

מחקר הערכת יישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות

פרופ' דוד גורדון
פרופ' רון הוז
ד"ר מירי לוי-רוזליס
ד"ר ענת קינן
ד"ר רות שיין
גבי נעמה בר-און
גבי איריס בקשי

יחד עם:

פרופ' ולטר אקרמן, גבי שרון ברקן, גבי יפה גרייף, גבי זהבה הירט, גבי חגית הרטף
מר עלי זאהר, ד"ר יהודית זמיר, גבי טלי חצור, מר מיכאל יוחנובצקי, גבי מירי מונק
מר ארי נוימן, גבי ערין עומרי, גבי אדיבה ערפאת, גבי דיתה פישל,
גבי אפרת קדם-טהר, גבי דידה קימור, ד"ר ברברה רוזנשטיין,
ד"ר מלאכי שפר, מר יאיר שרלו, מר ניב שחר

נובמבר 2001

המחקר ומומן על ידי לשכת המדענית הראשית של משרד החינוך

הממצאים באחריות החוקרים

תקציר

דוח זה הנו תוצאת מחקר הערכה שבחן את אופן יישום חוק "יום חינוך ארוך ולימודי העשרה" בבתי ספר יסודיים ובגני ילדים בשנת הלימודים תש"ס. המורכבות שאפיינה את פעולת ההערכה – מגוון רב של חוקרים מדיסציפלינות שונות שיישמו בשיטות חקר מגוונות גישות מחקריות שונות – באה לענות באופן אמין, תקף ומהימן על יריעה רחבת הקף של מטרות ההערכה ושאלותיה. מורכבות זו של פעולת ההערכה מאפיינת במידה רבה גם את תוצאתה. לפנינו דוח מורכב מבחינת הקף הנושאים והמושאים שהוא מכיל בתוכו ומבחינת עומק הרעיונות וההבנות שהוא חושף. הניסיון ללכד את המקיף והעמוק; להביא בפני הקוראים את המשותף והייחודי; ולהציג את העיקר והתמצית אבל גם את הדברים בהרחבה ניכר במבנה הדוח.

שני חלקים לדוח זה. הראשון – "התמונה הכללית" - הנו החלק המשותף המחבר את כלל מרכיבי המחקר לכדי שורה של ממצאים, פרשנויות, מסקנות והמלצות. נרחיב בתיאור זה בהמשך. החלק השני פורש בהרחבה ובנפרד כל אחד ממרכיבי המחקר: פורטרטים נטורליסטיים, מחקר רוחב, מחקרי זוטא וזיהוי מפות קוגניטיביות. חלק זה מאפשר לקוראים להכיר לרוחבם ולעומקם את תוצרי ההערכה השונים. קריאה בלעדית של החלק הראשון תאפשר ללמוד באחת ובעיקר את תוצאת ההערכה. לטעמנו, קריאת התוצרים בחלק המרחיב תספק לקוראים "תמונת מצב" עמוקה ועשירה יותר שלה.

שלושה פרקים לחלק הראשון, כדלקמן:

פרק המבוא - פותח בסקירה קצרה על ההיסטוריה של החוק, מתאר את המערך המתודולוגי של ההערכה ומבהיר מספר מושגי מפתח שימושיים בדוח. לאחר מכן הוא מציג את מסקנתנו העיקרית התקפה לדעתנו הן לבתי הספר והן לגני הילדים. מסקנה זו אומרת, **כי ישנם בתי ספר וגנים שראו את החוק כהזדמנות ובנו מערך לימודים לשבוע בן 41 שעות שהוא מרשים וחכם. אין מספר מוסדות אלה מגיע ל - 50% מהמוסדות המפעילים שבוע לימודים ארוך אך מספרם גדול דיו על מנת שנוכל לומר שלשבוע לימודים ארוך יש פוטנציאל לקדם את בתי הספר והגנים.**

ארבע השתמעויות (השערות) עיקריות הנובעות ממסקנה זו מנסות להסביר את המספר הלא מבוטל של מוסדות שאינם מנצלים את החוק בצורה טובה, ואלו הן:

1. ייתכן שמחקרנו בוצע מוקדם מדי. בתי הספר והגנים טרם התרגלו למצב החדש. לכשיתרגלו, יתפקדו טוב יותר. עם זאת, השערה זו נראית בלתי סבירה ביחס לבתי הספר וסבירה יותר ביחס לגנים;
2. היערכות משרד החינוך להולכת השינוי בעקבות חקיקת החוק הייתה לקויה, מבחינת מחויבותו ליישום החוק, המשנה הפדגוגית שפיתח, המסרים ששידר למערכת וסוג התמיכה (הדרכתית, ארגונית ומשאבית) שסיפק;
3. ההבדלים באיכות ניצול תוספת השעות נובעים מתכונות אימננטיות של מוסדות שונים;
4. ההבדלים באיכות ניצול תוספת השעות נובעים מדפוס היישום שהמוסד בחר בו.

בהתאם לארבע השערות אלו מוצגים **לאחר פרק המבוא הממצאים העיקריים**, הפרשנויות והמסקנות שלנו מהם: **בפרק השני** – 19 ממצאי המחקר בבתי הספר **תפרוק השלישי** – 13 ממצאי המחקר בגנים (סקירה תמציתית של הממצאים תובא בהמשך). בפרקי הממצאים ניתנות למעשה התשובות הבאות לארבע השערות:

נראה שהשערה (2) ו - (3) הן אלה המסבירות במשולב את ההבדל בין בתי הספר. ממצאים רבים תומכים בהשערות אלה. ביחס לגנים, שלושת הממצאים הדנים בהשערה (1) חושפים מציאות ארגונית מורכבת המובילה תפישה תרבותית חדשה ביחס לגן הילדים ומפריכים למעשה את ההשערה.

הממצאים המרוכזים תחת השערה (2) מסבירים חלק גדול מהסיבות להיעדר ניצול טוב של תוספת השעות בגנים. לדברים אלה השלכות חשובות להמלצותינו אשר מניחות על סמך **כלל הממצאים** כי להארכת שבוע הלימודים **פוטנציאל חיובי** וכי מדובר במפעל חלוצי וניסיוני, מפעל שמיועד להיות מתפתח וצומח בעקבות ההתנסות.

תקציר ממצאים

בהתאם לאופן הצגת הממצאים בגוף הדוח, תובא להלן, ראשית, סקירה תמציתית של ממצאי ההערכה **בבתי הספר**, ולאחר מכן – סקירת הממצאים **בגני הילדים**. הממצאים יוצגו לפי סדר שייכותם לארבע השערות המרכזיות המתוארות **לעיל**. בהיעדר ממצאים רלוונטיים להשערה מס' 1 ביחס לבתי הספר ולהשערה מס' 3 ביחס לגנים, לא יופיעו השערות אלו וההסבר **לגביהן** בסקירה להלן. **יש לשים לב כי ישנם ממצאים דומים ומשותפים לבתי הספר ולגנים. במסגרת התקציר, נסתפק בציון מספרי בלבד של ממצאים אלה¹.**

ממצאי מחקר בתי הספר

ממצא מס' 1: ממצא מקדים

משרד החינוך מכיר את המערכת היטב: (המידע שקיבלנו מהראיונות של כל דרגי פעילות המטה והשטח של המשרד אשר יש להם נגיעה בתכנון, יישום והפעלת החוק בבתי הספר ובגני הילדים עולה בקנה אחד עם הממצאים בשדה עד לנושאים קונקרטיים ביותר).

ממצאים המייחסים להשערה מס' 2

היערכות משרד החינוך להולכת השינוי בעקבות חקיקת החוק הייתה לקויה, מבחינת (א) מחויבותו ליישום החוק, (ב) המשנה הפדגוגית שפיתח והמסרים ששידר למערכת ו (ג) סוג התמיכה (הדרכתית, ארגונית ומשאבית) שסיפק

(א) **מחויבותו ליישום החוק:** חלק משמעותי מהמראיינים שהם אנשי משרד החינוך, בכירים במחוזות ומפקחים הביעו יחס דו-ערכי לחוק המקורי ולכוונותיו, אבל גם לשינוי משמעותו שעבר עליו

¹ שתי הערות אחרונות: **האחת**, כדי לא לחזור על הדברים, ממצאים זהים לחלוטין ("הממצא המקדים" ו"מחויבות ליישום החוק") יובאו תחת ממצאי בתי הספר בלבד. **והשניה**, ממצא "מחויבות ליישום החוק" אינו כלול ברצף המספרי של הממצאים.

בתוך המשרד (41 שעות לימוד ולא חוגים) ולדרכי יישומו. כתוצאה מאמביוולנטיות זו לא עבר מסר אחיד מהמשרד לשדה. נשמעו קולות שונים ואף סותרים, ונמסרו מסרים כפולים.

(ב) המשנה הפדגוגית שפיתח והמסרים ששידר למערכת

ממצא מס' 2

כאשר בוחנים את הצלחת בתי הספר נראה שהרוב הגדול של בתי הספר (כ - 75% במחקר הרחב) נמצאים בקצוות, או כמצליחים ומצליחים מאד או כשורדים ונחשלים. כשליש מבתי ספר השתמשו בתוספת השעות לביצוע קפיצת מדרגה פדגוגית משמעותית, ואילו אצל כ - 40% מבתי ספר יוצרת תוספת השעות עומס ובעיות שהם מתקשים להתמודד איתם. ישנם מעט בתי ספר יחסית שהם "באמצע" (25%).

ממצא מס' 3

בבתי ספר רבים שבהם היה ניצול טוב, היה ערעור על האקסיומה שהתוספת חייבת להיות בכיוון של שעות אורך.

ממצא מס' 4

בבתי ספר רבים שבהם היה ניצול טוב, היה ערעור על האקסיומה שכל ילד חייב ליהנות מהתוספת.

(ג) סוג התמיכה (הדרכתית, ארגונית ומשאבית) שהמשרד סיפק לקידום יישום החוק

ממצא מס' 5

במקרים רבים תוספת השעות למעשה לא הייתה! בתי ספר קבלו פחות שעות מכפי שקבלו קודם.

ממצא מס' 6

בתי ספר לא קיבלו תמיכה ולא זכו להדרכה מהמשרד בנושא יישום החוק. (ממצא זה נכון גם לגבי הגנים, ראה ממצא מס' 10 במצאי הגנים).

ממצא מס' 7

בחקר המפות הקוגניטיביות נמצא (1) דמיון על פני 7 ממדים של התפישות של מורים ומנהלים בבתי הספר המוצגים בניתוחי מקרה יוח"א עם התפישות של המורים והמנהלים בבתי הספר שבהם לא היה יוח"א (קבוצת הביקורת); (2) רק בשליש מבתי ספר למורים ולמנהלים יש תפישות מגובשות על יוח"א.

ממצא מס' 8

כמעט ולא נתקלנו בבתי ספר (או במסמך רשמי כלשהו) שניתן לומר שניצל או הציע לנצל את (כמעט) מלוא האופציות האפשריות להגמשת ארגון הזמן המוזמנות על ידי הארכת שבוע הלימודים. (ממצא זה נכון גם לגבי הגנים. ראה ממצא מס' 5 בממצאי הגנים).

ממצא מס' 9

בבתי הספר המפעילים שבוע לימודים ארוך: א. רק למעטים יש תפישות מגובשות ועמוקות על המפעל, ובמשך השנה כמעט ולא היו שינויי תפישה על שבוע הלימודים הארוך. ב. בתפישות של רוב בתי הספר המפעילים שבוע לימודים ארוך חסרים גיבוש ועומק (באופן מוחלט ובהשוואה לביקורת). ג. בתפישות של המורים והמנהלים חסר רובד רעיוני ועיקר המשמעות של שבוע הלימודים הארוך

הוא בביצוע של שבוע הלימודים הארוך ובתוצאות ההפעלה. (ממצא זה נכון גם לגבי הגנים. ראה ממצא מס' 7 בממצאי הגנים).

ממצא מס' 10

בהרבה בתי ספר (ובמיוחד באלה בהם תוספת השעות לא נוצלה בצורה הטובה ביותר) ההיערכות לקראת יישום החוק הייתה מכוונת להתחשבות בצורכי המורים ופחות להתחשבות בצורכי התלמידים. (ממצא זה נכון גם לגבי הגנים. ראה ממצא מס' 12 בממצאי הגנים).

לסיכום ממצאים אלה ניתן לומר שאין סיכוי שהיישום של החוק ישביע רצון ברמה הארצית ללא מערך הדרכה מסודר וממוקד.

ממצאים המתייחסים להשערה מס' 3: ההבדלים בניצול תוספת השעות נובעים מתכונות אימננטיות של מוסדות שונים.

ממצא מס' 11

בתי ספר שניצלו את תוספת השעות בצורה טובה היו בעלי שני איפיונים. ראשית, בתי ספר שיש להם "שאיפה פדגוגית/לימודית" עשויים לנצל את השעות היטב.

ממצא מס' 12

סוג שני של בתי ספר שניצלו את התוספת היטב הוא: בתי ספר שניצבו מול משבר רציני.

ממצא מס' 13

בתי ספר שפעלו עם **ideology-in-use** נטו לא לנצל היטב את התוספת.

ממצא מס' 14

בתי ספר שלא הייתה להם שאיפה פדגוגית/לימודית, שאיפה חינוכית או **ideology-in-use** לפני חקיקת החוק, לא ידעו כיצד לנצל את תוספת השעות. בנוסף בחלק מהמקרים הללו אופן ניצול התוספת הוכתב לחלוטין מבחוץ. במקרים אלה הדבר הוביל לתגובות פסיביות – ביצוע "כאילו".

ממצא מס' 15

בבתי ספר שבהם היו חלוקי דעות לגבי יישום החוק בין המנהל(ת) והצוות, יישום החוק נטה להיות פשטני.

הממצאים המתייחסים להשערה מס' 4: ההבדלים באיכות ניצול תוספת השעות נובעים מדפוס היישום שבית הספר בחר בו.

ממצא מס' 16

לא נמצאו דפוסי היערכות שונים באופן משמעותי זה מזה מעבר לשתי עובדות טריוויאליות: (א) ישנם בתי ספר שבחרו לנצל את התוספת לשעות לימוד נוספות לעומת אלה שהתמקדו בשעות העשרה (הפגתיות); (ב) ישנם בתי ספר בהם שעות תוכנית קרב (או גופים מתערבים אחרים) נספרו כחלק מהתוספת לעומת בתי ספר בהם אין מתקיימת פעילות של תוכנית קרב או של גופים אחרים. (ממצא זה נכון גם לגבי הגנים. ראה ממצא מס' 11 בממצאי הגנים).

ממצא מס' 17

לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין בתי ספר במגזרים, מחוזות וסוגי יישוב שונים מבחינת איכות יישומם את החוק יוצא מן הכלל אחד הוא בתי הספר במגזר הערבי והבדווי, ששם ההצלחה ביישום החוק נמוכה יחסית.

ממצאים נוספים

ממצא מס' 18

תשומת תוכנית קרב איננה מרכיב בולט של יישום החוק. לתכנית קרב יש בהחלט פוטנציאל של תרומה במגוון ובעניין. אולם התרומה במרבית המקרים נשארת מינורית. (ממצא זה נכון גם לגבי הגנים. ראה ממצא מס' 11 בממצאי הגנים).

ממצא מס' 19

בדרך כלל למנהל, למורים ולמפקח של בית ספר מסוים היו דעות דומות ביחס לחוק וליישומו.

ממצאי המחקר בגנים

ממצא מס' 1: ממצא מקדים (ראו "ממצאי המחקר בבתי הספר" לעיל)

ממצאים המתייחסים להשערה מס' 1: "מוקדם מדי - הגנים טרם התרגלו למצב החדש. לכשיתרגלו, יתפקדו טוב יותר"

ממצא מס' 2

גננות וסייעות רבות טענו על עייפות מוגברת ביום הלימודים הארוך וציפו שכוח אדם אחר יחליפן במהלך היום, עם זאת מצאנו, כי גננות אם המוחלפות בגננות משלימות חשו אי-נוחות מכך.

ממצא מס' 3

תוספת השעות נוצלה טוב יותר ביום לימודים אחד בו עבד צוות אחד קבוע של גננת וסייעת מאשר ביום בו התחלף הצוות (שתיהן או אחת מהן) בשעת הצהריים. יחד עם זאת, ראינו גם גנים בודדים שהשכילו לעבוד טוב תוך שיתוף וחלוקת עבודה בין הצוותים המתחלפים. "אשכול גנים" הוא דוגמה אחת לכך, וגם תשובה טובה לניצול טוב של תוספת השעות לטווח ארוך יותר מיום לימודים אחד. מכיוון שיש לנו דוגמה אחת של מבנה כזה במדגם כולו, יש להתייחס למסקנה על האשכול כאל השערה יותר ממסקנה.

ממצא מס' 4

גננות אם וסייעות אם הביעו מורת רוח רבה מכך שימי העבודה המשותפים שלהם פחתו. גננות אם אף חשו שהרצף החינוכי בגן נפגם בגלל תחלופת הגננות במהלך השבוע. באופן כללי, מצאנו הבעות של התמרמרות ומתיחות רבה בין גננות וסייעות על רקע "סידור העבודה" החדש שלהן בעקבות יוח"א.

ממצאים המתייחסים להשערה מס' 2 : היערכות משרד החינוך להולכת השינוי בעקבות חקיקת החוק הייתה לקויה, מבחינת (א) מחויבותו ליישום החוק, (ב) המשנה הפדגוגית שפיתח והמסרים ששידר למערכת ו – (ג) סוג התמיכה (הדרכתית, ארגונית ומשאבית) שסיפק.

(א) מחויבותו ליישום החוק (ראו "ממצאי המחקר בבתי הספר" לעיל)

(ב) המשנה הפדגוגית שפיתח והמסרים ששידר למערכת

ממצא מס' 5

קיים פער בין הצהרות של גנות הטוענות להיקף משמעותי של עבודה דיפרנציאלית שהורחבה בעקבות יוח"א לבין היעדר ראיות ממשיות לכך ולחשיבה פדגוגית חדשה בכלל.

ממצא מס' 6

מצאנו שארוחת הצהרים בגן תפסה נתח זמן משמעותי משעות התוספת ביום הלימודים הארוך. ראינו מגוון כללים להנהגת ארוחות, לא בכולם בלטה הימצאותה של תודעה חינוכית המכוונת את פעולתם.

ממצא מס' 7

בגנים המפעילים שבוע לימודים ארוך: א. רק למעטים מהגנות והסייעות יש תפישות מגובשות ועמוקות על המפעל, ובמשך השנה כמעט ולא היו שינויי תפישה על שבוע הלימודים הארוך. ב. בתפישות של רוב הגנים המפעילים שבוע לימודים ארוך חסרים גיבוש ועומק. ג. בתפישות של הגנות והסייעות חסר רובד רעיוני ועיקר המשמעות של שבוע הלימודים הארוך הוא בביצוע של שבוע הלימודים הארוך ובתוצאות ההפעלה.

(ג) סוג התמיכה (הדרכתית, ארגונית ומשאבית) שהמשרד סיפק לקידום יישום החוק

ממצא מס' 8

מבחינת המשאבים התקציביים והפיסיים בגנים, הממצאים שלנו אינם חד-משמעיים – יש ראיות שחסרו משאבים ויש ראיות אחרות שחוסר במשאבים לא היווה בעיה רצינית. בנוסף לכך, רוב מוחץ של גנות אם הביעו דרישה לשימוש עצמאי בתקציב יוח"א לגנים.

ממצא מס' 9

שבוע לימודים בן 41 שעות הגביר את ההתעסקות של גנות האם עם כספים והתקשוריות עם ספקים שונים, במיוחד עם ספק מזון.

ממצא מס' 10

בגנים לא ניתנה הדרכה מסודרת בנושא יישום "חוק יוח"א".

הממצאים המתייחסים להשערה מס' 4: ההבדלים באיכות ניצול תוספת השעות נובעים מדפוס

היישום שגן ילדים בחר בו.

ממצא מס' 11

בולטת הבחנה בין שני דפוסים ביחס לניצול תוספת השעות בגן: האחד הנו יישום תוכניות מבחוח (בדרך כלל של תוכניות קרב), והשני - ניצול כוחות מבפנים. לא ניתן להכריע באופן חד משמעי איזהו הדפוס שביישומו נוצלו השעות בצורה איכותית יותר.

ממצאים נוספים

ממצא מס' 12

בגנים רבים ההיערכות לקראת יישום החוק הייתה מכוונת להתחשבות בגננות, במיוחד בגננות האם, ופחות להתחשבות בצורכי הסייעות והתלמידים.

ממצא מס' 13

הממצאים שלנו ביחס לעמדת הילדים בגנים לגבי תוספת השעות אינם חד-משמעיים. ישנן ראיות המצביעות על שביעות רצון שלהם לעומת ראיות אחרות שהן פחות מעודדות. הממצאים ביחס להורים מצביעים על שביעות רצון רבה מהשינוי.

המלצות

עשר המלצותינו להלן מנוסחות סביב ארבעה מוקדים:

האחד, מבחינת **מחויבות המשרד** – אנו ממליצים שהמשרד, על דרגיו הבכירים ביותר, ישדר מסר חד-משמעי בעד הארכת שעות הלימוד, וכי מסר זה יהיה חלק מתהליך של גיוס צוותי ההוראה בגנים ובבתי הספר לחוק.

השני, בנוגע **לליבון מחדש של המשנה הפדגוגית של המשרד ביחס לחוק**, אנו מציעים למשרד לקיים דיון מעמיק בו הוא בוחן מחדש את הנחותיו הפדגוגיות/ארגוניות ביחס ליישום החוק (למשל, בסוגיית תפישת המשרד את זמן התלמיד או התשתיות והמשאבים החיוניים להפעלה סבירה של החוק).

השלישי, מבחינת **היערכות ארגונית של המשרד לשיפור יישום החוק** מומלץ להכין מאגר של מודלים שונים של יישום החוק בבתי ספר ובגנים שלצד ההיבט הטכני יבליטו היבטים רעיוניים הבאים להדגים כיצד ניתן באמצעותם לאפשר לתלמיד למצות את כישוריו; **לפתח** עמדה של "ביזוריות תומכת", כלומר לתת לבתי הספר ולגנים את התמיכה לה הם זקוקים על מנת ליישם היטב את החוק. לשם כך יש לגבש עמדה ביחס למינון הנכון ו"חלוקת עבודה" בין מפתחים ומובילי שינוי שונים; **להציג בפני המפקחים, המנהלים, הגננות והמנחים את הקריטריונים לניצול מוצלח של יישום החוק שנוסחו בדוח זה; להגביר את שיתוף הפעולה בין האגף לחינוך יסודי והאגף לחינוך קדם-יסודי בעניין שבוע לימודים ארוך, הן ברמה הרעיונית והן ברמה הארגונית; לשקול** בניית מערך יישום של החוק המתבסס על קבלה וולונטרית של התוספת. הצעה מרחיקת לכת זו מנומקת בהחרבה תוך קישור להמלצות האחרות.

לבסוף, בנוגע לנושא **תשתיות ומשאבים** אנו ממליצים למשרד להבטיח שמוסדות לא ניזוקו מבחינת משאבים כתוצאה מכניסה לקבוצה שמיישמת את החוק, ולכלול את התשתיות והמשאבים החיוניים

שקבע בעצמו, כמומלץ קודם, בהיערכות התקציבית ליישום החוק. המלצתנו האחרונה במוקד זה עוסקת בסוגיית ההדרכה. לדעתנו חשוב לתקצב ולספק הדרכה ממוקדת, מודעת ומסודרת למוסדות חינוך בנושא יישום חוק יום לימודים ארוך, הניתנת כחלק מההדרכה הניתנת ממילא למוסדות. על ההדרכה בנושא יישום החוק להיזהר ממתן "מרשמים" לבתי הספר, תהליך שעלול לסרס את כל פוטנציאל הצמיחה. אנו ממליצים שהדרכה זו תעסוק במשולב בהיבטים שונים (רעיוניים, ארגוניים וניהוליים) תוך הבנת המורכבות המערכתית מצד צוותי ההוראה, והן מצד המדריך המסייע לבתי הספר להבין את צורכיהם בראיה מערכתית כוללת, המשלבת שאיפות פדגוגיות, ניהול משאבים פיזיים ומשאבי אנוש, והתמודדות עם תהליכים מוסדיים ובין ארגוניים מורכבים.

<u>עמ'</u>	
I	
	תקציר
	חלק 1: התמונה הכללית
1	
	מבוא
2	
	ההיסטוריה של חוק שבוע לימודים בן 41 שעות – סקירה
	קצרה
5	
	מתודולוגיה
16	מושגים מרכזיים – הבהרתם
22	מסקנתנו העיקרית והמשתמע ממנה
24	ממצאים, פרשנויות ומסקנות - בתי הספר
54	ממצאים, פרשנויות ומסקנות - גני הילדים
80	המלצות
	חלק 2: הפורטרטים
84	פורטרטים של גני הילדים: מבוא
85	
97	-ארגון כוח האדם בגן ילדים הפועל 41 שעות: מורכבות מביכה
106	
114	-גגנת האם ביום חינוך ארוך: עבודה עם ספקים והורים
120	"-יוח"א בגן ילדים ? אצלנו זאת מסגרת חינוכית ולא ביביסיטר!"
125	
133	-תמונות מארוחת הצהריים: דרכי הזנת הילדים בגנים
139	
152	הפועלים במסגרת יום חינוך ארוך
164	<u>פורטרטים של בתי הספר</u>
171	
181	-בית ספר "אברבנאל"
189	-בית ספר "אל נור"
199	
205	
213	-בית ספר "אל סאלם"
223	
231	
248	
263	-בית ספר "אמונה"
278	
285	-בית ספר "קניה"
294	
	-בית ספר "בן-צבי"
	-בית ספר "וייצמן"

- בית ספר "חנה סנש"
- בית ספר "יצחק למדן"
- בית ספר "מילניום"
- בית ספר "נג'אח"
- בית ספר "נרקיסים"
- בית ספר "קרוואן"
- בית ספר "קשת נפתלי"
- בית ספר "רבנו תם"
- בית ספר "רימון"
- בית ספר "שערי ציון"
- בית הספר הקיבוצי "תואם"
- בית הספר החרדי "תורת אמת"

**חלק 3: סיכום ממצאי ההערכה הרוחבית של יישום חוק
יום לימודים ארוך + ממצאי מחקרי הזוטא**

299	מבוא	
299	המודל הלוגי	
309		צרכים
309	תשומות	
318	פעילויות – מה עושים?	
329	לסיכום	
330	תוצאות	
385	לסיכום	
388	מחקר זוטא מס' 1: השפעתה של אוירה בית ספרית ותפיסת עולם חברתית בית ספרית עלמידת ודרכי השתלבותם של ילדים עולים מאתיופיה בתהליכי למידה מתקדמים	
400	מחקר זוטא מס' 2: קידום למידת חקר במסגרת יישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות	
411	מחקר זוטא מס' 3: למידת נושא – אנגלית	
422	מחקר זוטא מס' 4: תכנית שבוע לימודים בן 41 שעות ושחיקת מורות	
435		נספחים

**חלק 4: הזיקות שבין התפישות של המורים הגננות והמנהלות את
"שבוע הלימודים הארוך" ובין ההשתתפות בתוכנית זו**

508	מבוא
514	השיטה
520	התוצאות
532	סיכום ודיון
536	נספחים
571	<u>ביבליוגרפיה</u>

יישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות - דו"ח סופי

פרופ' דוד גורדון
פרופ' רון הוז
ד"ר מירי לוי-רוזליס

ד"ר ענת קינן

ד"ר רות שיין
גב' נעמה בר-און
גב' איריס בקשי

חלק 1: התמונה הכלליתמבוא

התהליך ליישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות (או כפי שרבים מכנים אותו: י"ח"א) הוא אחת המשימות המעניינות והמאתגרות שמשרד החינוך קיבל על עצמו בשנים האחרונות. מצד שני הוא אחת המשימות המוזרות והמתסכלות ביותר שקיבל על עצמו. המשימה מעניינת ומאתגרת כי היא נוגעת לסוגיות תיאורטיות ומעשיות חשובות כמו: תפישת בית הספר את מהות הזמן וארגונו, שאלת הקידום של אוכלוסיות חלשות, ההשפעה האפשרית של החוק על נורמות משפחתיות בישראל, אסטרטגיות ארציות להולכת שינויים חינוכיים. המשימה "מוזרה" כי היא "נפלה" על המשרד כתוצאה מחקיקת חוק בכנסת – מקור יוצא דופן לשינויים פדגוגיים. אמנם ישנן דוגמאות אחרות לשינויים שינויים כתוצאה מחקיקה אך בארץ לפחות הן אינן רבות. יישום החוק היא משימה שאנשים רבים במשרד החינוך ברמות הבכירות ביותר התייחסו אליה בסקפטיות, וכהנחתה "פוליטית" חסרת ביסוס מקצועי מוצק. מצד שני אנשי פדגוגיה במשרד מיהרו לבנות לרעיון הארכת הלימודים משנה פדגוגית סדורה (חוזר מנכ"ל נט/ 4 (ב), י"ב בכסלו התשנ"ט, 1 דצמבר 1998).

כך למשל: "אני ביקשתי להסתכל על זה לא כעל יום לימודים עם תוספת אלא כעל דבר אחד שלם. זו טביעת האצבע הבלעדית שלי מהיום הראשון... ללמוד בנחת עם יחס פרטני... הסתכלות אחרת על המערכת שיבואו ילדים בבוקר ויכינו שיעורי בית והמורה תדבר עם כמה ילדים והשיעור הפרונטלי יהיה ב- 10:00". "אני סברתי שהמשק כולו יעבור לשבוע עבודה של חמישה ימים והמורים יצטרכו לעבור גם כן ואז ממילא משרת המורה תצטרך להשתנות. ואני סברתי שהמורה צריך לשבת בבית הספר אותם 42 שעות. שיהיה לו זמן לפגישות ולעבודה טיטוריאליים ולישיבות והשתלמויות וקריאה. הכל יהיה בבית הספר". (מתוך ראיונות עם בכירים במשרד החינוך).

המשימה הייתה מתסכלת כי החוק עורר התנגדות רבה בקרב הסתדרות המורים, בתי ספר רבים ומשרד האוצר ומצד שני זכה לתמיכה של רשויות מקומיות רבות. המשימה הייתה מתסכלת גם לאנשי המשרד שהיו מופקדים על יישומו. היחס האמביוולנטי של המשרד לחוק יצר מצב בו היו צריכים לפעול בדרך שונה מהמקובלת במשרד, ללא מערך הפצה, הסברה והדרכה מסודר. עבורנו חקירת היישום לא הייתה מוזרה או מתסכלת, אלא מעניינת ומרתקת. באופן פרדוכסלי המצב שתואר לעיל הגביר את העניין התיאורטי והמחקרי שלנו ביישום החוק. לא כל יום זוכים

חוקרי חינוך לחקור פעולה מערכתית מקיפה, העוסקת בסוגיות כה חשובות הזכות ליחס כה אמביוולנטי! הדבר הבטיח שניתקל בשדה בתגובות מגוונות מבחינת תוכן ומבחינת איכותן. המחקר היה מעניין עבורנו גם מסיבה נוספת: בחרנו במערך מחקר מורכב ביותר (שנפרטו בפרק הבא) – בתי ספר, גנים, ניתוחי מקרה ספרותיים למחצה, מחקר איכותני רוחבי, מחקר כמותי במדגם גדול, בחינת תפישות מורים ומנהלים באמצעות שיטת מחקר ייחודית הנשענת על זיהוי מפות קוגניטיביות. השילוב בין המרכיבים השונים של המחקר היה מעניין ומאתגר. הוא היה גם מעודד, כי הוא אפשר הצלבת ממצאים משיטות שונות. שמחנו מאד לראות איך הממצאים מהחלקים השונים בדרך כלל חזקו זה את זה, וגם כיצד הוסיף כל מרכיב מימד ייחודי משלו. מורכבות מבנה המחקר יצרה בעיה בכתיבת דו"ח זה. המורכבות מזמינה דו"ח ארוך וגדוש שאולי יענה על דרישות "מדעיות", אך יהיה בלתי קריא לחלוטין. התלבטנו רבות ובסוף גיבשנו **מבנה דו"ח** כדלקמן:

1. נסקור בקצרה את ההיסטוריה של חוק "יום חינוך ארוך ולימודי העשרה"
2. נתאר את המערך המתודולוגי של המחקר.
3. נבהיר מספר מושגי מפתח שישמשו אותנו בדו"ח.
4. נציג את המסקנה המרכזית שלנו, מסקנה התקפה לדעתנו הן ביישום החוק בבתי הספר והן ביישומם בגנים. בעקבות הצגת המסקנה הזאת, נשרטט את ההשתמעויות העיקריות (שינוסחו כשלוש השערות) הנובעות ממנה.
5. השתמעויות או השערות אלה יובילו אותנו להציג את הממצאים העיקריים שלנו והפרשנויות שלנו של ממצאים אלה. במרבית המקרים יוצגו ממצאים מכל מרכיבי המחקר השונים. הממצאים יוצגו בשני פרקים נפרדים, אחד העוסק בממצאי המחקר בבתי הספר והשני בממצאי המחקר בגנים.
6. נציג את המלצותינו למשרד החינוך בדבר אופי המשך הפעלת יישום החוק.
7. יוצגו בחלקים נפרדים דו"חות המחקר הספציפיים לכל אחד ממרכיבי המחקר – הפורטרטים, מחקר הרוחב ומחקרי הזוטא וזיהוי המפות הקוגניטיביות.

ההיסטוריה של חוק "יום חינוך ארוך ולימודי העשרה" – סקירה קצרה

ביום כ"ד בתמוז התשנ"ז (31.7.98) אושר בכנסת חוק "יום חינוך ארוך ולימודי העשרה" התשנ"ז. יוזם החוק היה ח"כ מאיר שטרית, היום שר המשפטים, ולכן החוק גם הוכר כ"חוק שטרית". החוק קובע כי כל התלמידים במערכת החינוך, בכל מוסדות החינוך ובכל המגזרים, מגן חובה עד כיתה י"ב ילמדו 41 שעות לימוד בשבוע.

מטרת החוק הייתה "לתת הזדמנות שווה בחינוך לכל ילד [הדגשה שלנו] בישראל כדי להביאו למיצוי מרבי של כשרונותיו, ... ולהרחיב להעמיק את הידע וההשכלה של התלמיד, להוסיף חינוך לערכים ופעילות חברתית". אולם החוק קובע שההחלה תהיה בהדרגה. כפי שכתוב בחוק: "החל בשנת הלימודים התשנ"ח, בישובים או בשכונות, שיקבע השר בצווים, תוך מתן עדיפות לישובים או לשכונות אשר לדעת השר זקוקים לסיוע נוסף בחינוך, ובלבד שהחלתו תושלם לא יאוחר מתחילת שנת הלימודים התשס"א".

תוכנית שבוע לימודים בן 41 שעות החלה לפעול באמצע שנת הלימודים התשנ"ח (ינואר 1998). ברור שבמצב זה בתי הספר לא היו ערוכים להפעלתו ולכן ההפעלה במחצית שנה זו הייתה רווית מתחים וויכוחים. החוק היה אמור להיות מיושם ב - 545 בתי ספר יסודיים. בפועל הוא פעל ב - 476 בתי ספר. בשנה לאחר מכן התוכנית פעלה ב - 440 בתי ספר ו - 147 גנים. במרוצת השנים מאז עד היום הזה לא הורחבה התוכנית באופן משמעותי לבתי ספר אחרים (448 בתי ספר בתש"ט ו - 472 בתי ספר בתשס"א). לעומת זאת הייתה הרחבה בגנים: 256 גנים בתש"ס ו - 527 גנים בתשס"א. התוכנית לא הופעלה עדיין על גילאי החינוך העל-יסודי. יש להדגיש שעד כה החוק הופעל בעיקר באזורי מצוקה, ולכן יישומו הוא בבתי ספר וגנים חלשים יחסית, מבחינת אוכלוסיותיהם.

הסיבות לאי-הרחבה לבתי ספר נוספים הן:

הסתייגויות תקציביות

וויכוחים עם הסתדרות המורים שהתנגדה ליישום במתכונת המקורית. חשוב במיוחד לציין חלק מה"נסיונות" כפי שהתבטא אחד מאנשי המטה: "אי-הפעלה בגילאים צעירים במקומות מסוימים, שחרור חלק מהילדים לפני סוף יום הלימודים." חוסר התלהבות של חלק מהדרג הבכיר במשרד - בשנים האחרונות פותחה תוכנית "מתחרה" במשרד - פנימיות יום. הדעה הרווחת היא שתוכנית זו מוצלחת וטובה. היא בוודאי פחות תובענית - אין היא מחייבת ראייה מערכתית כוללת, עם דגש על ניצול תוספות שעות בראיית כל השעות כמקשה אחת. היא איננה מחייבת אחריות כוללת של בית הספר על כל שעות יום הלימודים כולל אלה אחר הצהריים. ואם היא נחשבת כטובה אז בוודאי מועלית השאלה: מדוע צריך להשקיע מאמצים כה רציניים ליישום שבוע לימודים ארוך על פי החוק?"

למרות הנאמר לעיל, מיד עם אישור החוק, החל משרד החינוך להיערך ליישומו. הוקם מטה קטן האחראי להפעלת התוכנית, שפעל יחד עם האגפים הנוגעים בדבר במשרד - האגפים לחינוך יסודי וקדם יסודי. המינהל הפדגוגי גיבש תפישה פדגוגית ומינהלית (סידורי הקצאת שעות וכו') שבאה לידי ביטוי בחוזר המנכ"ל שפורסם בנידון (חוזר מנכ"ל נט / 4 (ב), י"ב בכסלו התשנ"ט, 1 בדצמבר 1998). לפי הבנתנו "המשנה הפדגוגית" של המשרד לגבי **שבוע בן 41 שעות** המתייחסת לחינוך היסודי, מורכבת מההנחות ומהקביעות הבאות:

1. תוספת השעות חייבת להיות תוספת אורגנית, תוך ראייה של כל שעות השבוע **"כמקשה אחת"**.
2. מקשה אחת - פירוש הדבר בין היתר שבית הספר, על מוריו, מקבל את האחריות על כל שבוע הלימודים.
3. מרכיב נוסף לרעיון של "המקשה האחת" הוא שאין לנצל את השעות האחרונות להפגות קלות. אם בית ספר מעוניין בהעשרה היא אמורה להתבצע גם בשעות הבוקר.
4. בית הספר יכול להשתמש בשעות לתוספת במקצועות הלימוד או בנושאי העשרה. בכל מקרה רצוי שינצלן לצורך **הדגשת נושאים** (או **קו חינוכי מרכזיים** ב"אני מאמין" שלו).
5. השעות הנוספות יאפשרו לבתי הספר למצוא דרכים להגביר את ההוראה הדיפרנציאלית הדרושה כדי "להגיע" למכסימום תלמידים.

6. בהיעדר שעות נוספות, חיו בתי ספר במצב של "מחסור פסיכולוגי" שמנע מהם לחשוב בצורה יצירתית ביחס לפדגוגיה. תוספת שעות תאפשר להם להשתחרר מהמחסור המעיק ו**תהווה זרז לחשיבה פדגוגית בלתי-קונוונציונאלית**.
7. תוספת השעות חייבת להינתן **לכל תלמיד ותלמיד** (בעקבות דיון עם הסתדרות המורים נאלץ המשרד למתן דרישה זו אך הוא ראה זאת כ"נסיגה". מכאן משתמע שני דברים: א. תוספת השעות הניתנת לבית ספר היא **לצורך שעות אורך בלבד**; ב. **כל התלמידים** חייבים להישאר בבית הספר עד סוף יום הלימודים.
8. הנחה (7) היא מקרה פרטי של הנחה סמויה (ולפעמים לא כל כך סמויה) כללית יותר: **הגדלת מספר שעות לימוד טובה יותר לתלמיד - כל תלמיד - מאשר הקטנת מספר התלמידים הלומדים יחד איתו בכיתתו**.
9. מכל הנאמר לעיל נובעת הנחה סמויה נוספת: נקודת המוצא להחדרת שינויים היא **ארגונית**, ולא פדגוגית או פיזית. חוזר המנכ"ל בהגדירו את התוספת כזרז, אומר למעשה שיצירת מסגרת ארגונית שונה, ישנו סיכוי סביר להתרחשות שונה מבחינה איכותית.
- המשנה **לחינוך הקדם יסודי** דומה מאד למשנת החינוך היסודי, ולמעשה בחוזר המנכ"ל העוסק בנושא מוזכרות מפורשות (אמנם בנוסח שונה במקצת) הנחות (1), (2), (5), (6) ו- (7) לעיל. להן יש להוסיף הנחה בעלת חשיבות מיוחדת בגן:
- "הארכת השהות בגן מחייבת גיוון במרחב הפיזי אסתטי העונה על צורכי-הילדים מבחינת הצפיפות, ההיגיינה, המראה, הריהוט, הציוד המשחקי, הציוד הלימודי, הציוד הטכנולוגי, מזגנים ומקומות מתאימים לאכילה ולמנוחה"** (חוזר מנכ"ל נט / 4 (ב) י"ב בכסלו התשנ"ט עמ' 2).
- יש להדגיש שהתפישה שגובשה במשרד החינוך איננה זהה לתפישה בכנסת. המחוקקים חשבו שתוספת השעות צריכה להיות מוקדשת בעיקר **לחוגים** המועברים אחרי הצהריים על ידי מורים **שונים** מאלה המלמדים בבוקר.
- נערכו שלוש פעולות הערכה של יישום החוק. גף ההערכה במשרד פרסם שני דו"חות הערכה בסיום שנות ההפעלה הראשונה והשנייה בחינוך היסודי. ד"ר יואב סנטו מ"אדם יועצים" ביצע מחקר הערכה בחינוך הקדם יסודי. הדגשים העיקריים של הדו"חות היו שניים. ראשית אלה היו מה שנקרא **הערכות fidelity**. כלומר, הם בדקו עד כמה בתי הספר והגנים ביצעו את יישום החוק בהתאם להנחיות או במלים אחרות, עד כמה התקרב הביצוע במערכת לתכנון המקורי (הם הראו שבשנה השנייה התמונה התקרבה יותר לכוונת המשרד מאשר בשנה הראשונה). בעניין זה הדו"חות הבלטו מאד מרכיב אחד של המשנה הפדגוגית של המשרד: נבדקו כמה בתי ספר ניצלו את השעות, כולן, כשעות אורך וכמה ילדים עזבו את בית הספר לפני סוף יום הלימודים.
- נבדקו גם עמדות מורים ועובדי גן והורים לתוכנית וסוגי השימוש בתוספת השעות. דו"חות אלה התבססו בעיקר על שאלונים, ובבתי הספר גם על ניתוח מערכות שעות. נמצא שבבתי הספר מרבית ההורים מרוצים מהחוק. ביחס למורים "חל פחות ביתרונות הפדגוגיים ("רווחים") שייחסו המורים לתוכנית בשנה השנייה ו- "גדלו החסרונות של התוכנית" (שבוע לימודים בן 41 שעות – יישום התוכנית בשנתה השנייה – דו"ח מספר 2, משרד החינוך, תשנ"ט).
- מבחינת הגנים ממצאי ההערכה הצביעו על כך שהביצוע התקרב מאד לתכנון. לעומת זאת היו דיווחים בשאלונים על ילדים עייפים ורעבים, קשיי ריכוז ויותר גילויים של אלימות.

בשלב זה, פורסם הקול קורא להערכה מקיפה של יישום החוק. נענינו לאתגר והדו"ח הנוכחי הוא תוצר ההערכה שלנו. בפרק הבא נציג את גישתנו המתודולוגית ומערך המחקר.

מתודולוגיה

בפרק זה יידונו מטרות, הנחות ושאלות ההערכה; מבנה ההערכה; תחום וטווח ההערכה; שיטות הבדיקה ואיסוף הנתונים; הגישות השונות לאיסוף הנתונים; הקהלים השונים בהערכה; מגוון החוקרים שהשתתפו בהערכה; שלבי ומהלך ההערכה.

מטרות, הנחות ושאלות ההערכה

המטרות הראשיות של ההערכה הן:

1. לתאר ולהעריך את יישום החוק מבחינה אסטרטגית וטקטית
 2. לבדוק את השפעות יישום החוק על קהלים שונים בתחומים שונים
 3. לענות על מספר שאלות תיאורטיות. כמו למשל, מהי השפעת אופן מסוים של ניצול השעות לקידום תהליכי למידה או תהליכים קוגניטיביים בקרב תלמידים, או האם יש קשר בין יישום החוק בבתי הספר ובגנים ובין שינוי בדפוסי העבודה או החיים של המשפחות (בהתאם למטרות החוק).
- בקול קורא המקורי צוינו שתי מטרות נוספות: להגדיר נקודות base line במשתנים רלוונטיים, ולאמוד את ההישגים (תפוקות) ההתחלתיים של תהליך היישום. במרוצת שנות המחקר מטרות אלה נדונו בועדת ההיגוי של המחקר ובסוף הוחלט שלא נעסוק בהן.
- מספר הנחות עומדות בבסיס ההערכה. אחת, שיישום נאות של החוק מחייב שינויים משמעותיים בתפישותיהם החינוכיות של מורים, מנהלים וגננות, במיוחד בקשר לניצול חכם של הזמן. שתיים, ליישום בבית ספר או גן נתון כלשהו יש פוטנציאל לשנות את תרבותו של אותו בית ספר או גן במובן העמוק וההוליסטי ביותר, ואפילו לשנות את אורח החיים של קהילת בית הספר או הגן. שלוש, יישום החוק הוא פעולה מערכתית של משרד החינוך. אין מדובר ב"פרויקט" שמפעילים במספר מוגבל של מוסדות. היישום דורש תכנון אסטרטגי ברמה ארצית.
- משתמע מכך שמעקב והערכה של יישום החוק דורשים איסוף מידע מסוגים שונים: (1) מידע על שינויי תפישות בקרב קהלים רלוונטיים: אנשי משרד החינוך, מפקחים, מורים ומנהלים, הורים ותלמידים. (2) מידע על שינויים בתרבויות של בתי ספר וקהילות ספציפיות ודרכי התארגנותם, ו- (3) מידע "רוחבי" מקיף ברמה הארצית לגבי שאלות שונות.
- מתוך הנחות אלה נגזרו שאלות² הערכה.
- שאלות שעסקו בשינוי תפישות מנהלים, מורים וגננות לגבי בית-ספר וגן באופן כללי, לגבי תהליכי עבודה בבית הספר ובגן, לגבי מהות של הוראה ושל למידה, לגבי החוק ויישומו, לגבי תפישת זמן. שאלות שעסקו בשינויים בתרבות ובארגון בית-הספר או הגן, כמו אופי עבודת הצוות בבית הספר, אופי מעורבות ההורים, ארגון סדר היום והחשיבה שיש מאחוריו, גישת בית הספר או הגן לאחריות
- (accountability), אופי התכנים הבית ספריים או הגניים ואופן קביעתם.

² פירוט של כל שאלות ההערכה שניבנו מראש ושנספו בדיעבד, ראו בנספח.

שאלות שעסקו באסטרטגיה של יישום החוק ברמה ארצית, מחוזית או ברמה של מוסדות החינוך, ובהשפעה שיש לתהליכי היישום על קהלים שונים.

מבנה ההערכה

ההערכה הנוכחית הייתה מורכבת ורב ממדיית מכמה בחינות. האחת, תחום וטווח ההערכה, השנייה, השיטות המגוונות לאיסוף הנתונים שננקטו בהערכה, השלישית מגוון הגישות לאיסוף נתונים, הרביעית, ריבוי הקהלים שנבדקו בהערכה, וחמישית, מגוון החוקרים שהשתתפו בהערכה. המורכבות הזו נדרשה ונבעה מכך שתפישת העבודה של צוות החוקרים הייתה מנקודת מוצא של הערכה ולא של מחקר, ומכמה סיבות אשר החשובה שבהן היא ראיית התלות שבין השאלות שנשאלו לשדה קונקרטי (במקרה שלנו בתי הספר והגנים שבהם יושם חוק שבוע לימודים בן 41 שעות), כאשר הכוונה המרכזית היא להבין לעומק את השדה הקונקרטי הזה, על מורכבויותו ומימדיו השונים לצורך קבלת החלטות שנוגעות לאותו שדה. כלומר, הייתה חשיבות לכך שהשאלות נובעות מהשדה וחוזרות אל השדה. (לוי-רוזליס, 1999).

במהלך ההערכה הושם דגש על ניתוח תהליכים וניתוח תוצרים תוך ניסיון לבנות תמונה כוללת המתייחסת לתשומות, תפוקות, לגורמים השונים לתופעות, להשפעותיהם ההדדיות ולמבנה כולל שנוצר ביניהם.

תחום וטווח ההערכה

ההערכה הנוכחית היא רחבה מאוד הן מבחינת מספר התחומים שההערכה נגעה בהם, והן מבחינת טווחי הבדיקה בתוך אותם תחומים. נבדקו שאלות סוציולוגיות, כמו למשל תהליך החדרת שינוי במערכת גדולה כמו מערכת החינוך, כמו השפעת הארכת שבוע הלימודים על דפוסי התנהגות של קהלים שונים: הורים, מורים, תלמידים. נבדקו שאלות פסיכולוגיות כמו השפעת שבוע הלימודים על שחיקה של מורים. נבדקו שאלות חינוכיות – חברתיות כמו שינוי מבנה הגן, שינוי סדר היום בבת הספר והשלכותיהם. נבדקו שאלות חינוכיות - פדגוגיות כמו הפעלה שונה של תוכניות לימודים והשלכותיה. לכל אחד מתחומי בדיקה אלה יש טווח התייחסויות רחב למדי שנובע הן מהיקף הבדיקה והן ממגוון שיטות הבדיקה שיושמו.

שיטות הבדיקה ואיסוף הנתונים

איסוף הנתונים נעשה במבנה של מארג שתי וערב, בתוספת "רקמה" של מחקרי זוטא וחקר מפות קוגניטיביות. ה"שתי" הן בדיקות עומק של בתי ספר וגני ילדים (שהתוצר שלהן הם הפרטרטים, ראו בהמשך). בבדיקה זו היה רצון לקבל תמונה שלמה, מוכללת ומורכבת של מוסד(ות) חינוכי(ים) במסגרת שבוע לימודים ארוך. השתי יושם על 19 בתי ספר ו- 14 גני ילדים. ה"ערב" אלו בדיקות שנעשו לרוחב, מעבר למוסדות החינוך (בתי"ס וגני ילדים) ולאוכלוסיות (מפקחים והורים), בשיטות איסוף נתונים כמותיות ואיכותיות, על מנת לקבל תשובות לשאלות השונות שהציגה ההערכה בפני החוקרים. לצורך כך נבדקו 30 בתי ספר ו- 22 גני ילדים בכלים איכותיים (ראיונות, תצפיות, קבוצות מיקוד, קבוצות דיון), ולכמאה בתי ספר וכמאה גני ילדים הועברו שאלונים לקהלים שונים (מנהלים, גננות, מורים, הורים).

ה"רקמה" - חקר מפות קוגניטיביות (ראו בהמשך) של אנשי חינוך ממוסדות שונים, וכן של מספר מחקרי זוטא שנערכו על שאלות ממוקדות. נבדקו מפות קוגניטיביות של צוותים מ-16 בתי ספר מתוך קבוצת בתי הספר לפורטרטים ועשרה בתי ספר שהיוו קבוצת ביקורת. בנוסף נערכו ארבעה מחקרי זוטא, שניסו לתת תשובה לארבע שאלות ממוקדות שעלו במהלך ההערכה.

(1) השפעתה של אורה בית ספרית ותפישת עולם חברתית בית ספרית, על שילוב חברתי ולימודי של ילדים מקבוצות וכיצד תוספת השעות נוצלה לצורך זה; (2) הקשר בין תכנית שבוע לימודים בן 41 שעות ושחיקת מורות; (3) הרחבת תחום ה"חקר" בבית ספר בעקבות שבוע לימודים בן 41 שעות; (4) מהות הרחבת לימודי אנגלית בעקבות תוספת השעות של שבוע לימודים בן 41 שעות. חקר המפות הקוגניטיביות ומחקרי הזוטא מוסיפים נופך וצבע לממצאי השתי והערב.

הגישות השונות לאיסוף הנתונים

ארבע גישות חקר שונות יושמו לצורך איסוף הנתונים בהערכה זו: גישות נטורליסטיות הוליסטיות, גישות פנומנולוגיות, גישות אנליטיות, וגישות חקר ממוקדות. ארבע הגישות אינן ממצות ומוציאות, כאשר בחלקים שונים של ההערכה ישנו שימוש מקביל ביותר מגישה אחת.

גישות נטורליסטיות הוליסטיות יושמו בעיקר בבניית הפורטרטים של מוסדות החינוך, הגישות הפנומנולוגיות יושמו בחלק מתהליך איסוף הנתונים בבדיקה הרחבתית, אבל גם בבניית הפורטרטים, הגישות האנליטיות יושמו בבדיקה הרחבתית האיכותית והכמותית, והגישה המחקרית יושמה בבדיקת המפות הקוגניטיביות ובמחקרי הזוטא.

שיטות החקר

פורטרטים של מוסדות חינוך: נבנו תשעה עשר פורטרטים של בתי ספר וארבעה פורטרטים של 13 גנים. הפורטרטים הם סוג ייחודי של ניתוחי מקרה (Eisner 1979, Guba & Peshkin 1990, Lincoln 1981, Keinan 1994, Lightfoot 1983, גורדון ואחרים, 1992).

ההבדל בין פורטרט לניתוח מקרה אינו בשיטת החקר הדומה, אלא בתוצר. פורטרט הוא אתנוגרפיה "ספרותית" למחצה, שנכתבת על-ידי מי שאיננו כונה *connoisseurs* - חוקרים בעלי ניסיון רב בהבנת הדקויות של חיי מוסדות חינוך. חוקרים אלה בנו את הפורטרטים באמצעות שיטות ראיון ותצפית פתוחות לחלוטין. לא קבלו הנחיות ספציפיות מעבר לציון המטרות הכלליות של המחקר. כל אחד בחר בבית הספר את האנשים שיראיין, האירועים שיצפה בהם, האופן בו יפלט את דרכו במוסד הנחקר, בהתאם לשיקול דעתו המקצועי. הפורטרטים מציגים תיאור גדוש של בתי הספר או הגנים (Geertz 1973), ובכך מאפשרים לקבל תמונה שלמה ובלתי מקוטעת של הגוף הנחקר, של מימדיו השונים, כיצד הם מתחברים ביניהם, מה השפעותיהם ההדדיות, מצב הרוח הבית-ספרי, שיטות עבודתו וכדומה. הפורטרט מציג תיאורים מפורטים של מימדים גלויים וסמויים וגם את המשמעויות שהשחקנים עצמם מייחסים לתופעות שונות.

התמונה שהתקבלה מבניית הפורטרטים מאפשרת אומנם "להתרשם" מבית הספר כמכלול, אולם תהליך בניית הפורטרט אינו התרשמותי כלל. שיטות שונות של איסוף נתונים משמשות לבניית הפורטרט: ראיונות מסוגים שונים (מובנים, פתוחים, נרטיביים), תצפיות באמצעות מערכות של קטגוריות מוגדרות אך גם תצפיות בלתי מובנות, תצפיות באמצעות וידאו, ועיון במסמכים כתובים.

הפורטרטים של מוסדות החינוך השונים יוצגו בחלק מיוחד של הדו"ח בהמשך. חלקים מן הפורטרטים יוצגו בגוף הדו"ח על מנת לתאר ולהדגיש טיעונים שונים ואת ממצאי הערכה.

הבדיקה הרוחבית

בבדיקת ה"ערב" – נבדקו שאלות לרוחב אוכלוסיית המדגם. נקבעו הקטגוריות שנבעו משאלות ההערכה, אליהן נוספו קטגוריות שנבנו מתוך ממצאים בשדה. על מנת לענות על שאלות ההערכה, ליוו המעריכים במשך תקופה 32 בתי ספר ו- 22 גני ילדים, צפו בשעורים, בהפסקות, בפעילויות הנחייה, ראינו מורים, גננות, מנהלים, ילדים, הורים ואחרים. בחיפושיהם אחר תשובות, ראו המעריכים דברים שלא חשבנו עליהם מראש, וכך פותחו קטגוריות בבדיקה חדשות. הקטגוריות השונות הן אלה שנבנו מראש והן אלה שנוצרו תוך כדי ההערכה, נבדקו הן באמצעות כלים פתוחים, כמו ראיונות עומק, ראיונות מובנים וראיונות נרטיביים, תצפיות, קבוצות מיקוד וקבוצות דיון, והן באמצעות כלים סגורים כמו שאלונים למורים, מנהלים, הורים וגננות. בשלב שני פותחו, הועברו ונותחו על סמך הממצאים הנ"ל שאלונים למנהלים, להורים ולמורים (ראה נספחים לחלק 3: מחקר הרוחב). מטרת השאלונים הייתה לבדוק מה עוצמת התופעות שנחשפו בעקבות פעולת ההערכה. השאלונים הועברו בכמאה בתי ספר ובכמאה גנים. ממצאי תהליכי החקר האנליטיים האיכותיים והכמותיים, ישובצו על פי טיב העניין לכל אורך הדו"ח.

בדיקות ממוקדות: בתוך תהליך ההערכה, נעשה שימוש גם בבדיקות ממוקדות של שאלות שעלו אמנם מן השדה, אולם תשובותיהן מכוונות למציאת חוק כללי שהוא מעבר לשדה ההערכה הנוכחי, חוק שהוא מעבר למקום, לאוכלוסיות ולזמן שמכתיבה פעולת ההערכה.

שני סוגי בדיקות ממוקדות הופעלו בהערכה הנוכחית, זיהוי תפישות באמצעות חקר המפות הקוגניטיביות, ומחקרי זוטא.

זיהוי תפישות באמצעות חקר מפות קוגניטיביות

הנהגת שבוע לימודים בן 41 שעות איננו רק שינוי טכני. מדובר בשינוי שיש לו פוטנציאל לשנות תפישות חינוכיות וארגוניות עמוקות מאד של צוותי מורים ואולי גם להשפיע על שינוי חברתי. לכן היה חיוני לדעתנו להיעזר בטכניקות מתוחכמות לזיהוי תפישות. לצורך כך התבססנו על התיאוריה והטכניקה שפותחו על ידי הוז וחבריו (Hoz, Pomson and Zellermyer, 1999).

א. האופי והטבע של "תפישה".

"תפישה" שיש לאדם על ישות (רוחנית או ממשית) היא מיבנה מנטלי אישי המהווה שלמות משמעותית מקיפה. זהו סוג מסוים של סכימת ידע (ולא של פעולות), שמוגדרת על פי התכונות הבאות:

- היא מכילה ידע תקף על הישות הזו,
- היא כוללת חלק גדול מהסביבה הקוגניטיבית והאפקטיבית האישית של הישות הזו (ובכלל זה מחשבות, עמדות, אמונות, נורמות, רצוי ומצוי, וכד'),
- יש לה אופי מקיף, מקושר, משולב ועקבי,
- היא מאורגנת, יציבה ומבוססת היטב אצל האדם, ועם זאת אינה בלתי גמישה או בלתי ניתנת לשינויים,

- היא ניתנת להצדקה או להגנה על ידי בעל התפישה,

להלן הסבר קצר על הפעלת המכשיר לחשיפת התפישות.

(א) לבניית מפה קוגניטיבית משתמשים בקבוצה של מושגים בתחום הנחקר הקשורים, לדעת החוקרים בהתייעצות עם מומחים, למושא התפישה. המושגים בבדיקת התפישות של "שבוע לימודים בן 41 שעות" היו (למיפוי בבתי הספר): ארגון, תרבות, בית הספר, משאבים, עומס, מנהל בית הספר, שחיקה, הוראה דיפרנציאלית, גמישות, כוח אדם, גורמים בהפעלה, תוכנית לימודים, העמקה/העשרה, שעות אורח-רוחב, למידה, הצלחה, שבוע לימודים ארוך, בעיות/קשיים, התנגדות, זמן, שילוב-הדבקה. המושגים למיפוי בגנים היו: ארגון, משאבים, הורים, שחיקה, קהילה, גמישות, כוח אדם, תוכנית לימודים, העשרה, למידה, הצלחה, שבוע לימודים ארוך, קשיים, התנגדות, זמן, עייפות, גנת, סייעת, צרכים גופניים, בחירה, תכנון, מסגרת מוכתבת/אוטונומיה.

(ב) ההגדרה אופרציונלית לתפישה של יחיד פירושה קביעת ערכים לממדים של התפישה, אשר מתקבלים מניתוח של מיצג חיצוני של התפישה. במתודולוגיה שנקטנו במחקר זה, הידע וגם תפישות של יחיד מיוצגים באופן חיצוני על ידי **מפה קוגניטיבית**, שהיא סידור מרחבי של קבוצת מושגים שכולל נקודות וקשרים מתויגים. המפה נבנית על ידי אדם יחיד ממספר מושגים נתונים על ידי כך שהוא מסדר את המושגים באופן מרחבי על שולחן, מקשר את המושגים ונותן להם הסברים כמו גם כותרות לחלקים מסוימים. [בנספחים לחלק המחקר שעסק במפות קוגניטיביות מופיעות ההנחיות המדויקות שניתנו למראיינים לסוג זה של ראיון]. שלכל מה שהמראיין יצר או אמר נרשמים במלואם במפה הקוגניטיבית, ואותם ינתחו המומחים. במפה הקוגניטיבית ישנם 4 יסודות חזותיים בולטים: המושגים שברשימה (המלים הגדולות), קבוצות של מושגים, קווים המקשרים מושגים, קבוצות או מושג וקבוצה, ונקודות גדולות שמהן יוצאים קווים למספר מושגים או קבוצות (קשר מרובה בין יסודות). ליסודות החזותיים יש גם ממדים רעיוניים, וחלקי התפישה, כפי שהוגדרו לעיל, מזוהים בעזרת ניתוח התכונות של היסודות הללו.

(ג) לתפישה על "שבוע הלימודים הארוך" היו ממדים רבים אשר מוצגים בטבלה הבאה. אלה הם רק חלק מן הממדים שהתקבלו מהמדידות של יסודות התפישה.

הממד	האפיון
מספר המושגים בתפישה	מספר המושגים שהמראיין בחר למיפוי
מספר הקשרים בתפישה (העושר הרעיוני)	מספר הקשרים (דו מושגיים ורב מושגיים) שיש במפה הקוגניטיבית.
גיבוש	מידת הקישור ההדדי של היסודות בתפישה (המרכיבים וחלקיהם). הגיבוש פרופורציונלי לצפיפות הקשרים ותלוי בסוגם.
עומק	מידת השיכוניות/שיבוץ (embeddedness) של המרכיבים זה בתוך זה (קיומם של מרכיבים-קבוצות, תת-מרכיבים קבוצות, ותת-תת-מרכיבים-קבוצות).
קול או עצמאות	המראיין מייחס את הרעיונות על שבוע ארוך לסביבה או לעצמו
רעיון מנחה או רציונל	הסיבה(רעיון/ארגון) של המראיין למבנה הכולל של המפה הקוגניטיבית.
המיקוד	העניין הראשי בתפישה: מרכיב-קבוצה שמקיף לפחות מחצית המושגים או המושג בעל הקשרים הרבים ביותר עם המרכיבים האחרים.
משמעות שבוע הלימודים הארוך	אנו הגדרנו משעות כידע על המושג: במקרה זה הרעיונות בתפישה

הכוללים את המושג "שבוע לימודים ארוך"	
אופי השבוע הארוך	איך נראה השבוע הארוך למרואיינין: דבר שמתרחש או נוגע לשינוי (מתחיל שינוי, נעזר בשינוי) או כמצב שנוצר או ייווצר.
דינמיות	לשבוע הלימודים הארוך יש אופי דינמי אם יסודות התפישה משתתפים בתהליך מסוים או בתהליכים שונים, ואופי סטטי אם יסודות התפישה ברובם לא משתתפים בתהליך מסוים או בתהליכים שונים והם חלק מהמצב עצמו.

כדי לאפיין "תפישה של בית ספר" יצרנו מן התפישות של המורים והגננות היחידים את הממדים הממוצעים (או שכיחים או חציוניים, במקרים רלוונטיים).

מחקרי זוטא

מטרת מחקרי הזוטא הייתה למקד את ההתבוננות לעומק בתופעה אחת, ולהרחיב את הבנותינו לגביה.

מחקרי זוטא כשמש הם מחקרים קטנים וממוקדים. ממוקדים הן מבחינת השאלה שבדקו והן מבחינת היקף האוכלוסייה שנבדקה. מחקרי הזוטא התמקדו במשתנים מועטים ובדקו אותם בשיטות של ניתוח אירוע (3 מחקרים), או בשיטה איכותית של ראיונות פתוחים (מחקר אחד). המחקרים יופיעו בנספח, כאשר ממצאיהם ישולבו על פי צורך לאורך הדו"ח.

הקהלים השונים בהערכה

לצורך הבנת התופעה של יישום החוק במלוא ממדיה, היה צורך לבדוק סוגים שונים של קהלים שסיפקו זוויות ראייה שונות ואינפורמציות שונות. הקהלים השונים איפשרו לנו לקבל אינפורמציה לגבי מורכבות הנושא, ריבוי הפנים שלו, נדבכים שונים שלו, והשפעות שונות שיש לו על המערכות שלייושם החוק יש נגיעה בהן.

את הקהלים שנבדקו (באופנים שונים, ובאמצעות כלים שונים) ניתן לחלק לשש קבוצות עיקריות: (1) אנשי מטה בצמרת משרד החינוך שקשורים בצורות שונות ליוזמת החוק או ליישומו, כולל מנהלי מחוזות. (2) אנשי שטח בכירים כמו מפקחים, מדריכים ומנחים. (3) אנשי חינוך בשדה: מנהלי בתי ספר, מורים, מפעילי תוכניות וחוגים, גננות וסייעות. (4) תלמידים בבתי הספר ובגנים. (5) הורים לילדי בתי ספר וילדי גן. (6) קבוצה חמישית של בעלי תפקידים נוספים, חוץ מערכתיים, כמו למשל אנשי הביטחון הממונים על שערי בתי הספר או ספקי מזון לגני ילדים.

מגוון החוקרים שהשתתפו בהערכה

מערך הערכה מורכב כזה, מחייב שיתוף פעולה בין חוקרים שונים בעלי מומחיות בתחומים מגוונים. החוקרים שהשתתפו במחקר היו מתחומי דעת מגוונים: חינוך, פסיכולוגיה קלינית וקוגניטיבית, פילוסופיה, סוציולוגיה, אנתרופולוגיה, סטטיסטיקה ואנשי הערכה.

שלב ומהלך ההערכה

לאחר השלב הראשון של כתיבת ההצעה ושל תכנון מהלך ההערכה כולל ראיונות עם אנשי מטה במשרד, נערכה ההערכה כשלושה תהליכים בלתי תלויים. שלושה צוותים יצאו לשדה. צוות אחד בראשותם של פרופ' דוד גורדון, ד"ר ענת קינן, ד"ר רות שיין וגב' איריס בקשי יצאו לעשרים בתי ספר ושלושה עשר גנים, לצורך בניית הפורטרטים של מוסדות החינוך.

צוות שני בראשותם של ד"ר מירי לויין-רוזליס ונעמה בר-און יצא לבדיקות הרוחב האנליטיות בשלושים בתי ספר ובעשרים ושנים גני ילדים. כאשר הממצאים והתופעות שנחשפו בבתי הספר ובגנים מהווים בסיס לבניית שאלונים שהועברו ב- 95 גני ילדים וכמאה בתי ספר, למורים, מנהלים, גננות והורים.

צוות שלישי בראשותו של פרופ' רון הוז יצא לבדוק את התפישות הקוגניטיביות בקרב מורים מנהלים וגננות.

הדגימה של בתי הספר וגני הילדים

בסך הכל הגענו בחיתוכים שונים, לכ- 30% מבתי-הספר הפעילים ביישום החוק (כ- 120 בתי ספר), ולכמעט 85% מהגנים.

