית והעובדה שלא התקיימה כל בקרה מחקרית על אופן בחירתם של בתי הספר) – הדוח הוא תיאורי ומבוסס על עבודה איכותנית וכמותית, כפי שיתואר להלן.

3.3.1 הערכה איכותנית

מטרת ההערכה האיכותנית לשקף את המורכבות של היישום ושל השלכותיו, ולחשוף הבנות והשתמעויות נוספות מפי בעלי תפקידים שונים בראיונות עומק פנים אל פנים.

במסגרת ההערכה האיכותנית בוצעו בסוף שנת הלימודים תשס"ח (מאי-אוגוסט 2008) -

1. ראיונות עומק אישיים עם 20 מנהלי בתי ספר: בראיונות נבחנה לעומק סוגיית חניכת המנהלים ומידת תרומתה בהובלת בתי הספר לתהליכים מוצלחים של הבניה מחדש של המערך הבית-ספרי.
 2. ראיונות עומק אישיים עם 8 מורים, 2 סגני מנהלים ויועצת אחת.
 3. 2 קבוצות מיקוד של חונכי מנהלים (האחת בת 8 חונכים והאחרת בת כ-10 חונכים).
 4. 3 קבוצות מיקוד של מפקחים בנות 6-10 מפקחים, ב-3 המחוזות המשתתפים בתכנית (בסך הכול השתתפו בקבוצות המיקוד כמעט כל המפקחים שבבית ספרם הופעלה התכנית).
- להלן תכנית הערכה בפריסה לאורך 4 שנות יישום התכנית.

לוח 3: הערכה איכותנית: כלי הערכה, אוכלוסיית יעד, היקפים ומועדי מדידה

מועדי מדידה והיקפים		אוכלוסיית היעד	כלי הערכה
עד מאי 08	מאי 10		
1. ראיונות עומק אישיים			
20	20	מנהלי בתי ספר	
11	11	חברי צוות אחרים	
2. קבוצות מיקוד			
2	2	חונכים	
3	3	מפקחים	

3.3.2 הערכה כמותית

כלי המחקר

כלי המחקר הכמותיים בוחנים את התכנית בתחומים הבאים:

- 1) אופן יישום התכנית.
- 2) עמדותיהם של הנוגעים בדבר: כל מנהלי בתי הספר ואנשי צוות (סגניות, יועצות, רכזות ומחנכות).
- 3) תוצאות ותפוקות של התכנית (שיפור במדדים חינוכיים/חברתיים וערכיים).

לוח 4: הערכה כמותית: כלי הערכה, אוכלוסיית יעד, היקפים ומועדי מדידה בשנים תשס"ז-תש"ע

מועדי מדידה והיקפים			אוכלוסיית היעד	כלי הערכה	מטרת הכלי
מאי 10	מאי 08	מאי 07			
✓	✓		כל מנהלי בתי הספר	שאלון למילוי ידני	שאלון למיפוי דפוסי הנחיה, לבחינת עמדות בנוגע לחונכות ולשינוי המתחולל בבית הספר
✓	✓		סגני מנהלים, יועצים, ומדגם מייצג של מורי ביה"ס: רכזי שכבה, מחנכים ומורים מקצועיים	ריאיון טלפוני	
✓	✓	✓	מחנכים ומורים מקצועיים (המלמדים מקצועות מיצ"ב)	מיצ"ב	שאלות לבחינת אקלים וסביבה פדגוגית (מתוך שאלוני מיצ"ב) - עפ"י מורים
✓	✓	✓	תלמידים	מיצ"ב	שאלוני אקלים וסביבה פדגוגית לתלמידי כיתות ה'-ט' (נושאים רלוונטיים מתוך שאלוני מיצ"ב)
✓		✓	תלמידים	מיצ"ב ¹⁵	מעקב אחר הישגיהם של תלמידי כיתות ה' ו-ח'
✓			תלמידים	בגרויות	מעקב אחר נתוני בגרויות בחטיבות העליונות (20 בתי ספר)

דגימת אוכלוסיית המחקר

מאחר שהתכנית מיושמת במספר מצומצם של בתי ספר בארץ, הוחלט כי ההערכה הכמותית תספק מידע מייצג על אודות כל בתי הספר המשתתפים בתכנית (ולא תסתפק בחקירת מדגם מייצג שלהם). להלן תיאור המדגמים הכמותיים של חברי הצוות והתלמידים מכל אחד מבתי הספר.

דגימת חברי הצוות

כל מנהלי בתי הספר התבקשו למלא שאלון למילוי ידני. נוסף על כך נדגמו מכל בית ספר 823 בעלי תפקידים שונים ומורים המלמדים בכיתות רגילות להשיב על שאלון טלפוני, תוך הקפדה על העקרונות הבאים:

1. נבחרו באקראי יועץ אחד וסגן מנהל אחד מכל בית ספר (אם בעלי תפקידים אלו מוגדרים בבתי הספר).
2. נבחרו באקראי 8 מורים לפחות מכל מוסד, אך לא פחות מ-1/3 מצוות המורים. כלומר, מבתי ספר שבהם 24 מורים נבחרו 8 מורים, מבתי ספר שבהם 30 מורים נבחרו 10 מורים. בבתי ספר שבהם פחות מ-8 מורים, נכנסו כל המורים למדגם.
3. הובטח ייצוג של עד 2 רכזי שכבה מכל בית ספר (אם בעלי תפקידים אלה מוגדרים בבתי הספר).

¹⁵ לתיאור חלוקתם של בתי הספר "שוחרי שינוי" לאשכולות מיצ"ב השונים ראה נספח 2.

בסך הכול השיבו על השאלונים כל מנהלי בתי הספר המשתתפים בתכנית, ועוד 677 חברי צוות הוראה, שהם 82% מהמדגם המקורי. להלן חלוקת המדגם לקבוצות האוכלוסייה השונות ואחוזי המשיבים בכל קבוצה.

לוח 5: התפלגות מדגם צוות ההוראה בקבוצות האוכלוסייה השונות ושיעורי המשיבים

קבוצות אוכלוסייה	סה"כ נבחרו מדגם	אחוזי משיבים
משיבים על השאלונים על פי הגדרת תפקידים		
מנהלי בתי ספר	85	100%
סגני מנהלים	42	88%
יועצים	63	73%
רכזי שכבה	80	79%
מורים	638	83%
משיבים על השאלונים על פי מגזר (להוציא מנהלים)		
דוברי עברית	432	86%
דוברי ערבית	391	78%
משיבים על השאלונים על פי שלב גיל (להוציא מנהלים)		
בתי ספר יסודיים	427	84%
חטיבות ביניים	189	81%
חטיבות עליונות	157	82%
בתי ספר 6-שנתיים	50	68%
משיבים על השאלונים על פי גורם מתערב (להוציא מנהלים)		
משרד החינוך לבדו	508	81%
משרד החינוך בשיתוף אשלים-ג'וינט ישראל	146	86%
משרד החינוך בשיתוף קרן רש"י	169	82%

בדוח יוצגו מדדי אקלים חינוכי שהופקו מראיונות טלפוניים שנערכו במסגרת המיזם"ב, בתשס"ז ובתשס"ח, עם מחנכים ומורים המלמדים את מקצועות המיזם"ב (שפת אם, מתמטיקה, אנגלית, ומדע וטכנולוגיה) בכיתות א' עד ט' מכל בית ספר.

דגימת התלמידים

בדוח יוצגו מדדי אקלים חינוכי שהופקו משאלוני מיזם"ב מתשס"ז ומתשס"ח, לתלמידי כיתות ה'-ט'.

ניתוח הנתונים הכמותי מתוך שאלוני מנהלים, מורים ותלמידים, לרבות שאלוני מיזם"ב, נעשה ברמת בתי הספר. כלומר, בעבור כל בית ספר מחושבים ממוצעי התשובות של כל המשיבים מאותו בית ספר לכל פריט בשאלון.

4. פירוט הממצאים

4.1 תנאי התכנית הבסיסיים

4.1.1 מועד תחילת התכנית "שוחרי שינוי"

בדצמבר 2006 כינסו מנכ"ל משרד החינוך ושרת החינוך מפגש מיוחד ובו הכריזו על פתיחתה של התכנית "שוחרי שינוי". לאחר כמה חודשי התארגנות ותיאום ציפיות בין הגורמים השונים המעורבים בתכנית, לרבות משרד החינוך, הגורמים המתערבים החיצוניים ובתי הספר עצמם, יצאה התכנית לדרך. על פי דיווחי מנהלים, בכעשירית מבתי הספר החלה התכנית במחצית הראשונה של שנת הלימודים תשס"ז, ב-44% במחצית השנייה של שנת הלימודים תשס"ז, ב-41% במחצית הראשונה של תשס"ח, ובבתי ספר אחדים החלה התכנית במחצית השנייה של תשס"ח.

4.1.2 משאבי התכנית

- כל מנהלי בתי הספר והמורים שרואיינו בירכו על התקציבים (גם כאלה שהיה להם לא מעט), וכן מפקחי בתי הספר והחונכים המכירים את בתי הספר מקרוב. עם זאת, לצד מידה נאה של שביעות רצון כללית בקרב מנהלים ומורים ("הייתה לנו שנה ממש טובה ושימשיך כך מהמקום שאליו הגענו") הושמעה ביקורת ותוארו חולשותיה של התכנית, בהן:
 - **היעדר חופש בחירה בניצול התקציבים:** ראש וראשון הוא היעדר בחירה וחופש בניצול התקציבים (ואי-הבנות מתמשכות בעניין, שנבעו מגיבוש חלקי בלבד של התכנית עם יציאתה לדרך), אשר לדעת המנהלים המבקרים גרם לאי-מיצוי של הפוטנציאל הגלום בתכנית ושל ההישגים המתוכננים והמצופים: "זה מנע הזנקה. היה שינוי אך לא מהותי. אילו נתנו לי לנצל את המשאבים כראות עיני לסוג ולכמות הרכישות, הייתה יכולה להיות הלימה מדהימה בין הצהרות התכנית לקורה בפועל. היינו מגיעים לרמה המצופה הרבה יותר. זה המפתח להצלחת התכנית"; "זו הייתה ממש קונספירציה של טעויות. עשיתי מספר תכניות עם החונך, כל פעם נאמר לי משהו אחר לגבי היכולת שלי לנצל את התקציבים לרכישות שרציתי ושוב ושוב שיניתי. בסופו של דבר ניצלתי רק מחצית מ-2/3 התקציב. נכון שעדיין קיבלנו משהו, וזה יותר ממה שהיה קודם, אבל זה פספוס גדול של מה שהיה יכול להיות תכנית מעולה".
 - מנגד, מפקחים רבים דווקא ראו באוטונומיה החלקית-בלבד של המנהלים ובהנחיות התקציביות הקפדניות הגבלה מבורכת, ואף אילוץ מתבקש. זאת לנוכח החופש התקציבי הרב, יחסית, שאפיין את ההתנהלות של לא מעט מנהלים, ובשל הנטיות של מקצת המנהלים להעדיף רכישות והצטיידות, התורמות לעתים רק בעקיפין, אם בכלל, להוראה, לתלמידים עצמם ולהישגים: "זה טוב שהמנהל אוטונומי במידה מסוימת, לא לגמרי. הוא מקבל תקציב שעם חלקו הוא יכול להחליט מה הוא רוצה לעשות, אבל גם יש מגבלה כמה ניתן לנצל להצטיידות"; "הגבלת התקציב להצטיידות היא במקום, כי אחרת היו מבזבזים 80-100% על זה"; "התכנית הצהירה על מטרה: לא קניית ציוד אלא מנדט פדגוגי, שינוי תפיסתי, שינוי פרדיגמטי של תפקיד המנהל, של בניית מערכות תומכות בילדים ובמורים. יש בתי ספר שבחרו בדברים שקל להם יותר לברוח מדברים מהותיים".

■ **עמימות וחוסר ודאות בנוגע לגובה התקציב:** ריבוי יעדים מחד ואי-הבנות בין מובילי התכנית לבין מנהלים מאידך היו במקצת בתי הספר מקור לאי-התאמה בין היעדים שתוכננו במסגרת התכנית לבין המשאבים להשגתם. פערים נוצרו בעיקר בשל אפשרויות בחירה מוגבלות לניצול התקציבים ולרכישת הציוד המתאים ליעדים ספציפיים, אשר מנהלים טענו כי לא היו מודעים להן בתחילת התכנית, בשלב הגדרת היעדים: "בהתחלה התמונה לא הייתה ברורה. הקציבו לנו תקציב לכל בית -ספר אבל אז הסתבר שהם מגבילים מה מותר ומה אסור"; "היה פער בין מה שהבטיחו לנו ובין מה שנתנו"; "אמרו לנו "שוחרי שינוי", הבטיחו לנו שנוכל לעשות עם הכסף מה שאנחנו רוצים, אבל כשלא רצינו לקבל תכנית מסוימת של הקרן, כי חשבנו שהיא לא מתאימה לנו, קיבלנו עונש וקיצצו לנו מ-400,000 ל-100,000. התחלנו לחגוג והתברר שהכל בלוף"; "בנינו תכנית וכתבנו נספחים, חשבנו על שיפוץ הספרייה והמחשבים במסגרת היעד של שיפור הסביבה הלימודית, כי את הנושא הלימודי לא היה צורך לשפר, כי כבר יש לנו והוא טוב אצלנו. לא אשרו לנו את הרכש אלא רק לפי פורמט ולא לפי הנחון לנו. קיבלנו משהו לרכש, אבל 2/3 שמוקצים ללימודים לא מנוצלים במקרה שלנו ביותר מחצי. זה כמובן עדיף מכלום, אבל ככה לא השגנו את המטרה והיעדים שהצבנו"; "היינו ריאליים והתאמנו את התכנית למשאבים, אבל נתנו פחות ממה שהבטיחו, ואני מאוד כועס על כך"; "קיבלנו הודעה שזה נגמר היום. התקציב, או הזמן שאפשר להוציא אותו. ופתאום, ה', מה נעשה עכשיו עם החוגים שהסתיימו? ועם שיעור שפיצלונו כי רצינו לתת מענה? זה כבר הפך לחלק מאוד טבעי במערכת השעות"; "קיים עדיין פער בין מה שתכננו לבין הביצוע וישנם יעדים שלא יכולנו להשיג".

■ **תקציב לא מספק:** בבתי ספר אחדים התקציב שניתן 'פשוט לא הספיק'. 'ניסינו להתאים את המטרות למשאבים וזה די עבד, למרות שלדעתי חסרים עוד הרבה משאבים'; "התקציב עזר אבל לא הספיק, אין לנו הרבה תלמידים אז יש פחות תקציב"; "כל המשאבים הלכו לבעלי צרכים מיוחדים"; "המשאבים התאימו רק בחלקם, הצלחנו להגיע להרבה תלמידים, אבל עדיין אנחנו צריכים משאבים". ויש גם 'פוליטיקות': "צריך אישיות אלסטית עם כולם. במועצה צריך פעם למתוח ופעם לשחרר...". לא כל היעדים היו קשורים בתקציבים. כך, למשל, טענו שני מנהלים כי היעד של שיפור האקלים בבית ספרם לא היה כרוך כלל בכספים אלא ברצון טוב, בשינוי סגנון ובמודעות ושיתופי פעולה; וכמחצית מן המנהלים הביעו שביעות רצון מן המשאבים ומניצולם (לפחות במה שנוגע לשנה הראשונה): "עשינו סיכום - ולא היה פער, עמדנו בציפיות מעצמנו"; "אין פער גדול, אנחנו עובדים לפי התכנית שנבנתה"; "התכנית מאפשרת לי לתכנן לטווח ארוך ולא לפחוד אם יהיה כסף או לא יהיה כסף לביצוע". "95% מתאים. אבל זה דורש כל הזמן להיות עם היד על הדופק - לנהל תקציב גבוה, ולבדוק, לדון ולהיצמד לתכנית"; "כל מה שתוכנן בהתחלה בוצע בפועל, עובדים לפי תכנית מסודרת. אם יש פער זה רק ברכישות".

מן הסתם, בבתי הספר שבהם לא פעלו הקרנות רש"י וג'וינט (אך כן גורמים אחרים, כמו "חומש", למשל) קיבלו כל המנהלים על משאבים לא מספיקים למימוש היעדים שהציבו לעצמם, תוך שהכירו בערכם של המשאבים שכן ניתנו לקידום בית הספר במסגרת התכנית: "חתכו לנו בתקציב ונאלצנו לבטל פרויקטים, ואין מרחב פעולה ברכישות. אך עצם זה שנותנים תקציבים – גם בציוד וגם בשעות תגבור – תורם מאוד"; "לא היה לי תקציב ממשרד החינוך, לא יכולתי להרים את התלמידים החלשים כמו שרציתי"; "שוחרי שינוי" עזר לנו הרבה בנושא משאבים ובאמצעותו הצלחנו להגיע להרבה תלמידים, אבל אנחנו עדיין צריכים עוד משאבים כדי לצמצם

פערים". אף שראו בחניכה רכיב חשוב, הדגישו המנהלים (חוץ מאחד) יותר את 'כוחו של הכסף': "מה שתרגם בפועל לשיפור זה רק המשאבים, כי ללא המשאבים היינו בבעיה איך לקדם את הרעיונות"; "הייתה תרומה מכובדת לחונכות, אבל אני מייחס את העיקר למשאבים".

- **אי-נחת מהתנהלות המשרד בתכנית – פער בין הצהרות ליישום:** רבים מהמנהלים חשו אי-נחת מההתנהלות 'בכלל' של משרד החינוך ומן הפערים בין הצהרותיו לבין ההתרחשויות בדיעבד בשטח, שגרמו לאכזבה ונתפסו כהפרת הבטחה ממש: "המשרד היה צריך לעמוד במחויבות שלו. שיעמוד בהבטחות ולא ייצור אשליה. חשבנו שהולך להיות עולם חדש! קיימנו אסיפת הורים והבטחנו להם הבטחות ובסוף לא קיבלנו"; "אני מבקש חופש גדול יותר להחליט מה לעשות עם התקציבים, לי כמנהל, ולצוות"; "ההתקשרות עם המטה הייתה לקויה, ניסו לכפות עלינו תכנית שלא התאימה לנו"; "החונכות היא התרומה היחידה של המשרד לבית הספר בשנה זו בתכנית"; "היה פער גדול בין מה שהובטח לבין מה שנתנו לבית הספר. הבטיחו לנו ליצור תשתיות טכנולוגיות, לשנות את חזות בית הספר, ולא בוצע דבר. הבטיחו תקציב גדול ולא ניתן"; "משרד החינוך העמיד לרשותי את החונך, שקל לא קיבלתי ממנו"; "אני מבינה את ההיגיון שלא אישרו לי הזנה, אבל זה פגע בתכנית שלי והיא לא הצליחה בגלל זה"; "שיתנו את הדברים שאנחנו צריכים באמת ואת מה שהבטיחו בתחילת התכנית. אני רוצה שבשנה הבאה אוכל להיעזר בתקציב בלי הגבלות".

4.2 יעדי בתי הספר המשתתפים בתכנית

בראיונות העומק האישיים עם מנהלי בתי הספר נבדק מה היו יעדי התכנית בבית ספרם. מנהלים רבים פירטו באוזנינו בהקשר זה את האתגרים והקשיים העומדים לפניהם. אך טבעי הדבר שהיעדים שהציבו בתי הספר תואמים את הקשיים שזוהו כמרכזיים.

נראה כי את בתי הספר מאפיינת שונות רבה, לאו דווקא בטיב היעדים אלא במספרם ובהיקפם: מעטים מבתי הספר בחרו להתרכז בעיקר ביעד אחד (לשנה אחת), אך רוב בתי הספר בחרו להציב לעצמם מספר יעדים (מעטים או מרובים) ולעבוד לרוחב ובמקביל, בטענה שממילא אי-אפשר להתמקד ביעד מסוים אחד, ומתוך הבנה שקביעת סדרי עדיפויות היא תהליך הכרחי כאשר רוצים ליצור מצבי הצלחה 'לכל הצדדים' וכאשר שואפים שהם יראו גם בטווח ארוך.

4.2.1 התמודדות עם אוכלוסיות חלשות והישגים נמוכים

בראש רשימת הקשיים שמנו מנהלי בתי הספר המשתתפים בתכנית, ומעבר למגזר, לשלב גיל ולתפקיד (מנהל/מורה/סגן מנהל), ציינו כמעט כולם את **הקושי שבהתמודדות עם אוכלוסיות חלשות**, שהן לעתים קרובות רוב תלמידי בית הספר.

הודגשו במיוחד חוסר מעורבותם של ההורים, ולא רק עקב עניינים קיומיים והיעדר זמן או בשל אי-ידיעת השפה העברית בקרב עולים חדשים ("יש הורים שלא רוצים להשקיע בילדים שלהם"; "אין שליטה על הילדים"; "הקהילה מדרדרת באופן כללי"), והצורך של בית הספר להיות "הורים שניים" ולמלא את מקום הבית ("זה חבילת קשיים, הכל מושלך אלינו").

הביטויים העיקריים למצב עניינים זה הם מוטיבציה נמוכה של תלמידים, קשיים רגשיים, הישגים נמוכים, בעיות משמעת ואלימות וחינוך ערכי חסר.

בהתאם לכך הודגש היעד לתמוך בהוראה לשיפור ההישגים הלימודיים ("לקדם את התלמיד לפחות בשני ציונים"; "לגרום לכל ילדי הכיתה להתקדם שיפור אמיתי, לא מדומה, ומתמיד"), למנוע נשירה, ובמגזר הערבי הודגשה גם העלאת שיעור הזכאים לתעודת בגרות כיעד מרכזי.

מנהלים ובעלי תפקידים אחרים הגדירו כתת-יעדים בהקשר זה תגבור שעות למקצועות ולמיומנויות היסוד, עבודה בקבוצות קטנות, קידום תהליכי הוראה וחיזוק אסטרטגיות למידה. עוד הדגישו רבים מהמנהלים בהקשר זה, בשני מגזרי השפה ובבתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים, את הרצון לקדם סביבה לימודית עשירה (ספרייה מורחבת, פינות לימוד, מעבדת מחשבים) לשם עידוד מצוינות, "פיתוח תלמיד עצמאי" ומתן מענה לבעלי צרכים מיוחדים.

כמעט כל בתי הספר, גם אלה שלא ממש הצהירו על "הפרט במרכז" כיעד, כללו במכלול היעדים "פיתוח בית הספר כבית חינוך", צמצום אלימות ופעולות במישור הרגשי-ערכי-חברתי, וזאת בשל ריבוי בעיות רגשיות ובעיות קשב וריכוז, בעיות משמעת ואלימות, אי-הכנת שיעורי בית וחוסר מעורבות מצד ההורים, וכן בשל מה שהגדירו 'פחות זוחל' כללי בערכים חברתיים ("יצירת בוגר דתי עם שתי תעודות: הראשונה תעודה ערכית שלא נראית, השנייה בגרות"; "לגבי התלמידים שלנו חשוב מאוד העניין של עידוד ההתגייסות לצה"ל ויציאה ממעגל הרווחה").

שיפור האווירה והאקלים הבית-ספריים והקשר עם ההורים הוגדרו "יעדים" בבתי ספר אחדים ו"אמצעים" בבתי ספר אחרים ("כבסיס ללמידה יעילה יותר").

4.2.2 התמודדות עם סביבת לימודים ותרבות ארגונית ירודה

נוסף על קשיים אלו מנו מרבית המתראיינים קשיים 'מבית': סביבה לימודית ירודה ("מבנה ישן"; "סביבה בית-ספרית לא מזמינה"), תקציב ומשאבים לא מספקים ("חסרות לי הרבה שעות"), נהלים מאוד לא ברורים וחוסר סדר, מוטיבציה נמוכה של מורים, מנהלים ריכוזיים ורמת צוותיות נמוכה (שלושת האחרונים צוינו במיוחד, וביתר שאת, בבתי ספר דוברי ערבית, והערה של אחת החונכות מחזקת/מאירה זאת: "אני מקשיבה לעמיתי פה שעובדים בבתי הספר דוברי ערבית ואני רואה את ההבדלים, כי אנחנו בבתי הספר דוברי עברית הרבה פחות רואים את הבעיות האלה ואני מעריכה אותם מאוד על איתור הבעיות").

בהתאם לכך, אתגר בולט בעבור מרבית המנהלים היה שיפור התרבות הארגונית, והיעדים שנגזרו ממנו כללו בראש ובראשונה הקמת צוותים למיניהם (צוות ניהול, צוות מוביל שינוי, צוותים נושאים, צוותי פרויקטים וכד') וייעול עבודתם, והתנהלות מוקפדת על פי נהלים (מפגשים סדירים, משובים תכופים וכד').