בתי הספר והגנים לחקרי המקרה – ה"פורטרטים" - נקבעו בהתייעצות עם מפעילי יישום החוק והמפקחים האזוריים ותוך הצלבת מידע מסוגים שונים. הייתה התייחסות לפיזור גיאוגרפי, דהיינו צפון, דרום ומרכז הארץ, לסוג וגודל הישוב שבו נמצא בית הספר, לסוגי בתי הספר: דתיים וחילוניים, יהודים, ערבים, דרוזים ובדווים, לבתי ספר חלשים וחזקים מבחינת רמת הלימודים ומבחינה סוציו-אקונומית, ולכאלה שתהליך יישום החוק בהם מהיר, או איטי, או שכלל לא התחילו בו.

בבתי הספר עצמם נדגמו חלק מן המורים, הכיתות, התלמידים וההורים לצורך ראיונות ותצפיות. כאמור הדגימה לא הייתה מקרית. היא התבססה על שיקול דעת מקצועי, מידע שנאסף על אופי בית הספר, אוכלוסיית תלמידיו וצוות מוריו – מידע שנתקבל קודם כל מראיון עומק עם מנהל בית הספר ומפקחו ומעיון בחומר כתוב. בגנים החוקרים שוחחו עם כל הדמויות וצפו בכל הפעילויות **ביומיים** בהם שהו בגן.

דגימת בתי הספר לבדיקת הרוחב האיכותית נעשתה על סמך שאלון מיפוי שהועבר לכל מנהלי בתי הספר שבהם יושם החוק. 151 מנהלים החזירו את השאלון. הדגימה שנערכה, על סמך שאלון המיפוי, ועל סמך ראיונות עם מפקחים ומנהלי מחוזות, היא דגימה לא הסתברותית (purposive sampling) של בתי ספר וגנים, שנערכה לאחר זיהוי המאפיינים הרלוונטיים של האוכלוסיות המוערכות. ב'משתנים רלוונטיים' הכוונה לאותם משתנים שיש סבירות להשפעה משמעותית שלהם על מידת ההצלחה של יישום החוק. הכוונה הייתה לקחת בחשבון את מירב המשתנים המשפיעים האפשרי, על מנת לקבל תמונה שלמה ומקיפה. המדגם נערך בצורה כזו מכיוון שלא יכולנו להניח שפיזור המשתנים הרלוונטיים הוא אחיד, באופן שמדגם שיידגם בדגימה שיטתית (systematic sampling) ישקף נכונה את התמונה הכללית. בכדי להבין טענה זו, חשוב לזכור שהחוק אינו מיושם במערך ניסויי. הוא מופעל בשדה שיש בו משתנים רבים המשפיעים על התהליכים. על מנת להתגבר על כך השתמשנו באופרציונליזם מרובה - ריבוי שיטות וכלים.

הדגימה לצורך העברת השאלונים נערכה על סמך שאלוני המיפוי, תוך ניסיון לכלול במדגם סוגים שונים של בתי ספר, ועל סמך אינפורמציה מאנשי משרד החינוך. חשוב לזכור בהקשר זה, שפרט לבית ספר אחד, כל בתי הספר שבדקנו הם **בתי ספר שהמשיכו ליישם את החוק**. בתי הספר שהפסיקו ושפרשו אינם במדגם שלנו. מצב זה מטה את המדגם לגבי בתי הספר שהתמודדו יותר או פחות טוב, כלומר מקטיין את המקום של אלו שעבורם יישום החוק היה משימה שלא רצו או לא יכלו לעמוד בה.

לצורך זיהוי התפישות באמצעות המפות קוגניטיביות השתתפו 15 מתוך 19 בתי ספר, שהשתתפו במחקר הפורטרטים. קבוצת הביקורת היא 10 בתי ספר שהיו שקולים מהבחינות שנקבעו על פי מידע ממפקחי המשרד. זוהי דגימה שיפוטית מכוונת על פי פרמטרים ידועים.

מכל אחד מ-15 בתי הספר שבמחקר נדגמו 3 - 5 אנשים: אחד משכבה א-ב, אחד משכבה ג-ד, אחד משכבה ה-ו, והמנהל/ת או ממלאת תפקיד ניהולי (היועצת, סגנית המנהל, רכזת שבוע לימודים ארוך). בחירת המורים נעשתה על ידי הנהלת בית הספר (אולם למעשה הבחירה במרבית המקרים הייתה של מורים עם שעה חופשית ולכן לא הייתה כאן הטייה). בקבוצת הביקורת נבחרו המורים וחברי ההנהלה על פי אותם התנאים, אבל בחלק מבתי הספר נדגמו מספרים קטנים יותר. קבוצת הגנים: בגנים שהשתתפו במחקר הפורטרטים נבחרו אחת או שתיים מן הגנות והסייעות, ומנהלת גן אחת. הייתה קבוצת ביקורת של 6 גנים שלפי דעת המשרד היו שקולים במידה רבה. בסה"כ רואיינו (לצורך יצירת מפה קוגניטיבית) בבתי הספר 40 מורים ו- 18 חברי הנהלה, ובגנים 26 גנות וסייעות. בבתי הספר בקבוצת הביקורת היו 29 מורים ו- 10 חברי הנהלה, ובגנים 17 גנות וסייעות.

להלן מופיע הפירוט של הפיזור של בתי הספר והגנים מבחינה גיאוגרפית ובחינת השתייכות מגזרית, במחקר הפורטרטים (יחד עם חקר התפישות) ובמחקר הרוחב. כמו-כן מופיע התפלגות מחוזית ומגזרית של מנהלים לשאלון המיפוי.

במחקר הפורטרטים

מחוז	מס' בתי הספר
צפון	5
דרום	7
מרכז	3
ירושלים	1
מנח"י	1
חיפה	1
תל-אביב	1
סה"כ	19

מגזר	מס' בתי הספר
ממלכתי	7
ממלכתי דתי	6
ערבי	2
בדווי	1
חרדי	1
דרוזי	2
סה"כ	19

נתונים על גני הילדים במחקר הפורטרטים

מס' גנים	מחוז
4	דרום
5	צפון
2	מרכז
2	מנח"י
13	סה"כ

מס' גנים	מגזר
6	ממלכתי
5	ממלכתי דתי
2	ערבי
	דרוזי
13	סה"כ

במחקר הרחב

מס' בתי ספר	מגזר
12	ממלכתי
12	ממ"ד
3	ערבי
2	בדווי
2	עצמאי
1	דרוזי
32	סה"כ

סה"כ	מחוז
7	צפון
11	דרום
5	מרכז
4	ירושלים + מנח"י
1	חיפה
4	תל-אביב
32	סה"כ

שאלון המיפוי למנהלים במחקר הרחב:

התפלגות בתי הספר על פי זרמים

זרם	סך ממדגם
ממ"ד	12 (37.5%)
ממלכתי	12 (37.5%)
ערבי	3 (9.4%)
בדווי	2 (6%)
עצמאי	2 (6%)
דרוזי	1 (3%)

התפלגות בתי הספר על פי מחוזות

מחוז	מספר
חיפה	1
צפון	7
מרכז	5
תל-אביב	4
ירושלים	2
מנח"י	2
דרום	11
סה"כ	32

התפלגויות גנים בהערכת הרוחב לפי מחוזות ולפי מגזרים

מחוז מגזר	צפון	מרכז	דרום	ירושלים	ת"א	סה"כ
ממלכתי	3	2	2	1	1	9
ממלכתי דתי	3	1	1	2		7
לא יהודי	1				2	3
אזורי			3			3
סה"כ	7	4	6	3	3	22

הכניסה לבתי הספר ולגנים

הכניסה למוסדות החינוך לא לוותה בדרך כלל בקשיים מיוחדים, פרט לבתי הספר החרדיים שלקח קצת זמן לשכנע אותם לאפשר כניסה לחוקרים. בסופו של דבר הצליחו חוקרים משתי הקבוצות להיכנס ולבדוק לעומק גם בתי ספר אלו.

לעומת זאת, העברת השאלונים נתקלה בעויות ובכעסים רבים מאד מצד בתי הספר. חלק מהמנהלים/ות לא הסכימו בשום אופן להעברת השאלונים, תוך ביטויי כעס רבים כלפי החוק שהוא "מטרד גם ככה", שהם לא רוצים "להעיר מחדש את השדים", ש"כל הזמן מעבירים אצלם שאלונים והם לא מקבלים מזה כלום". העברת השאלונים נמשכה כחצי שנה במקום החודש המתוכנן, כאשר נאלצנו לשלוח פיזית חוקרים עם השאלונים לבתי הספר על מנת שיתחננו שיתנו להם להעביר אותם. בסופו של דבר נאסף כמעט כל גודל המדגם המתוכנן.

רצוי לציין שבגנים לא התעוררה בעיה בהעברת השאלונים.

בחלק של מדידת התפישות היה למראיינים קושי בתיאום הביקור לראיון הראשון בתחילת השנה. זאת, עקב העומס שכבר נגרם לבתי הספר מאיסוף הנתונים האחרים, ובמיוחד בגלל הקושי להיענות לבקשתנו הכפולה: שכל הראיונות עם 3 מורי הכיתות השונות ועם בעלי תפקידי הניהול יהיו באותו יום וברצף שעות אחד, ושאותו סידור, עם אותם אנשים, יבוצע שוב בסוף השנה. היו שני קשיים שהתעוררו: כתוצאה מהקושי לקבוע מועד מתאים לכל נאלצנו הן לשנות את המועדים שנקבעו זמן רב מראש; כתוצאה מהיעדרות ביום הראיון בסוף השנה של אחדים מאלה שרואינו בתחילת השנה החלפנו מספר קטן של מורים באחרים מאותה שכבת גיל או תפקיד ניהול, ובשני בתי ספר אף וויתרנו על המדידה בסוף השנה. בגנים היה קושי גדול לתאם את הביקור, מסיבות בלתי מובנות, אולם לא ביטלנו אף ראיון. בבתי הספר החרדיים ויתרנו מראש על הראיונות, כי צפינו שיהיו בהם קשיים גדולים.

מושגים מרכזיים – הבהרתם

בדו"ח ישנם מספר מושגים שנוכיר אותם לעיתים קרובות. בסעיף זה ברצוננו להבהיר את המשמעות המקובלת או במקרים מסוימים המשמעות שאנו מייחסים למושגים אלה.

שעות אורך ורוחב

מתוך שעות ההוראה בבית ספר נהוג להבחין בין *שעות אורך ושעות רוחב*.

שעות אורך מסמנות את מספר השעות שהילדים לומדים בפועל במשך השבוע. שעות רוחב מסמנות את ניסיונו של בית הספר להקטין את מספר הילדים הלומדים ביחד עם מורה נתון. שעות רוחב הן שעות מורה לכיתה שהן מעבר לשעות האורך ומשמשות לדוגמה: לפצל כיתה לקבוצות נפרדות (נניח הקבוצות), כל אחת לומדת במקביל עם מורה אחר; להכניס לכיתה מספר מורים בעת ובעונה אחת המלמדים את הכיתה כצוות.

חוק יום לימודים ארוך קובע שתוספת השעות הניתנת לבית ספר ינוצלו כולן כשעות אורך. כל תלמיד אמור ללמוד 41 שעות שבועיות.

שאיפה פדגוגית/לימודית – שאיפה חינוכית – ideology-in-use

שלשה מושגים אלה הם **אנליטיים** ובאים להצביע על **שלשה אב-טיפוסים** של בתי ספר. במציאות בהחלט יתכן שבית ספר יתאפיין על ידי שילוב בין האב-טיפוסים.

שאיפה פדגוגית/לימודית

בית ספר הציב לעצמו יעדים רחבים למדי (לא רק שיפור הישגי תלמידי ד'4 "במולדת", לדוגמה). אלה יעדים שבית הספר מרגיש שעדיין לא הגשים אותם במלואם (ולכן מדובר ב"שאיפה"). יעדים אלה אינם סיסמאות ריקות מתוכן אלא יעדים שאכן מכוונים את עשייתו ותכנונו של בית הספר. היעדים הם במישור הלימודי/פדגוגי. במלים אחרות, על מנת להשיגם ברור שמורים כלשהם יצטרכו ללמד ילדים מסוימים דברים מסוימים (כל אלה בהתאם ליעדים הספציפיים שבית הספר מעוניין בהשגתם). [הדברים המסוימים" שבית הספר יצטרך ללמד אינם בהכרח תכנים במקצועות פורמליים. גם תכנים בלתי-פורמליים או נושאים כמו "כישורי חיים" הם מבחינתנו "דברים" שבית ספר יכול לקבוע שעליו ללמד על מנת להגשים את שאיפותיו.]

שאיפה חינוכית

דומה לשאיפה הפדגוגית/לימודית אלא שהפעם היעדים הם במישור החינוכי. על מנת להשיגם על בית הספר ליצור אווירה, אקלים ותרבות בית ספריים המאופיינים באופי מסוים ואו להעסיק מורים בעלי תכונות אישיות מסוימות (כל אלה בהתאם ליעדים הספציפיים שבית הספר מעוניין בהשגתם).

לדוגמה, נניח שבית ספר מגלה שתלמידים אינם מראים יכולת לחשוב חשיבה ביקורתית. נניח גם שהוא שואף לכך שהתלמידים כן יצטיינו בחשיבה ביקורתית. הדבר יחייבו לשנות אולי את סוג המשימות הלימודיות שהמורים נותנים לתלמידים או אפילו להכניס "מקצוע" חדש המכוון להקנות חשיבה ביקורתית. לבית ספר כזה ישנה שאיפה פדגוגית/לימודית.

נניח שבית ספר אחר מגיע למסקנה שתלמידיו מרגישים ניכור רב בבית הספר, ושהוא שואף לשנות מצב זה. הוא עשוי לנסות לשנות את הדרך בה מורים מדברים עם תלמידים, או את תקנון בית הספר. יתכן שיגיע למסקנה שמערכת יחסים עכורה נובעת מכך שיש מספר מורים נוקשים מדי באישיותם, ושינסה להעזיב אותם. אין שאיפה זו מזמינה שינויים בתוכנית הלימודים. נושאי הלימוד כנראה יישארו כפי שהיו אבל האקלים הבית ספר ישתנה. זו שאיפה חינוכית.

Ideology-in-use

בית ספר הציב לעצמו יעדים רחבים למדי (לימודיים או חינוכיים, אין זה משנה). אלה יעדים שבית הספר מרגיש שהוא יודע איך לממשם, כבר ממש אותם בעבר, וממשיך לממש אותם בהווה. עבור יעדים אלה אינם מהווים בעיה או קושי. דרכי מימושם הן חלק מופנם מנורמות בית הספר. לכן בחרנו בשם ideology-in-use. במלים אחרות, בית ספר שיש בו ideology-in-use הוא בית ספר שהשאיפה החינוכית או הפדגוגית/לימודית שלו הושגה בעבר וממשיכה להיות מושגת בהווה, ללא היתקלות בבעיות מיוחדות.

ניתן להמחיש את היחסים בין שלשה אב-טיפוסים אלה באמצעות הטבלה הבאה:

יעדים שבית הספר טרם השיג ושואף להשיגם	יעדים שבית הספר כבר השיג וממשיך להשיגם
שאיפה פדגוגית/לימודית	יעדים שבית הספר ישיגם באמצעות לימוד תכנים כלשהם לאו דווקא לימודיים
שאיפה חינוכית	יעדים שבית הספר ישיגם כתוצאה מהשפעת אקלימו הייחודי או כתוצאה מתכונות האופי של מוריו

בית ספר או גן המנצל את תוספת השעות בצורה טובה

כאן נבחין בין הקריטריונים לזיהוי בית ספר מסוג זה כפי שהם משתקפים במשנה הפדגוגית של משרד החינוך (ראה עמוד 3 לעיל) לבין הקריטריונים על פי תפישתנו את מהותו של בית ספר מסוג זה.

תפישת המשרד:

1. ניצול תוספת השעות נעשה מתוך ראייה מערכתית כוללת של בית הספר (אין השעות רק הדבקה חסרת מחשבה של שעות נוספות). כתוצאה מכך קשה להבחין במהלך הלימודים בין השעות ה"רגילות" לבין השעות שהתווספו, מבחינת אופיין ומיקומם ביום הלימודים. בגנים ההגדרה דומה אך התוצאה שונה מעט: אין נתק בולט בין השעות ה"רגילות" ואלו שהתווספו, גם

- אם הדמויות המקצועיות משתנות. מתגלית היכולת של הגורמים המקצועיים השונים לתפקד באופן משלים ומקושר זה לזה.
2. ניצול התוספת מבטא את קדימויות בית הספר או הגן כפי שאלה משתקפות בתפישתו החינוכית/לימודית.
3. ניצול השעות הנוספות שימש כמנוף לשינויים כלשהם בהיערכות בית הספר או הגן לעבודתו החינוכית/לימודית. אין מדובר ב – more of the same.
4. ניצול השעות מבטא ניסיון של בית הספר או הגן להתמודד עם השונות בין תלמידים.
5. כל תלמיד בבית הספר או בגן לומד 41 שעות בשבוע.

תפישת צוות המחקר:

- קבלנו את קריטריונים (1) עד (4).
- ביחס לקריטריון (5), אנו מערערים עליו, כפי שיובהר בהמשך. הוספנו שבעה קריטריונים נוספים:
- א. *שביעות רצון*. בית הספר או הגן שמח באופן כללי על התוספת ורואה בה הזדמנות לקדם את תלמידיו. בבית הספר מושמעות תלונות מעטות בלבד הן של מורים והן של תלמידים או הורים ביחס ליום לימודים ארוך.
- ב. *מוכנות להמשיך בשנה הבאה*. בתי-ספר וגנים רבים המוגדרים כ"טובים" נתקלים בקשיים ומבטאים תסכולים, אולם כיוון שהיתרונות עולים על הקשיים הם מוכנים ורוצים להמשיך ביישום החוק.
- ג. *היעדר עייפות בסוף היום*. אין הבדלים בולטים בין תפקוד הילדים בבוקר ואחר הצהריים. (יכולים להיות הבדלים מסוימים אשר אינם פוגעים ביכולת לחוות את תהליך הלמידה של שעות אחר הצהריים) אולי הנוסח (גם עבור בתי הספר) הוא העדר עייפות מתישה. עייפות זה גם עדות לעבודה ויצירה. הנקודה המרכזית היא של תשישות שאין בה תועלת.
- ד. *זמן בבית הספר והגן מנוצל בצורה יעילה*. אחוז הזמן המוקדש ללימודים ולפעילות חינוכית מכוונת (Time on Task) הוא גבוה.
- ה. בניסיון להגדיר בתי ספר וגנים למצליחים ולא מצליחים ביישום החוק יש נטייה להתעלם מרקע קודם של בית-הספר. ניסינו למצוא דרך לאפיין גם את אותם בתי-ספר וגנים חלשים, שנמצאים ברשויות מקומיות שלא נותנות להם תמיכה, עם הנהלה חלשה יחסית ואוכלוסייה מזינה קשה, כבעלי אפשרות להצליח ביישום החוק. כך שההצלחה לא נקבעת רק על פי רמתו של בית-הספר היום, אלא על פי מצב היישום של החוק בעת הבדיקה לעומת מצב הלמידה והאווירה קודם ליישום החוק. הקריטריון המרכזי שלנו בהגדרת בית ספר או גן כמצליח הוא מידת הערך המוסף עבור התלמידים בעקבות יישום החוק. קריטריון זה הוא יחסי, והוא לוקח בחשבון את מצב בתי הספר והגנים בטרם יושם החוק. ניתן להגדיר את קריטריון ההצלחה על פני שני מדדים עיקריים: *מדד הערך המוסף* – עד כמה יש תחושה של שיפור באחד המימדים החשובים לבית-הספר או בכמה מהם: קוגניטיבי, רגשי וחברתי, וכאמור יחסית למצב שהיה לפני יישום החוק. *מדד האווירה* – שיפור באווירה ובאקלים, שבאים לידי ביטוי במעורבות, שביעות רצון, לגיטימציה לפעילות וכו'. וזאת בקרב ההורים, המורים והתלמידים.

1. **יישום פורה של מסגרת החוק לעומת יישום מכני שלה** – ביישום מכני מדובר במוכנות הכללית ליישם את הנדרש מבחינת שעות. יישום פורה הוא יישום שכבר בהווה נושא פירות כלשהם או מהווה פתח לשאת פירות.
2. **עמדה כלפי פנים חיובית ביחס לחוק** היא העמדה כלפי יישום החוק בבית הספר או בגן, כמה מאמצים אנשי המוסד מוכנים להשקיע וכמה תפוקות הם מזהים. נגדיר כמצליחים את אותם בתי הספר וגנים שבהם העמדה החיובית כלפי החוק ויכולת ההתמודדות עימו עולים עם הזמן. את אותם מוסדות שמצבם דומה, אך עמדת הצוותים שלהם כלפי החוק נעשית שלילית עם הזמן, ויכולת ההתמודדות יורדת, יוגדרו כבלתי מצליחים.

מקופלים בהסבר הנ"ל האפיונים של מוסדות שאינם מנצלים את התוספת בצורה טובה.

חשוב להצביע על הסכנה שהאפיונים הנ"ל ייהפכו ל – check-list מכני. בוודאי ישנם בתי ספר שממלאים את כל התנאים הנ"ל ובכל זאת תהיה "תחושת בטן" שאינם מנצלים את התוספת בדרך טובה. בוודאי ישנם בתי ספר שאינם ממלאים את כל התנאים ובכל זאת יראה לנו שניצולם הוא טוב. יש להתייחס לרשימת האפיונים בזהירות ובגמישות

בתי ספר וגנים המנצלים את התוספת בצורה מעולה

בטרם נאפיין מוסדות כאלה, יש צורך להגדיר מושג מקדים – מערכת שעות סטנדרטית. בבית ספר רגיל מערכת השעות מתאפיינת כך:

1. זמן בבית הספר מחולק לשני סוגי זמן עיקריים – שיעורים והפסקות.
2. השיעורים הם בדרך כלל באותו אורך ונהוג ששיעור נמשך כ 45 דקות.
3. לשיעור יש כותרת, בדרך כלל נושא, והוא מיועד לקבוצה מוגדרת של תלמידים (בדרך כלל כיתה נתונה). כל התלמידים בקבוצה/כיתה זו אמורים לעסוק בפעילות המתבטאת בכותרת השיעור.
4. המערכת נשארת קבועה במרבית שבועות שנת הלימודים.
בגן רק אפיונים (1), (3) ו – (4) רלוונטיים [כמובן המינוח בגן שונה – "ריכוז" במקום "שיעור" וכו'] מוסד המנצל את התוספת בצורה מעולה הוא מוסד המתאפיין בכל התכונות של מוסד המנצל את התוספת בצורה טובה ובנוסף לכך מתאפיין בשלוש תכונות נוספות:
 - א. היערכות המוסד בעקבות התוספת מערערת על חלק משמעותי מהתכונות המגדירות של מערכת השעות הסטנדרטית: טשטוש ההבחנה בין שיעור והפסקה, שיעורים באורכים שונים, מערכת שעות המשתנה במשך השנה בהתאם לנסיבות.
 - ב. באופן ספציפי ביחס לתכונה (3) הנ"ל: אין מערכת שעות לקבוצות (כיתות) תלמידים אלא לכל תלמיד ישנה מערכת שעות ייחודית לו. מערכת אינדיווידואלית זו באה לבטא את רצונו של המוסד לטפל בצורה המושלמת ביותר בשונות בין תלמידים שונים.
 - ג. התחושה של הצוות ושל המעריכים החיצוניים שלו במחקרנו לגבי התפוקות במוסד היא טובה מאד, יש תחושה טובה בשני המישורים, גם במישור האווירה וגם במישור ההישגים (קוגניטיביים, רגשיים או חברתיים) ולא רק באחד מהם.
הזהרנו בפני הסכנה של התייחסות לרשימות הנ"ל כ – checklist.

אי-לכך רצוי להציג כאן דוגמאות של בתי ספר שניצולם את התוספת היה טוב. בפורטרטים נציג בהרחבה מספר לא מבוטל של דוגמאות לכך. כאן נסתפק בתיאור קצר לקוח מפורטרט אחד. התיאור "לקוח מהחיים" ולכן לא מדובר בתיאור של ביצוע מושלם. אולם בכל זאת בסה"כ מדובר בניצול יפה של התוספת שאפילו מתקרב להיות מעולה.

בית ספר וייצמן

כמו על כל 475 בתי הספר האחרים בארץ, שבוע בן 41 שעות הונחת על בי"ס וייצמן בהפתעה. ביה"ס לא היה ערוך לכך והמחשבה הראשונה של המנהלת, הגב' דברה בן אב"י הייתה: לשלב את שבוע בן 41 שעות עם כלל התפישה הבית ספרית. היא "פינטזה על מדעים", על שיעורים מעניינים, על הישגים ועל מרצים מהאוניברסיטה. אך העלות הגבוהה מנעה אפשרות זו. בסופו של דבר חזרה דברה ל"משאב העיקרי" שלה: צוות המורים בביה"ס. מורים מתוך ביה"ס איישו את השעות שנוספו. השעות הנוספות היו המשך של יום לימודים רגיל והמורים לימדו עד שלוש וחצי.

... עומס העבודה על המורים נתן את אותותיו: באמצע השנה המורים מרדו. היו שיחות עם הפיקוח, אך לא היה שינוי בתנאי העבודה של המורים, וכך הסתיימה השנה. סיכום שנה ראשונה זו הראה מעט הצלחות בהישגים. לפי דברי המנהלת: התפנית חלה עם מה שכינתה "השינוי בחוק" - שבוע בן 41 שעות לכתה, ולא בהכרח כל הזמן לכל ילד. מכאן ואילך נוצרה ההזדמנות ל-"זמן מוקדש ללמידה אמיתית ואיכותית, לאורך ולרוחב".

... הבה נחוש את אוירת הלימודים ביום מסוים. ... בתום ההפסקה ילדים ומורים כאחד נכנסים חזרה מיד לכתות. נכנסים לבתים דרך לובי משותף למספר כתות. שם מתגלה סביבה מעוצבת ופשוטה בה כל פינה מנוצלת לצורך לימודים.

... במרכז הלובי מספר שולחנות וכסאות בהן עובדות מורות עם קבוצות קטנות ובעבודה פרטנית. דלת מול דלת שתי כתות א'. ... באחת מהן הילדים עובדים בתחום חשבון. על הלוח כתובות משימות, מחולקות למשימות חובה ומשימות אתגר. חלק מהילדים מקבלים ספרים לקרא בפינה. המורה יושבת באחד השולחנות לעבוד עם הילדים. ... פעמון צורמי מצלצל וילדים לא קמים. ממשיכים בעבודתם. ... כאשר המורה למוזיקה נכנסת לכתה, המורה המחנכת יוצאת עם חמישה ילדים לעבוד בלובי. כל כמה זמן היא מחליפה קבוצות לפי רמות.

כך ממשיך היום. המורה המחנכת עובדת ללא "חלונות" הן בכתה והן בצד מורות מקצועיות אחרות. חשוב לציין, שגם בשעות המאוחרות, מתח הלימודים לא יורד.

... בסוף היום המורה אומרת: -"בואו נעשה משוב על היום". "מה עשינו?" "מה למדנו?" "איך הרגשנו?". הילדים עונים לה: "כיף". והיא אומרת: "כיף זה לא תשובה מספיקה, תנסו להיות ספציפיים יותר". ואז הילדים אומרים: "כתבנו סיפורים, פתרנו בעיות, קראנו...."

... תכנית הלימודים הבית ספרית מושתתת על התפישה הטוענת לאוטונומיה הבאה לידי ביטוי ביכולת הבחירה של התלמיד: 37% מכלל הלימודים כרוכים בבחירה זו או אחרות מצד התלמידים. העיקרון של התכנית הנה השאיפה להישגים. היא באה לידי ביטוי בניצול זמן מקסימאלי, בפיתוח כלי חשיבה אצל הילדים וביצירת אווירה לימודית חיובית מתמדת. המטרה היא מימוש הפוטנציאל של כל ילד.

ביה"ס מערכת לימודים הכוללת בין היתר:

1. קורסים דו שכבתיים (כ- 10 קורסים לבחירת התלמידים אחת לסמסטר)
2. עבודות חקר בנושאים שונים.
3. קבוצות "תגבור" וקבוצות "האצה".
4. "זמן גמיש". זמן בו התלמיד בוחר את פעילויותיו בכתה וחייב בדיווח למורה בסוף היום.
5. לימודים אינטגרטיביים.

... הקורסים הדו-שכבתיים הם תכניות לימודים המבוססות על כישורים ותחומי עניין של המורים מחד, ושל הילדים מאידך. מנהלת ביה"ס הציעה למורים שכל מורה שמתעניין בתחום אקסטר-קוריקולרי, ומוכן לבנות תכנית לימודים מעניינת המשלבת תיאוריה ומעשה, רשאי להגיש הצעה. ההצעות נבחנו בקפידה ואושרו על ידי המנהלה. על מנת לקיים את הקורסים בקבוצות קטנות, ביה"ס חולק לשלוש שכבות דו-גיליות. התוצאה של חלוקה זו היא קבוצות המונות כ- 12-15 תלמידים. ... שעות הקורסים הן חלק אינטגרלי ממערכת הלימודים הבית ספרית. כעת הן כלולות חלקית בשבוע לימודים בן 41 שעות. דוגמאות של הקורסים הן: התעמלות קרקע, הרפתקה בצבע, נגינה בכלי הקשה, לחיות בעולם ירוק, בעקבות בעלי חיים, עיתון ביה"ס, כלי תחבורה והתפתחותם, מסע בין כוכבים, תזונה נכונה, תופעות טבע, סריגה, גוף האדם, ילדים בחברות שונות, משחקי נופש ופנאי ועוד.

... קבוצות "תגבור" וקבוצות "האצה" משמשות אמצעי למימוש הפוטנציאל האישי של כל ילד. ביה"ס מנווט את הישגי התלמידים דרך עבודה בקבוצות קטנות. הקבוצות מיועדות גם ללימוד בסיס (שפה וחשבון), אך גם ללימוד העשרה כמו למשל אומנות ומחשבים. הקבוצות מתקיימות גם במקביל וגם לאורך היום.

המעקב התמידי אחרי ההישגים של כל ילד, באמצעות המיפויים, הפירוק וההבנייה מחדש של הקבוצות, השעות הנוספות של עבודה קבוצתית ופרטנית של המחנכת הם הבסיס למערכת הדינמית והמשתנה של ביה"ס. מכאן יוצא שפיזור השעות בתוך הכתה משתנה כל הזמן ואתו גם המערכות האישיות של התלמידים באותה כתה.

...
זמן גמיש הוא זמן בו הילדים בוחרים פעילות ועסוקים בה, כמו עבודה במחשב (בתוך הכתה), או תכנון של פעילות להפסקה הפעילה, עבודה במועצת תלמידים, קריאת סיפורים, כתיבה, ועוד... בזמן הזה המורים עובדים עם קבוצות קטנות לצורך תגבור והאצה.

...
לימודים אינטגרטיביים מתקיימים פעמיים בשבוע בשילוב שלוש מורות: אומנות, מוזיקה והיסטוריה. הפרוייקט "ערי החוף" מהווה דוגמה טובה של לימודים אינטגרטיביים. זה פרוייקט לכיתות ג' ו-ד' ביחד, שתוכנן יחד עם הורי הכיתות והגיע לסיומו באפריל בהצגה בפני ההורים.

...
איגום משאבים בא לידי ביטוי בכך שאין הפרדה בין הפרוייקטים השונים ושעות ביה"ס.
... פרוייקט 41 שעות משולב באותה דרך. אין הפרדה או הבדל מבחינת איכות או תוכן השעות והפרוייקט הוא חלק אינטגרלי של היום... כל השעות שביה"ס מקבל, לא משנה מאיזה מקור, מוכלות בתפישה הכללית של בית הספר-שעות נוספות לתגבורים והאצות, למסגרות תומכות, לפרוייקטים אישיים בגישה של חקר, לבחירת התלמידים בתחומים בהם ברצונם להתמחות. השעות פרושות על פני כל יום הלימודים והן חלק אינטגרלי ממנו. יוצא מכך, שכתה מקבלת עד 56 ש"ש. התמונה המתקבלת היא בהחלט תמונה של שלם עם מנגנון פנימי משוכלל.

למשל: התכנית השבועית של כתה א' כוללת
10 שעות מדע (6 מתמטיקה, 2 מדעים, 2 מחשבים),
19 שעות בתחום חברתי תרבותי (15 קריאה, כתיבה, נושאים שונים, 1 שעת סיפור, 3 שעות עזרה בשיעורי בית, 12 שעות בתחום היצירתי (3 אומנות, 3 חנ"ג, 1 דרמה, 2 משחקיה, 3 מוסיקה),
15 שעות מוקדי בחירה (2 מוקד העשרה, 3 תחומי בחירה, 8 פרוייקט חקר ו-13 קורסים).
התוצאה היא, שלהרבה ילדים בכתה יש בעצם מערכות לימודים שונות בתוקף העובדה שילד מסוים משתתף בקבוצת האצה, ואילו ילד אחר, בזמן אחר, משתתף בקבוצת תגבור. הדבר נכון עוד יותר לגבי שעות הבחירה, בהן מתפצלים הילדים לקבוצות דו גליות לפי עניין.

מסקנתנו העיקרית והמשתמע ממנה

ברצוננו להציג את מסקנתנו המרכזית.

ישנם בתי ספר וגנים שראו את החוק כהזדמנות ובנו מערך לימודים לשבוע בן 41 שעות שהוא מרשים וחכם. אין מספר מוסדות אלה מגיע ל - 50% מהמוסדות המפעילים שבוע לימודים ארוך אך מספרם גדול דיו על מנת שנוכל לומר שלשבוע לימודים ארוך יש פוטנציאל לקדם את בתי הספר והגנים.

במחקר הרוחב ניתחנו 32 בתי-ספר על פי ההגדרות הללו. הניתוח עצמו מתבסס על מידע מ - 32 בתי-ספר. והוא מלמד כי כשליש מבתי הספר מצליחים ליישם את התכנית באופן טוב, ובסה"כ רוב בתי-הספר מצליחים ליישם במידה כזו או אחרת. פרוט הממצאים:

התפלגות מידת ההצלחה ביישום החוק בבתי הספר של מחקר הרוחב, במספרים ובאחוזים

מידת ההצלחה ביישום החוק	סה"כ בתי-ספר	באחוזים מתוך הכלל
מצליחים באופן מעולה	4	12.5%
מצליחים באופן טוב	7	22%
מצליחים במידה בינונית	8	25%
שורדים	12	37.5%
לא שרד	1	3%
סה"כ	32	100%

מבין **הפורטרטים** ניתן להצביע על מספר משמעותי של בתי ספר שנצלו את החוק בצורה מרשימה. הכרנו כבר אחד מהם (ויצמן) וניתן גם לעיין בפורטרטים הבאים: מילניום, רימון, רבנו תם, קשת נפתלי, נרקיסים, יצחק למדן,

קניה, בן-צבי, אמונה. [אולם חשוב לזכור הטיה מסוימת הנובעת מהבחירה של בתי הספר לפורטרטים. מתוך מחשבה לבחון את הפוטנציאל החיובי של יישום החוק נבחרו יותר בתי ספר טובים מבתי ספר כושלים.] כמו כן ניתן למצוא דוגמאות נוספות במחקר הרוחב למשל תאור בית הספר 'צפון' ובית הספר אל דרוז.

מיד מתעוררת השאלה: **כיצד יש לפעול כדי להגדיל באופן משמעותי את קבוצת המוסדות המנצלים את החוק היטב?** על כך נרחיב את הדיבור בפרק ההמלצות. אולם קודמת להתייחסות לשאלה זו, העמדת שאלה אחרת:

מהן הסיבות לכך שחלק לא מבוטל של המוסדות אינו מנצל את החוק בצורה טובה?

במחקרנו אנו מתייחסים לארבעה הסברים (או השערות) אפשריים:

השערה מס' 1: "מוקדם מדי"

ניתן לטעון שמחקרנו בוצע מוקדם מדי. בתי הספר והגנים טרם התרגלו למצב החדש. לכשיתרגלו, יתפקדו טוב יותר. ברצוננו לומר כבר בשלב זה שהשערה זו איננה סבירה ביחס לבתי הספר וסבירה מאד ביחס לגנים. ההבדל הזה איננו נובע מגישות ניהול שונות של שני אגפי הגיל במשרד אלא הוא נובע מהבדל עקרוני בין גני ילדים לבין בתי ספר מבחינת יישום החוק. בגנים החוק יצר מציאות ארגונית חדשה. התווספו עובדות חדשות לגן וארגון שעות העבודה של גננת וסייעת שונה באופן קיצוני. בוודאי יש צורך לפעול באופן מושכל במסגרת השינוי הזה, צריך להתרגל אליו, ובהחלט יש לצפות שה"שעון הביולוגי" של הגננות ישתנה במרוצת הזמן. (על כך ועל השינוי הארגוני עצמו יורחב הדיבור בדו"ח על הגנים). בבתי ספר החוק סיפק הזדמנות לשינוי ארגוני משמעותי אך לא חייב זאת. החוק גם איפשר הפעלה במתכונת של more of the same. לכן בתי ספר אינם נדרשים להשתנות, ולהתרגל למציאות שונה מהותית מזו המוכרת להם.

השערה מס' 2: היערכות משרד החינוך להולכת השינוי בעקבות חקיקת החוק הייתה

לקויה, מבחינת מחויבותו ליישום החוק, המשנה הפדגוגית שפיתח, המסרים ששידר למערכת וסוג התמיכה (הדרכתית, ארגונית ומשאבית) שסיפק.

ניתן לטעון שההבדלים בין ניצולי תוספת השעות במוסדות שונים נובעים גם מהפירוש שהמשרד נתן לחוק ולאסטרטגיה שלו למימושו. נבחן השערה זו בפרק הממצאים הן של בתי הספר והן של הגנים.

השערה מס' 3: ההבדלים באיכות ניצול תוספת השעות נובעים מתכונות אימננטיות

של מוסדות שונים

ניתן לטעון שההבדלים בין ניצולי תוספת השעות במוסדות שונים נובעים גם מהבדלים עמוקים בתרבויותיהם. מוסדות מסוימים "נולדו" ליהנות מהתוספת ומוסדות אחרים "נולדו" לסבול ממנה. שוב, נתייחס להשערה זו בפרקי הממצאים.

השערה מס' 4: ההבדלים באיכות ניצול תוספת השעות נובעים מדפוס היישום שבית

הספר בחר בו

ישנם **דפוסי** התארגנות אפשריים שונים לנצל את תוספת השעות. ניתן לשער שחלק מדפוסים אלה מובילים לתוצאות ולאפיונים של ניצול טוב של התוספת (כפי שהגדרנו אותם בעמוד 5) וחלק לתוצאות ולאפיונים של ניצול לא מושכל. במלים אחרות, השערה זו מציעה שבחירת פרקטיקות מסוגים שונים היא הגורם המפצל את בתי הספר לאלה שנצלו היטב את התוספת ולא לה שלא נצלו את התוספת בצורה מושכלת.

בשני הפרקים הבאים – ממצאי בתי הספר וממצאי הגנים – נבחן השערות אלה.

ממצאים, פרשנויות ומסקנות - בתי הספר

מסקנה (ממצא) מקדימה (ממצא מס' 1):

משרד החינוך מכיר את המערכת היטב

מסקנה ראשונה זו נובעת מתוך סדרה של ראיונות עם אנשים מובילים במשרד החינוך ועם מפקחים במגזרים ובאזורים השונים. המסקנה היא מעין "טרום מסקנה". אנו בוחרים להתחיל ממנה כי חשוב להדגיש את המחמאה המקופלת במסקנה זו. תמיד קל יותר למתוח ביקורת על המשרד, זהו מעין הרגל נפוץ של אנשי חינוך ותקשורת. בהמשך יהיה גם לנו דברים ביקורתיים לומר על המשרד, ולכן חשוב להתחיל מציון העובדה שמפתיע עד כמה המשרד מכיר היטב את בתי הספר! בחירת בתי הספר לפורטרטים התבססה בעיקר על המלצות מוצלבות של אנשי המשרד. במהלך ההערכה רואיינו נציגים של כל דרגי פעילות המטה והשטח של המשרד. בסך הכל רואיינו כ- 50 איש, אשר יש להם נגיעה בתכנון, יישום והפעלת החוק בבתי הספר ובגני הילדים. שמחנו להיווכח שהמידע המוקדם שקיבלנו מהראיונות הוכיח את עצמו בשטח כנכון. הוא עולה בקנה אחד עם הממצאים בשדה בנושאים קונקרטיים ביותר. למשל, המרואיינים מכירים את פרישת התוכניות השונות והמודלים השונים לעבודה, המרואיינים זיהו את הקשיים המרכזיים של התוכנית, למשל קושי בגיוס מורים, התנגדויות ההורים. המפקחים שבין המרואיינים מכירים את השדה היטב, הם מכירים את התוכניות הפדגוגיות, את הדילמות עמם מתמודדים בתי הספר השונים, את ההצלחות ואת הקשיים. היבט נוסף של ההיכרות הטובה עם המערכת: מצאנו שיישום שילוב החוק אכן מכוון במרבית המקרים לאוכלוסיית אליו יועד החוק. במקור החוק אמור היה לפעול בקרב כלל התלמידים. בהעדר תקציב, הוחלט ליישמו באוכלוסיות יעד הזקוקות לו יותר. ממצאי ההערכה מראים כי החוק אכן מגיע לאוכלוסיות אלה.

ממצאים המתייחסים להשערה מס' 2 (כאמור השערה מס' 1 איננה רלוונטית לבתי הספר אלא

רק לגנים): **היערכות משרד החינוך להולכת השינוי בעקבות חקיקת החוק הייתה לקויה, מבחינת (א) מחויבותו ליישום החוק, (ב) המשנה הפדגוגית שפתח והמסרים ששדר למערכת ו - (ג) סוג התמיכה (הדרכתית, ארגונית ומשאבית) שספק.**

א. מחויבות המשרד ליישום החוק

חלק מאנשי משרד החינוך לא היו שלמים עם החוק מרגע לידתו. המשרד קיבל לידיו חוק שלא הוא יזם, ולמעשה הונחת עליו מבחוץ. התפישות הבסיסיות של יוזם החוק: - יצירת מערך חוגים, השונים מהותית ממערכת הלימודים הרגילה, באופן גורף בכל מוסדות החינוך בישראל - לא הייתה מקובלת על חלק גדול מאנשי משרד החינוך. חלק משמעותי מהמרואיינים שהם אנשי משרד החינוך, בכירים במחוזות ומפקחים הביעו יחס דו-ערכי לחוק המקורי ולכוונותיו, אבל גם לשינוי משמעותו שעבר עליו בתוך המשרד (41 שעות לימוד ולא חוגים) ולדרכי יישומו.

גם מסמכים שליוו את יישום החוק, פרוטוקולים של ישיבות שונות וכדומה, מראים את האמביוולנטיות הרבה של האנשים.

האמביוולנטיות נבעה מסיבות שונות, החל מאי אמונה ביכולת החוק לחולל שינוי, ותפישת החוק כבעל פוטנציאל נזק גדול, דרך טענה שהחוק כפי שהוא מיושם ממשיך למעשה להפלות את החלשים

בכך שהוא גוזל מהם שעות שיש להם, או מחליף שעות מסוג אחד בשעות מסוג אחר, ועד לאמונה בכוחו של החוק לחולל שינוי משמעותי חיובי במערכת החינוך. כתוצאה מכך לא עבר מסר אחד מהמשרד לשדה. נשמעו קולות שונים ואף סותרים, ונמסרו מסרים כפולים.

ב. המשנה הפדגוגית של המשרד ומסריו למערכת

כאן נצביע על ממצאים מסוימים ולגבי כל ממצא נבחר מדוע לדעתנו ממצא זה מראה שהמשנה הפדגוגית של המשרד בעייתית ויש צורך ללבנה מחדש.

ממצא מס' 2

כאשר בוחנים את הצלחת בתי הספר נראה שהרוב הגדול של בתי הספר (כ- 75% במחקר הרוחב) נמצאים בקצוות, או כמצליחים ומצליחים מאד או כשורדים ונחשלים. כשליש מבתי ספר השתמשו בתוספת השעות לביצוע קפיצת מדרגה פדגוגית משמעותית, ואילו אצל כ- 40% מבתי ספר יצרת תוספת השעות עומס ובעיות שהם מתקשים להתמודד איתם. ישנם מעט בתי ספר יחסית שהם "באמצע" (25%).

אולי תמוה מדוע אנו מקדימים ומציגים כממצא הראשון למעשה של המחקר דבר-מה שנראה תחילה כסטטיסטי במהותו. בכל זאת נראה לנו חשוב להתחיל ממנו מכמה סיבות. ראשית אנו רגילים לצפות לכך שהתפלגויות של תופעות על רצף יתאפיינו בהתפלגות "נורמלית". והנה במקרה זה הופתענו לגלות התפלגות שונה במהותה (התפלגות בי-מודלית) – הרבה בתי ספר מנצלים היטב את החוק, מרוצים ורוצים בו, והרבה בתי ספר אינם מנצלים. מעט בתי ספר יחסית שהם קצת מנצלים וקצת לא-מנצלים. תמונה זו עוד מוקצנת אם ניקח בחשבון שבתי הספר שלא שרדו את השנים הראשונות להפעלה לא נכנסו למדגם מלכתחילה. בגנים מידת הניצול נטתה פחות לקצוות אבל מבחינת שביעות הרצון התמונות בבתי הספר ובגנים היו דומות.

לא נמצא קשר בין עמדות צוות בית הספר כלפי החוק, לבין הצלחת יישומו. לחלק מצוותי בתי הספר המצליחים עמדות שליליות ביותר כלפי החוק. פירוט נוסף על התפלגות בתי הספר ועל הקריטריונים לבדיקתם נמצא בפרק התוצאות בחלק הדו"ח שעוסק במחקר הרוחב. מתוך 32 בתי הספר שנחקרו במחקר הרוחב, רק בבודדים נמצאו עמדות מעורבות כלפי החוק. בכל שאר בתי הספר נמצאו עמדות חד משמעיות או בעד או נגד (וברובם, כ- 70% נגד). גם בגנים ואצל המפקחים, נמצא דפוס דומה. רבים חושבים שחוק כזה הוא חשוב ונחוץ, אולם במתכונתו הנוכחית, הוא עשוי להזיק יותר מאשר להועיל. מצד שני בבתי ספר רבים, ביניהם רבים מהמגזר הערבי, יש מודעות גדולה לתרומה הייחודית שעשויה להיות לחוק לטובת קידום תלמידים, והזדמנות לשלב תכני לימוד ייחודיים באמצעותו.

בבתי הספר שבהם הייתה התנגדות לחוק היא בוטאה בביטויים חריפים למדי "סתם בייבי סיטר" גורם לילדים יותר נזק מתועלת". כפי שכבר צוין ברוב בתי הספר שבהם הייתה התנגדות לחוק, היא הייתה גורפת, כל המורים או רובם, ההורים ואף הילדים התנגדו לחוק. כשהגענו לפרק השאלונים, התנגדו להם בתי ספר רבים וסרבו לענות על השאלונים, גם לאחר קבלת אישורים מהפיקוח. המנהלים סירבו לשלוח שאלונים מלאים לצוות המחקר בדואר, להעביר שאלונים לצוות המורים או לאפשר למערך להיכנס לבית הספר לשם כך. לא נתקלנו בתופעה כזו בעת בצוע ההערכה עצמה. אפשר לייחס זאת לאחד משניים: השאלונים הועברו בתשס"א ואילו ההערכה בוצעה בשנה שקדמה לה. אולי מדובר במשהו שקרה בין שתי השנים. ואולי, השאלונים, מטבע העובדה שהם מנוכרים וחיצוניים, אפשרו לבטא את ההתנגדות בצורה הבוטה ביותר. המנהלים שהגיבו בחריפות נגד השאלונים קשרו זאת ברוב המקרים לקשיים שהחוק גורם להם גם ככה.

מצד שני חשוב לציין שלא קבלנו חיזוק לחלוקה הדיכוטומית כמעט שובין בתי הספר מחקר המפות הקוגניטיביות של מנהלים ומורים בבתי הספר שהיוו הזירות לניתוחי המקרה. כאמור אחד המימדים שעסקנו בהם בנייתוח המפות היה "כיוון ההשפעה" של שבוע הלימודים הארוך. אחד המימדים בתפישות נגע להתייחסות (אם הייתה) של המורה או המנהל להשפעה שהייתה (או לא הייתה) לשבוע הלימודים הארוך על המשתתפים בו (מורים, תלמידים, הורים, בית הספר, וכד'). אם צוינה השפעה כזו, בדקנו אם היא הייתה לטובה או לרעה, וזיהינו את הממד הזה בשם "כיוון ההשפעה" של שבוע הלימודים הארוך. ב- 16 בתי ספר זוהתה התייחסות לעניין זה. מתוכם, ב- 7 בעיקר

המנהלים ראו שהייתה השפעה לטובה וב – 6 אחרים, בעיקר המורים ראו שהייתה השפעה לרעה. ב- 9 בתי ספר מתוך ה-15, בעיקר המורים ראו כיווני ההשפעה בכיוונים מנוגדים, גם לטובה וגם לרעה.

בעניין ההבדל בין ראיית תוספת כהזדמנות או "כמכה": הבה נעיין בחלקים משני פורטרטים.

לשם ראיית התוספת כהזדמנות ניתן לעיין בבית הספר הדרוזי מילניום.

זהו בית ספר שלו מנהל צעיר וכריזמטי כבן שלושים, הלבוש בכובע הדרוזי המסורתי אך מדבר על מחשבים, אינטרנט ואיכות הסביבה.

הוא רואה את בית הספר כ"צועד עם הטכנולוגיה" ובהתאם הכניס לבית הספר את ה"מחשב החופשי" ואת התכנית לאיכות הסביבה. שתי תכניות אלה נראות בצורה הטובה ביותר בהפסקה.

הפסקת היום הראשונה היא בשעה 10:15 ואורכת 30 דקות. רוב התלמידים מבלים את החלק הראשון של ההפסקה מתחת לעצים, הנוטעים בבית הספר, ואוכלים את ארוחתם. אחר כך הם פונים לעמדות המחשבים השונות הנמצאות במסדרונות, במקלט, בכיתות או בחדר המורים. כל העמדות מחוברות לרשת האינטרנט ואף אחד לא מבקש מהתלמידים לפנות את עמדות המחשבים, אפילו את אלה שנמצאות בתוך חדר המורים. הכניסה חופשית בכל הזמן שהתלמידים נמצאים בתוך כותלי בית הספר.

ההפסקה, מבחינה זו, אינה שונה מחלקים אחרים של היום. תמיד נמצאים תלמידים ליד המחשבים הרבים כחלק מתהליך לימודם. לקראת סוף ההפסקה עוברים כ – 10 תלמידים בחצר בית הספר, אוספים את כל השאריות וממיינים אותן: נייר לחוד ולחם ושאריות מזון לחוד. כשפניתי לאחד התלמידים ושאלתי אותו על סיבת המיון, הוא הסביר לי שהנייר מועבר לחוג הטבע ושם ממחזרים אותו ועושים ממנו נייר חדש. הנייר מיועד לחוג הציור, והתלמידים בכיתות ג', ד' מציירים על נייר ממוחזר, אותו הכינו תלמידי כיתות ה' ו'.

המזון מועבר לחוג איכות הסביבה ושם הופכים אותו לדשן, והדשן הופך מזון לצמחים מסביב לבית הספר, שלו גינה ירוקה ופורחת. פחיות המשקה ושקיות הניילון מועברות לפח אשפה מחוץ לבית הספר, ונזרקות במקום רחוק.

שעות יו"א אפשרו לבית הספר לבנות את שתי התכניות הללו בצורה מפורטת ולהרחיבן. המורים מלמדים לפי המקצועות הפורמליים, אבל בשיטות למידה אחרות. הם משתמשים במחשב בכל הנושאים, והילדים מסתובבים בכל רחבי בית הספר ועובדים עמם. אפשרות אחרת היא חוגי בחירה שבהם יש מקום נרחב לנושאי איכות הסביבה. המנהל: "בבית הספר אין לנו מערכת שעות קבועה מראש, האומרת שמורה ילמד שעה ראשונה ערבית ושניה עברית וכו'. אנחנו מקצים שעות למורה לכתה מסוימת, ואותו מורה בונה תוכנית משלו, לפי צורך הכיתה. לדוגמה המורה לטבע מלמד בכיתה ו' שלוש שעות שבועיות. אנחנו לא נקבע באיזה יום, או באיזה שעה הוא ילמד במקראה, או באיזה יום הוא יכנס למעבדה, או לחדר מחשבים, אלא לפי צורך התלמידים. יכול להיות ששבע או יותר התלמידים ילמדו במקראה ולא יהיו אף שעה במחשבים, או ההפך. המורה בונה תוכנית עבודה חופשית לכל כיתה בנפרד, ועפ"י אותה תוכנית בה הוא עובד."

כולם מרוצים מתוספת השעות של יו"א, המורים, התלמידים וההורים. אחד המורים אומר: מאז שיש לנו יו"א יש לנו יותר מרחב תמרון ויותר זמן לערב את התלמידים במהלך השיעור". והמנהל מסכם ואומר: "אורך היום איננו מורגש בבית הספר. זה לא יום חינוך ארוך זה יום כיף ארוך".

והנה דוגמה של בית ספר שלא הצליח לנצל את השעות, ואפילו להיפך, תוספת השעות הגדילה את המועקה שבה בית הספר נמצא.

בית ספר קרוואן

בית ספר זה הוא בית ספר עני הנמצא ביישוב בדווי מרוחק, ויש בו 650 תלמידים. בתחילת חודש דצמבר 1999 ביקרתי לראשונה בבית הספר. הגעתי מוקדם בשבע בבוקר, בית הספר היה סגור, ובצידו האחורי, שמעתי קולות של ילדים. לתדהמתי ראיתי כעשרים מתלמידי בית הספר יושבים במקום מוסתר, רועדים מקור, וממתינים לפתיחת שערי בית הספר. בזמן השיחה בינינו הגיעו עוד ועוד תלמידים ועד השעה 07:20 היו בבית הספר כ – 80 תלמידים מאזור הפזורה, בבגדים דלים, עם ארוחה דלה ביד, ובלי ארוחה נוספת בתיק. רועדים מקור ועייפים מהמרחק, או מאי שינה, כינו הילדים לתחילת יום הלימודים בבית הספר.

בית הספר משרת את תלמידי הכפר המקום, אך רוב התלמידים מגיעים אליו ממרחק מאזור הפזורה. חלקם מגיע לבית הספר בהסעות מאורגנות, ורובם ברגל. רוב התלמידים באים ממשפחות מרובות ילדים (בין עשרה לעשרים ילד למשפחה), מפרנסי המשפחה היחידים הם האבות, שחלקם הגדול מובטלים, וחלקם האחר עובדים כשכירים. באזור באר שבע וערד.

ברוב המשפחות מצב כלכלי גרוע, שאיננו מאפשר לספק לילדים יותר מאשר את הדברים הבסיסיים ביותר. לחלק מן הילדים אין ביגוד מתאים, ולאחרים אין די אוכל להביא עמם למשך היום.

זהו בית ספר חלש מאד כאשר תלמיד לא מצליח המורים מרגישים שאין מה לעשות. הם מסבירים זאת בכך שהמצב הסביבתי והחברתי גורם לתלמידים שלא להתפתח. הסבר מקובל אחר הוא מחסור בחומרים או בצידוד, והסבר נוסף הוא תנאי מזג האוויר: שטפונות בחורף וחום כבד בקיץ.

התנאים הקשים והמחסור בולטים גם אצל המורים: לחלקם משפחות גדולות, השכר נמוך והמצב הכלכלי בעייתי. המועצה המקומית, שגם היא עניה, איננה תומכת בבית הספר ובהוצאותיו.

מועצה עניה, בית ספר עני, מורים עניים ותלמידים עניים מנסים לשרוד. כל הסביבה מסכימה שיש לקדם את התלמידים ואת המורים והם מאמינים שניתן לעשות זאת רק בעזרת משאבים ותמיכה כלכלית רחבה.

בבית הספר נוהגים ללמד לפי השיטה הפרונטלית. או לפי דברי אחד המורים "בשיטת האוטובוס": התלמידים יושבים בשורות כמו באוטובוס, והמורה הוא הנהג המוביל את הנוסעים (התלמידים) למקום קבוע מראש, מבלי לסטות מהכביש לשוליים. את מסלול הנסיעה קובע משרד הנסיעות (החינוך) ולא הנהג".

לתוך המערכת הזו נכנס יום לימודים ארוך, מנהל בית הספר היה האחראי והמחליט בנושא, הוא אומר: "המחסור חייב אותי לקבל בבית הספר מורים שאינם מוסמכים. לא היו לנו משאבים לשיעורים אחרים, לכן ההחלטה הנכונה, הייתה, לנצל את אותן שעות כשעות תגבור במקצועות הראשיים. ערבית, עברית, אנגלית וחשבון. לבית הספר לא הייתה תפישה חינוכית שאפשרה לו לנצל את השעות באופן שיביא לו תועלת, ותפישת המחסור הכתיבה את השימוש.

יוח"א מתבטא בתוספת של שיעורים פרונטליים, שבהם מקבלים התלמידים עוד מאותו דבר. הם גם מקבלים תוספת של עבודות בית, אותן אינם מספיקים להכין, כי הם חוזרים מאוחר. בבית הספר הזה, שיש בו בעיות קיומיות בסיסיות, לצד גישה פרונטלית בסיסית להוראה, ותפישה של חוסר אחריות המורה להישגי התלמידים, תכנית יוח"א איננה מביאה תועלת לתלמידים, ובמקרים מסוימים אף מזיקה. חלק מהילדים מגיעים מוקדם, יוצאים מאוחר, רעבים, עייפים וסובלים מקור או מחום, ובתנאים אלה הם אמורים ללמוד ולהתקדם.

פרשנות

מעבר לעובדה שממצא זה הפתיע אותנו, משתמעת ממנו גם מסקנה נוספת שהיא מרכזית: אם התפלגות בתי הספר הייתה נורמלית יוכל היה משרד החינוך להמשיך להחזיק (אולי עם תיקונים קלים) את מרכיב מסי' 6 של המשנה הפדגוגית שלו – תוספת משאבים כאמצעי לשחרר את בתי הספר מה"מועקה הפסיכולוגית" המשתקת הקשורה במחסור במשאבים.

אולם ההתפלגות הדיכוטומית מערערת הנחה זו בצורה ברורה. משתמע ממנה שהתגובה לתוספת במקרים רבים היא דווקא הגדלת המועקה. משתמע ממנה גם שהתגובה החיובית של חלק מבתי הספר לתוספת, שכן מתאפיינת בסממנים משחרור ממועקה, איננה נובעת מעצם התוספת בלבד אלא מתכונות תרבותיות של בתי הספר האלה שמאפשרות להם לראות את התוספת כהזדמנות ולא כמכה.

ממצא מס' 3

בבתי ספר רבים שבהם היה ניצול טוב, היה ערעור על האקסיומה שהתוספת חייבת להיות בכיוון של שעות אורך.

אחת התופעות המעניינות שהתגלתה הייתה המידה בה בתי ספר מצליחים הפגינו יכולת יוצאת מן הכלל לאלתר ולשנות ייעודן של שעות. התפתינו לומר אפילו שיכולת אלתור זו היא אולי תכונה הכרחית של בית ספר הרוצה להצליח ביישום חוק 41 שעות! יש דוגמאות רבות של בתי ספר שהפגינו את חכמתם הארגונית בכך שגייסו או נצלו כל מיני שעות כך שיוכלו להכניס שעות רוחב לתוך המשחק.

כמובן משרד החינוך איננו שולל את המושג "שעות רחב" באופן גורף. מה שלא רצה הוא שתוספת השעות לשבוע לימודים ארוך תנוצל לשעות רחב. חלק משעות הרחב שגילינו בבתי הספר בא בוודאי ממקורות "חוקיים". אבל לא כולן.

במחקר הרחב מצאנו שבסופו של דבר שעות רחב גבוה יחסית למתוכנן - בשאלוני המיפוי דווחו המנהלים על שילוב שעות רחב רבות בתכנית הלימודים. ממוצע השילוב נע בין 4.7 שעות רחב לשכבה ח' ו- 9 שעות רחב לשכבה א'. יש נטייה כללית לצמצום שעות הרחב עם העלייה בגיל. ממוצע שעות האורך גבוה כמובן יותר, והוא נע בין 12 בשכבת כיתות ו' ו- 18 בשכבות ח' והחטיבה הצעירה. דפוס שילוב שעות האורך שונה משעות הרחב והוא מוקצה יותר בשכבות הגבוהות והנמוכות ופחות בשכבות הביניים. המנהלים נשאלו ביחס לשעות הרחב שהתקבלו בעקבות החוק. אולם עיון בנתונים מלמד אותנו כי אפשר שהם דווחו על שעות רחב כלליות שיש להם ממקורות שונים, ולא דווקא על שעות שמקורן בחוק.

חשוב לציין שזו תופעה שחוזרת על עצמה שוב ושוב. למנהלים קשה ליצור את ההבחנה בין "שעות החוק" או "תכנית הלימודים שפותחה בעקבות החוק" ובין "שעות בית-הספר" או "תכנית הלימודים הבית ספרית".

תופעה דומה היא השמחה בה מספר בתי ספר מצליחים קבלו את ה"נסיגה" המאולצת, בעקבות לחץ הסתדרות המורים, שלא כל הילדים חייבים להישאר בבית הספר עד סוף יום הלימודים הארוך. מה שחשוב הוא שבתי ספר אלה לא הגיבו כך על מנת להתחמק או לברוח מהמשימה אלא הגיבו כך על מנת לשפר את הגעתם למטרת החוק. בתי ספר נצלו את התוספת היטב (לדעתנו) על ידי כך ש**סיבנו לקבל חלקים מסוימים של המשנה הפדגוגית של המשרד!**

בתי ספר במגזרים "יחודיים", ובעיקר ערבים, הצליחו לקבל אישור עקרוני לשילוב שעות רחב בגלל ריבוי אילוצים במערכת השעות. רבים מבתי הספר שקבלו אישור כזה הביעו שביעות רצון גבוהה יותר מאפקטיביות ניצול השעות.

פרשנות

על פניו, ניתן לטעון שיש כאן בעיה. אולי המנהלים "מטעים בכוונת תחילה" ואולי הם נעדרים יכולת ארגונית לנהל את סל השעות שלהם. אולם בפועל, בניתוח שנעשה עם משרד החינוך, אנו מעריכים שמדובר בתופעה חיובית בעיקרה. משרד החינוך משדר למנהלים - יישום החוק אינו "עוד פרוייקט", הוא מיועד לשפר ולייעל את מערכת החינוך הנוכחית. כיוון שכך, ניתן לראות הצלחה בקושי של המנהלים או בסירוב שלהם ליצור את ההבחנות המדוברות.

לדעתנו יש כאן נקודה מעניינת וחשובה. השיח של המשרד לעיתים מציג את השדה כקשה עורף, מתחמק, מתנגד ולפעמים לא מבין. אנו מציעים למשרד לשאול את עצמו שאלה נוקבת: אולי אם החלק הטוב של השדה מסרב לקבל את משנתנו, אז משהו לא בסדר במשנה הפדגוגית ולא בשדה? אמנם ניתן להבין את המשרד. חלקית ההנחיות שנתן לבתי הספר ולגנים נבעו מפרשנותו את החוק (למרות שהתרשמו שהמשנה הפדגוגית נבעה בעיקר מקבלה רעיונית של חשיבות שעות ארוך). בנוסף היה רצון של המשרד לשדר מסר אחיד. מסר אחיד מחייב גם את החלשים יותר, את אלה שקשה להם ליזום ולהתאים, ליישם. כך יש כביכול פחות אפשרות להתחמק. אולם כפי שהראנו, פרצות בחוק תמיד יש ועל כן חשוב לחדד את אופן השיח ואולי צריך להעמיד לדיון חוזר את הטענה שכמות שעות לימוד חשובה יותר מצמצום מספר הילדים בכיתה?

בבתי ספר רבים שבהם היה ניצול טוב, היה ערעור על האקסיומה שכל ילד חייב ליהנות מהתנסות

בעניין הדרישה המקורית של המשרד שכל הילדים חייבים להשתתף עד סוף יום הלימודים הארוך

הבה נעיין בבדיקה **לרוחב:**

אצל אותם בתי ספר שיש להם משנה פדגוגית הקשורה ליוח"א ואיננה מצטמצמת לעניין הישגים לימודיים, מצאנו במערכת גם שעות רוחב. בתי הספר שמדגישים הישגים לימודיים, מסתפקים בשעות אורך. אחד מבתי הספר שהגשים באמצעות תוספת השעות חלום שהיה לו, הוא בית ספר ממ"ד בדרום. בית הספר פיתח משנה חינוכית של שילוב אמונה ואומנות, לאחר שנתיים של ניסוי ותהייה, הגיעו למתכונת של יום אומנות אחד בשבוע. יום האומנות מוקדש בכל תקופה לנושא אחר (תפילה, צדקה), ונעשה כולו בשעות רוחב (חוגי אומנות וסדנאות יצירה). האושר של התלמידים, המורים, המנהלת וההורים ביום האומנות הזה, העושר של אומנות התלמידים והיצירתיות שלהם, הם מסנגרים נכבדים לפוטנציאל של החוק, למרות שאינו ממומש בדיוק על פי הנחיות המשרד. בתי הספר שקשה להם, גם הם "מתחמנים" או מאלתרים, אבל באופן אחר: הם מקצרים הפסקות ובכך מקצרים את יום הלימודים, או להפך, מאריכים את הפסקת האוכל ובכך מאריכים את היום באופן חסר משמעות. זו תמונה מעניינת שבתו הספר בקצוות – "מתחמנים", ואילו בתי הספר שאינם "מתחמנים", בהם יש נטייה ללכת כמעט רק עם הישגים לימודיים.

ישנה הצדקה נוספת להתייחסות דיפרנציאלית לתלמידים שונים בנושא מספר השעות שישארו בבית הספר. ההורים, בבתי הספר מצפים ליחס דיפרנציאלי: לאפשרות של תוספת שעות אורך, אך לא עבור כל הילדים, ולא כל הזמן! במלים אחרות, ללא התחשבות בחוקים והנחיות של משרד החינוך, ההורים מכריחים או מעוניינים להכריח את מוסדות החינוך להתייחס דיפרנציאלית להקצאת זמן לתלמידים שונים. ניתן לנסות להילחם בהורים או להצטרף אליהם. טענתנו היא שההצטרפות (מושכלת) היא גם התגובה הריאלית היחידה והיא גם התגובה הנכונה מבחינה פדגוגית.

בבתי הספר נושא זה עלה בחלק מקבוצות המיקוד שהתקיימו עם הורים. יש הורים שמעדיפים כי ילדיהם ישארו בבית בשעות הצהריים. לרוב מדובר על הורים משכבות סוציו-אקונומיות נמוכות, או על הורים אשר תפישתם התרבותית מדגישה את השארות האמהות בבית, ועל כן, גם השארות הילדים. אחוז המתנגדים בקרב ההורים עולה בקרב המשפחות אשר לפחות אחד מההורים נמצא בבית כל השבוע החל מהשעה אחת (כ-17% מתנגדים בקרב אוכלוסייה זו), זאת לעומת המשפחות אשר אחד ההורים נמצא בבית אחרי לפחות בחלק מימי השבוע (כ-12%) ולעומת המשפחות אשר אף אחד מההורים לא נמצא בין השעות אחת וחמש במשך השבוע (כ-9%). בכל המקרים מצאנו תפישה דיפרנציאלית, תמיד היו הורים שכן רצו שילדיהם ישארו בבתי הספר אחר הצהריים, במידה והמטרה תהיה טובה דיה, או שביקשו השארות דיפרנציאלית, רק בחלק מן הימים או רק בתנאי מסויים. אחד מבתי הספר המוסלמיים יכול להוות דוגמא טובה לכך. הראיון התקיים עם קבוצת אבות, רבים מהם דתיים. האבות הציגו את חשיבות השארות האם בבית עם ילדיה, את חשיבות החינוך בבית, אך גם טענו שאם היו ניתנים בשעות אחר הצהריים חוגים, חוגים כגון אלה שילדיהם אינם חשופים להם (הוזכרו חוגי ספורט למשל), אז היה כדאי לשלוח את הילדים לבית-הספר גם בשעות הללו.