"קידום תרבות שמבקרת את עצמה" היה אף הוא יעד הקשור להישגים הלימודיים (וגם חלק מתרבות ארגונית יעילה בכלל). רבים מן המנהלים, ובעיקר במגזר הערבי, הזכירו כך או אחרת את הצורך בהטמעת נוהלי הערכה ומדידה ובמיפויים תדירים כבסיס להוראה מטייבת.

התמקצעות והעצמה של מורים צוינו אף הם בפי מנהלים, סגנים ומורים, בשני מגזרי השפה. בעבור מקצת המנהלים שירתו היעדים הללו גם את המטרה של שיפור תדמיתו של בית הספר ושיווקו בקהילה ("מול ההורים, מול העירייה ומול המורים").

בבתי ספר אחרים הוזכרו עניינים נוספים: נשירה, הצטמקות במספר התלמידים, בעיות של מוניטין/שיווק ותשתיות לא מספיקות ("אין לנו מספיק חדרים"). כמחצית מן המרואיינים ייחסו חשיבות רבה לשיפור חזותו של בית הספר ושל התנאים הפיזיים בו ולעיצוב מחדש של פנים בית הספר (גם לטובת מורים) ושל סביבתו החיצונית (חדר מורים, מסדרונות וחללים משותפים, חצר).

4.3 חניכה אישית למנהלים

"אם משווים את המטרות/הציפיות ואת מה שקרה בפועל, אזי זה עלה על כל הציפיות"

כאמור ברקע לדוח, החונכות היא שעומדת במוקד ההערכה. בפרק זה יוצגו היבטים שונים הקשורים למודל החניכה שהוצג בדברי הרקע: מתכונתה, מהותה, רכיביה ותרומתה למנהלים באופן אישי וליכולתם להבנות מחדש תהליכים ארגוניים ופדגוגיים מהותיים בבתי הספר.

מכלול הנתונים שיוצגו להלן מעידים כי במרבית בתי הספר נוצרה שגרת עבודה בין המנהל לבין החונך, או בין בעלי תפקידים אחרים לבין החונך. במקצת בתי הספר הייתה החניכה אינטנסיבית (סדירה, קבועה, על בסיס שבועי), ובמקצתם - אקסטנסיבית (לפי צורכי המנהל או בעלי תפקידים אחרים). על פי תיאורי הציפייה למפגשים ותגובותיהם המשובחות של המנהלים, **נראה כי החניכה הייתה לסיפור ההצלחה של התכנית והפכה ממושג סטיגמטי למושג יוקרתי.**

4.3.1 תפיסות בנוגע למהות החניכה

"אני מנהל ותיק מאוד, כזה דבר עוד לא היה לי..."

"התנסות אדירה, יקרה מאוד"

כלי לשיפור ביצועים ארגוניים ופדגוגיים באמצעות יצירת מרחב מוגן של תמיכה ולמידה

בראיונות העומק האישיים נשאלו מנהלים על מוקדי החניכה ועל מהותה. תשובותיהם בדבר ציפיותיהם מן החניכה ותפיסת מטרותיה עסקו כמעט רק בעניינים אינסטרומנטליים 'בעלי תכלית מוגדרת' וכמעט באופן בלעדי וברמה הארגונית-ניהולית: סיוע ביישום תכנית "שוחרי שינוי", בנייה משותפת של תכנית ארוכת טווח, העצמת המנהל ובעלי תפקידים אחרים, ביזור, סיוע בהובלת תהליכי שינוי ובפיתוח תכניות ופרויקטים, קידום ותמיכה בהוראה ולמידה אפקטיבית, ו"עזרה בדברים ארגוניים ופרקטיים כמו הקמת צוותי עבודה".

לעומת זאת, בבואם לתאר את מהות החניכה, את מאפייניה בפועל ואת התחומים והרמות שבהן עסקה, התייחסו המראיינים למנעד רחב ולמישור עמוק הרבה יותר.

בעיקר בא הדבר לידי ביטוי בדגש, מצד מרבית המנהלים, על עבודה מקבילה, הן ברמה האישית

והן ברמה הבית-ספרית, ועל זרימה טבעית וספונטנית בין שתי הרמות הללו: "זה היה בו-זמנית, לא פסח על כלום, על הכל ביחד"; "כל פעם תפס מקום אחר – גם תמיכה תוך אישית בזמן קשיים עם הצוות, גם כיווני חשיבה חדשים, גם פדגוגיה"; "היא מעורבת, שותפה לכל – גם ארגונית, גם פיקוח, גם תמיכה רגשית, ומרגיעה לחצים, גם עברה על תיקים של מורים"; "החונכת

בראי המספרים (נתונים משאלונים למילוי ידני ומסקר טלפוני):

- 99% מהמנהלים דיווחו על יחסי עבודה ושיתוף פעולה טובים עד טובים מאוד בינם לבין החונך;
- 85% דיווחו על יחסים הדוקים עד הדוקים מאוד.
- 96% דיווחו כי הם חשים נוחות רבה עד רבה מאוד לשתף את החונך בקשיים, בדילמות ערכיות או בתחושות כישלון, אם מתעורר הצורך בכך.

נגעה בהמון נושאים ותהליכים, גם כאלה שהתרחשו אצלי פנימה וגם באיך לעשות את הדברים נכון יותר בבית הספר".

קצתם של מנהלים אלו הוסיפו כי המעבר לרמה האישית היה הדרגתי, עם העמקת הקשר ובניית האמון והביטחון. מנהלים אחרים אמרו כי בחרו להתמקד רק ברמה הבית-ספרית (ניהולית, פדגוגית), אם כדי "להגיע/לצבור תוצאות" ואם מפני ש"פרופר ארגון התאים לי".

כך או כך, התברר שידם של החונכים הייתה 'בכול': החל ב'מרגיעים לאומיים' ו"אזן קשבת לקיטורים", דרך השתתפות בבניית תכניות עבודה, הגדרת יעדים ומדדי הצלחה, פיתוח והטמעת

בראי המספרים (נתונים משאלונים למילוי ידני ומסקר טלפוני):

70% מהמנהלים דיווחו כי החונך סייע להם במידה רבה עד רבה מאוד לפתור בפועל בעיות מהותיות בחיי בית הספר.

תרבות מעקב ומדידה וחיזוק מיומנויות ניהול ומנהיגות, וכלה בהתוויית ערוצי תקשורת טובים עם תלמידים, בין אנשי צוות, ובין בית הספר להורים ("היא הפכה לחלק בלתי נפרד מבית הספר, עוזרת

לצוות המורים, לי, לסגן המנהל, היא מקדישה זמן לכולנו"). רק מעטים ציינו כי החונכות הוגבלה לרמה האישית בלבד, בהגדירים זאת כהרחבת ידע וכלים עם דגש על ניהול זמן ("אני מקדיש המון מזמני לבית הספר והחונך עזר לי להתאפס, כי זה על חשבון הרצונות הפרטיים שלי..."); "בטיפול בבעיות המורים לא התערבה".

מכל מאפייניה של החניכה, ובעיקר מתוך מה שהיה ועשה החונך, בולט בראש ובראשונה מעמדו של החונך כמלווה, יועץ, מדריך, מכוון, מנחה, מעצים – ולא כמי שמנהל את העניינים או כופה את עצמו ואת דעותיו: "היא לקחה את המוטו של בית הספר והצליחה לבנות תכנית עבודה, בלי לכפות את שלה. היא על מה שיש לי בנתה והוסיפה דברים שתרמו לי ולבית הספר"; "הגדולה שלו זה שהוא נותן המון מקום, שההתערבות שלו זה שהוא מחפש יחד איתי את התשובות"; "היא כיוונה אותי איך להעניק, איך לחזק סמכות באחרים, נתנה לי כוח איך לדרוש יותר מהצוות ואיך לא להיראות רק נחמדה"; "הוא פרגן, דחף אותי והדגיש יכולת אישית, בשום אופן לא ניהל אותי"; "לא כופה, לא אומרת מה לעשות אלא מדריכה ונותנת כלים". גם מקצת החונכים, מצדם, הדגישו מאפיין זה של עבודתם: "אנחנו עושים דברים מבלי להחליף את המנהל, מבלי לעשות דברים במקומו"; "אני מאוד מקפידה לא לתת פתרונות, זה ערך כמעט מקודש"; "חשוב לי להביא בפניהם כלים חדשים שהם אינם מכירים. חשוב שילמדו משהו חדש בכל פעם, לכל פגישה חייב להיות סיכום מובנה, כולל שאלות". עוד בלטו, לדברי מנהלים, תכליתיות ומיקוד ועיסוק ב'being של המנהל' (לגיטימציה ללבטים, לצורך באוורור, חשיבה מרובה וכדו').

על מעמד המיוחד של החונכים ועל המאפיינים הייחודיים של עשייתם יעידו הטרכינולוגיה, התארים והאנלוגיות שבהם בחרו המנהלים להשתמש: "מין חברה אישית שלי"; "מין פסיכולוג"; "זה אחרת, זה חדשני ומיוחד. אני אוהבת את זה. אולי גם בגלל שנוצר קשר טוב. בהתחלה לא הבנתי מה זה חונך, זה שונה ממפקחת. היא באה מהמקום שלי, היא אמרה: אני כמוך"; "יש לחונכת יכולות יפות ואני כמנהלת זה 8 שנים, לא היה לי כזה דבר, גם לא בתחילת הדרך. זה משהו שהיה צריך להיות בתחילת הדרך והגיע רק עכשיו"; "אני לא משווה את זה לכולם. בהשוואה למה שאני הייתי צריכה זה בדיוק מה שהייתי צריכה וזה נתן לי מענה"; "למרות הניסיון הרב שצברתי, מבחינה מקצועית לא הייתי צריך אבל זה היה עזר רב, זה כיף שעוד מישהו מהתחום ונטול אינטרסים פנימיים מדבר איתך"; "אליה אני מתקשרת ראשונה. חייבת ליידע אותה ראשונה"; "בפעם הראשונה השנה לא קיבלתי מהמפקחת דרישה לערוך שינויים ותיקונים בתכנית העבודה השנתית. קיבלנו פידבקים טובים, ללא צורך בתיקון".

יחסים בין-אישיים כמנוף לשינוי

טיב הקשרים שנוצרו בין רבים מהמנהלים לבין חונכיהם עָבָה את תרומתה של החונכות והעלה מאוד את מידת שביעות הרצון ממנה. הפתיחות של המנהל בתוך הקשר, הכבוד כלפיה מצד החונך, האמפתיה הבסיסית, האמון ותחושת השותפות - כל אלה גרמו למקצת המנהלים 'לרוץ' אל החונך ("כל בעיה שמתעוררת אנחנו בודקים יחד"; "אני מתקשר ומתייעץ כמו בערוץ פתוח, מתי שאני מרגיש צורך"; "אם העזתי לחשוף לפניו דברים רגישים של בית הספר, צריך באמת לסמוך עליו, והיו דברים שהוא ידע, שלא לפרוטוקול, והוא הזיז את המחברות שלו..."), ומכל מקום גרמו לשביעות רצון יוצאת מן הכלל ("מגיע ציון אישי 100, בגלל הניסיון שהיה לי אז 90%"; "אני לא רוצה לתת 10, שזה לא יישמע מוגזם, אז אני נותן 9, למרות שבעיני הוא 11"; "לא יכולה להגיד 100%, אבל כמעט 100").

בראי המספרים (נתונים משאלונים למילוי ידני ומסקר טלפוני):

גורמים הקשורים לתפיסת תרומתו של החונך בעיני המנהל:

נבדק אילו משתנים קשורים בתפיסת תרומתה של החניכה בעיני המנהלים. בגורמים שנבדקו: היקף שעות החניכה, קביעות המפגשים וקיומם באופן שוטף, תדירות המפגשים, יחסי העבודה בין המנהל לבין החונך ומידת הנוחות של הנחנכים (המנהלים) לשתף את החונכים בקשייהם. מתוך מכלול המשתנים שנבדקו נמצא שככל שמנהלים מדווחים על יחסים הדוקים יותר עם החונך האישי שלהם, כך תפיסת תרומתו בעיניהם גבוהה יותר באופן מובהק ($r=0.42$).

גם מקצת החונכים הצהירו על מידה רבה של שביעות רצון מטיב הקשר ומאופי היחסים: "זכיתי לשיתוף פעולה מעולה"; "העבודה עם המנהלת הייתה לי עונג גדול"; "זו הייתה מנהלת חכמה ורצינית – תענוג לעבוד איתה ולהזיז איתה הרים"; "נוצרה כימיה טובה והעבודה הייתה בהרמוניה". ואף שמתוארים רק שני מקרים, נדמה כי בעבודה עם מנהלים צעירים/חדשים היה משהו מרנין בעיני חונכים: "עם מנהלת צעירה היה ממש נהדר. להקים דברים מן היסוד, לרקום את כל הדברים החדשים צעד אחר צעד, לעשות

את כל החיבורים, הכל"; "זה מנהל שהתחיל לפני שלוש שנים, הוא מאוד פתוח, רוצה לשנות דברים, מאוד רוצה להתקדם".

סוגיות של מגדר ולאום בהקשר של החניכה

בהקשר זה ראויות בכל זאת לציון התייחסויותיהם והשגותיהם של אחדים מן החונכים בנוגע לסוגיות של מגדר ולאום בבתי ספר דוברי ערבית. במוקד דבריהם כאן עמדו קיומה של רגישות מגדרית במפגשי חונכות-מנהלים גברים, בפרט ותיקים ("זה מנהל שמקבל אותי בנימוס רב, ג'נטלמן אמיתי, אבל שלא פשוט לו לעבוד עם אישה יהודיה. אני לאט לאט פותחת חריץ, נכנסת דרך הסגן, משתדלת לא לאיים"; "אני יהודיה מול מנהל ערבי. אישה מול גבר ערבי. לקראת סוף השנה עלה מקום האישה בבית הספר וזאת הייתה חוויה"), ומודעות ללאומיות, על יחסי הכוח השונים המשתמעים ממנה והבדלי המנטאליות והתקשורת הקשורים בה ("אני יהודיה והם ערבים, אני מרגישה שליחות, את הפן היהודי, קירוב לבבות"; "אני מגיעה לבתי הספר הערביים בזירות רבה

עם היהדות שלי, עם כבוד עצום לאנשים ועם הערכה גדולה למה שהם עושים"; "אחד הדברים שאני נזהרת במגזר הערבי זה לא להיות מעליהם בגלל שאני יהודיה"; "כשבאים למגזר הערבי בגובה העיניים, זה לפי ראות עינינו ולא בעיניהם. כניסה של יהודים למגזר הערבי זה סבוך מאוד. אני נזהרת בטשטוש הגבולות. זה אף-פעם לא בטוח שהדרישות שלי מהמנהל יכולות להתאים לאחרים. אני יושבת להם על הווריד עד שהם עושים את הדברים כיוון שאצלם זה לא מובן מאליו. שיטת ה'יהיה בסדר' מאוד דומיננטית. אם יש לנו סיכוי במגזר, זה במהות המוסר, וזה בעיקר בדברים הקטנים..."¹⁶

4.3.2 מתכונת החניכה

מפגשים שבועיים קבועים או מסגרת גמישה

אף שמתכונת החניכה הרווחת הייתה של מפגש שבועי קבוע, יצרו מנהלים וחונכים מתכונות מקומיות, במידה רבה לפי העניין והצורך, וגם למשך המפגש היה טווח - משעתיים עד יום שלם ("אם היה צורך בעוד ישיבה, הייתה באה"; "אני מקבל אותה ל-5 שעות בשבוע וגם בהזדמנויות אחרות"). מקצת המנהלים נפגשו עם החונך אחת לשבועיים, או לפי תכנית אחרת, קבועה או לא קבועה מראש.

בראי המספרים (נתונים משאלונים למילוי ידני ומסקר טלפוני):

תדירות החניכה:

כ-80% מהמנהלים דיווחו כי נפגשו עם החונך אחת לשבוע, ו-17% דיווחו על אחת לשבועיים. מעטים דיווחו על תדירות נמוכה מזו.

בהשוואה בין קבוצות אוכלוסייה שונות, דיווחו על תדירות שבועית -

■ יותר מנהלים בבתי"ס דוברי ערבית בהשוואה לעמיתיהם בבתי"ס דוברי עברית (87% לעומת 71%).

■ יותר מנהלים בבתי"ס יסודיים בהשוואה לעמיתיהם בחט"ב ובחט"ע (86% לעומת כ-70%).

■ יותר מנהלים בבתי"ס של משה"ח בהשוואה לעמיתיהם בבתי"ס של קרן רש"י ושל הג'וינט (87%, 71% ו-60% בהתאמה).

מקצת המנהלים ציינו כי מפגשים קבועים וסדירים אפיינו את תחילתו של קשר החונכות, וכי עם הזמן, או בשל העומס, הם צומצמו ("פגישה שבועית למנהל לשעה וחצי זה תיק לא קטן עם כל המטלות שיש, אבל בכל זאת אני מרגישה שאני מצפה לפגישה הזאת"; "בתחילת השנה היו יותר. אחרי ינואר נפגשנו פעמיים-שלוש. עם הזמן ראינו שזה יותר מדי, לא היה מה לעשות כ"כ הרבה בבית הספר, וגם בגלל העומס לא יכולתי להיפגש אתה כל שבוע והיא הסכימה לזה. למשל, בתחילת אפריל היה לי משהו חשוב להיוועץ אתה ואח"כ עוד פעם, כשביקשה הערכות מהצוות").

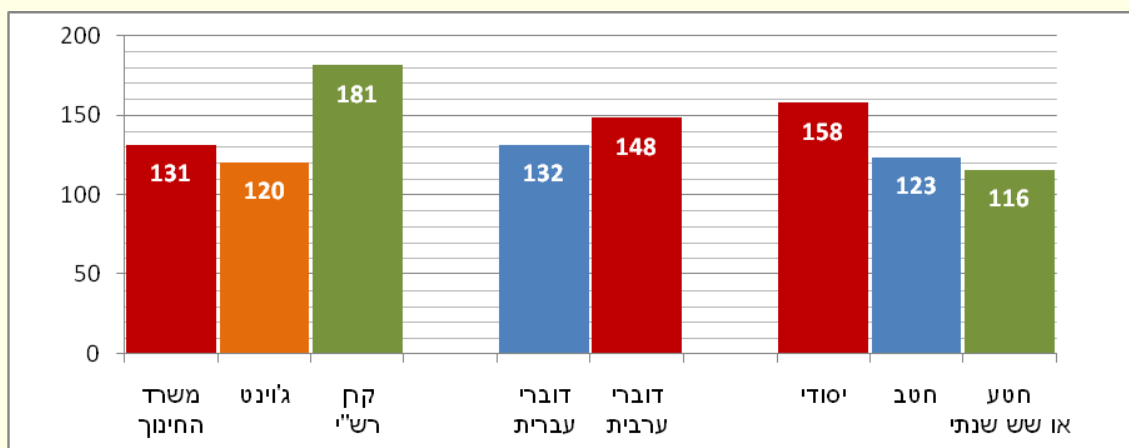
¹⁶ בהמשך לדברים אלה צוין כי מנהלי בתי ספר דוברי ערבית מעדיפים מדריכה יהודייה ולא ערבייה, בשל מוסר העבודה הגבוה יותר.

רק שתי מנהלות טענו במפורש כי לא חשו צורך בחניכה, ולפיכך נפגשו עם החונכת פעמיים בלבד: "אני מוכנה ויודעת הכל, היא לא מחדשת ולא תורמת לי. בס"ה מפריעה ולוקחת לי 3 שעות בשבוע שאני יכולה לעשות בהן דברים חשובים".

היקף שעות החניכה

בראי המספרים (נתונים משאלונים למילוי ידני ומסקר טלפוני):

תרשים 3: סה"כ שעות תמיכת חונך מתחילת התכנית - על פי דיווחי מנהלים*



* חושב כמכפלה של סך החודשים מאז תחילת התכנית * ממוצע שעות חניכה בחודש.

בממוצע דיווחו המנהלים על כ-11 שעות חניכה בחודש ועל כ-126 שעות סה"כ מאז תחילת התכנית. כ-75% מהמנהלים דיווחו כי המפגשים עם החונך היו על בסיס קבוע ושוטף תמיד, ועוד כ-23% דיווחו כי המפגשים היו על בסיס קבוע ושוטף בד"כ.

בהשוואה בין קבוצות אוכלוסייה שונות, דיווחו על תדירות קבועה ושוטפת תמיד -

▪ יותר מנהלים בבתי"ס דוברי ערבית בהשוואה לעמיתיהם בבתי"ס דוברי עברית (77% לעומת 67%).

▪ יותר מנהלים בחט"ב בהשוואה לעמיתיהם בבתי"ס יסודיים וחט"ע (83%, 71% ו-65% בהתאמה).

חניכה אישית למנהלים או חניכה קבוצתית לצוות

בראי המספרים (נתונים משאלונים למילוי ידני ומסקר טלפוני):

מסגרת החניכה:

52% מהמנהלים דיווחו כי מסגרת החניכה אישית כל הזמן או רובו, 45% דיווחו כי במחצית מהזמן החניכה אישית ובמחציתו קבוצתית, ו-2% דיווחו כי המסגרת קבוצתית רוב הזמן או כולו.

בהשוואה בין קבוצות אוכלוסייה, דיווחו על מסגרת אישית בעיקר-

■ מנהלים בבתי"ס דוברי עברית בהשוואה לעמיתיהם בבתי"ס דוברי ערבית (65% לעומת 39% בהתאמה).

■ מנהלים בחט"ב בהשוואה לעמיתיהם בבתי"ס יסודיים ובחט"ע/שש-שנתיים (61%, 57% ו-35% בהתאמה).

מלכתחילה נועדה החונכות למנהלים, ואכן רוב מפגשי החניכה היו עמם או רק עמם ("לרוב איתי אישית"), אך מפגשים נערכו גם בין החונך לבין בעלי תפקידים אחרים (סגן מנהל, צוות ניהול, רכזי תחומים / מקצועות / פדגוגיה, יועץ, צוותים ספציפיים) ורק לעתים רחוקות עם מורים באופן אישי, וכל זה על בסיס אישי או קבוצתי, תקופתי או "לפי צורך" ("וגם בישיבות צוות מדי פעם"). עבודה גם עם בעלי תפקידים שונים בבית הספר אפיינה יותר את החניכה בבתי ספר דוברי ערבית בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית ("בחלק הגדול פגישות אישיות אבל גם הרבה עם הצוות"). חונכים תיארו יותר מנהלים ותיקים וכוחניים בבתי ספר דוברי ערבית, השולטים ביד רמה ומתקשים להשתנות ואשר היה צורך ללמד אותם 'להתחיל לעבוד בצוות', וגם יותר בתי ספר דוברי ערבית שהתנהלותם ירודה,

'מבולגנת', מסוכסכת או מוכתבת מבחוץ: "ההישגים דווקא בסדר אבל המנהל עובד לבד ויש בעיה בחלוקת סמכויות"; "מנהל שמאוד רוצה לשנות אבל לא היה לו כוח לשנות, כי קבעו לו מי יהיו הרכזים ומי יהיו נושאי התפקידים. עזרנו לו להבין שהוא כן מסוגל והוחלפו נושאי התפקידים בכאלה שלא מונו אלא קיבלו על עצמם"; "מנהל שהרגיש בתוך סכך, עם מורים ללא התמקצעות, המון אי-סדר, כל אחד עשה מה שרצה. עשיית סדר הייתה דבר מחויב המציאות"; "מנהל סופר ותיק, יושב על זרי הדפנה, הוא זה שמחליט. היו המון שעות תגבור ולמרות זאת תלמידים ירדו בהישגים. לא היה כל פיקוח ולא ידעו מה לעשות עם השעות. מורים נעדרו כל הזמן ולמנהל היו הרבה תסכולים".

בכל מקרה, טוענים חונכים - "העבודה הכי קשה היא עם המנהלים", ועם מנהלים ותיקים - שרגילים שרוב הדברים נעשים על-ידם ולא עם בעלי התפקידים, גם כאשר אלה קיימים - בפרט ("יש מנהלים שאינם מאפשרים מהלך כזה והיו רוצים לתקוע מקלות בגלגלים"; "עם מנהלים שסגורים על עצמם צריך המון לעבוד על הקיבעון. היה צריך לפתוח להם את הראש").

4.3.3 תרומת החניכה

גם בראיונות העומק האישיים נשאלו מנהלים, מפקחים, חונכים ומורים בדבר תרומת החניכה ליכולת לנהל את בית הספר. מפקחים הדגישו (ושיבחו) את הבחירה - זו הפעם הראשונה - לא ביועצים ארגוניים (כמו בעבר), אלא במנהלי בתי ספר לשעבר, ואת ההמלצה למקד את החניכה במנהל. זאת ועוד: מרבית המפקחים שיבחו את הליך הכשרתם המובנה של החונכים ואת הליווי היסודי והצמוד שזכו לו לאורך השנה תוך כדי חניכת המנהלים: "הם פשוט למדו יום בשבוע בצורה מאוד מקצועית אצל טובי האנשים. הם באו לסדנאות ואחר-כך יצאו אל השטח וממש קיבלו את כל

מה שהם צריכים לקבל וזה ממש מאוד מאוד מובנה. זאת אומרת, זה אחד התהליכים המובנים והיסודיים ביותר והכי חשובים של התכנית". אמנם מקצתם התלוננו על העומס שהוטל על המנהל עקב המפגשים ה'תכופים' מדי ועל היעדר גמישות בעניין, אך רובם סברו כי תרומתה האמתית והמשמעותית של החניכה הייתה ביצירת מחויבות וכיוון בקרב המנהלים: "החניכה הייתה המצפן בשבילם. המצפן הזה לא תמיד היה ברור להם".

להלן התייחסויות לסוגיות שונות בעניין תרומתה של החניכה להעצמת המנהל ולארגון בית הספר והתנהלותו:

ככלל אפשר לסכם ולומר כי מנהלים מדווחים על רשימה מצטברת, ארוכה ומגוונת של תרומות: רכישת כלי ניהול מתקדמים, פיתוח מנהיגות יוזמת ועצמאית (עלייה בתחושת המסוגלות, חילוף ממצבים של תקיעות, חיזוק המוכנות לקחת סיכונים ניהוליים), מיקוד אנרגיה וריכוז מאמץ, יצירת מחויבות עמוקה לשינוי, כינון צוות ניהול וצוותי עבודה, ביסוס תרבות בית-ספרית המדגישה הערכה ומדידה, העצמת סגלי הוראה, עיסוק בהיבטים רגשיים ובחוויה הסובייקטיבית של התפקיד ("גם כמה לעשות וגם כמה להיות"), זירת למידה מוגנת ומרחב לחקירה משותפת, התפתחות אישית משמעותית וחוויה חזקה של למידה ושינוי ("אני מרגיש שאני משתנה מעט, לא רק בניהול בית הספר אלא גם בחיים הפרטיים שלי ושיש הרבה דברים שאני עושה היום אחרת ובצורה טובה יותר"; "נעשיתי אדם טוב יותר"); נראה כי הערך המוסף הגבוה ביותר הוא כאשר מנהלים מרגישים שהם נתרמים הן ברמה האישית והן ברמה הניהולית הבית-ספרית, המקצועית והתפקודית.

פיתוח מנהלים אישי-מנהיגותי וגם פיתוח מיומנויות ניהול

מתשובות המנהלים אנו למדים כי גם בניסיונם לזקק את התרומה והערך המוסף של החונכות, חזרו בדרך כלל מנהלים (וסגניהם) והבחינו בין תרומה אישית 'נטו', ישירה, לבין תרומה מקצועית, ברמה הניהולית הכללית בית-ספרית, או שהדגישו את שילובן. כמה מנהלים התמקדו בשינוי "תוך אישיותי", כלשונם, שבעקבותיו עלו האסרטיביות, הביטחון העצמי והנינוחות שלהם ("הוא לימד אותי איך לא להיכנס ללחץ כשמתעוררים קונפליקטים לא צפויים ואיך לפרוס..."); "בזכותה אני השתניתי, קיבלתי הרבה ביטחון עצמי"; "אני פחות יבשה עם הצוות, רוב המורים הרגישו שהשתניתי, הם יותר קרובים היום. אני יותר עדינה עם המורות. התחלתי לפרגן"; "פחות שומרים מרחק ממני וקרובים יותר"; "אי אפשר להישאר סמכותי כל כך בתהליך אמיתי כזה, אי אפשר כבר להישאר עם אותה תפיסה". אחרים נתנו בעיקר מניהול זמן ו"איגום של ידע וחשיבה" ("הוא נתן לי הרבה דוגמאות מהעבר שלו כמנהל ומבתי ספר אחרים, וזה היה כמו למידת עמיתים"), או פשוט 'נהנו' מאוזן קשבת רגישה ומשיקוף.

הערך המוסף של החניכה בולט על רקע "בדידותו של המנהל", שמנהלים הדגישו כי היא מאפיינת מאוד את תפקידם, לנוכח מעורבותו המועטה, לדבריהם, של המפקח בעבודתם ("אינו חלק מההתרחשות הבית-ספרית"). תהליך החניכה לאורך זמן חיזק אפוא בקרב מנהלים נושאים כגון 'נשיאה עצמית' – אחריות ובעלות מלאה שלהם על ההתנהלות הבית-ספרית, והמשכיות – הן של ההישגים עצמם והן של השאיפה להשתפרות מתמדת.

מבחינה מקצועית הוגדרה התרומה כהקניית כלים מעשיים ("לתת עזרים שאולי היה לוקח לי הרבה שנים לאתר או לבנות או לגלות אותם"), הבהרה ו'התחדדות' ("חידד לי מה אני רוצה ולא רוצה

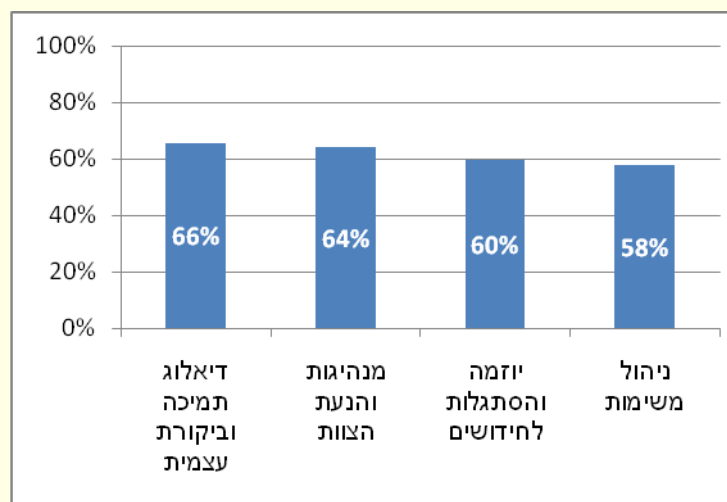
לעשות"; "התחילו חלוקת עבודה נכונה ותהליכי עבודה יעילים יותר, כמו הגדרת תפקידים" (ותכנון ומכונות למטרה) ("אייט מקרו תוך התמקדות במיקרו"; "עמידה בל"ז תוך כיבוד זמנים והוצאה מן הכוח אל הפועל של תכניות"). מנהלים שהדגישו את היתרמותם משילוב בין שתי הרמות חשו כי "לצד התרומה להתנהלות הארגונית ולתהליכים הפדגוגיים - שנעשו בבית הספר גם קודם - ההזדהות, התמיכה והכתף הן תרומה מכרעת".

גם החונכים, בדומה מאוד למנהלים, תיארו תרומות ותפוקות מסוגים שונים בעקבות עבודתם עם המנהלים, אך נדמה כי יותר מהם, בהשוואה למנהלים, סברו שעבודתם נשאה פירות, או ניצנים לפירות בעתיד, בעיקר ברמה האישית: "התוצאות הן מעל המצופה בבתי הספר דוברי ערבית"; "בית הספר נכנס ל"שוחרי שינוי" בגלל התוצאות הנמוכות במבחני המיצ"ב. אחת המטרות הייתה לשפר הוראה-למידה ויש קבלות רבות בסוף השנה"; "בסוף השנה בדקנו מה נעשה ומה לא בהתאם לתכניות, והכל התפתח מאוד יפה"; "עבדנו צמוד עם הרכזים על יעדים ומטרות והרכזת אמרה אני לא מבינה איך יכולתי לעבוד קודם"; "שתי המטרות, של אבחון לקויות ושל מיפויים, הושגו וגם שיפור האקלים החינוכי"; "יש סוף סוף התמקדות ביעדים ומעקב רציף אחרי שעות התגבור"; "מנהל שהיה מאוד דיקטטורי הבין שהוא צריך לשנות את צורת הניהול....התוצאות הלימודיות מוכיחות את עצמן"; "עברתי עם המנהל תהליך משמעותי של שינוי. זה התחיל במריבות והוא הצליח להפנים דברים אחרים, הוא עשה דברים מרגשים, והכל בטון אחר".

בראי המספרים (נתונים משאלונים למילוי ידני ומסקר טלפוני):

תרומתם של החונכים למנהלים באופן אישי וליכולתם לנהל את בית הספר דורגה על ידי המנהלים בסולם בן 5 דרגות, מ'כלל לא' עד ב'מידה רבה מאוד' (הסבר על אופן בניית המדדים הכמותיים המגדירים את תרומת החונך למנהל ורשימת ההיגדים המרכיבים אותם מוצגים בנספח 3.2). הדירוג הגבוה ביותר ניתן לתרומת החונך בתחום הדיאלוג, התמיכה והרפלקציה, אחריה דורגה תרומתם בתחום יכולת המנהיגות והנעת הצוות, לאחר מכן - תרומתם בתחום טיפוח יוזמה והסתגלות לחידושים, ולבסוף דורגה תרומתם של החונכים בתחום ניהול משימות (66%, 64%, 60% ו-58% מהמנהלים, בהתאמה, דירגו את תרומת החונכים "רבה עד רבה מאוד") - כפי שאפשר לראות בתרשים הבא:

תרשים 4: תרומת החונך למנהל בתחומים שונים - שיעור המשיבים "במידה רבה עד במידה רבה מאוד"



לא נמצאו הבדלים מובהקים בתשובותיהם של מנהלים בקבוצות האוכלוסייה השונות (לפי מגזר, שלב גיל וגורם מתערב).

נוסף על כך, מרבית המנהלים (78%) העידו על פוטנציאל גבוה עד גבוה מאוד של החניכה לסייע לשפר את הכישורים ומיומנויות הניהול.

בתשובה לשאלה פתוחה בלתי נעזרת "מהם 2 התחומים העיקריים המציינים את תרומתו של החונך לשיפור מיומנויות ניהול בית הספר", בלטו במיוחד היבטים ארגוניים כגון הבניה של המערך הארגוני ותכנון אסטרטגי מצד אחד, והיבטים של תמיכה אישית למנהל וחידוד תפיסת תפקידו ומנהיגותו כמנהל בית הספר מהצד האחר.

83% מהמנהלים העידו כי החונכים הגשימו את הציפיות שלהם מהם. בתשובה לשאלה פתוחה בלתי נעזרת "אילו ציפיות שלך מהחונך לא מומשו לעת עתה", קבלו מנהלים מעטים בלבד על שהחונך לא סייע להם בנושאים תקציביים (כגון הסבת תקציב התכנית ליעדים רצויים לביה"ס, או קבלת התקציב שהובטח מלכתחילה), לא עבד מול צוות המורים אלא התמקד בעבודה מול המנהל, או שהתשומה שלו לא הייתה מעשית מספיק.

לא נמצאו הבדלים בתשובות המנהלים בקבוצות האוכלוסייה השונות (לפי מגזר, שלב גיל וגורם מתערב).

חלחול והטמעת מסרים לארגון ולהתנהלות של בית הספר

מנהלים רבים מדברים על מידה גבוהה של הטמעה וחלחול של השינויים וההתנהלות החדשה בבית הספר. מנהלים רבים, ובעלי תפקידים אחרים, טענו כי תהליכי ספיגה כאלה התרחשו בכל הרמות, ושירדו אופטימיות בדבר הפיכתם של החידושים והשיפורים לנורמה ולנכסי צאן ברזל של בית הספר.

מנהלים שונים הדגישו את החלחול באופנים שונים; הם ציינו, למשל, שמורים לא רק 'נדבקו' במוטיבציה, אלא גם נתחדד בעיניהם הצורך בשינוי ("אני חייב לשנות גם במקום שלי ולהביא תוצאות"), ושהדבר חשוב בעיקר בבתי ספר שיש בהם יותר מורים ותיקים או יותר מורים ממורות; דוגמה נוספת היא המקום והחשיבות שקיבלו הקשבה ואמפתיה בתקשורת וביחסים בתוך המעגלים השונים בבית הספר.

גם מורים העריכו את תרומת החונכות לעבודתם שלהם ("כשביקשתי עזרה לגבי בעיות שונות מגורמי חוץ, הלכו אתי סחור-סחור. עכשיו נתרמתי המון"), על אף העומס הכרוך בהשתתפות בה ("עירוב המורים בצוות ניהול עזר מאוד לבית הספר, כי קודם לא היה לנו. אך זה היה גם סוג של נטל כי היינו חייבות לתת שעות כצוות ניהול, ולא תוגמלנו עליהן. אבל תוגמלנו בדרכים אחרות מן החונכות").

בסופו של דבר, מניסיונם של מנהלים להעריך באיזו מידה הוטמעה התכנית ו'חלחלה' לכלל צוות בית הספר ולהתנהלותו עולה כי דעתם בעניין נוחה למדי: מרביתם טענו במידה של ביטחון כי כלים, הגדרות תפקיד ודפוסי פעולה אכן נספגו, בדרגה זו או אחרת, ויישאו נחלתו של בית הספר כארגון וכתרבות: "אני משאירה פה חותם, מה שנוצר ממשיך להתקיים, זה יהפוך להיות כאן אורח חיים"; "יש בהחלט דברים שיישאו כאן כנכס, התשתית קיימת ולא הכל יילך"; "גם אם לא אהיה פה, הדברים יימשכו כי כלי הדרכה ומבחנים נטמעו בבית הספר"; "לדעתי כל הצוות הבין מה שאנחנו עושים ב'שוחרי שינוי' והוא עושה יחד איתנו"; "הדברים מחלחלים דרכי לכל המורים, עד למורה לספורט, כי הצוות נרתם למנהל שמוביל, לכל אחד במינון אחר"; "אם אחליט להיעדר, אני חושבת שהדברים יישאו כי הם כבר נעשים על-ידי המורים, הם זורמים בלי הרבה התערבויות". מנהלים אחרים היו צנועים וזהירים יותר: "ייקח עוד זמן עד שהכל יוטמע באופן מלא, זה עדיין לא אצל כל המורים. בינתיים בעיקר הרכזים".

גם כמה מן החונכים תיארו הטמעה מוגבלת, בפרט כאלה שעבדו עם מנהלים דומיננטיים או ותיקים, אשר העבודה עמם התקדמה לאט או בעקיפין: "הניסיון להעצים את המנהל ושזה יחלחל לא פשוט. ולכן הייתה צריכה להיעשות הרבה עבודה גם עם רכזי מקצועות, רכזי מגמות, עם נציגי מורים, וזה דבר חריג"; "הייתי צריך לעבוד בשלושה רבדים עד שהמנהל הבין שהוא צריך לשנות את צורת הניהול"; "היה צריך לעבוד עם הסגנית על איך להיות סגנית של מנהל כל-כך דומיננטי".

אפשר לומר שבבתי ספר שבהם הוטמעו המסרים של החניכה בארגון ובהתנהלות בית הספר, ואשר מנהליהם רואים דברים כהווייתם, אזי יש בכך כדי לתמוך באחד היסודות המרכזיים של החניכה הנוגע למתודה שלה: התבססות על דוגמה, דיגום ו'עיצוב התנהגות' מן המנהל הנחנק אל המורה ועד, בעתיד, אחרון התלמידים.

4.3.4 משולש היחסים מנהל-חונך-מפקח

מעורבותו של המפקח במערך היחסים שבין המנהל לחונך לא הוגדרה במתווה התכנית. בפועל, מרבית המפקחים תיארו התנהלות שבה הם הקובעים את מידת מעורבותם בעשייה ובהתקדמות

הבית-ספרית בעקבות החונך - על פי הצרכים שלהם, מידת פניותם או האופן שבו הם תופסים את תפקידם.

מעורבות המפקח ביחסים שבין המנהל לחונך

מקצת המפקחים ציינו כי היו שותפים לבחירת החונכים, תוך ניסיון להתאימם לבית הספר, למצבו ולצרכיו, והביעו תקווה כי בחרו "חונכים מצוינים": "מה שטוב, שאנחנו בחרנו את החונכים האלה. הכרנו אותם ועשינו זאת בהתאמה לסוג בית הספר".

לעומת זאת, מרבית המפקחים דיווחו על מעורבות נמוכה במערכת היחסים שבין המנהל לחונך. תיאורה של אחת החונכות מייצג במידה רבה את פני הדברים בכל הנוגע למערכת היחסים עם המפקח: "זה מסתכם בהתעניינות ופעמיים בשנה נפגשים ומדווחים..."

מקצת המפקחים הביעו מידה מסוימת של מורת רוח לנוכח העובדה שמעריך יחסי העבודה בינם לבין החונכים לא הוגדר אלא 'נשאר פתוח' להתפתחות נקודתית: "לא בנו את זה בצורה מסודרת... הגישה שהתוותה את התכנית הייתה יותר חונך מול מנהל, כדי שהמנהל יהיה חופשי ופתוח, אבל הקשר עם המפקחים היה צריך להיות מובנה בתוך הפרויקט. היה צריך ליצור מצב שיותר נדבר שלושתנו ביחד".

יתר על כן, מקצת המפקחים מחו על היעדר קוד אתי בהקשר זה בדבר נאמנותו של החונך למנהל מחד, והאחריות והחובה המוטלות עליו לדווח למפקח מאידך: "אני רוצה לקוות ולהאמין שיש למלווה יכולת להעביר לי דברים שחשוב שאני אדע, מבלי שהוא מועל באמון של המנהל בו. זה מאוד חשוב לי"; "יש לחונך אחריות מסוימת להגיד לי אם יש בעיה קשה. הוא יודע הרבה יותר ממני, זה לא שהוא מרגל ומגלה לי, אלא שיש לו תובנות ואותן הוא צריך לספר לי, לא ברמה של לדווח על דברים שקרו".

תחרות מול שיתוף פעולה בין החונך לבין המפקח

לא זו בלבד שמרבית המפקחים לא ראו בחונכים סוג של יריבים-מתחרים המאיימים על מעמדם, אלא שקצתם אף אמרו כי היו מוכנים לראות בחונך שלוחה שלהם ושל תפקידם, בעיקר בשל היותם עמוסים מכדי ללוות את המנהל ברציפות, תוך שהם שומרים על מעמדם וסמכותם כמפקחים: "אני לא אוכל לעשות את העבודה שהחונכת עושה. אין לי זמן לזה, יש הרבה בעיות, ולא נותר לי זמן למלא את הפונקציה הזאת. המלווה משלים אותי ועוזר לי לקדם דברים שאני לא יכול. נהיינו פקידים זוטרים ואני כמפקח לא יכול למלא את הפונקציה הזאת, לא ברמה שהוא יכול לעשות את זה. חונך טוב בבית הספר עוזר לי ומשלים את עבודתי".

מפקחים אחדים תיארו (לאו דווקא ביוזמתם, אלא בתגובה לשאלה ישירה בעניין) יחסי מנהל-חונך אינטנסיביים וצמודים במיוחד, שהיו יכולים לחתור תחת מעמדם והשפעתם ("החונכים כל שבוע בבית הספר וזה יוצר אינטנסיביות שאי אפשר להתעלם ממנה, וזה יכול להטריד במידה מסוימת. מדובר לא במדריכים, אלא במשהו שהוא חובק עולם בבית הספר, כמו מטפלת. אבל אני צריכה מאוד לשמוח שיש את המטפלת אם היא טובה"; "חשוב שהמנהל יוכל לראות אותו כאיש שהוא באמת יכול להתייעץ איתו על דברים שהוא לא יכול להתייעץ איתי כדי לא לאבד מההערכה שלי אליו. אבל אני מקווה, שכמפקחת אני כן משפיעה, שאני מאצילה משהו מהידע שלי ומהשקפת העולם שלי על המנהלת שלי". אך רובם, כאמור, שיבחו את עבודת החונכים ואת הפתיחות שגילו

והנהיגו ביחסים עמם – אם ביוזמתם ואם, ובעיקר, בתגובה ליוזמת המפקחים שביקשו להתעדכן ולהיות שותפים לתהליכים ("הייתה הרגשה שמנהלים רצו בזה שנהיה מעודכנים וגם החונכים היו מספיק פתוחים לזה").

4.3.5 ולמי מתאימה החונכות?

כמעט כל המנהלים סברו כי החונכות מתאימה ובעלת ערך "לכל מנהל באשר הוא". עם זאת, יש שהטעימו כי החונכות יכולה לתרום במיוחד למנהלים חדשים, יותר מלוותיקים (קצתם אף ראו

בראי המספרים (נתונים משאלונים למילוי ידני ומסקר טלפוני):

91% מהמנהלים ממליצים במידה רבה עד רבה מאוד למנהלים עמיתים שלהם לקבל הנחיה ממנהל חונך.

בחניכת מנהלים מתחילים הכרח: "מנהל חדש חייב חונך לפחות במהלך שלוש השנים הראשונות"; "כמנהלת חדשה הייתי מתעסקת יותר בלייצר את המקום שהגעתי אליו, ולא הייתי רצה לפיתוחים כאלה כמו שעשינו. החונך סחף אותי

למקום הזה, לכן הליווי הזה משמעותי כל-כך"), וכן למנהלים שחשים צורך בשינוי ומאמינים באפשרות לחולל (בניגוד למנהלים שחוקים או נוקשים): "לא למנהל שלא בטוח בעצמו ולא רוצה לשנות או שאין לו כוח".

מנהלת אחת, שסברה כי החניכה חסרת ערך לגביה, קשרה זאת בוותק שלה: "אני לא צעירה, אני לא צריכה, יש לי ניסיון רב, החניכה הייתה מיותרת בעיני. בגדול, אני לא זקוקה לה". מורה אחת העלתה נימוק דומה: "אנחנו צוות ותיק. קשה לקבל דמויות והנחיות מבחוץ". ואמנם, היו חונכים שהדגישו כי "יש מנהלים שלא צריכים, הם מספיק אסרטיביים בעצמם ללא עזרה" וכי עם מנהלים חדשים יש לעבוד בעיקר על ביטחון ותעוזה.

לדעת מנהלים, החניכה תהיה בת-השפעה ורלווטית יותר בתנאים הבאים: תתאפשר בה אוטונומיה מלאה למנהל לקבוע את תדירות המפגשים ומטרותיהם; החונך היה בעבר מנהל בית ספר ("זה נותן לכל זה משמעות אחרת, יותר לעומק. יועץ ארגוני יכול להיות גם טוב, אבל הוא ידבר על תיאוריות, על דברים שלמד ולא יביא ממש את הקול של השטח"); התהליך יהיה ממושך דיו ("ולא יפסק באמצע, בין שמיים וארץ"), תוך נוכחות רבה של החונך בבית הספר ומתוך התכוונות לבנות תכנית ש"תצמיח את בית הספר להרבה שנים". ובתוך כל אלה - איכותיות, יכולת לקשור קשר אישי, ידע וניסיון רב, התנהלות "בגובה העיניים", מוכנות ללמוד ושיתוף ("אך שנותן להחליט לבד ולא נעול על שלו") הם תנאים מובנים מאליהם...

מנהלים אחדים הצביעו על היבט נוסף המשביח את החניכה: הרצון והלמידה שלהם עצמם לצרוך אותה נכון יותר, 'משהו' שנלמד כל הזמן, ממפגש למפגש, ומחייב רפלקציה ובחינה מחדש מעת לעת: "היום אני צריכה את הליווי כבר מרמה ב' שלי כמנהלת"; "התהליך, אני משוכנעת שהוא נכון. לגבי היעדים צריך לבדוק. התכנית נכתבה לשלוש שנים, אבל אנחנו בהחלט נבחן את היעדים שנכתבו לשנה הבאה על פי תוצאות הערכות שעשינו ואז נדע טוב יותר מה לעשות ובמה להתמקד בהמשך"; "בהתחלה עשינו טעות אבל הבנו שהמטרות בשמיים ואנחנו בקרקע. לכן כל חודש נלמדות המסקנות ובהתאם בונים את מטרות החודש הבא".

שני חונכים הדגישו את הניהול הכמעט בלתי אפשרי של חניכה בבתי ספר מקיפים ובכפרי נוער: בראשונים - מפני שרק חטיבת הביניים נמצאת במסגרת התכנית ("ואין אפשרות לחלק ולתכנן את כל השש-שנתי"), ובאחרונים - בשל פוטנציאל לסכסוך בין המנכ"ל לבין המנהל, מה שעלול למנוע עיסוק בסוגיות מהותיות שמעבר ליחסים עכורים ("המשרד לא עשה הפרדה טובה בין מנכ"ל למנהל ואז החונך שמגיע צריך קודם כל לטפל בזה").

4.3.6 האם הגיעה העת לסיים את החונכות?