גם בפורטרטים נמצאו ממצאים דומים. הבה נעיין במספר דוגמאות לתגובות של בתי ספר:

בי"ס "קשת נפתלי"

זהו בית ספר ממלכתי – דתי שמנהלת נמרצת ומלאת עשייה מנצחת בו על הכל בשיתוף מלא של צוות המורות. בבית הספר התפתחה במכוון תרבות תכנון מקיף ושיטתי של העשייה הלימודית והחינוכית. דוגמא לתכנון המשותף המקיף היה הכיתה לעיצוב התנהגות:

כשזוהה הצורך לייחד כיתה לתלמידים מתקשי-התנהגות, המנהלת פועלת להשגת משאבים נוספים, ולתכנון מושכל של הפעלת הכיתה, באמצעות יצירת קשר עם מוסד אקדמי, שפיתח תכנית מיוחדת מתאימה. הקשר הניב, בנוסף לתכנית המיוחדת שאומצה, הדרכה חיצונית ע"י בונה התכנית והזרמת משאבים נוספים. בהשתלמות תכנון חברות הצוות את התכנית לפרטיה: אפיון התלמידים; הצבת יעדים; תכנון תהליכים בתחומי הלימוד, ההתנהגות והחברה; הכנת פרויקטים. בשלב בו הייתה כבר תכנית מובנית ונהירה לכל המורות, החלו בפרסומה: להורים לתלמידים, ולתושבים בעיר. כבר במהלך השנה הראשונה להפעלת התכנית בוצע משו"ב פרטני מסודר מחד, ופורסמו התוצאות [מספר תלמידי הכיתה אשר התקדמו ושולבו בכיתות רגילות] לצבור.

בית הספר שופע עשייה מסגרות פעולה, אירועים חד פעמיים תכניות חד שנתיים ורב שנתיים שונות. קיים בו דפוס קבוע: שאיבת משאבים חיצוניים [ש"ש, ציוד, היתר, גישה], ושילובם למסכת מאורגנת אחת, תוך הפנייתם לשני מישורים: המישור המעשי-מיידי - יצירת מבנה אופרטיבי לניצול המשאב לטובת התלמידים, והמישור המערכתי לטווח ארוך - הדגשת הדיון הבית ספרי המתמשך: עיון במשאב, תוך התייחסות לראיה ההוליסטית של הנעשה בבית הספר.

יוח"א נכנס לתוך המערכת ושימש כמשאב נוסף להגשמת תכניות בית הספר. המנהלת ראתה בו גם משאב כלכלי וגם מניע לחשיבה נוספת על בית הספר. משום כך ניצול השעות הופעל בשיתוף עם משאבים נוספים לשעות רחב ואורך גם יחד.

קשה להבחין במדויק איזה מן השעות נוצלו וכיצד. באופן כללי (לביה"ס משאבים רבים מעבר ל"שעות התקן" שנותן משרד החינוך:

- א. סיוע בכוח אדם - המשתלב בתוך השעורים הקיימים [ניתן לראות בכך 'שעות רחב']: חניכת קבוצות ע"י סטודנטיות מהאולפנה לאומנות, חונכות אישית ע"י סטודנטיות מהמכללה הקדם צבאית, פר"ח, בנות שרות לאומי.
- ב. סיוע בשעות מעבר לתקן: 66 ש"ש מ'קרן קרב' 16 ש"ש מ'חמדת', ו10- ש"ש מ'החוגים התורניים'. בנוסף נוספו לכל כיתה 4 ש"ש.

משאבים אלו נוצלו ל"שעות רחב" ו"שעות אורך". בהיבט של 'שעות האורך' הוסיפו לכל כיתה כ-9 ש"ש, בהיבט של 'שעות הרחב' נוצלו השעות בעיקר לסיוע פרטני וקבוצתי. כל תלמיד לומד לפחות 40 ש"ש, וישנם כאלה הלומדים עד 45 ש"ש.

המנהלת וחברות הצוות מרוצות מיוח"א שכן זוהי תרומה של משאבים ושל אפשרויות גמישות להתארגנות. הן היו שמחות לקבל עוד שעות ולהגדיל את יוח"א בבית הספר.

דוגמא אחרת היא **בי"ס אמונה**.

זהו בית ספר דתי בעיירת פיתוח רחוקה הנמצא בתהליך שינוי. אנשי המקום מזהים צרכים, מגבשים מדיניות, מחליטים ומבצעים "אנחנו מנהלים את חיינו".

חלק מתהליך השינוי היה איגום כל המשאבים שיש לרשות בית הספר והקצבתם על פי צרכי התלמידים. בבית הספר פועלים עשרה גורמי עזר: כל אחד מן הגורמים הללו משולב בתוך סל השעות של בית הספר ועובד עפ"י יעדים שאותרו ונקבעו ע"י המנהלת, הצוות המוביל וההורים.

אחד מן היעדים שהוצגו היה שיפור הישגי התלמידים. לשם כך מתקיים מעקב קפדני ומתמיד של המנהלת אחרי הישגי כל תלמיד. בכל הכיתות מתבצע תגבור בעזרת מורה ובת השרות הלאומי. מורת התגבור עובדת על פי איתור שהתבצע ע"י מחנכת הכיתה. תלמידים מתוגברים במסגרת של קבוצה או יחידים, מספר השעות נקבע מראש וכן היעדים והאמצעים. לכל תלמיד תיק אישי הכולל: מידע אישי, מיפויים לגבי הישגים, צרכים וקשיים, תכניות ייחודיות וסיכום מועצות פדגוגיות וישיבות הקשורות אליו או לכיתתו.

יוח"א הוכנס כחלק מתהליך איגום המשאבים הכללי של בית הספר. למרות החלטה עירונית להכיל אותו על כל הגילאים, בבי"ס הוחלט להפעילו רק לגבי כיתות ג'-ו'.

בית הספר מתייחס ליוח"א כאל תוספת שעות, המנהלת אמרה: "אם לא ניקח נפסיד שעות" כאשר מנסים לברר למה משמשות השעות מתקבלות תשובות שונות: לקרן קרב, ללמידה, לימודי קודש, עבודות חקר, מרכז למידה לערכים יהודיים. השעות הן חלק מן המאגר הכללי: בחלקן מיועדות לשעות אורך בחלקן לשעות רחב ואין אפשרות להצביע על יעוד רק לשעות אלה.

בתי ספר אחרים שערערו על חלוקת השעות הם: יצחק למדן, וייצמן, בן צבי (עיינו בפרק הפורטרטים).

פרשנות

בעניין הדרישה שכל הילדים יישארו בבית הספר עד סוף היום, אנו מוכנים לומר משהו פסקני. דרישה זו לדעתנו עומדת בסתירה לתקווה שתוספת השעות תעודד פדגוגיה דיפרנציאלית. אם רוצים שבתו ספר יתחשבו בהבדלים בין תלמידים, סביר בהחלט שהם יאמצו חלקית את תפישת בלום שילדים נבדלים זה מזה בכמות הזמן הדרושה להם להגיע לשליטה בחומר מסוים, או ביכולת שלהם להפיק תועלת משהות ארוכה בבית הספר. במלים אחרות נראה לנו שכדאי לשוב ולבחון את המלצת ועדת אדלר לרכז את משאבי יום לימודים ארוך עבור תלמידים מסוימים ולא עבור אחרים. גם כאן יש מרכיב של המשנה הפדגוגית של המשרד הדורש ליבון נוסף.

ישנו מרכיב שלישי של המשנה הפדגוגית של המשרד שבהתייחס אליו אנו מתקשים לארגן את הדיון במונחי "ממצאים" ו"פרשנות" שלהם. הכוונה היא לדרישה מבתי הספר לראות את כל שעות השבוע **"כמקשה אחת"**. אנו נאלצים להודות שגם אחרי קרוב לשנתיים של מחקר, איננו מצליחים להבין מושג זה. מה מבחין בין ראיית השעות "כמקשה אחת" וראייה שאיננה כזאת? תשובה אחת שקבלנו – צוות בית הספר אחראי על כל השעות. אבל אם כן, מה בקשר לתוכנית קרב? והאם הכוונה היא שלא מתווספים מורים נוספים לצוות? למדנו שאין זאת יכול להיחשב כמוסד הרואה את כל השעות כמקשה אחת. כתוצאה מקבלת תוספת שעות בכל זאת יכול להיחשב כמוסד הרואה את כל השעות כמקשה אחת. האם זאת מכיוון שהמורים הנוספים מקבלים משכורת מבית הספר ולא מגורם חיצוני? אם כן, זהו כל ההבדל? והאם זה באמת משנה את המצב באופן כל כך משמעותי? שמענו הסבר אחר של המושג "כמקשה אחת": השעות חייבות להיות חלק מראיית שבוע הלימודים כשלמות אורגנית המכוונת להשיג את יעדי החינוך של בית הספר. לא סתם תוספת מנותקת. מה ההבדל? תחילה חשבנו שמדובר בשעות לימוד נוספות בתחומי הדעת החשובים לבית הספר. אולם מהר מאד תקנו אותנו – לא, גם שעות העשרה הן בסדר. והנה דוגמה שלדעתנו מצביעה על ניצול "העשרתי" חיובי ביותר:

בית ספר "רימון"

ביה"ס מונה כ- 90% עולים מחבר העמים. בשנה"ל תש"ס בכיתה א' רק תלמיד אחד יליד הארץ. **הפתרון שמצא ביה"ס ליישום החוק של שבוע לימודים בן 41 שעות הוא קיום חוגי העשרה בסוף היום. זה המענה לאוכלוסייה זו, קובעת המנהלת בבטחה. "על-מנת להקל על הקליטה יש לתת לילדים מענה לתחום החברתי-ריגושי, על-ידי הבעת כישורים שאינם תלויי-שפה."**

כך, בשנה"ל תש"ס מגוון גדול מאד של חוגים, מהם יכולים הילדים לבחור. בין העיקרים המתקיימים במחצית השנייה של השנה: פנטומימה, יוגה, מחשבים, מתמטיקה בכיף, דרמה, ג'אז, רוסית, תיאטרון בובות, מחול אירובי, כלכלת בית, כדורגל, משחקה, שעשועי לשון וסינמטק- צפייה בסרטים ועיבודם. השעה הלפני אחרונה מיועדת להכנת שעורי-בית, במיוחד בכיתות הנמוכות. מתוך ההשקפה, כי בשעות האחרונות לא ניתן ללמוד כרגיל, שולבו בשעות אלו פעילויות נוספות (במיוחד בכיתות הגבוהות), שמשאביהן אינם מיוח"א: פר"ח בטבע, תעשיידע, חקלאות, מלאכה וציור. כך התאפשרה גם תוספת שעות רחב מסוימת במערכת, המנוצלת לעבודה דיפרנציאלית בקבוצות קטנות.

"צריך להיות ברור מתי לומדים ורוכשים ידע ומתי לומדים בכיף", מטעימה המנהלת. הברירה היא לענות אותם או להנות אותם... הקונספציה שלנו היא, שילדים יהיו מאושרים- מגוון כזה של חוגים הוא התשובה". ראיונות עם רבות ממורות ביה"ס מעלים הסכמה כמעט חד משמעית שזו מטרת השינוי. מורה אחת מרחיקה לכת: "אני לא בעד יוח"א, אך אם כבר יוח"א, אז רק כך- כדאי שכל בתי-הספר ילמדו מן המודל כאן...". המנהלת אומרת: "אינני מצפה לעליה ברמת ההישגים בעקבות יוח"א, אלא לעליה בשביעות הרצון מביה"ס".

אכן, מתוך הראיונות עם מורות ביה"ס עולה הסכמה בולטת, כי קיימות מספיק שעות רחב המנוצלות לתגבור: "כל-כך משתדלים בכל השעות להגיע לכל אחד ולהתאים לצרכיו, שהשעות האלו לא יועילו...".

בביה"ס תלויות שתי מערכות: מערכת השעות ומערכת החוגים. העובדה שהייתה בחירה בשעות האחרונות נתנה לגיטימציה להשתמטות, מספרות לי המורות. כך, בעקבות תופעת "הילדים המסתובבים" מצא ביה"ס פתרון: מורה אחראית לכל יום על מערכת החוגים, במשולב עם מועצת התלמידים - החזרת ילדים שהלכו לאיבוד לחוג שבחרו. כך נקבעה נורמה חדשה: תליית מערכת חוגית חוגים יומית בכניסה לביה"ס, להבטחת התנהלות מסודרת. החוגים מועברים על-ידי מורות ביה"ס. כהחלטה פדגוגית של ביה"ס הקבוצות הן רב-גילאיות- אפשרות למפגש חברתי ואינטראקציה. בשל ההיצע הרב של החוגים הקבוצות קטנות ואינן מצריכות שתי מורות בכיתה. כל מורה נשארת יום בשבוע לשעות הצהריים. חלק מן המורות המקצועיות נשארות יומיים. מספר מועט של מורות אינן משתתפות ביוח"א בהסכמת הצוות.

באישור המפקח ומטה משרד החינוך בירושלים הוחלט על "קיצור והרחבה" של תוספת השעות: בשל אי פעילות של תנועת נוער באזור ביה"ס בימי שלישי, נפרסו שעות האורך על-פני כל ימי השבוע: כך נמשכים הלימודים כל יום עד שעה 14.15 וביום שישי עד 13.00. סה"כ- שבוע לימודים בן 40 שעות: שבע שעות בכל יום וחמש שעות ביום שישי. על שעה אחת ויתר המפקח. כך בוחר כל ילד בחמישה חוגים- אחד לכל יום. השעה השישית מיועדת, אם-כן, להכנת שעורי-בית והשביעית לחוגים.

בעת ראיון עימה מדברת המנהלת על מערכת השעות ומערכת החוגים. אני משקפת את האבחנה הברורה שביניהן והיא עונה: "אכן, שתי מערכות שונות אך אינטגרליות". אני חשה, כי יש כאן יותר מאשר התבטאות. נראה, כי במשפט זה מקופל מפתח חשוב להבנת התרגום שניתן לחוק בביה"ס. בהמשך ביקורי אני מתרשמת עד כמה הוא מייצג את התפישה העומדת מאחורי האופרציונליזציה של שבוע הלימודים בן 41 השעות.

אכן, משחזור השיח החברתי בביה"ס עולה, כי קיימת אבחנה ברורה בין השעות הרגילות לשעות הנוספות: רק השעות האחרונות נתפסות כשייכות ליישום החוק של היום הארוך. באחד מימי הצפייה שלי בביה"ס, אני נכנסת באחת משעות הבוקר למעבדת המדעים. בראותה אותי, שואלת המורה: "לשם מה הצפייה בשיעור זה? הרי זה לא יוח"א...". אני מנסה לפרוט את השם לחלקיו: "יום-חינוך-ארוך", כשאני מדגישה את המילה "יום". "כך תפסנו זאת", אומרת לי המנהלת- "גם אני וגם המורות: התייחסנו אל יוח"א כשעות האחרונות". מבין הילדים הנשאלים על שביעות רצונם מיוח"א, חלקם עונים לי בתמיהה: "יוח"א? אה, כן... החוגים". ילדי כיתה ו' יודעים לספר, כי אצלם "מתקיים יוח"א רק בימי רביעי". הם אינם תופסים את יתר לימודי ההעשרה כמו נסיעה לחווה החקלאית, תעשיידע וכו', כחלק מן הפרוייקט של היום הארוך. יישומו מזוהה בביה"ס עם החוגים... כמו-כן, מימי הצפייה שלי בביה"ס ברור מאד, שכיוון שהחוגים מועברים על-ידי צוות ביה"ס, הם נתפסים על-ידי הילדים כהמשך רציף ליום. אין תחושה של "בוקר" ו"אחר-הצהריים" והמעבר מתבצע בסדר בולט. מאידך, אין ניצול השעות תוצאה של תוכנית מערכתית כוללת, שנבנתה כ"שינוי מסדר שני", מתוך חשיבה חדשה והוליסטית על חלוקת הזמן בביה"ס.

הבעיה היא שקשה לקבוע אם מדובר כאן בראיית השבוע הארוך כמקשה אחת ואם כן, מדוע? (יש קושי נוסף והוא סיפור גורל ההיערכות באותו בית ספר. אבל כמו בכל סיפור מתח טוב לא נגלה כאן את הסוף ונזמינכם לעיין בפורטרט עצמו!) מה ההבדל בין שעות ההעשרה שהן ביטוי לראיית הכל כמקשה אחת ושעות העשרה שהן סתם מנותקות? לא הצלחנו להגיע להבנה חד-משמעית שלנו את העניין.

בכל מקרה מהדיון כאן ומההמחשה הנ"ל ברצוננו לטעון ש יש צורך ללבן את "סוגיית המקשה האחת" ולגבש ניסוח חד יותר ומבחין יותר. על כך בפרק ההמלצות בהמשך.

לבסוף, רצוי לומר מספר מלים על ההנחה במשנה הפדגוגית של המשרד ששינויים ארגוניים מובילים לשינויים פדגוגיים. ברור שישנן דוגמאות רבות בתולדות החינוך שכך קרה. לעניות דעתנו יישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות הוא דוגמה נגדית. מצד שני אנו מודעים לטענה של חלק מאנשי המטה שמוקדם מדי "להספיד" את ההנחה הזאת. חלק זה טוען שבתי הספר וגנים היו כל כך עסוקים בשנתיים הראשונות בהיערכות הארגונית הנדרשת שלא התפנו לפדגוגיה. אבל כעת, כאשר העניין הארגוני "נרגע", כן יתפנו לחשיבה פדגוגית רצינית. קשה לפסוק בין שתי גישות אלה. כל מה שנותר לנו לומר הוא שאנו ממליצים למשרד להקדיש זמן ומחשבה לליבון מחודש של כל הסוגייה הזאת הנראית לנו כחשובה ביותר בכל נושא יישום החוק.

ג. סוג התמיכה (הדרכתית, ארגונית ומשאבית) שהמשרד סיפק לקידום יישום החוק

ממצא מס' 5

במקרים רבים תוספת השעות למעשה לא הייתה! **לפעמים ה"תוספת" יצרה הרעה מסוימת. בתי ספר קבלו פחות שעות מכפי שקבלו קודם.**

ממצא מוזר זה (המוכר היטב לאנשי מטה משרד החינוך) טעון הסבר. יש לזכור שגם לפני חקיקת החוק קבלו בתי ספר כל מיני תוספות שעות, חלק מהמשרד חלק מהרשות המקומית. בעקבות חקיקת החוק המשרד החליט לעשות סדר. חלק מהמקורות הנוספים אוגמו בתוך התוספת לשבוע לימודים ארוך, או במקרים אחרים הרשות המקומית החליטה שאם המשרד נותן שעות אז היא לא תיתן. במקרים מסוימים המניפולציות הללו גרמו לכך שבפועל בתי ספר מסוימים קבלו פחות שעות.

[נראה גם מכתבו של ד"ר אבי לוי אל מר בן-ציון דל, 17.12.1997 בו הוא מציין ששעות רוחב כמו: מאגר מחוז, קופת מפקח, סל עדיפות, סלים מרכזיים (כגון זהירות בדרכים, כישורי חיים), סל שילוב (כולל שעות מתי"א), מורים עולים, ושונות (כגון ערבית, צרפתית וכו') קוזזו מבתי הספר שקיבלו שעות יוח"א. למעשה נוצר מצב שבו בתי ספר בישובים חלשים לא רק שאינם מועדפים על פני בתי ספר בישובים המבוססים אלא אף מופלים לרעה].

תופעות אלה קיימות בדרך כלל בבתי ספר טובים, שבמשך השנים השכילו לקבל תקציבים ושעות ממקורות שונים, כדי להפעיל תכניות בבית הספר. תוספת השעות ליום לימודים ארוך קוזזה מול שעות אלה. נוצר מצב שבתי ספר, הפסידו שעות אלה בעקבות הכנסתם ליוח"א. לגביהם הכניסה ליוח"א היוותה הרעת תנאים, אובדן שעות, חוסר אפשרות לחלק כיתות, או לארגן את יום הלימודים בצורה טובה יותר, בהתאם לצרכים של בית הספר.

חלק מהמנהלים טוענים בראיונות שיוח"א הוא "שקר מוסכם על כל המערכת", ושבפועל נלקחו שעות מבית הספר.

דוגמא ממחקר הפורטרטים לבית ספר מצליח שסבל מהרעת תנאים בעקבות התוספת.

בית ספר יצחק למדן

בבית הספר 243 תלמידים בעלי רקע סוציו-אקונומי קשה, ילדי עובדים זרים, ילדים עולים מארצות מצוקה, וילדי משת"פים. הם בעלי מוצא שונה, דתות שונות, שפות שונות, רמות השכלה שונות והישגים שונים. ההרכב ההטרוגני כל כך של התלמידים יצר בי"ס מיוחד, שמטרתו קליטת הזר והעולה ושילובו בחברה הישראלית. בית הספר דוגל בגישה רב תרבותית - ההשתלבות בחברה אינה חד צדדית ואינה נעשית על חשבון ויתורים. קיימת לגיטימציה לכל תלמיד לציין את חגיו על פי אמונתו ומסורתו.

חמש שפות לפחות נפוצות בבית"ס. תנאי ראשון לשילוב הוא רכישת הלשון העברית. תלמידים חדשים לומדים תחילה עברית באולפן הקיים במוסד, את שאר לימודי היסוד הם לומדים בלשונם. דבר זה מחייב בחירה של מורים ויועצים דוברי שפות שונות. מתווכים לשוניים (מתורגמנים) נחוצים בכל מפגש פומבי, ובעת שיחות עם ההורים.

לכל מורה תיק מעקב כיתתי ותיקי מעקב אישיים לכל תלמיד. בתיק הכיתתי נמצאים המיפויים, אבחונים, תכנונים. מערכת השעות והערכות. בתיק האישי אינפורמציה על התלמיד, בעיות מיוחדות ומערכת שעות ותכנית לימודים אישית. המורות מתייחסות לתיקים ככלי עבודה חיוני.

יום חינוך ארוך קיים בבית"ס שנים רבות. התוספת הנוכחית של משרד החינוך הסתכמה בשעה יומית אחת, אך פגעה בסיוע שהתקבל מן העירייה בשעות הוראה ובתגמול מורים על עבודתם בשעות אחרות. משקיבל משרד החינוך את ה"אפוסטרופוסות" על הפרוייקט התנערה העירייה מחלק מהתחייבויותיה הקודמות בטענה כי עתה יש "אבא" אחר לתוכנית.

נוצר מצב שבו בית הספר הפסיד מכניסת התכנית. המנהלת מצהירה: "יופי שבאת אלינו, אולי עכשיו יאזינו במשרד לאשר יש לי לומר על יום חינוך ארוך במתכונתו הנוכחית (פרוייקט 41 שעות). החוק החדש הסב רק נזק לבית"ס".

לשאלתי על היעוד הספציפי של תוספת השעות נענית כי אין אפשרות להפריד בין השעות הללו לשאר השעות. סל השעות מורכב משעות תקן של המשרד, שעות עירייה ושעות משרד הביטחון. כל השעות נכנסות לסל אחד, והוא מחולק לכל תלמיד על פי צרכיו, ולכל כיתה על פי תכנית הלימודים. כל תלמיד זוכה לפחות ל 41 שעות לימוד שבועיות, ויש המקבלים אף יותר. השעות הנוספות מאפשרות חלוקת כיתות, צמצום מספר תלמידים בקבוצה, הוראה פרטנית וקיום מסגרות לימוד ייחודיות.

זוהי דוגמא לבית ספר המנצל היטב את כל השעות שניתנו לו, בית ספר שהוא פנינה חינוכית. יחד עם זאת, זהו בית ספר שעבורו הכנסת יוח"א הייתה פגיעה בתקציב ולא תוספת.

דוגמאות אחרות לפגיעה בתוספת השעות יש בבתי הספר קנייה ואמונה (עיינו בפרק הפורטרטים).

ממצא מס' 6

בתי ספר לא קיבלו תמיכה ובמיוחד לא זכו להדרכה מהמשרד בנושא יישום החוק.

אנו משערים שממצא זה לא יפתיע את המשרד. הדבר בוודאי ידוע לו. כאן נעסוק יותר בניתוח משמעות הממצא מאשר בהוכחתו. נחלק את דיוננו לשני חלקים: בעיית המחסור במשאבים חומריים ופיסיים, וסוגיית העדר הדרכה.

בעניין המשאבים החומריים והפיסיים:

קודם כל, ברור שאלה חשובים בעיני בתי הספר.

בניתוח המשמעות של "שבוע לימודים ארוך" (כל הביטויים הקשורים אליו, יותר מ-2000):
בחקר המפות הקוגניטיביות, עולים ה"משאבים" בכ-10% של הביטויים, שהוא לכל הדעות אחוז משמעותי ביותר.

משרד החינוך הקצה שעות. הוקצו מעט מאד, ולרוב בכלל לא משאבים חומריים. בשאלוני המנהלים **במחקר הרחב** נמצא ממוצע הציונים בכל השאלות שעוסקות בתשתיות נע בין 2.11 ל 2.16 (על סולם שנע בין 1- בכלל לא לבין 5- הרבה מאד), כלומר, המנהלים חשים שיש בבתי הספר שלהם תנאים למטה מבינוניים של תשתיות (אלו כוללים את התשתיות שהיו בבתי הספר עוד לפני יישום החוק ואת תוספת התשתיות, אם היו כאלה).

בבתי-הספר לרוב לא חל כל שינוי פיזי.

מעבר ליום לימודים ארוך דורש התארגנות מסוגים שונים:

א. יש צורך ביותר ציוד מתכלה (גירים, סבונים, ניירות וכו').

ב. יש צורך בחללים שיאפשרו סוגים שונים של עבודה ועבודה מותאמת לשעות שונות. למשל, בולטת העבודה שרוב בתי הספר לא בחרו להפעיל פעילויות ספורט ותנועה (מתוך 31 בתי ספר מצאנו רק בית ספר אחד, חרדי, שבחר בפעילות קרובה – דרמה). הדבר קשור בהעדר תפישה של צורך בכך, אך גם בהעדר מקום פיזי לבצע זאת. אין חללי עבודה לקבוצות קטנות ואין שיפור של הסביבה הפיזית שמאפשרת עבודה מסוג שונה (מעבדות, מחשבים וכו').

ג. יש צורך בסידורי הזנה. אין שום תמיכה ציבורית בהזנה של הילדים שנמצאים בבית הספר שעות ארוכות יותר. בחלק מהגנים משתתפת הרשות המקומית בסידורי ההזנה. אולם גם במקרה שההורים רוצים ויכולים לממן הזנה, יש צורך בתמיכה תוך בית-ספרית לשם התארגנות להזנה.

אנו מודעים לעובדה שישנם בתי ספר ש"הסתדרו יפה" למרות שלא זכו לסיוע חומרי. ובכל זאת רצוי לציין שהסיוע הזה חסר. הדבר בולט מתוך עיון בטבלה הבאה:

התפלגות תשובות המורים בשאלונים למורים לגבי סוגיית התשתיות. (באחוזים ובממוצע תשובות על סולם בן חמש דרגות מ- 5 – מאד עד 1 – בכלל לא).

ממוצע התשובות על שאלה לגבי בעייתיות מחסורה של התשתית	האם קיימות תשתיות? אחוז מורים שטענו שהתשתית אינה קיימת בבית הספר	
4.01	79.8%	מערכת הזנה
3.56	55.2%	מגוון משחקים ועזרים
2.99	34.7%	כמות מספיקה של כיתות לימוד
2.50	29.0%	השתלמויות והנחיות למורות בתכנים חדשים
2.38	17.6%	הפסקה נוספת במהלך היום

בעניין העדר הדרכה:

משרד החינוך פעל במקרה של יוח"א באופן שונה מן המקובל במערכת. בניגוד למקובל, לא נבנתה מערכת מסודרת של הסברה, הפצה והדרכה, עבור בתי הספר בתהליכים של יישום החוק. במשרד החינוך אף נאמר לנו: "זה שינוי ארגוני שאמור להביא לשינוי תרבותי. זה איננו פרויקט שצריך להדריך לקראתו". מספיק שמפקח בית הספר יקיים מספר שיחות תכנון ותו לא.

ממחקר הרחב מתברר שמעורבות **המפקחים** לנושא כוח האדם באה לידי ביטוי, בבתי הספר ובגנים, בסיוע בתכנון הפעלת החוק, השגת כוח הוראה וליווי במהלך השנה במידת הצורך. יש מפקחים המאפשרים יותר אוטונומיה לבית-הספר בבחירת כיווני הפעלה של חוק שבוע לימודים בן 41 שעות ואילו אחרים מכוונים יותר את המנהלים. למשל, אחת המפקחות ציינה כי: "... כחלק מהעצמת המנהלים, אני מבקשת מהם שיבדקו מה הם יכולים לבצע ומה לא... צריך לבנות תכנית הפעלה לחוק שבוע לימודים בן 41 שעות שהלימה עם מה שיש בבית-הספר ולא לתכנן על משאבים נוספים שאינם...".

ההדרכה המשמעותית, לדעת אותם אנשי משרד, צריכה להיות ההדרכה הרגילה שממילא ניתנת לבתי הספר.

במחקר הרוחב, רוב בתי הספר מדווחים כי הם לבדם עצבו את התכניות המתקיימות בבית ספרם. ב - 77% מראיונות המנהלים בהערכה הרוחבית נטען שהחוק "הונחת" על בית הספר. אמירות כמו "נזרקנו למים ללא ליווי" או "זה נחת עלינו" נשמעו הרבה. בבתי הספר נשמעו הטענות שהחוק נכנס באמצע השנה, ללא הסברים או הכנות, שהמטרות לא ברורות, שחסרים כלים להתמודדות. ראיונות המפקחים חיזקו מאד תפישה זו. רק בבית ספר אחד ציינה המנהלת שהתקיימה פעילות חדר מורים שקשורה בחוק.

בשאלון המיפוי של בתי הספר ציינו ארבעה בתי ספר (3%) שנערכו השתלמויות מורים הקשורות בחוק. בשאלון למנהלים כשנה וחצי מאוחר יותר מדווחים 47% מהמנהלים שאינם מקבלים שום הנחיה הקשורה ביישום החוק. 53% מקבלים הנחיה, אצל 82% מתוכם ההנחיה היא על ידי המפקח.

חשוב לציין כי רבע ממנהלי מבתי הספר מדווחים בשאלונים כי לא עשו כל הכנות להפעלת החוק! עקר ההכנות המדווחות מלמד על שינויים בתוכנית הלימודים (ת"ל חדשות, הרחבת מקצועות, תכנית העשרה, ארגונים חיצוניים) ורק חלק קטן יחסית על הכשרת מורים.

רק בבית ספר אחד (מתוך 31 במדגם מחקר הרוחב) ציינה המנהלת שהתקיימה פעילות בחדר המורים בשאלה מה משמעות החוק. מספר מנהלים מציינים ישיבות עם הנהלה מורחבת בקשר ליישום החוק. בהמשך לאותה תפישה, גם לא נערך דיאלוג עם בתי הספר, לא נבדקו צורכיהם, והתחושה ברוב בתי הספר (24 מתוך 31) שהחוק פשוט הונחת עליהם. משפטים כמו "נזרקנו למים ללא ליווי...", "זה נחת עלינו כרעם", "לקחו אותנו וזרקו אותנו ליוח"א – התמודדנו וכיום אף אחד לא מתעניין איך זה פועל", נשמעו ברוב בתי הספר, יחד עם תלונות שהחוק נכנס באמצע השנה, ללא הסברים או הכנות, עם מטרות לא ברורות, וללא מתן כלים ליישום. דעה זו מושמעת גם על ידי רוב המפקחים.

בתי ספר אחדים השכילו לבנות לעצמם יישום מעניין ומיוחד משלהם. בתי ספר אחרים לא הצליחו להתמודד עם המשימה, ולעיתים אף לא הבינו מה משמעות החוק, או לאיזה צורך הוא ניתן. בתי הספר, הללו הגיבו כל אחד כפי יכולתו, בדרך כלל על ידי הזמנת גורמים חיצוניים שונים שימלאו את השעות, וללא קשר עם התכנית המקורית, במקרים אחרים, החוק נוצל לשילוב תכניות לימודים שפותחו בעבר, תוך שמירה על שקט תעשייתי בבית הספר עד כמה שהדבר ניתן. במקרים אלה נוכל לראות תוספת מלאכותית שאיננה חלק מן המהלך הרגיל של בית הספר, ואין לה השפעה על הנעשה בתוכו.

רוב פעולות היידוע על החוק בוצעו בבתי הספר ממש עם תחילת שנת הלימודים. מטבע הדברים לא היה די זמן להתכונן.

המנהלים והמורים מצאו עצמם בעקבות החוק משלבים גופים מנחים ומתערבים רבים. 85% מבתי הספר משלבים גורמים מתערבים בתהליכי ההוראה והלמידה. לעבוד עם כל כך הרבה גופים בצורה יעילה, המקשרת את הפעילות למהות הבית ספרית ולא יוצרת איים בודדים, לנהל את המערך הזה באופן פדגוגי ובאופן ארגוני דורש ידע ומקצועיות מסוג חדש. כל אלה לא פותחו בתכנית.

המורים נשאו לבד עם עיצוב התכנית

הרוב המוחלט של בתי הספר (90.4%) חשים כי החליטו לבדם על התוכנית. ניתן להתייחס לנתון זה כמצביע על אוטונומיה שיש למנהלים ועל היכולת שלהם לקחת אותה, אך גם על בדידות בשטח, לפחות בחווייתם אין להם שותפים.

הטבלה הבאה מבטאת את המצב היטב:

ריכוז ממצאים (באחוזים מתוך משתתפים) ביחס להכשרה שניתנה במוסדות השונים ליישום החוק

אוכלוסייה	הכשרת מנהלים		הכשרת מורים לדברי המנהלים	הכשרת מורים מתוך שאלוני המורים
	תחילת תקופה	סוף תקופה		
פרוט				

מעט / חלקי	53% מדווחים על השתתפות בהכשרה כלשהי	התקיימו ב- 22% מבתי-הספר	התקיימו ב- 30% 68% מבתי-הספר
הכשרה לאורך זמן			58%

דוגמא ממחקר **הפורטרטים** לתוצאותיה של הפעלה כזאת, שבה אנשי בית הספר לא הצליחו להתמודד הוא בית ספר אל סאלם.

בית ספר אל סאלם

זהו בית ספר ישן המנהל באופן פורמאלי על ידי מנהל המכריז על עצמו: "הרי אני עומד לצאת לפנסיה בעוד מספר חודשים מה לי ולהתערבות בתוך ויכוחים ומלחמות". באופן מעשי סגן המנהל לוקח את רוב הדברים על כתפיו. ההחלטה על קיום יו"ח"א "נפלה מלמעלה" ע"י המועצה המקומית והפיקוח. המורים וההורים קיבלו הודעה לאחר שהתכנית התקבלה.

בית הספר עובד בשיטות פרונטליות מסורתיות. כשהסתובבתי בין הכיתות הבחנתי כי התלמידים יוצאים ונכנסים מהכיתות בתדירות גבוהה עד כי אפשר לחשוב שזו הפסקה. ניתן להבחין ברעש רב בחדרי הכיתות וצריך להתאמץ כדי לקלוט את קולו של המורה בכיתה.

בית הספר פתר את תוספת השעות על ידי הזמנת שתי תכניות מבחוץ: קרן קרב ו"בצוותא". כאשר בודקים את תכנית הלימודים יש הבחנה ברורה בין השעות הללו לבין יום הלימודים הרגיל. ההנהלה תופשת את יו"ח"א כתכנית שבאה לשם תגבור והעשרת התלמידים. העזרה היא חיצונית נובעת מתכניות מוזמנות ואין קשר בין התכניות הללו ומהלך החיים הרגיל של בית הספר ואכן אנשי בית הספר אינם יודעים הרבה על יו"ח"א, לשם מה ניתן, מה מטרתו. ההסברים כללו הסברים ליו"ח"א כלל משפטים כמו: "זה טוב לאם עובדת אחרת הילד מגיע הביתה ולא מוצא אותה".

"זה עוזר בהשרשת סדר היום וכיבוד ערך הזמן אצל ילד". הנהלת בית הספר מפגינה התעניינות בתכנית וריצונת ביישום, אך אין לה הדרכה. היישום התנהל ללא כל הכנה או הדרכה מגורם כלשהו וכפועל יוצא בית הספר יצא לדרך עם תכנית ללא מחשבה מעמיקה איך לנצל את השעות באופן אופטימלי.

בשיעורי התוספת רעש רב ולא נראה שהילדים לומדים משהו. מצד שני הדעה המקובלת בבית הספר היא שאלו שיעורים מעניינים והילדים אוהבים אותם.

העדר ההדרכה ותוצאותיו השליליות משתמעים באופן עקיף גם מממצא קודם וממצאים נוספים:

ראשית, תוצאות שליליות התגלו כבר **בממצא מס' 2** לעיל – החלוקה הדיכוטומית (כמעט) של בתי הספר לאלה המרוצים ואלה שאינם מרוצים. משתמע מכך, כפי שצינו קודם, שעבור חלק מבתי הספר החוק היווה מכה ולא הזדמנות. ללא הדרכה, תוצאה זו בלתי נמנעת.

הממצאים של הערכת הרוחב מובילים למסקנה שלבתי הספר השורדים, אלו שעבורם החוק מהווה קושי חסרים שני סוגי משאבים. חסרה להם שאיפה פדגוגית ברורה וחסרים להם כוחות ארגוניים (בכוחות ארגוניים הכוונה ליכולת של צוות בית הספר לגייס את משאביו הפיזיים והאנושיים לצורך מימוש מטרה. יכולת זו אינה עוסקת במשאבים בפועל אלא ביכולת לנצל את מה שיש). שני נושאים אלה ניתנים לפתרון באמצעות הדרכה.

טענה זו מקבת חיזוק מהנתון הבא העולה **מחקר התפישות**. בראיונות שבוצעו ביחס למפות הקוגניטיביות, בניחוח המשמעות של "שבוע לימודים ארוך" (כל הביטויים הקשורים אליו, יותר מ- 2000): מטרות הזכרו באופן אפסי (ב- 30 ביטויים), דבר שבוודאי מרמז על העדר הדרכה.

טענה זו מקבלת חיזוק משני נתונים נוספים הנוגעים **לחקר התפישות**, כפי שניתן לראות בפרק הממצאים הבא:

ממצא מס' 7

בחקר המכפות הקוגניטיביות נמצא (1) דמיון על פני 7 ממדים של התפישות של מורים ומנהלים בבתי הספר המוצגים בנייתוחי מקרה יח"א עם התפישות של המורים והמנהלים בבתי הספר שבהם לא היה יח"א (קבוצת הביקורת); (2) רק בשליש מבתי ספר למורים ולמנהלים יש תפישות מגובשות על יח"א.

משמעות הדמיון בין התפישות של מורים ומנהלים בבתי הספר המוצגים בנייתוחי מקרה יח"א לבין התפישות של המורים והמנהלים בבתי הספר שבהם לא היה יח"א היא: למורים והמנהלים בתי הספר שמיישמים את החוק אין תפישות שונות מאלו שאינם מיישמים. כלומר, יישום יח"א לא יצר שינוי בתפישה של החוק. ייתכן בהחלט כי ממצא חזק זה נובע מכך שלא ניתנה לבתי הספר הדרכה להנהגת יח"א.

הנתון השני נוגע לעומק של התפישות. "עומק" הוא אחד הממדים של תפישה, ומשמעותו היא זו: בתפישה ישנם מרכיבים, שבמקרים מסוימים הם קבוצה של מושגים; ייתכן שלמרכיב קבוצה כזה יש תת קבוצות (שגם להן ייתכן שיש תת קבוצות). באופן זה נוצר מידרג לפי הכלה של המרכיבים, שלפיו הגדרנו "עומק" של תפישה: למרכיבים של התפישה יכול להיות "עומק" שמביע כמה רמות של הכלה (תת קבוצות ותת-תת קבוצות, וכן הלאה). תפישה שאין בה עומק, מכילה רק שתי רמות, ובתפישה עמוקה יש 3 או 4 רמות.

רק בשליש מבתי ספר למורים ולמנהלים יש תפישות עמוקות על יח"א.

בשני בתי ספר יש לתפישות של המורים והמנהלים עומק רב, וב-7 אין לתפישות עומק.

הדבר בוודאי מחזק את החשיבות של הדרכה, מכיוון שאנו מניחים שתפישה עמוקה היא חיונית לצורך הבנה משמעותית של המושג "שבוע לימודים ארוך". הדרכה עשויה ליצור תפישות עמוקות יותר בקרב המורים והמנהלים.

ממצא מס' 8

כמעט ולא נתקלנו בבתי ספר (או במסמך רשמי כלשהו) שניתן לומר שניצל או הציע לנצל את (כמעט) מלוא האופציות האפשריות להגמשת ארגון הזמן המוזמנות על ידי הארכת שבוע הלימודים.

זו מסקנה שנובעת ממה שניתן לכנות "העדר ממצא". לא נוכל להביא דוגמאות ממחישות כי פה מדובר על מה שלא מצאנו. רק נוכל לציין דוגמאות של התופעות שחיפשנו ולא מצאנו: התייחסות לתוספת כתוספת של נניח 360 דקות ולא 8 שעות, דקות שניתן לחלק אותן לחבילות גמישות שונות: נניח ישנם שיעורים הנמשכים 10 דקות ואחרים הנמשכים, נניח, 100 דקות; בניית מערכות שעות אישיות שונות לכל תלמיד ותלמיד; שינוי דרמטי של החלוקה של היום לזמן ציבורי וזמן פרטי (של תלמידים); ועוד. אלה אפשרויות הרבה יותר רדיקליות מאלה שנתקלנו בהן להוציא אולי המספר הקטן של בתי ספר שהשכילו לבנות תוכניות לימודים אישיות לכל תלמיד.

בדרך כלל שילוב החוק נשאר בגבולות המוכרים של הוראה בית-ספרית. בתי הספר מרשים לעצמם "לפנטז" ולעיתים גם ליישם שינויים מהסוג של בחירת חוגים, עיבוי תוכניות לימודים, עיבוי תכניות העשרה, אך אינם מנצלים בדרך כלל את החוק לטובת תהליכים אישיים, הכרת התלמידים, תוכניות ספורט ותוכניות ייחודיות שבנויות לאוכלוסיות המיוחדות של בתי הספר כמו אוכלוסיות העולים. מורים רבים חשים שבצעו בעיקר שינויים צורניים ובסופו של דבר רבים מרגישים שהילדים לא נתרמו מהפעלת החוק.

במחקר הרחב אותם בתי ספר אשר שינו את שיטות ההוראה מדווחים על שינויים בתוך המסגרת אך לא כאלה הפורצים את גבולותיה.

דוגמה של ניצול "יצירתי" של הזמן הייתה דווקא שלילית: צמצום ההפסקות בבתי ספר מסוימים. בחלק מבתי הספר הדבר נעשה על מנת לקצר את היום. בחלק אחר מבתי הספר זה נעשה בטענה שההפסקות מזמנות אלימות. אותם בתי ספר אשר צמצמו הפסקות היו מרוצים מאד עם החלטתם. אולם אנו איננו יכולים שלא לשאול, האם כבר בגיל צעיר של בית-ספר יסודי, אין מקום לחשוב על דרכי טיפול באלימות, לחשוב על מהלכים חינוכיים שיתמודדו עם בעיית האלימות, ויש צורך לנקוט באמצעים עוקפי אלימות, אמצעים שלא נותנים לתלמידים שום כלי לטפל באלימות שסביבם ושבתוכם?

טיפול "יצירתי" אחר בהפסקות הוא הארכת ההפסקות והפסקת האוכל, על מנת להגיע לשעת סיום "נכונה" בלי להוסיף בפועל שעות לימוד לילדים.

העדר ממצא זה מתוקף גם בתצפיות וגם בשאלוני המנהלים.

כאשר המנהלים התבקשו בשאלוני המיפוי לציין אילו שינויים בוצעו בשיטות ההוראה בעקבות הפעלת החוק – 56% מהם דווחו **כי לא השתנו שיטות ההוראה**.

אם נתייחס לרשימת השינויים ב 44% מבתי הספר שכן דווחו שבוצעו שינויים בשיטות ההוראה, ניתן לחלקם לשינויים שיש בהם שינוי שיטות עם פוטנציאל רדיקאלי או חדשני וכאלה שלא.

70% מבתי ספר אלה דיווחו על שיטות בעלות פוטנציאל חדשני: עבודה בקבוצות קטנות, יכולת בחירה, עבודות יצירה. במלים אחרות: רק $44 \times 70 = 31\%$ מהמנהלים דיווחו על שינוי בשיטות שפרץ את התפישות הסטנדרטיות. לצערנו תצפיות וראיונות העומק שנעשו למדו אותנו כי ברוב המקרים הפוטנציאל לרדיקאליות לא מומש גם במקרים אלה.

בנוסף, בשאלוני המנהלים בסוף התקופה נשאלו המנהלים ביחס לשינויים שחלו בבית הספר בעקבות יישום החוק. להלן תשובותיהם בממוצע של 1-5 (5 – מסכים, 1 – לא מסכים):

ממוצע	סטיית תקן	
2.96	1.24	יישום החוק בבית הספר יצר שינוי מהותי בתכנים הנלמדים
2.63	1.23	הפעלת החוק בבית הספר יצרה שינויים בהתמחות המקצועית של המורים
2.86	1.26	הפעלת החוק בבית הספר יצרה שיפור בדרכי ההוראה
3.29	1.43	הפעלת החוק בבית הספר אפשרה לי לממש תוכניות שתמיד רציתי לממש
3.55	1.13	בשעות הלימודים שנוספו בבית הספר מתקיימים בעיקר לימודים המכוונים לשיפור הישגים במקצועות הלימוד

מהטבלה אנו רואים שהמנהלים מרגישים שהשינויים היו מתונים במרבית התחומים.

חיזוק נוסף למסקנה זו בבתי הספר בא מעיון בתכנים שהם בחרו להוסיף בשבוע לימודים ארוך. בתי-הספר בחרו שלוש קבוצות של תכנים, הרחבת תכנים קיימים (על פי התרשמותנו - במעמד של "עוד מאותו דבר"), תכנים לימודיים חדשים, ותכנים הפגתיים – חוגים. בשאלוני סוף תקופה נשאלו המנהלים כמה זמן הקדישו בשעות התוספת לכל אחד מסוגי התכנים הנ"ל.

מעיון בטבלה הבאה אנו רואים כי זמן התוספת נוצל במידה גבוהה להעמקה בתכנים קיימים, במידה בינונית-גבוהה להוספת תכנים הפגתיים ובמידה בינונית להוספת תכנים.

טבלה: התפלגות הזמן שנוצל עבור היבטים שונים של שילוב תכני התכנית באחוזים

כלל לא	במידה בינונית	במידה רבה
5.3	40.8	53.9
14.8	51.9	33.3
22.5	48.8	28.7

נראה לנו שממצא זה מחזק את הטענה שהחשיבה שהנחתה את בתי הספר ביישום החוק נשארה במסגרת החשיבתית/פדגוגית הקיימת ולא פרצה דרכים.

נשאלת השאלה: כיצד ממצא זה וחיזוקו העקיפים מתקשרים לנושא העדר הדרכה?
הממצא מראה שמלוא האופציות הטמון בחוק אינו נמצא בינתיים ב"תודעת" השדה, אפילו בבתי הספר בהם החוק מנוצל היטב. היעדר אופציות אלה בתודעת השדה הוא בוודאי תוצאה של העדר הדרכה ממוקדת בנושא.

ממצא מס' 9

בבתי הספר המפעילים שבוע לימודים ארוך: א. רק למעטים יש תפישות מגובשות ועמוקות על המפעל, ובמשך השנה כמעט ולא היו שינויי תפישה על שבוע הלימודים הארוך. ב. בתפישות של רוב בתי הספר המפעילים שבוע לימודים ארוך חסרים גיבוש ועומק (באופן מוחלט ובהשוואה לביקורת). ג. בתפישות של המורים והמנהלים חסר רובד רעיוני ועיקר המשמעות של שבוע הלימודים הארוך הוא בביצוע של שבוע הלימודים הארוך ובתוצאות ההפעלה.

מסקנות חשובות אלה ניזונות מחקר התפישות באמצעות מפות קוגניטיביות, שבו למושג "תפישה" יש משמעות שהוצגה לעיל, ושוב נבחר את כוונתנו בביטויים "לבית ספר יש תפישה מגובשת" מול "לבית ספר יש אוסף רעיונות מקושרים במידה מועטה" או "מימד העומק של התפישה הוא מצומצם".

כדי שהרעיונות שיש לאדם על יישות נתונה ייקראו "תפישה מגובשת של היישות" נדרשות מהם מידות מינימליות של ידע על היישות וגיבוש או אינטגרציה. מדד הגיבוש מבטא את המידה שבה הרעיונות הללו מקושרים ומאוחדים לכלל שלמות אחת. אם המידות המינימליות של ידע וגיבוש אינן קיימות כי אז התיאוריה שלנו קובעת שלאדם יש רק אוסף של רעיונות שאינם מבוססים על ידיעת הנושא או שאינם מקושרים זה לזה.

במחקרנו נמצא כי לכל המורים היה הידע המינימלי על "שבוע הלימודים הארוך" ולכן ממד הגיבוש של התפישה הוא הקובע אם ליחיד (או, בהשאלה, לקבוצה) יש או אין תפישה מגובשת על שבוע לימודים ארוך. אם באוסף הרעיונות שבמפה הקוגניטיבית יש לפחות מידה בינונית של גיבוש קבענו כי "יש ליחיד תפישה מגובשת", ואם מידה זו לא הושגה אמרנו שאין ליחיד (או לקבוצה) תפישה מגובשת, או שליחיד יש אוסף בלתי מקושר של רעיונות.

המורכבות של הרעיונות שיש ליחיד משתקפת במספר ממדים של התפישה, וכאן השתמשנו ב"עומק של התפישה". להבהרת המשמעות של "עומק רב של תפישה" נציג שתי אנלוגיות. אנלוגיה תחבירית: משפט מורכב אחד, המכיל מספר רעיונות שכל אחד מורכב אף הוא יש רעיונות-משנה המובעים במשפטים מוסגרים. אנלוגיה ספרותית: סיפור שמכיל סיפורים אחרים, שמצידם מכילים סיפורי משנה, שמורכבים מסיפורים משניים, וכן הלאה. אם למשפט ולסיפור יש משפטים וסיפורים רבים הרי הם מביעים רעיונות עמוקים ומורכבים, ויש להם מספר רבדים. כך גם בתיאוריה של התפישות: עומק התפישה משקף באופן מסוים את מורכבות הרעיונות שנכללים בתפישה, מפני שככל שהעומק גדול יותר כן יש יותר שיכון של רעיונות בתוך רעיונות גדולים יותר (רי' דיון במפות קוגניטיביות בחלק הנפרד של הדו"ח). לפיכך, תפישה עם עומק מועט מבטאת רעיונות שאינם משוכנים זה בתוך זה. עם זאת, ייתכן כי לרעיונות שבתפישה יש מורכבות גבוהה המתבטאת בממדים אחרים, כגון, מספר רב של מושגים הקשורים באמצעות קשר אחד (ניקרא "הריבוי הטיפוסי של הקשרים").

יש להדגיש שבדיון במסקנה זו אנו מתייחסים לתפישת המורה/בית הספר לגבי שבוע לימודים ארוך. אין מסקנה זו דנה בתפישות של מורים/בתי ספר ביחס לחינוך או לימוד באופן כללי.

ביחס לאי-קשר בין הפעלה וקיומן ואופי של תפישות: הממצאים עליהם אנו מתבססים כאן יוצגו בהרחבה בדו"ח על חקר התפישות. בפרק זה נסתפק בציון העובדה הבאה: **אין קשר ברור בין אופי התפישות של בתי הספר וגנים לבין איכות ביצועם כפי שזו משתקפת בפורטרטים.**

פרשנות

כיצד ניתן להסביר ממצא זה הנראה תחילה כאנומליה? ניתן להציע לפחות ארבעה הסברים שונים: ראשית, יתכן שיש לנו הוכחה נוספת על טבעו המוזר של האדם כייצור שמחשבותיו ופעולותיו אינן קשורות זו לזו.

הסבר שני אפשרי הוא זה: תפישות הן מיבנה מנטלי ברמה מושגית/רעיונית, שאינן קשורות באופן הכרחי עם העשייה (או המציאות). תפישות נוצרות על ידי הפשטה, המשגה ועליה לרמה העיונית, ויש להן זיקות למציאות, כי הן מושפעות ממנה ועשויות להשתנות בעקבות התנסויות במציאות. עם זאת, לא כל הפעלה או עיסוק בעניין מסוים (למשל, שבוע לימודים ארוך, מקצוע נתון) מביאה להמשגה, ובוודאי שאיננה מהווה תנאי מספיק ליצירת תפישה מגובשת על אותו עניין.

הסבר שלישי: בתי ספר שנצלו היטב את התוספת היו בתי ספר בעלי שאיפה פדגוגית/לימודית או בתי ספר המתמודדים עם בעיה אקוטית. (הסבר רחב יותר של הנושאים המוזכרים יופיע בהמשך בעמ' 41.)

כפי שנסביר בסעיפים הרלבנטיים, יתכן שבאוריינטציות אלה מודגשת העשייה על חשבון המימד הרעיוני. ולכן ניצולם הטוב של בתי הספר הללו את התוספת לא השתקף בגיבוש ובעומק הרעיוניים של תפישתם את שבוע הלימודים הארוך.

רביעית, יתכן שהדבר נובע מהיעדר עומק של התפישות. יתכן שהיעדר עומק זה מונע מהמחזיק בתפישה לראות את הקשר בין רעיון שבוע לימודים ארוך לבין ביצוע. זו דווקא סברה אופטימית כי בניגוד לסברות האחרות היא מציעה לנו קו פעולה בנושא **הדרכת בתי הספר וגם מספקת ראייה עקיפה נוספת על הקשיים שהתעוררו ביישום החוק כתוצאה מהיעדר הדרכה ממוקדת בנושא.**

ממצא מס' 10

בהדבה בתי ספר (ובמיוחד באלה בהם תוספת השעות לא נוצלה בצורה הטובה ביותר) ההיערכות לקראת יישום החוק הייתה מזכונת להתחשבות בצורכי המורים ופחות להתחשבות בצורכי התלמידים.

יישום החוק יצר בהרבה בתי ספר קונפליקטים קשים סביב שעות העבודה של המורים. בעקבות קשיים רבים של מנהלי בתי הספר להתמודד עם שחיקה ועייפות של מורים, עם סירוב מורים לעבוד בימים ארוכים, וההתנגדויות של הסתדרות המורים, נאלצו מנהלים רבים להיכנע לאילוצים כמו: ימים חופשיים של מורות; ימים בהם "אי-אפשר" למורה מסוימת להישאר מאוחר וכדומה. בהרבה מקרים שיקולים אלה היו הרבה יותר מרכזיים בעיצוב ההיערכות לקראת יישום החוק מאשר שיקולים חינוכיים או פדגוגיים. ברור לנו שהמנהלים נאלצו לנקוט בשיטה זו כפתרון יחיד לקונפליקט קשה בכל זאת נראה לנו חשוב להצביע על תופעה זו.

עם הזמן חל שיפור בחלק מבתי-הספר. מציאנו מצבים שבהם המחנכים מרוצים, לרוב יותר מהמורים המקצועיים בשאלון למנהלים נמצא שהמנהלים מוצאים שהחוק יצר קושי למורי בתי הספר כפי שמוצג בטבלה הבאה:

המידה שבה הפעלת החוק תורמת או יוצרת קשיים באחוזים

מחנכי כיתות	בעיקר רווחים	במידה שווה	בעיקר קשיים
20.5	32.5	47.0	
20.2	25.0	54.8	

המנהלים גם רואים את התנגדות המורים ללמד בשעות הנוספות קושי משמעותי עבורם, כפי שניתן לראות בטבלה הבאה.

התפלגות הקשיים השונים בהפעלת התכנית באחוזים

התנגדות מורים ללמד נוספות	קושי מרכזי	קושי לא מרכזי	אינו מהווה קושי
39.8	43.4	16.9	
43.9	34.1	22.0	

התנגדות המורים ללמד נוספות מהווה את אחד הגורמים המובהקים סטטיסטית המבחינים בין מנהלים המעוניינים בהמשך יישום החוק, לבין כאלה שאינם מעוניינים. (פירוט נוסף לגבי ממצאים אלה נמצא בסיכום ממצאי השאלון למנהלים שבפרק הנספחים).

מצאנו מורים שהתגייסו לעשות דברים אחרים, אך תמיד המורים הוו קבוצות לחץ.

בחלק גדול מבתי הספר של **מחקר הרוחב** נטען כי בימים הארוכים יותר, נרשמות היעדרויות גבוהות של מורים, יש לחץ ותסכול מצד המורים. באחד מבתי הספר שבו התחלנו את הערכת הרוחב המורים, בשיתוף עם ההורים, הביאו להפסקת יישומו של החוק. אנו טוענים שהמנהלים הלכו על החבל הדק שבין הענות לצורכי קשיי המורים ובין הרצון ליישם את החוק באופן אופטימאלי. כיוון שכך, היו התפשרויות לכיוון דרישות המורים כמתואר בהתחלה.

להתחשבות הרבה בצורכי המורים ניתן למצוא הסבר בממצאי **מחקר הזוטא על שחיקת המורים** בבתי הספר. נמצא, שגם במצב זה שבו הייתה התחשבות במורים רמת השחיקה גבוהה וכי במקומות בהם הייתה יותר התחשבות בתנאי העסקה היה קל למורות להשלים עם החוק.

המורות חוות קשיים אישיים בעקבות יו"א הכוללים: עייפות רבה, שחיקה ותחושות אשמה על שהן משאירות את ילדיהן לבד בבית בזמן שהן נשארות בעבודה. במקביל נמצאו במחקר הזוטא שלושה פרמטרים המשפיעים על הדרך בה תופסות המורות את יו"א בחוויה האישית שלהן. ראשית, תנאי ההעסקה, נמצא שכאשר יו"א מביא עמו הרעה בתנאי ההעסקה מורות מביעות כעס, התמרמרות ומתקשות לראות יתרונות ביו"א. לעומת זאת, כאשר תנאי ההעסקה משתפרים בעקבות יו"א, המורות נוטות לראות יתרונות ביו"א ולהשלים עם הקשיים שהשינוי בסדר היום מעורר. שנית, ממד הזמן, נמצא שעם הזמן מורות מבטאות תחושות של הסתגלות לשינוי שהביא עמו יו"א. אולם, משתנה זה נמצא רק בבתי הספר בהם השתפרו תנאי ההעסקה של המורות בעקבות יו"א ובבתי הספר בהם השכילו לערוך שינויים בעקבות למידה של התוכנית. שלישית, סוג התפקיד, נמצא שככל שהמורה ממלאת תפקיד בכיר יותר יש לה יכולת רבה יותר לראות את היתרונות ביו"א.

פרשנות

אנו טוענים שההתחשבות תחילה בצורכי המורים היא שוב תוצאת לוואי שלילית של העדר הדרכה ועוד יותר מזה – היעדר גיוס של צוותי בתי הספר. מורים אינם קבוצה המצטיינת באנוכיות גורפת. העובדה שצורכיהם עצבו את היערכות בתי הספר מראה שבבתי ספר רבים לא ראו את התועלת הרבה בהארכת שעות הלימוד. לפחות חלקית, הדבר נובע מכך שלא קבלו הדרכה מסודרת בנושא מהות החוק ויישומו.

לגבי גיוס המורים – המנהלים השתמשו בכלים שבידם, אם לא לגייס אז לפחות להפחית את התנגדות המורים ליישום החוק.

עמדתנו ופרשנותנו בסוגיית ההדרכה

כל הממצאים הנ"ל מחזקים את הטענה שלא ניתנה הדרכה לבתי הספר בנושא יישום החוק ושלעובדה זו תוצאות שליליות. תארנו כי המנהלים חשים לבדם ביישום החוק וטענו כי שאין שותפות של המטה ושל הפיקוח ביישום. מצב עניינים זה נובע מהמשנה הפדגוגית של המשרד המדברת על ראיית כל השעות כמקשה אחת.

לעניות דעתנו תפישה זו מוטעית. מדובר על חוק אשר מסגרת הפעלתו מזמנת תהליכים פדגוגיים מורכבים. מדובר על חוק מורכב ביותר אשר דורש פיתוח הנחיה, ותוך כדי פעילות. ההנחיה ניתנה בצורה מינימלית. יחד עם זה גם לא התפתחו כל מנגנונים לשיתוף פעולה בין מנהלים, מנגנונים שיכולים להחליף חלקית הנחיה והדרכה ממוסדים.

ובנוסף החוק יוצר שינוי מהותי בדרכי ניהול, ניהול בתי-ספר וניהול כיתה. בתי הספר לא קבלו הכשרה לכך. מעצם העובדה שתוספת השעות הייתה לטובת עיבוי שעות לימוד ולא לצורכי הכשרה, פיתוח וחשיבה, לא פותחו במסגרת הפעלת החוק מודלים אחרים לפעילות.

בתי ספר אחדים השכילו לבנות לעצמם יישום מעניין ומיוחד משלהם. בתי ספר אחרים לא הצליחו להתמודד עם המשימה, ולעיתים אף לא הבינו מה משמעות החוק, או לאיזה צורך הוא ניתן. בתי הספר הללו הגיבו כל אחד כפי יכולתו, בדרך כלל על ידי הזמנת גורמים חיצוניים שונים שימלאו את השעות, תוך שמירה על שקט תעשייתי בבית הספר עד כמה שהדבר ניתן. במקרים אלה נוכל לראות תוספת מלאכותית שאיננה חלק מן המהלך הרגיל של בית הספר, ואין לה השפעה על הנעשה בתוכו.

לסיכום: אין סיכוי שהיישום של החוק ישיב רצון ברמה הארצית ללא מערך הדרכה מסודר וממוקד.

ממצאים המתייחסים להשערה מס' 3: ההבדלים בניצול תוספת השעות נובעים מתכונות אימננטיות של מוסדות שונים.

ממצאינו מאפשרים לנו להצביע על אפיונים המבחינים בצורה די ברורה בין בתי ספר שנצלו את תוספת היטב ואלה שלא נצלו אותה בצורה טובה.

ממצא מס' 11

בתי ספר שניצלו את תוספת השעות בצורה טובה היו בעלי שני איפיונים. ראשית, בתי ספר שיש להם "שאיפה פדגוגית/לימודית" עשויים לנצל את השעות היטב.

המושג "שאיפה פדגוגית/לימודית הובהר בעמ' 16. מעיון בפורטרטים (ראה בפרק הרלוונטי) ובקיצורים הלוקוחים מהם המופיעים בחלק זה, נוכל להיווכח שבתי הספר וייצמן, יצחק למדן, רימון, מילניום, נרקיסים (ראו פרק הפורטרטים) ... מאופיינים כבעלי שאיפה לימודית/פדגוגית.

כאן נמחיש באמצעות קטע מהפורטרט על בית ספר בן-צבי.

מרים מנהלת בית ספר "בן-צבי" מסבירה איך שבוע לימודים בן 41 שעות פועל אצלם. ארבעה ימים בשבוע עד 15.30. יש גם תגבורים לחלק מהילדים מ – 15.30 – 16.30. התגבורים ניתנים על ידי מורות מבית הספר – לא

אנשים מבחון. היא מדגישה שתוספת השעות איננה מיועדת לפרויקטים קצרי טווח. לא מאמינה בזה כי אין המשכיות. היא מספרת על ההדגשים המיוחדים בבית הספר. בית הספר הגביר מאד את לימוד המדע והטכנולוגיה. התלמידים מקבלים תוספת שעות במדע. סה"כ לומדים 8 שעות מדע בשבוע. יש גם שעות חוגי מדע. אלה חוגים הקשורים לתוכנית הלימודים "ולא חוגים בקונטציה הרגילה". החוגים גם אינם בסוף היום. הייתה הרחבה של לימודי האומנויות, גם תגבור מקצועות היסוד, למשל 3 שעות תגבור בכיתות א' – ב'. בנוסף בנו תוכנית לימודים בית ספרית מיוחדת בנושא "לחיות בנעימות ולא באלומות". ויש... רגע, רגע כבר עברנו את 8 שעות התוספת עבור שבוע לימודים ארוך. מרים חסרת סבלנות. היא מספרת מה יש בבית הספר שלה באופן כללי, קשה לה לעשות את ההבחנות האלה בין מה שקשור ל - 8 שעות תוספת ומה קשור לדברים אחרים.

היא ממשיכה לפרט. תוך כדי הסבר היא מציינת כלאחר יד שבלימודי מדע חלק מהשעות מפוצלות ובנוסף כל מחנכת מבלה 2 שעות בשבוע כמורה "מסייעת" בכיתה אחרת. איך יתכן, הרי תוספת השעות אמורה להיות לשעות אורך בלבד? מרים מגיבה בזלזול-מה: "אם אתה יודע איך לעבוד אז יש גם שעות אורך וגם שעות רחוב". היא נכנסת לפרטים, מסבירה איך היא לוקחת שעות כאלה ושעות כאלה ומוסיפה ככה וככה. בסופו של דבר אחרי איגום הכל, הצליחה להוסיף שעות רחוב וגם כל ילד מקבל את 41 השעות הדרוש.

היא מספרת איך חוק שבוע בן 41 שעות התקבל בבית הספר. בחצי השנה הראשונה זו הייתה הנחתה. עבדו עם חברות פרטיות. החל מהשנה השנייה אין חברות פרטיות. קיימה דיונים עם הצוות. אמרה למורות: אם קבעו לנו שבוע לימודים ארוך, בואו נעשה את זה על הצד הטוב ביותר. בדיונים האלה הצוות קבל את החלטה להעשיר את המדע והטכנולוגיה. גם קבלו החלטה שלא יבטלו את ההשתלמות הבית-ספרית ושעות השהייה, למרות תוספת הנטל.

יום ביקור שלם בכיתה ג'2: היום מתחיל בשעתיים אמנות. נושא השיעור: הסופר עמוס בר. לאחר פתיחה פרונטלית קצרה הילדים מתחלקים לקבוצות. קבוצה אחת עוסקת בהכנת כריכה לספר, קבוצה אחרת בהכנת פרסומת לפעילות הקשורה לסופר. קבוצה שלישית מכינה חידון הקשורה ליצירתו. קבוצה אחת עובדת בחימר בנושאים ודמויות מיצירותיו ועוד...

הילדים עובדים במרץ מרבית השעתיים. המורה מנצלת את ההזדמנות להקריא את השמות. באותן שעות שם יושבות לבדן מחנכת הכיתה, כוכי, עם המחנכת המקבילה. הן מכינות חומר לימודי ביחד. כותבות, גוזרות, מקשטות. חלק על השולחן יחד עם עוגה שהביאו, חלק על הרצפה. שקועות מאד בעשייה. 10.00 הפסקת אוכל. כוכי המחנכת יושבת עם הילדים. אמרית ומלאת מרץ, היא מקרינה המון חיבה ואכפתיות לילדים. היא שואלת אותם מה היה בשני השיעורים הראשונים. הם מספרים בהתלהבות. בזמן ההפסקה נכנסת המורה לטכנולוגיה. מקריאה שמות ואומרת: "בזמן שאתם אוכלים ארשום את החלוקה למוקדים כדי לקצר את הזמן." ההפסקה מסתיימת ב - 10.20. ב - 10.23 כל הילדים כבר יושבים, כל אחד במוקד הלימוד שהוא אמור להיות בו.

באחד המוקדים אני שואל את הילדים מה הם עושים. במוקד אחד ילדה מסבירה: "זה יחידני. כל אחד כותב השערות. אח"כ פותחים את הספר ובודקים אם צדקנו." קבוצה אחרת יוצאת החוצה להסתכל על כל מיני חיות במשקפת.

בשעה 11.30 הילדים נקראים למליאה. רק קבוצה אחת מדווחת והמורה מקפידה שכלם יקשיבו. בסוף הכיתה מוחאת לקבוצה כפיים.

אחרי ההפסקה מתחילה כוכי את שיעור המתמטיקה בדיוק ב - 12.00 ונוזפת בשני מאחרים. הכיתה מחולקת לקבוצות. כוכי מתיישבת ליד קבוצה אחת של 13 ילדים להקניה. הקבוצות האחרות עובדות בעבודה עצמית. המשימות בכל קבוצה שונות אבל אין הכוונה להתחשבות בהבדלים אינדיבידואליים. הילדים עוברים במשך השיעורים את כל המשימות ברטציה. כמעט לכל אורך השיעור כוכי יושבת עם קבוצת ההקניה. השעה 13.00. ארוחת צהרים. כוכי מחממת מים בקומקום גדול ומרבית הילדים עומדים בתור ליד שלחנה שתשפוך מים למנת המרק המוכנה בקרטון שהביאו מהבית. אחרים אוכלים כריכים. שקט מדהים. אחרי הארוחה, מתקיימת פעילות לימודית קצרה ויוצאים להפסקה. ב - 14.00 מתחיל הנושא האחרון. מעין שיעור מחנך בנושא של חברות. רואים סרט ולאחר מכן מתקיים דיון ער בנושא. כל מי שטוען שבשעות אלה ילדים עייפים ולא יכולים להתרכז, היה צריך לראות את הילדים החמודים ומלאי המרץ האלה בשעה האחרונה.

אם כן, אין ספק שבית ספר מנצל את תוספת השעות בצורה חכמה, טובה ויעילה. אמנם אין הוא חורג מדפוסים סטנדרטיים של ארגון זמן, התוספת פועלת במסגרת של מערכת שעות שנתית כיתתית.

יש לציין שהשעורים אינם בעלי האורך הרגיל אלא לעיתים קרובות השיעורים כפולים. אך מעבר לכך אין חלוקות זמן "משוגעות" ויצירתיות יותר. אולם בתוך מסגרת זו נעשית עבודה מעניינת ומועילה. הילדים לומדים באווירה נעימה ואינם מתעייפים לקראת סוף היום. התוספת מאפשרת לבית הספר לחזק בצורה אורגנית ורציפה את התחומים הנראים לו כחשובים. מצד שני, יש לשים לב שצוות המורות אינו מכוון להוראה דיפרנציאלית בה ילדים שונים מתמודדים עם משימות שונות בהתאם לנתונייהם ומצבם הלימודי. הראייה הדיפרנציאלית מתבטאת בעיקר בתגבורים הניתנים בסוף היום. אך זאת הביקורת היחידה על עבודה שבסה"כ מתבצעת היטב.

במחקר הרוחב ממצא זה הוא חד משמעי. לכל בתי הספר שהוגדרו כבלתי מצליחים או מצליחים מאד (בהקשר של יישום החוק) הייתה שאיפה פדגוגית חינוכית. פירוט ממצא זה נמצא בראשית פרק התוצאות של מחקר הרוחב.

ממצא תומך אחר נמצא בשאלוני המנהלים. בקיבוץ ממצאים משאלות שונות נמצאה ההבחנה בין שתי קבוצות מנהלים: אלו הרואים יותר יתרונות מחסרונות מציגים בעקר אפשרויות של יישום חזון של פיתוח דברים חדשניים יותר. האחרים, שמתנגדים רואים לנגד עיניים את הקשיים ואת התנגדות המורים.

פרשנות

ממצא זה, המבחין בין בתי ספר בעלי שאיפה פדגוגית/לימודית לבין אלה בעלי שאיפה חינוכית מסתבר מהשיקולים הבאים: המושג "שאיפה" מצביע על קיום באידיאל קונקרטי רחב שבית הספר שואף באמת להגשים, אך בינתיים הוא נשאר שאיפה כי משהו מונע ממנו להגשימה. שאיפה זו יכולה להתקיים גם בתחום החינוכי. יחד עם זאת, יש הבדל בין שני סוגי השאיפות. בדרך כלל (לא רק בקשר לנושא חוק 41 שעות) שיח על שאיפה פדגוגית/לימודית כלשהי עוסק באחד או יותר מ - 4 דברים שיש "לטפל" בהם אם ברצוננו להגשימה - שינויים בתכני הלימוד, בשיטות ההוראה, בניצול משאב המרחב ובניצול משאב הזמן (כמה שעות ללמד מקצוע מסוים, באילו שעות של היום, באיזה גיל וכו'). במלים אחרות, השיח המקובל סביב שאיפות פדגוגיות/לימודיות מפנה מקום נכבד להתלבטויות בקשר למשאבים חסרים או למשאבים שיש לשנותם על מנת להגשימם.

לעומת זאת בארץ השיח על שאיפות חינוכיות עוסק במהות החינוך, באקלים ובאופי המחנך. כמעט ואין התייחסות לענייני משאבים. שימו לב למשל שמתקיימים לעיתים דיונים סוערים על עבודת מחנכי כיתות כאשר בפועל מדובר בפעילות משך שעה או שעתיים בשבוע. אחד מאתנו השתתף לא מזמן בדיון בבית ספר בו הועלה בהתלהבות בלתי רגילה הרעיון שבנוסף לשעות החינוך ייפגשו מחנכים עם כתות החינוך שלהם ל - 10 דקות כל יום (חוץ מהיום החופשי של כל אחד, כמובן!). במלים אחרות, התלהבו מתוספת של 50 - 40 דקות חינוך בשבוע! דוגמה נוספת: יתקיימו דיונים סוערים על אבדן רצון ילדים לטייל ועל דרכים לשנות את יחסן לנוף ולטיול. הדיון לא יעסוק במחסור בזמן. השיח הסטנדרטי נוטה להתעלם מסוגיות הקשורות בהעדר משאבי מקום וזמן. לדעתנו השיח הזה מוביל לחשיבה לא מעמיקה בנושאי חינוך אבל אין זה מענייננו כאן. הטענה שלנו היא שבתי ספר המגבשים שאיפות חינוכיות ולא פדגוגיות/לימודיות, לא יצביעו על מצוקת זמן כמשהו הבולם את הגשמת השאיפה. שינוי מערכת היחסים בים מורים ותלמידים, למשל, איננו דבר המחייב תוספת משאבים אלא פשוט שינוי עמדות של מורים! לכן תוספת זמן לא כל כך "תזיז" לבתי ספר בעלי שאיפות חינוכיות. לעומת זאת, בתי ספר המנסים להגשים שאיפה פדגוגית/לימודית מודעים מאד לסוגיית הזמן ותוספת זמן תראה כדבר-מה חשוב ומבורך. משום כך אנו טוענים שבתי ספר שניצלו את התוספת היטב היו קודם כל בתי ספר בעלי שאיפה פדגוגית/לימודית.

ממצא מס' 12

סוג שני של בתי ספר שניצלו את התוספת היטב הוא: בתי ספר שניצבו מול משבר רציני

חלק מבתי הספר ניצלו את התוספת בצורה טובה בגלל התחושה שבית הספר בסכנה או במשבר. בתי ספר אלה היו חייבים לענות על צרכי הקהילה שבתוכה הם יושבים, כדי שהיא תעזור להם להתגבר על האיום.

לכאורה, כל בתי הספר מוחזקים ע"י משרד החינוך וההרשמה היא אזורית ומוכתבת ע"י הרשות המקומית באופן שווה לכל בתי הספר. במציאות בתי הספר שמספר תלמידיהם קטן נמצאים בסכנת סגירה, ואיום זה משפיע עליהם ודוחף חלק מהם להתאמץ ולהוכיח את עצמם לתושבי הסביבה, כך שמספר התלמידים יעלה, או שההורים באזור ילחמו יחד עם בית הספר להשארותו, למרות מספר התלמידים המצומצם שנמצא בו. בית הספר חייב להשתנות, כדי שההורים יסכימו להלחם למענו. תחושת הסיכון או האיום על בית הספר דוחפת את הצוות לראות את יו"א ככלי עזר או כאמצעי לשיפור בית הספר ותכנית הלימודים שלו. התוספת נתפשת כאפשרות לשינוי או לחיזוק תהליך שינוי קיים בתוך בית הספר.

דוגמא טובה לבית ספר כזה מהפורטרטים הוא בית ספר "רבנו תם":

זהו בית ספר קטן בן 178 תלמידים בכיתות א'-ח', הנמצא כל הזמן בסכנת סגירה. בבית הספר רק כיתה אחת בשכבה, וחלק מהכיתות אינן תיקניות, כי אין מספיק תלמידים בכיתה לזכותה בתקן מלא. מידי שנה מתרוצצות שמועות על סגירת בית הספר, מחוסר כדאיות כלכלית לערייה. מידי שנה נלחם ועד ההורים, ומבטיח שקט לשנה אחת נוספת. המאבק על הקיום דוחף את בית הספר להצליח למרות המציאות שבתוכה הוא מתפקד.

בית הספר נמצא בשכונה מעורבת, בה תושבים יהודים וערבים, אתיופים ורוסים, עובדים זרים ממקומות רבים בעולם. האזור קשה, ומכונה שכונת הזבל. בתוך המקום הזה בית הספר שנלחם על קיומו הוא סיפור הצלחה, חלום פדגוגי שתוספת השעות אפשרה את הגשמתו.

בית הספר רואה את עצמו כמפלט היחיד לילדים בשכונה. הצוות משתמש במילה "הצלה" בהתייחסות ליו"א ולתלמידים. "זו הצלה להם שבמקום להיות זרוקים ברחובות או בבית ללא התייחסות ופעילות, הם נמצאים ביו"א בבית הספר". תפקיד בית הספר "להציל" את הילדים מן הרחוב, מן השכונה, מן החיים הקשים ולהעניק להם את הכלים שיאפשרו להם לצאת מן המקום בעתיד. ואכן מרכזיותו של בית הספר לקהילה ולשכונה חוזרת ועולה בסיפורים רבים.

בסוף יום הלימודים התלמידים והמורים ממשיכים לשהות בשטח בית הספר. משחקים בכל מיני משחקי כדור, נוכחים בכל פינה, מדברים, ולא נראה שהם ממהרים הביתה.

משאבי בית הספר דלים ביותר. החשב העירוני מקציב לבית הספר סכום פעוט ובזה צריכים להסתדר. יו"א נתפש בעיני המנהלת והמורים כמקור לתוספת משאבים שבהם ניתן יהיה להשתמש כדי להיטיב עוד יותר עם התלמידים. בתחילת הדרך להפעלת יו"א כינסו את ההורים ודיווחו להם על המטרה. ההורים, שלא נדרשו לתשלום, שמחו שהילדים וההורים יגיעו הביתה יחד, ונתנו למנהלת ולבית הספר להחליט מה יעשה בשעות אלו.

לכל מורה ניתנה אוטונומיה להחליט על ניצול השעות, בכיתה שבה היא מחנכת. שעות יו"א, שהתווספו לכל כיתה, נוצלו ע"י רוב המחנכים לחזרה על חומר הלימודים ולסיוע למתקשים. יחד עם זאת, בשעות הבוקר, היה מוסכם שמלמדים בצורה רגילה כדי ל"הספיק" את החומר הנדרש ע"פ תוכנית הלימודים. בשעות הצהריים התגייסו המורים לבנות מרכזי למידה ושיטות הוראה מגוונות וחוויותיות. בהמשך הייתה השפעה של הפעילות אחר הצהריים על פעילויות הבוקר. יותר מורים משנים את שיטות ההוראה גם בבוקר, בהתאם למה שנעשה בשעות אחר הצהריים.

ברחבי בית הספר פינות לימוד ועבודה עצמית של התלמידים. פינות קריאה, פינות תחפוזות, פינות חשיבה, פתרון בעיות וכד'. בכל פינה משימות לתלמידים בודדים או לצוותים, למצוא הקשרים, לבחור בין עדיפויות, לתאר במילים פעילויות וכד'.

לדברי כמה מהמחנכות והמורים, נושא שעורי הבית קיבל קידום אדיר. עד הפעלת יו"א רוב הילדים היו חוזרים לביתם, ולא היה מי שיעזור להם. מאז יו"א המורה שנכנס לשעות האחרונות מחויב ראשית כל לשעורי הבית, ורק אחר כך לפעילות המתוכננת. תלמיד שמסיים שעורי בית חופשי לעבוד על כתיבה של סיפורים, שירים, מכתבים.

יש תחושה כללית בבית הספר ששעות יו"א היו מענה טוב לצורכי בית הספר, ואפשרו לו להגשים עוד יותר את החלום הפדגוגי שלו.

דוגמא נוספת הוא **בית ספר קניה**. שם הוכרז בית הספר כבית ספר בסיכון על ידי הפיקוח והדחף לשינוי ניתן ע"י ההורים.

זהו בית ספר שנלחם על קיומו עם כעסים רבים באוויר. כעסים יש להורים כנגד משרד החינוך ועיריית ירושלים. יו"ר ועד ההורים ספר שבית הספר נחשב במשך שנים רבות לבית ספר גרוע בעל הישגים נמוכים. הפעילו בבית הספר כל מיני פרוייקטים והתערבויות אבל דבר לא השתנה. ההורים התארגנו לפנות לבג"צ נגד המשרד והעירייה, הם טענו שמחייבים אותם להירשם לבית הספר.

רמתו הנמוכה של בית הספר הופיעה בעיתונות המקומית מידי שבוע. כתבות על דלותו של בית הספר, וכישלונותיו במבחנים, הזינו את הכעסים וחוסר שביעות הרצון של ההורים והקהילה מבית הספר. ההורים איבדו את אמונם במערכת. הייתה סכנה שמספר התלמידים ילך ויקטן, ובית הספר הוגדר כבית ספר בסיכון. המפקחת ביקשה מההורים לתת לבית הספר הזדמנות נוספת, ואף התחייבה שבית הספר ישתנה, ובסיום השנה הישגים הלימודיים יעלו. מנהלת בית הספר הקודם נאלצה לפרוש, והובאה מנהלת חדשה.

כניסת המנהלת הנוכחית הביאה לציפיות ולתקוות מחודשות. ההורים נתנו הזדמנות נוספת, והמפקחת אכן שינתה את כל מערך ההוראה ודרכי ההוראה בבית הספר. כחלק מתכנית ההבראה של בית הספר נכנסו לתוכו מתערבים רבים. ותכניות שונות. מנהלת בית הספר הפעילה את כל התכניות הללו, והיא בתהליך של שינוי מהותי בבית הספר. רוב מוחלט של המורות שהיה אמון על הוראה פרונטאלית, למד והשתלם בגישות הוראה אחרות, והיום ניתן לראות בכיתות באופן מובהק, גיוון של שיטות הוראה. מורות מחלקות את התלמידים לקבוצות ע"פ רמות, מורות נותנות עבודה לקבוצה מתקדמת, ומשקיעות זמן בתלמידים החלשים. מורות מאפשרות לתלמידים שסיימו את משימותיהם, לקחת ספרים או משחקי למידה ולעסוק בהם.

אבל עדיין קיימים כעסים רבים. מנהלת בית הספר מלאה גם היא בכעסים: כלפי הסתדרות המורים שאינה מסייעת למורות להצליח ביוח"א, כלפי מערכת החינוך העירונית, שאינה מסייעת לבית הספר במצוקותיו, ושבנתה בית ספר חדש בסביבה, ושהטיפול בסביבת בית הספר מוזנח. לא פעם מפנה המנהלת אמירה לאוויר " לשרוד למרות הסתדרות המורים והמערכת העירונית".

כשנכנסה המנהלת הנוכחית לבית הספר היו בו ארבע מאות ושבעים תלמידים. כיום, מאתיים תשעים וחמישה בלבד. מספר התלמידים בבית הספר הולך ופוחת מדי שנה. בית הספר קניה חייב להיאבק על כל תלמיד ותלמיד, וכך למרות הכעסים וההתנגדויות, יש ניצול מלא של יו"א לטובת קידום בית הספר.

מינהלת החינוך העירונית החליטה שבת-הספר שנמצאים במדד טיפוח גבוה, יקבלו את תוכנית יו"א. במספר בתי ספר אחרים, ההורים התנגדו להצעה עקב התדמית שהיא יוצרת לבית הספר ולהורים. הורי בית ספר זה, חשבו אחרת: " אם יו"א יסייע לנו להשיג את מטרותינו, אז מדוע לא ? "

ההורים בבית הספר חשבו שיו"א יעזור להם להשיג שינוי. מנהלת בית הספר קראה למורות להסכים, משום שהתוכנית היא לטובת התלמידים וההורים. היא הוסיפה את הטיעון של חלוציות, ואת הכדאיות להיות ראשונים.

תכנית יו"א נוצלה בבית הספר היטב, ופעלה לקידום התלמידים. השעות היו משאב משמעותי להעלאת השגי התלמידים במקצועות היסוד: אנגלית, עברית וחשבון. למורות ניתן זמן לעבודה פרטנית עם הילדים ולקידומם. כולם מסכימים שחל קידום בהישגי הילדים. ההתמקדות במקצועות היסוד ושיפור הישגים בהן, הביאו את קבוצת ההורים הטובים, להתלכד סביב בית - הספר ולא להוציא את ילדיהם. בנוסף למקצועות היסוד הוסיף בית הספר תכני העשרה חדשים כמו, שעת סיפור, מוזיקה ועוד.

למרות ההצלחה וההישגים שעלו התסיסה בחדר המורים לא שככה. מורות פנו במכתבים אל ראשי משרד החינוך, וקיבלו גיבוי מהסתדרות המורים. האווירה של חדר המורים הייתה " אנחנו פרייארים " .

למרות כל הכעסים והתסיסה, ההשקעה בתלמידים, כולל בשעות יו"א, הניבה תוצאות טובות בסיום השנה. במבחנים האובייקטיביים שבוצעו, הייתה התקדמות אמיתית, גם לכל תלמיד וגם בממוצע הכיתתי והבית ספרי. נראה שבית הספר הנאבק על הצלחתו וקיומו, למרות הכעסים הרבים, השתמש בשעות הניתנות ע"י יו"א בצורה טובה.

דוגמא אחרת לבית ספר כזה הוא בית ספר אמונה (ראו בפרק הפורטרטים).

ממצא מס' 13

בתי ספר שפעלו עם ideology-in-use (המושג מוגדר בעמ' 17) נמו לא לנצל היטב את התוספת

בבתי ספר אלה יישום החוק היה ללא מעוף ותעוזה ותגובתם לחוק תאפיינה בתלונות על אי-נוחות, ילדים עייפים וכו'.

ראשית נעיין בקטע מפורטרט של בית הספר החרדי "תורת אמת":

סגן המנהל, הרב אלאוף מודה שהוא לא כל כך מעורב בנושא שבוע לימודים ארוך כסגן מנהל. לא יכול לומר משהו בנידון. מבחינתו כמורה הוא אומר שקשה ללמד בשעות האחרונות. הוא מסתפק בזה שהוא נותן לתלמידים דף עבודה.

כמוהו למורה רחל, מחנכת כיתה ו' יש דעה די שלילית על שבוע לימודים ארוך. המורות לא מרוצות, לדעתה. לפני כן לימדה 19 שעות משרת אם. עכשיו זה עד 3.30. אין תוספת שכר, אין הטבה אלא הרעת תנאים. גם מבחינת התלמידים קשה בשעות מאוחרות. למרות שהיא מחנכת הכיתה היא לא יודעת בדיוק מה התווסף לילדים. חושבת שיש יותר שעות אנגלית. היא מקבלת דיווחים מהמורה לאנגלית שמלמדת יותר בשעות אחר הצהריים, שקשה לילדים. יש איזה שהם יתרונות, בכל זאת? הילדים במסגרת, לא מסתובבים. אבל היה צריך לתת יותר שיעורי כייף. ההורים שהם במצוקה כלכלית מברכים על יום לימודים ארוך.

גם שרה, מורה למתמטיקה לא מתלהבת משבוע לימודים ארוך, מבחינת הילדים. הוספת השעות לא עוזרת. הילדים עייפים ורעבים (אגב, אין זה נכון, המנהל הרב אליהו הזמין אותי פעם לאכול ארוחת צהריים איתו וקבלתי מנה דומה לילדים – מנת קוסקוס משביעה וטעימה מאד!). השיעור אחרי הצהריים המוקדש לשיעורי בית איננו מנוצל כי הילדים עייפים. "אי אפשר להם להפעיל את הראש". מבחינת המורות, אומרת שרה, דווקא שבוע לימודים ארוך הוא נוח. בגללו המורה מקבלת עוד יום חפשי.

המורה מרים, מורה למלאכה, עובדת אחר צ"ש שלש פעמים בשבוע. מלאכה קל לילדים אבל יש כמה שהם עייפים ובכל מקרה יותר קל בבוקר, מספיקים יותר, רעננים יותר.

המורות אינן מגלות התלהבות בעניין שבוע לימודים ארוך. אבל חשוב לציין שתגובתן הרבה יותר מינורית מהתגובות השליליות הנזעמות שנתקלנו בהן בבתי ספר אחרים. שבוע ארוך לא כל כך טוב אבל לא נורא, יש יתרונות מסוימים.

עמדה זו מקבלת את ביטויה הברור ביותר במשיכת הכתף של מנהל בית הספר, כאשר נשאל על שבוע לימודים ארוך. "בעיקר אפשרה התוספת הקטנת הגירעון של הרשת (החינוך העצמאי)". באופן אובייקטיבי הוא מודה שיש ברכה ביום לימודים ארוך, בגלל ההשפעה הרעה של הרחוב. אבל לצוות יש קשיים עם זה.

באופן כללי הייתי מאפיין את תגובת בית הספר לתוספת השעות כתגובה **אדישה**.

כיצד ניתן להסביר את האדישות היחסית הזאת? ... כחלק מההסבר בואו נחזור אחורה לשיחותיי עם חלק מצוות בית הספר.

בשיחות אלה למדתי על ההשקפה החינוכית של בית הספר. קודם כל בית הספר משרת אוכלוסייה מוגדרת מאד. על מנת שילד או ילדה יתקבלו בבית הספר, האם חייבת להצהיר שהיא עם כיסוי ראש באופן קבוע ולחתום על כך. כמו שהמחנכת דבורה הסבירה לי, לא כולם יכולים להיכנס, צריכה להיות משפחה "נקייה מטלוויזיה".

דבורה מספרת לי על השקפת בית הספר. הדגש הוא על יראת שמיים. דרך ארץ לפני תורה. המורה מרים מסבירה לי שהורים מכניסים את הילדים לבית הספר בגלל רוחניות, ההדגשה על דרך ארץ.

המחנכת רחל מסבירה לי שבית הספר הוא ייחודי תורני, היחיד בעיר. הייחוד הוא: יותר ערכים, דרך ארץ. בגאווה היא מספרת לי שרואים הבדלים בין תלמידות בית הספר ואחרות מכל הארץ – זה מתבטא בהתנהגות, במשמעת, בציות לכל מורה.

המושג "דרך ארץ" הוצג כמרכזית גם בשיחתי הראשונה עם מנהל בית הספר. באופן כללי יותר הוא מאפיין את המוסד כבית ספר עם "קו חזק מבחינה דתית". נשאלת השאלה: מה תוספת שעות יכולה להועיל להגשמת מטרות חינוכיות כאלה? על מנת לענות על שאלה זו ברצוני לחזור לביקורי הראשון בבית הספר. בית הספר "תורת אמת" נמצא בעיר דרומית באחת מהשכונות הוותיקות והפחות מטופחות. קבלתי את כתובתו של בית הספר ומצאתי את עצמי חונה במגרש חנייה בפני בנייני שיכונים. חיפשיי הובילו אותי בסופו של דבר לשביל מאחורי הבניינים. שם שוכן בית הספר, מוקף שיכונים מכל הצדדים. בית ספר עצמו, או ליתר דיוק הקומפלקס החינוכי הכולל גם בית ספר תיכון וגן, הוא אוסף של בניינים קטנים אך די מטופחים עם דשא ומסביב. מקום נקי וסימפטי.

כאשר סוף-סוף מצאתי את בית הספר, אמרתי לעצמי – הימצאות בית הספר בלב ליבה של השכונה בוודאי מפריעה לשכנים. בטח התלמידים מפריעים מאד – רעש, המולה וכו'. ... אבל מהר מאד גיליתי שאני טועה בגדול. המלה הכי קולעת על מנת לתאר את בית הספר היא "שקט". כאשר הגעתי בפעם הראשונה תהיתי שאולי התבלבלתי, אולי זה איזשהו חג ואין היום ילדים בבית הספר. נכנסתי לבניין. הוקפתי בשקט כמעט מוחלט. מול הכניסה נמצא חדר המנהל. הדלת פתוחה, הוא יושב שם. פגשתי אותו פעמים מספר. לעיתים מדבר בטלפון, לפעמים מקיים שיחה עם מישהו. אבל הכל בשקט ובאיפוק ראויים לציון. חדר המורות בדרך כלל ריק. כאשר מסתובבים בבית הספר, עומדים ליד כיתה זו או אחרת - שומעים את המורה מדבר אבל בקושי. פה ושם איזה שהיא תשובת ילדים במקלה. אבל מוצנעת. פעם אחת בלבד נוכחתי במשהו שניתן לומר ששבר את הנורמה. 3 – 4 בנות התרגשו לגבי משהו והלכו מהר בפרוזדור ודברו (דברו – לא צעקו!) ביניהן. המנהל קם מיד ויצא מחדרו לברר מה פשר הדבר. גם ההפסקות הצטיינו באיפוק הרב ובקולות ובריחות המוצנעים ששררו שם.

דרך ארץ היא מושג מורכב. אבל היא בוודאי כוללת את השקט והנימוס הללו. ואני שואל את עצמי מה תוספת שעות יכולה להוסיף או לתרום לשקט הזה? לדעתי – מאומה. השקט והאווירה הם עובדה קיימת, חלק מתרבות המקום, חלק מתפישה חינוכית-דתית, חלק מעשייה חינוכית שמשיגה את מטרותיה כפי שהשיגה אותן בקהילה החרדית במשך מאות בשנים. בית הספר איננו זקוק לתוספת שעות מכנסת ישראל כדי להמשיך להשיג את מטרותיו. יקבל

אותן בנימוס, אולי יתלונן קצת על תוספת עומס, וימשיך ללמד את התכנים שחשובים לו בדרך החשובה לו. השעות לא ישפיעו עליו.

בתי ספר נוספים שבהם הייתה Ideology in use הם: תואם, שערי ציון, אברבנאל, חנה סנש [לאחרון אמנם, כפי עיון בפורטרט יראה, יש תחושה של חסר, בעניינים חומריים, אבל אין היא קשורה ב - ideology-in-use של בית הספר, המדגיש דאגה לילדים והבלטת קהילתיות]. (ראו פרק הפורטרטים).

פרשנות

אידיאולוגיה שכבר מתממשת איננה מציבה בעיות, איננה מצריכה חשיבה נוספת או פיתוח, ואיננה מעוררת תחושה של חסר אלא ההפך יש תחושה שהיא כבר ממוצה "כבר עושים את זה". ולכן תוספת שעות לא תתרום בצורה משמעותית למימושה במקרים רבים יכולה התוספת להיתפס כמטרד. ("אם אנחנו כבר עושים, אז מה רוצים מאתנו?"). בתי הספר הנ"ל מתאפיינים ב - ideology-in-use, כל אחד על פי דרכו ועל השקפתו. העדר תחושת חסר גורמת לתגובה פושרת לתוספת שעות.

ממצא מס' 14

בתי ספר שלא ניצלו היטב את החוק

בתי ספר שלא הייתה להם שאיפה פדגוגית/לימודית, שאיפה חינוכית או ideology-in-use לפני חקיקת החוק, לא ידעו כיצד לנצל את תוספת השעות. בנוסף בחלק מהמקרים הללו אופן ניצול התוספת הוכתב לחלוטין מבחוץ. במקרים אלה הדבר הוביל לתגובות פסיביות – ביצוע "כאילו".

ישנם בתי ספר שהיינו מגדירים אותם כבתי ספר שפועלים "ברמת הישרדות". אין הכוונה לבתי ספר הניצבים בפני משבר של ממש (כפי שהצגנו בממצא מס' 12) אלא לבתי ספר המוטרדים מדאגות יומיומיות המונעות מהם להתרומם ולחשוב מעבר לעשייה המיידית. יתכן שלבתי ספר אלה ישנו "אני מאמין" אבל הוא איננו מכווון את עשייתם. תוספת השעות שניתנה לבתי ספר אלה (יחד עם הצורך להתארגן בהתאם) היוותה מכה של ממש. הם קיבלו את התוספת באי-רצון, תוך כדי השמעת תלונות על העומס ואי-הנוחות שנגרמים למורים. הם טענו שהילדים עייפים ורעבים ולכן השעות הן בזבוז זמן. השעות האחרונות לעיתים נוצלו להוראת נושאים קלים או לתרגול.

בחלק מבתי הספר מהסוג הזה, הייתה בעיה נוספת: הפיקוח למעשה הכתיב לבית הספר בדיוק כיצד עליו לנצל את התוספת. התוצאה במקרה זה הייתה תגובה פסיבית – מה שכינינו "ביצוע כאילו". אופן הביצוע שימש כמעין מסר סמוי שבתי הספר שדרו: טוב, אין לנו ברירה, הכתיבו לנו את החוק הזה ואופן פירושו. נבצע אבל שלא יצפו שנבצע ברצינות.

נעייך בקטע מה פורטרט על בי"ס נג'אח

בית הספר נמצא במגזר הערבי בכפר בגודל בינוני בצפון הארץ. כפר שקט, שלא שומעים עליו הרבה. זהו בית ספר צנטרליסטי מאד שבראשו עומד מנהל. סגן המנהל הוא איש הקשר בינו ובין כל השאר. לחצים מן הקהילה הובילו את בית הספר לערב יותר את הורי בית הספר בנעשה בו. מצד שני אנשי בית הספר עצמו אינם חלק מן ההחלטות המתקבלות בו. כניסת יוח"א לבית הספר מדגימה תהליך זה. המועצה המקומית החליטה והנהלה לא התנגדה. לגבי ההורים אומר סגן המנהל: "הנושא הוחדר בהסכמת ההורים. נשלח אליהם מכתב שבו הסבר על התוכנית והם חתמו על הסכמה. כמו כן, כל מחנך הסביר להורים על קרן קרב ושיתף אותם בקבלת ההחלטה, על הכניסה לתוך בי"ס ולתוך הכיתה שלו".

לעומת זאת את המורים לא שאלו. וכך אומר אחד המורים: "יום לימודים ארוך הוחדר בלי שום התייעצות עם המורים, זאת הייתה פשוט הודעה שהודיעו לנו במהלך חופשת הקיץ, כאשר קראו לנו לאסיפת מורים".

בבית הספר אין מדברים כלל על המושג יו"א. במקום זה הם מציינים שמית את שתי התכניות שהוכנסו לבית הספר כדרך להתמודד עם הנושא: קרן קרב ובצוותא.

תאור תכנית בצוותא וביצועה בבית הספר מדגים את תגובת המורים לשינוי שנכפה עליהם. סגן המנהל מסביר שתכנית זו מבוססת על שעות רוחב שבהן שני מורים מלמדים בתוך אותה כיתה בו - זמנית. יש מורה שאחראי כלפי הכיתה כולה, ויש מורה מלווה שנותן שיעורי עזר לתלמידים הזקוקים לתמיכה וחיזוק במקצועות מסוימים, בעיקר בשפות ובחשבון".

כאשר עשיתי סיור בכיתות התברר כי בשעות של בצוותא, שבהן אמורים התלמידים להיות בכתה עם חבריהם, הוצאו התלמידים הללו, הזקוקים לתגבור, מן הכיתה והועברו יחד עם המורה המלווה לכיתה נפרדת. כאשר שאלתי למה הם עושים זאת נענית: "כי כך זה יותר קל ונוח, אם הם יישארו באותה כיתה עם שאר התלמידים, הם יפריעו לתלמידים האחרים והתלמידים האחרים יפריעו להם".

בין המורים יש התנגדות לפרויקט, התנגדות שמתבטאת בעיקר בניסיון לעבוד בדרכים הקודמות ולהתעלם מן הניסיונות החדשים. רובם רואים בתוכנית קרן קרב את השינוי המרכזי.

איך מתבטא השינוי בכיתות עצמן וכיצד השפיע על הרגלי העבודה של המורים? בשיעורים של תוכנית קרב יש נטייה לעבוד עם הילדים באופן יותר יצירתי גזירה, ציור וכדומה. אבל שאר הלימודים מתנהלים במערכת מסורתית ובה בחינות רבות. הבחינות נתפשות כגורם משמעותי שצריך להקדיש לו זמן רב, וזה מציג את כל הנושא של יו"א מזווית אחרת – זווית העייפות והקושי להספיק את כל הנדרש.

לגבי התלמידים נראה שהשינוי מתבטא באופן טכני בתוספת שעות לימוד ומקצועות לימוד, ולא משפיע על תפישת ההוראה, שיטות ההוראה ודרך ארגונו של בית הספר.

נראה שבבית הספר מאמינים שהשינוי הוא טכני בלבד – תוספת שעות ושיעורים למערכת השעות, שיעורים אלה שייכים לצוותא ולתוכנית קרב ולכן יום הלימודים הארוך נתפש ככזה. אף אחד לא דיבר על רציונל כוללני יותר של השינוי, ולא נראה כאילו חל שינוי כזה בתוך הכתות או בעבודת המורה. מורי בית הספר קיבלו את התכתיב שהוטל עליהם ומגיבים בהתאם.

(בתי ספר נוספים חסרי שאיפה פדגוגית/לימודית או חינוכית או ideology in use הם: קראון, אל סאלם)

ממצא מס' 15

בבתי ספר שבהם היו חלוקי דעות לגבי יישום החוק בין המנהל(ת) והצוות, יישום החוק נטה להיות פשוטי.
בבתי ספר מסוימים מערכת היחסים בין המנהל והמורים היא כזאת שהמנהל לא יכול להוביל את השינוי במלא התנופה. הוא נאלץ לעשות ויתורים מסוגים שונים לא על סמך שיקולים פדגוגיים אלא כדי לרצות את המורים, המתנגדים לתכנית. במקרה כזה חוסר ההצלחה של בית הספר ביישום החוק נבע בעיקר מהצורך לשמור על "שלוש בית".

דוגמא ממחקר הפורטרטים לבי"ס כזה הוא ב"ס תואם.

זהו בית ספר קיבוצי קטן (300 תלמידים בכיתות א'-ט') המקבל אליו גם מעט מילדי הסביבה. בית הספר נחשב ליוקרתי ויש לו תפישה חינוכית ברורה: קיבוצית – דתית – לאומית יחד עם טיפוח אישיות הילד. המנהלת ראתה את יו"א כהזדמנות לשלב את בית הספר בסביבה תוך מימוש מטרות בית הספר. אנשי הצוות האחרים התנגדו: "היו הרבה מורים שהתנגדו וביקשו להחזיר את השעות למשרד החינוך, המערכת הייתה מסודרת והם לא ראו צורך לשנות אותה... ההורים לא רצו שבוע לימודים ארוך הם רצו את הילדים בבית". המנהלת רצתה להעביר את ההחלטה אבל: "לא להלחם באף אחד, ללכת בצורה הכי חלקה". הפתרון שנמצא היה להשתמש בשעות לחוגים. ילדי הקיבוצים השתתפו בחוגים בבתי הילדים ממילא, ולא היה זה משהו חדש או בלתי מוכר.

בתחילה היו אלה חוגים נפרדים של מדריכים מקצועיים שהעבירו חוגי בחירה אחר הצהריים. בהמשך משרד החינוך דרש להעסיק קודם את מורי בית הספר ורק אחר כך אנשים מבחוץ וכך במהלך שלוש שנים הפכו חוגי אחר הצהריים של קבוצות קטנות ונבחרות של ילדי הקיבוץ לחוגים בית ספריים המתקצבים ע"י המשרד. יחד עם זאת, החוגים עדיין נעשים אחרי הצהריים כתוספת ליום הלימודים בבית הספר ולא השפיעו בצורה כל שהיא על תכנית הלימודים שלו. השינוי העיקרי הוא החלוקה בנטל התקציב או כפי שאמרו בבית הספר: "הגיע הזמן שנפסיק להיות פראיריים ונקבל מן המדינה מה שכל אזרח אחר מקבל ולא נעשה הכל על חשבוננו".

בתי ספר נוספים בהם נתגלתה תופעה זו הם : אל סאלס ונגא'ח.

פרשנות

ניתן לסכם את חלוקת בתי הספר המתוארים בפורטרטים כך :

בתי ספר מצליחים ולא מצליחים ביחס לשבוע לימודים ארוך

לא מצליחים = 9			מצליחים = 10		
חילוקי דעות בין מנהל וצוות	"שורדים" חסרי שאיפה פדגוגית/לימודית או חינוכית או ideology in use	Ideology in use	עומדים מול משבר	ערעור על חלוקת השעות	שאיפה פדגוגית/לימודית
תואם נגא'ח אל סאלס	קראוון ניגאח אל סאלס אל נור	אברבנאל חנה סנש תואם תורת אמת שערי ציון	רבנו תם קניה אמונה	וייצמן בן צבי קשת נפתלי אמונה יצחק למדן	בן צבי וייצמן יצחק למדן רימון מילניום נרקיסים

אנו רואים שהאפיונים המבחינים בין בתי ספר המנצלים את התוספת היטב לבין אלה שאינם מנצלים אותה בצורה טובה הם תכונות תרבותיות/ארגוניות מושרשות של אותם מוסדות. גם הצענו הסבר תיאורטי מדוע תכונות אלה מובילות לתוצאות שתוארו. מסקנה זו מעלה שאלות מעניינות בנושא המשך הפעלת שבוע לימודים ארוך. האם ניתן לשנות תכונות אלה? האם רצוי? נחזור לסוגייה זו בפרק הדן בהמלצותינו.

אבל כאן חשוב לעלות את שאלת **השפעת יישום החוק על צמצום פערים**. מסיבות מובנות סוגייה זו עניינה אותנו וכמובן גם העסיק מאד את הכנסת ומשרד החינוך. מכיוון שעד כה החוק יושם בעיקר בקרב אוכלוסיות ואזורים חלשים, מחקרנו לא יכול לומר מאומה על סוגייה זו במשמעותה החברתית הרגילה. אבל דיוננו בהשערה מס' 3 מאפשר לנו להתייחס להיבט נוסף של סוגיית הרחבת וצמצום פערים. העובדה שמצאנו שאיכות יישום החוק תלויה בתכונות תרבותיות/ארגוניות מושרשות של בתי ספר, יחד עם ממצא מס' 2 לעיל שישנם בתי ספר הרואים את החוק כהזדמנות ואחרים החווים אותו כ"מכה", מצביעה בברור על מגמה של **הרחבת פערים בין בתי ספר**. חשוב להדגיש שאין זה משתמע מכך שיש הרחבה של פערים חברתיים בין מעמדות ואזורים. הפער הוא בין בתי ספר (שבשלב זה של יישום החוק משרתים אוכלוסיות דומות). בכל זאת מדובר במסקנה מדאיגה. לדעתנו על מנת לגזור את ההשתמעויות המתבקשות, יש לקשור את הדיון למסקנה נוספת שעסקנו בה – העדר הדרכה ממוקדת בנושא החוק. לדעתנו צירוף שתי המסקנות הללו הוא המקור לדאגה. **ללא הדרכה ביישום החוק, הבדלים בין תכונות אימננטיות של מוסדות שונים יובילו להרחבת פערים ביניהם. הפניית משאבי הדרכה לתחום זה עשויה להוביל לצמצום פערים ביניהם.**

הממצאים המתייחסים להשערה מס' 4: ההבדלים באיכות ניצול תוספת השעות נובעים מדפוס היישום שבית הספר בחר בו.

ממצא מס' 16

לא נמצאו דפוסי היערכות שונים באופן משמעותי זה מזה מעבר לשתי עובדות טריוויאליות: (א) ישנם בתי ספר שבחרו לנצל את התוספת לשעות לימוד נוספות לעומת אלה שהתמקדו בשעות העשרה (הפגתיות); (ב) ישנם בתי ספר בהם שעות תוכנית קרב (או גופים מתערבים אחרים) נספרו כחלק מהתוספת לעומת בתי ספר בהם אין מתקיימת פעילות של תוכנית קרב או של גופים אחרים. בבתי הספר שנעזרים בגופים חיצוניים קשה יותר לשמר תפישה חינוכית בית ספרית קוהרנטית. בכל זאת ישנם בתי ספר שמייבאים תוכניות מגופים חיצוניים על סמך או כחלק מ"תוכנית-אב" בית ספרית.

מצד שני ישנם בתי ספר שנשמכים רק על כוחותיהם הפנימיים ובכל זאת מתקשים להציג עבודה חינוכית שנובעת מתפישה קוהרנטית. יתרה מזו, ישנם בתי ספר שנשמכים רק על כוחותיהם ואשר יש להם תפישה קוהרנטית, ובכל זאת אינם מצליחים (ראה זוטא אנגלית). כנ"ל לגבי שעות הפגתיות. ישנם בתי ספר שבחרו במודע בשעות הפגתיות ועדיין שומרים על מימוש שאיפה חינוכית.

במחקר הרוחב בראשית פרק התוצאות נבחנה סוגיה זו אמפירית. לא נמצאו קשרים בין מודלים של יישום לבין הצלחת היישום. מהבדיקה עולה שאף לא אחד מבתי הספר המצליחים או המצליחים מאד נסמך רק על כוחות חיצוניים. כנראה לא ניתן להצליח רק עם גופים חיצוניים. לעומת זאת רק עם כוחות פנימיים אפשר להצליח ואפילו להצליח מאד. שעות העשרה או תוספת לימודית כשלעצמן אינן מנבאות הצלחה.

מכאן, לא נמצאו קשרים בין דפוס היערכות בית ספר לבין איכות ניצולו את התוספת.

אולם יתכן שהקשר בין איכות ניצול התוספת לבין היערכות איננו קשור לדפוסי היערכות של בתי ספר אלא **לדפוסי היערכות של מגזרים ומחוזות שונים**. הממצא הבא מתייחס לאפשרות זו.

ממצא מס' 17

לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין בתי ספר במגזרים, מחוזות וסוגי יישוב שונים מבחינת איכות יישום את החוק יוצא מן הכלל אחד הוא בתי הספר במגזר הערבי והבדווי,

בתי הספר המיישמים היטב את החוק מתגלים פחות או יותר באותה מידה בכל המגזרים, המחוזות וסוגי היישוב.

במחקר הפורטרטים התמונה המתקבלת היא כדלקמן:

מחוז	בתי ספר המצליחים ביחס לשבוע לימודים ארוך	בתי ספר המתקשים ביחס לשבוע לימודים ארוך
צפון	מילניום, נרקיסים	אל-סאלם, שערי ציון, נאג'ח
דרום	ויצמן, אמונה	תואם, נתיב אליהו, חנה סנש, קרוואן
מרכז	בן-צבי, רבנו תם	אל-נור

	קשת נפתלי	ירושלים
	קניה	מנח"י
	רימון	חיפה
	יצחק למדן	תל-אביב
מגזר		
חנה סנש,	וייצמן, רימון, נרקיסים, יצחק למדן, בן-צבי, קניה	ממלכתי
שערי ציון, אברבנאל, תואם	רבנו תם, קשת נפתלי, אמונה	ממלכתי דתי
אל-נור, נאג'ח		ערבי
קרוואן		בדווי
תורת אמת		חרדי
אל סאלם	מילניום	דרוזי

במחקר הרוחב ההתפלגות בין בתי"ס מצליחים ללא מצליחים מוצגת בטבלאות הבאות.

התפלגות 32 בתי הספר על פי זרמים ועל פי מידת ההצלחה, במספרים מוחלטים

מגזר	סה"כ	מצליחים ומצליחים מאד	מצליחים בינונית במידה	שורדים שורדים	ולא
ממלכתי	12	4	4	4	
ממ"ד	12	4	4	4	
ערבי	3		1	2	
בדווי	2			2	
חרדי	2	1		1	
דרוזי	1	1			

בשני המגזרים הגדולים (ממלכתי וממלכתי דתי) הפיזור בין שלושת הקטגוריות שווה. שני בתי הספר העצמאיים נמצאים בקצוות (וחשוב לזכור שמדובר סה"כ בשניים), בתי הספר הערביים והבדווים נחשלים יחסית, ואילו ביה"ס הדרוזי מצליח.

מחוז	סה"כ	מצליחים ומצליחים מאד	מצליחים בינונית במידה	שורדים שורדים	ולא
צפון	7	4	1	2	
דרום	11	4	2	5	
מרכז	5	1	1	3	
ירושלים + מנח"י	4	1	2	1	
חיפה	1			1	
תל-אביב	4	1	2	1	
סה"כ	32	11	8	13	

יש כאן הלימה בין ממצאי הפורטרטים וממצאי מחקר הרוחב לגבי מצבם הפחות טוב יחסית של בתי הספר במגזר הערבי והבדווי. אולי חשוב לזכור שגם נקודת הפתיחה שלהם הייתה חלשה יחסית לזו של המגזר היהודי.

פרשנות

השערה מס' 4 איננה תקפה בבתי הספר (אבל ראו מסקנה שונה בפרק העוסק בממצאים בגנים).

ההשתמעות העיקרית הנובעת מניתוח הממצאים: העלינו 4 סברות להסביר את ההבדל בין בתי הספר המנצלים היטב את התוספת לבין אלה אשר אינם מנצלים את התוספת בצורה טובה. נראה שהשערות (2) ו- (3) [בעייתיות היערכות המשרד ליישום החוק והימצאות של תכונות אימננטיות מבדילות בין בתי הספר] הן אלה המסבירות במשולב את ההבדל בין בתי הספר. לכך ישנן השלכות חשובות בעניין ניסוח המלצותינו למשרד. על כך בפרק על ההמלצות.

ממצאים נוספים

לא כל ממצאינו מתייחסים למסקנה העיקרית שהצגנו בפרק הקודם של הדו"ח. בסוף פרק זה ברצוננו להצביע על שני ממצאים נוספים שלדעתנו חשוב להצביע עליהם.

ממצא מס' 18

תשומת תוכנית קרב איננה מרכיב בולט של יישום החוק. לתכנית קרב יש בהחלט פוטנציאל של תרומה במגוון ובעניין. אולם התרומה במרבית המקרים נשארת מינורית,

בשיחות הראשונות שלנו עם אנשי המשרד הובלטה המרכזיות של תוכנית קרב ביישום החוק. נאמר לנו שבתי הספר בהם מופעל שבוע לימודים ארוך, שעות קרב הינם מרכיב מרכזי של ההפעלה ב – 40% מבתי הספר, בערך. התבקשנו במיוחד לעמוד על ההבדלים בין בתי הספר בהם ישנן "שעות קרב" לבין אלה בהם אין שעות קרב. בראיונות הראשונים שבצענו לפני כניסתנו לשדה, לצורך בחירת בתי הספר לניתוחי מקרה, התרשמנו לחיוב מההיכרות העמוקה של תוכנית קרב את בתי הספר ואופי יישום החוק בהם.

מצד שני כאשר הגענו לבתי הספר עצמם הופתענו לגלות שב"תודעתם" ובחשיבתם של מנהלים ומורים על יישום החוק, שעות קרב אינן בולטות במיוחד.

מחקר המפות הקוגניטיביות ניתן לומר שהתפישות של המורים והמנהלים בבתי הספר הכילו מאות התייחסויות לשל"א – טבעו, מטרותיו, דרכי ביצועו ועוד – אולם בבתי הספר היו רק 10 אזכורים של קרן קרב או התפקיד שלה. בעיקר סיפרו עליה בנוגע לבעיות וקשיים (לשלב את המורים החיצוניים של קרן קרב בצוות בית הספר), ומעט בהקשר לתוכניות לימודים (תרבות והעשרה).

תמונה דומה מצטיירת גם **בבדיקת הרוחב**. בחלק גדול מהמקרים אבל לא בכלם תוכניות קרב אינן חלק מתפישה כוללת של יום הלימודים, התוכניות אינן נבחרות על פי תפישה כזו, וההתייחסות אליהן היא בהתאם – כאל משהו שולי. ממצא זה מדגיש גם הוא את החסר בהדרכה. הדרכה שעוזרת לבתי הספר להגדיר את צורכיהם באופן מערכתי, תעסוק מטבע העניין גם ברכישה מושכלת של תוכניות ושילובן בתוך בית הספר כחלק ממכלול ולא כסרח עודף.

ממצא מס' 19

בדרך כלל למנהל, למורים ולמפקח של בית ספר מסוים היו דעות דומות ביחס לחוק וליישומו.

ממצא זה הוא ממצא אופטימי כי הוא מחזק את ההנחה שהיחס לחוק הוא עניין תרבותי בית-ספרי. אם כך גם **שינוי** היחס, במידה ונראה שיש צורך בכך, אף הוא עניין תרבותי בית ספרי ואיננו מחייב טיפול פרטני בכל מורה ומורה.

החיזוק הבולט למסקנה זו הוא דרך **הערכת הרוחב**. בראיונות פתוחים של המנהלים ושל המפקחים, עולים נושאים דומים, כאשר גם ההתייחסות לנושאים שעלו דומה ברוב המקרים. למשל, מנהלים ומפקחים מביעים באופן דומה בראיונות את הקושי בגיוס מורים לבתי הספר ואת הסיבות לכך: קושי בגיוס מורים באמצע השנה; נוקשות של משרד החינוך בנוגע למאפייני הכשרתם של מורים; מחסור של מורים במגזר הבודווי; קושי לאתר מורים למקצועות חווייתיים. למשל, מנהלים ומפקחים תופשים באופן דומה את ההתנגדויות של המורים ושל הסתדרות המורים לחוק וליישומו, ושתי קבוצות המרואיינים גם מדווחות באופן דומה על ההתחשבות במורים וההטבות שהם מקבלים בארגון המערכת על מנת להקל עליהם. המנהלים והמפקחים מדברים על השתלמויות והנחיות למורים שהן לאו דווקא קשורות ליישום החוק או לאתגרים שיישומו מעלה. הן המנהלים והן המפקחים מציינים שלא היה ידוע מוקדם על החלת החוק, מה שגרם לקשיים ביישומו. המפקחים מודעים לשיטות של מנהלים לעקוף את החוק כמו קיצור הפסקות, ודרכן קיצור היום או הארכה של הפסקת האוכל ובכך להאריכו באופן מלאכותי. הם גם מודעים לדברים אחרים כמו שעות העשרה, שעות רוחב וכדומה. גם המנהלים וגם המפקחים מדווחים על מעורבות רבה ביישום החוק, ובעזרה קונקרטית לבתי הספר כמו עזרה בגיוס מורים, עזרה בתכנון וכדומה.

הדמיון בין תפישות המנהלים והמפקחים דומות יותר מאשר תפישות המורים והמנהלים. בחלק מבתי הספר ניתן היה לראות פערי תפישות בין המנהלים למורים, אם כי בעיקר בכמות ולא באיכות. ברוב המקרים הכיוון הוא שהמנהלים מצדדים בחוק יותר מהמורים. (וכאן שוב, רוב המפקחים מצדדים בחוק (עם תיקונים והתאמות). בשני בתי ספר תפישת המנהל והמורים הפוכה (מנהל בעד מורים נגד). ב- 29% מבתי הספר מתנגד כל צוות בית הספר לחוק (מנהלים ומורים), ב- 32% רוב צוות בית הספר בעד ב- 16% מבתי הספר התפישה הכללית היא שיש צורך לערוך בחוק הרבה שינויים על מנת שניתן יהיה ליישמו כראוי.

ישנו חיזוק נוסף למסקנה זו מחקר המפות הקוגניטיביות:

ברוב בתי הספר המפעילים **שבוע לימודים ארוך יש דמיון בתפישות של המורים וההנהלה**. יש דמיון ברוב (60%) של בתי הספר המפעילים שבוע לימודים ארוך (באחדים מ- 6 הממדים המכריעים) ושונות במיעוטם (40%).

ממצאים, פרשנויות ומסקנות - גני הילדים

מסקנה (ממצא) מקדימה (ממצא מס' 1):

משרד החינוך מכיד את המערכת היטב

בהצגת ממצא זה נחזור פחות או יותר מלה במלה על הכתוב בסעיף המקביל בדו"ח על בתי הספר. מסקנה ראשונה זו נובעת מתוך סדרה של ראיונות עם אנשים מובילים במשרד החינוך ועם מפקחים במגזרים ובאזורים השונים. המסקנה היא מעין "טרומ מסקנה" המשותפת למחקר הגנים ולמחקר בתי הספר. אנו בוחרים להתחיל ממנה כי חשוב להדגיש את המחמאה המקופלת במסקנה זו. תמיד קל יותר למתוח ביקורת על המשרד, זהו מעין ספורט לאומי של אנשי חינוך ותקשורת. בהמשך יהיה גם לנו דברים ביקורתיים לומר על המשרד, ולכן חשוב להתחיל מציון העובדה שמפתיע עד כמה המשרד מכיר היטב את הגנים! בחירת גני הילדים לפורטרטים ולמחק הרוחב התבססה בעיקר על המלצות מוצלבות של אנשי המשרד. במהלך ההערכה רואיינו נציגים של כל דרגי פעילות המטה והשטח של המשרד. בסך הכל רואיינו כ- 50 איש, אשר יש להם נגיעה בתכנון, יישום והפעלת החוק בבתי הספר ובגני הילדים. שמחנו להיווכח שהמידע המוקדם שקיבלנו מהראיונות הוכיח את עצמו בשטח כנכון. הוא עולה בקנה אחד עם הממצאים בשדה בנושאים קונקרטיים ביותר. למשל, המרואיינים מכירים את פרישת התוכניות השונות והמודלים השונים לעבודה, המרואיינים זיהו את הקשיים המרכזיים של התוכנית, התנגדויות ההורים. המפקחים שבין המרואיינים מכירים את השדה היטב, הם מכירים את התוכניות הפדגוגיות, את הדילמות עמן מתמודדים הגנים השונים, את ההצלחות ואת הקשיים.

היבט נוסף של ההיכרות הטובה עם המערכת: מצאנו שיישום שילוב החוק אכן מכוון במרבית המקרים לאוכלוסיית אליו יועד החוק. במקור החוק אמור היה לפעול בקרב כלל התלמידים. בהעדר תקציב, הוחלט ליישמו באוכלוסיות יעד הזקוקות לו יותר. ממצאי ההערכה מראים כי החוק אכן מגיע לאוכלוסיות אלה.

ממצאים המתייחסים להשערה מס' 1: "מוקדם מדי - הגנים טרם התרגלו למצב החדש.

לכשיתרגלו, יתפקדו טוב יותר".

השינוי הבולט ביותר שיישום חוק "יוח"א' (יום חינוך ארוך ולימודי העשרה) יצר בגני הילדים הנו השינוי במבנה הארגוני של כוח האדם. זהו שינוי דרמטי מבחינת השלכותיו התרבותיות - החינוכיות והפדגוגיות - על גן הילדים, שינוי שייתכן כי מוקדם מדי לבחון אותו. למרות זאת, אנו חושבים שאין לקבל את השינוי כמצב חדש שיש להתרגל אליו (ולכשיהפוך להרגל יהיה מקום לבחון את יישומו), אלא הוא מחייב כבר כעת דיון מעמיק ותכנון מושכל. נציג כעת 3 ממצאים מתקשרים ואת מסקנותינו מהם.

ממצא מס' 2

גננות וסייעות רבות טענו על עייפות מוגברת ביום הלימודים הארוך וציפו שכוח אדם אחר יחליפן במהלך היום, עם זאת מצאנו, כי גננות אם המוחלכות בגננות משלימות חשו אי-נוחות מכך.

גננות וסייעות רבות מדברות בעקביות על היותן "עייפות וגמורות" בסוף היום הארוך בו הן עובדות עד השעה- 15: 30. הנה שתי דוגמות מייצגות לדברים אלו כפי שתועדו בשאלוני מחקר הרוחב:

"הפעלת יוח"א גורמת לתסכול אצל הצוות שפשוט **מותשות מהעבודה** והילדים יוצאים נפסדים", זו "שחיקה גדולה לגננות, **עייפות מתגברת**, יש להחליף את הצוות במשך היום" או "שיגיע צוות חדש בשעות הצהריים".

בניגוד למבעים המוצהרים, תחושת העייפות שהן מדברות עליה כמעט ולא נצפתה בגנים. לשון אחר: תחושותיהן, כפי שהן דיברו עליהן, אינן מופגנות בשטח והן גם לא חד-משמעיות; **רובן** לא נראו "עייפות" או "סחוטות" בסוף היום הארוך. למשל, בגנים מסוימים מצאנו ניצול טוב של תוספת השעות כאשר השעה האחרונה של יום הלימודים הארוך הייתה השעה היחידה במהלך היום בה צפינו בגננת ובסייעת משחקות כל אחת בנפרד ב"משחק קופסה" עם קבוצה קטנה של ילדים. על כך הגננות אמרו ש"זה מעבר ליכולתן". והנה דברים שנאמרו מפי סייעת-אם, משולבים במחשבות שלנו על דבריה:

דגנית [סייעת האם] מספרת שמאוד קשה לה, " השעות...לא יודעת אם אשאר...העבודה שלנו מאוד מאוד קשה. **לאט לאט, כל יום, אני נשחקת**", אבל גם: " **אני נהנית מאוד**, אבל כשגמרו ב – 13:20 היה גן עדן...כל הזמן אני עוברת מפעילות לפעילות" [מצאתי את דגנית עסוקה ללא הפסקה, במלוא המרץ והחיוך, בפעילויות ארגון, ניקיון, משחק ולמידה] "וככה צריך להיות", היא מוסיפה, "אבל בגלל זה **אני גם חוזרת סחטה הביתה**".

במקרים בודדים נצפתה "תמונה של עייפות", והיא כאשר לא שררה "כימיה" בין הגננת לסייעת (בעיקר בין גננת אם לסייעת משלימה) ונראה היה על פניהן שהן מצפות בקוצר רוח לסיומו של יום הלימודים.

זאת ועוד, לצד "מבעי העייפות" הרבים, חשות גננות האם, והן בלבד, אי-נוחות מכך שהן (אלו שעובדות במודל ארגוני של תחלופת צוותים) הולכות הביתה והילדים "מועברים" לגננת המשלימה. "**לקחו ממני את הגן שלי**" ו "**נפגעה תחושת השייכות**", הן משפטים מייצגים לטענות ששמענו בעניין זה מפי גננות במחקר הרחבי האיכותי. והנה דוגמה מתוך פורטרט:

שולמית, גננת-אם בגן ממ"ד אביבית, עובדת עד 13:30. בשעה זו מחליפה אותה גננת-משלימה לשעות ההמשך. בתשובה לשאלה מה **השתנה עם הפעלת יוח"א** בגן שלך? היא מציינת דבר ראשון ש"סוף היום קשה...אני לא נפרדת אישית...היינו שרים ביחד **אשרי יושבי ביתיך** (מתפילת מנחה) .."; היציאה הממשית שלה מהגן מתרחשת כשהגננת המשלימה כבר התחילה לספר סיפור לילדים.

פרשנות ומסקנה

תחושות העייפות, שכמעט ולא נצפו בפועל, והדרישה להחלפת כוח האדם שמתלווה לה תחושה של אי-נוחות מצד גננות אם, מצביעות על היות הגננות והסייעות ב"תקופת מעבר". לדעתנו הן עדיין לא התרגלו למסגרת הזמן החדשה ולארגון כוח אדם שונה ש"מאיים" על תחושת הבעלות והשייכות שחשות גננות אם כלפי כיתת הגן שלהן. אפשר לדמיין את תחושת אי-הנוחות של גננת האם מהפרידה הבלתי אישית מהילדים כבעלת-בית העוזבת את הבית והמשפחה כשיש אורחים. המשפחה הם הילדים במקרה הזה, והאורחת היא הגננת המשלימה.

מסקנתנו היא שה"שעון הביולוגי" של גננות וסייעות עדיין לא התאים את עצמו למצב החדש. בפועל, ה"שעון הביולוגי" של הגננות עובד **בהתאם לסדר היום אליו הוכשרו והורגלו - קצב עבודה מותאם לסדר יום המסתיים בשעה 13:20**. תחושות העייפות שהן מביעות ואי הנוחות שב"עזיבת" הילדים לגננת משלימה, כמו כן הדרישה של רבות מהן להחלפתן בשעת הצהריים, נובעות אם כן מ"השעון הביולוגי" הישן, וכשזה יתחלף, כשהן יתרגלו למצב החדש, ייתכן שהן יתפקדו טוב יותר.

ממצא מס' 3

תוספת השעות נוצלה טוב יותר ביום לימודים אחד בו עבד צוות אחד קבוע של גננת וסייעת מאשר ביום בו התחלף הצוות (שתיהן או אחת מהן) בשעת הצהריים. יחד עם זאת, ראינו גם גנים בודדים שהשכילו לעבוד טוב תוך שיתוף וחלוקת עבודה בין הצוותים המתחלפים. "אשכול גנים" הוא דוגמה אחת לכך, וגם תשובה טובה לניצול טוב של תוספת השעות לפזוז ארוך יותר מיום לימודים אחד. מכיוון שיש לנו דוגמה אחת של מבנה כזה במדגם כולו, יש להתייחס למסקנה על האשכול כאל השערה יותר ממסקנה.

התייחסותנו המפוצלת ל"יום אחד" ו"ל"טווח ארוך מיום אחד" (שבוע, מחצית שנה ושנה) טמונה באופיו של המבנה הארגוני של כוח האדם בגנים בהם החל לפעול שבוע לימודים בן 41 שעות (שלי"ב 41). מבנה זה מורכב מבעלי תפקידים שונים. הראשיים מביניהם, הנוכחים בכל הגנים בהם מופעל שלי"ב 41, הם שתי גננות ושתי סייעות שכמות השעות שהן עובדות בגן ואופן פיזורן על פני שבוע הלימודים שונים לחלוטין מזה הקיים בגן ילדים שאינו פועל יום חינוך ארוך. בעלי תפקידים משניים, שאינם נוכחים בכל הגנים הם: מדריכי תוכנית קרב ותוכניות אחרות שמגיעים בתדירות גבוהה לגן; גננות שיח, גננות טיפוליות (קלינאיות תקשורת, מרפאות בעיסוק), מגשרות עולים, ולעיתים בנות שרות לאומי או סמינריסטיות. חלקם, יש לציין, עבדו בגן בטרם יוח"א החל לפעול. מעבר לכך שתוספת השעות הובילה לריבוי בעלי תפקידים, היא יצרה מודלים ארגוניים שונים ומורכבים של צוות העבודה הראשי – גננות וסייעות – כשהן מתחלפות במהלך השבוע ולעיתים גם במהלך יום לימודים אחד. הנה שתי דוגמות למודלים כאלו הלקוחות מתוך מחקר הפורטרטים:

טבלה מס' 1: צוותים מתחלפים במשך יום לימודים

א	ב	ג	ד	ה	ו
ארוך*	ארוך*	קצר**	ארוך*	ארוך*	קצר***
גננת אם סייעת אם	גננת אם סייעת אם	גננת אם סייעת משלימה	גננת אם סייעת אם	גננת משלימה סייעת אם	גננת אם סייעת אם
צוות בוקר: גננת עד 13:20 סייעת עד 13:00	צוות צהריים: עד 13:00 עד 15:30				

* ארוך – יום לימודים בן 8 שעות; ** קצר – יום לימודים בן 5 שעות; *** קצר – יום לימודים בן 4 שעות

טבלה מס' 2: צוות קבוע במשך יום לימודים

א	ב	ג	ד	ה	ו
ארוך	ארוך	קצר	ארוך	ארוך	קצר
גננת אם סייעת אם	גננת משלימה סייעת אם	גננת אם סייעת אם	גננת אם סייעת משלימה	גננת משלימה סייעת אם	גננת אם סייעת משלימה

מן התצפיות, הראיונות השונים והשאלונים עולה שבמרבית הגנים, הן בהתייחס ליום לימודים אחד והן בהתייחס לשבוע לימודים שלם, לא התבצעו תכנון לימודים רציף ומסודר ועבודה שיתופית רצינית בין צוותי הגננות והסייעות, ואף לא עם בעלי התפקידים האחרים. במקרים רבים לא התבצעה חפיפה רצינית בין הצוותים המתחלפים בצהרים, ואף לא נצפתה רציפות של תוכנית לימודים מיום ליום כשלימדו בהם גננות שונות. המשפטים הממחישים הבאים לקוחים **ממחקר הרוחב** (האיכותי):

"בעקבות יוח"א יש צוות גדול בגן ולילדים המעבר מגננת לגננת קשה. לכל גננת חוקים משלה והילדים מנצלים את ההבדלים ביניהן"; "הקשר והתיאום עם הגננת המשלימה אינו רציני ומספק". הגננת טוענת שמצפים ממנה לפקח על המשלימה אך אין זה מתפקידה; "אני נמצאת פחות ימים בגן ולא קיימת המשכיות ביני לבין המשלימה. אם ביקשתי ממנה דברים היא לא תמיד עשתה".

ודוגמה נוספת מפורטרט:

דליה, הגננת המשלימה, סיפרה שהיא מתמקדת בימי עבודתה בנושא הספרות (ספרות מדעית – אנציקלופדיות וקטעי מידע בנושאי טבע, ספרות ילדים וסיפורי תורה); "נושא שמרגלית מודעת לו". עוד סיפרה שיש בגן מחברת קשר באמצעותה נשמר הקשר עם מרגלית.

אבל, בהתייחס ליום לימודים בודד, מצאנו על סמך תצפיות בלבד, ובניגוד לתקווה הכמעט גורפת של גננות וסייעות להחלפתן בשעות הצהריים (כמצוין בממצא הקודם) **שבמודל ארגוני בו עבד צוות אחד קבוע במהלך היום (ראו טבלה מס' 2 לעיל), נוצלו השעות בצורה טובה יותר מאשר במודל שבו הייתה תחלופה של צוותים בשעת הצהריים.**

הנה דוגמה קצרה לקוחה מפורטרט לנעשה בשעות התוספת ביום לימודים שבו, במקרה זה גננת אם וסייעת האם, עובדות בו יחד כל היום:

את העמקת הלמידה באמצעות **חומרי יצירה** חדשים, **ולא הרחבתה** על ידי שימוש נוסף בחומרי ואמצעי יצירה הקיימים, כפי שראינו במרבית הגנים, אפשר להמחיש בדוגמה מגן "רימון": פעילות היצירה אחרי ארוחת הצהריים שילבה חומרים מגוונים, כגון: בצק צבעוני, ציור בפחם, צבעי מים, פלסטלינה למריחה – חומרים שונים מאלו שהוצעו לילדים בשעת היצירה בבוקר היום. צפיתי בילדים שעבדו במלוא המרץ והחשק. בשעה 15:00 אחות של יאיר וסבתא של מרק הגיעו לגן, אבל הבנים התנגדו ללכת מוקדם ורצו להמשיך ולעבוד עם החומרים החדשים. בנות המשפחה "נכנעו" וישבו לצדם עד גמר העבודה. אחריהן הגיעו לגן מלווים נוספים. ב 15:20 מזל הגננת ביקשה מעשרת הילדים שנותרו בגן לסיים עבודתם ולהתאסף בריכוז. היא הפעילה את הילדים בתוכנית מוסיקלית עד 15:31 בדיוק.