אשר למוכנותם, כנחנכים, למצב היפותטי של הפסקת החניכה, היו מרבית המנהלים ספקנים וגלויי

בראי המספרים (נתונים משאלונים למילוי ידני ומסקר טלפוני):

93% מהמנהלים סבורים כי עלולות להיות השפעות שליליות עד שליליות מאוד להפסקת התכנית כיום בבית הספר.

לב: רק מיעוטם העריכו כי לא ייפגעו מכך. מרביתם מעריכים כי 'קטיעה באמצע' (האטה, עצירה, נסיגה) תגרום לנזק ולתחושת החמצה, ודיברו על הצורך בגמילה הדרגתית ("השנה נתנה לי תנופה מיוחדת ואני מקווה שהתהליך לא ייפסק"); "יש לנו

כבר ניסיון להמשיך בדרך הנכונה". קצתם שיערו כי ייפגעו חלקית ("אני לא אתמוטט, נכון אצטרך להמשיך ולעבוד ולהביא את המוצר לסופו"); "עדיף לא להפסיק בבת-אחת, אולי לעשות חניכה אחרת, קצת שונה, אולי להפסיק בהדרגה"; "עדיין איננו מוכנים מספיק לסיום, צריך עוד התמדה וביסוס"; "התהליך היה מתקיים בכל מקרה אבל לא באותה עוצמה. ההנחיה והסדר נתנו את המומנטום", ומנהלים אחדים היו חדים בניסוחם: "אם אומרים למנהל מה לשנות ועוזבים באמצע זה לא טוב, ברמה האישית זה יחסר לי מאוד כי עדיין לא סיימתי להתחדש ואת כל הדברים החדשים"; "אסור שזה ייגמר במכה אחת"; "נתקדם לאט הרבה יותר או לא נתקדם בכלל"; "התהליך צריך להיות שלוש שנים מינימום ואז אהיה מוכן לסיום"; "זה ייקח עוד זמן ואז נהיה מוכנים להמשיך לבד בלי שבית הספר ייפגע". שני מורים היו מבוהלים ממש: "תהיה נסיגה אצל המנהל ולא נתייחס לדברים באותה רצינות"; "נחזור לאיפה שהיינו". ומכל מקום, מנהלים רבים ביטאו את משאלתם להמשיך: "הייתי רוצה שתהיה לי האפשרות הזאת"; "אסתר, אבל הייתי מעדיף להמשיך", וגם "בכל מקרה הייתי ממשיכה להתקשר אליה"; "מה שהרווחתי הרווחתי. אבל זה לא נכון שילכו עכשיו, אני לא בטוחה שהטמעת מספיק את התכנית שהתחלנו בבית הספר".

לעומת זאת, רובם המכריע של המנהלים הביעו אופטימיות בעניין בשלזתם בעתיד, בתום החניכה, עם סיום התכנית. רובם האמינו שיהיה ביכולתם גם להמשיך וגם לשמר את השינויים וההישגים, ומנהלים אחדים סברו כי הראייה-קדימה לטווח ארוך והיכולת להמשיך ולקיים את ההישגים הם הדבר החשוב ביותר: "זה ייגמר בעוד שנתיים ואנחנו צריכים שבתוך שנה-שנתיים הדברים יזוזו בלי התקציב. אנחנו ננחיל כאן עכשיו נוהלי עבודה שלמדנו והבנו והרצנו אותם ונצטרך להמשיך את הגלגל ללא העזרה. זה החלק החשוב בעצם. כי אם זה לא יהיה אז בעיני לא היה טעם לכל זה. החוזק והעוצמה של זה יהיה ברגע שנמשיך הלאה את העבודה"; "אנו לא לוקחים את 'שוחרי שינוי' כמשהו בלעדי כיוון שבעתיד הם לא יהיו פה. כל משאב שנלקח מ'שוחרי שינוי', חשוב לדעת שימשיך לבד אח"כ. כל דבר הסתכלנו עליו אם בית הספר יצליח להטמיע פלטפורמה גם לאח"כ, ואם בית הספר יוכל להמשיך עם משאבים וכוחות משל עצמו".

4.3.7 ובשורה התחתונה: באיזו מידה תאם מערך החונכות בפועל את התכנון המקורי?

נראה כי יישום המודל – יעדיו, מאפייניו ודפוסי פעולתו – היה מוצלח מאוד. מלמדות על כך עדויותיהם של כל מי שהיו שותפים למהלך: המנהלים, החונכים והמפקחים.

היתרונות והמעלות שהם ראו בחניכה עולים לאין ערוך על החסרונות הפגמים שמצאו בה, מה גם שאת אלה, ברובם, אפשר לתקן ולשפר ובקלות יחסית.

היציבות שקנתה לה מסגרת החניכה, השבחים הרבים שחולקו הן ליכולותיהם הבין-אישיות והן להכשרתם וליכולותיהם המקצועיות של החונכים וההישגים שיוחסו בלעדית לחניכה, או לשילובה עם רכיבים אחרים של התכנית, מצביעים על תוכן (תפיסה, הנחות יסוד ועקרונות פעולה) וצורה (תנאים הכרחיים ואופני הפעלה וביצוע) ייחודיים, עוצמתיים ושימיים בקנה-מידה רחב של מודל עבודה מקדם שינוי בבתי ספר.

העמידה במדדי ההצלחה שהמודל הגדיר (כפי שנמדד בשאלוני האקלים במיצ"ב ויפורט בהמשך) מרשימה קצת פחות: המחמירים יוכלו להטיל במודל ספקות כאלה ואחרים, למשל - לפקפק בעומקם של התהליכים המתחוללים ובכוח אחיזתם; המקלים יאמרו שמדובר בפרק זמן קצר מכדי שיצטברו וייראו תוצאות של ממש.

כך או כך, נראה כי שני מדדים חשובים להערכת ההצלחה עדיין מחכים להיראות: האחד – עלייה מובהקת ברמת ההישגים של תלמידים בכל התחומים, שהיא היא מטרת-העל של כל תכנית התערבות בבתי ספר (וגם במסלולי המצוינות החברתית והקהילתית); האחר – כינון מערך של מעגלי חניכה בבית הספר, אם כביטוי לתפיסה של המודל ואם כתוצר-לוואי של המודלינג, כאחת ממתודות הפעולה הייחודיות שלו.

4.4 שיתוף פעולה בין משרד החינוך לבין גורמים מתערבים חיצוניים

במרבית בתי הספר המשתתפים בתכנית (52 במספר) הופעלה התכנית ממשאביו של משרד החינוך לבדו. ב-33 בתי הספר הנותרים הפעיל משרד החינוך את התכנית בשיתוף קרן רש"י (17 בתי ספר) ואשלים-ג'וינט ישראל (16 בתי ספר), אשר סיפקו משאבים ותכניות חינוכיות נוסף על החונך האישי שהעמיד משרד החינוך לרשות בית הספר. במקצת בתי הספר החלה פעילותן של הקרנות במחצית הראשונה של שנת הלימודים תשס"ז, ביותר ממחציתם היא החלה במחצית השנייה של תשס"ז, ובכרבע מהם - בשנת הלימודים תשס"ח.

מחקר הערכה זה התמקד בבחינת מערך השותפויות בין משרד החינוך לבין הגורמים המתערבים החיצוניים, ולא עקב אחר אופנויות היישום או ההשפעות של תכניות ההתערבות של קרן רש"י או אשלים-ג'וינט ישראל בבתי הספר.

לצורך תיאום בין הגורמים השונים והפעילויות שהם מציעים לבתי הספר הוקמה ועדת היגוי בהשתתפות הנהלות אגפי הגיל במשרד החינוך, רכזות החונכים, נציגות קרן רש"י ונציגות אשלים-ג'וינט ישראל. תכנית "שוחרי שינוי" התגבשה "בתנועה", ורק במאי 2008 (קרוב לסוף השנה השנייה להפעלתה) יצא מסמך יסוד המגדיר את עקרונותיה ומטרותיה של התכנית.

במהלך התקופה ניכרו קשיים בתיאום בין הגורמים השונים השותפים להנהלת התכנית, ובקבלת החלטות בדבר גזרות הפעולה של כל אחד מהגורמים – מערך החונכים, קרן רש"י ואשלים-ג'וינט ישראל. בסופו של דבר נראה כי החלטות בדבר חלוקת העבודה בין הגורמים השונים נפלו בבתי הספר עצמם, לאחר תהליך ממושך של בירורים והעברת מסרים שאינם חד-משמעיים מוועדת ההיגוי אל בתי הספר. ואכן, מבדיקת שיתוף הפעולה בין הגורמים השונים בבתי הספר עצמם התקבל רושם דומה: בכל בית ספר נוצר משהו מקומי וייחודי, כמעט "בתפירה אישית", שבדרך כלל לא גובש לכלל תכנית עקבית אחת, אלא נותר כאוסף של רכיבים והתערבויות שונות, כפי שיתואר להלן:

בראי המספרים (נתונים משאלונים למילוי ידני ומסקר טלפוני):

4.4.1 תחומי ההתערבות בבתי הספר

בשאלוני מנהלים נבדק באילו תחומים מעורב הגורם החיצוני. מנהלי בתי ספר מדווחים כי אשלים-ג'וינט ישראל וקרן רש"י מעורבים במגוון רחב של נושאים מהותיים לעשייה הבית-ספרית, ונראה כי תחומי העשייה משתנים מבית ספר אחד למשנהו. בתחומים: טיפוח כישורי ניהול ומנהיגות של מנהלים, בניית צוותי הנהלה, פיתוח עבודת צוות, הכשרת הצוות, בניית תכניות פעילות בית-ספריות, פיתוח העבודה הפדגוגית, בניית מערך מדידה והערכה ושיפור התשתיות הפיזיות.

לפחות מחצית מנהלי בתי הספר מדווחים כי תחומי המעורבות של הגורמים החיצוניים חופפים למה שהוגדר כיעדים העיקריים של עבודת החונכים מטעם משרד החינוך בבתי הספר:

- **קרן רש"י:** בניית תכנית פעילות בית-ספרית ובניית צוות הנהלה
- **הג'וינט:** טיפוח כישורי ניהול ומנהיגות

4.4.2 הגורמים המעורבים בהחלטות בדבר תחומי ההתערבות

מהנתונים עולה כי בהשוואה לג'וינט, הפריסה של תחומי ההתערבות של קרן רש"י רחבה יותר וחופפת יותר לפעילות החונך מטעם משרד החינוך.

יתרה מזאת: במרבית בתי הספר שבהם פועלים גופים חיצוניים פועל גם מנחה מטעם גורם זה, נוסף על המנחה מטעם "שוחרי שינוי" (משרד החינוך).

בהתאם לכך נמצא כי החונך של "שוחרי שינוי", המפקח הכולל ומנהל המחוז שותפים יותר להחלטות על תחומי ההתערבות של הג'וינט בבתי הספר, בהשוואה לקרן רש"י. בבתי הספר של קרן רש"י דווקא צוות בית הספר הפנימי מעורב יותר בקביעת תחומי ההתערבות של הקרן, בהשוואה לבתי הספר של הג'וינט.

לוח 6: גורמים מעורבים בהחלטות על תחומי ההתערבות של הגופים החיצוניים בבית הספר

גורמים מעורבים	אשלים-ג'וינט ישראל	קרן רש"י
מנהל מחוז		
מפקח כולל		
יועץ בית הספר		
מורי בית הספר		
חונך "שוחרי שינוי"		

מקרא:

מרבית המנהלים	יותר ממחצית המנהלים	כמחצית מהמנהלים	פחות ממחצית המנהלים	מנהלים מעטים
---------------	---------------------	-----------------	---------------------	--------------

4.4.3 המאמץ הנדרש ממנהלי בתי הספר לתאם בין הגורמים השונים

בראיונות העומק האישיים עם מנהלים ועם קבוצות מיקוד של מפקחים וחונכים שיתפו אותנו מראיינים רבים במאמץ שנדרש מהם לתאם ולסנכרן בין הגורמים המתערבים השונים.

כמה מנהלים קלטו מהר את ההכרח באיגום המשאבים האנושיים והאחרים, אם כדי למנוע כפילות, אם בשל העומס והתובענות ואם כדי למנוע אי-הבנות ואי-נעימויות: "יש הרבה תכניות בבית הספר והיה לי ברור שצריכים איך שהוא לעבוד יחד עם מה שפחות חיכוכים. אז השתדלתי לפעול לפי תכנית אחת שמאגדת את כל המשאבים"; "החונכת עבדה אתי ועם צוות הניהול ומהקן עבדו ישירות עם צוות המורים והתלמידים. הבנתי שהפורמט הזה חייב שינוי ואז נפתחנו לישיבות של שלושתנו. זה היה מודל לא מחובר והבנו שצריך לחבר בין כל החוטים"; "הנוכחות של מספר גורמים היא בעיה כי גורמת לעבודה רבה, למשל כתיבת תכניות עבודה לכל גורם וגורם, וזה מעייף. זה גם יכול לגרום למשחקי כוחות ביניהם ולעוד מעסיק של מורים"; אבל גם: "אני הצלחתי לעבוד ככה שאין כל התנגשות בין הג'וינט ובין החונכות".

מקצת החונכים תיארו דברים דומים בהקשר זה, וגם מהם עולה הרושם כי בבתי הספר עבדו בנפרד יותר משעבדו יחד, וכי עצם המעורבות, האמורה להיות מבורכת מבחינת בית הספר, יש בה גוון פולשני ומנהלים צריכים ללמוד לנהל אותו נכון, או נכון הרבה יותר מכפי שנראה בכמה בתי ספר: "מנהל שאינו יודע להגיד לא לגופים, אנחנו מלמדים אותו צרכנות נבונה על פי צרכיו"; "בבית הספר שלי היה פיצוץ גדול בין המנהלת לבין נציג הקרן. היא אמרה לו את דעתה עד הסוף"; "יש חפיפה ערכית והתנגשות בדברים מסוימים ובין גופים שרוצים לסייע. אחת הקרנות אפילו הציעה למנהל לכתוב עבורו תכנית שלמה, במקום שהוא יכתוב, וזה עושה את הכל יותר קל"; "בבית הספר שלי ראינו שלמרות שיטת לימוד מסוימת תלמידים לא יודעים לקרוא, התברר שהיו יריבויות והתנגדויות מצד מורים והתלמידים נפלו בין הכיסאות. אמרתי שלא מעניין איך, אבל צריך להציל את הילדים ולדאוג שיקראו עד סוף שנת הלימודים. פגשתי את האחראי מטעם הקרן וישבנו בישיבה משותפת עם המנהלת והעבודה חולקה בצורה מוצלחת יותר". אבל גם: "בבתי ספר שהייתה בהם קרן, עבדתי בשיתוף גם איתם"; "יש בתי ספר שמצרפים לעבודה גם גורמים מתערבים אחרים. אז בעצם נוגעים בכל מה שנוגע בבית הספר".

4.4.4 האם מערך השותפויות יצר תכנית מגובשת אחת?

"לא נעשתה חבירה מלאה, זה עוד צריך לקרות..."

בראיונות העומק האישיים נשאלו מנהלים על התיאום בין הגורמים החיצוניים לבין מערך התכנית "שוחרי שינוי" בכללותה. מתשובותיהם אפשר ללמוד כי אף שהכוונה הייתה ליצור מערך שותפים שעובד ברוח הרציונל של התכנית, נראה שהדבר לא צלח ברוב רובם של בתי הספר, אם מחוסר ידע כיצד ליצור את השילוב, אם מתוך העדפה ונחות ואם מהיעדר תפיסה מערכתית יעילה החותרת למקסם את ההזדמנות ואת האפשרויות: "מבחינתי זה נכון לעשות את ההפרדה בין החניכה ובין הליווי שמציע רש"י. החלוקה היא טובה ונכונה וטוב שיש הפרדה אבל אני לא יכולה להגיד שאין בכלל קשר, יש קשר, אין ספק שיש קשר כי אנחנו עוסקים באותו דבר"; "אין חפיפה בין החונכת ובין המלווה מטעם הקרן ואני מקשרת ביניהן"; "הפגישות התקיימו בנפרד כל שבוע. ריבוי של אנשים בפני הצוות עלול לגרום אצלם לבלבול"; "אני עובדת יותר מול המלווה מהקרן ואין לי מספיק זמן להקדיש לחניכה. כמנהלת זה קשה לי. אולי חניכה בתדירות נמוכה תהיה יותר מתאימה

ל"י. בשני בתי ספר הציעו חונכים להפסיק את פעולתם לנוכח הקשר ההדוק בין המנהל לבין המלווה מטעם הקרן – "מנהלת שלא נפתחה, לא נתנה להיכנס ואולי עמוס לה מדי".

עמדתם של מפקחים תומכת, בדרך כלל, בכיוון זה ומחזקת אותו: "הדגש היה שזאת התכנית של המשרד, בהובלה של המשרד, ושכל הדרכים האחרים חייבים ללכת על פי אותם הקריטריונים ואמות המידה שהמשרד קובע, אבל למעשה יש שלושה מתערבים ולא מתערב אחד. זה לא רק המשרד, אלא יש את הג'וינט ויש את רש"י ויש לנו את המשרד שאנחנו משתייכים אליו וכל אחד מוביל אל הכיוון שלו וכך זה בעצם נראה".

נראה אפוא כי במספר ניכר של בתי ספר פעלו למעשה שני תת-פרויקטים במקביל: אחד בתמיכת משרד החינוך (החונכות) ואחד בתמיכת גוף חיצוני, תוך שמירה יחסית על תיחום ועל הפרדה נושאית, אך גם על התנהלות נפרדת בשטח: "החונכת הייתה יותר בקטע הפדגוגי והמלווה מטעם הקרן הייתה יותר בקטע של האווירה"; "מול היועץ של רש"י יושבים אני ואנשים נוספים מהצוות, כמו למשל מנהל תכנית "שוחרי שינוי" בבית הספר ומול החונכת זה רק אני"; "עם הגוף החיצוני אנחנו עובדות יותר על מטרות אסטרטגיות, על ראייה הרבה יותר כוללת, כאשר התכנית משרתת את הראייה הזאת. טיפול בפרט שזוהי ראייה כוללת, או הגדרת כוח המשיכה של בית הספר, אז אנחנו יכולים לפרוט את זה ליעדים ב"שוחרי שינוי" ולפעילויות אופרטיביות עם החונכת"; "קרן רש"י נותנת את התקציב, ההדרכה והליווי לצוות, לכולנו. המשרד נותן הנחייה לי, שמלווה אותי אישית"; "בשנה זו שתיהן הנחו אותי: מהג'וינט ניתנה הדרכה צוותית, וכיתתית (בנושא צרכים מיוחדים וטיפול בפרט). החונכת עבדה אתי בעיקר בתחום הפדגוגי, בתכנית לימודים ולקראת המיצ"ב, על סגירת פערים"; "כל פגישה לגופה. המלווה מהקרן יורדת אתי לפרטים ברמה של תכנית או תקציב, יורדים לדקויות של הכסף אבל רק מה שקשור ל"שוחרי שינוי" עצמו. עם החונכת יותר מטרות-על, יותר על תכנים ניהוליים. הרמה היותר כללית, שיכולה להכיל בפנים הרבה יותר נושאים מאשר רק שוחרי שינוי".

בסיכומי של דבר ראוי לשאול בהקשר זה באיזו מידה תוכלו הרכיבים השונים לכדי תכנית אחת, הנתפסת כנובעת מקונספציית-על, וחשוב מכך – הפועלת בתור שכזאת ולא כאוסף של משאבים ו'אנשים מתערבים'. אחת הביקורות המרכזיות של המנהלים נגעה לחיבור הלקוי בשטח, שהגביר את העומס המוטל עליהם (למשל: כתיבת כמה תכניות עבודה לגופים השונים המעורבים בבית הספר, במקום תכנית אחת משותפת, או לחלופין ניגודי אינטרסים ואף יריבויות בין-אישיות) וגרם להתנהלות של 'דלתות מסתובבות' במקום מערך של שותפים העובדים יחד. במצב של ריבוי התערבויות ובהיעדר סנכרון הסתמנה חלוקת עבודה ברורה למדי, שבה על פי רוב החונך עוסק ברמת-העל – תכנים ניהוליים, אסטרטגיות, פדגוגיות, תכנית עבודה – לא רק בתכנית "שוחרי שינוי" אלא בנושאים נוספים, ואילו נציגי הקרנות עובדים יותר עם הצוותים הפדגוגיים, ובעיקר על תכנית העבודה הקשורה ישירות לנושא ההתערבות (נשירה וילדים בסיכון, למשל) ועל ניצול נכון של תקציב הקרן). לא נוצרה אפוא תרבות של כוחות הפועלים כזרועות משותפות של המערכת להשגת מטרת-על, ועקב זאת גם לא נוצרו גיבוש או גאווה מן הסוג של "בית הספר שלנו, של כולנו".

וכך, אף שמקצת המנהלים והחונכים תיארו עבודה משולבת (השתתפות חונכים בוועדות היגוי של הקרנות בבית הספר, ישיבות משולשות מנהל-חונך-נציג קרן) והשקעה בתיאום, בהבניית חפיפות, באיגום משאבים ובחזיקו שיתופי הפעולה בין הגורמים השונים לצד הרגעת מתחים וקונפליקטים, לא התפתח מודל של ממש לעבודה מסוג זה: בכל בית ספר ובכל צמד מנהל-חונך נוצר משהו מקומי, נקודתי, ששירת אותם, ותוארו אופני שילוב מעטים כאלה בלבד.

4.4.5 שביעות רצון ממעורבות הגורמים החיצוניים

בראי המספרים (נתונים משאלונים למילוי ידני ומסקר טלפוני):

עם כל זאת ובסיכומו של דבר, נראה כי שביעות הרצון בבתי הספר ממעורבותם של הגורמים החיצוניים גבוהה מאוד, ובאופן גורף -

- כל מנהלי בתי הספר שבהם מעורב הג'וינט וכמעט כל מנהלי בתי הספר של קרן רש"י (94%) סבורים כי לגורם החיצוני פוטנציאל גבוה לקדם את התחומים שבהם הוא מעורב וערך מוסף גבוה, מעבר לתשומות של משרד החינוך, בבית הספר. בתשובה לשאלה פתוחה בלתי נעזרת "במה הערך המוסף הזה בא לידי ביטוי" ציינו מנהלים במידה שווה את הנושאים הבאים: ליווי והעצמה של צוות הניהול ושל המורים, תקצוב ושיפור תשתיות, מתן מענה נרחב לתלמידים בתחום הלימודי הרחב והתמקצעות הנהלת בית הספר.
- כל בתי הספר של קרן רש"י וכמעט כל בתי הספר של הג'וינט סבורים כי להפסקת הפעילות של הגורם החיצוני כיום עלולה להיות השפעה שלילית על בית הספר.
- כל המנהלים מעוניינים שמעורבות זו תימשך גם בשנים הבאות. יותר ממחציתם (מעט יותר מנהלי בתי ספר של הג'וינט בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר של קרן רש"י) מעוניינים להמשיך את הפעילות במתכונת הנוכחית.

גם בראיונות העומק האישיים נבדקה רמת שביעות הרצון של מנהלים ממעורבותם של הגורמים החיצוניים, אלא שהקולות שנשמעו בהם היו ביקורתיים יותר:

ללא כל צל של ספק, בבתי ספר שבהם פעלו הקרנות, שביעות הרצון מן המשאבים ומן ההתאמה בין היעדים להשגתם גבוהה בבירור ("התכנית מבוצעת לפי התכנון"; "בסך-הכל המשאבים שקיבלנו הם בסדר גמור"; "התרומה הקריטית היא בהיבט של המשאבים כמובן. זה מאפשר עבודה אחרת בכיתות, זה איפשר להרחיב את הארכת יום הלימודים לכל תלמידי בית הספר"; "אין מה לעשות, אין מה לעשות, אם אנחנו רוצים לפתוח תכניות וחוגים, צריך לשלם למישהו כסף").

עם זאת, קומץ מנהלים ראה בריבוי המתערבים גורם מקשה, אם בשל העומס שיצר על עבודת המנהל (ובכלל), אם בשל היעדר סנכרון בין המהלכים ואם מעצם ההתערבות החדשנית (חניכה) עצמה: "לחניכה צריך להקדיש שעות-ארבע שעות בשבוע; אתה כמנהל גם מנהל את התכנית וגם את הכספים. זה הרבה כסף ומזכירה לא יכולה לעשות את זה וזה נופל על המנהל"; "זה פשוט עומס גדול וזה תיק למצוא את הזמן הרב שדרוש לכך"; "משרד החינוך אומר 'אני' וזה לא באמת קורה, יש כאן משהו שצריך לסנכרן אותו. תכנית עבודה צריך לעשות אותה במשותף. לא תמיד כולם רואים עין בעין. אם יש ישיבות קבועות זה בסדר, אבל אם אין, אז המחלוקת יכולה להישאר פתוחה. אני חושבת שאין חיבור טוב בעבודה בשטח ועל זה לא חשבו".