והנה דוגמה הממחישה את ההפך:

שולמית, גננת האם של גן "אביבית", עובדת בו יום אחד ארוך, פעם בשבועיים. לדבריה, " יוח"א טוב לילדים, אבל צריך כוחות רעננים להיכנס בצהריים"; לפי תפישתה, כוחות רעננים הם צוות חדש לחלוטין. בגן זה לא התבצעה חפיפה רצינית בין גננת האם לגננת המשלימה. שולמית סיימה את יום עבודתה במהלך הריכוז בו התחלפה עם ציפי, הגננת המשלימה, שהחלה לעבוד בגן לפני חודש (לדברי שולמית, לאחר שהמחליפה הקודמת לא הסתדרה עמה). שולמית סיפרה לילדים על הצפוי להם למחרת בביקורם עם ציפי בכיתה א' בבית הספר הקרוב, ביקור שאליו הוזמנו גם הוריהם. מייד לאחר מכן תפסה ציפי את מקומה והחלה לספר סיפור. רגע העזיבה של שולמית הוא רגע קשה עבורה. היא מספרת, כי הייתה "רגילה להיפרד אישית מכל ילד". נראה שההחלפה מהירה לילדים: רובם לא מגלים עניין בסיפור והקשב הופרע. במקביל, מסייעות הסייעות זו לזו עד שהשולחנות ערוכים לארוחת הצהריים, ואז עוזבת את הגן גם שולמית. מייד לאחר שעזבה, נראה שהקשב הופר לחלוטין. הילדים החלו להתקוטט ביניהם, הרעש גבר והצוות התקשה לארגן את הילדים. תיאור זה נכון גם לזמן הארוחה שהתנהלה בחוסר ארגון מוחלט. ילדים שסיימו לאכול את הכריך שהביאו מביתם התפזרו במרכזי הפעילות השונים בגן, ותוך שניות נראה שגם אלו לא עניינו אותם. מרבית הילדים נצפו מסתובבים הנה והנה, רצים, מתקוטטים. ציפי, הגננת המשלימה, טוענת, כי "לילדים אין חשק אחרי הצהריים, אין להם סבלנות, אין להם ריכוז ועוד סיפור... ואני לא יודעת אם אפשר לצאת לחצר, רק חודש אני פה". היא פועלת על פי הנחיות שקיבלה

מהגננת, שלא קדמו להן פגישת עבודה מסודרת ועניינית. ב – 15:00 יצאו הילדים מכלל שליטה. הם רצו בגן כבוצר, העיפו לחלל האוויר חפצים, ויש שאצו ללבוש מעיליהם ולאחוז בתיקיהם לקראת היציאה. אחדים ביקשו לעצמם את עבודות היצירה שהכינו בבוקר היום והונחו בסלסילה בכניסה לגן, אך נעצרו על ידי ציפי שאמרה ש"שולמית לא אמרה לי שתיקחו". רק מלווי הילדים שהחלו להגיע לגן בחצי שעת הלימודים האחרונה עצרו את ההידרדרות.

אולם חשוב לציין שמצאנו גנים, אם כי בודדים, בהם הייתה תחלופה של צוותים במהלך היום והתבצע תכנון לימודים רציף ומסודר ביניהם.

דוגמה קצרה לכך היא גן במרכז הארץ שהוערך **במחקר הרוחב** האיכותי, ובו טענה גננת האם כי היא והמחליפה [גננת משלימה] משתפות פעולה ומתאמות ביניהן את העבודה, כשכל יום קצר שבו היא [גננת האם] עובדת, הן עושות חפיפה בין 13:00 ל – 13:20. בביקורנו בגן אכן מצאנו שהצוות עובד בשיתוף פעולה, ללא מתיחות כלשהי (שנצפתה בגנים רבים אחרים).

הדוגמה בה נאריך לקוחה **מפורטרט**, והיא הדוגמה של "אשכול גנים", אשר מעבר לתכנון המסודר במשך יום אחד התבצע בו תכנון לימודים רציף לטווח ארוך יותר – שבועי, סמסטריאלי ושנתי. באשכול בו ביקרנו יושם מודל ארגוני מיוחד של תחלופת צוותים במהלך היום כשהקו שהנחה את בנייתו הוא "לא להביא יותר מדי דמויות שונות לגן", כפי שאמרה לנו מנהלת האשכול, ולהשיג בכך רציפות אנושית מחד, ורציפות והעמקה בתוכנית הלימודים מאידך. ב"אשכול הגנים" עובדים הצוותים השונים בשיתוף פעולה עקבי; הערכה שוטפת של הפעילות בגן ותכנון משותף של תוכניות חדשות מאפיינות את תרבות העבודה הבין-צוותית באשכול, ואפיינו אותנו גם בטרם החלת שלי"ב 41. על 'תוספת השעות' הסתכלו כאן בראייה מערכתית ולטווח ארוך מיום אחד, וידעו לנצל אותה היטב לקידום הילדים בתחומים שונים. הנה ה"סיפור" של "אשכול הגנים":

במשך מחצית השנה מתנסים הילדים ב"תוכנית בעלי החיים" בהנחייתה של נעימה, הגננת המשלימה, בוגרת אוניברסיטה בחוג לחינוך, בוגרת מכללה במסלול לגיל הרך ועובדת בפועל בגן-חיות. עבודתה בגן ובאשכול כולו ממונת על ידי הרשות המקומית. במחצית השניה של שנת הלימודים יתנסו הילדים בגן בתוכנית בנושא אחר, ועל כן גם בגננת משלימה חדשה בגן זה, אך ותיקה בגנים המקבילים. 4 גננות משלימות, כל אחת מומחית בתחומה (בעלי חיים, מוסיקה, אומנות וגינה) עובדות ברציפות בגן אחד במהלך מחצית שנה, ואחרי כן מתחלפות ביניהן. על כך מספרת שרה, מנהלת האשכול העובדת בו יומיים בשבוע: "הגננות המחליפות [משלימות] נותנות נושאי העשרה: בעלי חיים, אומנות, מוסיקה, טבע (גינולים, גינה). [יש כאן] גמישות בשיבוץ כדי לא להביא יותר מדי דמויות שונות לגן". מכיוון ש"בכפר לא פועלים מתנסים", יום חינוך ארוך מאפשר פעילויות חינוכיות לשעות אחר-הצהריים. במקום שהילד יהיה ברחוב". תפישה זו מתממשת באופן ארגון כוח האדם, המאפשר שמירה על הרציפות האנושית הנפגשת עם הילדים מחד והעמקה של נושא תוכן מאידך.

על שיתוף הפעולה בין הגננות למדתי בבוקר היום השני לביקורי בגן. בזמן ההמתנה לילדים המגיעים בהסעה, נראו שתי גננות מחליפות רעיונות בעניין לוחות הדיאגרמות שהציגו את צבעי העיניים של הבנים והבנות באחד הגנים. פרט להתיעצויות מזדמנות, מתקיימת ביום ד', פעם בשבועיים, ישיבה בהשתתפות הצוותים של 4 הגנים ומנהלת האשכול. ביום זה מסתיים יום הלימודים בשעה 15:00. הישיבה מיועדת להערכה ותכנון של העבודה בעקבות דו"חות שונים שעל הצוותים למלא במהלך השבוע. נהלים אלו יוצרים תחושת מחויבות כלפי העבודה הצוותית; מספרת על כך רימה, גננת אם: "עובדות ביחד בצוות כמו אחיות, בשיתוף פעולה, מתייעצות, אבל כל גננת עם האישי שלה". שרה אומרת ש"מתכננים נושאים יחד" ומדגישה כי עבודת צוות הצליחה לאור העבודה שנעשתה עם יועץ ארגוני בשנת ההפעלה הראשונה של אשכול בנושא 'עבודת צוות לגננות' שהתרגלו שנים רבות לעבוד לבד.

במהלך הבוקר הילדים מתנסים בקביעות בתוכניות שונות. בלוח ההודעות בגן סומנו בצירים ובתצלומים של מנחות הפעילויות הבאות במהלך השבוע: **יום שני** – מחשבים; **יום שלישי** – בעלי חיים; **יום רביעי** – אומנות (פעם בשבועיים); **יום חמישי** – תנועה.

וכך נראית הפעילות בשלושה גנים מתוך ארבעה ב"אשכול הגנים" אחרי ארוחת הצהריים: בגן אחד, הגננת המשלימה המתמחה בנושא "בעלי חיים" מעבירה פעילות עם חיפושיות וחרקים. בגן השני הילדים עובדים בחצר הגן עם הגננת המשלימה המתמחה ב"גינות וסביבה": עובדים בכלי גינה, ומכינים קולז' ממקלות ועלים. בגן השלישי הילדים יוצרים בצבעים נוצצים ומיוחדים. ילדים אחדים קוראים ב"פינת קריאה", נחים עם ספר ביד. הגננת מראה לי את הניסויים שעשו, אשר עסקו ב"חיפוש הצמח את האור": קופסות עם חורים במקומות שונים וצמחים שגדלו בצורות שונות. על הארון בצד השני של הגן היא

מראה ומסבירה לי כיצד ב"בית החלזונות" הילדים מונים עם מדבקות את הימים עד לבקיעת החלזון מהביצים. היא מספרת בגאווה כיצד הילדים שהיו אצלה בגן שנה לפני כן חזרו לבדוק את התפתחות הביצים ויציאתם של החלזונות לעולם.

על מנת להסביר את ממצא מסי' 3, נסתייע בממצא הבא שעלה במחקר הרוחב ובמחקר הפורטרטים והוא משלים את סדרת ההמחשות שהוצגה קודם לכן בנושא היעדר רציפות של תוכנית לימודים ועבודה שיתופית בין צוותי הגננות והסייעות.

ממצא מס' 4

גננות אם וסייעות אם הביעו מורת רוח רבה מכך שימי העבודה המשותפים שלהם פחתו. גננות אם אך חשו שהרצף החינוכי בגן נפגם בגלל תחלופת הגננות במהלך השבוע. באופן כללי, מצאנו הבעות של התמרמרות ומתיחות רבה בין גננות וסייעות על רקע "סידור העבודה" החדש שלהן בעקבות יוח"א.

הנה מקבץ של קולות ממחישים הנאסף בשיטות החקר השונות:

מן הפורטרטים :

"אני לא יכולה לעבוד עם מישהו אחר" [גננת אם על הסייעת]; "אבל יוצא לי ולגננת לעבוד רק יום וחצי בשבוע" [סייעת אם]; "הבעיה עם זה שנכנסים אנשים... עוד גננת, עוד סייעת" [גננת אם]

מן מחקר הרוחב האיכותי :

הקשיים הבולטים הם:

- הסייעות בעירייה התנגדו לעבוד ביוח"א, ולכן הכניסו לגנים מבשלות. הסייעות מסיימות כמו בעבר לעבוד ב- 14:00. ב- 14:00 הגננת נשארת עם המבשלת אך למעשה היא נשארת לבד כיוון שהמבשלת עסוקה בנושא הבישול, התחושה של הגננת היא ש"השאירו אותי לבד בצריח". בנוסף היא חשה ש"בעירייה הסייעות חשובות יותר מהגננות" [פרוטוקול].
- העובדה שהגננת נשארת לבד מ- 14:00, מתיחות עם הסייעת, מתיחות עם הגננת המשלימה. לטענת גננת האם, הגננת המשלימה היא חסרת מוטיבציה, ובימים בהם היא נמצאת הגן הוא כמו ביביסטר. אין שיתוף פעולה וחלוקה של תכנים. כל התכנים מועברים על ידי גננת האם... [פרוטוקול]

מן השאלונים במחקר הרוחב הכמותי :

- "כשהתחילו עם יום חינוך ארוך לא שאלו לרצוני ובפרוש כפו עלי את שבוע העבודה הנ"ל. דבר הגורם לתסכול רב לנתק מהילדים ביומיים שאני בבית ולהרבה בעיות משמעת של הילדים. יש תחושה של פספוס בעבודה החינוכית" [גננת אם]
- "ניהול הגן בין שתי גננות משפיע לא טוב על הילדים אין המשכיות והתמדה. לגבי משמעת הילדים יוצאים מבולבלים" [גננת אם]

מחקר התפישות :

- "התוצאות השליליות הן שיוח"א מוכתב ולא ניתן לבחירה, אין מספיק משאבים. הגננת לא נמצאת בגן בזמן שנוסף ליום הארוך". [פרוטוקול]
- "הגן הפך לפחות איכותי כי אין לגננות זמן לתת לנפש ולנשמה, להעשיר וללמד את הילדים (יש 4 ימים במקום 5 קודם)" [פרוטוקול]

פרשנות ומסקנה

משתמע מאוסף ההמחשות הנ"ל שבעיני גננות אם וסייעות אם ערכה של העבודה החינוכית בגן הילדים נמדד רק בשעות ובימים שגננת האם עובדת בגן או בימים שגננת האם וסייעת האם עובדות

יחד. כניסת אנשים נוספים לגן והשינוי הדרמטי במבנה שבוע העבודה של העובדות הראשיות המאופייין בתחלופה גבוהה וחוסר רציפות של עבודתן מערערים על תפישת ה"גן שלי" או "הגן שלה/ שלהן" (של גנת האם וסייעת האם), ויוצרים מוקד של מתח בין המודלים השונים המושתתים על ריבוי לבין התפישה השלטת בתודעת הגננות והסייעות בה החינוך הקדם יסודי מושתת על שתי דמויות הזדהות יציבות וקבועות. לפיכך, במקום שבו שלטת ומושרשת תפישה זו, כאשר ערכה של הפעילות בגן נקבע בימי עבודת צוות האם בלבד – מהמקום הזה לא יכלה להתבצע עבודת צוות או אחריות כוללת של גנת האם על כל השעות, ואין תמה איפה שכמעט ולא מצאנו שיתוף פעולה רציני בין הצוותים ולא הבחנו בניצול טוב של השעות מעבר ליום לימודים אחד.

מן הממצא הראשון הסקנו, כי ייתכן שהגננות יתרגלו לשינוי הארגוני וילמדו במשך הזמן לתפקד טוב יותר. מממצאים מס' 2 ו- 3 אנו מסיקים שאין כאן מצב של התרגלות גרידא. נכון שהמורכבות הארגונית של כוח האדם יצרה מציאות "מוקדמת מדי" ל"עיכול", אלא שבמקרה זה אנו חושבים שה"עיכול" חייב להיות מושכל, ולא רק מתוך התרגלות. השינוי שנוצר בגן הוא שינוי מאד משמעותי: לא עוד דמות התקשרות אחת משמעותית וקבועה או צוות אחד דומיננטי שאחראי בלעדית על המתרחש בגן, אלא מספר דמויות מתחלפות, אפשרויות רבות יותר הניצבות בפני ילדים לשם התקשרות עם דמות משמעותית וצוות רחב הנדרש לשיתוף פעולה. יש כאן שני נושאים הדורשים התייחסות. אחד פשוט יותר: דרכי שיתוף פעולה פדגוגיים וארגוניים בתוך צוות רחב שעובד במערכת שעות מורכבת.

השני מורכב יותר: ההשלכות של תוספת דמויות התקשרות עבור ילדים בגיל הגן. לתוספת זו השלכות רבות ויש לה משמעות חינוכית ופדגוגית כבדה שמחייבת דיון. שינוי כזה מן הדין שיישען על הבנה, ולאחריה הסכמה מודעת, לקדם רעיון חינוכי-תרבותי ביחס לגן הישראלי, או לחלופין החלטה ששינוי זה איננו רצוי ולכן צריך לשנות את מבנה העבודה של הגננת ולבנותו כשבוע עבודה של 41 שעות בגן.

ממצאים המתייחסים להשערה מס' 2 : היערכות משרד החינוך להולכת השינוי בעקבות חקיקת החוק הייתה לקויה, מבחינת (א) מחויבותו ליישום החוק, (ב) המשנה הפדגוגית שפיתח והמסרים ששידר למערכת ו- (ג) סוג התמיכה (הדרכתית, ארגונית ומשאבית) שסיפק.

א. מחויבות המשרד ליישום החוק

[כאן אנו חוזרים מלה במלה על הסעיף המקביל בדו"ח בתי הספר.]

אנשי משרד החינוך לא היו שלמים עם החוק מרגע לידתו. המשרד קיבל לידי חוק שלא הוא יזם, ולמעשה הונחת עליו מבחוץ. התפישות הבסיסיות של יוזם החוק - יצירת מערך חוגים, השונים מהותית ממערכת הלימודים הרגילה, באופן גורף בכל מוסדות החינוך בישראל - לא הייתה מקובלת על חלק גדול מאנשי משרד החינוך. חלק משמעותי מהמוראיינים שהם אנשי משרד החינוך, בכירים במחוזות ומפקחים הביעו יחס דו-ערכי לחוק המקורי ולכוונותיו, אבל גם לשינוי שעבר בתוך המשרד (41 שעות לימוד ולא חוגים) ולדרכי יישומו.

גם מסמכים שליוו את יישום החוק, פרוטוקולים של ישיבות שונות וכדומה, מראים את האמביוולנטיות הרבה של האנשים.

האמביוולנטיות נבעה מסיבות שונות, החל מאי אמונה ביכולת החוק לחולל שינוי, ותפישת החוק כבעל פוטנציאל נזק גדול, דרך טענה שהחוק כפי שהוא מיושם ממשיך למעשה להפלות את החלשים

בכך שהוא גוזל מהם שעות שיש להם, או מחליף שעות מסוג אחד בשעות מסוג אחר, ועד לאמונה בכוחו של החוק לחולל שינוי משמעותי חיובי במערכת החינוך. כתוצאה מכך לא עבר מסר אחיד מהמשרד לשדה. נשמעו קולות שונים ואף סותרים, ונמסרו מסרים כפולים.

ב. המשנה הפדגוגית של המשרד ומסריו למערכת

כאן נצביע על שלושה ממצאים ונבהיר מדוע לדעתנו הם (בנוסף לממצאים מס' 3 ו- 4 הנ"ל) מראים שהמשנה הפדגוגית שהמשרד פיתח והמסרים ששידר למערכת דורשים ליבון וניסוח מחדש.

ממצא מס' 5

קיים פער בין הצהרות של גננות המוענות להיקף משמעותי של עבודה דיפרנציאלית שהורחבה בעקבות יו"א לבין היעדר ראיות ממשיות לכך ולחשיבה פדגוגית חדשה בכלל.

במחקר הרוחב עולה ש - 61% מן הגננות שענו על השאלונים טענו כי העבודה הדיפרנציאלית הורחבה עם החלת יו"א בגן (כלומר התבצעה לפני כן בגן והורחבה כעת), ו - 7% טענו כי היא נעדרה לפני יו"א ונוספה עם החלתו. ממצא זה לא נתמך בתצפיות שנערכו במחקר הרוחב האיכותי ובפורטרטים - לא מצאנו כמעט אף גן ילדים בו התבצעה עבודה דיפרנציאלית.

בכל הגנים, פרט ל"אשכול הגנים" שהנו יוצא מן הכלל וסיפרנו עליו בהקשר לממצא מס' 3, נעדרה חשיבה חדשה על תוכנית הלימודים הכוללת בגן. בעניין זה נוכל לומר כי בגנים בהם נהגו לחנך לפי סדר יום זורם מבית המדרש של "זרימת פעילות" (והם היו מעטים) המשיכו כך גם בשל"ב 41. ו"סדר יום מובנה" המשיך לפעול כך בגנים שנהגו כך גם קודם. בשני המקרים, תוספת השעות הביאה עמה בעיקר תוספת ופחות העמקה: עוד ריכוז לסדר היום המובנה או עוד זמן לפעילות זורמת; תוספת של תוכנית חדשה או העמקה של אחרת.

אחד התחומים שהמשרד ביקש לקדם בשל"ב 41 ואשר משתקף מאוד במשנה הפדגוגית של גני הילדים (ראו "חלק 1: התמונה הכללית" בדו"ח זה) הנו ההוראה הדיפרנציאלית:

"אגף החינוך הקדם יסודי ייתן עדיפות להפניית משאבי ההדרכה ליישובים בהם מופעל יום חינוך ארוך, מתוך הצורך לייעל ככל האפשר את ניצול השעות בדרך של הוראה דיפרנציאלית". (ינוהל לשיבוץ גננות בגן הפועל במסגרת שבוע לימודים בן 41 שעות", יצחק כהן, המנהל הפדגוגי, יולי 1999)

אם כן, אחד התחומים שציפינו לקראתו ולא מצאנו בפועל, הנו יישום ברור של ההוראה הדיפרנציאלית. צריך להבהיר את הגדרת המושג ביחס לגן ילדים. אנו מניחים שיישום "הוראה דיפרנציאלית" בגן דורש מהגננות לבנות סביבה חינוכית מותאמת לילדים בעלי יכולות וצרכים שונים: סביבה פיזית עשירה, מסגרות פעולה ולמידה גמישות וגם פעילויות הוראה מדורגות ומתוכננות לקבוצות וליחידים, במילים אחרות: הוראה דיפרנציאלית תתקיים במקום שיונהג מעגל הערכה רצוף ושיטתי של אבחון-התאמת פעילויות לילדים - ומעקב שוטף אחר התקדמותם. סביבה עשירה מצאנו, וגם מסגרות גמישות, בחלק מן הגנים. עבודה עם קבוצה או יחידים, מתוכננת,

מותאמת ומוערכת – לא מצאנו. ההוראה הדיפרנציאלית היחידה שהתקיימה בגנים היא זאת המסתייעת בתמיכה מן החוץ של גננות שיח או גננות ומגשרות לילדי עולים.

פרשנות ומסקנה

כיצד אפשר להסביר את הפער המתגלה בממצא לעיל? ההסבר שאנו מציעים הוא היעדר הגדרה אחידה וברורה של המונח "הוראה דיפרנציאלית" ביחס לגן הילדים. הגננות הרבות שאומרות כי מתבצעת עבודה דיפרנציאלית שהורחבה ואף נוספה בעקבות יח"א מתכוונות ככל הנראה לדבר אחר מזה המתואר בתפישתנו, ומזה ששמענו מנציגי המשרד ("עבודה פרטנית עם כל ילד וילד, זמן לפעולות מתוכננות, מבוקרות, והתאמה לצורכי הילדים"). מכיוון שהמסר בעד הוראה דיפרנציאלית מרכזי במשנה הפדגוגית של הגנים ביחס ליוח"א, ולפי ממצאנו הוא לוקה בקשיי יישום, יש מקום ללבן ולנסח את המשנה מחדש ולהעביר מסרים ברורים וחד-משמעיים בנושא זה. ייתכן כי מערך הדרכה מסודר וממוקד עשוי לסייע בכך, ונחזור לכך בהמשך.

ממצא מס' 6

מצאנו שארוחת הצהרים בגן תפסה נתח זמן משמעותי משעות התוספת ביום הלימודים הארוך. ראינו מגוון כללים להנהגת ארוחות, לא בכולם בלטה הימצאותה של תודעה חינוכית המכוונת את פעולתם.

"האם הילדה **אכלה** או **לא אכלה** את ארוחת העשר" היא דאגת הורים מוכרת מאוד לגננות ולסייעות העובדות בגני הילדים בישראל. אין תמה איפה שעם יישומו של שלי"ב בן 41 שעות והישארות הילדים בשעות הצהריים, היה זה ברור מאלינו שיש להנהיג ארוחת צהרים בגן. הפתרונות שנמצאו להזנתם של הילדים בארוחת הצהריים הם שניים: "כריכים מהבית" או "ארוחה חמה" (במקומות רבים במימון מלא של ההורים, ובמעטים, בשיתוף עם הרשות המקומית). מצאנו שארוחת צהריים חמה תופסת נתח זמן משמעותי משעות התוספת, שעה שלמה ולעיתים אף יותר מכך, לעומת נתח הזמן שתופסת ארוחת "כריכים מהבית". כמו כן מצאנו, שבכל גן ילדים בו מונהגת ארוחת צהריים כזו או אחרת נמצאו בפועל ארגון וכללים "מקומיים" להתנהלותה. להלן "תמונה שצילמנו" בשעת ארוחת הצהריים, מתוך מחקר **הפורטרטים**:

ארוחת צהריים של "סדר, משמעת וחלוקת תפקידים" בגן "ארז"

השעה 13:25 – בגן תכונה של סדר וארגון לקראת ארוחת הצהריים: הצוות והילדים מפנים ציוד מהשולחנות, מטאטאים, מסדרים כיסאות סביב שישה שולחנות הממוקמים ברחבה המרכזית של הגן. ילדים יושבים עליהם בהדרגתיות, ואורה, גננת האם, מזרזת: "בואו נראה איזו קבוצה מוכנה, אני בוחרת היום ראש קבוצה חדש. אני רואה שהקבוצה של רז מוכנה, ושל לירון".

תוך שניות כל הילדים יושבים. שקט מוחלט. אורה עומדת וקוראת: "רק הקבוצה של יניר קמה לשטוף ידיים וחוזרת". בינתיים במטבח, דגנית, סייעת האם, פותחת את צידנית המזון ומניחה במרכזו של כל שולחן, בערמה גבוהה, מספר מנות – מגשי אלומיניום חד פעמיים סגורים. הילדים ממתינים. דגנית, ואחר-כך אורה, עוברות בין השולחנות ומחלקות מזלגות וסכינים חד-פעמיים.

ואז קוראת אורה: "ראש קבוצה, לחלק בבקשה". אחד הילדים מחלק לחבריו לשולחן את המנות שבערמה. אורה מדליקה את הטייפ, ולאחר שנשמעת "מוסיקת אווירה" וברכת "בתאבון", הילדים פותחים את מכסה המגש, ותוך שניה נשמעת קריאת "יש!!" מפי אחד הילדים, במנה: שוק עוף, גרעיני תירס מתוק ואורז לבן.

השעה 13:40, ונראה שהילדים אוכלים בהנאה רבה. דגנית מספרת ש"בדרך כלל הילדים אוהבים, אוכלים הכל... יש טבעות שניצל, שניצל, טרופיות, לחם, דברים שהילדים אוהבים".

אורה עוברת בין הילדים ובידה קופסת חומוס שנשאר מהבוקר, "מי רוצה עוד?", היא שואלת, וגם מסייעת לילדים לחתוך את שוק העוף. לאחר מכן היא פונה למטבח, נועצת קשיות בשקיות הטרופיות, ומזמינה ראשי קבוצה (בכל

פעם שניים) לחלק את המיץ לילדים. דגנית ניגשת כעת להכין דבר מה במקלט. שוב אורה שואלת אם מישהו רוצה תוספת של גזר (מארוחת הבוקר).

רובם סיימו לאכול, ואורה עוברת כעת ביניהם עם שקית גדולה מלאה ממתקי קוקוס/ופל בוטנים וכדומה [קינוח שמגיע עם המנות, הילדים אמרו: "האיש מהמנות' מביא את זה, לפעמים תפוח, לפעמים קרמבו..."].

השעה 14:00 – הילדים יושבים עדיין ליד השולחנות, רגועים. ילד שסיים את המנה סוגר את המגש בעזרת המכסה שהונח קודם תחתיו. שני ילדים מקבלים מאורה שקית אשפה גדולה, עוברים בין השולחנות, והילדים משליכים את המגשים הסגורים לתוך השקית. כאשר שניים קמים ממקומותיהם אורה קוראת: "הם יגיעו אליכם". תוך דקות השולחנות ריקים, ואורה מבקשת: "ראש קבוצה, לקחת מטלית ולנגב את השולחן בבקשה". צפיתי בילדה אחת בפעולת הניגוב – אספה את שאריות המזון המעטות שנותרו על השולחן עד לפינת השולחן, ומשם – אל ידה. דגנית, שחזרה מן המקלט אומרת שהיא "עוברת" אחר-כך על הניקיון.

14:10 – הארוחה הסתיימה. בגן תכונה רבה של סדר וארגון: אורה והילדים מארגנים את הספסלים בחית גדולה לקראת הפעילות הקרובה של קרן קרב; ראשי הקבוצות ממשיכים לנקות שולחנות, אחרים ממתינים לשניים שאוחזים בשקית האשפה הגדולה ואחרים כבר יושבים על הספסלים שסודרו.

שקית האשפה המלאה מורמת על-ידי 3 ילדים שמובילים אותה יחדיו לשביל הכניסה לגן. הם מניחים אותה ליד הפח הגדול. שאלתי: "ומי מכניס לפח?" – "סבא" [סב הגן], הם ענו.

ישנם כמובן גנים שבהם התמונה איננה כה יפה. בחלק גדול מהגנים בהם צפינו, **במחקר הרוחב** ובכמחצית מהגנים **במחקר הפורטרטים**, לא נעשה עם הילדים דבר סביב האוכל. במיעוטם של הגנים יש ילדים תורנים. הגנות לא תמיד רואות איזשהו פוטנציאל חינוכי בארוחה או שטוענות ש"קשה ללמד נימוסי שולחן והרגלי תזונה כשהילדים מביאים סנדביצ'ים". גנות אחרות מתלוננות שהארוחה גוזלת זמן ורואות בה מטרד. הנה דוגמה מתוך תצפית בארוחת צהרים בה הילדים מביאים כריכים מהבית:

"כריך מהבית" בגן "תבור"

השעה 13:50 – מיכל, סייעת האם, שוטפת את הרצפה בחדר הרחצה ובכניסה לגן. ריח של סבון נישא באוויר. מירב, גננת האם, מספרת סיפור לילדים בריכוז.

השעה 14:00 בדיוק, ומירב שולחת את הילדים להביא תיקי אוכל. אחדים שוטפים ידיים, ומזכירים לאחרים בדרכם לעשות כמותם. תוך דקות כולם יושבים ליד השולחנות עליהם מיכל הניחה קודם צלחות פלסטיק קשיחות. ילד שהתיישב החל מייד לאכול. מתברר שאחד הילדים שכח את תיקו בבית, ומירב מניחה בצלחתו בייגלה [אביו יגיע בתום הארוחה עם התיק הנשכח].

השעה 14:05 – הילדים מבקשים טלוויזיה, ומירב מדליקה טלוויזיה 'שחור-לבן' - "מושמוש" בערוץ 1 נראה לגמרי מטושטש. אוכלים את הכריכים שהביאו מהבית, גם מיכל ומירב, וצופים. הארוחה נמשכת כ- 20 דקות, במהלכה חלק מן הילדים צופים, חלק אחר מנהל שיחה ערה עם חברים, ומיכל, בזריזות וביעילות מפנה צלחות של ילדים שסיימו, מנקה שולחנות ואצה להדיח את הכלים במטבח.

השעה 14:25 – מירב מבקשת מכולם להגיע שוב לריכוז.

בשאלון לגנות **במחקר הרוחב** ציינו 65% מהן שהן מקנות הרגלי אכילה ונימוסי שולחן. זהו ההרגל הבולט ביותר מבין ההרגלים הנוספים שהוקנו לילדים בעקבות החוק.

בראיונות הורים שנערכו במחקר הרוחב עולה שהורים לא מעטים מציינים שהילדים רכשו הרגלי אכילה מסודרים יותר, מיומנויות אכילה (אחיזה בסכום, לאכול בתוך הצלחת ולא מסביב, לשבת בסבלנות ליד השולחן ולאכול בלי לקפץ מסביב וכדומה), למדו לאהוב סוגי מאכלים נוספים (אוכל מבושל ולא רק חטיפים), למדו לערוך שולחן ובגנים הדתיים למדו את הברכות שנאמרות לפני ואחרי האוכל.

השיחה הבאה של החוקרת עם אב לקוחה מתוך "שיחות עם הורים" שנערכו באופן מזדמן במחקר **הפורטרטים**:

פניתי לאב נוסף שנשען על הגדר לצד השער. הוא שמח לדבר, ומייד אמר (לשאלת דעתו על יוח"א): "מעולה". התברר לי שהוא אב לילד בגן טרום חובה הצמוד. אשתו עובדת כגננת סבב בגני הילדים, ולכן הצליח לגבש בעזרתה דעה מגובשת בנושא: "בגן אוכלים יחד, כמו שצריך, לומדים הרגלים, שאני מאמין שהיא, הגננת, נותנת

להם, ולא צריך לרדוף אחריו [אחרי הילד] ולהתעמת אתו 'אל תאכל עכשיו גלידה וכו'... זה נהדר, וזה לא יקר. גם אשתי אומרת: זה פשוט נהדר יו"א. כולם אוכלים יחד".

פרשנות ומסקנה

אנו לומדים מן הממצאים כי לצוותי הגן אוטונומיה מלאה בנושא "ארוחת הצהריים" וכי משרד החינוך לא נקט עמדה חינוכית קונקרטיה ביחס לשעת האוכל. ראינו גנים מסוימים שניכרים בהם דגשים חינוכיים שהצוות המקומי בחר להבליט ולקדם ובאחרים נראה שהצוות המקומי לא ראה בשעת הצהריים פוטנציאל חינוכי כלשהו, אלא ריטואל טכני לחלוטין שצריך "לבצע ולסיים". מהדוגמות המבליטות דגשים חינוכיים אנו מסיקים ששעת ארוחת הצהריים בגן עשויה להיות הזדמנות חינוכית חשובה ביותר. הדוגמות האחרות מביאות אותנו למסקנה, כי נחוצה אמירה רחבה ומפורשת בדבר מגוון אפשרויות החינוך שארוחת צהריים בגן מזמנת, ואשר המשרד מעוניין לקדם. מובן שאמירה כזו נכונה גם כלפי "ארוחת העשר" המסורתית, אם כי הזמן הרב המוקדש לארוחת הצהריים (במיוחד ה"חמה") ולפעולות הארגוניות הנלוות לה, הוא שמדגיש ומחדד את חשיבותה של ארוחת הצהריים, ובתוך כך גם של ארוחת העשר, בסדר היום החינוכי והפדגוגי בגן. הדגשים החינוכיים, מן הסתם, ישתנו מגן לגן, אך עצם קיומו של פוטנציאל חינוכי הטמון בארוחה צריך להיות בהיר.

ממצא מס' 7

בגנים המפעילים שבוע לימודים ארוך: א. רק למעטים מהגנות והסייעות יש תפישות מגובשות ועמוקות על המפעל, ובמשך השנה כמעט ולא היו שינויי תפישה על שבוע הלימודים הארוך. ב. בתפישות של רוב הגנים המפעילים שבוע לימודים ארוך חסרים גיבוש ועומק. ג. בתפישות של הגנות והסייעות חסר רובד רעיוני ועיקר המשמעות של שבוע הלימודים הארוך הוא בביצוע של שבוע הלימודים הארוך ובתוצאות ההפעלה.

מסקנות חשובות אלה ניזונות מחקר התפישות באמצעות מפות קוגניטיביות, שבו למושג "תפישה" יש משמעות שהוצגה לעיל, ושוב נבהיר את כוונתנו בביטויים "לגן יש תפישה מגובשת" מול "לגן יש אוסף רעיונות מקושרים במידה מועטה" או "מימד העומק של התפישה הוא מצומצם".

כדי שהרעיונות שיש לאדם על יישות נתונה ייקראו "תפישה מגובשת של היישות" נדרשות מהם מידות מינימליות של ידע על היישות וגיבוש או אינטגרציה. מדד הגיבוש מבטא את המידה שבה הרעיונות הללו מקושרים ומאוחדים לכלל שלמות אחת. אם המידות המינימליות של ידע וגיבוש אינן קיימות כי אז התיאוריה שלנו קובעת שלאדם יש רק אוסף של רעיונות שאינם מבוססים על ידיעת הנושא או שאינם מקושרים זה לזה.

במחקרנו נמצא כי לכל המורים היה הידע המינימלי על "שבוע הלימודים הארוך" ולכן ממד הגיבוש של התפישה הוא הקובע אם ליחיד (או, בהשאלה, לקבוצה) יש או אין תפישה מגובשת על שבוע

לימודים ארוך. אם באוסף הרעיונות שבמפה הקוגניטיבית יש לפחות מידה בינונית של גיבוש קבענו כי "יש ליחיד תפישה מגובשת", ואם מידה זו לא הושגה אמרנו שאין ליחיד (או לקבוצה) תפישה מגובשת, או שליחיד יש אוסף בלתי מקושר של רעיונות.

המורכבות של הרעיונות שיש ליחיד משתקפת במספר ממדים של התפישה, וכאן השתמשנו ב"עומק של התפישה". להבהרת המשמעות של "עומק רב של תפישה" נציג שתי אנלוגיות. אנלוגיה תחבירית: משפט מורכב אחד, המכיל מספר רעיונות שכל אחד מורכב אף הוא יש רעיונות-משנה המובעים במשפטים מוסגרים. אנלוגיה ספרותית: סיפור שמכיל סיפורים אחרים, שמצידם מכילים סיפורי משנה, שמורכבים מסיפורים משניים, וכן הלאה. אם למשפט ולסיפור יש משפטים וסיפורים רבים הרי הם מביעים רעיונות עמוקים ומורכבים, ויש להם מספר רבדים. כך גם בתיאוריה של התפישות: עומק התפישה משקף באופן מסוים את מורכבות הרעיונות שנכללים בתפישה, מפני שככל שהעומק גדול יותר כן יש יותר שיכון של רעיונות בתוך רעיונות גדולים יותר (ר' דיון במפות קוגניטיביות בחלק הנפרד של הדו"ח). לפיכך, תפישה עם עומק מועט מבטאת רעיונות שאינם משוכנים זה בתוך זה. עם זאת, ייתכן כי לרעיונות שבתפישה יש מורכבות גבוהה המתבטאת בממדים אחרים, כגון, מספר רב של מושגים הקשורים באמצעות קשר אחד (ניקרא "הריבוי הטיפוסי של הקשרים").

בחקר התפישות השתתפו גננות וסייעות מתוך 12 גני ילדים במדגם מחקר הפורטרטים. עולה כי רק למיעוט מהגננות והסייעות (10%) הפועל בגנין של"ב 41 [במחקר נעשה שימוש במונח שבע לימודים ארוך] יש תפישות מגובשות לגביו: לא נמצא עומק רעיוני באף גן; ב – 2 גנים בלבד נמצא גיבוש רעיוני.

עוד נמצא כי מרבית הגננות והסייעות מתמקדות בהיבטים המעשיים והביצועיים של החוק:

ממד התפישה העוסק במיקוד מצביע על כך שבמרבית הגנים התפישה של הגננות והסייעות מתמקדת בארגון ולא בתוכן: ב – 10 גנים המיקוד בארגון, ורק ב – 2 גנים, כשאשכול הגנים הוא אחד מהם, נמצא המיקוד בארגון ובתוכן.

יש להדגיש שבדיון במסקנה זו אנו מתייחסים לתפישת הגננות/סייעת לגבי שבע לימודים ארוך. אין מסקנה זו דנה בתפישות של גננות/סייעות ביחס לחינוך או לימוד באופן כללי.

ביחס לאי-קשר בין הפעלה וקיומן ואופי של תפישות: הממצאים עליהם אנו מתבססים כאן יוצגו בהרחבה בדו"ח על חקר התפישות. בפרק זה נסתפק בציון העובדה הבאה: אין קשר ברור בין אופי התפישות של בתי הספר וגנים לבין איכות ביצועם כפי שזו משתקפת בפורטרטים.

פרשנות ומסקנה

כיצד ניתן להסביר ממצא זה הנראה תחילה כאנומליה? ניתן להציע לפחות שלשה הסברים שונים: ראשית, יתכן שיש לנו הוכחה נוספת על טבעו המוזר של האדם כייצור שמחשבותיו ופעולותיו אינן קשורות זו לזו.

הסבר שני אפשרי הוא זה: תפישות הן מיבנה מנטלי ברמה מושגית/רעיונית, שאינן קשורות באופן הכרחי עם העשייה (או המציאות). תפישות נוצרות על ידי הפשטה, המשגה ועליה לרמה העיונית, ויש להן זיקות למציאות, כי הן מושפעות ממנה ועשויות להשתנות בעקבות התנסויות במציאות. עם זאת, לא כל הפעלה או עיסוק בעניין מסוים (למשל, שבוע לימודים ארוך, מקצוע נתון) מביאה להמשגה, ובוודאי שאיננה מהווה תנאי מספיק ליצירת תפישה מגובשת על אותו עניין.

שלישית, יתכן שהדבר נובע מהיעדר עומק של התפישות. יתכן שהיעדר עומק זה מונע מהמחזיק בתפישה לראות את הקשר בין רעיון שבוע לימודים ארוך לבין ביצוע. זו דווקא סברה אופטימית כי בניגוד לסברות האחרות היא מציעה לנו קו פעולה בנושא **הדרכת גנים**.

נסכם: נראה לנו שהמסרים ש"עברו" מן המערכת בהתייחס ליוח"א נגעו במישורים התפעוליים והארגוניים של החוק, ולמעשה נסיבות ההפעלה לא נועדו או לא אפשרו פיתוח של תפישות (שבוע

הלימודים הארוך הונחת על צוותי הגן ללא הכנה מתאימה וללא ביסוס רעיוני; עם ההפעלה ואחריה לא ניתנה הדרכה שיכלה, אולי, לגעת גם בהיבטים הרעיוניים והעיוניים של החוק; קשיים רבים בהפעלה הכבידו, אם לא מנעו להרהר בעניינים שאינם קשורים לעשייה).

נחזור כעת לממצאים מס' 3 – 4 אשר נובעת מהם מסקנה נוספת המצביעה על הבעייתיות שבמשנה הפדגוגית ומסרי המשרד. למדנו מממצאים אלו שבפועל לא מומש עקרון הרצף התוכני והאחריות המשותפת על שבוע הלימודים של צוותי העבודה ושל גנת האם, או במילים אחרות: לא קיימת בתודעת העובדים בגן תפישת כל שעות שבוע הלימודים כ"מקשה אחת" - תפישת המנחה את העקרונות הפדגוגיים של יוח"א בחינוך הקדם יסודי, כדלקמן: "מכלול 41 השעות הוא רצף אחד המשלב פעילויות חינוכיות בהתאם לצורכי התלמידים" וגם "אחריות צוות הגן בכלל והגנת מנהלת הגן האם בפרט היא על כל שעות הלימודים" [נט/4(ב), י"ב בכסלו התשנ"ט, עמ' 3].
מכיוון שכך, יש מקום לדעתנו לבחון מחדש עקרונות אלו במשנה הפדגוגית, וזאת כחלק בלתי נפרד מהדיון המעמיק והמושכל במשמעותו של המבנה הארגוני החדש בגן הילדים שיש לדעתנו לקיים, כפי שתיארנו קודם לכן.

ג. סוג התמיכה (הדרכתית, ארגונית ומשאבית) שהמשרד סיפק לקידום יישום החוק
נחלק את דיוננו לשני חלקים: בעיית המחסור במשאבים חומריים ופיסיים, וסוגיית העדר הדרכה.
משאבים חומריים:

ממצא מס' 8

מבחינת המשאבים התקציביים והפיסיים בגנים, הממצאים שלנו אינם חד-משמעיים – יש ראיות שחסרו משאבים ויש ראיות אחרות שחסרו במשאבים לא היווה בעיה רצינית. בנוסף לכך, רוב מוחץ של גנות אם הביעו דרישה לשימוש עצמאי בתקציב יוח"א לגנים.

בנושא המשאבים אין לנו ראיות חד-משמעיות. ראינו גנים "עשירים" וגנים דלים בציוד. אבל שמענו תלונות רבות על היעדר תקציבים ועל מחסור בציוד.

כ - 20% מהגנות טענו שמחסור בציוד, מבנה קטן וצפוף וחוסר תקציב הם מהקשיים הבולטים בהפעלת יוח"א. אבל, כאשר נשאלו הגנות לקשיים במעורבות של הרשות המקומית כ - 70% טענו לקשיים הקושרים להיעדר משאבים (תקציב, ציוד ומבנה). [שאלון גנות במחקר הרוחב]

פעמים התלונות תאמו את מצב הגן, כפי שיתואר בדוגמה הראשונה להלן; ופעמים – לא. בגנים מסוימים מחסור במשאבים, כמו בדוגמה השניה, היווה בעיה וצמצם את טווח הפעילויות שהצוות ביקש להפעיל ביום הארוך. בגנים אחרים, כמו בדוגמה השלישית, על אף מחסור במשאבים – גם תקציביים וגם פיזיים – צוות הגן השכיל "להסתדר" - בנה גן ילדים "להתקנא בו" ותוכנית עבודה מרשימה.

דוגמה ראשונה מתוך מחקר הפורטרטים וממחקר הרוחב:

"אין תקציב ואין ציוד" – דוגמה מגן "אילן"

בגן "אילן" מתבצעת גביית כספים מן ההורים על ידי הרשות. שירה, הגנת המשלימה, הביעה מצוקה בהתייחס לתקציב השוטף שהגן מקבל מהרשות: "הגן קיבל 560 ש"ח תקציב, כי ההורים לא משלמים. פחות משליש שילמו לעירייה (כ – 700 ש"ח)... הגנת [גנת האם] מקבלת תקציב עבור קבלות לפי רמת המשתתפים... ואין עם מה לעבוד, קונים מהכספים הפרטיים או נעזרים באימא שמביאה דפים... אני ממש קונה. הנה, המדבקות [מראה לי חבילה גדושה של מדבקות צבעוניות], אחרת איך אעבוד? עם מה נעבוד?". תחושת המצוקה התקציבית בגן זה היא מציאות נצפית. הגן דל מאוד בציוד, הן בציוד קבוע ככלים ומשחקים במוקדי הפעילות השונים, והן בחומרי העבודה המתכלים. נראה שהפריצה לגן עליה סיפר הצוות וגניבת הטלוויזיה והווידאו שנרכשו בתחילת שנה מכספי המענק עבור יו"א מוסיף לתחושת ה"אין תקציב" המרירה.

"אין תנאים מינימליים" בגן בעיר גדולה

לטענת הגנת "אי אפשר להנחית את יו"א ללא התנאים המינימליים: המבנה קטן וצפוף, אין חדרים למנוחה ולעבודה שקטה בצהריים, חסרות מספר מיטות או מזרנים לילדים שנרדמים. החצר אינה מקורה ולכן בימים חמים ובימי גשם אי אפשר לשבת בה. אין מקרר ובקיץ אי אפשר להגיש לילדים אפילו מים קרים. יש שני שירותים נמוכים עבור הילדים, לצוות אין שירותים". ומה ראינו? מרחב גדול בו אוכלים, עוסקים בעבודות יצירה ובו מתרחש המפגש. השולחנות משמשים גם לאוכל וגם ליצירה. הכיסאות משמשים לאכילה, יצירה ולישיבה במפגש, וכתוצאה מכך מוזזים פעמים רבות במהלך היום. החצר עם מעט מתקנים ואינה מוצלת, הישיבה שם הייתה חמה ולא נעימה.

דוגמה שניה:

משאב פיזי מגביל – בגן "עדעד"

היציאה לחצר לאחר ארוחת הצהריים איננה אפשרית בכל גן. מבנה גן "עדעד" סמוך מאוד לדירות המגורים "העוטפות" אותו, דבר שמגביל את הפעילות בחצר בשעות הצהריים. מספרת אלונה, גנת האם: "במהלך שנה זו ניסיתי כל מיני דברים, למשל לא לסיים את היום במפגש, אלה כל אחד יסיים בפינה שהוא אוהב...ראיתי שזה לא טוב...ניסיתי גם בתוספת של השעות לצאת מהגן, טיול-ספורט, בחצר... אבל השכנים מאוד כועסים, מפריע להם הרעש, בין 14:00-16:00... אז אנחנו בתוך הגן... מנסים פעילויות אחרות...".

"אין מקום"

בגן חדר גדול במרכז ובו שולחנות המשמשים למשחקים דידיקטיים ולארוחת בוקר וצהריים, וכן זהו החלל בו נערכים המפגשים. החצר אינה מוצלת, יש מזגן שלא מקרר את כל הגן... [ראינו וחשנו] החצר לוחטת. **למרות זאת הילדים משחקים בה לאחר ארוחת הצהריים כיוון שהשייטת מנקה את הגן.**

דוגמה שלישית:

"קושי תקציבי בגן 'רימון', אבל..."

מזל, גנת האם של גן "רימון" העשיר מאוד בציוד, באביזרים ובחומרים שונים והמאורגן באסטטיות רבה, מביעה גם היא מצוקה תקציבית (אם כי כפי שנראה מייד היא מצליחה "להסתדר עם מה שיש" תוך מגמה ברורה לניצול הקיים למען העשרת הגן והפעילויות לאורך יום הלימודים); מזל: "עוד קושי תקציבי חוץ מהאוכל: צריך לקנות דברים... צבעים בכמויות, יש היום צבעים מאוד מאוד יפים, כל כך בא לי לקנות... אני נותנת, אבל אני לא נותנת הרבה... לפעמים מגבילה אותם... בגלל הקושי הזה. מקבלים תקציב, השנה הגדילו קצת את התקציב, יש לי תקציב ליו"א לבד – העירייה נותנת למי שיש יו"א 1100 שקל לשנה, וזה כלום, קניתי כמה פריטים וזהו. יש תקציב שוטף, לא קבוע, כל חודש 400 ש"ח או לפעמים אחרי 3 חודשים... עכשיו קיבלנו הפתעה – קיבלנו 1000 שקל, אבל קשה. יש לי קושי עם התקציב, במיוחד בגן הזה... אני נמצאת כאן 4 שנים, וקיבלתי גן ריק. לא היה כאן כלום, וקניתי דברים שגננות אחרות כבר היה להן. שטיחים, וציפית קירות... פינת בובות לא הייתה... ספרים... קודם כל סידרתי את פינת הספר... עכשיו, אם לא הייתי צריכה את כל זה, הייתי יכולה לקנות יותר משחקים. טלוויזיה הייתה. את הווידאו קניתי בשנה שעברה מתקציב יו"א...".

בגן "רימון" מצאתי ראיות לדברי הגנת על שימוש עצמאי בתקציב יו"א: שטיח גדול וחדש הפרוש במרכז ה"ריכוז" מול הטלוויזיה, כי "לפעמים הם צופים בקלטות", אומרת מזל הגנת, וחדר מוסיקה המצויד היטב בעושר של אמצעי הפעלה - "תקציב יו"א אפשר התארגנות של 'חדר מוסיקה' שמאפשר עוד פינה, שקטה יותר, פנימית, שאפשר לפעול בה...", היא מוסיפה. קניית ציוד ל'חדר מוסיקה' דווקא נבחרה על ידה כהזדמנות לפתח בגן תחום לימודים בו התמחתה, "עכשיו זה מוסיקה. תחום שאני מאוד אוהבת. יש לי הזדמנות ביו"א להעשיר את הילדים כי זה הרבה זמן, והם אוהבים את זה ואני אוהבת את זה, זה דבר טוב". בנוסף הן [סייעת האם והיא] בחרו לקנות קעריות למרק, סכו"ם ממתכת וצלחות כדי לאפשר הנהגת ארוחת צהריים "כמו בבית".

מהו "תקציב יוח"א"?

משרד החינוך הקציב לכל גן ילדים הפועל יוח"א, דרך הרשות המקומית, מענק חד פעמי. מ"נספח נהלים לטופס כ"א מפעיל שלי"ב 41 " (משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, 20 ביולי 1999) אנו לומדים שהפעלה לראשונה של יוח"א בגן ילדים תזכה אותו ב"תוספת של 3100 ש"ח לכל כיתת גן להצטיידות ראשונית ולהפעלה שוטפת. תוכנית הרכישה תאושר על ידי מפקחת הגן ותשולם על ידי הרשות", וחוזר מנכ"ל נט/ 4 (ב) מיום 1 בדצמבר 1998 מוסיף: "מומלץ שבגן יהיו הפריטים האלה: 3 - 7 מזרנים, טלוויזיה צבעונית, וידאו וקלטות, מחשב ותכניות למשחק וללמידה, מרכז קשב וקלטות שמע, משחקים, ספרים, מכשור לחינוך גופני, מקרר וכיריים. כמו כן חשוב לתכנן הצללה בגן". בגנים להם זו השנה השנייה להפעלה "ישתתף המשרד בתקציב של 1200 ש"ח לכיתת גן, כמענק חד פעמי בתחילת שנת הלימודים. המענק הוא: עבור פעילות שוטפת וציוד מתכלה".

ואכן, כמעט על פי ההמלצות, במרבית גני הילדים בהם חסרו טלוויזיה ווידאו, היה זה הציוד הראשון שנרכש בגנים. בחלק מהגנים רכישת ציוד זה, לרוב בתוספת מזרנים או משחקים, התבצעה **במרוכז על ידי הרשות**. אבל, באופן כמעט גורף, הגנות מעדיפות לבצע קניות עצמאיות באמצעות תקציבים אלו (כפי שהן נוהגות ביחס לתקציבי הגן השוטפים) לעומת רכישות לגן המתבצעות על ידי הרשות.

דוגמות להעדפות אלה **ממחקר הרוחב** :

- "אני רוצה שהכסף שמגיע ליוח"א יינתן לגנות שיחליטו מה לעשות אתו" [דברי גנת אם]
- "לאפשר לכל גנת להפעיל שיקול דעת בנוגע לשימוש בתקציבים" [דברי גנת אם]
- "הגנת קיבלה 1100 ש"ח לכל השנים, אך הרכזת על הגנים במועצה מחליטה למה הכסף ישמש. השנה הוחלט על קניית ספרים. יש צורך בחומרי ניקוי, נייר טואלט... אך לא ניתן לשם כך תקציב נוסף.... לטענת הגנת יש ניגוד אינטרסים בין היותה גנת לבין תפקיד גביית כספים" [פרוטוקול]

וממחקר **הפורטרטים** :

- "בשנה שעברה הגן קיבל ממשרד החינוך תקציב המיועד ליוח"א, והעירייה קנתה במרוכז לכל גני הילדים 3 מזרנים ועוד (משהו)... וידאו, משחק נוסף ונגמר הכסף" [גנת אם]
- "העירייה רכשה לכל הגנים וידאו ומזרנים, סתם זרוקים שם, אנחנו לא משתמשים". [גנת אם]

פרשנות ומסקנה

אין ספק מממצאים אלו כי היעדר משאבים מסוגים שונים נתפש על ידי הגנות כמכשול בפני יישום מוצלח של התוכנית. אף על פי כן, אנו מודעים לעובדה שישנן גנות ש"הסתדרו יפה" למרות שלא זכו לסיוע חומרי רציני, כמו בדוגמה מגן "רימון". אפשר ללמוד מכך שלכוחות אנושיים ארגוניים משקל נכבד בהפעלה מוצלחת של יוח"א, שהרי גם בלעדי משאבים מספיקים ניתן להצליח. אולם נדמה לנו שאין להקל ראש בכובד התלונות, ויהא זה מן הטעות לחשוב שיש לתלות יישום מוצלח של החוק אך ורק ביוזמות "יחידים" מקומיות. חשוב לזכור כי בחינת אופן יישום החוק במחקר הנוכחי התבצעה בתקופת "בראשית" שלו, ואין לדעת מה יהיו התוצאות לטווח ארוך של היעדר משאבים. מכל מקום, לצד עידוד יוזמות מקומיות והפצה של מודלים מצליחים בהיעדר משאבים מספיקים (אולי במסגרת ההדרכה הממוסדת והממוקדת שהוצעה קודם לכן) יש לחשוב על פיתוח יוזמות ברמה מערכתית אשר בסיוען יהיה אפשר לתת מענה יעיל ומתאים לבעיות השונות הקשורות בהיעדר משאבים.

לבסוף, ראינו שהגנות אינן מוחות כנגד הצורך לתפקד כקנייניות – רוכשות ציוד מגוון לגן – אלא מבקשות חזקה בלעדית על תקציבי יוח"א, כמקובל בגני ילדים בכל הקשור לתקציב השוטף שהן מקבלות מהרשות המקומית עבור ניהול הגן. נראה שבדרך זו הן יכולות ליישם רעיונות פדגוגיים

וארגוניים באופן חופשי ועצמאי, ולהמשיך לקיים בכך את שנהוג בתרבות האוטונומית של ניהול גן הילדים על ידי גננת האם.

ממצא מס' 9

שבוע לימודים בן 41 שעות הגביד את ההתנסות של גננת האם עם כספים והתקשרויות עם ספקים שונים, במיוחד עם ספק מזון.

אחד הקשיים העיקריים בגן במסגרת של שלי"ב 41 מובע בהקשר להנהגת ארוחת צהרים חמה. גביית כספים על ידי הגננת מן ההורים לצורך זה נוספה לגביות המקובלות זה שנים המתבצעות לצרכים אחרים (חוברות עבודה ושיעורי העשרה, למשל). לעומת הנכונות והדרישה של הגננת לשימוש עצמאי בתקציבי הגן, פעולת הגבייה נתפשת על ידי כמעט כולן כ"בלגן" המצריך ניהול חשבונות קפדני, וכמטלה הגוררת עמה בעיות שונות בקשר עם ההורים.

הראיון הממחיש הבא לקוח מפתח **הפורטרט** העוסק בנושא זה:

אלונה [גננת אם]: "האוכל סיפור בפני עצמו. שנה שעברה כשהתחיל, נאמר לנו שהחשבון של הגן בבנק ישמש עזר לועד הורים לגבי האוכל. זאת אומרת, יפקידו כספים... זה היה קשה ולא טוב, כי תקציב הגן ספג את אלו שלא שילמו (הורים שעקרונית לא הסכימו לשלם). השנה, ישר פניתי לועד הורים, לקח את כל העניין אליו. **מבחינת כסף וניהול חשבונות זה אך ורק ועד הורים.** אני לא מקבלת כסף, ולא מתעסקת, **אבל**, כמה שאני לא מקבלת כסף, וכמה שלא מתעסקת. ההורים של ועד הורים לא נמצאים כאן כל יום, ואז אני **חייבת להיות הצינור המקשר**... אפילו שזה לא עובר דרך החשבון של הגן בבנק, אני מעורבת מאוד במה שקורה – **חייבת לקבל את הכסף**".

אלונה: "אני, אני, אני... כל יום 10 ש"ח, לפי הימים בחודש. **אני המקשרת היחידה, ואני המתווכת,** ואם יש משהו להגיד, אז אני זאת שמדברת על ענייני כספים. פתאום אני מרגישה, שבמקום **לדבר עם הורים נטו על בעיות פדגוגיות, אני גם מדברת אתם על ענייני כסף,** אם זה הרבה או לא, אם שילמת או לא, או אחרת בתשלום, שאני מרגישה לא טוב עם זה. זה ממש עושה לי לא טוב, אבל אין ברירה, אני פה. זה גרוע, אני מרגישה שזה נורא. זה אסור לי, בעצם זה אסור לי. זה חוק. אני יודעת שאני עוברת על החוק. כמה שניסיתי לסדר את זה שזה יהיה מאוד חוקי... **ראית שיש סלסלה של כסף להורים, שישומו וירשמו... זה לא עובד**".

גם בראיונות הגננות בבדיקה הרוחבית עולות תלונות רבות של גננות על הצורך שלהן לעסוק באיסוף כספים. על הצורך לרדוף אחרי ההורים פעמים רבות (כשלעיתים הן אף משלמות מכיסן) טוענות הגננות שזה מעכיר את היחסים עם ההורים, בדומה לטענתה של אלונה בראיון הנ"ל.

עוד המחשות בנושא זה, הפעם מתוך מקבץ תשובות של גננות לשאלות מתוך שאלון **במחקר הרוחב:** האם לדעתך יש להמשיך ולהפעיל שבוע לימודים בן 41 שעות בגן, כפי שהוא מופעל כיום? והאם ברצונך להוסיף דברים נוספים? אומרות הגננות:

- "אבקש לדאוג לתקציבים גדולים יותר ושהארוחה והגבייה תעשה ע"י העירייה"
- "הדברים לא מסודרים סופית, קיים **בלבול של כספים,** הגננת האם מנהלת שתי מערכות מורכבות ומסובכות ואין לגננת תרומה כספית עבור העבודה"
- "הזנה קולקטיבית וממומנת לכל הגנים"
- "רצוי שתהיה העשרה נוספת שיופעלו ע"י צוות מקצועי הזנה אחידה ו**גביית כספים ע"י העירייה ולא הגן**"
- "את נושא ההזנה יש להעביר לרשות לדאוג למקומות מנוחה"

קבוצת גננות מצפון הארץ, מסכמת את אופן יישום החוק, בין יתר המסקנות, במסקנה הבאה:

"מבחינה ארגונית...לאפשר לרשות המקומית להתארגן מבחינה טכנית; אספקת כלים, קבלת מרכז לחברת הקייטרינג...הסדרי תשלום של ההורים ישירות למספק ללא התערבות הגננת [פרוטוקול "מסקנות גננות (שם יישוב) – יוח"א", מחקר הפורטרטים].

מצאנו שגננות נקטו בדרכים שונות כדי להתגבר על הקושי שבגביית הכספים עבור הארוחות וניהול מערך ההזנה בצורה מוצלחת; יש שוויתרו על "ארוחת צהרים חמה", כמו מירב מגן "תבור" שמספרת:

"בהתחלה הזמינו מגשים ממסעדה... לא הלך... האוכל נזרק, הייתה טינופת והיה צריך מייד לשטוף את הרצפה... זה היה בלתי אפשרי. הועד אסף כספים אבל לא הלך. הרבה הורים לא שילמו. לבסוף היו צריכים להוציא כסף מתקציב הגן כדי לשלם" [מחקר הפורטרטים]

יש שחושבות להפסיק את ארגון מערך ההזנה וגביית הכספים בתוך כך, כמו מזל מגן "רימון":

"מפסיקה עם זה בסוף החודש. לא עמדתי בזה. ההורים לא שילמו. קיבלתי מ-15 הורים תשלום עבור האוכל, וסידרתי שכולם יקבלו. האוכל בא בתפוזות ואף אחד לא הרגיש. אם מישהו בא מבחוץ הוא לא ישים לב. אבל זהו. אין לי כוח יותר לרדוף. הודעתי להורים ואמרתי להם: **'זה לא התפקיד שלי'**. הם כועסים. שתיים אמרו שייקחו את זה על עצמם. נראה. גם בעל הקייטרינג אמר שאין לו יותר גנים בקו הזה והוא מפסיק. זה עזר לי להחליט" [מחקר הפורטרטים]

ובכן, של מי התפקיד? מהי עמדת משרד החינוך בנושא ההזנה?

ממסמכים רשמיים בנושא יישום החוק עולה התמונה הבאה: משרד החינוך מודע לקשר המתחייב עם "שירותי בריאות והזנה" בשל יישום החוק. הוא קובע כי "הגננת מנהלת הגן תקבע את דרכי ההזנה בגן" על סמך המלצות שיועברו אליה מטעם המשרד, וכי "יישום החוק מחייב שיתוף פעולה עם הרשות", בין יתר ההשלכות היישומיות מופיע נושא ההזנה [חוזר מנכ"ל נט/4 (ב) מיום 1 בדצמבר 1998].

במרבית גני הילדים מצאנו שגננת האם היא המנהלת והמארגנת הבלעדית של מערך ההזנה – גביית כספים, ניהול חשבונות וקשר עם ספק המזון, לרוב לאחר שנקבעו דרכי ההזנה (ארוחה חמה או כריכים מהבית) בשיתוף עם ההורים. ובמרבית הגנים היא לא זכתה בשותפות ו/או תמיכה מצד הרשות המקומית ומשרד החינוך.

פרשנות ומסקנה

ארוחת צהרים בגן היא נוהג חדש שהרחיב למעשה את מסגרת התפקיד של גננת האם שמקיימת במסגרת יו"א גם קשרי עבודה עם ספק מזון. משמעות הדבר היא העמקת הגבייה של הגננת מן ההורים עבור הארוחות (בנוסף על זו המקובלת עבור פעילויות אחרות, כגון: תוכניות העשרה מטעם קרן קרב או חוברות עבודה), ושינוי מהות הקשר ביניהם בעקבות זאת.

הגננות רואות בתפקידן כגובות כספים ומנהלות חשבונות **נטל מעיק** שהתחדד עם החלת של"ב 41 שעות, במיוחד עם העמקת הגבייה ל"ארוחת הצהרים". את הנטל הזה הן מבקשות להסיר מעליהן. רבות מהן מציעות במפורש להעביר את תפקיד הגבייה וניהול מערך ההזנה בכללותו לידי הרשות המקומית. חלקן אומרות מפורשות ש"זה לא התפקיד שלהן", אבל כולן מבקשות סיוע ותמיכה. דרישתן שקופה: שיגבו במקומן כספים, שינהלו במקומן את הקשר המסחרי עם ספק המזון; החלקים האלה בניהול ארוחת צהרים חמה (לעומת החלק הביצועי-חינוכי של הארוחה עצמה) קשים מבחינת כולן לביצוע, מקשים על הניהול הארגוני השוטף ופוגמים בקשריהן עם ההורים. מעבר למסקנה הישירה המתבקשת - מתן סיוע ותמיכה מפורטים ומעשיים לפתרון הסוגייה, עולה מסקנה נוספת וסדרת שאלות מהותיות בעקבותיה:

בתפקידי הגבייה וניהול החשבונות יש מן ה"ניצול" של הגננות לצרכים כלכליים ובירוקרטיים שאיננו בטוחים שהן מודעות לו, וייתכן שגם משרד החינוך עצמו לא נתן עליו מעולם את הדעת. גביית כספים מן ההורים היא נוהג מוסכם ומקובל בגני הילדים בארץ, אך הוא מעלה לפתחנו שאלות אתיות לא מעטות: האם ראוי שהגננת תגבה כספים ישירות מן ההורים?; האם אין בהיעדר בקורת על מהלך הגבייה וניהול החשבונות טעם לפגם? [נושא זה לא עלה כלל בתהליך ההערכה]; האם ראוי שהגננת תשקיע משאבים יקרים המפונים מעבודתה החינוכית לצרכים בירוקרטיים?

הדרכה:

ממצא מס' 10

בגנים לא ניתנה הדרכה מסודרת בנושא יישום "חוק יוח"א".

היקף ההדרכה בנושא יישום החוק היה מצומצם ולא מסודר. חלק קטן יחסית מן הגננות במדגם הכולל **במחקר הרוחב** (כחמישית) לא קיבל הדרכה כלל; רבות הודרכו בהשתלמות חד-פעמית, לרוב בתחילת השנה, והרוב המכריע של הגננות "קפץ" למים – קיבל הדרכה תוך כדי הפעלת החוק, לא מראש ולא באופן מסודר. רק 15.8% מהגננות קבלו השתלמות לפני הפעלת החוק. ההשתלמויות עסקו בעיקר בתכנים רחבים – במטרות עיקריות של הפעלת החוק ובנושאים הקשורים לארגון הזמן וחלוקת משאבים.

מן השאלון עולה: 17.8% מן הגננות טענו שלא נערכו כלל ישיבות השתלמות. 44.4% טענו שעברו השתלמות חד פעמית ואילו 37.8% טענו שעברו מספר השתלמויות. שליש מבין הגננות שעברו השתלמות מדווחות שבהשתלמות עסקו בתכנים מקצועיים, 59.2% טענו שבהשתלמות הציגו את המטרות העיקריות של התוכנית, 53.1% טענו שבהשתלמות עסקו בנושאי ניהול זמן וחלוקת משאבים, 7.4% טענו שבהשתלמות עסקו בדברים אחרים. ההשתלמויות הועברו בעיקר על ידי המפקחות. ב- 36.8% מהמקרים הייתה היוזמה להשתלמות משותפת לצוות הגן ולמפקחת. בכרבע מהמקרים היוזמה היא צוות הגן וברבע נוסף היוזמה הייתה של המפקחת. רק ב- 10.5% מהמקרים עסקו בכך גורמים חיצוניים. פירוט נוסף לגבי ההשתלמויות ראה בפרק של המחקר הרוחב העוסק ביישום החוק.

הן ממחקר הפורטרטים והן ממחקר הרוחב עולה באופן ברור כי גננות וסייעות חשות שהחוק פשוט הונחת עליהם. משפטים ששמענו מפי גננות, כמו:

"נזרקנו למים ללא ליווי... זה נחת עלינו כרעם"; "לקחו אותנו זרקו אותנו ליוח"א – התמודדנו וכיום אף אחד לא מתעניין איך זה פועל"; "אף אחד לא שאל את הגננות, הנחיתו עלינו, מה תעשי?"; "בהתחלה כל גננת ניסתה לבד [ארגון יוח"א]. מי שטבעה – טבעה. אחרי חודש המפקחת אספה אותנו, הציעה כמה דוגמות לסדר יום, אמרה 'תנסו, 'תבדקו, 'תראו מה הולך'. פה אני חושבת שהסדר טוב"

הם דוגמאות מייצגות של הדברים. כדאי לציין, כי תחושות אלו עולות אצל גננות שלרובן זו שנת הפעלה שניה או שלישית של יוח"א בגן, ורק למיעוטן – שנה ראשונה.

מתוך מחקר הרוחב עולה כי רובם המכריע של המרואיינים – גננות סייעות, אך גם מפקחות והורים – התלוננו שלא הוכנו דיים לשינויים הנדרשים להפעלת יוח"א. נראה שבכל הדרגים קיימת תחושה שהמטרות של יוח"א לא ברורות לחלוטין ושהייתה צריכה להיות הכנה והתארגנות טובה יותר להפעלת הפרויקט. חלק מהגננות חשות שחסרה להן הדרכה ומאוד היו רוצות להיעזר בידע ובניסיון ממקורות אחרים.

מן הממצאים לעיל אנו לומדים שלא נבנתה מערכת מסודרת וממוקדת של הסברה, הפצה והדרכה בתהליכים של יישום החוק עבור גני ילדים. עם זאת נראה שהמשרד היה מודע לצורך במשאבי הדרכה אשר יסייעו ביישום העקרונות הפדגוגיים שהוא מעוניין להוביל ביוח"א: "אגף החינוך הקדם יסודי ייתן עדיפות להפניית משאבי הדרכה ליישובים בהם מופעל יום חינוך ארוך, מתוך הצורך לייעל ככל האפשר את ניצול השעות בדרך של הוראה דיפרנציאלית" (חוזר הנחיות לגנת, נהלים לשנת תש"ס בהמשך להוראות הקבע בחוזר מנכ"ל נ"ט/4(ב) – כסלו התשנ"ט – דצמבר 1998, המנהל הפדגוגי, 17 באוגוסט 1999).

התוצאה של היעדר הדרכה מסודרת וממוקדת בתהליכי יישום החוק ניכרת בממצאים ובמסקנות קודמים. ראינו שהחוק יצר שינויים דרמטיים במהותו של גן הילדים והעקרונות הפדגוגיים שנוסחו במשרד בעקבותיו לא הובנו כראוי או לא הועברו כלל. הצורך במשאבי הדרכה ממוקדים לניצול השעות בדרך של הוראה דיפרנציאלית הוא רק דוגמה אחת לנושא מרכזי של הפעלת החוק, שבהיעדר הדרכה מסודרת לא "עוכל" ויושם בגנים כפי שרצה המשרד.

דוגמה נוספת היא הערעור ב"שטח" על תפישת השעות כמקשה אחת שטוענת לאחריות משותפת של צוות בראשות גנת האם על רצף הלימודים בגן במשך כל השבוע. נדמה לנו שגם למפקחות ולמדריכות זהו שינוי דרמטי שעדיין לא "עוכל", ולכן גם לא זכה להסברים והדרכות ברורים.

דוגמה שלישית היא היעדר תפישות מגובשות בנושא יוח"א. הסקנו, כי המסרים מן המערכת היו בעיקרם ביצועיים וארגוניים. על אף שהייתה התייחסות למטרות התוכנית לפי הממצאים שעלו בשאלונים **במחקר הרוחב** (כ – 59% טענו שהוצגו המטרות העיקריות של החוק בהשתלמות), היעדר הדרכה מסודרת מנעה המשך דיון, ליבון וברור במישור העיוני והרעיוני של החוק.

סיכומו של דבר, לשינוי המהותי והדרמטי בגן הילדים שחל בעקבות יישום החוק נדרש יותר מאשר מערך הדרכה ספורדי ולא ברור; נדרש תהליך רציני ועמוק של חשיבה, תכנון, פיתוח, יישום והערכה של הפעלת יוח"א בגני הילדים שיהיו שותפים לו אנשי המשרד, גנות וסייעות כאחד, במערך פעילות ממוסד ומוערך.

ממצאים המתייחסים להשערה מס' 3: ההבדלים בניצול תוספת השעות נובעים מתכונות אימננטיות של מוסדות שונים.

איננו יכולים ליחס תכונות אימננטיות של מוסד לגבי גן הילדים. למעשה, על פי התפישה השלטת היום בדבר דמויות מעטות וקבועות המחנכות בגן, כשאנו מבקשים לדבר על תכונות של גן מסוים הן במידה רבה תכונות של גנת האם, ובמידה מסוימת גם של סיעת האם. יש מקום להניח, בעקבות המבנה הארגוני של כוח האדם הפועל בשל"ב 41, שתכונותיו של גן עשויות להשתנות כשמתחלפות הגנות בגן, ואם אין תכנון חינוכי ופדגוגי משותף בין בעלי התפקידים הראשיים בגן, כפי שלמדנו ממצא מס' 2, על אחת כמה וכמה תכונות אימננטיות של גן כמוסד הן כמעט ובלתי ניתנות להבחנה.

אבל, אפשר לדבר על גנות מוכשרות שתכננו יום לימודים מוצלח בגן (וראינו בממצא מס' 8 דוגמה לגנת שפעלה היטב בהיעדר משאבים), וכן על אשכול הגנים שבו תרבות שיתופית בין הצוותים היא תכונה מרכזית שאפשרה ניצול טוב של תוספת השעות במישורים רבים (ממצא מס' 3). נבקש להסיק מכך, בזירות רבה, שכוחות ארגוניים אנושיים בגן משמעותיים ליישום מוצלח של יוח"א, ייתכן ואף יותר מאשר היבטיו הארגוניים הפיזיים.

הממצאים המתייחסים להשערה מס' 4: ההבדלים באיכות ניצול תוספת השעות נובעים

מדפוס היישום שגן ילדים בחר בו.

דפוסי יישום תוארו בהרחבה כבר בממצא 3. אז הוצגו שני דפוסים עיקריים לאופני ארגון כוח האדם הראשי – גננות וסייעות- בגני הילדים: האחד כונה על ידינו "צוותים מתחלפים במשך יום הלימודים". זהו למעשה הדפוס המתחלף. והשני – "צוות קבוע במהלך יום לימודים" או הדפוס הקבוע. מצאנו כזכור, כי בנקיטת הדפוס הקבוע נוצלו השעות טוב יותר מאשר בנקיטת הדפוס המתחלף. מצאנו דוגמה אחת משמעותית לראייה שהדפוס המתחלף מניב תוצאות יפות של ניצול השעות לטווחים משתנים – במשך יום לימודים אחד, שבוע או מחצית שנה. נזכיר שזוהי דוגמה ייחודית של "אשכול הגנים" שתרבות עבודה שיתופית וצוותית אפיינה אותו עוד בטרם החלת יישום החוק, ועמה נחל הדפוס המתחלף הצלחה בניצול תוספת השעות.

חשוב להזכיר עוד שני דפוסים שצוינו בממצא מס' 5. אלו מתייחסים לסדר היום הננקט – מובנה או זורם, אשר מתרגמים תפישות חינוכיות שונות. ראינו כי הדפוסים לא השתנו עם יישום החוק, וכי תוספת השעות הביאה עמה תוספת זמן לדפוס הזורם, ותוספת "ריכוז" או תוכנית לדפוס המובנה. לא מצאנו הבדלים באיכות ניצול תוספת השעות הנובעים מיישום הדפוסים הללו. וכעת לשני דפוסי היערכות נוספים העוסקים ביישום של תוכניות לימודים.

ממצא מס' 11

בולטת הבחנה בין שני דפוסים ביחס לניצול תוספת השעות בגן: האחד הנו יישום תוכניות מבחוק (בדרך כלל של תוכניות קרב), והשני – ניצול כוחות מבניים. לא ניתן להכריע באופן חד משמעי איזה הדפוס שביישומו נוצלו השעות בצורה איכותית יותר.

אחת השאלות המרכזיות ששאלנו היא: מה נחשב בעיני הגננות כ"ניצול" תוספת השעות לטובת הילדים? וכיצד הן נערכו לניצול שעות התוספת? מצאנו שלושה כיוונים נחשבים: להרחיב ולהעמיק את התנסויות הילדים עם חפצים, חומרים ומתקנים הנמצאים דרך קבע בסביבה הפיזית של הגן, בעיקר עם משחקים דידיקטיים, עם חומרי יצירה ועם מתקני החצר; ליישם תוכניות העשרה מתחום התמחות אישי של הגננת או ליישם רעיונות שנחשפו אליהם בהשתלמויות, בין אם על ידי גננת-האם בעצמה, בשיתוף עם הגננת המשלימה או בשיתוף כלל הצוותים (במקרה של אשכול גנים); או "לקבל" תוכניות העשרה מבחוץ או לקוות "לקבל" כאלו. אפשר לחלק את שלושת הכיוונים לשני דפוסים היערכות לניצול תוספת השעות: השניים הראשונים הנם דפוס היערכות פנימי, והכיוון השלישי – דפוס היערכות חיצוני.

דפוס ההיערכות החיצוני היה ה"מדובר" ביותר בגני הילדים, אך מידת יישומו בגנים הייתה נמוכה לעומת דפוס ההיערכות הפנימי בתקופת ביצוע המחקר:

במחקר הפורטרטים, ב – 6 מתוך 13 גנים נבחרו תוכניות חיצוניות, כולן של "קרב", עם החלת יו"א בגן. במחקר הרחבי האיכותי, 5 גנים מתוך 22 יישמו את תוכנית קרב והשאר המשיכו בתוכניות שפעלו בטרם החלת יו"א, לרוב שיעורי מוסיקה. 50% מסך התוכניות החיצוניות שדווח עליהן בשאלון הגן תוכניות שנוספו בעקבות יו"א.

הממצא הבולט ביותר שהתקבל במחקר **הפורטרטים** והן **במחקר הרחב** בהקשר לתוכניות החיצוניות הנו המנטרה של "צריך העשרה" בגנים בהם **לא פעלו תוכניות חיצוניות**. מרבית הקולות הללו מבקשים "חוגי העשרה" או "חוגי כיף" שיופעלו בשעות הצהריים. מעניין לציין, שבשיחות והראיונות פעמים רבות נאמרו הבקשות תוך ציון מפורש של השם "קרב" (אולי משום היכרות

קודמת עם תוכנית קרב שבמקומות מסוימים פעלה לפני יישום חוק יוח"א), ואילו בתשובות הפתוחות בשאלוני הגננות השם "קרב" לא עולה כלל. כדאי עוד במחקר התפישות "תוכנית קרב" לא הזכרה על ידי גננות או סייעות בראיון שנערך עמן למיפוי הקוגניטיבי.

גננות וסייעות בגנים בהם **פועלות תוכניות חיצוניות**, ברובן אלו תוכניות קרב, מביעות שביעות רצון מהפעלת התוכניות. לצד הקולות התומכים ששמענו, נצפו מספר תוכניות כאלו בזמן הפעלתן, כולן במסגרת מחקר **הפורטרטים**. הממצאים בהמשך מיוחסים על כן למחקר זה בלבד. מה מצאנו? לעומת תוכניות חיצוניות שה"גן יצא אליהן" – מרכזים חינוכיים עירוניים שפעלו במספר יישובים גם בטרם החלת של"ב 41, כמו מרכזי מדיה או מרכז מוסיקה שהיו מרשימים מכל הבחינות – תוכניות קרב השונות בהן צפינו "סבלו" משתי בעיות מרכזיות: אי עמידה בזמן הנקבע להפעלה וחוסר ניסיון של המדריכה.

דפוס ההיערכות הפנימי, בין אם על ידי הרחבה והעמקה במשחקי גן קיימים, כמו בדוגמה השניה שנציג בהמשך, ובין אם על ידי הפעלת תוכניות שהגננת התמחתה בהן (וראו דוגמה יפה לכך בממצא מס' 3 על אשכול הגנים או ציון קצר בממצא מס' 8 על גן "רימון"), היה במקומות מסוימים ניצול טוב יותר של תוספת השעות.

שתי הדוגמות הבאות מתוך מחקר **הפורטרטים** ממחישות את הנעשה בתוספת הזמן ביומיים ארוכים של לימודים ב"גן ארז". הראשונה ממחישה את הנעשה ביום ראשון – יום עבודתה של גננת האם – בו הילדים פעלו **בתוכניות חיצוניות**, מחוץ לגן ובתוך הגן, בבוקר ובצהריים. השניה ממחישה את הנעשה ביום שני – יום עבודתה של הגננת המשלימה, בו לא פועלות תוכניות כלשהן, ולמעשה מיושם בו **דפוס היערכות פנימי**.

דוגמה ראשונה – דפוס היערכות חיצוני:
בגן פעלו ביום אחד שתי תוכניות-חוץ: בבוקר, הילדים השתתפו בפעילות עשירה ומקצועית מאוד במרכז המוסיקה הממוקם במרכז העיר. הם עבדו במרכז בשני מוקדים – מוסיקה בכלי נגינה ומוסיקה בתנועה. הפעילות בשני המוקדים נמשכה כשעה (10:05 – 11:05). בשעה 11:30 חזרו לגן, והילדים יצאו מייד לחצר. במקביל למשחק החופשי בחוץ, קבוצות ילדים, לסירוגין, עבדו בתוך הגן עם אורה, גננת האם, במשימה לשונית (הכנת ברכה לאימא). לאחר מכן אכלו ארוחת צהריים. בשעה 14:15 כבר ישבו הילדים עם אורה, מרכזים לקראת תוכנית ה"דרמדים" של קרן קרב. דגנית, סייעת האם, ניקתה בינתיים את "פירורי" הארוחה שנותרו, ואורה החלה לספר סיפור עם אמצעי המחשה. היא "משכה את הזמן" בתום הסיפור עם שירי משחק, כי מנחת התוכנית התעכבה; ומשירי המשחק למשחקי חידות: " על איזה ילדה אני חושבת?", והילדים החלו לאבד סבלנות. המנחה הגיעה ב14:45. הפעילות חייבה את כל הילדים. זוהי פעילות בדרמה שהיא למעשה סיפור מומחז בהשתתפות הילדים. אורה הגנת נהגה במהלך התוכנית כ"מפעילת הרשמקול" ו"שומרת סדר".
הרבה מאוד אמצעי המחשה הוצעו בפעילות: גלימות בצבעים שונים כתחפושת ל"צפרדעים" המקפצים לפי התור, לפי הסיפור... ברגע שחולקו הגלימות לילדים הם תפסו שהן מתאימות ל"בט-מן", וכשהמדריכה כיסתה עצמה בכסות של חסידה, והילדים היו אמורים לברוח בקפיצות כצפרדעים, הם צעקו – "בט-מן...בט-מן", "פרצו" את הריכוז ורצו, למורת רוחה של המדריכה, לכל אזורי הגן. באוויר האחרון לנשימה שעוד נשאר למדריכה – שנראתה עייפה למדי – הילדים חזרו והוחזרו למקומותיהם. אורה ביקשה מהמנחה לסיים את הפעילות שארכה בסך הכל חצי שעה. השיר "לפעמים אני עצוב, ולפעמים שמח...", חתם את הפעילות וסיים את הסיפור... "הילדים הביאו מעילים ותיקי אוכל וקיבלו דבקיות – תזכורת ליום הולדת. לפתע שאל אחד הילדים, "לא יוצאים לחצר?", והסייעת אמרה לי: "כנראה לא הספיק להם." בדיוק ב15:30- הסתיים יום הלימודים.

דוגמה שניה – דפוס היערכות חיצוני:

סדר יום נצפה:
עד השעה 10:30 עוסקים הילדים בפעילויות שונות לפי בחירתם במתכונת של "זרימת פעילות". כל מוקדי המשחק והיצירה בגן פתוחים לילדים כשסוניה הגננת המשלימה ודגנית סייעת האם פעילות רוב הזמן עם הילדים. דגנית מטאטאה מדי פעם מעט מתחת לשולחנות, ולאחר מכן מצטרפת למשחק של הילדים בפינת המשפחה או במוקדים האחרים. הילדים אוכלים את ארוחת הבוקר בצורה עצמאית ב"מזנון" פתוח, כמעט ללא סיוע מצד הצוות.

האווירה דומה לאתמול, פרט למוסיקה שלא נשמעת ברקע. הילדים פועלים, "זורמים" מפעילות לפעילות, פועלים ורגועים.

10:31 – מתרכזים למפגש הבוקר...סוניה מבקשת לשבת במקום הקבוע, בסבלנות. מבררת, שואלת ואומרת: "סליחה, את לא קיבלת רשות לדבר", ו – "סליחה, אני מחכה...אני אפילו לא יכולה להגיד בוקר טוב". לבסוף מתחילים לשיר. מאוד רגוע. אני חשה בפחות מתח, שהיום, כך נראה, נמצא אתמול יותר באוויר בזמן הריכוז... סוניה ישירה מאוד עם הילדים, משקפת את מעשיה ומעשי הילדים. מסבירה כל דבר בסבלנות אין קץ. לאחר המפגש כך החל הריכוז:

סוניה: "בואו נראה מה הבאתי היום?"

- "ספר!"

סוניה: "בואו נראה", מוציאה מתיקה מעטפה גדולה במיוחד. "בואו נראה מה כתוב כאן..[שם של ילדה]שלי - "לאימא הכי טובה בעולם, [שם]...מה, אני הכי טובה בעולם...". "אתם יודעים, זו פעם ראשונה שאני מקבלת מעטפה כזו גדולה". הילדים שקטים, נראים מסוקרנים ומתעניינים. סוניה מוציאה מתוך המעטפה כרטיס ברכה ומתנהלת שיחה זורמת מאוד, מה שנקרא לימוד בהקשר אוטנטי לחלוטין. כל אמירה של ילד זוכה לתגובה.

הפעילות ממשיכה בהצגה של ספר+אמצעי המחשה – "האפרוח שהלך לחפש אם אחרת". "ספרי", הילדים מבקשים, "אספר לכם בסוף היום, כי אתם מכירים כבר את הסיפור". היא משחזרת עם הילדים את הסיפור, ולבסוף אומרת: "בסוף היום אניח את האמצעים בפנינת הספר. מי שירצה לבוא לשמוע את הסיפור, יבוא וישמע. אני אשאר את האמצעים והספר, ונראה איך אתם יכולים לספר אחד לשני". לאחר מכן מוציאה ספר נוסף – "זוכרים מה סיפרתי בפעם שעברה?"... הריכוז נמשך בסיפור נוסף, בכניסה של ילדה שהגיעה מאוחר, בהסבר לפעילות יצירתית בעקבות סיפור שאפשר לעשות בהמשך היום. מסיימים את הריכוז בשירים לכבוד אימא.

מ – 11:00 : זמן למשחק חופשי בחצר. היום נמשך זמן רב מהרגיל. סוניה מספרת שבדרך-כלל היא נכנסת לעבוד עם 2 קבוצות בתוך הגן, כאשר דגנית נשארת עם האחרים בחצר. מאוחר יותר חזרה על כך דגנית ואמרה שסוניה עובדת עם 2 קבוצות. בחצר ניהלתי עם סוניה, ולסירוגין עם דגנית, שיחה ארוכה .

13:25 – נכנסו מהחצר לגן לארוחת צהרים. משך הארוחה כולל זמני ההתארגנות – כשעה שלמה.

14:25 – שני שולחנות והספסלים מוצאים על-ידי הילדים למרפסת. הילדים התיישבו ליד השולחנות הריקים במרפסת, ממתנים, לא ברור למי או למה. דגנית קראה לי לראות איך הם יושבים, מחכים לפעילות. מספר ילדים ניגשו למדף הציוד, הביאו טושים ודפים והחלו מציירים. שתי קבוצות ילדים ישבו במרפסת בשלווה גמורה וציירו.

14:35 – בגן "זרימת פעילות". סוניה משחקת עם 3 ילדים משחק קלפים לשוני. ילדים אחרים עוסקים בציור, צביעת דמויות שבלוניות שסוניה הכינה בעקבות סיפור שסיפרה קודם, משחקים בלגו וגם דגנית יושבת ליד קבוצת ילדים.

14:50 – אווירה רגועה, "זורמת", הילדים משוחחים בנחת זה עם זה, צובעים, גוזרים, משחקים...

15:00 – הפעמון מודיע על זמן ארגון הגן. מיכאל אמר שהוא לא רוצה הביתה. הספסלים והשולחנות מוכנסים, שוב, על-ידי הילדים. אחרים מחזירים ציוד למקום. מספר ילדים מכניסים עבודותיהם למגירות. ומהר מאוד, מחצית מילדי הגן יושבים כבר בריכוז. (חשבת ש"צלצול הפעמון הקדים". בהחלט אפשר היה להמשיך בפעילות הזורמת עד סוף היום) .

15:30 – סיום הריכוז, ויוח"א.

פרשנות ומסקנה

למרות שהדוגמות לעיל מצביעות על נחיתות מסוימת של תוכנית קרב הפועלת בשעת הצהרים בגן לעומת היתרון היחסי שמפגין "היום הזורם" הנערך בכוחות פנימיים בלבד, יש לנו דוגמות בהן נראה שהיערכות פנימית לא "הולידה" ימים מוצלחים (ראו דוגמה לכך בממצא מס' 3 על גן "אביבית"). אנו נוטים לחשוב שמידת הכשרתו ומוכשרותו של הצוות, ושל הגננת בעיקר, היא שמטה את הכף להצלחה או לאי-הצלחה של ניצול תוספת השעות ביום לימודים מסוים, כפי שהצגנו בממצא הקודם. במסגרת המחקר הנוכחי לא הצלחנו לצפות בתוכנית קרב שהייתה מוצלחת, אך לא מן הנמנע שיש כאלו. ההכרעה על כך, לגבי דפוס היערכות שבו ניצול השעות היה איכותי יותר, בלתי אפשרית. יחד עם זאת, ממעט הממצאים שיש בידנו על אופן הפעלת התוכניות החיצוניות – כולן של "קרב" - שהחלו לפעול בתוך הגן עם החלת יוח"א (אנו מתעלמים במכוון מתוכניות שגרתיות שפועלות בגנים כ"מסורת", ובראשן – שיעורי המוסיקה או הריתמוסיקה) אפשר ללמוד את הדברים הבאים :

I. התוכניות מנתקות את הרצף של היום. בכל תוכניות קרב בהן צפינו, לא מצאנו קשר תוכני בינן לתוכנית הלימודים בגן, ואף לא לנושא המדובר ביום מסוים. פעמים רבות, התוכנית כאילו "הונחתה", ותגובות הילדים היו בהתאם.

II. אופן שילוב התוכניות מערער על תפישת כל השעות כ"מקשה אחת". גם הרצון של מרבית הגנות לשילוב התוכניות בשעות הצהריים מעיד על כך. יכול להיות שהסיבה לכך נעוצה, שוב, בשעון הביולוגי הישן.

III. לתכנית קרב יש בהחלט פוטנציאל של תרומה במגוון ובעניין. אולם התרומה נשארת מינורית, כי התכנית איננה מעודדת ראייה של יום הלימודים כמכלול אחד.

ממצאים נוספים

ממצא מס' 12

בגנים רבים ההיערכות לקראת יישום החוק הייתה מכוונת להתחשבות בגנות, במיוחד בגנות האם, ופחות להתחשבות בצורכי הסייעות והתלמידים.

השינוי הדרמטי במבנה הארגוני של כוח האדם בגן הילדים שיישום חוק יוח"א יצר, גרר עמו עיסוק מיידי בארגון המשרות של העובדות הראשיות – גנות וסייעות. שיקולים ארגוניים אם כן בלטו מאוד בעיצוב ההיערכות לקראת יישום החוק, וצורכי גנת האם הם שנלקחו ראשונים בשיקולים אלו. מצאנו שגנת האם נתפשת בעיני העובדות כ"מרוויחה העיקרית" מיישום החוק. בין אם מדובר במודל ארגוני של תחלופת צוותים, ובין אם במודל של צוות קבוע במהלך היום – התחושה של גנות וסייעות היא כי משרתן של גנות האם לא נפגעה. ואכן, גנות האם זכו ליומיים חופשיים בשבוע, לצד עבודה בת יומיים בלבד (מתוך ארבעה) בימי הלימודים הארוכים, ובגנים מסוימים בהם הונהג מודל תחלופת הצוותים - לעבודה ביום לימודים ארוך אחד בלבד.

משרתן של הגנות המשלימות נקבעה בהתאם לסידור העבודה השבועי של גנת האם. חלק מן הגנות המשלימות, במיוחד הקבועות והותיקות במערכת החינוך אשר עובדות כגנות משלימות מסיבות שונות (גנים שנסגרו למשל) נתפשות אף הן כ"מרוויחות" מיישום החוק, בעיני עצמן וגם בעיני האחרות. הנה לדוגמה מדבריה של גנת משלימה ותיקה, כפי שנרשמו ביומן השדה **במחקר הפורטרטים**:

"דבי [גנת משלימה] אומרת לי שהיא 'לא אובייקטיבית' בהתייחסותה ליוח"א. היא בחרה לעבוד כך. מכיון שהיא לא גנת-אם, היא מרגישה שהרוויחה: אין מטלות נוספות ואחריות נרחבת, אין קשר עם הורים... היא מצהירה שכיף לה מאוד. דבי עובדת יומיים ארוכים בגן עדעד – ב 1 – ה. יום אחד קצר נוסף בגן זה יחד עם גנת האם, ויום נוסף קצר (יום א) בגן טרום חובה".

חשוב לומר שאין בתחושת ה"רווח" של הגנות להצביע על שביעות רצון מן החוק. זהו מצב עובדתי עבורן, ולנוכח הנסיבות הן חשות "מרוויחות" בסידור העבודה, אך לא בהכרח מרוצות ממנו ומהמבנה הארגוני החדש בכלל. יתר על כן, תחושת ה"רווח" שלהן ניכרת וכוללת מול תחושת ה"הפסד" של הסייעות; הן הסייעות עצמן אבל גם הגנות שותפות לדעה כי הסייעות הן המפסידות העיקריות מיישום החוק. ברשויות מקומיות בודדות בלבד, בהן לסייעות ועד חזק, הן הצליחו להשיג את שקיבלו הגנות – יומיים חופשיים או עבודה בשעות הבוקר בלבד. אבל, במרבית גני הילדים הסייעות ממורמרות מאוד מיישום החוק, כשהגנות מגיבות בהבנה לתחושה זו. הנה הדברים – דוגמות נבחרות בלבד מתוך השלל שעלה בעוצמה רבה בכל מרכיבי המחקר:

מתוך מחקר הרוחב:

- "לטענת הגנת יוח"א תורם לילדים כיוון שאם הם לא בגן הם נמצאים ברחוב. קושי בולט הוא הרעת תנאי ההעסקה של הסייעת, 'אם הם יצ'פרו את הסייעת אין סיבה שזה לא יהיה מוצלח'. [פרוטוקול]

- "הגנת טענה שלמרות הקשיים יש גם יתרונות והם התקדמות הילדים ויומיים חופש בשבוע. לטענתה היא [הסייעת] עובדת קשה יותר בעקבות יו"א (יותר לנקות ולשטוף כלים) אך היא רואה גם את היתרונות – מבנה השבוע שלה יותר נוח כיוון שיש לה [לסייעת] שני ימי חופש (הימים הקצרים)". [פרוטוקול]
- "הגנת מרצה כיוון שיש לה שני ימי חופש, אך מדגישה שהסייעת עובדת בפרך. הסייעת שחוקה ועיפה כיוון שהיא עובדת יותר שעות ולמעשה לא מקבלת תגמול כספי - מקבלת תוספת של 420 ש"ח אך הורידו לה השלמת הכנסה". [פרוטוקול]

מתוך מחקר הפורטרטים :

- גנת אמ: " לדעתי, אני חושבת שזה קצת יותר קשה לסייעת, כי לנו יש יומיים חופשיים, לסייעת יש יום חופשי אחד...לה נוספו שעות תמורת תשלום כספי... תראי, ארוחת צהרים אנחנו יד ביד, שזה היא ואני, והסב גן, שאנחנו נערכים לארוחת צהרים, והילדים כבר יודעים איך לפנות את השולחנות ולהתארגן מחדש... הם עצמאיים... מה שיש את הקושי, שהיא לא מסיימת ב - 15:30 כי צריך לארגן את הגן למחרת... בימים חורפיים שנשארים בגן, לפעמים היא יכולה להישאר עד 17:00 ואני לא בטוחה שכל אחת צריכה לעבוד עד 17:00."
- סייעת אמ: "הסייעות הלכו לרשות, ניסו לדבר. אני לא רוצה. אפילו התשלום לא הוגן, מוכנה לוותר עליו, ולא לעבוד ככה. ב[שם ישוב קרוב] הסייעות מקבלות 1400 ש"ח יותר. מרוצות. לפחות זה. יש שם קרן קרב".
- סייעת משלימה: "הלוואי, הלוואי שיבטלו. זה מאוד מאוד מכביד עלינו... זה קשה נפשית... לפעמים, במוצאי שבת כבר חשבתי מה יהיה מחר". עדינה מספרת לי שלרוב הסייעות קשה. יש כאלו שעזבו או שדרשו רק טרום-חובה. " כל הזמן הייתי אומרת לאתי [סייעת האם] בואי נעשה אספה, משהו. אני יודעת שגם לה קשה... זה לא טוב משתי בחינות: אחד זה ארוך מאוד. ושתיים, מבחינה נוספת, על יומיים אני מקבלת 190 ש"ח...".

חשוב לזכור, כי על אף שהמשרה הרשמית של סייעות העובדות בגני ילדים הפועלים עד 13:20 הנה עבודה בת 8 שעות ביום, יש הסכמה שבעל פה, לא רשמית אך מרומזת גם בחוזרים רשמיים, כפי שניווכח בחוזר הבא בנושא יו"א דווקא, שאין מועד ברור וחד משמעי לסיום יום עבודתן בגן :

" עבודת הסייעת בגן תחל לא יאוחר מהשעה 7:30, ותסתיים לאחר עזיבת הילדים וסיום כל העבודות הכרוכות בארגון הגן ליום הבא, ללא פגיעה בעבודה החינוכית במשך שהות הילדים בגן". [משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, שבוע עבודה בן 41 שעות לימוד בגני חובה וגנים מעורבים, חוזר הנחיות לשנת הלימודים התשי"ס, 17 באוגוסט, 1999].

אולם חוק יו"א יצר עבור הסייעות מציאות חדשה: לעבוד בפועל 8 וחצי שעות, שלוש או ארבע פעמים בשבוע, בתוספת שכר זעומה ובלתי מספקת (כ - 300 ש"ח בממוצע לחודש) עבור מחצית השעה שנוספה ליום. למעשה, עבור הסייעות, שרובן ככולן לא עבדו בפועל 8 שעות קודם להפעלת יו"א, זהו התשלום הנוסף לשכרן עבור עבודה נוספת של עד 10 שעות שבועיות בממוצע.

עוד למדנו שצורכי גנת האם ו/או צרכים ארגוניים ברשויות המקומיות הם שקבעו במקרים רבים את אופי תוכנית הלימודים בגן ואת מועד שילובן של תוכניות חיצוניות. אחת הדוגמות הבולטות לכך היא העובדה כי כמעט בכל הגנים בהם שולבה תוכנית קרב בגן, היא שובצה אך ורק בימי עבודתה של גנת האם. בדוגמה הבאה מספרת גנת אם על אופן השתלבותן של התוכניות החיצוניות בגן. חשוב לשים לב כי התוכניות הופעלו בימי הלימודים הקצרים, הימים בהם היא עובדת בגן.

לאתי, גנת האם בגן "דקל", הייתה שנת תש"ס השנה הראשונה לעבודתה בגן הפועל במסגרת של"ב 41. בדבריה הבאים היא מספרת על פעילותן של תוכניות קרב בימי עבודתה. אתי: "ביום ו אני נחנקת, אין זמן, יש לנו 45 דק' מוסיקה...ביום ג - חשיבה יוצרת - שעה וחצי, יש שתי קבוצות, ואז אני עם חצי גן, מספיקה להתמקד, ואחרי שבועיים מתחלפים, וזה נהדר". וגם: "טבע בכף - 45 דק, ויתרתי על יצירה כדי להרוויח עוד תוכנית. מצד שני, הם [מפעילי התוכנית] נכנסים בימים הקצרים. שנה הבאה לא אסכים לזה. השנה אני לומדת".

לעומת מצאי נתונים רב שלימד אותנו על "פעילות" רבה בענייני משרות וסידור עבודה של הגננות והסייעות, אשר קבעו למעשה את "הנושא העיקרי" שעל סדר היום" בהיערכות ליישום החוק, בלטו בהיעדרם נתונים המתייחסים לצורכי התלמידים; ממעט הדוגמות שבידנו בעניין זה אנו משערים שצורכי התלמידים לא "נעלמו" מתודעת הגננות, אלא נדחקו הצדה לטובת שיקולים ארגוניים ואישיים. להלן הדוגמות:

במצאים קודמים (מס' 2 ו- 3) סיפרנו על גננת האם של גן "אביבית" שמתקשה להיפרד מן הילדים בשעת ההחלפה עם הגננת המשלימה, ושתמונת הנעשה בגן בשעות תוספת הזמן מצביעה על קשיים ואי-סדר. גננת זו, שעובדת יום אחד ארוך פעם בשבועיים, סיפרה לנו כי "בשנה שעברה היא עבדה [יותר בימים הארוכים]. אבל לילדים שלה [במשפחתה] אין יום חינוך ארוך, אז אין לה סידור עבודה...". [מחקר פורטרטים]. והנה שתי המחשות נוספות ממחקר הרוחב האיכותי, המעידות על מודעות הגננות לצורכי ילדים ש"נדחקים" הצדה על ידי ההיערכות הארגונית החדשה:

- "לטענת הגננת הראשית בעקבות יוח"א יש צוות גדול בגן ולילדים המעבר מגננת לגננת קשה. לכל גננת חוקים משלה והילדים מנצלים את ההבדלים ביניהן" [פרוטוקול].
- "השעות של יוח"א לא תורמות להעשרת הילד, להפך, השנה הגננת מספיקה פחות לעומת שנה שעברה, 'אני נמצאת פחות ימים בגן ולא קיימת המשכיות ביני לבין המחליפה, אם ביקשתי ממנה דברים היא לא תמיד עשתה... השנה אני לא מספיקה לשבת עם כל הילדים באופן פרטני".

פרשנות ומסקנה

ניתן לומר אפוא, ששיקולים ארגוניים המתחשבים בצורכי הגננות הופעלו יותר מאשר אלו המתחשבים בצורכי הסייעות, שכמעט ולא נלקחו בחשבון מצד הנערכים ליישום החוק, ועוד פחות מכך השיקולים החינוכיים והפדגוגיים המתייחסים לצורכי הילדים. אנו משערים שתוצאת המידות השונות של ההתחשבות בצורכי התלמידים, הגננות והסייעות מתבטאת במגוון המודלים הארגוניים של כוח האדם (הן אלו המיושמים בדפוס המחלף והן אלו שבדפוס הקבוע), כמוצג בממצא 3. לומר אחרת: נראה שצרכים ארגוניים בעיקר הם שקבעו את סוג המודל ואת מגוון השיבוצים והצירופים של כוח האדם בתוכו.

הממצאים כאן אף תומכים ומחזקים את שאמרנו קודם לכן ביחס לממצא מס' 7: המסרים ש"עברו" מן המערכת בהתייחס ליוח"א נגעו ככל הנראה במישורים התפעוליים והארגוניים של החוק ללא נגיעה בהיבטים הרעיוניים והעיוניים שלו, ולכן - גם השיקולים החינוכיים והפדגוגיים לא הועמדו במרכז ההיערכות לקראת יישום החוק.

נראה, כי ההתחשבות הראשונית בצורכי הגננות עשויה ללמד, אולי, על החשש מצד גורמים במשרד שמא היערכות שלא מתחשבת בגננות, ובגננות האם במיוחד, תגרור עמה "רעש תעשייתי" בלתי נסבל שימנע כל אפשרות להתחיל וליישם את החוק. במלים אחרות: "שקט תעשייתי" מצד הגננות שהושג בזכות התחשבות ראשונית בצורכיהן אפשר את "הנעת גלגלי הפעלת החוק קדימה". בעניין הסייעות חשוב לומר בקול ברור את הדבר הבא: למרות שבצורכיהן התחשבו פחות, ולמרות שמן הסתם הזעזוע במבנה שבוע העבודה שלהם היה צפוי מראש, הן לא "איימו" על מקבלי ההחלטות במשרד שנערכו ארגונית להפעלת החוק; אולי משום שייכותן התעסוקתית לרשות המקומית. יחד עם זאת, לדעתנו, להתמרמרות נמשכת מצד הסייעות עלולה להיות השפעה בלתי מבוטלת על יישום החוק בכיוון המצופה, ועל כן נכון יהיה לשקול בחינה מקיפה של הנושא ולהבטיח בעקבותיה את פתרון הסוגיה ברמה מקומית ו/או ארצית.

סיכומו של דבר, אין לנו ספק, כפי שחזרנו וציינו במסקנות קודמות, כי רק מערך מסודר וממוקד של הסברה והדרכה במהות החוק יקדמו לקדמת השיקולים הנלקחים בחשבון למען הפעלה רצויה של החוק גם את השיקולים החינוכיים והפדגוגיים, ובתוך כך את האפשרות ליישום מוצלח.

ממצא מס' 13

הממצאים שלנו ביחס לעמדת הילדים בגנים לגבי תוספת השעות אינם חד-משמעיים. ישנן ראיות המצביעות על שביעות רצון שלהם לעומת ראיות אחרות שהן פחות מעודדות. הממצאים ביחס להורים מצביעים על שביעות רצון רבה מהשינוי.

מידת שביעות הרצון של הילדים משהותם בגן עד 15:30 נאמדה על סמך דברי הילדים עצמם, ועל סמך עמדות הגננות והסייעות לגבי תחושות הילדים. מרבית הילדים מבחינים בין יום קצר במשך השבוע ליום ארוך, ולא בין מסגרת הזמן החדשה לעומת זו שהתחנכו בה בשנה קודמת. לרוב, עמדתם תואמת את עמדת ההורים ושביעות הרצון הכללית של צוות הגן משל"ב 41. בגנים בהם הכל מרוצים יחסית, גם הילדים מרוצים, ולהפך. בגנים ה"מרוצים" הילדים לא עושים הבחנה בין יום ארוך ליום קצר. בגנים ה"פחות מרוצים" יש הבחנה כזו מצד הילדים, כשיום קצר הוא יום טוב יותר מבחינתם.

הנה דוגמה של שיחה עם קבוצת ילדים מגן "פחות מרוצה" [מתוך מחקר הפורטרטים]:

"בזמן ארוחת הבוקר התיישבתי ליד קבוצת ילדים, שמרביתם סיימו לאכול. שאלתי איך הם מרגישים ביום לימודים ארוך. אחת הילדות אמרה שכיף עד 15:30, אחר כך הוסיפה, שכאשר הולכים מוקדם "זה יותר כיף, גם ביום שישי".

גם **במחקר הרוחב** התברר שבחלק מהגנים הילדים לא אוהבים את היום הארוך. הם מעדיפים "לחזור מוקדם הביתה", למרות ש"לא עושים בבית משהו מיוחד". הילדים לא מתלוננים על עייפות בשעות הצהריים ולא משעמם להם. יתכן שמתוך הרגל הם רוצים לחזור הביתה מוקדם, ויתכן שהתנאים בגן לא מאפשרים שהות נעימה במיוחד בשעות הצהריים המאוחרות (חס מידי, אין מזגנים, אין מזרנים, אין צל בחצר, אין דברים מיוחדים ומעניינים לעשות ועוד). חלקם אמרו שהם מעדיפים לנוח בבית ולא בגן.

והנה דוגמה של שיחה עם קבוצת ילדים בגן "מרוצה" [מתוך מחקר הפורטרטים]:

"ב"זרימת הפעילות" בסוף היום שאלתי קבוצת ילדים אם הם זוכרים את הימים שבהם סיימו כל יום את הגן ב- 13:20. הם הביטו בי, ולא ענו. חשתי שאינם מבינים על מה אני מדברת. אחר-כך אמרו: "אה... שהיינו קטנים, כן". שאלתי אם עכשיו, במהלך השבוע הם גם מסיימים ב- 13:20. "כן, יום אחד", "ומה אתם חושבים על זה שאתם אוקלים כאן ארוחת צהרים, ואחר-כך ממשיכים לשחק עד 15:30?", "והם ענו – "אנחנו אוהבים את זה. כיף ככה". הרגשתי ששאלתי אותם שאלות שאינן במקום. כאילו הכל מובן מאליו, ומה אני שואלת בכלל?!

מן **מחקר הרוחב** עולה כי יש ילדים מרוצים מיוח"א, כיוון שיש להם "יותר זמן לשחק" עם חבריהם ו"כיף להם להיות בגן". לא משתעממים כשהם בגן. יש שאוהבים את היום הארוך "בגלל ארוחת הצהריים". ההתלהבות היא בעיקר מהקינוחים.

האם גננות וסייעות חושבות שהילדים שבעי רצון מיוח"א? ישנן גננות וסייעות שמביעות בעצמן שביעות רצון כללית משל"ב 41 וגם חושבות שהילדים מרוצים ושתוספת השעות תורמת להם; יש שאינן שבעות רצון אך חושבות שיוח"א תורמת לילדים ויש שלא מרוצות וחושבות שגם הילדים לא מרוצים; הנה הדוגמות:

- "לילדים יש מסגרת לשעות ארוכות יותר, הארוחה ותוכניות העשרה מוסיפה הרבה לילדים" [גננת אם, מחקר רחב].

- "מצוין לילדים אם כי קשה מאוד לגנות, שחיקה גדולה" [גננת אם, מחקר רוחבי]
- "אחרי ניסיון של שנתיים אני רואה שזה נוח להורים וקשה לילדים הם עייפים בסוף היום ומתגעגעים לבית" [גננת-אם, מחקר רוחבי]
- "יש ילדים שמאוד נעים להם, יש ילדים שקשה להם, הקטנים יותר, יש לי גילאי ארבע ... אבל.. אמרתי לך, הקטנים לא כל כך שמחים, דווקא יש ילד שבא וכל יום הוא שואל: היום ארוך או קצר? אם אני אומר יום ארוך, הוא אומר 'אוי', כבד לו... יש כאלה שזה ארוך להם" [גננת אם, מחקר פורטרטים]
- "הילדים יגידו לך. הם לא אוהבים את יום לימודים ארוך. לפעמים אנחנו ממש בכוח צריכים להחזיק אותם [בבוקר]. הם יודעים מתי...". [סייעת-אם, מחקר פורטרטים]

שביעות הרצון של ההורים מתוספת השעות בגן היא ממצא כמעט גורף.

מראיונות ההורים בבדיקה הרוחבית נראה שיש שביעות רצון רבה יותר מיוח"א בגנים המשרתים אוכלוסיות חלשות שבהן נתפש יום לימודים ארוך ע"י ההורים וצוותי הגנים כברכה בעצם זה שהוא מספק מסגרת, טיפול והשגחה בשעות שאחרת היו הילדים "מסתובבים ברחובות".

בגנים מאוכלוסיות חזקות יותר, נמדד יוח"א בהשוואה למסגרות פרטיות שפעלו בשעות אחר הצהריים בעבר, ונבחן הערך המוסף של השהיה בגן שעות ארוכות כל כך. כתוצאה מכך ישנה בגנים אלו הרבה יותר ביקורת מצד ההורים, וקיימת ציפייה למתן מענה מלא יותר, הן לצורכי הילדים - ארוחה מזינה וזולה, אפשרות למנוחה, פעילות מגוונת ומעשירה - והן לאפשרות להתאים את זמן השהות בגן לפי צרכי ההורים (לימים ארוכים או קצרים יותר).

חיזוק לממצא זה התקבל גם ממחקר הפורטרטים: לצד מרבית ההורים ששבעי הרצון, היו גם מעטים (כולם מהמעמד החברתי הבינוני-גבוה) שהביעו אי שביעות רצון מהתוספת שהתבטאה בליווי הילד/ה מהגן הביתה בשעת הסיום הפורמלית הותיקה - 20:13. חשוב לומר, שלא מצאנו קשר בין שביעות רצון רבה של ההורים להקפדה שלהם על ליווי הילדים בסוף היום בשעה הפורמלית - 30:15. לפעמים סיבות טכניות ו/או אקראיות הובילו לליווי מוקדם.

שילוב של שתי סיבות עיקריות מסביר את שביעות הרצון הרבה בקרב ההורים: האחת, העדיפות שיש לשהות בגן על פני השהות ברחוב. השנייה, בתוספת השעות מרוויחים תכנים חינוכיים כלשהם.

בחרנו להביא שתי דוגמות אותנטיות משיחותינו עם הורים פנים-אל-פנים:

דוגמה ראשונה:

עם אבא של בן שוחחתי בשעה 15:00, עת הוא בא לקחתו מהגן (ועמו הגיעו עוד 3 הורים נוספים). הצגתי עצמי, והוא מייד אמר: "כסף!, צריך להשקיע כסף". שאלתי מדוע הוא לוקח את בנו מוקדם יותר, והוא ענה: "אני לא עובד היום... לכן אני רוצה להיות אתו קצת. אחיו כבר בבית כי זה יום קצר של יוח"א בביה"ס... כשאני עובד הוא נשאר רגיל בגן". הוא המשיך ואמר: "יוח"א זה מצוין", ואז פנה לספר על היישוב: "הרחוב ב [שם המקום] שלילי. מניסיון [אני אומר את זה]. גדלנו 9 נפשות בבית, ובחוץ הכל היה שלילי. הגן זה נהדר. הילדים שלי מגיל 7 חודשים במסגרת. מה שהם עושים כאן, הם לא עושים בבית, את רואה את זה, לא?"

אני: "יש כאן מסגרת, נכון...". הוא קטע אותי והצהיר:

"בדיוק! ובבית יש יותר חופש. אם תביאי לי ילד מרמת אביב ג לכאן, גם הוא ידרדר. אם הילד שלי היה גר שם, והיה בחוץ, לא היה קורה לו כלום".

אני: "אני לא בטוחה".

אבא של בן: "אני אומר לך. אני עובד שם, שיפוצניק. שומע את הדיבור ברחוב".

דוגמה שנייה:

לקראת סוף היום, ראיתי קבוצת אנשים בגינת הבניין הסמוך... ביניהם ההורים של אחד הילדים מן הגן. הגינה חשופה, עלובה, פיסות אשפה מתגלגלות בפינות הקירות. ניגשתי... שאלתי... איך זה הולך? מה אתם חושבים? אמו של הילד מהגן מייד אמרה: "זה מצוין... במקום שהילד יהיה בחוץ, ברחוב... ורק אלימות, שיהיה בגן. שם לומדים... הרי יש תוכנית לימודים בגן?!... היא [הגננת] שמה להם את כל הקלטות של בלי סודות, השנה קנתה".

פרשנות ומסקנה

אחד הקריטריונים בתפישתו של צוות המחקר ל"ניצול טוב של תוספת השעות" הנו שביעות רצון של המשתתפים. מתוך הממצאים שהובאו כאן אפשר לומר באופן כללי, ששביעות הרצון הכללית של

הורים מ"חוק יוח"א", ובמידה רבה של ילדים, מצביעה על צדדים חיוביים ביישומו. אין לנו ספק כי שביעות הרצון של אלה תלך ותשתפר ככל שתלך ותשתפר גם שביעות רצונם של הצוותים העובדים בגנים.

המלצות

דיוננו בפרק זה מתבסס על שתי הנחות:

1. ממצאינו מצביעים על הפוטנציאל החיובי הטמון בהארכת שבוע לימודים.
2. מדובר במפעל חלוצי וניסיוני, מפעל שמיועד להיות מתפתח וצומח בעקבות ההתנסות.

אנו מציגים את המלצותינו סביב ארבעה מוקדים:

מחויבות המשרד

המלצה מס' 1

זו המלצה טריוויאלית אבל חשובה ביותר. יישום מוצלח של החוק מחייב את המשרד, על דרגי הבכירים ביותר, לשדר **מסר חד-משמעי** בעד הארכת שעות הלימוד.

המלצה מס' 2

השדר הנ"ל חייב להיות חלק מתהליך של **גיוס** צוותי ההוראה בגנים ובבתי הספר לחוק, גיוס שיתבטא בהתארגנותו להמשך יישום החוק. מרבית ההמלצות בהמשך הן פירוט ופיתוח של המלצה זו.

ליבון מחדש של המשנה הפדגוגית של המשרד ביחס לחוק:

המלצה מס' 3

אנו מציעים למשרד לקיים דיון מעמיק בו הוא בוחן מחדש את הנחותיו הפדגוגיות/ארגוניות ביחס ליישום החוק. הסוגיות שעליו להתייחס אליהן הן:

I. האם הכרחי להנחות את מוסדות החינוך לשמור על מסגרת מחייבת של שעות אורך של 41 שעות?

II. מהו ארגון של תוספת שעות בראיית כל שבוע הלימודים "כמקשה אחת"? יש להגדיר זאת בבהירות.

III. האם רצוי לעודד (ולא רק לסבול בלית ברירה) שהייה דיפרנציאלית של ילדים בבית ספר/גן? ואם כן באיזה אופן?

IV. למעשה שלוש הסוגיות הנ"ל הן כולן מקרים פרטיים של סוגייה כללית יותר – **מהי תפישת או תורת המשרד בעניין זמן תלמיד** - מה ראוי, מה אפשר שתלמיד יעשה בזמני לימודים שונים ובזמני הפנאי השונים של בית-הספר/גן ובאילו מסגרות רצוי שניצול

- זמנים שונים יתבצע? תתכנה (וכדאי שתהיינה) גם תפישות מתחרות, אלטרנטיביות. אבל כדאי שהן תהינה על השולחן ולא כמסרים רב משמעיים ולא ברורים לשדה.
- V. האם במודל העבודה הנגזר מיישום החוק נדרשות מיומנויות ניהוליות, של בית-ספר, של כיתה, ושל גן, אחרות מאלו שנדרשות בתהליכי ניהול ללא החוק, ואם כן מהן?
- VI. כיצד ניתן לבנות את היערכות הגנים ליישום החוק כך שהגנת לא תידרש לעסוק בעניינים ביורוקרטיים/ קנייניים?
- VII. האם הרעיון של ריבוי דמויות בגן הילדים ראוי? ואם כן, מהם המודלים של התארגנות כוחות העבודה בגן המעודדים מכסימום שיתוף פעולה ותיאום בין עובדות הגן?
- VIII. מהן **התשתיות והמשאבים החיוניים** להפעלה סבירה של החוק? [בהמשך אפשר להוביל מהלך של איתור מקורות תרומה או מקורות שימוש אחרים ברשות המקומית לצרכים הללו. למשל אם המשרד קובע כי יש משמעות לעבודה בחללים ובמרחבים מגוונים בגדלם, או כי יש משמעות לעבודה בספורט, ניתן לחשוב על מקומות לניצול מתקנים כגון אלו].

היערכות ארגונית של המשרד לשיפור יישום החוק

המלצה מס' 4

יש להכין **מאגר של מודלים** שונים של יישום החוק בבתי ספר ובגנים. מודלים אלה לא יהיו תיאורים של הצד הטכני בלבד של ארגון השבוע והיום אלא מודלים המבליטים היבטים רעיוניים גם כן, הבאים להדגים כיצד ניתן באמצעותם לאפשר לתלמיד למצות את כישוריו. בקביעת מודלים חבויה ההנחה של קביעת קריטריונים לאורם מוצגים המודלים, כיון שכך, המודלים יהוו כלי עזר בידי מנהלים לפתח מודלים אישיים, אך הם גם יהוו כלי למנהלים ולמורים להערכה עצמית של תפישתם את יום לימודים ארוך.

ניתן יהיה להיעזר בפורטרטים ובמודלים המשתמעים מממצאי הערכת הרוחב שלנו כבסיס לבניית מאגר כזה. חשוב להבליט את המילה "מאגר" (של מודלים). **ככל שהמאגר גדול יותר, יפחת הניגוד בין התפישה המרכזית והביזורית להצמחת המערכת.**

המלצה מס' 5

תפישה ביזורית ומאפשרת אוטונומיה של מערכת החינוך אין משמעה להימנע מתמיכה. כדאי לפתח עמדה של "ביזוריות תומכת" כלומר לתת לבתי הספר את התמיכה לה הם זקוקים על מנת ליישם היטב את החוק. תהליך ההדרכה שיוצע להלן הוא חלק מתמיכה כזו.

התפישה של "ביזוריות תומכת" מצריכה התייחסות וגיבוש עמדה בקשר לסוגיה המורכבת הבאה:

מהו המינון הנכון ו"חלוקת עבודה" בין מפתחים ומובילי שינוי שונים: המטה עבור בתי הספר, המחוז עבור בתי הספר, פיתוח משותף של אנשים מן המשרד ומבתי הספר, פיתוח משותף של מספר בתי-ספר ברשת לצורכי הפריה הדדית, פיתוח משותף של בתי-ספר ושל גנים שאוכלוסייתם המזינה זהה, כל בית-ספר עבור עצמו? [רצוי להדגיש שבהיערכות המקורית של המשרד, הנחת היסוד (עבור בתי הספר לפחות) הייתה שעיקר העבודה צריך ליפול על כל בית ספר בנפרד כיישום אוטונומית. ממצאינו מראים שזו הייתה החלטה בעייתית ולכן יש צורך בחלוקת עבודה מורכבת יותר].

המלצה מס' 6

אנו ממליצים להציג בפני המפקחים, המנהלים, הגננות והמנחים את הקריטריונים לניצול מוצלח של יישום החוק שנוסחו בדו"ח זה. הצגת הקריטריונים תאפשר לכולם לבנות תכניות, ליישם ולהעריך את פעולותיהם באופן שיאפשר שיפור.

המלצה מס' 7

אמנם ממצאינו מאורגנים בדו"ח זה בהתאם לחלוקה הסטנדרטית של המערכת לחינוך קדם-יסודי ויסודי, אולם חייבים לזכור שהילד שחווה שבוע לימודים ארוך בגן ימשיך ויחווה אותו לאחר מכן בבית הספר. לכן חשוב מאד **להגביר את שיתוף הפעולה בין אגפים שונים אלה בעניין שבוע לימודים ארוך, הן ברמה הרעיונית והן ברמה הארגונית**. לדוגמה: העלינו בהמלצה מס' 5 את האפשרות של הקמת רשתות של בתי ספר המשתפים פעולה בנושא ומפרים זה את זה. בהחלט רצוי לשקול עידוד רשתות של בתי ספר וגנים המתמודדים ביחד עם הארכת שבוע הלימודים הן מבחינה רעיונית והן מבחינה מעשית של בניית תהליכים ארוכי טווח שמתחילים בגני הילדים ונמשכים בבית הספר.

המלצה מס' 8

ראינו שישנו סוג אחד של בית ספר – זה הפועל על פי אידיאולוגיה ממומשת (ideology-in-use) – שעבורו תוספת השעות איננה משמעותית. חשוב להדגיש שאין זו ביקורת על בית הספר אלא ציון דבר-מה חיובי ביותר. אולם נשאלת השאלה מדוע עלינו להטריד את בית הספר עם הטמעת תוספת שעות שאין לו צורך בהן? אנו מציעים למשרד לשקול בניית מערך יישום של החוק המתבסס על **קבלה וולונטרית של התוספת**. אנו מודעים לכך שזו הצעה מרחיקת לכת. אמנם ישנן דוגמאות של בתי ספר בערים מסוימות שסירבו לאמץ את שבוע הלימודים הארוך. במקרים כאלה מדובר בהתנגדות להנחתה. אנו מציעים משהו שונה בתכלית, ויתכן שמוקדם מדי לאמץ את הצעתנו. אולם נדמה לנו שדרישה ממוסדות להילחם על קבלת התוספת תוך כדי הבאת נימוקים מדוע הם זקוקים לה, עשויה לחולל שינוי חשוב וחיובי במערכת היחסים בין מטה ושדה. מה שמחזיר אותנו הן לשאלת הגיוס, הן לשאלת האוטונומיה והתמיכה והן לסוגיית שיתופי הפעולה לצורך פיתוח והובלת שינויים. חשוב אמנם לזכור שלא כל מקרה שבו בית ספר אינו רוצה בשעות, אומר שבית הספר אינו זקוק להן, אולם במקרים כאלה יש צורך בהתערבות עמוקה יותר לברור הצרכים האמיתיים של בית הספר.

תשתיות ומשאבים

המלצה מס' 9

בלי תשתיות אפשר רק לאלתר! על המשרד להבטיח שמוסדות לא ניזוקו מבחינת משאבים כתוצאה מכניסה לקבוצה שמיישמת את החוק. בנוסף, על המשרד לכלול את **התשתיות והמשאבים החיוניים** שקבע בעצמו (המלצה 3 ח') בהיערכות התקציבית ליישום החוק.

מתן הדרכה

המלצה מס' 10:

כחלק מתהליך הגיוס, ועל מנת להעביר אל השדה את המשנה הפדגוגית דלעיל, חשוב לתקצב ולספק **הדרכה ממוקדת** למוסדות חינוך בנושא **יישום חוק יום לימודים ארוך**. אין כוונתנו שיוקצה לבית הספר או לגן מדריך מיוחד לנושא אלא שעיסוק ביישום החוק יהיה מרכיב מודע ומסודר של ההדרכה הניתנת ממילא למוסדות ושחלק מתוספת השעות למוסדות ינוצל לקיים פעולות השתלמות והדרכה. ההדרכה המתבקשת היא הדרכה תהליכית לכלל חדר המורים. חשוב לשים לב שבשני המקרים לא מדובר בהנחיה קונבנציונאלית של הקניית שיטת הוראה כזו או אחרת, אלא של הקניית דפוסי חשיבה מערכתיים כוללים. צריך להיזהר ממתן "מרשמים" לבתי הספר, תהליך שעלול לסרס את כל פוטנציאל הצמיחה.

אנו ממליצים שהדרכה זו תעסוק בין היתר ב:

- I. **ההיבט הרעיוני** של יום לימודים ארוך, הפוטנציאל שלו וקשייו. יש להדגיש במיוחד היבט זה. ללא הבנה והסכמה רעיונית לחוק, קשה לראות כיצד ייושם כהלכה.
- II. **מודלים שונים** של ניצול משאבי זמן, כוח אדם ומשאבים פיזיים
- III. סיוע לבתי ספר (מסוימים) לעבור מרמת הישרדות למוסדות בעלי **שאיפות פדגוגיות/לימודיות**. אין כוונתנו שההדרכה תספק לבתי הספר את השאיפות (שיהיו אז לא של בתי הספר אלא של המשרד!). כמו-כן אין כוונתנו שהמשרד ימשיך בהדרכה בבניית תוכניות פעילות בית ספריות - דבר חיובי לכשעצמו אבל שונה מעידוד בתי ספר לחלום ולשאוף להשיג את חלומותיהם.
- IV. פיתוח **מיומנויות ניהוליות** רלוונטיות להפעלת שבוע לימודים ארוך.
- V. ראינו מדו"ח הגנים שלשעת האוכל פוטנציאל חינוכי רב. לעניות דעתנו יש לה אותה פוטנציאל גם בבית הספר. אנו ממליצים שפוטנציאל זה יידון ויובלט בהדרכה הן של גננות והן של מורים.

משותף לכל הנושאים האלה שהם באים במשולב ולכן הטיפול בהם מחייב הן את המדריך והן את צוותי ההוראה להכיר ולהבין מורכבות מערכתית. אין מדובר בהנחיה או בהשתלמות לעשייה ממוקדת אחת או למידת שיטת הוראה כזו או אחרת, אלא מדובר בהנחיית בתי הספר להבין את צורכיהם בראיה מערכתית כוללת, המשלבת שאיפות פדגוגיות, ניהול משאבים פיזיים ומשאבי אנוש, והתמודדות עם תהליכים מוסדיים ובין ארגוניים מורכבים.

חלק 2: הפורטרטים

בפרק זה נציג ללא פרשנות נוספת את הפורטרטים של בתי הספר והגנים.

ד"ר רות שיין ואיריס בקשי

פורטרטים של גני הילדים

מבוא

יישום חוק **יום חינוך ארוך** (יוח"א) בגני ילדים במסגרת של **שבוע לימודים בן 41 שעות** החל בשנת הלימודים תשנ"ט ב- 165 גני ילדים ביישובים שהוגדרו על ידי משרד החינוך כיישובי מצוקה. בשבעה יישובים באזורים שונים בארץ, ובתוכם ב- 13 גני ילדים מן המגזרים הממלכתי-כללי, הממלכתי-דתי והממלכתי-ערבי, התבצעה בחודשים ינואר – מאי בשנת תש"ס הערכה איכותנית שבדקה לעומק את אופן יישום החוק.

באופן כללי מצאנו, כי בגנים בהם פועל יוח"א חלה עשייה בולטת בשלושה מרכיבים יסודיים של המערכת החינוכית בגן הילדים: בארגון כוח האדם; בהזנת הילדים ובתוכנית הלימודים. עשייה נוספת אשר חוצה את שלושת המרכיבים היא עבודתה של גננת האם עם הורים ועם ספקי ציוד, מזון ושירותים. יחד עם זאת מצאנו כי מהות המרכיבים הללו איננה אחידה בכל הגנים, וכי המאפיינים הפרסונליים והסביבתיים הרחבים המייחדים כל גן ילדים "צבעו" כל מרכיב בגוון מסוים.

לאור האמור לעיל, ארבעת הפורטרטים שנציג כאן ינסו לענות באופן עמוק ומפורט על ארבע **שאלות** המתייחסות למרכיבים הנזכרים במערכת החינוכית בגן הילדים:

1. מהם המבנים הארגוניים של כוח האדם בגני ילדים הפועלים במסגרת של שבוע לימודים בן 41 שעות? מהו מערך היחסים בין בעלי התפקידים המאפיין כל מבנה ארגוני?
2. מהם התפקידים של גננת האם העובדת בגן הפועל יום חינוך ארוך במסגרת התקשוריותיה עם ספקי מזון, ציוד ושירותים? וכיצד היא מקיימת את התיווך בין ההורים לבין הספקים השונים?
3. מהי תוכנית הלימודים בגן הפועל 41 שעות? כיצד "מנוצלות" שעות התוספת לטובת הילדים?
4. מהן דרכי הפעולה שנקבעו להזנת הילדים בגן הפועל יום חינוך ארוך?

איריס בקשי וד"ר רות שיין

1. ארגון כוח האדם בגן הילדים הפועל 41 שעות:

מורכבות מביכה

השעה 13:15 ואל הגן נכנסה שרי, הגננת המשלימה. עבור המורה לריתמיקה שפעלה באותו זמן עם הילדים בריכוז היה זה סימן לסיום הפעילות, ועבור רונית, גננת האם – סימן לסוף יום עבודתה בגן. תוך שתי דקות התחלף הצוות – ממקום מושבי בשולי הריכוז לא יכולתי להבחין במפגש בין שתי הגננות, אם כי תוך דקה צפיתי בשרי פונה לעבר הריכוז כשבדרכה חלפה על פני "פינת הספר". אז הבחינה בילדה ישנה על הספה הקטנה בפניה, ושאלה, כאמירה שתוהה יותר מאשר לשם קבלת תשובה, "למה היא ישנה?". שאלתה לא נענתה. המורה לריתמיקה כבר סיימה פעילותה, התרחקה מהמקום ונראה שלא שמעה את השאלה; גם רונית, שהתכוננה ל"יציאה", לא שמעה; ורחלי, הסייעת המשלימה, שהגיעה לגן בשעה 13:00 (והחליפה את מקומה של ורד, סייעת האם, אשר יצאה 15 דקות קודם לכן) עסקה בארגון ראשוני של ציוד ושולחנות לקראת ארוחת הצהריים, ונראה שגם היא לא שמעה את השאלה; אני, שישבתי כאמור בשולי הריכוז, שמעתי את השאלה וידעתי את התשובה מן הידיעות והמסרים ש"התגלגלו" במהלך הבוקר - לילדה נולדה אחות, שגרת היום והלילה הופרעה והיא משלימה כעת שעות שינה. שרי לא ידעה, ופתחה את יום עבודתה עם הילדים בשיחה ושאלות, דומות מאוד יש לומר, לאלו שנשאלו בריכוז הבוקר.

13:20 - זוהי השעה הרשמית לסיום יום הלימודים בגני הילדים בארץ. בחלק מגני הילדים הפועלים במסגרת **יום חינוך ארוך** (יוח"א) מתחלף בסביבות שעה זו, כפי שראינו בדוגמה לעיל, צוות הבוקר (גננת וסייעת) בצוות הצהריים (לעיתים, הגננת או סייעת הבוקר ממשיכות בעבודתן ולעיתים הצוות חדש לחלוטין). נוהלי ארגון כוח האדם בגן ילדים הפועל שישה ימים בשבוע ומפעיל יוח"א (ראו: נהלים לטופס כ"א בגן מפעיל של"ב 41, משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, 20 ביולי 1999) מגדירים כדלקמן את "ארגון העבודה ע"פ חוק: 4 ימים ארוכים (8 שעות) יום קצר באמצע השבוע (5 שעות) ויום שישי (4 שעות)". "ארגון שבוע הלימודים בגנים שלומדים בהם 5 ימים בשבוע יהיה כדלקמן: התלמידים ילמדו בימים א, ב, ג, ד ו-ה, בשעות 8 – 15" [ימים ארוכים] (חוזר מנכ"ל נט/4 ב). מצאנו שיישום נהלים אלו בגנים שהוערכו מתבצע בשתי צורות ארגוניות של כוח האדם: האחת, המתוארת לעיל, הנה צוות הכולל גננת וסייעת המתחלף במהלך היום בצוות אחר. השנייה, הנה צוות קבוע של גננת וסייעת במהלך היום. בשתי הצורות ניתן למצוא תחלופה של צוותים בצירופים שונים ומשתנים במהלך השבוע, כשלאילו מתווספים כוחות אדם נוספים המלמדים את ילדי הגן באופן קבוע ורצוף, כגון: מנחי חוגים מטעם קרן קרב; סייעת לעולים; מורה לריתמיקה. אם כן, כיצד נראות צורות הארגון השונות, בצירופים השונים, בגני הילדים השונים? ומה מאפיין את מערך היחסים בין צוות העובדים בגן?

צוותים מתחלפים במשך יום לימודים

צורת הארגון הראשונה תודגם באמצעות המקרה של הגן בתיאורו פתחנו את הפורטרט - גן מ"מ "סתווית" הממוקם בעיר גדולה בארץ. חשוב לומר כי צורת ארגון זו מבססת מראש את אופיו המפצל של יום הלימודים שבו שני צוותי עבודה: צוות בוקר וצוות צהריים. נציין, כי גם כאשר גננת האם, לדוגמה, נשארת לעבוד בחלק השני של היום, היא עושה זאת עם סייעת אחרת, הרכב הצוות משתנה,

ועל כן כצוות – לפנינו צוות אחר. אם כן, בגן "סתווית" שיבוץ הגנות והסייעות בשבוע הלימודים הכולל 4 ימים ארוכים ושני ימים קצרים נראה כך:

הערה 1: בטבלה זו ובבאות יתואר אופן שיבוץ של צוותי הגנות והסייעות כפועל יוצא של תוספת השעות ביוח"א. כוח אדם נוסף שפועל בגן יתואר לאחר הטבלה.

הערה 2: בטבלה זו ובבאות מתוארים הצוותים בצורת הגופנים הבאה: **גנת אם וסייעת אם**; **גנת אם**; **סייעת משלימה**; **גנת משלימה וסייעת משלימה**.