גם תיאוריהם של אחדים מן המפקחים ולפיהם ריבוי ההתערבויות יוצר הכבדה דומים מאוד לתיאוריהם של מקצת המנהלים: "זה שיש כמה גופים גורם לבלבול. מה שאני ראיתי, זה שביעות רצון מהרעיון ועייפות מהגורמים. הם נמצאים בבלבול מאוד גדול עם שלל הגורמים המתערבים והם מנסים למצוא את הכיוון שלהם. זה מה שקורה!"; "יש היענות לדרישות של הגורמים, כי לא רוצים להפסיד את הכסף, אבל ההשתלמויות והתארגנות וכו' מכבידים".

יתרה מזאת: מקצת המפקחים בחרו להדגיש גם את החיסרון שבכספי הקרנות, על אף הסכומים הנכבדים, בשל העובדה שנעשה בהם שימוש שלא על פי אמות המידה של שעות התקן של משרד החינוך, מה שמוביל ל'קנייה' זולה של מורים באיכות נמוכה: "אנשים לא רוצים להיות מועסקים על-ידי הגופים האלה. מורים טובים לא רוצים לעבוד עם הג'וינט או עם רש"י ולכן בדרך-כלל מגיעים רק מורים לא טובים או סטודנטים".

והערה של מורה - אחת - בקול אחר: "לא תמיד מה שמישהו רואה מהצד וחושב לשנות זה מה שרצוי בשטח. יש לנו ניסיון בעבודה, ניסיתי לשנות בעקבות הביקורת אבל אני חושבת שגם בדרך הקודמת שעבדתי עבדתי טוב. ראיתי שהדרך שלי יותר נוחה לתלמידים ולי, אז חזרתי לעשות לפי ראות עיני" (אולי בצדק, אולי הָרגל ונוחות - ואולי התנגדות?)

4.5 התמקדות התכנית בארגון ובהתנהלות של בית הספר

בראיונות העומק האיכותניים עם מנהלי בתי הספר, וכן בשאלונים הכמותיים שהופנו למנהלים ולמורים, נבחנו בהרחבה היבטים שונים בארגון ובהתנהלות של בתי הספר ונבדק באיזו מידה חלו בהם שינויים בעקבות התכנית. התמונה העולה ממכלול הנתונים שנאספו מלמדת על שינויים של ממש בתרבות הארגונית הבית-ספרית ובנוהלי העבודה, בהתאם למטרות התכנית "שוחרי שינוי" שהוגדרו מלכתחילה. להלן פירוט הממצאים:

1. **התמקדות/מיקוד במטרות**, היצמדות ללוח זמנים, נוהלי עבודה בהירים וישיבות תדירות. כמעט כל בעלי התפקידים, ובפרט המנהלים, הדגישו עניין זה ואת 'החדשנות' שבו לעומת התנהלות בית הספר טרם התכנית ("...בעבר כל זה היה יותר דיפוזי ועכשיו יותר מקצועי"; "נבנו נוהלי עבודה מאוד מסודרים ומאוד ברורים לכל תכנית"; "יש לנו ישיבות וטפסים – מה עשינו ומה לא עשינו, כולל דוחות מפורטים על עשיית המורה"; "אני פועלת לפי המטרות בדיוק ובהתאם לצרכים. במידה והשיטה אינה יעילה ישר אני מפסיקה אותה ומחליפה בשיטה אחרת בשביל להשיג").

בראי המספרים (נתונים משאלונים למילוי ידני ומסקר טלפוני):

תכנית פעילות בית-ספרית:

כמעט בכל בתי הספר דיווחו מרבית המורים כי בבית ספרם יש תכנית פעילות: 86% מהמורים דיווחו כי הם מכירים אותה, 57% דיווחו כי היו שותפים לגיבושה במידה רבה עד רבה מאוד, ו-90% דיווחו כי חל שינוי לטובה באיכות התכנית בשנה"ל תשס"ח, בהשוואה לשנה"ל תשס"ז.

60% מהמורים מסכימים עד מסכימים מאוד שתכנית הפעילות הבית-ספרית ממוקדת במספר מצומצם **בלבד?** של יעדים. כ-80% מהמורים מסכימים עד מסכימים מאוד עם הנאמר בהיגדים הבאים בדבר איכותה של תכנית הפעילות הבית-ספרית בשנה"ל תשס"ח:

- במסגרת תכנית הפעילות הוגדרו מדדי תוצאה ברורים.
- בית הספר הקצה משאבים ואמצעים כדי ליישם בהצלחה את התכנית.
- הקדימויות הבית-ספריות שהוגדרו בתכנית הפעילות נתנו מענה לצרכים של בית הספר.
- תכנית הפעילות הייתה קשורה לתוצאות מיפויים שנעשו בבית הספר בתחומים השונים.
- במהלך שנה"ל תשס"ח ובסופה נבדק באופן מסודר ושיטתי באיזו מידה הושגו היעדים שנקבעו בתכנית הפעילות הבית-ספרית לשנה זו.

בדרך כלל לא נמצאו הבדלים מובהקים בתשובותיהם של מורים המשתייכים לקבוצות האוכלוסייה השונות (מגזר, שלב גיל וגורם מתערב), למעט במקרים הבאים:

- **הבדלים בין מגזרים:** שיעור גבוה יותר של מורים דוברי ערבית, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית, מדווחים כי תכנית הפעילות ממוקדת במספר מצומצם של היגדים (69% לעומת 52% בהתאמה); שיעור גבוה יותר של מורים בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית, דיווחו כי בית הספר הקצה משאבים ואמצעים כדי ליישם בהצלחה את התכנית (85% לעומת 77% בהתאמה).
- **הבדלים בין שלבי גיל:** שיעור גבוה יותר של מורים בבתי ספר יסודיים, בהשוואה לעמיתיהם בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות, מדווחים כי היו שותפים לגיבוש תכנית הפעילות (63%, 53% ו-46% בהתאמה), שתכנית הפעילות הייתה קשורה לתוצאות מיפויים (85%, 69% ו-72% בהתאמה) ושבמסגרת התכנית הוגדרו מדדי תוצאה ברורים (87%, 75% ו-80% בהתאמה).

2. **בניית צוותים** (צוותי ניהול בפרט ושילוב גם של מורים מקצועיים בעמדות מרכזיות בהם), הגדרה-מחדש של בעלי תפקידים והעצמתם, וחלוקת סמכויות. כל בתי הספר, ללא יוצא מן הכלל, הדגישו את המעבר לצוותיות ואת ההתייעלות שחלה בעקבות זאת בבית הספר, בכל הרמות: "הגענו להגדרות חדשות של תפקיד המחנך ושל תפקידי רכזים"; "התחושה העיקרית היא שאתה לא לבד, שעובדים יחד"; "ההתמודדות בתוך צוותים טובה יותר, משתפים ופותרים בעיות בצורה יצירתית ומעמיקה"; "היה הכרח להקים צוות ניהול כדי לסייע למנהל בכל הקטע הארגוני מאז התחלת התכנית".

בראי המספרים (נתונים משאלונים למילוי ידני ומסקר טלפוני):

צוותי הנהלה:

בסה"כ השיבו על השאלונים 166 חברי צוותי הנהלה (בממוצע כרבע מכלל המשיבים מכל בית ספר). בממוצע דיווחו חברי הנהלת בתי"ס כי הקדישו 22 שעות בחודש למילוי תפקידם כחברי הנהלה. מתוכם -

- 93% דיווחו כי ישיבות הנהלה בשנה"ל תשס"ח היו על בסיס קבוע ושוטף, תמיד או בד"כ.
- 77% דיווחו כי ישיבות הנהלה בשנה"ל תשס"ח התקיימו לפחות אחת לשבועיים.
- 90% דיווחו כי תפקידם וסמכויותיהם בהנהלת בית הספר ברורים ומובחנים במידה רבה עד רבה מאוד.

לא נמצאו הבדלים מובהקים בתשובותיהם של מורים בקבוצות אוכלוסייה שונות בנוגע לכל הסוגיות שהוצגו לעיל, למעט בדיווח על היקף השעות בחודש המוקדשות למילוי תפקידם כחברי הנהלה: מורים בבתי ספר דוברי עברית דיווחו על 18 שעות בחודש, ואילו עמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על 25 שעות בחודש.

3. **הקפדה על מעקב, משובים, מיפויים, צפייה בשיעורים, מדידות והסברה.** בנושאים אלה הודגשו בתיאורים ההשקעה בפיתוחם של כלים, השימוש התכוף בהם וההתרגלות המבורכת להוראה מבוססת נתונים.

4. **התגייסות ומחויבות מצד מורים** צוינו על ידי רוב המרואיינים, מנהלים ומורים כאחד. עניין זה חשוב הן מפני שבמקצת בתי הספר (במגזר הערבי יותר מבמגזר היהודי) תיארו המנהלים מורים חסרי מוטיבציה ("הייתה מהומה גדולה. בהתחלה היה הלם – לא הבינו למה ואיך ומה צריכים לעשות") והן מפני שבמקצתם עוררה התכנית התנגדות בקרב המורים. יתרה מזאת: מנהלים אחדים הצביעו על סחף מוטיבציוני חיובי והתרשמו ממעורבות מוגברת "בכלל, גם לדברים אחרים".

5. **ריכוז מאמץ בתחום הפדגוגי** תואר על ידי כל בעלי התפקידים. ביטוייו היו שיעורי תגבור לתלמידים חלשים ומתקשים, אך גם למצטיינים, חלוקה נדיבה יותר, אך מושכלת, של שעות ("הדגש היה על כיתה ז', שזה התחלת החטיבה, אז הקמנו עבורם מרכז למידה מעולה"; "היו תוספות של הרבה שעות וחלקנו אותן להרבה שכבות ולא התמקדנו בשכבה אחת כמו בעבר"), הנחיה עשירה/מגוונת ואינטנסיבית באסטרטגיות הוראה ולמידה על ידי רכזי מקצוע, הצמדת

מתרגל, מורה עמיתה או מורה חונך למחנך ומתן ליווי אישי, ובנייה/קידום/יצירה של סביבה לימודית עשירה, מושכת ומגוונת.

6. כמעט כל בתי הספר, ובפרט אלה שהציבו כיעד את **"הפרט במרכז"**, הדגישו את מכוננותם ויוזמותיהם לטובת תלמידים בעלי בעיות רגשיות והתנהגותיות, אם באופן פרטני (קלינאי תקשורת, יועצת, פסיכולוגית) ואם בקבוצות טיפוליות, אם במסגרות ל"עיצוב התנהגותי" (תרפיה בתנועה, דרמה, אמנויות בספורט או בבעלי חיים – **"התאמנו בנפרד לכל תלמיד מתוך אלה שהוגדרו כזקוקים לתמיכה או לטיפול"**) ואם באמצעות מיזמים מיוחדים (כגון **"מרכז פסק זמן"** לקליטת תלמידים שהוצאו משיעורים, מצויד במשחקים ובאמצעים ומאויש בגמלאי) או חוגי בחירה מגוונים.

7. **עירוב הורים** בחיי ילדיהם ובחיי בית הספר תוך הידוק הקשר עמם, והקפדה על תקשורת רצופה ועל פעילויות משותפות תכופות.

8. **יותר אפשרויות, יותר תכניות, יותר עשייה ועשייה מעבר** – לדברי מנהלים ומורים, גם בעבר אפינו אלה את בתי הספר שלהם, אך בכל הנוגע לתכנית ניכרים פעלתנות, ריבוי ועבודה בכמה תכניות במקביל: **"במסגרת 'שוחרי שינוי' בנינו בבית הספר מרעיונות שלנו, עם התקציבים, תכניות גם למניעת נשירה, גם להעלאת מספר הנרשמים מבתי ספר מזינים, גם תכנית לחדר כושר בית-ספרי וקהילתי..."**; **"הקמנו מרכז למידה אחת-צ, כולל פעולות חובה"**; **"בית הספר פתוח 17 ימים בשבוע(!)"**; **"לקחנו דברים שהיו כבר רדומים ועוררנו אותם מחדש"**. פועל יוצא של דפוסי הפעולה 'החדשים' ושל הפעילויות במסגרת היעדים הוא, לדברי המרואיינים, בראש וראשונה, אינטנסיביות ועבודה קשה יותר: **"כולם נדרשים להשקיע ולעבוד יותר, זה מלחיץ"**. מנהלים מעידים על מוריהם כי הם רואים בעבודתם שליחות וכי הם "עושים את המרוב"; הצטרפותם והיענותם לאתגר היו בעבורם מובנות מאליהן (**"יותר מ-90%"**). מנהלים אחדים מתארים התגייסות הדרגתית או חלקית בלבד: **"הייתה הירתמות מצד מורים, כל המורים נרתמו למטרת מורה-חונך בהתנדבות. עוד מעט 'שוחרי שינוי' לא יהיה ואם המורה מתרגל שהוא מקבל שכר אז בעצם מה הרווחתי? אני לא רוצה שזו תהיה תכנית חונכות בבית הספר שכש'שוחרי שינוי' ייצאו אז זה לא יישאר"**; **"הרוב נרתמו חוץ ממעט בעלי ראש קטן שלא מעניין אותם כלום"**; **"למורים מבוגרים יותר, שלא רוצים שינוי, הייתה פחות מחויבות"**. מיעוטם של המנהלים תיארו, לעומת זאת, התחלה קשה, אם בשל אי-שיתוף מלא של המורים בתכנית (**"לא כולם בכלל ידעו מהתכנית"**) ואם בשל ספקנות בסיסית ואכזבות מתכניות קודמות (**"הייתה התנגדות קשה של מורים בשל פער בין החזון לבין תפיסתם את השטח ואת המערכת. אנשים לא האמינו וזה התחיל להשתנות רק כשהמציאות הפכה להיות אחרת, כשהמורים ראו שבאמת נוספות הרבה שעות"**). עוד מאפיינת את ההתנהלות הבית-ספרית רמת תקשורת גבוהה יותר (באופן יזום או כתוצר לוואי של ההשקעה באקלים הבית-ספרי, בעבודת צוותים וכד') ושקיפות רבה יותר (**"יש יותר חיבור וקרבה ויש תחושה שכולם יודעים מה שקורה"**; **"אני כמנהלת נעשיתי מבינה וקשובה יותר, נפתחתי יותר לצוות שלי"**) ו"הרבה חשיבה" (**"לפעמים אתה מקבל שעות, והרבה, ולא יודע איך להפעיל. כדי שכולם ירוויחו להשקיע המון חשיבה ולעבוד הרבה יותר קשה מאשר קודם"**).

¹⁷ בית ספר דובר ערבית.

4.6 ובשורה התחתונה: תרומת התכנית "שוחרי שינוי" לבתי הספר

"אמנם אנו רק שנה בפרויקט אבל יש תוצאות, אני מרגישה שיש השפעה בכל הכיוונים"

"התכנית חיובית מאוד ונהדרת לבית הספר"

תרומת התכנית "שוחרי שינוי" נבדקה הן על פי עמדותיהם של בעלי תפקידים שונים והן על פי מדדי אקלים חינוכי הנמדדים בשגרת המיצ"ב אחת לשנה.

בדיקת עמדותיהם של מנהלי בתי ספר ומורים, באמצעות השאלונים הכמותיים וראיונות העומק האישיים, העלתה שביעות רצון גבוהה מאוד מהתכנית, שנתפסה כהזדמנות ללכד את השורות וליצור מערך של שותפויות, ומהשלכותיה על תחומים שונים בהתנהלות הפדגוגית ובארגון בית הספר. לפחות במקצת בתי הספר אפשר אף להתרשם כי התכנית בכללותה הפכה את יכולותיהם הארגוניות והפדגוגיות על פניהן, ובתוך פרק זמן קצר יחסית; כלומר - התרחשו תהליכים עוצמתיים, רב-כיווניים, שרשרתיים, וברמה מערכתית, שייתכן כי היו מתרחשים ממילא, אך לא במהירות, ביעילות ובאופן מסודר כפי שהדבר נעשה במסגרת התכנית (היטיבה לתאר זאת אחת המורות: "גם הסביבה הפיזית וגם היחסים בצוות השתנו מאוד. לפני התכנית הייתי נכנסת לבית הספר ללא מרץ, עם רגל קדימה ורגל אחורה. היום – הכל השתנה").

עם זאת, מנהלים, ובעיקר מפקחים, סברו כי התכנית איננה מה שהייתה אמורה להיות, והצביעו על פערים גדולים בין ההבטחות וההצהרות לבין השתלשלות העניינים בשטח מאז תחילתה – גם מבחינה מהותית וגם מבחינה תקציבית: "התכנית היא עוד משהו שבית הספר עושה, בנוסף לאופק חדש או בנוסף לתמיכה של קרן כזאת או אחרת, לא המשהו שחשבנו שיפרוץ בגדול כל-כך"; "בכספים צמצמו וחונכים כבר היו לחלק מהמנהלים טרם 'שוחרי שינוי', אז בסך-הכל הייתה אכזבה מהתכנית"; "זאת הייתה תכנית של הקודמים (טרם התחלפות המנכ"ל) והקודמים הרימו ידיים." "אנחנו הבנו שמה שהולך להיות זה הפיכת אבן על אבן, שינוי דמות המורה, שינוי מבנים ארגוניים, יצירת סביבות אחרות וכו' ופתאום היה שינוי בהתחייבויות והכספים קוצצו. הנפילה מ-400,000 ש"ח ל-100,000 הייתה מין שדר שזה לא משהו רציני התכנית הזאת. זה כאילו מישהו אמר לנו תתרגלו לעשות עכשיו משהו קטן, אז עשו משהו קטן, זה בדיוק הסיפור."

למרות שביעות הרצון הגבוהה מהתכנית, עדיין לא נמצאו הדים דרמטיים לעמדות חיוביות אלו במדדי אקלים חינוכי הנמדדים במסגרת המיצ"ב משנה"ל תשס"ז לשנה"ל תשס"ח, לאחר שנת הפעלתה הראשונה של התכנית (בסוף שנה"ל תשס"ט יהיה אפשר לבדוק שינויים בהישגי התלמידים). ייתכן שעקב פרק הזמן הקצר שעבר מאז תחילת התכנית, וגם בשל מגבלות המחקר שתוארו בפרקי הרקע והשיטה, ראוי ונכון שלא להכביד ראש, בשלב זה, בנוגע לממצאים אלו. להלן הממצאים העיקריים:

4.6.1 שביעות רצון כללית מהתכנית

בראי המספרים (נתונים משאלונים למילוי ידני ומסקר טלפוני):

74% מהמורים דיווחו כי לתכנית בכללותה תרומה רבה עד רבה מאוד לבית הספר. כמו כן, כמעט כל המנהלים ומרבית המורים (93% ו-84% בהתאמה) סבורים כי להפסקת התכנית כיום בבית הספר עלולות להיות השפעות שליליות עד שליליות מאוד. בד"כ לא נמצאו הבדלים מובהקים בתשובותיהם של מורים ומנהלים המשתייכים לקבוצות אוכלוסייה שונות (מגזר, שלב גיל וגורם מתערב), למעט במקרים הבאים:

הבדלים בין המגזרים: שיעור גבוה יותר של מורים בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית, סבורים כי לסיום התכנית כיום עלולות להיות השלכות שליליות על בית הספר (90% לעומת 79%).

הבדלים בין שלבי הגיל: שיעור גבוה יותר של מורים בבתי ספר יסודיים, בהשוואה לעמיתיהם בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות, סבורים כי התכנית תורמת תרומה רבה עד רבה מאוד לבית הספר (79%, 68% ו-68% בהתאמה).

הבדלים בין הגורמים המתערבים: מנהלי בתי הספר שבהם פועל אשלים-ג'וינט ישראל, נוסף על התערבות משרד החינוך, מעוניינים פחות מעמיתיהם (מנהלי בתי ספר שבהם פועל משרד החינוך לבדו וקרן רש"י) לשנות את מתכונת התכנית "שוחרי שינוי" (7% לעומת 37% ו-29% בהתאמה).

4.6.2 תרומת התכנית כפי שהיא משתקפת בעמדות המורים והמנהלים

בראי המספרים (נתונים משאלונים למילוי ידני ומסקר טלפוני):

תרומת התכנית לארגון ולהתנהלות של בית הספר:

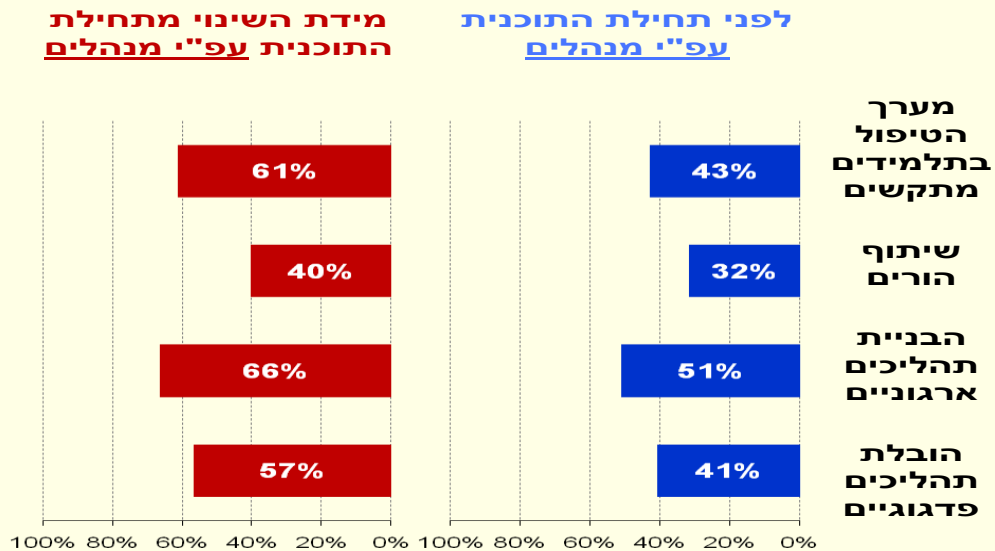
באמצעות השאלונים הכמותיים שהוצגו למנהלים ולמורים נבחנו שינויים ב-4 מדדים מרכזיים בארגון ובהתנהלות של בית הספר: הבניית תהליכים ארגוניים; הובלת תהליכים פדגוגיים; מערך הטיפול בתלמידים מתקשים; שיתוף הורים בעשייה הבית-ספרית. 4 המדדים נבנו באמצעות 29 היגדים שונים, שצומצמו באמצעות הליך של ניתוח גורמים (לתיאור מפורט של הליך ניתוח הגורמים ראהנספח 3.3).

בתרשים הבא מוצגת השוואה בין תשובות המנהלים לבין תשובות המורים; המנהלים התבקשו לדרג את רמת התנהלותו של בית הספר בארבעת המדדים הנ"ל לפני תחילת התכנית ולציין את מידת השינוי שחלה בבית הספר מתחילת התכנית, ואילו המורים התבקשו לדרג את רמת התנהלותו של בית הספר, על פי אותם מדדים, כיום.