א	ב	ג	ד	ה	ו
ארוך*	ארוך*	קצר**	ארוך*	ארוך*	קצר***
צוות בוקר: גנת עד 13:20 סייעת עד 13:00	גנת אם סייעת אם	גנת אם סייעת משלימה	גנת אם סייעת אם	גנת משלימה סייעת אם	גנת אם סייעת אם
צוות צהרים: עד 13:00 15:30	גנת משלימה סייעת משלימה		גנת אם סייעת משלימה	גנת משלימה סייעת משלימה	

* ארוך – יום לימודים בן 8 שעות; ** קצר – יום לימודים בן 5 שעות; *** קצר – יום לימודים בן 4 שעות

שיבוץ זה משקף תחלופה גבוהה של הצוותים, בסך הכל 4 צוותים שונים: בשעות הבוקר עובדים במהלך השבוע 3 צוותים שונים, ובשעות הצהריים – 2 צוותים. עוד אנו רואים, כי קיימת רציפות עבודה בת יומיים (ימים א' ו-ב') של צוות הבוקר – גנת האם וסייעת האם. קיימת אף רציפות מסוג שונה (צהרים-בוקר בימים ב' ו-ג') על ידי צוות גנת אם וסייעת משלימה. גנת האם משובצת במספר הפעמים הרב ביותר מבין 4 העובדות: 5 בקרים ו-2 צהרים. לדבריה, היא מעדיפה את היום שמחלפים אותה בצהריים (ימים א' ו-ה'), "להישאר עד 15:30 קשה ליי" היא אומרת. למרות שבאופן רשמי מוקדשות 20 דקות לחפיפה בין גנת האם לגנת המשלימה, ביום בו ביקרנו בגן לא התבצעה חפיפה כזו. הגנת המשלימה, שרי, בוגרת צעירה של מכללת דוד ילין, הגיעה 20 דקות לאחר המועד הרשמי, ונכנסה מייד לריכוז להחליף את המורה לריתמיקה. מידע על ילדים ועניינים אחרים לא הועבר. כמתואר בפתיח, לא נמסרו לשרי קורות מבית משפחתה של הילדה שנצפתה על ידה רדומה על הספה, ולא נעשה ניסיון רציני לברר את פשר ההירדמות. שרי המשיכה את הריכוז בשאלות לילדים, אותן השאלות ששאלה רונית בריכוז הבוקר. הילדים ענו כפי שענו בבוקר. על שיתוף הפעולה בין הגנות שמעתי מרונית, שסיפרה על 'אומנות' כנושא התמחות משותף, והראתה לי ספר בנושא ששרי הביאה לה. לעומת גנת האם, אנו רואים שסייעת האם לא משובצת בשעות הצהריים, אלא עובדת 5 בקרים בלבד. זו סיפרה שסייעות הגנים בעיר התחייבו בפני מעסיקתן – העירייה – לקחת בשנה הנוכחית יום חופשי מבין הימים ג' ו-ו' (ימים קצרים). התחייבות זו נדרשה, לטענת הסייעת, "לאחר שבשנה שעברה הכריחו אותי לעבוד כל השעות", ו"היה מעייף... השנה אני לא עובדת אפילו יום אחד ארוך". הסייעת המשלימה המתחילה לעבוד בדיוק במועד סיום עבודתה של סייעת האם טוענת שהחלה לעבוד ללא ניסיון ו/או הדרכה מיוחדת.

פרט לצוותים הללו מלמדים את הילדים מדריכים שונים, במיוחד מורגשת פעילותה של תוכנית קרב; בכל מרכז פעילות בגן – ספרייה או מוקד המשחק הסוציו-דרמטי – תלויים שלטים בהם מצוין שם התוכנית, למשל, במרכז הספרייה כתוב: "ספרייה – קרן קרב". בנוסף לכך, מנחים מטעם "קרבי" עובדים בגן בשעות הצהריים של ימי ב' ו-ד' – הימים בהם עובדת גנת האם: ביום ב' פועלת מנחת תוכנית האומנות עם הילדים בשתי קבוצות בין 12:30 ל-14:00; ביום ב' ו-ד' עובדת סייעת לעולים חדשים במשך שעה בכל יום. היא משמשת גם כמתווכת בין הגן לבין הורים לילדי עולים מברית המועצות לשעבר. חשוב לציין כי בגן זה פעלה תוכנית קרב בטרם החל לפעול יו"א, אם כי בעקבות תוספת השעות הוחלט, כפי שסיפרה גנת האם, על קיום תוכנית האומנות ותוכניות אחרות בשעות הצהריים (מדיניות אחידה של "תוכנית קרב" בעיר). פרט לכך, התוכנית מממנת השתלמות לגנות בנושא "הורים וספרייה", וכן "אומנות". בכל יום א' בין השעות 12:00 ל-13:00 – שעות עבודתה של גנת האם – מתקיים בגן שיעור ריתמיקה (לא מטעם תוכנית קרב).

בגן ממ"ד "אביבית" הצמוד לגן "סתווית" נראית צורת ארגון כוח האדם אחרת:

ו	ה	ד	ג	ב	א	
קצר	ארוך	ארוך	קצר	ארוך	ארוך	
גנת משלימה סייעת אם	גנת אם סייעת אם	גנת אם סייעת אם	גנת אם סייעת משלימה	גנת אם סייעת אם	גנת אם סייעת אם	צוות בוקר: גנת אם עד 13:00 סייעת עד 13:30
	גנת משלימה סייעת אם	גנת משלימה סייעת אם		גנת משלימה סייעת אם	לסירוגין: גנת אם סייעת משלימה	צוות צהריים: 13:00 ו-13:30 עד 15:30

שיבוץ זה מציג תחלופה מתונה יותר של הצוותים במהלך השבוע. גם כאן עובדים בסך הכל 4 צוותים: בשעות הבוקר 3 צוותים שונים, ובשעות הצהריים, לסירוגין, צוות אחד ושני צוותים. קיימת רציפות בת יומיים בכל פעם, הן של צוות הצהריים – גנת משלימה וסייעת משלימה והן של צוות הבוקר – גנת אם וסייעת אם.

גנת האם, שולמית, עובדת יום אחד ארוך, פעם בשבועיים. לדבריה, "יוח"א טוב לילדים, אבל צריך כוחות רעננים להיכנס בצהריים". לפי תפיסתה, כוחות רעננים הם צוות חדש לחלוטין. בדומה לשיבוץ בטבלה הקודמת, ובהתאם להסדר המשותף עם העירייה – סייעת האם לא עובדת אף יום ארוך. גם בגן זה לא התבצעה חפיפה רצינית בין שתי הגנות; שולמית, גנת האם, סיימה את יום עבודתה במהלך הריכוז בו התחלפה עם ציפי, הגנת המשלימה, שהחלה לעבוד בגן לפני חודש (לדברי שולמית, לאחר שהמחליפה הקודמת לא הסתדרה עמה). שולמית סיפרה לילדים על הצפוי להם למחרת בביקורם עם ציפי בכיתה א' בבית הספר הקרוב, ביקור שאליו הוזמנו גם הוריהם. מייד לאחר מכן

תפסה ציפי את מקומה והחלה לספר סיפור. רגע העזיבה של שולמית הוא רגע קשב עבורה. היא מספרת, כי הייתה "רגילה להיפרד אישית מכל ילד". נראה שהחלפה מהירה לילדים: רובם לא מגלים עניין בסיפור והקשב הופרע. במקביל, מסייעות הסייעות זו לזו עד שהשולחנות ערוכים לארוחת הצהרים, ואז עוזבת את הגן גם שולמית. מייד לאחר שעזבה, נראה שהקשב הופר לחלוטין. הילדים החלו להתקוטט ביניהם, הרעש גבר והצוות התקשה לארגן את הילדים. תיאור זה נכון גם לזמן הארוחה שהתנהלה בחוסר ארגון מוחלט. ילדים שסיימו לאכול את הכריך שהביאו מביתם התפזרו במרכזי הפעילות השונים בגן, ותוך שניות נראה שגם אלו לא עניינו אותם. מרבית הילדים נצפו מסתובבים הנה והנה, רצים, מתקוטטים. ציפי, הגננת המשלימה, טוענת, כי "ילדים אין חשק אחרי הצהרים, אין להם סבלנות, אין להם ריכוז לעוד סיפור... ואני לא יודעת אם אפשר לצאת לחצר, רק חודש אני פה". היא פועלת על פי הנחיות שקיבלה מהגננת, שלא קדמו להן פגישת עבודה מסודרת ועניינית. ב – 15:00 יצאו הילדים מכלל שליטה. הם רצו בגן כבחצר, העיפו לחלל האוויר חפצים, ויש שאצו ללבוש מעיליהם ולאחוזו בתיקיהם לקראת היציאה. אחדים ביקשו לעצמם את עבודות היצירה שהכינו בבוקר היום והונחו בסלסילה בכניסה לגן, אך נעצרו על ידי ציפי שאמרה ש"שולמית לא אמרה לי שתיקחו". רק מלווי הילדים שהחלו להגיע לגן בחצי שעת הלימודים האחרונה עצרו את ההידרדרות.

תוכנית קרב – "חוש אסתטי ואומנות" בין 13:30 עד 15:00 לשתי קבוצות – פועלת בגן בשעות עבודתה של גננת האם. בנוסף לכך, גננת שי"ח (שילוב ושיתוף הילד החריג) עובדת בגן עם 6 ילדים פעמיים בשבוע, בכל פעם שעתיים וחצי. כמו כן פועלת סייעת עולים מטעם קרן קרב הן בעבודה הישירה עם ילדי עולים בגן והן עם הוריהם, בדומה לנוהג בגן "סתוית".

גן הילדים שיתואר כעת הנו אחד ממכלול של 4 גני ילדים המשתייכים יחדיו למבנה של "אשכול גנים" [ראו 'הצעה לאשכולות גנים' בתוך: דליה לימור, האגף לחינוך קדם יסודי, "מערך פדגוגי לשבוע לימודים בן 41 שעות במערכת החינוך הקדם יסודית"]. חשוב לציין, כי בין 12 הגנים שהוערכו זהו גן הילדים **היחיד** שהוערך במבנה של "אשכול גנים"; הימצאותו של מבנה כזה בארץ בכלל וביישובים הערביים בפרט מצומצמת. ארגון כוח האדם בגן זה הוא דוגמה לתפיסה הארגונית בשלושת הגנים המקבילים ותוצאת תפיסה ארגונית מערכתית של האשכול. הנה כך משובץ כוח האדם בגן:

ב	ג	ד	ה	שבת
ארוך*	ארוך*	ארוך*/קצר** לסירוגין	ארוך*	ארוך*

גנות סייעת אם	גנות סייעת משלימה	גנות סייעת אם	גנות משלימה סייעת אם	גנות אם סייעת אם	צוות בוקר גנות אם עד 13:20
גנות משלימה סייעת אם	גנות סייעת משלימה	גנות משלימה סייעת אם	גנות משלימה סייעת אם	גנות משלימה סייעת אם	צוות צהרים גנות משלימה מ – 13:00, 20 דק' חפיפה

* ארוך – יום לימודים בן 8 שעות ** קצר – יום לימודים קצר בן 5 שעות

כמתואר בטבלה, שבוע הלימודים בגן זה השייך למגזר הממלכתי-ערבי הוא בן 5 ימי עבודה. בניגוד ל- 4 צוותים המשובצים בטבלות הקודמות, משובצים כאן 3 צוותים: בשעות הבוקר 3 צוותים, ובשעות הצהרים - שניים.

אנו רואים, שמבין 5 ימי עבודה, ביומיים מושגת רציפות של צוות העובדים במהלך כל היום – ביום ג' עובד הצוות של הגנות המשלימה וסייעת האם, וביום ה' – גנות האם והסייעת המשלימה. עוד אנו רואים שצוות הצהרים המורכב מגנות משלימה וסייעת אם (מודגש בקו) הנו הצוות העובד יחד ברציפות הגבוהה ביותר מבין צירופי הצוותים האחרים – 5 פעמים במהלך השבוע. גנות האם עובדת יום ארוך אחד ושלושה ימים קצרים, וניתן לה יום חופשי אחד, ואילו סייעת האם עובדת 4 ימים ארוכים (פעם בשבועיים יום קצר) וניתן גם לה יום חופשי אחד. רציפות העבודה של צוות הצהרים איננה מקרית, והיא נקבעה על מנת לשמור על רציפות תוכנית מחד, וגמישות מערכתית מאידך: במשך מחצית השנה יתנסו הילדים ב"תוכנית בעלי החיים" בהנחייתה של נעימה, הגנות המשלימה, בוגרת אוניברסיטה בחוג לחינוך ובוגרת מכללה במסלול לגיל הרך ועובדת בפועל בגן-חיות. עבודתה בגן ובאשכול כולו ממומנת על ידי הרשות המקומית. במחצית השניה של שנת הלימודים יתנסו הילדים בגן בתוכנית בנושא אחר, ועל כן גם בגנות משלימה חדשה בגן זה, אך ותיקה בגנים המקבילים. 4 גנות משלימות, כל אחת מומחית בתחומה (בעלי חיים, מוסיקה, אומנות וגינה) עובדות ברציפות בגן אחד במהלך מחצית שנה, ואחרי כן מתחלפות ביניהן. על כך מספרת דליה, מנהלת האשכול העובדת בו יומיים בשבוע: "הגנות המחליפות [משלימות] נותנות נושאי העשרה: בעלי חיים, אומנות, מוסיקה, טבע (גידולים, גינה). [יש כאן] גמישות בשיבוץ כדי לא להביא יותר מדי דמויות שונות לגן". מכיוון ש"בכפר לא פועלים מתנ"סים", לדברי שרה, "יום חינוך ארוך מאפשר פעילויות חינוכיות לשעות אחר הצהרים. במקום שהילד יהיה ברחוב". תפיסה זו מתממשת באופן ארגון כוח האדם, המאפשר שמירה על הרציפות האנושית הנפגשת עם הילדים מחד והעמקה של נושא תוכן מאידך.

פרט לארגון זה של הגנות אחר הצהרים, מתנסים הילדים בקביעות בתוכניות שונות במהלך הבוקר. בלוח ההודעות בגן סומנו בציורים ובתצלומים של מנחות הפעילויות הבאות במהלך השבוע:

יום שני – מחשבים
יום שלישי – בעלי חיים
יום רביעי – אומנות (פעם בשבועיים)
יום חמישי – תנועה

ומי עוד עובד בגן? שרה אומרת ש"יש סייעת לעזור לילדים מתקשים, חצי יום בכל גן, יומיים בשבוע... אלה ילדים עם בעיות התנהגות"; וגנות ש"ח, פעם בשבוע עד 13:00.

הגננות והסייעות מונחות כצוות על ידי שרה הנתמכת בעקביות על ידי יועץ ארגוני אשר שימש ראש אגף החינוך ברשות המקומית, ומשמש כיום איש קשר בין מנהלת האשכול לרשות, להורים ולקהילה בכלל. יש לציין שהרשות המקומית מגלה מעורבות גדולה במתרחש באשכול הגנים, כאות וסימן להשקעה העצומה של הרשות במערכת החינוכית. "המועצה משתפת פעולה", אומרת שרה, "בכפר משקיעים בילדים ויש תחרות סמויה עם המגזר היהודי". כאשר חשו הסייעות כי השקעתן הרבה איננה הולמת את התמורה, אצה המנהלת בשיתוף המועצה לחפש פתרונות משביעי רצון. על שיתוף הפעולה בין הגננות למדתי בבוקר היום השני לביקורי בגן. בזמן ההמתנה לילדים המגיעים בהסעה, נראו שתי גננות מחליפות רעיונות בעניין לוחות הדיאגרמות שהציגו את צבעי העיניים של הבנים והבנות באחד הגנים. פרט להתייעצויות מזדמנות, מתקיימת ביום ד', פעם בשבועיים, ישיבה בהשתתפות הצוותים של 4 הגנים ומנהלת האשכול. ביום זה מסתיים יום הלימודים בשעה 15:00. הישיבה מיועדת להערכה ותכנון של העבודה בעקבות דוחות שונים שעל הצוותים למלא במהלך השבוע. נהלים אלו יוצרים תחושת מחויבות כלפי העבודה הצוותית; מספרת על כך רימה, גננת האם: "עובדות ביחד בצוות כמו אחיות, בשיתוף פעולה, מתייעצות, אבל כל גננת עם האישיות שלה". שרה אומרת ש"מתכננים נושאים יחד" ומדגישה כי עבודת צוות הצליחה לאור העבודה שנעשתה עם יועץ ארגוני בשנת ההפעלה הראשונה של אשכול בנושא 'עבודת צוות לגננות' שהתרגלו שנים רבות לעבוד לבד.

לעומת הגן באשכול, בגן "כרמים" – גן ילדים במבנה רגיל, הפועל במתכונת שבועית זהה לאשכול הגנים ובשיבוץ דומה של כוח האדם, נשמעו קולות אחרים. גם כאשר אותה גננת שימשה כמשלימה לאורך כל השבוע (פרט ליום אחד), לא השיגה רציפות זו את תחושות שביעות הרצון ושיתוף הפעולה המוצלח כפי שבאו לידי ביטוי בגן באשכול. על סייעת האם העובדת בגן את מרבית הימים הארוכים אומרת גננת האם: "הסייעת נשארת עד הסוף, היא גיבורה" וגם "אין הרבה כמוה". הסייעת איננה חשה ככזו. בתקווה לשמוע תשובה שלילית, הסייעת שואלת את החוקרת "אם זה [יוח"א] ימשיך בשנה הבאה? ... זה נפל עלינו" לטענתה, היא מתוגמלת כספית ב – 400 שקלים על תוספת השעות, ו"זה לא שווה את זה. אני עייפה מדי".

יחסי העבודה בין גננת האם והגננת המשלימה בגן "כרמים" נותרים במישור ה"רצון הטוב" בלבד. גננת האם אומרת ש"הייתה רוצה להיות שותפה עם "גננת הצהריים", "יותר עבודת צוות", אבל זו לא רוצה, ומתייחסת אליה כימנהלת והיא עובדת שלה". ואכן, מראיון עם הגננת המשלימה אנו למדים שהמשותף היחיד ביניהן הנו הנושא הנלמד בגן. פרט לכך, תכנון הפעילויות מתבצע בנפרד, "ללא שום הכנה מוקדמת", אומרת הגננת המשלימה, וללא סיוע או ייעוץ משותף עם גננת האם.

צוות קבוע במשך יום לימודים

פרק זה יתאר את צורת הארגון השניה – צוות קבוע במהלך יום הלימודים. נפתח בדוגמה של שיבוץ צוותים המשותפת ל - 2 גני ילדים בהם פעלה צורת ארגון זו, גן ממ"ד "ברוש" וגן ממ"מ "ארז":

א	ב	ג	ד	ה	ו
ארוך	ארוך	קצר	ארוך	ארוך	קצר
גננת אם סייעת אם	גננת משלימה סייעת אם	גננת אם סייעת אם	גננת אם סייעת משלימה	גננת משלימה סייעת אם	גננת אם סייעת אם

בגנים אלו עובדים בסך הכל 3 צוותים שונים. אנו רואים כי המאפיין הבולט בשיבוץ זה הוא תחלופה מידי יום של הצוות, ולמעשה היעדר רציפות בעבודת הצוותים במהלך השבוע. הצוות של גננת האם וסייעת האם עובד 3 פעמים בשבוע: יום אחד ארוך בשבוע בלבד (יום א') ויומיים קצרים (יום ג' ו-ו). לגננת האם יומיים חופשיים, ואילו לסייעת האם – יום חופשי אחד. צוות הגננת המשלימה וסייעת האם עובד פעמיים בשבוע, וגננת האם וסייעת המשלימה – פעם אחת.

בגן מ"מ "ארז" פועלות תוכניות העשרה מטעם קרן קרב, אשר הרשות המקומית החליטה לקיימן בכל גני הילדים הפועלים במסגרת יוח"א. שמעתי מאורה, גננת האם, כי היא בחרה שתי תוכניות, אם כי רק אחת מהן – "דרמדים" כבר החלה לפעול. עוד היא סיפרה ש" אנחנו [הגננות] ביקשנו בשנה שעברה כשהפרוייקט [יוח"א] התחיל, שיעזרו לנו כגננות... יתנו לנו משהו כדי למלא את החלק השני של היום...". ביום ביקורי הראשון בגן, יום עבודתה הארוך של אורה, היה יום עמוס במיוחד: שתי תוכניות ציפו לילדים. בבוקר היום נסענו לימרכז המוסיקה והתנועה' הנמצא בשכונה אחרת בעיר, שם פעלו הילדים בשתי קבוצות – בנגינה ובתנועה (תוכנית זו פועלת מזה 6 שנים, עוד לפני הפעלת יוח"א). תוכנית ה"דרמדים" מטעם קרן קרב החלה את פעילותה בתוך הגן בשעה 14:30.

כוח אדם נוסף שעבד בגן בטרם יוח"א החל לפעול כולל, למשל: בגן "ארז" – את "עליזה המנגנת" המגיעה לגן כל יום חמישי וממומנת על ידי ההורים, ואת "סב הגן" [ראו אצל: ניר-יניב, נ' (1990) אתגרים ומעשים: גן הילדים בישראל – 40 שנה. תל-אביב: פועלים] – פנסיונר המקבל תשלום סמלי חודשי מההורים - הנמצא באופן קבוע בגן מהשעה 7:30 ועד שעת הסגירה – 12:00, או 13:00 או 15:30.

סב הגן "זו מסורת כאן" אמרה לי אורה, "מאז שאני זוכרת עצמי כילדה קטנה בגן היה 'סב גן'". תפקידיו בגן "ארז" מגוונים, כגון: שמירה; פתיחת השער ונעילתו בבוקר היום ובמהלכו; קניית מוצרים לארוחת הבוקר; טיפול בבעלי החיים; טיפול בגינת הנוי או, כפי שאמר בעצמו: "כל התפקידים של משק הבית".

ובגן "ברוש" - מורה לריתמיקה מטעם משרד החינוך (פעם בשבוע) ובנות שירות לאומי המשרתות פעמיים בשבוע.

לשיתוף הפעולה בין הצוותים ויחסי העבודה בין גננת וסייעת בכל צוות מאפיינים שונים בכל גן ילדים. בגן "ברוש" שמענו מרינה, סייעת האם, על קשייה בעבודה בת שעות ארוכות. לטענתה, "לא כל המחליפות [הגננות] אותו דבר... חסרה תוכנית מבחץ, כמו קרן קרב [בעיר השכנה] שיהיה משהו ייחודי ליום הארוך... [הכל] שגרת". מצאתי שלרינה כוח ושליטה על המתרחש, במיוחד כשגננת האם נעדרת. שתי דוגמות ממחישות: הילדים נכנסו לפעילות יצירה מן החצר אל הגן. רינה כיוונה אותם והורתה להם היכן לשבת. דליה, הגננת המשלימה, לא התערבה. ילדה התריסה בפני רינה, שמרגלית, גננת האם, "אמרה שאפשר לשבת איפה שרוצים". רינה ענתה ש"כשמרגלית נמצאת שהיא תקיים מה שהבטיחה", ולא שינתה דעתה. דוגמה שניה: כשנכנסו הילדים אל הגן מן החצר לשעת פעילות אחרונה, רינה ניסתה לשכנע את דליה לוותר על קיום ריכוז נוסף, ולאפשר במקום זאת המשך משחק חופשי. דליה לא נענתה לחלוטין ללחצי השכנוע, וערכה ריכוז קצרצר בסוף השעה, כאשר גם הוא הופרע תדירות על-ידי הורים שבאו לקחת ילדיהם לפני שעת הסיום הפורמלית.

גם מרגלית, גננת האם, טוענת לקשיים: "יש ימים שזה עובר מהר, ויש שלא הכל זורם... חוזרת 'גמורה' [הביתה], ולא מגיעה לכל [ילד], בגלל בעיות משמעת ופינוקים [של הילדים]", וגם, הקשר עם הסייעת המשלימה "לא טוב בכלל... אני לא יכולה לעבוד עם מישהו אחר".

דליה, הגנת המשלימה, סיפרה שהיא מתמקדת בימי עבודתה בנושא הספרות (ספרות מדעית – אנציקלופדיות וקטעי מידע בנושאי טבע, ספרות ילדים וסיפורי תורה); "נושא שמרגלית מודעת לו". עוד סיפרה שיש בגן מחברת קשר באמצעותה נשמר הקשר עם מרגלית, וכי בתחילת השנה נערכה פגישה משותפת שלהן עם המפקחת כדי לבחון אפשרויות שונות של סדר יום.

אורה, גנת האם בגן "ארז" מספרת לי על יחסי העבודה עם סוניה, הגנת המשלימה: "הקשר בינינו הוא... היא מצטרפת לתוכנית לימודים שלי, ומעבר לזה אני מבקשת... שכל אחת תהיה לה את הפרוייקט שלה שהיא תעביר אותו במשך כל השנה, אז אם אני בחרתי לעבוד השנה על [...] ועל לוח שנה ונושא של זמן, היא בחרה לעבוד על המפה – מפה של העולם, של הארץ... ואת הפעילויות הספציפיות היא בוחרת לעצמה. אבל היא מספרת לי לפני, כדי שלא יהיו לנו את אותן פעילויות". ואכן, התרשמתי שכל אחת מהגנות עצמאית ואחראית בלעדית לנעשה ביום עבודתה. לא מצאתי רציפות תוכנית כלשהי ואף לא אזכור של אחת מהן לנעשה ביום העבודה של השנה. דגנית, סייעת האם, חיזקה רושם זה: "הילדים מאוד אוהבים את דגנית. גם את אורה. כל אחת בדרכה מתארגנת ליום שלה, והילדים מתרגלים".

דגנית מביעה חוסר שביעות רצון מיוח"א. היא מספרת שמאוד קשה לה, "השעות... לא יודעת אם אשאר... העבודה שלנו מאוד מאוד קשה. לאט לאט, כל יום, אני נשחקת", אבל גם: "אני נהנית מאוד, אבל כשגמרו ב- 13:20 היה גן עדן... כל הזמן אני עוברת מפעילות לפעילות" [מצאתי את דגנית עסוקה ללא הפסקה, במלוא המרץ והחיוך, בפעילויות ארגון, ניקיון, משחק ולמידה] "וככה צריך להיות, אבל בגלל זה אני גם חוזרת סחוטה הביתה". תחושות הקושי והשחיקה של דגנית עומדות מול תחושות הסיפוק של שתי הגנות: סוניה, הגנת המשלימה, אומרת ש"זה [יוח"א] אידיאלי לילדים וגם להורים זה מצוין... גם לגנת זה טוב, שיש לה יום חופשי להכנה... המערכת עושה משהו טוב", ואורה אומרת ש"לדעתי היומיים חופשיים הם דבר נפלא, אחרי יול"א [יום לימודים ארוך] צוברת כוחות רעניים.. אנחנו מציפורות בצורה הכי טובה, מבחינת משכורת יש תוספת מעטה", וכן "אני חושבת שזה קצת יותר קשה לסייעת, כי לנו יש יומיים חופשיים, לסייעת יש יום חופשי אחד... לה נוספו שעות תמורת תשלום כספי... תראי, ארוחת צהרים אנחנו יד ביד, שזה היא ואני, והסב גן, שאנחנו נערכים לארוחת צהרים, והילדים כבר יודעים איך לפנות את השולחנות ולהתארגן מחדש... הם עצמאיים... מה שיש את הקושי, שהיא לא מסיימת ב- 15:30 כי צריך לארגן את הגן למחרת... בימים חורפיים שנשארים בגן, לפעמים היא יכולה להישאר עד 17:00 ואני לא בטוחה שכל אחת צריכה לעבוד עד 17:00". סוניה חושבת בעניין זה שהמעבר ליוח"א השפיע על יחסי העבודה בין הגנת לסייעת, ואורה רמזה על כך: "שמעתי שיש הרבה גנות וסייעות... או שיש סייעות שעוזבות את הגנים ועוברות ליום קצר... בעירייה משתדלים. בהתחלה היה הסכם שהסייעות עבדו עד 13:20, וסייעות החליפו, אבל לאט לאט זה ירד...".

שני גני הילדים שיתוארו כעת חולקים שיבוץ דומה לזה המתואר קודם לכן: 3 צוותי עבודה; 3 ימי עבודה לצוות האם – גנת האם וסייעת האם: יום אחד ארוך ויומיים קצרים; צוות הגנת המשלימה וסייעת האם עובד פעמיים בשבוע, וגנת האם וסייעת המשלימה – פעם אחת;

לגנת האם יומיים חופשיים, ולסייעת יום חופשי אחד. השוני בין טבלות שיבוץ הצוותים הוא בהשגת רציפות עבודה בת יומיים של צוות האם; בגן ממ"ד "רימון", כמתואר בטבלה הבאה, השיבוץ נראה כך:

א	ב	ג	ד	ה	ו
ארוז	ארוז	קצר	ארוך	ארוז	קצר
<u>גנת משלימה</u> סייעת אם	גנת אם סייעת משלימה	גנת אם סייעת אם	<u>גנת משלימה</u> סייעת אם	גנת אם סייעת אם	גנת אם סייעת אם

בגן ממ"ד "ערבה", לעומת זאת, מושגת רציפות העבודה בת יומיים של צוות האם בימים ב' ו- ג' (שיבוץ יום ב' מוחלף בשיבוץ יום ה'). בשני גני הילדים, הממוקמים ביישובים שונים, לא פועלות תוכניות העשרה מיוחדות עבור יוח"א. בגן "ערבה" מתקיים שיעור ריתמיקה מטעם משרד החינוך פעם בשבוע. בעניין זה מספרת אביבה, גנת האם, שבשנה שעברה התקיימו שני שיעורים בשבוע, כאשר הרשות המקומית מימנה שיעור אחד. השנה החליטה הרשות להפעיל שיעור אחד בגני טרום-חובה, "לא רק שלא הוסיפו לנו העשרה בגלל יוח"א, גם הורידו לנו מפעמיים ריתמיקה לפעם אחת", היא רוטנת. פרט לתוכנית זו, נעשו ניסיונות לקיים שיעור דרמה פעמיים בחודש במימון ההורים-ניסיונות שלא צלחו עד לימי ביקורי.

אביבה, גנת האם, סיפרה על יחסי עבודתה עם סייעת האם ביוח"א: הסייעות "אומרות – הכל בגלל הגנות, הכל בגלל הגנות", "אתי באופן אישי היה סיפור. ביקשנו שהיא [סייעת האם] תעבור גן. היא רצתה לעבור לגנונים. בסוף לא הסכימו. אמרתי לה – 'אנחנו באות לעבוד, לא לעבודה', והן [הסייעות] רואות אותנו כמוויחות... הן מרדו – 'מה, אני כבר לא יכולה, קשה לי, עמוס לי, ממש מרדו בנו'. והקושי נצפה: אתי, סייעת האם, לא חדלה לומר לי במהלך ימי ביקורי כמה זה "ממש קשה... הילדים יגידו לך. הם לא אוהבים את יום לימודים ארוך. לפעמים אנחנו ממש בכוח צריכים להחזיק אותם. הם יודעים מתי..."; עדינה, הסייעת המשלימה, ביטאה קשיים אישיים רציניים: "זה קשה נפשית... לפעמים, במוצאי שבת כבר חשבתי מה יהיה מחר". עוד היא סיפרה ש"לרוב הסייעות קשה, ויש כאלו שעזבו או שדרשו לעבוד רק בגני טרום-חובה, וגם: " כל הזמן הייתי אומרת לאתי [הסייעת הקבועה], בואי נעשה אספה, משהו. אני יודעת שגם לה קשה...". תחושות אלו, שהובעו במפורש ובתדירות רבה בעיקר מפי הסייעות, הקרינו על מצב רוחן ונמרצות עבודתן במהלך יום הלימודים – הן נראו עייפות וזועפות לצדן של הגנות שפעלו במהלך היום במרץ ובשליטה על המתרחש. את הקשר עם הגנת המשלימה אביבה ממצה ב"אנו מתאמות על סדר היום, משתדלות שיהיה אותו דבר... אני כותבת לה במחברת קשר איפה היינו... וגם מדברות בטלפון".

על מורכבות הקשר בין גנת האם לגנת המשלימה, סיפרה בפירוט מזל, גנת האם של גן ממ"ד "רימון": "[מה קורה כשנמצאת הגנת המשלימה], למשל: אתמול לא הייתי, אז באתי עכשיו וראיתי את ה... היא כנראה לא שמה לב, לא הסתכלה... בקי [סייעת האם] נמצאת, היא יודעת את זה... יש עליה עול כבד כשאני לא נמצאת, יש עליה עול... לפעמים גם יש סיפורים עם ההורים, אני מרגיעה אותם, מתקשרת, ואחר כך מדברת אתה [עם הגנת המשלימה].. עכשיו פחות, אבל בתחילת שנה... לפעמים הם [הילדים] אומרים לי: אתמול עדי [גנת משלימה] התבלבלה.. למשל: 'את אמרת להיכנס לפינת בובות רק 5, אתמול עדי הסכימה לכולם... זה מרגיז אותי, [אבל] ממשיכה הלאה,

לפעמים אני אומרת לה... חשוב שתהיה גננת טובה ב'אותו ראש' ". כפי שרמזה לנו מזל, לבקי, סייעת האם, תפקיד עיקרי בשמירה על הגן בימי היעדרותה, וכפי שאמרה מפורשות -משען חשוב בימי עבודתה: "בלעדיה לא הייתי חושבת ככה על יוח"א... היא פשוט מתנה. מאוד אוהבת את הגן, [זה] הבית שלה...את הילדים, את הצמחים, הכל...**כשבקי אתי אני מרגישה אחרת**, נינוחה, לא עייפה. ביום שבאה הסייעת השניה [המשלימה] אני חוזרת מאוד מאוד עייפה, הכל עליי, וזה קשה", וגם: " היא [בקי] פשוט אוהבת את העבודה ואת הילדים...משחקת אתם, רוקדת אתם...מציירת אתם...וזה ממש כף לה, גם ביוח"א". שיתוף הפעולה הנמרץ וההרמוני בין מזל ובקי נגלה לעין הצופה בעשייה השוטפת בגן: החל מהשתתפותה של בקי במפגש הפותח של היום, מייד לאחר שסיימה לארגן שולחנות לעבודה; המשך בבקשה המשותפת של בקי ומזל מהילדים לארגן את הגן והתגייסותן של השתיים לארגון משותף עם הילדים; ועד הדאגה המשותפת לארגון ארוחת הצהרים וההקפדה על התנהלותה. **"חלק הכי חשוב ששכחתי לומר"**, כפי שאמרה לי מזל, נחזור בסוף הפורטרט.

גן ממ"ד-תורני "אילן" וגן מ"מ "תבור" באותו יישוב חולקים מערך שיבוץ כמעט זהה: 3 צוותי עבודה ומספר שווה של ימי עבודה לכל צוות - יומיים. הטבלה הבאה מתארת את ארגון הצוותים בגן "תבור":

א	ב	ג	ד	ה	ו
ארוך	ארוך	קצר	ארוך	ארוך	קצר
גננת אם סייעת אם	גננת משלימה סייעת אם	גננת אם סייעת אם	גננת אם סייעת משלימה	גננת משלימה סייעת אם	גננת אם סייעת משלימה

בדומה לגן "תבור" גם בגן "אילן" עובד צוות האם – גננת האם וסייעת האם – יומיים בשבוע: יום ארוך אחד ויום קצר אחד. בטבלת השיבוץ של גן "אילן" מתחלף שיבוץ יום א' בשיבוץ יום ב', ובכך מושגת רציפות בת יומיים עבודה של צוות זה. בשני הגנים עובדים שני הצוותים האחרים בימים לא עוקבים.

הגורם לשיבוץ המאוזן בימי השבוע – עבודה בת יומיים לכל צוות - הנו היומיים החופשיים של סייעת האם – הישג בלתי מבוטל של ועד הסייעות ברשות המקומית. מספרת אורלי, סייעת האם: "בשנה שעברה הסייעות עשו מלחמה. יש לנו ועד חזק. בהתחלה קיבלו תוספת של 300 ש"ח וזהו... לא הסכימו. לא פתחו את הגנים. בסוף הגיעו להסכמה – עוד יום חופשי, ואז חלה ירידה בהתנגדות. היום הן מרוצות ואין בעיה", ובנשימה אחת היא מוסיפה: **"אבל יוצא לי ולגננת לעבוד רק יום וחצי בשבוע"**.

בשני גני הילדים פועלות תוכניות מטעם קרן קרב. בגן "אילן" פועלות שתי תוכניות בימי עבודתה של גננת האם: ביום ג', יום קצר, "דרמזים" וביום ד', יום ארוך, "בעלי חיים". גם בגן "תבור" פועלות התוכניות בימי עבודתה של גננת האם, בסך הכל 3 תוכניות: ביומיים הקצרים (ג' ו-ו) וביום רביעי הארוך. נראה שריכוז התוכניות בימי עבודתה אינו מקל, "ביום ו' אני נחנקת, אין זמן, יש לנו 45 דק' מוסיקה...ביום ג' – חשיבה יוצרת – שעה וחצי, יש שתי קבוצות, ואז אני עם חצי גן, מספיקה להתמקד, ואחרי שבועיים מתחלפים, וזה נהדר". וגם: "טבע בכך – 45 דק, ויתרתי על

יצירה כדי להרוויח עוד תוכנית. מצד שני, הם [מפעילי התוכנית] נכנסים בימים הקצרים. שנה הבאה לא אסכים לזה. השנה אני לומדת".

כוח אדם נוסף שפעל בגנים בטרם יוח"א החל לפעול כולל, למשל: בגן "אילן" – ה'מלמד' מגיע לגן ללימוד בקבוצות 3 פעמים בשבוע, וכל יום ב' מתקיים שיעור ריתמיקה. בגן "תבור" – הגננת מגן טרום-חובה הסמוך עובדת בשעות הצהריות עם עולים חדשים בימים א' ו – ב'.

מירב, גננת האם של גן "תבור" חשה אי נוחות כלפי המורכבות הארגונית של המלמדים בגן, וכך היא מספרת: "חס וחלילה, חס וחלילה אני לא פוסלת את יוח"א, אבל הבעיה עם זה שנכנסים אנשים... עוד גננת, עוד סייעת... בהתחלה לא היה תיאום ונהיה בלגן... הרגלים אחרים וכו'. הבנתי מהפיקוח שאני הגננת-אם ואני מנתיבה. דיברנו, החלטנו על קו משותף. יש לי מזל, היא [הגננת המשלימה] בחורה מקסימה. יש גנים שיש מריבות גדולות על זה. אנחנו מתואמות. בנושא שאני החלטתי עליו, אני עובדת וממשיכה". תרצה, הגננת המשלימה, מחזקת את הדברים: "אני מתכננת את סדר היום לפי מה שקורה בגן... בהתחלה חשבתי שכדאי קודם יצירה, אבל הם רצו כך וזה בסדר, בסך הכל זה בסדר גמור", וגם: "החלטנו [היא ומירב] מה כל אחד ייקח על עצמו... אני לקחתי את העיתונים [בנושא 'תקשורת']". יחד עם זאת מירב מעידה על עצמה שהיא מעדיפה להיות "בגן כל הזמן... לא שאין הספק, יש הספק, אבל גם ככה אני רק יומיים בגן עם הסייעת הקבועה – יום א ארוך ויום ג קצר".

מיכל, סייעת האם, מביעה שביעות רצון בדומה לאורלי הסייעת מגן "אילן", כמתואר קודם. "בסך הכל אני מרוצה, כי יש לי צוות נהדר... הגננת נהדרת, והצוות – כולן... טוב לי. אני חוזרת סחוטה, ואין לי כוח לדברים בבית. העבודה קשה, אבל אני מרוצה מהצוות, ובסך הכל מהסידור של עוד יום חופשי, ולכן לא חשבתי לעזוב, למשל לגנונים... אני מוכנה שייקחו את ה – 20 ש"ח ויתנו לי עוד יום חופשי... הועד של סייעות [גני] החובה דרש עוד יום, כי אין תוספת, וקיבל".

בגן "אילן", שירה, הגננת המשלימה, סיפרה על "תיאום משמים" בינה לבין זימרה, גננת האם; "אנחנו משלימות זו את זו", היא אמרה, והעידה על התלבטות אישית והחלטה עצמאית בנוגע לאופי העבודה ביוח"א: "לא ידעתי מה לעשות ביום לימודים ארוך בגן חובה, כי אין סדר יום, ואז כאילו צריך למתוח את היום, אז אמרתי – צריך כל הזמן לעבוד, ללמוד, תעשו, תעבדו". במקביל לפעילות האינטנסיבית שקבעה לעצמה שירה, ואכן הורגשה מאוד במהלך היום, דואגת אורלי, הסייעת המשלימה, לשמר כללים ונהלים אותם קבעה זימרה, גננת האם, למשל: "בשעה הדידקטית" – שעת משחקי השולחן שנקבעה לאחר ארוחת הצהרית, אורלי מעירה לילדות, ללא תגובה מצד שירה: "זוגות-זוגות, כל אחת יודעת מי בת הזוג שלה". לפשר בירורי את ההנחיה היא עונה ש"הגננת [זימרה] סידרה את הבנות בזוגות, לפי רמה, למשחקים דידיקטיים" או כאשר מלווים החלו להגיע לגן בשעה 15:00 היא פנתה אליי והעירה: "הגננת ממש עומדת על זה שלא ייקחו לפני 15:30". נראה אם כן שאורלי רואה חשיבות בשמירה על הנורמות המקובלות בגן, במיוחד כפי שקבעה אותן זימרה, גם כשבגן עובד צוות אחר; תפיסת "אחדות העבודה" מובעת על ידה גם בדברים הבאים: "זימרה רוצה להפוך את הגן ל'זורים'... המנחה שלה הציעה לה, והיא חשבה שזה כדאי, אבל צריך שכל הצוות יעבוד ככה, אולי בפעם הבאה שתבואי כבר תראי גן זורים".

הקטע להלן לקוח מתוך הראיון האחרון שערכתי עם מזל, גננת האם של גן "רימון", והוא יסייע לי לחתום פורטרט זה: "יש עוד דבר אחד. זה שכחתי, מאוד מאוד חשוב. יומיים אני לא בגן, ואני

מרגישה שהרבה דברים אני מפספסת, בגלל שאני לא נמצאת יומיים בגן. יומיים של הבוקר. היומיים האלה חשובים לי, אני מרגישה לפעמים **נתק** בגלל היומיים האלה. ראשון ורביעי אני לא נמצאת, ואני מרגישה... לי אישית בסדר, אבל מבחינה מקצועית חינוכית, אני מרגישה... לא מספיקה דברים של הימים הרגילים. **מה שאמרתי שאני עושה ביום לימודים ארוך, זה משהו אחר, אבל אני מדברת.. נושא, נושאים שאני רוצה להעביר, אני לא מספיקה..."**

מזל חשה שההספק החינוכי נתון וממוסגר בבוקרי הימים [בניגוד לשעות יום הלימודים הארוך] בהם **היא** נמצאת ועובדת עם הילדים. אל מול מבנה ארגוני מורכב של כוח האדם המרכזי בגן – גננות וסייעות, כפי שהוצג כאן, המערער למעשה את יציבותו של המבנה הארגוני המסורתי של גן הילדים שבמרכזו **דמות אחת, משמעותית וקבועה** - אל מול זאת, נותרת תחושת האוטונומיה של מזל, גננת האם, בסיסית ויציבה.

סיכומו של דבר, ראינו שבגני ילדים הפועלים במסגרת יום חינוך ארוך פועל מבנה ארגוני מורכב של כוח האדם המשתקף בשתי צורות ארגון ראשיות ובמגוון צירופים ושיבוצים של הדמויות המרכזיות-גננות וסייעות. יותר מכל, כך נדמה, מעיד הפרטרט על הניסיונות השונים של גננות וסייעות להתמודד עם המבנה החדש, ועל המבוכה והבלבול שהוא יצר ביחסי העבודה של צוות האם בעיקר (בין גננת האם לסייעת האם), אך גם ביחסי העבודה המורכבים בין הצוותים השונים. מצאתי שהמבנה המורכב קובע עבור הגננות והסייעות פרמטרים חדשים לעשייה, להתייחסות ולחשיבה, שהרי באופן סמוי, בלי משים, הוא מעמת אותן עם רעיון חינוכי-פדגוגי חדש: לא עוד דמות התקשרות אחת משמעותית וקבועה או צוות אחד דומיננטי שאחראי בלעדית על המתרחש בגן, אלא מספר דמויות מתחלפות, אפשרויות רבות יותר הניצבות בפני ילדים לשם התקשרות עם דמות משמעותית וצוות רחב הנדרש לשיתוף פעולה. השאלה היא, האם משרד החינוך מודע לרעיון החדש שיוח"א מבליט? האם יישומו של שבוע לימודים בן 41 שעות הולם באופן מודע והחלטי את הרעיונות החינוכיים שמשרד החינוך מעוניין להוביל בהתייחס לגן הילדים הישראלי? איריס בקשי וד"ר רות שיין.

2. גננת האם ביום חינוך ארוך:

עבודה עם ספקים והורים

אלונה [גננת אם]: "האוכל סיפור בפני עצמו. שנה שעברה כשהתחיל, נאמר לנו שהחשבון של הגן בבנק ישמש עזר לועד הורים לגבי האוכל. זאת אומרת, יפקידו כספים... זה היה קשה ולא טוב, כי תקציב הגן ספג את אלו שלא שילמו (הורים שעקרונית לא הסכימו לשלם). השנה, ישר פניתי לועד הורים, לקח את כל העניין אליו. **מבחינת כסף וניהול חשבונות זה אך ורק ועד הורים**. אני לא מקבלת כסף, ולא מתעסקת, **אבל**, כמה שאני לא מקבלת כסף, וכמה שלא מתעסקת... ההורים של ועד הורים לא נמצאים כאן כל יום, ואז **אני חייבת להיות הצינור המקשר**... אפילו שזה לא עובר דרך החשבון של הגן בבנק, אני מעורבת מאוד במה שקורה – **חייבת לקבל את הכסף**".

אלונה: "אני, אני, אני... כל יום 10 ש"ח, לפי הימים בחודש. **אני המקשרת היחידה, ואני המתווכת, ואם יש משהו להגיד, אז אני זאת שמדברת על ענייני כספים**. פתאום אני מרגישה, **שבמקום לדבר עם הורים נטו על בעיות פדגוגיות, אני גם מדברת אתם על ענייני כסף**, אם זה הרבה או לא, אם שילמת

או לא, או אחרת בתשלום, שאני מרגישה לא טוב עם זה. זה ממש עושה לי לא טוב, אבל אין ברירה, אני פה. זה גרוע, אני מרגישה שזה נורא. זה אסור לי, בעצם זה אסור לי. זה חוק. אני יודעת שאני עוברת על החוק. כמה שניסיתי לסדר את זה שזה יהיה מאוד חוקי... **ראית שיש סלסלה של כסף להורים, שישומו וירשמו... זה לא עובד**."

ראיתי. עד השעה 15: 8 הגיעו הילדים לגן; יש שנכנסו לבד בריצה על השביל המטופח, יש שנפרדו מאם או אב על שפת המדרכה ויש שפסעו במרץ, אימותיהם הפוסעות בנחת אחריהם, אחדות עם עגלת תינוק. הן עמדו במרפסת הקטנה והתבוננו בלוח המודעות להורים, בסך הכל 4 הודעות: אחת מזכירה את שעות הלימודים בגן ושלוש בענייני כספים – 10 ש"ח עבור חומרי עבודה, תזכורות לתשלומים עבור ארוחת הצהריים, ותשלום עבור משלוח מנות. אחרי קריאה ותהייה של אחת האימהות על תשלום עבור חומרים, הן נכנסו לגן. והיא עמדה שם, על המדף בכניסה לגן - קופסה עטופה נייר צהוב ועליה רשום: 'כסף לועד הורים'. האימהות שנכנסו "החליפו מילים" ושלשלו לידיה של אלונה (או לידיה של חדווה) את הסכום המבוקש. כפי שראינו בקטע לעיל, אלונה הביעה מורת רוח רבה מהצורך לאסוף כסף ולנהל חשבון. חשוב לומר: איסוף כספים מן ההורים, ניהול חשבונות והתקשרות עם ספקי ציוד ושירותים על ידי הגננת. הם נוהג ותיק ומוסכם בגני הילדים בארץ [ראו בעניין זה בתוך: "מערך פדגוגי לשבוע לימודים בן 41 שעות במערכת החינוך הקדם יסודי", משרד החינוך, עמ' 7 ו- 10]; נכללות בזה, למשל: גביית כספים מההורים עבור מסיבות חג או עבור המנגנת המלמדת בקביעות במהלך השנה, וכן קניית ציוד שוטף לצורכי הגן אצל סוכני ציוד לגנים, אשר יש ומגיעים אל הגן כ"שירות ללקוח". התקשרות עם ספק מזון להנהגת ארוחת צהריים בגן הפועל יום חינוך ארוך (יוח"א) היא נוהג חדש, אשר כפי שמספרת לנו אלונה, משנה את סוג הקשר שלה עם ההורים. אם כך, נשאל: מהם התפקידים של גננת האם העובדת בגן הפועל יוח"א במסגרת התקשרויותיה עם ספקי מזון, ציוד ושירותים? וכיצד היא מקיימת את התיווך בין ההורים לבין הספקים השונים?

גובה כספים, מתווכת ומנהלת חשבונות

מעל מחצית מגני הילדים שהוערכו בחרו להנהיג ביוח"א ארוחות צהריים חמות. בחירה זו הובילה ליצירת קשר שוטף עם ספק מזון או חברת "קייטרינג". לא ברור כיצד נוצר הקשר הראשוני של הגננת עם הספק, אם כי ברור למדי שמרגע שהוא נוצר, הגן משתייך לרשת של גנים הצורכים מזון אצל ספק משותף. מספרת אורה, גננת אם בעיר גדולה: "אני ביחסים מאוד טובים אתו [עם הספק] והוא לוקח את הגן הזה כקנה מידה לגבי גנים אחרים". וגם: "הוא שואל אותנו מה הילדים אכלו. אנחנו אומרים לו ולפי זה הוא מכין". בגני ילדים ביישובים קטנים פועל לרוב ספק יחיד המקבל את תמיכת הרשות לאספקת ארוחות צהריים לכל גני הילדים המשתתפים בפרוייקט, כפי ששמעתי מאחת הגננות, "ספק המזון עשה קומבינה עם הרשות המקומית, כך שהוא יהיה הספק הבלעדי של האוכל לכל הגנים". התשלום עבור המנות הנו חודשי, ממומן בכל הגנים בהם מונהגת ארוחת צהריים חמה על ידי ההורים, ומועבר לספק המזון דרך גננת האם. בכל חודש משתנה סכום התשלום, הנע בין 5.25 ש"ח ל- 12 ש"ח ליום לילד, בהתאם למספר ימי הלימודים באותו חודש. בחלק מן הגנים משתנה התשלום החודשי לכל משפחה בהתאם למספר ימי הלימודים של הילד או הילדה באותו חודש בגן. בגנים אלו מתקיים קשר יומיומי עם ספק המזון, כאשר הגננת או הסייעת מתקשרות אליו **מדי יום** ומדווחות לו

מבעוד מועד על מספר המנות שעליו לספק באותו יום. הקשר נמשך באופן ממשי, כפי שראינו, לדוגמה, בגן "ברוש", כאשר לגן נכנס אדם נושא ציננית גדולה ועליה מספר שקיות עם כיכרות לחם. הוא הניח את הציוד על רצפת המטבח, ומייד פנה לברר משהו בענייני התשלום עם סייעת האם אשר תפסה את מקומה של גנת האם שנעדרה אותו היום.

כיצד ידעו ההורים על הכוונה להנהיג ארוחות בגן?

כיצד התקבלה החלטה על כך?

"בתחילת השנה נערך מפגש עם הורי ילדי הגן להעברת מידע על יוח"א והחלטות בנוגע לאופן ההזנה", סיפרה מרגלית, גנת האם של גן "ברוש". אורה, גנת האם של גן "ארז" מפרטת: "אז אספתי את ההורים, והם מאוד שמחו... לא כולם, אבל אלה שעובדים במיוחד. האימהות העובדות, להם זה [יוח"א] סידור מצוין לביביסיטר. הם גם ראו את התכנים, ראו שזה לא בייבי סיטר... אבות לא כל כך בעניינים, בעיקר אימהות... השנה אותו דבר, ההורים כבר ידעו, טכנית, רציתי רק את עניין האוכל לסדר...".

בכל הגנים בהם מונהגת ארוחת צהרים חמה נערכה ישיבה פותחת עם ההורים בתחילת שנה, ובכל הגנים גנת האם קיבלה הסכמה עקרונית מההורים ליוזמה. לרוב, הקשר הבא עם ההורים בנוגע להנהגת הארוחה נוצר כאשר הם קיבלו הודעה מטעם הגן על בקשה לתשלום או תזכורות לתשלום, למשל, בגן "אילך": "תזכורת: הורים שלא שילמו לארוחת הצהרים נא להזדרז ולשלם 84 ש"ח בלבד". או באופן מפורט יותר - הודעה מ"גן ערבה":

סיכום אסיפת הורים מיום 16.10.99
התכנסנו במליאה, דברי פתיחה מפי הגנת, הכרות ההורים, סדר היום בגן,
נוכחים באסיפה 24 מתוך 35, תודה למשתתפים על ההשתתפות.

[...]

- התקבלה החלטה של רוב ההורים להנהיג ארוחת צהרים משותפת.
- עלות הארוחה = 8.5 ש"ח ליום, יומיים בשרי, יומיים פרווה.
- התקבלה החלטה להפעיל חוג משחק בדרמה יוצרת. עלות החוג 10 ש"ח לחודש, פעמיים בחודש, בימים ארוכים.

[...]

והודעה שנשלחה מאוחר יותר:

הורים יקרים שלום רב:
הנדון: תשלום חודשי לארוחת הצהרים בגן ולחוג דרמה,
נובמבר - ארוחה+דרמה = 146 ש"ח
דצמבר - ארוחה+דרמה = 120 ש"ח
ינואר - ארוחה+דרמה = 163 ש"ח
פברואר - ארוחה+דרמה = 146 ש"ח
מרס - ארוחה+דרמה = 137 ש"ח
אפריל - ארוחה+דרמה = 69 ש"ח
מאי - ארוחה+דרמה = 154 ש"ח
יוני - ארוחה+דרמה = 138 ש"ח

בכל חודש ישולמו 10 ש"ח לדרמה, והשאר לארוחת הצהרים. הורים שלא ישלמו את התשלום לארוחה בזמן, לא נזמין לילד את הארוחות הבאות.

מתי ההורים משלמים וכיצד?

התשלומים עצמם מתבצעים כמעט תמיד במפגש פיזי בין ההורים לגננת האם או לסייעת האם. מתוך השיחות שקיימתי עם הצוותים השונים ומתוך התצפיות בגנים למדתי שלא יועבר התשלום מההורים דרך גננת משלימה או סייעת משלימה. בימים שגננת האם נעדרת, כמצוין לעיל, יועבר לה התשלום דרך סייעת האם. הנה למשל, מפגש בין אב לגננת האם בעניין התשלום לארוחת הצהריים:

זמן מה לאחר השעה 8:00 נכנס לגן "ערבה" אבא של אחת הילדות, עולה מאתיופיה, גבה קומה וזקוף הליכה. אביבה, גננת האם, ניגשה לקראתו ולאחר חילופי דברים קצרים ניגשו השניים להביט ברישומים על נייר חשבוני פוליו כפול התלוי בארבעה מסמרים קטנים במרכזו של קיר לבן וחשוף, מעל תיקי האוכל של הילדים ומעיליהם התלויים בצפיפות רבה במטבח הגן. התבוננות קרובה בנייר מגלה טבלת מידע בדבר תשלומי ההורים עבור פעילויות שונות בגן: בעמודה הראשונה - סך הכל תשלום שנתי (לא מפורט), בשניה - 30 ש"ח עבור חוברת עבודה, ובשלישית ואילך - לפי סדר החודשים מחודש נובמבר עד יוני - תשלום עבור ארוחת הצהריים וחוג דרמה האמור לפעול בגן. הרישומים על הדף, עדויות על ההוצאות וההכנסות השוטפות, משמשים עבור אביבה כלי בקרה ופיקוח תקפים במשא ומתן שהיא מנהלת עם האב. מאוחר יותר תאמר לי כשאנו מתבוננות יחד בנייר, "הנה, הוא לא שילם". במקרה הפרטי הזה, התלבטותו של האב נותרה בעינה: ארוחה חמה עם תשלום או כריך מהבית ללא תשלום - הפתרון שהציעה אביבה לבעיית תשלום. נראה שהוא אינו היחיד שמתלבט. סקירה מהירה בנייר הרישומים מגלה שעד חודש ינואר מרבית הילדים שילמו, אם כי רובם, תשלומים חלקיים. בחודש ינואר שילמו עבור הארוחות 6 ילדים. אביבה מספרת ש"יש ילדים שלא משלמים משום שהם לא משתתפים ביוח"א, וישנה ילדה אחת שמביאה אוכל מהבית".

בגן "תדהר", מספרת טלי, גננת האם, על "קשר חיובי" עם ספק המזון. ההורים משלמים לספק דרכה, כשהיא מקבלת בצ'קים דחויים ובמזומן תשלומים עבור הארוחות, מה שמצריך לדבריה "ניהול חשבונות קפדניים", הנערך באופן ידני במחברת. בניגוד לנהוג בגן "ערבה", כאן ילד שנעדר מקבל את מנתו, "הגננת מבקשת מבני המשפחה שיבואו לקחת את האוכל... כולם התרגלו", מספרת הסייעת, וגם ההולך מוקדם לפני ארוחת הצהריים מקבל את מנתו.

כמו בגן "ערבה", גם כאן גביית הכספים מההורים מתבצעת עבור פעילויות שונות, למשל עבור תוכנית מטעם קרן קרב. בעיני טלי, ניהול חשבונות דורש זמן, ותמיד יש "בלגן עם צ'קים, מזומן, אוכל, קייטרינג, קרן קרב". את הזמן לנהל חשבונות היא מוצאת לרוב "בין לביין". למשל, ביום ביקורי בגן, טלי "מצאה" מעט זמן פנוי לעיסוק בחשבונות כאשר החלה בגן תוכנית הטבע. ההורים מצדם "תופסים" רגעים שונים במהלך היום כדי לשלם. לדוגמה, ב- 13:00 הגיעה אם לגן לקחת את ילדה, הסכימה להמתין לו עד תום הסיפור (לבקשתה של טלי) והתיישבה במקביל לרשום צ'קים עבור תשלומים חייבים.

"הקושי העיקרי"

טלי, בדומה לאלונה בפתיחת הפורטרט, רמזה על הקושי שבניהול חשבונות. קושי זה עלה מפי כל הגננות. בהקשר לשביעות הרצון הגדולה של ההורים מיוח"א, מספרת אורה, גננת האם של גן "ארז":

"הגננות וההורים מאוד רוצים להכניס את זה [יוח"א] לגנים [גננות שאצלן עדיין לא פועל]. עוד פעם, הגננות בחלקן, לדעתי, מי שיושבת וחושבת מה לעשות ביום לימודים ארוך ולא באה ושולפת מהשרוול, זה יכול להיות יופי... לאט יותר, ועם הזמן הולך ונכנס יותר... היום ההיענות יותר טובה... בהתחלה לא התקבל בברכה כל כך... היום הסתגלו לרעיון, ראו שהשד לא כל כך נורא"] "ממה פחדו בהתחלה?" [אני שואלת] " איך למלא את החלק השני של היום, כל העניין הכספי שנופל עלינו כגננות, ואנחנו לא מקבלות תמורה נוספת לניהול של... את כל הגביות אני עושה". מחזקת את דבריה מזל, גננת האם של גן "רימון":

" יש קשיים. קודם כל הקשיים הם בגביית כספים לארוחת צהרים. הארוחה מאוד קשה, הם לא יכולים להישאר עד 15: 30 רק עם כריכים. זה קשה לגבות את הכסף, כי יש הורים שאין להם. שהם במצב כלכלי קשה. זה קשה, זה הקושי העיקרי, אצלי – העיקרי. אם היו מספקים להם ארוחת צהרים, שאני לא בתמונה, בלי שאדאג... כי המון המון משאבים והמון כוח אני משקיעה בזה. המון... עוד פעם לכתוב מכתב ועוד פעם מכתב, ולהגיד להם כמה זה חשוב... ועד שהם מביאים את הכסף... ואני מפסיקה, אני לא יודעת איך זה יהיה... אני מנסה".

הפתרונות

הפתרון שמצאה חנה לכך ש"הגבייה קשה ועד הדקה האחרונה [לא משלמים]... " הוא לשקול הפסקה של הנהגת הארוחות החמות: אני "מפסיקה עם זה בסוף החודש. לא עמדתי בזה. ההורים לא שילמו. קיבלתי מ – 15 הורים תשלום עבור האוכל, וסידרתי שכולם יקבלו. האוכל בא בתפוזות ואף אחד לא הרגיש. אם מישהו בא מבחוץ הוא לא ישים לב. אבל זהו. אין לי כוח יותר לרדוף. הודעתי להורים ואמרתי להם: "זה לא התפקיד שלי". הם כועסים. שתיים אמרו שייקחו את זה על עצמם. נראה. גם בעל הקייטרינג אמר שאין לו יותר גנים בקו הזה והוא מפסיק. זה עזר לי להחליט". שאלתי: "מה תעשי?", וחנה: "נראה. יביאו כריכים או שנקנה לחם, נראה כבר".

בגן של חנה שילמו ההורים 7 ש"ח לארוחה (על קינוח בתפריט דרש הספק יותר מ- 7 ש"ח, והיא החליטה לוותר עליו ולהעדיף במקום זה מרק). בשני גנים אחרים בהם נדרשו ההורים לתשלום בין 5.25 ש"ח ל – 7 ש"ח הופסקה לחלוטין הנהגת ארוחת צהרים לאחר חודשיים של ניסיון ותזכורות רבות, כגון, ככתוב בדפי הקשר להורים בגן "אילן":

דף קשר מס' 3
תזכורת, אבקש לשלם במתנ"ס את שכ"ל+התשלום למלמד. נא לשלם 50 ש"ח עבור ארוחת צהרים. הורים שלא שילמו 20 ש"ח עבור ימי השביתה נא לשלם בהקדם האפשר.

דף קשר מס' 5
תזכורת, נא לשלם לאוכל: עבור חודש ספטמבר 50 ש"ח, עבור חודש אוקטובר 84 ש"ח.

דף קשר מס' 7
תזכורת: הורים שלא שילמו לארוחת הצהרים נא להזדרז ולשלם 84 ש"ח בלבד.

"ההורים בקושי שילמו", אמרה אורלי, סייעת האם, והיום מביאות הילדות הלומדות בגן "אילן" כריכים מבתיהן, גם זה בקושי רב. אומרת שירה, הגננת המשלימה: "אפילו 'מנות חמות' [כוונתה למוצרי המזון המהירים להכנה] קשה להן להביא. יש כאלה שמביאות לחמנייה אחת, ואני חותכת לחצי, שיספיק גם לצהרים".

גם בגן "תבור" באותו היישוב הילדים מביאים כריכים מבתיהם לארוחת הצהרים כמו לארוחת הבוקר. מירב, גנת האם, מספרת ש"בהתחלה הזמינו מגשים ממסעדה... לא הלך... האוכל נזרק, הייתה טינופת והיה צריך מייד לשטוף את הרצפה... זה היה בלתי אפשרי. הועד אסף כספים אבל לא הלך. הרבה הורים לא שילמו. לבסוף היו צריכים להוציא כסף מתקציב הגן כדי לשלם". גם מירב מעלה את הקושי של הבאת האוכל מהבית: "יש ילדים שלא מביאים עוד אוכל. רק סנדוויץ' אחד... לא עוזר כמה אני מדברת ומסבירה, וגם הייתי בביקורי בית". חשוב להוסיף כי הגבייה הבלתי מוצלחת עבור ארוחות הייתה התנסותן היחידה של הגננות מגן "אילן" ומגן "תבור" בתפקידן כ"גובות", משום שבניגוד למרבית היישובים בהם ביקרנו, ביישוב זה גביית כספים מן ההורים עבור פעילויות שונות המתקיימות בגן מתבצעת על ידי הרשות, כפי שלמדתי מן המסמך הבא:

עיריית [...]

4.8.99

להורים שלום רב!

להלן פירוט התשלומים שעליכם לשלם עבור ילדכם הלומד בגן חובה:

ביטוח 27 ש"ח

סל תרבות 71 ש"ח

גן מל"י: תאטרון, מוסיקה, אומנות, מדעים 60 ש"ח

[הכוונה כנראה לגן מילוי"א – מרכז ילדים והורים לאמנות ולספרות]

טיולים 42 ש"ח

תוכנית קרב 120 ש"ח

קופה קטנה 250 ש"ח

התשלום לקופה קטנה כולל:

שתייה חמה וקרה לילדים

מסיבות: חנוכה, פורים, ל"ג בעומר ויום העצמאות.

העשרת הגן בספרים ובמשחקים.

צורת התשלום

1. מצ"ב דפי הוראת קבע בשני עותקים, יש לגשת לבנק ולחתום על ההוראה... וניתן לשלם ב - 5 תשלומים. מ - 3 תשלומים ומעלה, תוספת של 18 ש"ח עבור שירותי גבייה.
2. הורים אשר אינם מעוניינים לשלם בהוראת קבע - יוכלו לשלם בכרטיסי אשראי או במזומן בלבד. לא יתקבלו תשלומים בצ'קים. יש להביא ביום הראשון ללימודים קבלה על הסדר התשלומים לגנת.

שביעות הרצון של הגננות מסידורי הגבייה לעיל ברורה ומופגנת, כפי שאמרה לי מירב, גנת האם מגן "תבור": "הורי הילדים משלמים ברשות את כל התשלומים השייכים לגן כמו דמי רישום, תשלום עבור חוגים וכו'. **אני לא 'מתעסקת' עם כספים**". בהקשר זה ראוי להזכיר סקר ביוזמה של קבוצת גננות מן הצפון העובדות בגנים בהם פועל יוח"א, ובו, בהתייחס לקושי שבהנהגת ארוחות בגן, הן כותבות: "הגננות מבקשות לאפשר לרשות המקומית להתארגן מבחינה טכנית; אספקת כלים, קבלת מכרז לחברת הקייטרינג... הסדרי תשלום של ההורים ישירות למספק **ללא התערבות הגנת**". ובכן, הכספים הנגבים מן ההורים ברשות אליה משתייכים גן "תבור" וגן "אילן" מיועדים לסל התקציב של הגן בו ילדיהם לומדים. גנת האם משתמשת בתקציב זה לשם רכישה של ציוד וחומרים שונים, כנזכר במסמך, למשל, על רכישת אביזרים למסיבות או משחקים שונים. היא מקבלת תקציב מהרשות תמורת קבלות המעידות על עלות הציוד שהיא רכשה בפועל. בתפקידה זה נרחיב להלן.

קניינית

אחד מהתפקידים של גננת אם השכיחים בגני הילדים בארץ, כנזכר קודם לכן, הוא ביצוע קניות של ציוד לגן, לרוב ציוד שוטף כמו חומרי עבודה ומשחקים, ולעיתים גם ציוד היגייני, כמו בגן "עדעד" בו אחראית אלונה, גננת האם, גם על קניית נייר טואלט, נייר לניגוב ידיים וסבונים, "אני מנהלת במלוא מובן המילה של הכל..." היא מצהירה בטון מחאה.

פרט לאלונה, לא שמעתי דברי מחאה נגד תפקידן כקנייניות. יתרה מזאת, שמעתי קולות של גננות המרמזים על העדפה של קניות עצמאיות לעומת רכישות לגן המתבצעות על ידי הרשות. ושמעתי גם קולות שטענו כנגד היעדר מימון מספיק לרכישת ציוד וחומרים שוטפים הנדרשים ביוח"א. נתחיל בהם.