בראי המספרים (נתונים משאלונים למילוי ידני ומסקר טלפוני):

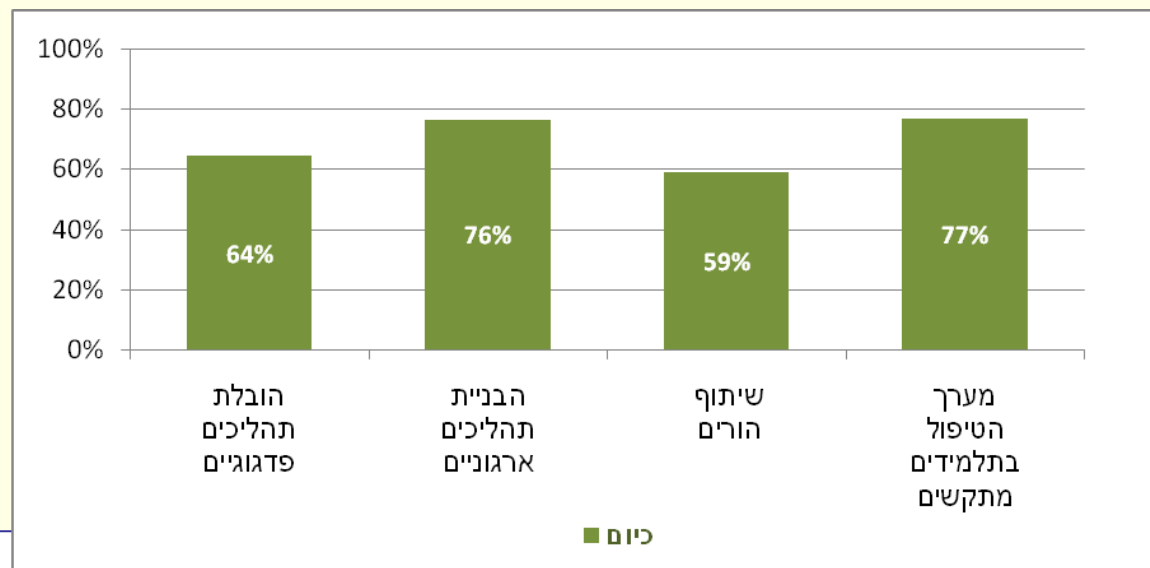
תרשים 5: רמת הארגון וההתנהלות של ביה"ס לפני תחילת התכנית ומידת השינוי מאז תחילת

התכנית עפ"י דיווחי מנהלים (שיעור המשיבים "גבוהה עד גבוהה מאוד")



מהתרשים עולה כי מרבית המנהלים נותנים ציונים בינוניים ומטה לרמת ההתארגנות וההתנהלות של בית הספר לפני תחילת התכנית במערך הטיפול בתלמידים מתקשים, בהובלת תהליכים פדגוגיים ובשיתוף הורים. מחציתם נותנים לבתי הספר ציונים בינוניים בהבניית תהליכים ארגוניים. מנגד, מרבית המנהלים סבורים כי חל שינוי לטובה בהיבטים אלו מאז תחילת התכנית, בעיקר בהבניית תהליכים ארגוניים, מערך הטיפול בתלמידים מתקשים והובלת תהליכים פדגוגיים. עם זאת, מרביתם סבורים כי לא חל שינוי בשיתוף הורים מאז תחילת התכנית. בהתאם לכך, מרבית המורים מדרגים גבוהה את רמת ההתארגנות וההתנהלות של בתי הספר בתחומים אלו כיום, כפי שאפשר לראות בתרשים הבא:

תרשים 5: רמת הארגון וההתנהלות של ביה"ס כיום עפ"י דיווחי מורים (שיעור המשיבים "גבוהה עד גבוהה מאוד")



בראי המספרים (נתונים משאלונים למילוי ידני ומסקר טלפוני):

בדרך כלל לא נמצאו הבדלים מובהקים בתשובותיהם של מורים ומנהלים המשתייכים לקבוצות אוכלוסייה השונות (מגזר, שלב גיל וגורם מתערב) למעט המקרים הבאים:

הבדלים בין מגזרים: שיעור גבוה יותר של מנהלים בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית, מדווחים על רמה גבוהה של מערך הטיפול בתלמידים מתקשים לפני תחילת התכנית (52% לעומת 33%); בהמשך, שיעור גבוה יותר של מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית, מדווחים כי חל שינוי רב עד רב מאוד בהובלת תהליכים פדגוגיים מאז תחילת התכנית (70% לעומת 45% בהתאמה), בהבניית תהליכים ארגוניים (79% לעומת 55% בהתאמה) ובשיתוף הורים (54% לעומת 27% בהתאמה).

הבדלים בין שלבי הגיל: שיעור גבוה יותר של מנהלי בתי"ס יסודיים, בהשוואה לעמיתיהם בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות, מדווחים על רמה גבוהה של מערך הטיפול בתלמידים מתקשים לפני תחילת התכנית (55% לעומת 31%-ו-27% בהתאמה). בהתאם לכך, שיעור גבוה יותר של מורים בבתי ספר יסודיים, בהשוואה לעמיתיהם בחטיבות העליונות ובמיוחד בחטיבות הביניים, מדווחים על רמת התנהלות טובה כיום - בהובלת תהליכים פדגוגיים (68% לעומת 64%-ו-57% בהתאמה) ובמערך הטיפול בתלמידים מתקשים (81% לעומת 76%-ו-67% בהתאמה).

בתשובה לשאלה פתוחה בלתי נעזרת "מהם התחומים שבהם בולטת באופן מיוחד תרומתה של תכנית 'שוחרי שינוי' ציינו מנהלים היבטים שונים הקשורים בהבניה ארגונית של בית הספר ובהובלת תהליכים פדגוגיים. בתשובה לשאלה פתוחה נוספת שהוצגה למנהלים, "באילו נושאים יש לערוך שינויים בבית הספר", הדגישו מנהלים את הצורך בשיפור היבטים שונים הקשורים בהבניה ארגונית של בית הספר וכן את הצורך לשפר את שיתוף הפעולה בין ההורים לבין בית הספר ואת מנגנוני ההערכה והמדידה בבית הספר.

בהתאם לכך, כרבע מהמורים דיווחו כי יש להכניס שינויים בדרך ההתארגנות וההתנהלות של בית הספר. כ-90% מהמנהלים דיווחו כי למכלול הפעולות והתשומות הניתנות במסגרת "שוחרי שינוי" פוטנציאל גבוה עד גבוה מאוד לסייע לחולל שינויים אלה בבית הספר.

גם בראיונות העומק האישיים נתבקשו מנהלים להעריך את תרומת התכנית הן באופן כוללני והן תוך התייחסות להיבטים ולתפוקות ספציפיים, ובהתאם ליעדים שהציבו בתחילת התכנית.

רבים מן המנהלים הדגישו כי הם רואים השפעות חיוביות - בעניין/בתחום אחד, ובדרך כלל בעניינים אחדים במקביל, או כסיבה ותוצאה, או באופן גורף ומערכתי: "כשיש תקציב זה מאפשר לעבוד באופן אחר בכיתה"; "זה איפשר לממש את החזון בדרך מפקת"; "יש השפעה לטובה כמעט על כל מה שקורה בבית הספר"; "יש השפעה גדולה לטובה על הרבה דברים: חשיפה ומעורבות בצוות, תלמידים עם בעיות רגשיות מקבלים תמיכה, מורים בונים מבחנים טובים, הספרייה עשירה, פרויקט משפחות". מול הזהירים, שלדעתם "עדיין מוקדם לשפוט, אבל אני רואה משהו" יש המתלהבים: "זו דחיפה ממשית לבתי ספר קטנים"; "בגדול, הם ממש הצילו אותנו, אפשרו לנו להציל ילדים".

עמדות בנוגע להשפעות התכנית על רמת המחויבות והמעורבות של מורים

מתוך השפעותיה של התכנית על היבטים ספציפיים בחיי בית הספר, בולטים במיוחד תיאורי המנהלים בדבר השינויים שחלו במחויבות ובמעורבות של המורים, ביחסים בין המורים לבין עצמם ובין לבין המנהלים, וכן בנגזרות הישירות של שינויים אלו על פדגוגיות ועל טיב ההוראה: "מורים רוצים ומבקשים להיות בצוות, זה צורך או רצון שהם מבטאים להיות שותף"; "הצוות מדבר עכשיו בשפה אחרת"; "מורים עובדים ומשקיעים יותר"; "הכשרנו מורים וזה עושה נפלאות, מורים מרגישים יותר בעלי השפעה וסמכות"; "זה פתח עוד דלתות בפני הצוות, מורות רוצות, למשל, ללכת להשתלם בנושא של לקויות למידה כתוצאה מהחשיפה"; "הלכנו על תכנית מורים חונכים, זה יצר קירבה ושיתוף בין מורים וזה עלה יפה ברוב הכיתות"; "ברמה של הצוות יש הרגשה של חובה, של התקדמות, של השתנות".

גם מורים שרואיינו מתארים, מצדם, תמונה דומה ומחזקים בכך את הרושם שאכן היבט זה בהתנהלותו של בית הספר הושפע לטובה, ובכלל: "מה שלא הספקתי קודם, עכשיו אני כן יכולה להספיק, לתת משוב לכל ילד"; "הגענו לכל תלמיד בבית הספר וההרגשה היא שאני יכולה לתת יותר"; "ההשפעה הישירה לטובה נבעה מן ההומוגניות הגבוהה הרבה יותר. המשימות, הקצב שאני מתכננת, לגמרי שונה עכשיו. העבודה בקבוצה קטנה היא יתרון עצום"; "המנהלת יותר מאורגנת וכל בית הספר מאורגן יותר, ומתנהל על פי לוח"; "יש בסה"כ ניצול טוב יותר מצד המנהל של המשאבים"; "יש מעקב ובקרה יותר מאי-פעם שמחייב את כולם ועניינים פשוט יותר מסודרים"; "השנה הגשמת את המטרה, היו לי שעות לעבוד עם מגוון של טקסטים...אפשרו לנו לעבוד כמו שצריך בצורה יסודית"; "החניכה שיפרה את התפקוד שלי כמורה, קיבלתי הרבה רעיונות חדשים וגם הגישה שלי לתלמידים התחילה להשתנות".

שני מורים, לעומת זאת, היו חד-משמעיים בכיוון ההפוך: "אין שינוי בכלל, הכל נשאר אותו דבר"; "לא ראיתי שום השפעה על שיטות הניהול".

עמדות בנוגע להשפעות התכנית על הישגי התלמידים

כמחצית מן המנהלים טענו שלתכנית השפעות נראות-לעין על הישגי התלמידים, בעיקר על תלמידים חלשים ובינוניים, בתחומי דעת/מקצועות לימוד ספציפיים שנבחרו כיעדים להשקעה מיוחדת (על פי רוב מקצועות יסוד), אם כי בנוגע לצמצום פערים כשלעצמו היו רוב המנהלים זהירים במיוחד: "ועוד איך: קידום תלמידים חלשים (באנגלית, למשל), בעיקר צמצום פערים, לא במאה אחוז, אי אפשר במאה אחוז, אבל תלמידים צמצמו את הפער"; "אחוז התלמידים המתקשים פחת אז גם רמת הכיתה בכללותה עלתה"; "יש תלמידים שלולא התכנית היו נעלמים בכיתה, לא היינו מגיעים למה שהגענו לולא "שוחרי שינוי"; "נקבעו יעדים כיתתיים ואפשר לראות קצת תוצאות: בשפה הייתה עמידה חלקית, באנגלית עמידה מלאה ובמתמטיקה עוד צריך לראות"; "בעזרת התכנית תלמידים קודמו וחלקם אף הגיע להצטיינות (פתחנו חוגים בשישי-שבת לתלמידים מצטיינים במתמטיקה ואנגלית), אבל העיקר זה שתלמידים חלשים ובינוניים בעלי פוטנציאל עלו"; "עוד מוקדם מדי, אנחנו בתהליך, יש מעט התקדמות אצל תלמידים, לא צמצום פערים".

עמדות לגבי השפעות התכנית על תחומים נוספים

מקצת המנהלים ציינו היבטים נוספים שהושפעו לטובה, או שנמצאים בעיצומו של תהליך כזה: הסביבה הלימודית והפיזית ("הכיתות נראות יותר טוב ויזואלית מאשר בשנים קודמות"; "כל הסביבה הפיזית יותר נוחה ונותנת תחושה טובה יותר"; "הסביבה יותר מזמינה ומדרבנת, אך לא כמו התכנית שנבנתה בתחילת הדרך"), הטיפול בפרט ובמשמעת ("תלמידים עם בעיות רגשיות מקבלים תמיכה וברגע שתלמידים מקבלים את היחס שהם זקוקים לו הם לא מפריעים"; "היה תענוג

להסתובב בחטיבה ולראות את הסדר והמשמעת"; "העניין של היבטים רגשיים ועיצוב התנהגות זה תהליך ארוך שהוא בראשיתו, אבל ניתן לראות ניצני הצלחה אצל מספר ילדים"; "לתכנית נגד נשירה היו תוצאות מדהימות: הייתה הצלחה של 80%, שזה יפה מאוד, הן בתחום הרגשי והן בתחום הפדגוגי. ראינו שההצלחה הרגשית הביאה גם להצלחה פדגוגית" והאווירה בבית הספר, לצד שינויים התנהגותיים-חברתיים ("השנה היו דברים מוצלחים ברמה הערכית-חברתית ושילבנו הרבה פעילות הורים. האווירה הכללית השתנתה"; "חל שיפור באקלים בכיתה ובכלל בבית הספר. הילדים מקבלים וסובלניים יותר האחד כלפי השני"; "יש תקשורת טובה יותר בין התלמידים לבין עצמם ובנים לבין המורים, מברכים לשלום, יש רגיעה"; "יש השפעה מסוימת, גם אם לא כגודל הציפיות"). בעיני מנהלים אחדים, שהציבו לעצמם יעד לשפר את תדמיתו של בית הספר ואת כוח משיכתו, עלתה קרנו של בית הספר בקהילה: "החלטנו להגדיל את מספר הנרשמים ועשינו זאת בגדול".

4.6.3 תרומת התכנית כפי שהיא משתקפת בעמדות המפקחים

מקצת המפקחים ציינו לטובה את הישגי התכנית: "יש שיפור במעטפת ובהתנהלות בית הספר והקרדיט מגיע לתכנית שוחרי שינוי"; "יש שיפורים בולטים בהישגים במיצ"ב, בתחושות המורים בסגל, בהבניה של חדר המורים. התכנית בהחלט נתנה תשובה מאוד מאוד חיובית לאותה אוכלוסיה שלא היה לה מענה. פשוט לא היה לה קודם מענה"; "אפשר בהחלט לראות התקדמות ושיפור במסגרת הנתיב של 'שוחרי שינוי' ואפשר להצביע על הפרויקט כאחראי לכך. יש רצון להמשיך"; "יש שינוי מאוד משמעותי בעיקר בכל הנושאים שבהם בית הספר לא יכול היה לטפל ובפרט טיפול רגשי וטיפול נורמטיבי. התוצאה היא שעשרות ילדים חזרו למסלול הרגיל של הלימודים בזכות הטיפול האחר שניתן להם במסגרת התכנית".

עם זאת, מקצת המפקחים לא הסתירו את אכזבתם מן התכנית – מהעוצמה וההיקף החלקיים והמוגבלים יחסית להשקעה הגבוהה, ומאי-התרחשותם של תהליכי עומק הקשורים לתלמידים או מקרינים עליהם ישירות, או כאלה שיישארו בבית הספר לאורך זמן: "הציפיות היו הרבה יותר גבוהות"; "היו פה גם משאבים כספיים וגם משאב אנושי יקר, ואני הייתי מצפה שתהיה פריצה יותר גדולה"; "ההשפעות והשינויים הם מינוריים – בחזות בית הספר, בשעות תרפיה ובפעילויות. אבל בואי נאמר שאת השינוי המיוחל זה לא עשה. שינוי כן, הרבה טוב בסך הכל, אבל לא מהפיכה"; "זה דבר נהדר, אבל אם הכסף נגמר, גם הסיפור נגמר. חלקם יחזרו לנקודת האפס ולא יצליחו להתרומם אחרי החמש שנים כי הם צריכים את המשאב הזה, לא יעזור";

"אנחנו יכולים לעשות שינויים מבניים כי זה עובד, אבל שינויים פדגוגיים לעומק – עד היום, אני לפחות, עוד לא ראיתי כאלה"; "ההשפעות בינוניות עד נמוכות. למשל, לא נוצרו מעגלי חניכה, שזו הייתה אחת הסיסמאות בכנס 2006. אמרו שכל מורה יחנך עשרה תלמידים, שזה גן עדן. המטרה הזאת בכלל לא הושגה. ברמה של תהליכים פדגוגיים כן חל שינוי אבל לא בממדים כל-כך גבוהים".

ספקנות רבה יותר ביטאו מפקחים בנוגע להיתכנות של שינויים משמעותיים, אם בכלל, בבתי ספר תיכוניים שבפיקוחם, בעיקר בשל ההתמקדות בהם בהובלה לבגרות ופחות בתהליכי שינוי וצמיחה: "בתיכונים מאוד קשה לחולל שינוי, מי שעושה שינוי עמדות שם הוא בשוליים של השוליים"; "התרומה של הליווי בתיכונים הרבה יותר קטנה. מטבע הדברים החטיבות העליונות רואות את יעודן בהצלחה בבגרות ושם מרוכזים הכוחות". בהשוותם בין בתי ספר תיכוניים לבין חטיבות ביניים ובתי ספר יסודיים, מבחינת יחס עלות-תועלת, ביקשו מפקחים אלו לומר כי יש להעדיף בתי ספר יסודיים כאשר בוחרים בתי ספר שישתתפו בתכנית מסוג "שוחרי שינוי": "התהליכים ביסודיים הם שונים

לחלוטין. זה עולם אחר לגמרי. בבית ספר יסודי הליווי בהחלט זירז תהליכים, בתיכונים ההצלחה הרבה פחות".

4.6.4 תרומת התכנית כפי שהיא משתקפת במדדי אקלים בית-ספריים: מיצ"ב תשס"ז-תשס"ח¹⁸

בהנחה ששנת הלימודים תשס"ז הוקדשה בעיקר להתארגנות לקראת התחלת התכנית בבתי הספר, הוחלט לעקוב אחר מצבם של בתי הספר המשתתפים בתכנית "שוחרי שינוי" החל בשנת הלימודים תשס"ז, כפי שהוא משתקף בנתוני מיצ"ב. מעקב זה אפשרי רק החל משנת הלימודים תשס"ז ואילך, מכיוון שבתשס"ז הוכנס שינוי בשאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית במיצ"ב המיועדים למורים ולתלמידים, ובכך נמנעה השוואה לשאלונים שהועברו בשנים קודמות.

בפרק זה נציג מעקב אחר מדדי אקלים פדגוגי כפי שדירגו אותם מורים ותלמידים לאחר שנת התערבות אחת, משנת הלימודים תשס"ז לתשס"ח, במחוז הצפון¹⁹. הבחירה במחוז הצפון (מתוך המחוזות חיפה והדרום, המשתתפים אף הם בתכנית) נובעת מהעובדה שקבוצת בתי הספר במחוז הצפון היא הגדולה ביותר ומהווה נתח משמעותי יותר מכלל בתי הספר במחוז, בהשוואה לשאר המחוזות (60 בתי ספר לעומת 17 במחוז חיפה ו-8 במחוז הדרום).

נדגיש כי השוואת מדדי האקלים בין תשס"ז לבין תשס"ח נעשית על 2 קבוצות שונות של בתי ספר, מאחר שבכל שנה משתתפים, כרגיל במיצ"ב, מחצית מבתי הספר בכל מחוז²⁰. השוואה זו נעשתה תוך פיקוח על מדד הטיפוח, ולאחר השוואה בין מאפייני בתי הספר השונים.

כפי שכבר צוין בפרק "מטרת ההערכה", חשוב לסייג ולומר כי מספר בתי הספר המשתתפים בעיבוד זה הוא קטן מאוד, ולכן ממצאים אלו הם אינדיקטיביים ולצורך התרשמות בלבד, ואין להסיק מהם בהכרח על תרומתה או אי-תרומתה של התכנית.

¹⁸ כפי שנכתב בפרק על שיטת המחקר, אין באפשרותנו לעקוב אחר הישגיהם של בתי הספר במיצ"ב, בשל מיעוט בתי הספר המשתתפים בתכנית מחד וריבוי אשכולות המיצ"ב מאידך (מה שמותיר בכל קבוצה נבדקת מעט מדי בתי ספר להשוואה, שממילא לא תהיה מייצגת).

¹⁹ הכוונה להגדרת מחוז גיאוגרפית.

²⁰ מכיוון שהחלוקה למועד הבחינה נעשתה ללא תלות בהשתייכות לתכנית שוחרי שינוי, היה אפשר להניח כי מגמת שינוי בקבוצת הניסוי לעומת קבוצת ההשוואה קשורה לתכנית עצמה, ולא למאפיינים שונים של בתי הספר.

בראי המספרים (נתונים משאלונים למילוי ידני ומסקר טלפוני):

מדדי אקלים חינוכי - על פי דיווחי מורים (תיאור מפורט של מדדי האקלים ושל ההיגדים המרכיבים אותם מוצג בנספח 4.1):

מצבם של בתי הספר המשתתפים ב"שוחרי שינוי" במחוז הצפון נבדק בהשוואה לממוצע של שאר בתי הספר במחוזם. בדיקה זו נערכה בעבור כל אחד מ-4 מדדי האקלים החינוכי בנפרד: שביעות רצונם של המורים מבית הספר, יחסים בין-אישיים בצוות ההוראה, עבודת צוות בבית הספר ומנהיגות ושיתוף מצד המנהל - בהליך של ניתוח שונות ארבע-גורמי, תוך פיקוח על מדד הטיפוח:

1. הגורם הראשון מייצג השתתפות מול אי-השתתפות בתכנית "שוחרי שינוי".

2. הגורם השני מייצג זהות מגזרית – בתי ספר דוברי עברית מול בתי ספר דוברי ערבית.

3. הגורם השלישי מייצג השתתפות במיצ"ב תשס"ז מול מיצ"ב תשס"ח.

4. הגורם הרביעי מייצג שלב גיל - בתי ספר יסודיים מול חטיבות ביניים.

ניתוח הנתונים לא גילה כל אינטראקציה מובהקת בין השתתפות בתכנית "שוחרי שינוי" לבין שינוי ב-4 מדדי מיצ"ב בשנים תשס"ז ותשס"ח, כאשר מפקחים על מדד הטיפוח. כלומר, לא חל שינוי מובהק בדירוגי המורים בנוגע לאקלים החינוכי בבתי ספר "שוחרי שינוי", מתשס"ז לתשס"ח, בהשוואה לשאר בתי הספר במחוזם. כמו כן לא נמצאה אינטראקציה מובהקת כאשר הובאו בחשבון הבדלים בין מגזרים או הבדלים בין שלבי גיל. כלומר, תמונת מצב זו נכונה בבתי ספר דוברי עברית כמו בבתי ספר דוברי ערבית, וכן בבתי ספר יסודיים כמו בחטיבות ביניים.

מדדי אקלים חינוכי - על פי דיווחי תלמידים (תיאור מפורט של מדדי האקלים ושל ההיגדים המרכיבים אותם מוצג בנספח 4.2):

גם בנוגע למדדי אקלים המדווחים על ידי תלמידים (נבדקו 9 מדדים שונים) נבדק מצבם של בתי ספר המשתתפים ב"שוחרי שינוי", בשנים תשס"ז ותשס"ח, בהשוואה לממוצעים של שאר בתי הספר במחוזם, תוך פיקוח על מדד הטיפוח, באמצעות ניתוחי שונות ארבע-גורמיים (בדומה למתואר לעיל): הגורם הראשון מייצג השתתפות מול אי-השתתפות בתכנית "שוחרי שינוי", הגורם השני מייצג השתתפות במיצ"ב תשס"ז מול מיצ"ב תשס"ח, הגורם השלישי מייצג זהות מגזרית (בתי ספר דוברי עברית מול בתי ספר דוברי ערבית), והגורם הרביעי מייצג שלב גיל (בתי ספר יסודיים מול חטיבות ביניים).

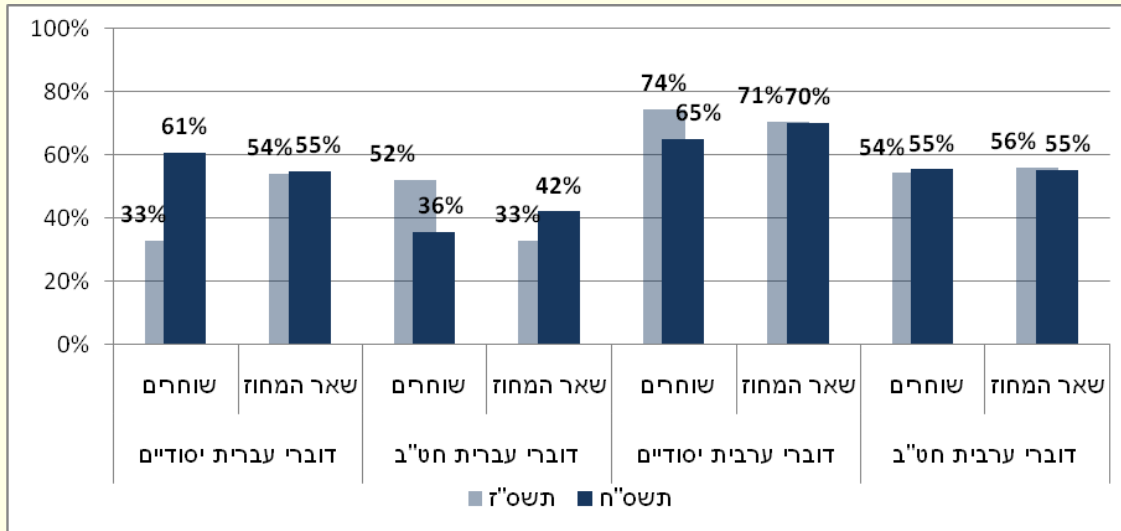
בניתוחים אלו נמצאו אינטראקציות מובהקות בין השתתפות בתכנית "שוחרי שינוי" לבין שנת המדידה של המיצ"ב, המגזר ושלב הגיל ב-2 מדדים מתוך ה-9 שנבדקו: דיווח על יחסי קרבה ואכפתיות מצד מורים כלפי תלמידים ותחושת מוגנות בבית הספר; **במצבם של בתי ספר "שוחרי שינוי" יסודיים דוברי עברית ניכר אפוא שינוי לטובה משנה"ל תשס"ז לשנה"ל תשס"ח בהשוואה לבתי ספר מקבילים במחוזם**. מגמה חיובית משמעותית זו נמצאה אך ורק בבתי ספר יסודיים דוברי עברית המשתתפים בתכנית "שוחרי שינוי". מגמה חיובית מסוימת נמצאה גם בחטיבות ביניים דוברות ערבית בנוגע ללמידה ולתחושת המוגנות בבית הספר מצד תלמידים. לעומת זאת, בבתי ספר יסודיים דוברי ערבית נמצאה מגמת ירידה ב-2 מדדי האקלים הנ"ל.

(ראה תרשימים בעמוד הבא ותוצאות סטטיסטיות של ניתוח נתונים בנספח 3.4).

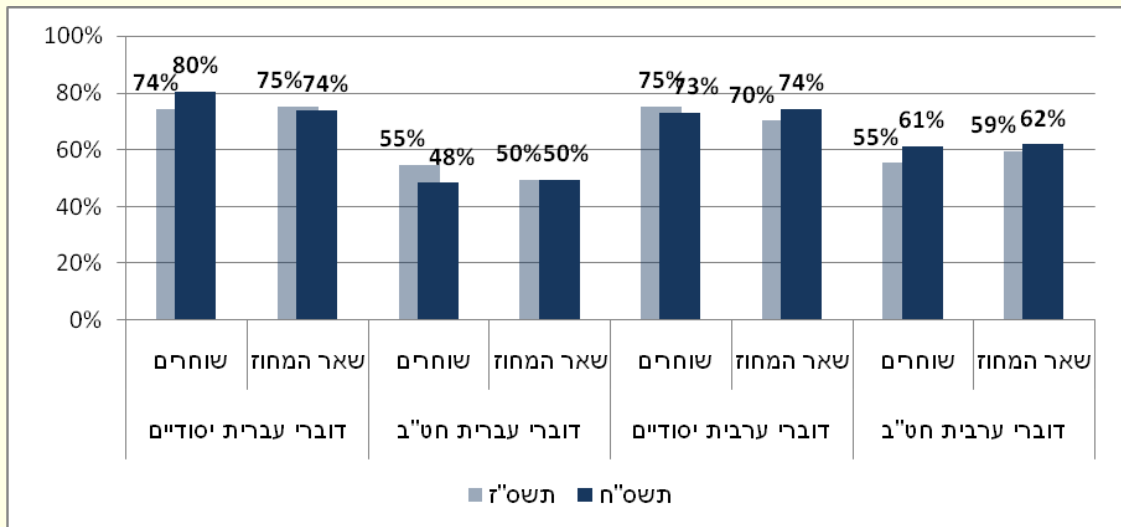
בראי המספרים (נתונים משאלונים למילוי ידני ומסקר טלפוני):

תרשים 7: יחסי קרבה ואכפתיות של מורים כלפי תלמידים על פי דיווחי תלמידים בשנים תשס"ז-תשס"ח בבתי ספר "שוחרי שינוי" בהשוואה לשאר בתי הספר במחוז הצפון - לפי מגזר

ושלב גיל



תרשים 8: תחושת מוגנות על פי דיווחי תלמידים בשנים תשס"ז-תשס"ח בבתי ספר "שוחרי שינוי" בהשוואה לשאר בתי הספר במחוז הצפון - לפי מגזר ושלב גיל



4.7 הגורמים החוברים להצלחת התכנית

אין דרך אחת ויחידה להוביל שינוי ולהצליח בניהול. לכן, גם השאיפה לזהות דפוסים מוצלחים או מודל שינוי אפקטיבי אינה פשוטה. לא כל שכן כאשר מדובר, כמו בהקשרנו כאן, בבתי ספר שונים מאוד אלה מאלה (מגזר, הישגים, אקלים חינוכי ועוד), ביעדים מסוגים ומהיקפים שונים, במתכונות ובפרקטיקות חניכה שונות, ובתכנית שמדגישה לא מוצר מדף ולא קונפקציה, אלא "תפירת חליפה אישית ולפי מידה".

4.7.1 התמקדות ביעד אחד או ריבוי יעדים?

ואמנם, את בתי הספר מאפיינת שונות רבה, לאו דווקא בטיב היעדים - שהרי אלה ברובם הוכתבו על ידי המשרד והיו בגדר חובה, או שנבעו מאוכלוסיות מוחלשות (עולים, מעמד חברתי-כלכלי נמוך) שהיו חלק הארי של התלמידים - אלא במספרם ובהיקפם.

יש בתי ספר, אמנם מעטים, שבחרו להתרכז בעיקר ביעד אחד (לשנה אחת) ולקדמו באמצעות כמה תכניות תומכות (אקלים, למשל, או הישגים, או רק סביבה לימודית); רוב בתי הספר, לעומת זאת, בחרו להציב לעצמם מספר יעדים (אחדים או מרובים) ולעבוד לרוחב ובמקביל, בטענה שממילא אי-אפשר להתמקד ביעד מסוים אחד, אך מתוך הבנה שקביעת סדרי עדיפויות היא צעד/תהליך הכרחי כאשר רוצים ליצור מצבי הצלחה 'לכל הצדדים' וכאשר שואפים שהם ייראו גם בטווח הארוך.

בקרב הטוענים לשיפור ולהישגים יש גם מנהלים שהציבו לעצמם יעד ברור אחד, שהקρίין, כך מתברר, כמו ב"אפקט דומינו", על היבטים בית-ספריים שונים (כפי שאפשר לצפות לעתים קרובות במערכת מורכבת), וגם מנהלים שעבדו לפי תכנית מרובת יעדים, שבה השיפורים העצימו אלה את אלה באופן הדדי ויצרו, במובן מסוים, שלם שהוא גדול מסך חלקיו.

4.7.2 עמית-חונך או משאבים חומריים?

נראה כי עמדותיהם השונות של מנהלים (ואנשי צוות אחרים שרואיינו) בשאלה "מה בתכנית הוא גורם מפתח להשפעותיה" משקפות היטב את מורכבותה ואת משקלו היחסי של כל אחד מהרכיבים שלה.

למקצת המנהלים ברור כי המשאבים היו והיו המפתח לכל הצלחה: "התרומה העיקרית היא של קרן רש"י כי היא הביאה את התקציבים"; "נתנו תקציבים, גם בצידוד וגם בשעות תגבור, זה תכל"ס העניין"; "זו הזדמנות שניתנת דרך תקציב"; "החונכת עזרה מאוד אבל התקציב יותר משמעותי כי אחרת אי-אפשר ליישם את העצות שלה"; "ללא משאבים לא היינו יכולים לבצע חלק גדול מהתכנית ומהיעדים"; "אני מעדיפה ללא חניכה בכלל, רק שיתנו לי משאבים"; "אני יכול לייחס את התרומה בעיקר למשאבים, גם אם הייתה תרומה מכובדת לחונכות עצמה".

מנהלים אחרים, לעומתם, נחרצים בדעתם כי החניכה היא גורם ראשון במעלה: "כמובן שהכסף עוזר וחשוב, אבל חניכה, אפילו ללא כסף, חשובה יותר"; "החניכה הייתה החלק הגדול בהובלת השינוי"; "שניהם תרמו אבל החונכות היא זו שמכוונת את הכסף"; "קשר מצוין עם החונכת הוא המתכון להצלחה"; "מנהלים הם לבד כל הזמן. אין להם עזרה ראווה. האפשרות לנהל דיאלוג מקצועי רציני שווה הכל". חיזוק לכך אפשר 'לשמוע' בדברי חלק מהחונכים עצמם: "מטבע הדברים המנהל הוא

זאב בודד. איתי הוא מדבר על דברים שאינו מדבר עם אף אחד"; "בחניכה עובדים על שינוי ממעלה שנייה, לא ראשונה. והצלחנו להפוך מ"שוחרי שינוי" למחוללי שינוי".

המפקחים נחוצים יותר בעניין זה. את עיקר הצלחתה של התכנית הם ייחסו לתרומת החונכים, לנוכח השיפור שחל, לדעתם, בתפקודם של מנהלים מסוימים ולנוכח ההתמקדות והמאמץ המרוכז שאפיינו את עשייתם של מנהלים רבים: "פריצת הדרך הגדולה היא תודות לחונכות. החונכת עבדה במקביל על כמה יעדים של המחוז והיתה הסתנכרנות של כל השינויים לעבר היעדים האלה"; "זה בית ספר שבהחלט אחרי שנתיים קשות של תפקוד עלה על דרך המלך ומגיע לאיזה שהוא שיא. אז אם אתם מבקשים לדעת על החונכות, היא בהחלט מאוד מאוד משמעותית. ובאמצעות החונכות נעשו בעצם תהליכים ארגוניים כמו צוות מוביל שמלווה היום את כל העשייה הבית-ספרית"; "אני בהחלט הבחנתי בתובנות תודעיות אצל המנהל ושהוא מסתכל על בעיות מכמה זוויות וזה קורה הודות לליווי האישי מצד המנחה"; "בהחלט הבחנתי בשיפור בהתייחסות המנהלת לדרך עבודתה"; "השינוי בבית הספר היה בכמה רמות: קודם-כל ההתמקצעות של המנהלת וחיידוד תפיסת העולם שלה. השיח עם החונכת העמיתה, וגם איתי, הביא לשינוי בהחלטות על מה להתמקד וזה הגיע גם לילדים. הם הועשרו"; "העבודה הבית-ספרית טובה יותר. יש תיאום, המנהל יודע בדיוק מי עושה מה בתוך בית הספר ולא קורה ששני גורמים עושים את אותו הדבר"; "השינוי במנהלים וביחסים שלהם עם המורים, זו הצלחה, הצלחה יוצאת מן הכלל. ואני מקווה שגם בהישגים".

לעומת זאת, יש מנהלים הסבורים כי התכנית מורכבת משני כוחות משמעותיים: חונכות ותקציב, וההכרעה בין תרומותיהם היחסיות אינה פשוטה, ואולי אף אינה מתבקשת, הן מפני שמדובר בשני משאבים כל כך שונים זה מזה והן מפני שדווקא, ובעיקר, החיבור ביניהם מעצים את כל אחד מהם: "אין ספק שהכסף היה חשוב מאוד, אבל יחד עם החניכה"; "חונכות, תכנון טוב ומשאבים הם המפתח להכל, משהו כמו 60%-ו-40%"; "אני בתכנית הזאת קיבלתי כמה סוגים של משאבים ושירותים: קיבלתי תקציבים לשעות לימודיות ולרכיז תכנית, קיבלתי סדנה בנושא נשירה מהג'וינט, קיבלתי חונכות מהמשרד, קיבלתי מחשבים וכל אלה היו משאבים לרעיונות שהיו לנו. אני רואה יתרון גדול בשילוב הכוחות, קיבלתי הרבה".

4.7.3 החניכה - מודלינג מובנה או פרקטיקה גמישה?

שונות רבה לא פחות מאפיינת את אופנויות החניכה שיישמו חונכים שונים ואת הדגשים, הרמות והתחומים שעליהם עבדו. מה שמפתיע ורלוונטי לענייננו הוא שהשוני בהפעלת פרקטיקות חניכה כאלה או אחרות נבע לא ממשתנים מוסדיים (מגזרי שפה, בתי ספר יסודיים לעומת חטיבות ביניים, זרם ממלכתי לעומת ממלכתי-דתי), אלא כמעט אך ורק מתוך תפיסת החונך מחד ואישיות ("טיפוס") המנהל מאידך ("יש שוני אישיותי בין מנהלים וזה גובר על הכל. אבל בכלים הניהוליים שאני מביא כחונך אין הבדלים, רק בתכנים, בהתאם לזה אם מדובר בבית ספר יסודי או בחט"ב").

אמנם, כזכור, גם במתכונת החניכה הסתמן הבדל בין שני מגזרי השפה: בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית, נפגש החונך עם בעלי תפקידים אחרים רבים יותר. אולם, הן מהראיונות עם המנהלים והן מתיאורי החונכים בנוגע לעשייתם שלהם נראה כי פרקטיקות החניכה עצמן משותפות בבסיסן וחוצות את ההיבטים המוסדיים, כפי שהיטיבו לנסח כמה חונכים. למשל: "יש משהו בחניכה עצמה שמשיג את המטרה שלה – להגיע דרך המנהל והצוות למערכות קשרים אישיות בין הצוות לתלמידים. אבל כל בית ספר מקבל את זה אחרת ועושה עם זה אחרת". אולי יש בכך להעיד על הסגוליות וטווח היישום (scalability) הגבוהים של החונכות. ניסיונותיהם של

החונכים להתאים את המתכונת, הסגנון והדגש של החניכה לאישיות המנהל ולצרכיו, וכן ל"אני מאמין" שלהם כחונך, הולידו מספר רב של וריאציות מפגש חונך-מנהל ("אני חונך שישה בתי ספר ואין לי מתכונת אחידה, למרות שיש דברים משותפים לכל בתי הספר").

כך, למשל, מקצת המנהלים – והחונכים – תיארו עיסוק רב בפדגוגיות, ואילו אחרים טרחו להדגיש כי "פדגוגיות היו מחוץ לתחום" לטובת היבטים ניהוליים 'נטו'; מקצת החונכים עבדו עם המנהל בלבד (מתוך אג'נדה מקצועית חד-משמעית); מפגשי חונך-מנהל סדירים וקבועים עמדו מול מפגשים ספוראדיים, ספונטניים או לפי הצורך; קצתם התאפיינו ביחסים בין-אישיים קרובים מאוד, חסרי גבולות משהו, קצתם – בגישה עניינית וקורקטית.

עם זאת, מתיאורי המנהלים, ואף יותר מכך מתיאורי החונכים, מתבהרים ומתחדדים המאפיינים הבאים, ההופכים את החניכה לחלק ממודל שינוי אפקטיבי בבתי ספר:

- הקפדה על נוהלי עבודה חונך-מנהל ברורים ומוגדרים מאוד: מתכונת מפגשים קבועה, עקבית וסדירה (אינטנסיבית $\neq$ אקסטנסיבית).
- ניסיונו של החונך עצמו כמנהל בית ספר.
- יחס אישי ("אנושיות") ובסיס בין-אישי איתן.
- דרישות ("כמעט בלתי מתפשרות, ולא רק המלצות").
- פיתוח וטיפול של חשיבה אסטרטגית ותוצאתית (תכנון-ביצוע-מעקב).
- שקיפות מלאה ("יש מאפיין ברור לעבודה שלנו כחונכים. אנחנו לא מטאטאים מתחת לשטיח. ידענו הכל, אין טאטוא").
- בניית מחויבות לתהליך כהליך ויצירת מומנטום לעשייה.
- חתירה לשינוי ולשיפור (במקום עיסוק יתר בכיבוי שרפות).
- התאמתיות ל"סנטימנט הפדגוגי" של המנהל ("האפקטיביות נובעת מזה שאנחנו – החונכים – לא מובלים מתוך נוסחאות").

המשותף לכל המאפיינים הללו, ומה שמהווה למעשה את הרציונל הבסיסי של החניכה כפרופסיה, הוא עקרון המודלינג וההשראה: מעבר להקניה עצמה של מיומנויות ושל כלים, וחשוב לא פחות, החונך – באישיותו, בהתנהלותו ובעשייתו – משמש דוגמה ומודל (הקפדה על לוח זמנים, גילוי סקרנות והקשבה אמיתית, דבקות והתמדה, דרישות מעצמו); ולא רק מודל, אלא הוכחה חיה עד כמה מרחיקת לכת עשויה להיות תרומת יכולתו המקצועית של אדם אחד בעבור האחר. וברורה ההשתמעות: מה שהחונך הוא למנהל, עשוי המנהל להיות למוריו – ואלה לתלמידיהם ("המנהל יידע לבקש מהצוות שלו מה שאני, כחונכת, מבקשת ממנו. כנראה שהנוכחות שלי מהווה מקפצה עבורו"). יתרה מזאת: 'בגדול' נראה שמדובר במודל מתקן, המזמן חוויה/התנסות מתקנת למה שנחשב לעתים קרובות, ובעיני אנשי חינוך לא מעטים, החולשות ("הצרות החולות") של המערכת (וביטאה זאת יפה אחת החונכות: "בשטח אומרים לנו אתם מביאים משהו בצורה אחרת... המנהלים באמת התחילו להבדיל בין המלצות לדרישות, שיש להתחיל להוציא לפועל דברים").

עוד הוסיפו חונכים כי את האפקטיביות שלהם יש לייחס בחלקה לתהליך המאוד מובנה ול"אחזקה" שעברו הם עצמם תוך כדי החניכה: "כל החניכה שעשינו גובתה בסטנדרטים ניהוליים. קיבלנו הכל

בפגישות מסודרות לגבי הנושאים שהטמענו בעבודה עם המנהלים. נתקלנו במנהלים שאינם מדברים בשפה אחת, עם אי-דיוק במושגים פדגוגיים ועם מגוון קשיים....."

4.7.4 היבטים תומכים חשובים נוספים

מעבר לכך, ולחשיבותם של המשאבים הכספיים - התנאים וגורמי המפתח בתכנית כולה העשויים לתרום לאפקטיביות בהובלת שינוי ובטיוב בתי הספר אינם חד-משמעיים. קשת העמדות של המנהלים ושל בעלי תפקידים אחרים בדבר השאלה מהם - או מה יהיו - גורמי המפתח בתכנית, או מהו מודל לשינוי אפקטיבי בכלל, משקפת את המורכבות והרב-ממדיות של התכנית, במציאות מורכבת כשלעצמה, ואת המרחק בינה לבין ניסוי מבוקר במעבדה, שהיה עשוי, לו היה הדבר אפשרי, לתת תשובות ברורות יותר או מספקות יותר.

לצד חניכה מעולה (המאפיינים שהוצעו לעיל), ובהתאם למשתמע מן הביקורת של המנהלים על התכנית בכללותה ועל חולשותיה, נראה שלשם האפקטיביות של תכנית שינוי חשובים הדברים הבאים:

- מתן חופש בחירה ("סביר") למנהל בתיעול ובניצול של המשאבים הכספיים ("כי איזו משמעות אמיתית יש לבחירת היעדים אם לא נותנים לי מה שאני באמת צריך?").
- הלימה בין הצהרות והבטחות של ראשי התכנית לבין יישומה והתנהלותה בשטח ("תכנית מגובשת לפני שיוצאת לדרך, ושיעבור מה שסוכם").
- חיבור אמיץ בין רכיבי התכנית השונים, וכן בין הגופים המתערבים, שיאפשר איגום משאבים (כוח אדם), איגום תקציבים, ניהול זמן נכון, הקלת עומס וטיפול רוח צוות ("לא רוצים לעסוק בפוליטיקות ולהיקלע לניגודי אינטרסים").
- ראיית התכנית, על אף מורכבותה והעומס הכרוך בה, כהזדמנות ולא כאילוץ ("אף פעם לא קיבלנו כל-כך הרבה. זה שפע שצריך לדעת לנצל אותו").
- יכולת לזרום ולשנות תוך כדי, ולאלתר - במובן החיובי של המילה ("לא להיתקע ולא להתבלבל ולהתברבר בשטח").
- קצב הטמעה נכון (לצוות), תכנון והגדרה מדויקים ומוקפדים (של יעדים, מטרות ביניים, תכניות עבודה והערכה), אך גם (לדעת אחרים) גמישות ומוכנות לשנות בהתאם למתרחש בשטח, והתרכזות ביעד אחד ובקידומו באמצעות כמה תכניות תומכות (לעומת התפזרות על כמה יעדים "שאינן ביניהם חוט מקשר");
- וכמובן - בחירה, חיוט ו"תפירה עילית" מתוך גופים, פרויקטים והתערבויות – "לזה אין תחליף. דברים קורים ואין נוסחה מדויקת".

*

*

*

נספחים

נספח 1: הסבר בדבר תהליך הזיהוי של בתי ספר בולטים בהישגים ובמדד אלימות לפי נתוני מיצ"ב תשס"ה-תשס"ו

הגדרת בתי ספר "במיקוד" ו"מובילים" ביחס להישגים בתחום דעת יחיד

בשלב הראשון הוגדרו בתי ספר "במיקוד" ו"מובילים" ביחס לכל תחום דעת בנפרד. בהינתן התפלגות ממוצע הציונים הבית-ספרי וממוצע מדד הטיפוח הבית-ספרי, יוצרים "רצועה" המורכבת משתי עקומות אחוזונים (Quantile Curves), עקומת אחוזון 90 ועקומת אחוזון 10 של התפלגות הציונים. עקומת האחוזונים נבנתה בשני שלבים, באופן הבא:

1. אוכלוסיית בתי הספר חולקה לתשע קבוצות על פי מדד הטיפוח, וחושבו האחוזונים המתאימים בעבור כל קבוצת טיפוח. חיבור האחוזונים ברמות הטיפוח הסדורות יצר שתי עקומות ראשוניות: עקומה עליונה ועקומה תחתונה.

2. בוצעה החלקה של העקומות הראשוניות כדי למתן את רגישות העקומה לתנודות מקריות של האחוזונים. ההחלקה בוצעה בשיטה של "הממוצע הנע" - הנקודה בעקומה השייכת לקבוצת טיפוח מסוימת מחושבת כממוצע פשוט של שלושה אחוזונים: אחוזון הקבוצה ושני האחוזונים של הקבוצות השכנות לה, אחת מימין ואחת משמאל. בעבור קבוצות הטיפוח הקיצוניות חושב ממוצע פשוט של שני האחוזונים המתאימים.

בתי ספר שהציון הממוצע שלהם נמצא מתחת לעקומה התחתונה הוגדרו בתי ספר "במיקוד", ובתי ספר שהציון הממוצע שלהם נמצא מעל לעקומה העליונה הוגדרו בתי ספר "מובילים".

הגדרת בתי ספר "במיקוד" ו"מובילים" ביחס להישגים בארבעת תחומי הדעת (סה"כ הישגים)

בהינתן הגדרת בתי הספר "במיקוד" ביחס לארבעת תחומי הדעת, חושב לכל בית ספר פרופיל "במיקוד", המתייחס לארבעת המקצועות מתמטיקה, אנגלית, מדע וטכנולוגיה ושפה. הפרופיל מיוצג באמצעות וקטור שרכיביו מקבלים את הערכים 0, 1, 2 בהתאם להגדרת בית הספר ביחס לתחום הדעת המתאים. אם בית הספר נמצא "מאוד במיקוד" בתחום דעת מסוים, אזי הרכיב המתאים בווקטור מקבל את הערך 2; אם בית הספר נמצא "במיקוד", הרכיב מקבל את הערך 1, שאם לא כן הרכיב מקבל את הערך 0.

לאחר הגדרת הפרופיל חושב סך הערכים של רכיבי הווקטור. בית ספר הוגדר "במיקוד" ביחס להישגיו במיצ"ב אם סכום הרכיבים עולה על 3. החתך 3 נקבע כך שלכל הפחות 5% ולכל היותר 10% מבתי הספר יוגדרו "במיקוד". בפועל, כ-7% מבתי הספר הוגדרו "במיקוד" בהישגים. הגדרת בתי הספר ה"מובילים" נעשתה באופן דומה ובסה"כ כ-9% מבתי הספר הוגדרו "מובילים". בנייתו זה נכללו אך ורק בתי ספר שנבחנו בכל ארבעת המקצועות.

לשם המחשה מוצגים בטבלה שלהלן פרופילים של ארבעה בתי ספר שנמצאו בהם הישגים "במיקוד". למשל, בית ספר א' נמצא "במיקוד" במתמטיקה ו"מאוד במיקוד" במדע וטכנולוגיה. הישגי בית הספר באנגלית ובשפת אם לא נמצאו נמוכים באופן חריג. סך רכיבי הפרופיל הוא אפוא 3, ובית הספר הוגדר "במיקוד". הישגי בית ספר ב' נמצאו נמוכים באופן חריג רק באנגלית, סך רכיבי

הפרופיל הוא 2 ולכן בית ספר זה לא הוגדר "במיקוד". הישגי בית ספר ג' לא נמצאו בולטים לרעה בכל ארבעת תחומי הידע והוא אינו מוגדר "במיקוד". לעומתו, בית ספר ד' הוגדר "במיקוד" שכן הישגיו נמוכים מאוד בכל המקצועות, למעט מדע וטכנולוגיה.

ס"ח הישגים	סך רכיבי הפרופיל	פרופיל				בית ספר
		עברית	מדע וטכנולוגיה	אנגלית	מתמטיקה	
"במיקוד"	3	0	2	0	1	א
	2	0	0	2	0	ב
	0	0	0	0	0	ג
"במיקוד"	5	1	0	2	2	ד

חשוב להדגיש כי הערכים 0, 1, 2 הם במידה רבה שרירותיים, ומטרתם העיקרית היא לאפשר הגדרה נוחה והגייונית של יחס סדר עולה בין הפרופילים השונים (יחס לקסיקוגרפי). כאשר נתון תחום דעת יחיד, ברור כי הסדר בין האפיונים השונים של בתי הספר הוא "לא במיקוד" > "במיקוד" > "מאוד במיקוד"²¹, והבחירה בייצוג המספרי 0, 1, 2 משקפת יחס זה. כאשר עוברים לממד גבוה יותר, אין יחס סדר טבעי יחיד בין הפרופילים. סביר, למשל, שהפרופיל (2, 2, 2, 2) חמור מהפרופיל (0, 1, 0, 0), או שהפרופיל (0, 1, 2, 0) חמור מהפרופיל (0, 1, 1, 0), אולם בקביעה מי מהפרופילים (0, 0, 2, 0) או (0, 1, 1, 0) חמור יותר, יש מידה רבה יותר של שיפוטיות.

שני עקרונות הנחו אותנו בקביעת יחס סדר על הפרופילים:

- אין הבחנה בין תחומי הדעת השונים. למשל, הפרופיל (1, 1, 0, 0) שווה בחומרתו לפרופיל (1, 0, 1, 0).
- היותו של בית ספר "מאוד במיקוד" בתחום דעת מסוים שווה בחומרתו להיותו "במיקוד" בשני תחומי דעת.

יחס הסדר הנגזר משני עקרונות אלו הוא אותו יחס סדר המתקבל על ידי דירוג הפרופילים על פי סכום הערכים של רכיבי הווקטור. בטבלה שלהלן מפורטים הפרופילים על פי סדר יורד:

פרופילים	סכום ערכים
(2, 2, 2, 2)	8
(1, 2, 2, 2) וכל תמורה על רכיבי הווקטור	7
(0, 2, 2, 2), (1, 1, 2, 2) וכל תמורה על רכיבי הווקטור	6
(0, 1, 2, 2), (1, 1, 1, 2) וכל תמורה על רכיבי הווקטור	5
(0, 0, 2, 2), (0, 1, 1, 2), (1, 1, 1, 1) וכל תמורה על רכיבי הווקטור	4
(0, 1, 1, 2), (0, 1, 1, 1) וכל תמורה על רכיבי הווקטור	3
(0, 0, 2, 2), (0, 0, 1, 2), (0, 1, 1, 1) וכל תמורה על רכיבי הווקטור	2
(0, 0, 0, 2), (0, 0, 1, 1) וכל תמורה על רכיבי הווקטור	1
(0, 0, 0, 0)	0

²¹ או להפך: "לא במיקוד" < "במיקוד" < "מאוד במיקוד", בהתאם לדגשים של מטרות הפרויקט.

הגדרת בתי ספר "במיקוד" ו"מובילים" ביחס לאלימות

שאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית כוללים שלוש שאלות על אלימות בבית הספר, כפי שהיא נתפסת בעיני התלמיד. התלמידים נתבקשו לענות בסולם שבין 1 ל-6, שבו 1 = "בכלל לא נכון" ו-6 = "נכון מאוד", בנוגע לשלושת ההיגדים הבאים:

1. בכיתה שלי יש הרבה מריבות בין התלמידים
 2. השנה הייתי מעורב פעמים רבות במעשי אלימות ("מכות")
 3. קורה שאני מיוחד ללכת לבית הספר בגלל שיש בו תלמידים אלימים
- לכל תלמיד חושב ציון אלימות כממוצע של תשובותיו על שלוש השאלות.
- ציון בית הספר באלימות נתפסת הוגדר באופן הבא: בשלב החינוך היסודי הוא חושב כממוצע ציוני האלימות של תלמידי כיתות ה'-ו', ובשלב החינוך העל-יסודי הוא חושב כממוצע ציוני האלימות של תלמידי כיתות ז'-ח'. בתי הספר ז'הו "במיקוד" או "מובילים" ביחס לאלימות נתפסת בדומה לזיהוי בעבור הישגים בתחומי הדעת השונים.

נספח 2: חלוקת בתי הספר לאשכולות מיצ"ב

לוח 7: בתי הספר באשכולות מיצ"ב לשנים תשס"ז-תשע"א והשתתפות במיצ"ב בשנים תשס"ד-תשס"ו

אשכול מיצ"ב	מגזר דוברי...	שלב גיל	נבחנו בכל המקצועות			נבחנים ב-2 מקצועות חיצוניים לפי אשכולות			
			תשס"ד	תשס"ה	תשס"ו	תשס"ז	תשס"ח	תשס"ט	תשע"א
1	עברית	יסודי	--	5	1	מדעים		מתמט' שפת אם	מדעים אנגלית
	ערבית	יסודי	1	4	1	אנגלית			
	עברית	חטב	--	4	0				
	ערבית	חטב	2	1	2				
2	עברית	יסודי	5	4	5		מדעים		
	ערבית	יסודי	4	1	4		אנגלית	מתמט' שפת אם	
	עברית	חטב	1	0	1				
	ערבית	חטב	3	1	3				
3	עברית	יסודי	--	6	--	מתמט' שפת אם		מדעים	מתמט' שפה
	ערבית	יסודי	--	4	--			אנגלית	
	עברית	חטב	--	2	0				
	ערבית	חטב	--	1	0				
4	עברית	יסודי	9	--	9		מתמט' שפת אם		
	ערבית	יסודי	2	--	2				מדעים
	עברית	חטב	2	1	2				אנגלית
	ערבית	חטב	4	0	4				

נספח 3: תוצאות סטטיסטיות של ניתוחי הנתונים

1. הבדלים בין בתי ספר "שוחרי שינוי" לבין שאר בתי הספר במחוז הצפון בהישגים לימודיים ובמדד אלימות הנמדדים במיצ"ב לפני תחילת התכנית

הישגים בלימודים ב-3 מקצועות מיצ"ב (להוציא שפת אם²²) ובמדד אלימות של בתי ספר "שוחרי שינוי" במחוז הצפון נבדקו בהשוואה לשאר בתי הספר במחוז, באמצעות ניתוח שונות דו-גורמי: הגורם הראשון מייצג השתתפות בתכנית - בתי ספר "שוחרי שינוי" נבדקו מול שאר בתי הספר במחוז (מיוצג בטבלה שלהלן באות a), ואילו הגורם השני מייצג זהות מגזרית - דוברי עברית מול דוברי ערבית (מיוצג בטבלה שלהלן באות b).

לוח 8: השוואה בין בתי ספר "שוחרי שינוי" במחוז הצפון לשאר בתי הספר במחוז - על סמך תוצאות מיצ"ב תשס"ה-תשס"ו (לפי שלב גיל ומגזר)

P*	"שוחרי שינוי"		שאר מחוז הצפון		תחום	שלב גיל
	ערבית	עברית	ערבית	עברית		
p(a) = 0.03 p(b) = 0.00 p(ab) = 0.71	-1.30 (1.15) 13	-.03 (.61) 14	-.91 (.78) 180	.25 (.71) 144	מתמטיקה	כיתות ה'
p(a) = 0.06 p(b) = 0.00 p(ab) = 0.12	-.99 (1.14) 13	-.12 (.51) 14	-.95 (.81) 182	.36 (.52) 143	מדעים	
p(a) = 0.02 p(b) = 0.44 p(ab) = 0.67	-.68 (1.17) 13	-.62 (1.30) 14	-.34 (.86) 181	-.12 (.89) 143	אנגלית	
p(a) = 0.00 p(b) = 0.00 p(ab) = 0.68	1.40 (.72) 13	.18 (.77) 14	1.02 (.86) 181	-.33 (.65) 143	אלימות	
p(a) = 0.07 p(b) = 0.00 p(ab) = 0.49	-.74 (.97) 15	-.32 (.56) 9	-.56 (.80) 75	.10 (.64) 63	מתמטיקה	כיתות ח'
p(a) = 0.08 p(b) = 0.00 p(ab) = 0.78	-.82 (.75) 14	-.12 (.45) 9	-.59 (.82) 75	.21 (.55) 63	מדעים	
p(a) = 0.01 p(b) = 0.00 p(ab) = 0.62	-.90 (.75) 15	-.31 (.60) 9	-.58 (.68) 75	.16 (.67) 63	אנגלית	
p(a) = 0.07 p(b) = 0.00 p(ab) = 0.83	1.24 (.79) 15	-.03 (.37) 9	.96 (.83) 76	-.39 (.74) 64	אלימות	

* הסבירות שההבדל בין הממוצעים הוא מקרי.

²² הישגי בתי הספר בשפת אם אינם כלולים בניתוח נתונים זה, משום שהמבחן שונה בשני מגזרי השפה.

2. היגדים ומדדים המגדירים את תרומת החונך למנהל

לפני המנהלים הוצגו 24 היגדים המתארים תרומה אפשרית של החונך למנהל וליכולתו לנהל את בית הספר. בשל ההיקף המצומצם של אוכלוסיית הנחקרים (בסה"כ 85 מנהלי בתי ספר) אין אפשרות לבצע הליך של ניתוח גורמים על מנת לצמצם את מספר ההיגדים המדווחים. לפיכך נבנו המדדים על בסיס תיאורטי, תוך שמירה על רמת מהימנות מקובלת במדעי החברה (אלפא קרונברך). להלן פירוט המדדים, ההיגדים המרכיבים אותם ורמת המהימנות של כל מדד:

1. דיאלוג, תמיכה ורפלקציה אלפא = 0.85

- הכרה ומודעות לנקודות חוזק ותורפה שלך כמנהל/ת
- הקלה על הלחץ והמתח הכרוכים בתפקידך כמנהל/ת
- בירור דילמות ערכיות ועקרונות שלך ביחס לעבודתך כמנהל/ת
- העלאת נקודות מבט חדשות לגבי תפקידך כמנהל/ת
- הקלה על הבדידות הכרוכה בתפקידך כמנהל/ת

2. מנהיגות והנעת הצוות אלפא = 0.87

- הגדרת כיוונים ויעדים ארוכי טווח לבית הספר
- טיפוח אחריות בצוות למציאת פתרונות לבעיות
- יצירת אווירה של עבודה ומחויבות בצוות

3. יוזמה והסתגלות לחידושים אלפא = 0.89

- שמירה על גישה חיובית גם בעת משבר
- הסתגלות למצבים בעייתיים ומשתנים
- החדרת ידע ופרויקטים חדשים לבית הספר
- קבלת החלטות בתנאי אי וודאות ועמימות

4. ניהול משימות אלפא = 0.85

- התגברות על מכשולים כדי לסיים פרויקטים
- שימוש מושכל במשאבים חיצוניים
- אסרטיביות בניהול משימות שנויות במחלוקת
- ניהול המעורבות של גורמים חיצוניים לביה"ס

3. היגדים ומדדים המגדירים את הארגון וההתנהלות של בית הספר

לפני המנהלים והמורים הוצגו 28 היגדים המתארים היבטים שונים של ארגון והתנהלות של בית הספר. בנוגע להיגדים אלה התבקשו מורים לענות על השאלה "מהי רמת ההתנהלות וההתארגנות של בית הספר כיום", ואילו מנהלים התבקשו לענות על שתי שאלות בנוגע להיגדים אלו:

1. מה הייתה רמת הארגון וההתנהלות של בית הספר לפני תחילת התכנית?

2. מה מידת השינוי שחל בכל אחד מההיגדים מאז תחילת התכנית?

בשל היקפה המצומצם של אוכלוסיית מנהלי בתי ספר (בסה"כ 85) הוחלט לבצע הליך של ניתוח גורמים על קובץ המורים (683 במספר) כדי לצמצם את מספר ההיגדים המדווחים לכמה גורמים עיקריים. שימוש בקריטריון קיזר מצביע על קיומם של 4 גורמים אפשריים:

קומפוננט	EigenValue	שונות מוסברת ב- %	שונות מוסברת מצטברת
1	17.570	48.807	48.807
2	1.724	4.789	53.595
3	1.358	3.773	57.369
4	1.172	3.256	60.624
5	0.982	2.728	63.352

להלן טבלת הטעינויות של ההיגדים על פי נתוני המורים, כפי שהתקבלה מרוטציה מסוג Direct Oblimin (מוצגות טעינויות גבוהות מ-3. בלבד).

	גורם 1	גורם 2	גורם 3	גורם 4	
22	.83				הגדרת חזון, יעדים וקדימויות לתכנית הפעילות הבית-ספרית
20	.79				מחויבות אישית של חברי הנהלת בית הספר
19	.79				הגדרת הסמכויות והתפקידים של חברי הנהלה
27	.77				בניית צוותי עבודה מובילים
26	.77				הגדרת התפקידים ותחומי האחריות של מורי בית הספר
25	.76				בקרה ומעקב אחר מימוש תכנית הפעילות הבית-ספרית
23	.76				הגדרת דרכים ואמצעים למימוש יעדי בית הספר
21	.72				הובלת תהליכים פדגוגיים על ידי הנהלת בית הספר
24	.71				הגדרת מדדי הצלחה לתכנית פעילות בית-ספרית
28	.70				צוותי העבודה משתפים בעשייה, דנים בבעיות ובקשיים ומציעים פתרונות
31	.66				הערכות מורים ושיחות משוב אישיות תקופתיות עם מנהל/ת
29	.62				יחסי עבודה בין-אישיים בצוות המורים
30	.57				זיהוי תחומים נדרשים ללמידה ולהתפתחות המורים
49	.44				בניית מערכת שעות ושיבוץ מורים בהתאם לשיקולים פדגוגיים
50	.42				בניית מערך שנתי של ישיבות צוות, לוחות אירועים ופעילויות
47	.39				שיתוף כל בעלי התפקידים הרלוונטיים בדיון על הישגי בית הספר
53		.96			שיתוף ההורים בהחלטות ערכיות ועקרונות של בית הספר
54		.93			שיתוף הורים בקידום פרויקטים בית-ספריים
52		.40			הקמת הנהלה בית-ספרית והנהגות כיתתיות
38			.94		ביצוע אבחונים לילדים עם קשיי למידה, בעיות התנהגות ובעיות חברתיות
39			.94		טיפול בילדים עם קשיי למידה, בעיות התנהגות ובעיות חברתיות
37			.68		פיתוח תכניות לטיפול בתלמידים מתקשים
45			.40		בנייה וביצוע אבחונים ומיפויים בתחום הלימודי
32				.82-	איכות השתלמויות בית-ספריות
33				.66-	איכות מערך הדרכת מורים (קבוצתית או פרטית)
36				.52-	פיתוח תכניות מניעה בתחום האלימות
44				.42-	פיתוח תכניות לימודים בית-ספריות (תל"ב"ס)
43				.32-	התאמת סביבות למידה ודרכי הוראה למגוון צורכי הלומדים
42				.31-	הפעלת נהלים ושגרות המקדמים למידה
	48.81	4.79	3.77	3.26	שונות מוסברת בשאלון (ב-%)
	.94	.81	.84	.80	מהימנות לפי מדד אלפא של קרונברג עבור אוכלוסיית מורים
	.96	.85	.81	.86	מהימנות לפי מדד אלפא של קרונברג עבור אוכלוסיית מנהלים שאלה 1
	.97	.86	.81	.88	מהימנות לפי מדד אלפא של קרונברג עבור אוכלוסיית מנהלים שאלה 2

4. תרומת התכניתכפי שהיא משתקפת במדדי אקלים בית-ספריים: מיצ"ב תשס"ז-תשס"ח

להלן תוצאות ניתוחי שונות ארבע-גורמיים שבוצעו, בעבור כל אחד ממדדי האקלים החינוכי בנפרד, תוך פיקוח על מדד הטיפוח:

1. הגורם הראשון מייצג השתתפות מול אי-השתתפות בתכנית "שוחרי שינוי" (מסומן בטבלאות שלהלן באות b).
2. הגורם השני מייצג זהות מגזרית – דוברי עברית מול דוברי ערבית (מסומן בטבלאות באות c).
3. הגורם השלישי מייצג השתתפות במיצ"ב תשס"ז מול מיצ"ב תשס"ח (מסומן בטבלאות באות d).
4. הגורם הרביעי מייצג שלב גיל - בתי ספר יסודיים מול חטיבות ביניים (מסומן בטבלאות באות e).

בטבלאות שלהלן מוצגות תוצאות מובהקות בלבד

לוח 9: בתי ספר "שוחרי שינוי" במחוז הצפון לעומת שאר בתי הספר במחוז - השוואה בין תוצאות מיצ"ב תשס"ז לתוצאות מיצ"ב תשס"ח – אכפתיות של מורים כלפי תלמידים (על פי דיווחי תלמידים)

P*	"שוחרי שינוי"		שאר מחוז הצפון (לא כולל שוחרי שינוי)		שלב גיל	מגזר
	תשס"ח	תשס"ז	תשס"ח	תשס"ז		
p(bd) = 0.44 p(bcd) = 0.62 p(bcde) = 0.02	60.69 (6.50) 7	32.67 (1.49) 6	54.91 (10.43) 81	53.92 (11.70) 70	יסודיים	דוברי עברית
	35.54 (4.92) 4	52.19 (6.87) 7	42.05 (9.48) 32	32.92 (6.00) 22	חטיבות	
	64.83 (8.94) 7	74.43 (10.45) 5	70.02 (8.92) 103	70.55 (7.25) 87	יסודיים	דוברי ערבית
	55.38 (7.24) 9	54.20 (3.48) 5	55.07 (7.10) 28	55.90 (5.59) 26	חטיבות	

* הסבירות שההבדל בממוצעים הוא הבדל מקרי.

לוח 10: בתי ספר "שוחרי שינוי" במחוז הצפון לעומת שאר בתי הספר במחוז - השוואה בין תוצאות מיצ"ב תשס"ז לתוצאות מיצ"ב תשס"ח – **תחושת מוגנות בבית הספר** (על פי דיווחי תלמידים)

מגזר	שלב גיל	שאר מחוז הצפון (לא כולל שוחרי שינוי)		"שוחרי שינוי"		P*
		תשס"ז	תשס"ח	תשס"ז	תשס"ח	
דוברי עברית	יסודיים	75.24 (11.86) 70	73.70 (13.20) 81	74.38 (10.56) 7	80.40 (7.82) 7	F(bd) = 0.82 F(bcd) = 0.82 F(bcde) = 0.05
	חטיבות	49.54 (14.72) 22	49.55 (11.85) 32	54.67 (8.60) 6	48.26 (18.51) 4	
דוברי ערבית	יסודיים	70.15 (7.75) 87	74.17 (7.83) 103	75.33 (11.66) 7	72.98 (9.85) 7	
	חטיבות	59.40 (8.61) 26	61.87 (7.26) 29	55.27 (7.45) 5	61.06 (11.08) 9	

* הסבירות שההבדל בממוצעים הוא הבדל מקרי.

נספח 4: מדדי אקלים חינוכי על פי מיצ"ב תשס"ז-תשס"ח

1. מדדי אקלים חינוכי והיגדים שנבדקו בשאלוני מורים במסגרת המיצ"ב

1. שביעות רצון של המורים מבית הספר

- את לא חשה שהתעייפת מעבודת ההוראה
- את לא חשה שמוטל עליך עומס עבודה כבד מדי
- את שבעת רצון מהתנהלות בית הספר
- בבית הספר עושים פעולות רבות כדי שילמידים יהיה נעים לשהות בו
- בבית הספר עושים פעולות רבות כדי שלמורים יהיה נעים לשהות בו

2. יחסים בין-אישיים בצוות ההוראה

- הרבה פעמים קורה שיש מתח בין המורים בבית הספר
- כשיש לך בעיה אישית, את/ה יכול/ה לסמוך על מורים אחרים שיעזרו לך
- כשיש לך בעיה אישית את/ה תמיד יכול/ה לפנות למנהל

3. עבודת צוות בבית הספר

- בבית הספר מקיימים דיוני משותף קבועים על אודות אירועים שונים
- בבית הספר עורכים מפגשים שיטתיים ומובנים לבדיקת הישגים בהוראה ובלמידה
- מורים בבית הספר מקפידים לשתף מורים עמיתים בידע שצברו בהשתלמויות
- פגישות הצוות מתועדות והסיכום מופץ לכלל המורים בצוות
- המורים בצוות המקצועי מתכננים את כלי ההערכה (מטלות, מבחנים) בעבודה שיתופית
- מורים בצוות המקצועי משתפים את עמיתיהם בתכניות או בכלים שפיתחו
- המורים בצוות המקצועי דנים באסטרטגיות הוראה הנובעות משגיאות ומטעויות של תלמידים

4. מנהיגות ושיתוף מצד המנהל

- המנהל מוביל חידושים פדגוגיים בבית הספר
- את/ה נוהג/ת להתייעץ עם המנהל בנושאים פדגוגיים
- מנהל בית הספר מקדם את ההתפתחות המקצועית של המורים
- המנהל פועל בהתמדה לשיפורו של בית הספר ולהתייעלותו
- כאשר את/ה עושה עבודה טובה, המנהל מציין זאת בפניך

2. מדדי אקלים חינוכי והיגדים שנבדקו בשאלוני תלמידים במסגרת המיצ"ב

2. התחושה הכללית כלפי בית הספר

- אני אוהב להיות בבית הספר
- גם אילו הייתי יכול, לא הייתי עובר לבית ספר אחר

3. יחסי קרבה ואכפתיות

- יש לי יחסים קרובים וטובים עם רוב המורים שלי
- כשעצוב לי או כשרע לי, אני מרגיש נוח לדבר על זה עם מישהו מהמורים שלי
- לרוב המורים אכפת ממני וממה שקורה לי, ולא רק בקשר ללימודים

4. פגיעה של מורים בתלמידים

- בחודש האחרון מישהו מהמורים לעג לי או העליב אותי או השפיל אותי במילים
- בחודש האחרון מישהו מהמורים תפס אותי ודחף אותי או הכה אותי בכוונה

5. מדד מסכם: מאמצי בית הספר לעודד תחושת מוגנות

- כשיש מקרי אלימות בבית הספר המורים יודעים על כך
- בבית הספר עושים פעולות רבות כדי למנוע אלימות וכדי לטפל בה
- בהפסקות יש תמיד מורה או כמה מורים בחצר שתפקידם להשגיח שלא תהיה אלימות

6. מעורבות באלימות ישירה

- בחודש האחרון מישהו מהתלמידים דחף אותי
- בחודש האחרון קיבלתי מכה או בעיטה או אגרוף מאחד התלמידים שרצה לפגוע בי
- בחודש האחרון אחד התלמידים השתמש במקל, באבן, בכיסא או בחפץ אחר כדי לפגוע בי
- בחודש האחרון מישהו מהתלמידים נתן לי מכות חזקות
- בחודש האחרון אחד התלמידים איים שיפגע בי בבית הספר או אחרי הלימודים
- בחודש האחרון מישהו מהתלמידים סחט ממני באיומים כסף, אוכל או דברי ערך

7. מעורבות באלימות עקיפה

- בחודש האחרון אחד התלמידים ניסה לשכנע תלמידים אחרים לא לדבר איתי או לא להיות חברים שלי
- בחודש האחרון אחד התלמידים הפיץ עלי שמועות לא נכונות כדי לפגוע בי (למשל באינטרנט או ברכילות מאחורי הגב)
- בחודש האחרון הטילו עלי 'חרם': קבוצת תלמידים לא רצתה לדבר או לשחק איתי

8. התנהגות תלמידים בכיתה

- לעיתים רחוקות התלמידים עושים רעש ובלגן בכיתה ומפריעים ללמוד
- בכיתה שלי אין תלמידים שמתחצפים למורים
- התלמידים בכיתה שלי מתייחסים בכבוד למורים
- בכיתה שלי אין הרבה מריבות בין התלמידים

9. ציפיות מורים להצלחה

- רוב המורים מצפים מכל תלמיד להתאמץ בלימודים
- רוב המורים מצפים מכל תלמיד לשפר את ההישגים שלו בלימודים
- רוב המורים שלי נותנים לי הרגשה שאני יכול להצליח בלימודים

10. מתן הערכה ומשוב לתלמידים

- רוב המורים מסבירים לכל תלמיד באופן אישי מה בדיוק עליו לעשות כדי להשתפר בלימודים
- כשתלמידים מתקשים להבין את החומר, רוב המורים מסבירים להם מה הם יכולים לעשות כדי להבין טוב יותר
- כשהמורים מחזירים לנו עבודה או מבחן, רובם כותבים ליד התשובות מה נכון ומה צריך לשפר
- כשתלמיד בכיתה לא מצליח במבחן או בעבודה, רוב המורים עוזרים לו להבין למה זה קרה
- רוב המורים מקפידים לעדכן אותי על מצבי בלימודים