קולות ה"אין תקציב"

נחזור לגן "אילן", שם מתבצעת גביית כספים מן ההורים על ידי הרשות. שירה, הגננת המשלימה, הביעה מצוקה בהתייחס לתקציב השוטף שהגן מקבל מהרשות: "הגן קיבל 560 ש"ח תקציב, כי ההורים לא משלמים. פחות משליש שילמו לעירייה (כ- 700 ש"ח)... הגננת [גננת האם] מקבלת תקציב עבור קבלות לפי רמת המשתתפים... ואין עם מה לעבוד, **קונים מהכספים הפרטיים או נעזרים באימא שמביאה דפים... אני ממש קונה**. הנה, המדבקות [מראה לי חבילה גדושה של מדבקות צבעוניות], אחרת איך אעבוד? עם מה נעבוד?". תחושת המצוקה התקציבית בגן זה היא מציאות נצפית. הגן דל מאוד בציוד, הן בציוד קבוע ככלים ומשחקים במוקדי הפעילות השונים, והן בחומרי העבודה המתכלים. נראה שהפריצה לגן עליה סיפר הצוות וגניבת הטלוויזיה והוידאו שנרכשו בתחילת שנה מכספי המענק עבור יוח"א (ועל כך בהמשך) מוסיף לתחושת ה"אין תקציב" המרירה. מזל, גננת האם של גן "רימון" העשיר מאוד בציוד, באביזרים ובחומרים שונים והמאורגן באסתטיות רבה, מביעה גם היא מצוקה תקציבית (אם כי כפי שנראה מייד היא מצליחה "להסתדר עם מה שיש" תוך מגמה ברורה לניצול הקיים למען העשרת הגן והפעילויות לאורך יום הלימודים); מזל: "עוד קושי תקציבי חוץ מהאוכל: צריך לקנות דברים... צבעים בכמויות, יש היום צבעים מאוד מאוד יפים, כל כך בא לי לקנות... אני נותנת, אבל אני לא נותנת הרבה... לפעמים מגבילה אותם... בגלל הקושי הזה. מקבלים תקציב, השנה הגדילו קצת את התקציב, יש לי תקציב ליוח"א לבד – העירייה נותנת למי שיש יול"א [יום לימודים ארוך] 1100 שקל לשנה, וזה כלום, קניתי כמה פריטים וזהו. יש תקציב שוטף, לא קבוע, כל חודש 400 ש"ח או לפעמים אחרי 3 חודשים... עכשיו קיבלנו הפתעה – קיבלנו 1000 שקל, אבל קשה. יש לי קושי עם התקציב, במיוחד בגן הזה... אני נמצאת כאן 4 שנים, וקיבלתי גן ריק. לא היה כאן כלום, וקניתי דברים שגננות אחרות כבר היה להן. שטיחים, וציפית קירות... פינת בובות לא הייתה... ספרים... קודם כל סידרתי את פינת ספר... עכשיו, אם לא הייתי צריכה את כל זה, הייתי יכולה לקנות יותר משחקים. טלוויזיה הייתה. את הוידאו קניתי שנה שעברה מתקציב יוח"א ...".

פרט לתקציב לגן עבור ציוד שוטף, כמו: צבעים, דפים, משחקים וכו', הממומן על ידי הרשות המקומית, מספרת מזל על תקציב חד פעמי שהעניק משרד החינוך לכל גן ילדים הפועל יוח"א – תקציב המועבר לו דרך הרשויות המקומיות. מ"נספח נהלים לטופס כ"א מפעיל של"ב 41" (משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, 20 ביולי 1999) אנו לומדים שהפעלה לראשונה של יוח"א בגן ילדים תזכה אותו ב"תוספת של 3100 ש"ח לכל כיתת גן להצטיידות ראשונית ולהפעלה שוטפת. תוכנית הרכישה תאושר על ידי מפקחת הגן ותשולם על ידי הרשות", וחוזר מנכ"ל נט/ 4 (ב) מיום 1 בדצמבר 1998

מוסיף: "מומלץ שבגן יהיו הפריטים האלה: 3 – 7 מזרנים, טלוויזיה צבעונית, וידאו וקלטות, מחשב ותכניות למשחק וללמידה, מרכז קשב וקלטות שמע, משחקים, ספרים, מכשור לחינוך גופני, מקרר וכיריים. כמו כן חשוב לתכנן הצללה בגן". בגנים להם זו השנה השניה להפעלה "ישתתף המשרד בתקציב של 1200 ש"ח לכיתת גן, כמענק חד פעמי בתחילת שנת הלימודים. המענק הוא: עבור פעילות שוטפת וציוד מתכלה".

ואכן, כמעט על פי ההמלצות, במרבית גני הילדים בהם חסרו טלוויזיה וידאו, היה זה הציוד הראשון שנרכש בגנים. בחלק מהגנים רכישת ציוד זה, לרוב בתוספת מזרנים או משחקים, התבצעה **במרוכז על ידי הרשות**. על כך אומרת אלונה מגן "עדעד": "בשנה שעברה הגן קיבל ממשרד החינוך תקציב המיועד ליוח"א, והעירייה קנתה במרוכז לכל גני הילדים 3 מזרנים ועוד משהו)... וידאו, משחק נוסף ונגמר הכסף". וגם חנה מגן "רימון" טוענת ש"העירייה רכשה לכל הגנים וידאו ומזרנים, סתם זרוקים שם, אנחנו לא משתמשים".

קולות בעד קנייה עצמאית

תמיכה ברכישת ציוד על-פי המלצות המשרד מצאתי בגני ילדים בהם ההחלטה על פרטי הקנייה וביצועה נשארו לשיקולה העצמאי של הגנות, כמו בגן "ערבה", שם מספרת אביבה: "קיבלנו תקציב... 3500 ש"ח ליוח"א... קנינו טלוויזיה וידאו... זאת עוד פינה בגן". וגם: "השנה קיבלנו 1200 ש"ח ליוח"א. **עכשיו אני מרגישה שאני צריכה מקרר דחוף**. בימים החמים, הארוכים... מים קרים אין. קנינו מיני מקרר". גם בגן "רימון" מצאתי ראיות לדברי הגנת על שימוש עצמאי בתקציב יוח"א: שטיח גדול וחדש הפרוש במרכז ה"ריכוז" מול הטלוויזיה, כי "לפעמים הם צופים בקלטות", אומרת מזל הגנת, וחדר מוסיקה המצויד היטב בעושר של אמצעי הפעלה - "תקציב יוח"א אפשר התארגנות של "חדר מוסיקה" שמאפשר עוד פינה, שקטה יותר, פנימית, שאפשר לפעול בה...". קניית ציוד ל"חדר מוסיקה" דווקא נבחרה על ידה כהזדמנות לפתח בגן תחום לימודים בו התמחתה, "עכשיו זה מוסיקה. תחום שאני מאוד אוהבת. יש לי הזדמנות ביוח"א להעשיר את הילדים כי זה הרבה זמן, והם אוהבים את זה ואני אוהבת את זה, זה דבר טוב". בנוסף הן [סייעת האם והיא] בחרו לקנות קעריות למרק, סכו"ם ממתכת וצלחות כדי לאפשר הנהגת ארוחת צהרים "כמו בבית". בדומה למזל, גם רונית, גנת האם של גן "סתווית" מצאה ביוח"א הזדמנות לפתח תחום התמחות: בהמלצת המפקחת היא קנתה בתקציב יוח"א חומרי אומנות רבים, ועל אף שהיא אומרת ש"קנתה יותר מדי", היא הצליחה לקדם באמצעותם את נושא האומנות בו התמחתה. מכל מקום, פרט למחאתה של אלונה נגד עומס הקניות המוטל עליה והיותה "מנהלת במלוא מובן המלה", לדבריה – גם "מנהלת פדגוגית וגם מנהלת ארגונית" – אף לא אחת הביעה מורת רוח מתפקידה כקניינית. יתרה מזאת, רובן מבקשות לעצמן חזקה בלעדית על תקציבי יוח"א, כמקובל בתקציב השוטף שהן מקבלות מהרשות המקומית עבור ניהול הגן. כפי שראינו, בצורה זו הן יכולות ליישם רעיונות פדגוגיים וארגוניים עצמאיים.

"הקושי העיקרי" מובע בהקשר להנהגת ארוחת צהרים חמה. נוהג חדש זה הרחיב למעשה את מסגרת התפקיד של גנת האם שמקיימת במסגרת יוח"א גם קשרי עבודה עם ספק מזון. משמעות הדבר היא העמקת הגבייה של הגנת מן ההורים עבור הארוחות (בנוסף על זו המקובלת עבור פעילויות אחרות, כגון: תוכניות העשרה מטעם קרן קרב או חוברות עבודה), ושינוי מהות הקשר ביניהם בעקבות זאת. פעולת הגבייה היא "בלגן" המצריך "ניהול חשבונות קפדניים" על ידי כמעט כל

הגננות, פרט לשתיים שאינן "מתעסקות עם כספים" משום שהרשות המקומית היא המבצעת את הגבייה.

אפשר לסכם ולומר שמחד, הגננות מבקשות לשמור על כוחן האוטונומי הפדגוגי באמצעות תפקיד הקניינית, ומאידך הן רואות בתפקידן כגובות כספים ומנהלות חשבונות – נטל מעיק שהתחדד עם החלת שבוע לימודים בן 41 שעות, במיוחד עם העמקת הגבייה ל'ארוחת הצהרים'. בתפקידים אלה יש מן ה"ניצול" של הגננות לצרכים כלכליים ובירוקרטיים שאינני בטוחה שהן מודעות לו, וייתכן שגם משרד החינוך עצמו לא נתן עליו מעולם את הדעת. גביית כספים מן ההורים היא נוהג מוסכם ומקובל, כנאמר בפתח הפורטרט, אך הוא מעלה לפתחנו שאלות אתיות לא מעטות: האם ראוי שהגננת תגבה כספים ישירות מן ההורים? [וראינו את ההשפעה של זה על יחסיהם]; האם אין בהיעדר בקורת על מהלך הגבייה וניהול החשבונות טעם לפגם? [נושא זה לא עלה כלל בתהליך ההערכה]; האם ראוי שהגננת תשקיע משאבים יקרים המפונים מעבודתה החינוכית לצרכים בירוקרטיים?

ד"ר רות שיין ואיריס בקשי

3. "יוח"א בגן ילדים ? -

אצלנו זאת מסגרת חינוכית ולא ביביסיטר!

יש שרמזו עליה בלבד ויש שדיברו בה מפורשות, ובכל מקרה היא בלטה כאחד הנושאים המרכזיים ששבוע לימודים בן 41 שעות זימן לעיון מחדש – האם יום חינוך ארוך (יוח"א) בגן הוא "ביביסיטר" או "מסגרת חינוכית"?

הנה הדברים והמדברים בעצמם, תחילה **ההורים** :

- " הרחוב ב[שם הישוב] שלילי. מניסיון [אני אומר את זה]. גדלנו 9 נפשות בבית, ובחוץ הכל היה שלילי. הגן זה נהדר. הילדים שלי מגיל 7 חודשים במסגרת. מה שהם עושים כאן, הם לא עושים בבית, את רואה את זה, לא?"

- "זה מצוין... במקום שהילד יהיה בחוץ, ברחוב... ורק אלימות, שיהיה בגן. שם לומדים... הרי יש תוכנית לימודים בגן!... היא (הגננת) שמה להם את כל הקלטות של בלי סודות..."

- " זה טוב, אבל אין תנאים. אין איפה לישון. וגם אין מוסיקה או מחול. [אין] תוכניות מיוחדות."

- " עוד משחק ועוד סיפור, היא [הילדה] אומרת שמשעמם לה .. אני בכלל לא מרוצה, זה רק ביביסיטר."

ומה אומרות **הגננות**?

-מזל מגן "רימון": "האמהות העובדות, להן זה סידור מצוין לביביסיטר. הן ראו את התכנים, ראו שזה לא ביביסיטר... היה איזה אבא אחד שאמר לי, 'אם היה עד שמונה בערב הייתי משאיר עד שמונה', כי היו לו בעיות בבית, מריבות בין הילדים, בשבילו זה היה סידור טוב."

- אורה מגן "ארז": "כינסתי את ההורים... דיברנו, לא הייתה שום בעיה, התקבל [יוח"א] בברכה. ילדים שהיו בצהרונים, פה מרוויחים גנת ולא מטפלת בצהרון..."

- רונית מגן "סתווית": "השנה זה [יוח"א] חובה, לילדים זה הכי טוב, זאת מסגרת חינוכית ולא ביביסיטר"

בסקר בנושא 'יוח"א' שערכה קבוצת גננות מהצפון עולה ההתייחסות לתופעת העזיבה המוקדמת וההדרגתית של ילדים את הגן בימי הלימוד הארוכים, החל מהשעה 20: 13. וכך כתוב:

"לחייב את כל ילדי הגנים המשתתפים בפרוייקט להישאר עד השעה 30: 15... [כי היום]:

1. סדר היום בגן משתבש.

2. אין אפשרות לשלב תוכניות העשרה כאשר רק חלק מילדי הגן אינו משתתף בפעילויות הן מבחינת שילוב תוכניות קרן קרב והן מבחינה דידיקטית.

3. הגננת והסייעת משמשות כ"שוערות" בפתיחת ונעילת שער הגן בשעות הצהריים.

4. משמעות המשודרת להורים היא שהגן משמש כביביסיטר בין השעות 20: 13 עד 30: 15."

- אלונה מגן "עדעד": "אני לא מוכנה להיות ביביסיטר, וזה מה שאני עושה, וזה לא טוב. אני שואלת, למדתי בסמינר, ואני הולכת לכל-כך הרבה השתלמויות כדי לעשות ביביסיטר על הילדים? זה לא טוב.

לא לי ולא לילדים. אני לא נגישה בשעות האלו. שיתנו משהו מתאים, אחר, משהו שיהיה להם high, עוד פעם הגננת עם העבודה שלה...".

שמענו אם כן קולות המצהירים על היות הגן 'לא-ביביסיטר' לצד קולות החוששים שהוא נתפס ככזה, אך ישנו מסר משותף לדוברים - הגן לא צריך להיות או להיתפס כביביסיטר, "זאת מסגרת חינוכית", אמרה לנו רונית.

מהי אם כן תוכנית הלימודים בגן? האם "תוכניות מיוחדות"? או האם "עוד משחק ועוד סיפור?", כפי שאמרו ההורים.

איך הגננות תופשות את הערך הנוסף של שעות יוח"א? מה נחשב בעיני הגננות כ"ניצול" תוספת השעות לטובת הילדים? מצאנו שלושה כיוונים נחשבים:

- א. להרחיב ולהעמיק את התנסויות הילדים עם חפצים, חומרים ומתקנים הנמצאים דרך קבע בסביבה הפיזית של הגן, בעיקר עם **משחקים דידקטיים**, עם **חומרי יצירה** ועם **מתקני החצר**;
- ב. ליישם תוכניות העשרה מתחום התמחות אישי של הגננת או ליישם רעיונות שנחשפו אליהם בהשתלמויות, בין אם על ידי גננת-האם בעצמה, בשיתוף עם הגננת המשלימה או בשיתוף כלל הצוותים (במקרה של אשכול-גנים);
- ג. "לקבל" תוכניות העשרה מבחוץ או לקוות "לקבל" כאלו.

א. הרחבה והעמקה במשחקים דידקטיים, ביצירה ובפעילות בחצר

גננות רבות ראו בשעת "אחרי ארוחת הצהריים" הזדמנות להעמיק את הלמידה של הילדים באמצעות **משחקים דידקטיים**. בגנים בהם נוצל הזמן בדרך זו צפיתי בגננת ואף בסייעת המשחקות, כל אחת בנפרד, עם קבוצה קטנה של ילדים לצד קבוצות ילדים ששיחקו בעצמן. יתרה מזאת, בגנים רבים בהם העמיקו במשחקים דידקטיים בשעה הנוספת, מצאתי כי היה זה המועד ה**יחיד** במהלך יום הלימודים בו הגננת **שיחקה** עם קבוצה קטנה של ילדים. במסגרת המשחק הדידקטי התנהלה שיחה קבוצתית ערה מחד, והתייחסות פרטנית של הגננת או הסייעת לכל ילד מאידך – התייחסות שכללה הערכה, תמיכה וקידום מיידי בכישורי הילד וידיעותיו בתחומים ובמושגים שהמשחק זימן. בגן "אילן" למדתי כי תגבור המשחק הדידקטי באמצעות הזמן שנוסף הנו החלטה של גננת האם. ביום היעדרה, שירה, הגננת המשלימה, שלחה קבוצות בנות למשחקים שהונחו מראש על השולחנות ואורלי, סייעת האם, העירה: "זוגות-זוגות, כל אחת יודעת מי בת הזוג שלה." אורלי סיפרה ש"הגננת [גננת האם] סידרה את הבנות בזוגות, לפי רמה, למשחקים דידקטיים". עד הריכוז המסיים צפיתי בשירה ואורלי, המשחקות כל אחת בנפרד עם קבוצת ילדות.

במרבית הגנים, הבחירה להעמיק במשחקים דידקטיים בזמן שנותר לאחר ארוחת הצהריים [למשך שעה עד שעה וחצי] פתחה, לפחות חלקית, אפשרות להנהיג סוג מסוים של "זרימת פעילות". במקרים אלו ראיתי ילדים עסוקים במוקדי פעילות שונים הקיימים בגן [פינת הספר, פינת הטבע/מדע/חקר, מרכז הכתיבה, פינת חשבון והנדסה, שולחנות ציור ויצירה וכדומה], אך לא ראיתי ילדים, באף גן, במוקדי המשחק הסוציו-דרמטי [קוביות, בובות, מרפאה] בשעות אלו.

בגן "כרמים" לדוגמה, בשעה 14:30, בתום ארוחת הצהרים שכללה "כריכים מהבית", פנו הילדים לפי בחירתם לפינות הפעילות השונות בגן (פרט למוקדי המשחק הסוציו-דרמטי) או לשולחנות עבודה שהציעו: משימות בדפי עבודה, קריאת תמונות ברצף, בנייה בלגו ובמשחקי הרכבה אחרים, משחקים דידקטיים וכדומה. "זרימת הפעילות" החלקית נמשכה עד לשעה 15:10 – מועד הריכוז המסיים שכלל משחקי חברה שקטים וסיפור שסיפרה רימה הגננת.

בגן "ברוש", רינה, סייעת האם, הניחה על השולחנות משחקים דידקטיים ומשחקי פזל ובניה על השטיח. מרגלית, גננת האם, ישבה לשחק ליד שולחן עם קבוצה של 4 ילדים. תחילה שיחקו במשחק לוטו עם תמונות של מושגים הפוכים (יום/לילה) ולאחר מכן עברו למשחק חשבון של התאמת כמות לספרה. ילדים אחרים ניגשו לפי בחירתם לשולחן ציור, למשחק בקוביות קטנות וגם לפינת המחשב הבנויה משלושה מחשבים (מתקופות שונות של רכישות) ומדפסת לא תקינה. התוכנות הפעילות מציגות משחקים פשוטים, ובנוסף לכך מותקנות לומדות המדגישות עיסוק בתחומי האוריינות הלשונית והמתמטית, לדוגמה: "קו פלא", "מברשת צבע" ומיומנויות של הוראות. הילדים עבדו לבד או בזוגות ולפעמים בקבוצה גדולה יותר; אין רגע שהמחשב פנוי, גם בבוקר וגם בשעות הצהרים, "מצוקה" שגם ההורים ערים לה, כדברי אחת האימהות: "חבל שאין יותר מחשבים – הילד שלי אוהב מחשבים ולא מגיע לתור שלו".

בשעות שהגננת המשלימה נמצאת בגן אין מבוגר המתמצא בהפעלת המחשבים. במקרה הזה מצאתי שהילדים העסיקו עצמם בפעילויות המוכרות, ואם הם "יצאו" במקרה מהלומדה, אז המחשב הושבת עד שילד אחר הצליח "להחזיר" את הלומדה למצב פעיל.

בגן "ברוש" הילדים ממשיכים לפעול בשולחנות העבודה ובחלק מפינות הגן עד סוף היום: הורים הבאים לקחת את ילדיהם לפני 15:30 "מחליפים מילים" עם מרגלית (למשל, מתכננים עמה את מסיבת יום ההולדת למחר) ועוזרים לילד להכניס את המשחק לקופסה לפני שנפרדים מהגן.

ביום שמרגלית לא נמצאת בגן "ברוש", דליה, הגננת המשלימה, מזמינה את הילדים לצאת לחצר לפעילות חופשית קצרה לאחר ארוחת הצהרים, עד שרינה, סייעת האם, תסיים לארגן את הגן לפעילות פנים: תחילה ציור "חובה" לשם הכנת "אלבום יום הולדת" לאחד הילדים, אחר-כך ציור חופשי וב - 15:00 - ריכוז של שיחה ואמירת תהילים.

היציאה לחצר לאחר ארוחת הצהרים איננה אפשרית בכל גן. מבנה גן "עדעד" סמוך מאוד לדירות המגורים "העוטפות" אותו, דבר שמגביל את הפעילות בחצר בשעות הצהרים. מספרת אלונה, גננת האם: "במהלך שנה זו ניסיתי כל מיני דברים, למשל לא לסיים את היום במפגש, אלה כל אחד יסיים בפינה שהוא אוהב...ראיתי שזה לא טוב...ניסיתי גם בתוספת של השעות לצאת מהגן, טיול-סיור, בחצר... אבל השכנים מאוד כועסים, מפריע להם הרעש, בין 14:00-16:00... אז אנחנו בתוך הגן... מנסים פעילויות אחרות...".

הילדים בגן "תדהר" יצאו עם הגננת אחרי ארוחת הצהרים לפעילות ספורטיבית מובנית עם מצנח מבד צבעוני. כל ילד קפץ בתורו 10 פעמים כשחבריו מנו עמו את מספר הקפיצות, "אחת, שתיים...!", ובסוף גם עודדו אותו בברכת "כל הכבוד!". לאחר הפעילות הקצרה בחצר נכנסו כולם לגן והתרכזו במעגל לקראת הפעילות הקרבה של תוכנית קרב. מייד לאחר מכן הילדים המשיכו בפעילות במליאה עם טלי - צפייה בקלטת וידאו: טלי יושבת עם הילדים בחצי מעגל לפני הטלוויזיה, צופה אתם ושרה אתם לפי השירים בקלטת, ובו בזמן המלווים מגיעים לגן והילדים יוצאים מן הריכוז אחד-אחד.

את העמקת הלמידה באמצעות חומרי יצירה חדשים, ולא הרחבתה על ידי שימוש נוסף בחומרי ואמצעי יצירה הקיימים, כפי שראינו במרבית הגנים, אפשר להמחיש בדוגמה מגן "רימון": פעילות היצירה אחרי ארוחת הצהריים שילבה חומרים מגוונים, כגון: בצק צבעוני, ציור בפחם, צבעי מים, פלסטלינה למריחה – חומרים שונים מאלו שהוצעו לילדים בשעת היצירה בבוקר היום. צפיתי בילדים שעבדו במלוא המרץ והחשק. בשעה 15:00 אחות של יאיר וסבתא של מרק הגיעו לגן, אבל הבנים התנגדו ללכת מוקדם ורצו להמשיך ולעבוד עם החומרים החדשים. בנות המשפחה "נכנעו" וישבו לצדם עד גמר העבודה. אחריהן הגיעו לגן מלווים נוספים. ב 15:20 מזל הגנת ביקשה מעשרת הילדים שנותרו בגן לסיים עבודתם ולהתאסף בריכוז. היא הפעילה את הילדים בתוכנית מוסיקלית עד 15:31 בדיוק.

ב. העשרה על ידי הגנת

מזל, גנת האם בגן "רימון", מתארת את התייחסותה להעשרה בשעות יוח"א: "מתי אני אומרת שאני לא בסדר? ... הילדים מסיימים לאכול והם רואים קלטת וידאו... ואחרי כן אני שמה להם משחקים... ובשבילי זה סתם יום... אבל יום מוצלח זה יום שאני נותנת להם בצהריים דברים חדשים, פעילות במוסיקה או... פעילות במדע... רציתי לעבוד על אומנות יותר חזק... ישבנו אחרי ארוחת צהריים ועבדנו זמן רב על תמונה של ואן גוך... הרגשתי שיוח"א עזר לי לעשות את זה... ובהנאה, שוחחנו, הבטנו על התמונה וכל אחד אמר מה הוא רואה... אם לא היה לי את יוח"א לא היה לי זמן... גם במוסיקה... [וזה] היום הטוב שלי...".

גנות נוספות עמן שוחחנו הזכירו תחומי התמחות שהן מצליחות לתגבר בשעות הנוספות של יוח"א - אומנות, מדע, מוסיקה. את היתרון בשעות שנוספו מזל מגן "רימון" מסבירה במילים הבאות: "הנה ביום רגיל (קצר) לא הייתי נותנת להם (מוסיקה). היום אפשר, להכין ליצנים (לפורים), וגם להמשיך את היצירה - לשלב אותם [את הליצנים שיצרו] במוסיקה. ככה (ביום קצר), גמרו! מייד למגירה, צריך לסיים."

רונית, גנת האם בגן "סתווית", שמה דגש על נושא האומנות. פינת האומנות בגן עשירה ומפותחת: זרקור על האומן פיקסו כולל הציורים שלו ושל ילדים שציירו בעקבותיו; גם פסל של דינוזאור שהכין ילד בגן וספר מידע על דינוזאורים. שרי, הגנת המשלימה בגן, התמחתה גם היא בנושא זה, וחלקה עם רונית רעיונות מתוך ספר בנושא "אומנות לילדים" (בואו נגלה ציורים מפורסמים) על מנת להוסיף ולהעשיר את הפעילות בפינה. רונית אף השתמשה בחלק ניכר מהתקציב המיוחד שהיא קבלה ליוח"א לקניית חומרי יצירה וצבעים מיוחדים. תגבורת נוספת לפיתוח ה'אומנות' מגיעה מתוכנית ההעשרה של תוכנית קרב המתמקדת בנושא זה הן בפעילות המוצעת לילדים (פעם בשבוע בין 12:30 ל- 14:00) והן בהשתלמות ובהדרכה הניתנות לגנת. במסגרת ההדרכה לגנת, לדוגמה, עלו לדיון שאלות בעניין פסל הדינוזאור ופיתוח הנושא.

נושא העשרה המשותף לגנת האם ולגנת המשלימה הוא דוגמה לסוג מסוים של שיתוף פעולה המעשיר ומרחיב תחום ידע אחד בגן. בהקשר זה אומרת אורה, גנת האם בגן "ארז": "אני רואה את יום הלימודים הארוך... כשעון שפועל לטובתי, זאת אומרת אני יכולה לנצל את העוד שעתיים שניתנו לי כדי לקדם את הילדים... להכניס לגן את מה (שאני) רוצה ומה שקרוב (לי), אז אצלי יש את נושא

הטבע שהוא מאוד חזק, בעלי חיים, כל פינת הליטוף... המחשב, שהיא גם פינה שעובדת מאוד יפה... היא (סוניה, הגננת המשלימה) בחרה לעבוד על המפה, מפה של העולם, של הארץ...".

דוגמה ייחודית להעשרה מתואמת ומתוכננת בשיתוף כלל חברות הצוות, גננות וסייעות אם והצוות המשלים, בחרתי להביא מ"אשכול הגנים". כך נראית הפעילות בשלושה גנים מתוך ארבעה ב"אשכול הגנים" אחרי ארוחת הצהרים:

בגן אחד, הגננת המשלימה המתמחה בנושא "בעלי חיים" מעבירה פעילות עם חיפושיות וחרקים. בגן השני הילדים עובדים בחצר הגן עם הגננת המשלימה המתמחה ב"גינות וסביבה": עובדים בכלי גינה, ומכינים קולז' ממקלות ועלים. בגן השלישי הילדים יוצרים בצבעים נוצצים ומיוחדים. ילדים אחדים קוראים ב"פינת קריאה", נחים עם ספר ביד. הגננת מראה לי את הניסויים שעשו, אשר עסקו ב"חיפוש הצמח את האור": קופסות עם חורים במקומות שונים וצמחים שגדלו בצורות שונות. על הארון בצד השני של הגן היא מראה ומסבירה לי כיצד ב"בית החלזונות" הילדים מונים עם מדבקות את הימים עד לבקיעת החלזון מהביצים. היא מספרת בגאווה כיצד הילדים שהיו אצלה בגן שנה לפני כן חזרו לבדוק את התפתחות הביצים ויציאיתם של החלזונות לעולם.

פעילויות אלו מועברות כאמור על ידי הגננות המשלימות, שנבחרו מראש על פי תחומי התמחותן (בעלי חיים, מוסיקה, אומנות וגינה) – תחומים שחלק מן הילדים מתנסה בהם לא רק בשעות אחר הצהרים, אלא כחלק רציף מהפעילות לאורך היום. עבודתן של הגננות המשלימות באשכול מאורגנת לפי "מחציות", באופן שמאפשר לכל ילד להתנסות בצורה מעמיקה בשתי תוכניות העשרה במשך השנה. מבנה ארגוני זה אפשר למידה מעמיקה בתחומים שונים והוא הולם את עקרון ה"גמישות בשיבוץ כדי לא להביא יותר מדי דמויות שונות לגן", כפי שסיפרה שרה, מנהלת האשכול. הערכת הפעילויות אחר הצהרים, כחלק בלתי נפרד מהעשייה והלמידה במשך היום, וכהמשך לעבודת הצוות המתקיימת כאן גם בטרם החל יוח"א לפעול, מתקיימת דרך קבע, פעם בשבועיים, כשצורך כך מסתיים יום הלימודים בשעה 15:00. מנהלת האשכול, הגננות, היועץ הארגוני של האשכול (ששימש בעבר מנהל האגף החינוכי בכפר), מדריכה למדעים ממחוז הצפון של משרד החינוך, 2 סייעות ו- 3 גננות משלימות

(המתמחות ב"בעלי-חיים", ב"טבע" וב"מוסיקה") השתתפו בישיבה והעלו רעיונות לתוכניות שונות, כמו הרעיון לבנות מעין שוק במרחב הפנימי של האשכול, כולל הפעלה של יום שוק משותף לארבעת הגנים אשר עשוי לקדם יחסים חברתיים בין הילדים ומיומנויות חשבון ולשון. ביטויים של "זרימה" ו"שילוב" נשמעו כל הזמן. דיברו על תוכניות לפיתוח החצר – לשלב חצר גרוטאות עם משחקי פולקלור (כמו קלס), להקים פינת נגרות, להציב טרמפולינה ולהעמיד מפה של הגנים (בהתאם לגישה המתכללת של חוה תובל). דיברו גם על הקשר בין השוק והחצר, ונושא "צמחי המרפא" שבחרו לקדם.

ב 16:30 - יצאתי מ"אשכול הגנים" עם המדריכה למדעים ונסעתי במכוניתה שלא נהנתה ממצב השביל הרעוע עד לכביש הראשי.

ג. "לקבל" או "לקוות לקבל" תוכניות העשרה מבחוץ: "אני רק גננת"

בגנים בהם לא מתקיימות תוכניות העשרה מבחוץ נשמעו תלונות אחידות על אי-קיומן של תוכניות כאלו מצד הצוות הכולל – גננת אם, גננת משלימה, סייעת אם וסייעת משלימה. כולן מקוות שהמצב

ישתנה והגנים "יקבלו" תוכניות של קרן קרב "כמו ביישובים אחרים"; כדברי אלונה, גננת האם בגן "עדעד":

"הקושי שלי - עבודה רצופה ארוכה ללא עזר... אין לנו פעילויות מיוחדות, אין לנו תוכניות העשרה מיוחדות, אנחנו חוזרות על אותן פעילויות שלנו כגננות. אני רק גננת, לא מורה לריתמיקה ולא מורה להתעמלות... זה עוד פעם גננת שמספרת, וזה עוד פעם הגננת שנותנת את אותן עבודות... והיא נותנת המון, אבל היא למדה בסמינר להיות גננת, והיא גננת פדגוגית! והיא לא יודעת לעשות הפעלות נעימות כמו שעושים בחוגים או תיאטרון בובות מיוחד או כל מיני דברים מיוחדים...".

אחת האימהות בגן זה מחזקת את התחושה של הגננת שהיא אינה מעשירה באופן מיוחד את הגן בשעות שנוספו ליום הלימודים. האם מגיעה לגן מדי יום ב - 20:13 לקחת את ילדה, כמנהגם של תשעה הורים נוספים. כך היא מסבירה את החלטתה לא להשאיר את הבן מעבר לשעה זו: "אם היה נכנס צוות אחר... שיתנו תוכניות מיוחדות, העשרה או בעלי חיים או... אני לא מאשימה את הגננת... הבן שלי לא רוצה להישאר. משעמם לו. עוד ציור? טלוויזיה? את זה אני יכולה לעשות בבית". ישנם גנים בהם פועלת תוכנית העשרה של ריתמיקה בלבד אשר פעלה גם בטרם יוח"א החל לפעול; וישנם יישובים בהם הרשות המקומית בשיתוף עם תוכנית קרב מציעות בנוסף לריתמיקה גם שתי תוכניות העשרה בנושאים אחרים (3-4 שעות שבועיות של תוכניות העשרה בכל גן), וכן ביקורים במרכזי פעילות מחוץ לגן כמו במרכז מדיה או במרכז מוסיקה. אמנם ביקורים אלו נערכים בשעות הבוקר, אבל הם משפיעים על מהלך היום כולו. חשוב לומר, כי שיבוץ מועדי התוכניות השונות במהלך השבוע אינו נתון לבחירה בכל הגנים. נראה כי ניסיונה של גננת האם בהתקשרויות עם "תוכניות-חוץ" ו"התעקשותה" על מועד מסוים הם שהכריעו בקביעת מועדי התוכניות בגן. בגן "ארז", לדוגמה, פעלו ביום אחד שתי תוכניות-חוץ: בבוקר, הילדים השתתפו בפעילות עשירה ומקצועית מאוד במרכז המוסיקה הממוקם במרכז העיר. הם עבדו במרכז בשני מוקדים - מסיקה בכלי נגינה ומוסיקה בתנועה. הפעילות בשני המוקדים נמשכה כשעה (10:05 - 11:05). בשעה 11:30 חזרו לגן, והילדים יצאו מייד לחצר. במקביל למשחק החופשי בחוץ, קבוצות ילדים, לסירוגין, עבדו בתוך הגן עם אורה, גננת האם, במשימה לשונית (הכנת ברכה לאימא). לאחר מכן אכלו ארוחת צהרים. בשעה 14:15 כבר ישבו הילדים עם אורה, מרוכזים לקראת תוכנית ה"דרמדים" של תוכנית קרב. דגנית, סייעת האם, ניקתה בינתיים את "פירוורי" הארוחה שנותרו, ואורה החלה לספר סיפור עם אמצעי המחשה. היא "משכה את הזמן" בתום הסיפור עם שירי משחק, כי מנחת התוכנית התעכבה. ומשירי המשחק למשחקי חידות: "על איזה ילדה אני חושבת?", והילדים החלו לאבד סבלנות. המנחה הגיעה ב-14:45. אורה נהגה במהלך התוכנית כ"מפעילת הרשמקול" ו"שומרת סדר". הילדים מצאו בתחילה עניין בתוכנית שהוצעה להם, אבל די מהר התעלמו מהכוונת המנחה ובחרו לרוץ ריצה חופשית עם הגלימות שהיא הביאה. אחרי חצי שעה אורה ביקשה מהמנחה לסיים את הפעילות. הילדים הביאו מעילים ותיקי אוכל וקיבלו דבקיית - תזכורת ליום הולדת. לפתע שאל אחד הילדים, "לא יוצאים לחצר?", והסייעת אמרה לי: "כנראה לא הספיק להם." בדיוק ב - 15:30 הסתיים יום הלימודים.

"תוכניות החוץ" בהן צפינו "סבלו" במידה כמעט גורפת משתי בעיות משותפות: האחת, הן ניתקו באופן מלאכותי את "קצב היום" המסוים ששרר בגן והעצימו בכך את תהליך פירוק האופי האינטימי בגן שמושפע גם מהמודל של ריבוי תפקידים שיושם במבנה הארגוני החדש;

השניה, חוסר ניסיון חינוכי וארגוני של המנחה שהתבטא בהפעלה לא מקצועית של התוכנית ובחוסר עמידה על מועדיה.

למרות זאת, גננות האם והסייעות הביעו שביעות רצון רבה מההזדמנות שניתנה להן "לצאת מהזרקור" למשך 45 דקות לטובת מנחה המביאה גירויים חדשים: בעלי חיים, תחפושות או כלי נגינה.

ימים לאחר ביקוריי בגני הילדים פגשתי עמיתה העוסקת בחינוך לגיל הרך. כשסיפרתי לה על מטרת הביקורים – אופן יישום חוק יום חינוך ארוך, ועל עבודת הניתוח והכתיבה המצפה לי, היא שאלה מייד: "טוב, אז מה את חושבת – הם מצליחים להדביק פערים?" "לא הייתי מוכנה לשאלה שלה כי המטרה של "להדביק פערים" לא בלטה בשיחות או בתצפיות בגנים. הייתה תחושה של "העשרה חינוכית", של איך להעביר את השעות בדרך שהכי תואמת את ההתעניינות של הילדים באמצעות משאבי הגן הקיימים או משאבים מבחוץ. שאלת "הדבקת פערים" עוררה בי את נושא ה"הוראה הדיפרנציאלית":

"אגף החינוך הקדם יסודי ייתן עדיפות להפניית משאבי ההדרכה ליישובים בהם מופעל יום חינוך ארוך, מתוך הצורך ליעיל ככל האפשר את ניצול השעות בדרך של הוראה דיפרנציאלית". (ינוהל לשיבוץ גננות בגן הפועל במסגרת שבוע לימודים בן 41 שעות", יצחק כהן, המנהל הפדגוגי, יולי 1999)

תשובה כלשהי לנושא מצאתי במידה מצומצמת. נזכרתי בנעימה, גננת האם בגן באשכול הגנים, שרואה יתרון לשעות הנוספות ביוח"א בהזדמנות "לעבוד יותר עם הילדים המתקשים". נעימה היא הגננת היחידה שהזכירה את הפוטנציאל לניצול הזמן הנוסף לכוון זה. מתוך ביקוריי למדתי כי תמיכה דיפרנציאלית מתקיימת בעיקר מן החוץ על ידי גננות ש"ח (שילוב ושיתוף הילד החריג) ו"גננות-עולים", ובעיקר בשעות הבוקר.

עם זאת, במסגרת "שעות עולים" מצאתי ראיות בודדות לעבודה דיפרנציאלית בשעות אחר הצהריים בשני גני ילדים, אם כי נדמה לי כי שיקולים ואילוצים ארגונים ולא דווקא פדגוגיים מערכתיים בהתייעצות עם הגננת, הם שקבעו את המועד לעבודה מסוג זה, כדלקמן: בגן "תבור" גננת התומכת בעולים הגיעה לגן ב - 13:30 לעבוד עם 4 ילדי עולים (אחרי יום עבודתה כגננת בגן טרום-חובה הסמוך). נוכחותה בגן הורגשה ככוח עזר לכל דבר, כשהיא הקפידה לשלב בעבודתה עם קבוצת העולים גם ילדי ותיקים.

בגן "סתווית", בו כחצי ממספר הילדים בגן הם עולים מברית המועצות לשעבר, גלינה המגשרת בין הגן למשפחות העולים מטעם "קרן קרב" הגיעה ב - 13:00 למשך שעתיים. לטענתה, תוספת הזמן ליום הלימודים אפשרה לה גמישות בקביעת מועדים לעבודה במספר גנים בהם היא מגשרת.

סיכומו של דבר, אף שהפורטרט שלפנינו מציג כיוונים שונים של ניצול תוספת השעות, וראינו בהם לעתים ניצול טוב שלה, עדיין הביאה עמה תוספת השעות בעיקר תוספת ופחות העמקה: עוד ריכוז לסדר היום המובנה או עוד זמן לפעילות זורמת; תוספת של תוכנית חדשה או העמקה של אחרת. מעבר לכך נעדרה חשיבה חדשה ומקיפה על תוכנית הלימודים בגן: על תכניה, על מסגרות ההוראה, על שיטות ההוראה-למידה בגן ועל הערכת התפתחות הילדים. אחד התחומים שהמשרד ביקש לקדם בשל"ב 41, שציפיתי לקראתו ולא מצאתי, הנו ההוראה הדיפרנציאלית כנורמה בתרבות הגן. צריך

להבהיר את הגדרת המושג "הוראה דיפרנציאלית" ביחס לגן ילדים. אני מניחה שיישום הוראה דיפרנציאלית בגן דורש מהגננות לבנות סביבה חינוכית מותאמת לילדים בעלי יכולות וצרכים שונים: סביבה פיזית עשירה, מסגרות פעולה ולמידה גמישות וגם פעילויות הוראה מדורגות ומתוכננות לקבוצות וליחידים, במילים אחרות: הוראה דיפרנציאלית תתקיים במקום שיונהג מעגל הערכה רצוף ושיטתי של אבחון-התאמת פעילויות לילדים – ומעקב שוטף אחר התקדמותם. ובמקום כזה, ייתכן ותושג המטרה של "להדביק פערים" כפי שהיא נתפסת בדרך כלל בשיח החינוכי המקצועי בגיל הרך בארץ ובעולם: תפיסת ה- Headstart עם דגש רב על התפתחות שפה, מושגים בסיסים במתמטיקה, ידע עולם מתחומים מגוונים, הרגלי למידה, דימוי עצמי, עבודה שיתופית, ועוד תחומים שיעזרו לילד בכניסה מוצלחת ללמידה הפורמלית בכיתה א'.

לבסוף, סביבה עשירה מצאתי, וגם מסגרות גמישות, בחלק מן הגנים. עבודה עם קבוצה או יחידים, מתוכננת, מותאמת ומוערכת – לא מצאתי. וההוראה הדיפרנציאלית היחידה שהתקיימה בגנים, כמומחש לעיל, היא זאת המסתייעת בתמיכה מן החוץ של גננות שיח או גננות ומגשרות לילדי עולים.

איריס בקשי וד"ר רות שיין

4. תמונות מארוחת הצהרים

דרכי הזנת הילדים בגנים הפועלים במסגרת יום חינוך ארוך

יואש / ע' הלל

כשהיה בן חמש	דיסה,	מדד הרופא את החום	יואש
חשבו שהוא בן שש ;	קציצה,	במדחום.	היה
כשהיה בן חמש ורבע	גם חביתה,	בדק אם הגרון	חלש
חשבו שהוא בן שבע.	מרק,	אדום.	כמו קש.
אימא אמרה:	סלט,	אמר ליואש: "אמור אה!"	כחוש,
"יואש יואש	וגם ביצה,	אמר ליואש להוציא לשון	תשוש
ממש ילד חדש!"	צנון,	והקשיב אם הלב דופק בשלום.	כמו יתוש.
ואבא אמר:	צנונית	לבסוף אמר:	לא אכל,
"שמשון הגיבור ממש!"	וגם חזרת.	"הילד רזה	לא שתה.
	הכל, הכל,	וזהו זה."	לא בצל
	אפילו תרד.	אימא ואבא שאלו: "מה עושים?"	לא חביתה.
	מיום ליום	אמר הרופא:	אימא אמרה:
	יואש הבריא,	"הילד צריך לאכול	הילד חלש!
	גידל שרירים	והרבה! זה הכל!"	אבא אמר:
	כמו הרים.	יואש מיד הסכים,	לרופא ניגש!
		והתחיל לאכול	קמו והלכו עם יואש.
		הכל!	

כמו בשירו של ע' הילל (מתוך: "להפליג עם כוכב" בעריכת אדיר כהן, 1993) הדאגה "להצמיח את שמשון" (שם) משותפת להורים באשר הם, אך נדמה שיותר מכל היא ייחודית להורים לילדי הגן; "האם הילד/ה אכל/ה או לא אכל/ה את ארוחת העשר" היא דאגת הורים מוכרת מאוד לגנות ולסייעות העובדות בגני הילדים בישראל. אין תמה איפה שעם יישומו של שבוע לימודים בן 41 שעות והישארות הילדים בשעות הצהריים, היה זה ברור מאליו שיש להנהיג ארוחת צהריים בגן. הפתרונות שנמצאו להזנתם של הילדים בארוחת הצהריים הם שניים: "כריכים מהבית" או "ארוחה חמה" (במקומות רבים במימון מלא של ההורים, ובמעטים, בשיתוף עם הרשות המקומית). במרבית הגנים שהוערכו, לרוב בהחלטה משותפת של צוות הגן ושל ההורים, נבחרה הדרך השניה, וגם לאחר ששניים מהם נואשו ממנה, עדיין מעל מחצית מגני הילדים נוקטים בה. מכל מקום, מצאתי שארוחת צהריים חמה תופסת נתח זמן משמעותי משעות התוספת, שעה שלמה ולעיתים אף יותר מכך, לעומת נתח הזמן שתופסת ארוחת "כריכים מהבית". כמו כן, בכל גן ילדים בו מונהגת ארוחת צהריים כזו או אחרת מצאתי ארגון וכללים "מקומיים" להתנהלותה. לפיכך, בחרתי לתאר כאן מספר תמונות מארוחת צהריים בגני ילדים הפועלים במסגרת יום חינוך ארוך (יוח"א), אשר יש בהן המחשה ראשונית אך מגוונת של הנושא.

תמונה ראשונה: "כמו בבית"

השעה 13:23 – הילדים יושבים בריכוז עם מזל, גנת האם, משחקים משחק קלפים בחשבון בנושא 'התאמת כמות לספרה'.

חמישה שולחנות ערכה בקי, סייעת האם, לארוחת הצהריים: מפות שעווה צבעוניות פרושות עליהם, וגם צלחת פלסטיק קשיחה לכל ילד, כף, סכין ומזלג ממתכת, וכן מפיות נייר וסלסילה ריקה. על שולחן לצד הקיר בקי הניחה את מכלי האוכל: מגש שניצלם, קערה גדולה של סלט ירקות, קערה של מחית תפוחי אדמה, ומיכל גדול של מרק. גם פרוסות לחם בתפריט. מזל סיפרה לי קודם, שוויתרה על קינוח בתפריט, משום שעבורו רצה ספק המזון יותר מ-7 ש"ח – עלות הארוחה לילד ליום. היא העדיפה מרק. בזמן שמזל שולחת לנטילת ידיים כל ילד שמצליח במשימת החשבון, בקי עוברת בין השולחנות ומגישה את האוכל לצלחות האישיות.

הילדים שיושבים ליד השולחנות, במקומותיהם הקבועים, ממתנינים. שקט מאוד בגן.

השעה 13:35, כולם כבר יושבים, ולאחר ברכת המוציא, מתחילים לאכול. בעת הארוחה הילדים אוכלים בנחת ובשקט. מזל ובקי דואגות שהשלווה והשקט יישמרו ומאפשרות שיחה בטון נמוך. בקי עוברת כל הזמן בין הילדים, מוסיפה לדורשים תוספת. הנה ילדים המבקשים קטשופ. מזל מעירה לבקי, שמתחילה לחלק את מעט הקטשופ שיש: "בקי, כל אחד טיפה" [היא מראה לילדים שיש מעט קטשופ]. בין לבין, נוגסת בקי בכריך השניצל שהכינה לעצמה, עד שמזל קוראת לעברה בטון מצווה: "מספיק, שבי לאכול". גם אני מוזמנת לארוחה ["את כמו כולם, חייבת לאכול", הן אומרות לי, ולא מותרות לי ברירה]. רשמתי ביומני: ארוחה עם סכו"ם מתכת והגשה לצלחות אישיות נותנת תחושה של ארוחת צהריים ביתית, משפחתית.

שיתפתי את בקי במחשבותיי: "זו פעם ראשונה שאני רואה ארוחת צהריים עם סכו"ם ממתכת שמובאת במגשים ומחולקת בגן לילדים".

בקי הגיבה: "זה יפה ככה, לא?"

אני: "כמו בבית".

סוזי: "כן, כמו בבית. את צריכה לראות גם קבלת שבת. שרים יחד וטועמים כיבוד שההורים מביאים".

השעה 14:00 – מרבית הילדים סיימו לאכול את המנה העיקרית. מזל, בקי ובתה של בקי, שהגיעה לביקור בגן, מחלקות כעת קעריות מרק למי שרוצה. כמעט כולם "משאירים" צלחת נקיה, ורבים מבקשים מרק ותוספות. במקביל לחלוקת המרק, הן מפנות את הצלחות ומגישות מים בכוסות חד-פעמיות.

מעט אחרי 14:10 והארוחה הסתיימה. מזל והילדים מדקלמים ממקומותיהם ליד השולחנות, שרים, חדים חידות ומברכים. בקי ובתה מתחילות לפנות את השולחנות.

תמונה שניה: "סדר, משמעת וחלוקת תפקידים"

השעה 13:25 – בגן תכונה של סדר וארגון לקראת ארוחת הצהרים: הצוות והילדים מפנים ציוד מהשולחנות, מטאטאים, מסדרים כיסאות סביב שישה שולחנות הממוקמים ברחבה המרכזית של הגן. ילדים יושבים עליהם בהדרגתיות, ואורה, גנת האם, מזרזת: "בואו נראה איזו קבוצה מוכנה, אני בוחרת היום ראש קבוצה חדש. אני רואה שהקבוצה של רז מוכנה, ושל לירון".

תוך שניות כל הילדים יושבים. שקט מוחלט. אורה עומדת וקוראת: "רק הקבוצה של נייר קמה לשטוף ידיים וחוזרת". בינתיים במטבח, דגנית, סייעת האם, פותחת את צידנית המזון ומניחה במרכזו של כל שולחן, בערמה גבוהה, מספר מנות – מגשי אלומיניום חד פעמיים סגורים. הילדים ממתנינים. דגנית, ואחר-כך אורה, עוברות בין השולחנות ומחלקות מזלגות וסכינים חד-פעמיים. ואז קוראת אורה: "ראש קבוצה, לחלק בבקשה". אחד הילדים מחלק לחבריו לשולחן את המנות שבערמה. אורה מדליקה את הטייפ, ולאחר שנשמעת "מוסיקת אווירה" וברכת "בתאבון", הילדים פותחים את מכסה המגש, ותוך שניה נשמעת קריאת "יש!!! מפי אחד הילדים, במנה: שוק עוף, גרעיני תירס מתוק ואורז לבן.

השעה 13:40, ונראה שהילדים אוכלים בהנאה רבה. דגנית מספרת ש"בדרך כלל הילדים אוהבים, אוכלים הכל... יש טבעות שניצל, שניצל, טרופיות, לחם, דברים שהילדים אוהבים". אורה עוברת בין הילדים ובידה קופסת חומוס שנשאר מהבוקר, "מי רוצה עוד?", היא שואלת, וגם מסייעת לילדים לחתוך את שוק העוף. לאחר מכן היא פונה למטבח, נועצת קשיות בשקיות הטרופיות, ומזמינה ראשי קבוצה (בכל פעם שניים) לחלק את המיץ לילדים. דגנית ניגשת כעת להכין דבר מה במקלט. שוב אורה שואלת אם מישהו רוצה תוספת של גזר (מארוחת הבוקר). רובם סיימו לאכול, ואורה עוברת כעת ביניהם עם שקית גדולה מלאה ממתקי קוקוס/ופל בוטנים וכדומה [קינוח שמגיע עם המנות, הילדים אמרו: "האיש מהמנות' מביא את זה, לפעמים תפוח, לפעמים קרמבו..."].

השעה 14:00 – הילדים יושבים עדיין ליד השולחנות, רגועים. ילד שסיים את המנה סוגר את המגש בעזרת המכסה שהונח קודם תחתיו. שני ילדים מקבלים מאורה שקית אשפה גדולה, עוברים בין השולחנות, והילדים משליכים את המגשים הסגורים לתוך השקית. כאשר שניים קמים ממקומותיהם אורה קוראת: "הם יגיעו אליכם". תוך דקות השולחנות ריקים, ואורה מבקשת: "ראש קבוצה, לקחת מטלית ולנגב את השולחן בבקשה". צפיתי בילדה אחת בפעולת הניגוב – אספה את שאריות המזון המעטות שנותרו על השולחן עד לפינת השולחן, ומשם – אל ידה. דגנית, שחזרה מן המקלט אומרת שהיא "עוברת" אחר-כך על הניקיון.

14: 10 – הארוחה הסתיימה. בגן תכונה רבה של סדר וארגון: אורה והילדים מארגנים את הספסלים בחית גדולה לקראת הפעילות הקרובה של תוכנית קרב; ראשי הקבוצות ממשיכים לנקות שולחנות, אחרים ממתינים לשניים שאוחזים בשקית האשפה הגדולה ואחרים כבר יושבים על הספסלים שסודרו.

שקית האשפה המלאה מורמת על-ידי 3 ילדים שמובילים אותה יחדיו לשביל הכניסה לגן. הם מניחים אותה ליד הפח הגדול. שאלתי: "ומי מכניס לפח?" – "סבא" [סב הגן], הם ענו.

תמונה שלישית: "הוא הבטיח פלאפל !!!"

השעה 13: 50 – אביבה, גננת האם, מספרת סיפור בריכוז. מספר ילדים "זזים" במקומותיהם, אבל הסיפור שמסופר בטון דרמטי מצליח להשיג מהם ריכוז מחודש.

שתי דקות לפני 14: 00 – עדינה, הסייעת המשלימה, עורכת את השולחנות שכוסו על-ידה קודם לכן במפות שעווה צבעוניות (מפות ארוחת הבוקר, אם כי בצדן ההפוך, הפעם בדוגמת הפרחים). היא מניחה בערמות במרכז השולחנות את המנות – מגשי אלומיניום חד פעמיים סגורים, מפות נייר מעוטרות ב"אוחז מפות", סלסילות לחם וכפות פלסטיק חד-פעמיות.

אביבה שולחת כעת בהדרגה את הילדים לשטוף ידיים. ילד שישב ליד השולחן אחר השטיפה לקח לעצמו מגש מהערמה והניח לפניו. תוך דקה כל הילדים יושבים ליד השולחנות וממתנים. אני רואה מספר ילדים מפהקים, ואחד שואל את אביבה: "מה יש היום?", אביבה עונה: "לא יודעת, הוא שינה לנו את התפריט". ואז, אחד הילדים פותח את המכסה וקורא: "תראי מה הביאו לנו?". מייד אחריו פותחים את מכסה המנה מספר ילדים, חוזרים וקוראים: "הוא שינה את המנות... תראי מה הביאו לנו?". – תבשיל עוף עם ירקות וכרוב מבושל. מתברר שזה לא מה שהובטח, ואביבה מתרעמת על השינוי: "כל יום חמישי הוא הכין פלאפל... היה כל-כך טעים, והם כל-כך אהבו, הילדים אוהבים סדר והרגל...", היא פונה אלי ומסבירה את סיבת התרעומת. בכל זאת, מתחילים בארוחה: כל ילד לוקח פרוסת לחם, מברכים יחד ואוכלים, נראה שלא בהתלהבות רבה. אביבה אוכלת את הכריך שהביאה מביתה, ועדינה מחלקת לילדים האוכלים כוסות עם מיץ פטל. רבים מהילדים טועמים מן העוף ומוותרים על השאר.

השעה 14: 30 – עדיין יושבים ליד השולחנות, מדברים בקול רם, משחקים עם כוסות הפלסטיק, מציקים זה לזה.

אביבה מחליטה להתקשר לספק המזון. נראה שהיא כועסת מאוד על השינוי, ויתכן שנוכחותי מלבה או מניעה את ההתקשרות. התברר מהשיחה הטלפונית שאין לו רווח, והוא לא מוכן להכין יותר פלאפל. אביבה מתקשרת לגננת עמיתה, ומתברר שגם אצלה הילדים כמעט ולא אכלו. היא מחליטה בו ברגע להפסיק את הזמנת המנות ליום א', ומבקשת מהעמיתה שתבטל גם היא, ו"שהילדים יביאו אוכל מהבית... אז נראה... נכתוב מכתב להורים... לשלוח אוכל מהבית עד הודעה חדשה". ועוד מבקשת ממנה, שלא תגייד לו [לספק] שדיברה אתה. אחר כך היא פונה אליי:

"גם משלמים בקושי [ההורים], וגם זורקים את כל האוכל... אני לא אשלח להורים מכתב", היא הופכת בהחלטה וחושבת בקול, "אנסה להזמין ממקום אחר. פעם בשבוע פיצה, פעם – פלאפל".
השעה 14: 37 – לאחר שהסתיימה הארוחה בשיר המעלות, הילדים יוצאים לחצר ואביבה מבקשת משני ילדים לעזור לעדינה בארגון הגן. היא יוצאת לחצר עם מצנח בד צבעוני לפעילות ספורטיבית.

תמונה רביעית: "איך אוכלים קציצה?"

השעה 14:00 ומרבית הילדים יושבים עם שרי, הגננת המשלימה, בריכוז. רחלי, הסייעת המשלימה, מארגנת את הגן לקראת הארוחה בעזרתם של מספר ילדים. נראה שסיועם לא מספיק בעיניה, והיא מאיצה בהם בחוסר סבלנות ובטון רם "לסדר". על השולחנות היא פורשת מפות צבעוניות, ומייד לאחר מכן שרי שולחת קבוצה אחר קבוצה לשטוף ידיים. על השולחן מול כל כיסא, רחלי הניחה את המנה - מגש אלומיניום חד פעמי סגור ולצדו כף פלסטיק חד פעמית.

השעה כבר 14:15 - כולם יושבים ומוכנים לארוחה. שרי מכריזה "בתאבון" ורק אז מסירים הילדים את מכסה המגש. ממוקם מושבי בצד אני מבחינה בילדים רבים המנסים לחתוך עם הכף את קציצת הבשר ברוטב העגבניות, אך לא מצליחים בכך. אף ילד לא מבקש עזרה. עוברות דקות, ואי הצלחתם לאכול את הקציצה בעזרת כף הפלסטיק נותרת בעינה. לבסוף, אני פונה אל שרי ותוהה בפניה: "אני חושבת שקשה להם לאכול...". שרי מתבוננת סביב ואומרת ש"הם מסתדרים". עוברת דקה והיא מחליטה לסייע בדוגמה: היא ניגשת לאחת הילדות שמחזיקה את הקציצה בידה כשרוטב העגבניות נוטף על ידה, "הנה, תראו איזה יופי שולמית אוכלת", היא מפנה את תשומת לב הילדים, שנוטשים במהרה את הכף לטובת הפתרון שהוצע.

השעה 14:45 - מן השולחנות פונים הילדים לריכוז המסיים, להקשיב לסיפור שמספרת שרי. רחלי מנקה ומארגנת. את חטיף השוקולד-קינח הארוחה - מקבל כל ילד שהולך הביתה.

תמונה חמישית: "כריך מהבית"

"כריך מהבית" - דוגמה ראשונה:

השעה 13:30 - הילדות נכנסות לגן מהחצר, ומייד מתיישבות בריכוז לתפילה. אחר-כך, שירה, הגננת המשלימה, קוראת בקול: "את מי אני שולחת לנטילת ידיים, בנות?", ואז היא עוברת מילדה לילדה ומבקשת לשמוע ממנה את סדר המספרים מ-1 עד 10, פעם בסדר עולה ופעם - יורד. כל ילדה שהצליחה במשימה נשלחת לשטוף ידיים. אורלי, סייעת האם, השגיחה על השטיפה, וכל ילדה שסיימה אספה בדרכה חזרה את תיק האוכל. אחרי כ-7 דקות, ישבו כולן ליד השולחנות עליהם צלחות פלסטיק קשיחות שאורלי הניחה קודם.

השעה 13:40 - הילדות הוציאו את הכריכים שהביאו והחלו לאכול. שקט מוחלט בגן. גם שירה ואורלי אכלו את כריכיהן.

לקראת סוף הארוחה אומרת לי שירה: "הן יודעות שכדאי להם השקט, כי אולי אחר כך יקבלו מדבקה או מסטיק...".

שירה סיימה לאכול, וקמה להצמיד כל מיני לוחות ומספרים על אחד הקירות. הילדות עדיין ליד השולחן, משוחחות ביניהן בנחת.

השעה 14:20 - הילדות מתאספות בריכוז לשיחה על מפת הארץ. אורלי ושתי ילדות מסדרות ומארגנות.

"כריך מהבית" - דוגמה שנייה

השעה 13:50 - מיכל, סייעת האם, שוטפת את הרצפה בחדר הרחצה ובכניסה לגן. ריח של סבון נישא באוויר. מירב, גננת האם, מספרת סיפור לילדים בריכוז.

השעה 14:00 בדיוק, ומירב שולחת את הילדים להביא תיקי אוכל. אחדים שוטפים ידיים, ומזכירים לאחרים בדרכם לעשות כמותם. תוך דקות כולם יושבים ליד השולחנות עליהם מיכל הניחה קודם צלחות פלסטיק קשיחות. ילד שהתיישב החל מייד לאכול. מתברר שאחד הילדים שכח את תיקו בבית, ומירב מניחה בצלחתו בייגלה [אביו יגיע בתום הארוחה עם התיק הנשכח].

השעה 14:05 – הילדים מבקשים טלוויזיה, ומירב מדליקה טלוויזיה 'שחור-לבן' - "מושמוש" בערוץ 1 נראה לגמרי מטושטש. אוכלים את הכריכים שהביאו מהבית, גם מיכל ומירב, וצופים. הארוחה נמשכת כ- 20 דקות, במהלכה חלק מן הילדים צופים, חלק אחר מנהל שיחה ערה עם חברים, ומיכל, בזריזות וביעילות מפנה צלחות של ילדים שסיימו, מנקה שולחנות ואצה להדיח את הכלים במטבח.

השעה 14:25 – מירב מבקשת מכולם להגיע שוב לריכוז.

תמונה אחרונה ("צילום חלקי"): "שותפות מלאה והזדמנות ללמידה"

בגן הילדים השייך לאשכול הגנים (כמו בשלושת הגנים הנוספים בו) הוחלט על "תוכנית הכנת ארוחות לא בשריות בגן" – תוכנית לימודים, "שהילדים לומדים בה", כפי שסיפרה שרה, מנהלת האשכול. כאן האחריות על ארוחת הצהרים משותפת לכולם: לצוות הגן והאשכול, להורים שמסייעים בשניים וחצי שקלים ליום עבור מצרכים ולילדים. יש בכך מקצת מרעיון "חלוקת התפקידים" המתואר ב"תמונה השנייה"; המעשה הוא כזה - קבוצת ילדים תורנית אחראית מדי יום על הכנת ארוחת צהרים לחבריה יחד עם צוות הגן. שרה סיפרה על רעיונות עתידיים: גן תורן האחראי להכנת ארוחה לכל ארבעת הגנים, ופיתוח מיומנויות של קריאה וכתובה האפשרי במסגרת "תוכנית הכנת הארוחות"; ספר מתכונים הנבנה במהלך השנה הוא דוגמה אחת שהיא מספרת עליה. ביום ביקורי בגן "לא צולמה" תמונת ההכנה, אם כי תוצאותיה נצפו על השולחנות: מפות צבעוניות שעליהן הונחו כלי שולחן עמידים וסכו"ם ממתכת. במרכזו של כל שולחן הונחו גם צלחות הגשה קטנות עם סלט חומס, סלט טונה, ירקות חתוכים, גבינה לבנה, פיתות וקערית מרק חם לכל ילד. תמונה זו דמתה מאוד לתמונה הראשונה ש"צילמתני" - "כמו בבית", אם כי בית מסוג אחר – כאן הילדים שותפים עם הצוות בהכנת הארוחה והם המגישים לעצמם את המזונות שבחרו לאכול מבין אלו שהונחו במרכז השולחן על ידי הסייעת והילדים התורנים. חשוב לספר כי צוות הגן יחד עם צוותי גני הילדים האחרים באשכול שקלו בראשונה ארגון ארוחת צהרים באמצעות ספק מזון, אם כי שיקול זה נדחה מהר מאוד עם הידיעה כי ההורים לא "יעמדו" בתשלומים לספק. בעיית אי התשלום הובילה על כן להכנת ארוחת צהרים בגן באופן עצמאי, ולראייה שהארוחה כאירוע שגרתי ואותנטי עשויה לזמן עיסוק בפעילויות שונות המקדמות למידה של הילדים.

מגוון הכללים והנהלים לעריכת ארוחות צהרים בגני הילדים הלומדים בשבוע בן 41 שעות, כפי שראינו ב"תמונות" השונות, מעיד על האוטונומיה שיש בידי צוותי הגנים בעניין נושא זה. אני מתרשמת שמשדר החינוך לא נקט עמדה חינוכית קונקרטיית כלשהי ביחס להנהגת ארוחת צהרים ואופן התנהלותה. ה"תמונות" מלמדות על דגשים חינוכיים שונים, למשל: ב"תמונה" אחת בלט החינוך לעצמאות ושיתוף, בשניה – ערכים אסתטיים, ובאחרת – הוצהר על לימוד השפה הכתובה המזדמן בארוחה. אי-נקיטת עמדה קונקרטיית היא הכיוון הרצוי בעיני, אם כי נחוצה אמירה רחבה ומפורשת בדבר מגוון אפשרויות החינוך שארוחת צהרים בגן מזמנת, ואשר המשרד מעוניין לקדם.

הדגשים, מן הסתם, ישתנו מגן לגן, אך עצם קיומו של פוטנציאל חינוכי הטמון ב"ארוחת צהרים"
צריך להיות בהיר.

יישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות

פורטרט בית ספר ממלכתי דתי "אברבנאל" – תורה ומדע

בימינו אנו נוטים לזלזל בסיסמאות, אם לא לשלול אותן לגמרי. זה נכון במיוחד כששרשיהן בזירה הפוליטית/מפלגתית. גישה צינית זאת, אפילו כשיש לה על מה להסתמך, מחירה בצידה: היא מונעת מאתנו לבחון ולבדוק סיסמאות לגופו של עניין מתוך רצון להבין את משמעויותיהן, גם הסמליות וגם הפרקטיות.

סיסמאות, במיוחד כשהן מנוסחות בשנינות ובבהירות, מבטאות את ערכיהן של אלו המשתמשים בהן. אפילו בדיקה שטחית של הצהרת מטרות החינוך, לדוגמא, של מדינות שונות בעלות משטרים שונים – דמוקרטי, קומוניסטי, רודני – ותדמית התוצר הסופי הרצוי של תהליך החינוך – הבוגר האידאלי – מאפשרת לנו לעמוד על ההבדלים ביניהן. סיסמה היא גם כן שאיפה ואמת מידה – אל זה אנחנו רוצים להגיע והיום אנחנו עדיין רחוקים מהמטרה. בנוסף תהליך יצירת הסיסמה, ובמוסדות חינוך במיוחד, מכריח את המשתתפים בו לבחון ולבדוק מחדש את האמונות והדעות המעצבות אופיו של המוסד. "אני מאמין" בית ספרי הוא בגדר סיסמה וממלא את כל הפונקציות שצוינו כאן. ה"אני מאמין הבית ספרי" של ביה"ס אברבנאל, אשר חובר במסגרת פרויקט "מדערום" כולל מספר סעיפים הניראים לנו כרלוונטיים להבנת בית הספר ודרכי תיפקודו.

* ביה"ס רואה בתפקידו לחנך את התלמיד לאמונה בבורא עולם וקיום מצוותיו. חינוך לתפיסה דתית כוללת לאורח חיים דתי בבחינת "כל דרכיך דעהו". תוך הכרה במורשת הדורות, "קירוב רחוקים" ואזרחים נמאנים למדינת ישראל על פי משנת החמ"ד וערכי הדמוקרטיה.

* ביה"ס יפעל לטיפול החינוך התורני – מדעי תוך הקניית ידע והבנה של תופעות, תהליכים ועקרונות מרכזיים במדעי הטבע והטכנולוגיה. שימת דגש על התורה והלכה המשמשים כתורת חיים שיש להם זיקה בכל תחומי החיים בעידן התפתחות הטכנולוגיה והמחשבים.

* ביה"ס רואה את עצמו מחויב לכלל התלמידים ולכן יפעל לשילובם של התלמידים התת משיגים בכיתות רגילות תוך טיפוח דימוי עצמי חיובי, אמונה ביכולתם להצליח בבחינת "כל תלמיד יכול", וטיפול מצוינות כדי שיאפשר לכל תלמיד צמיחה אישית בהתאם לכישוריו ויכולתו.

* צוות ביה"ס רואה את עצמו מחויב להרחיב בהתמדה את הידע ולהיחשף לדרכי למידה מגוונות תוך התנסויות מתמידות. בכך יפעל בה"ס לפיתוח צוות מקצועי המסוגל להתמודד עם הטרוגניות בכתה ע"י שימוש בדרכי הוראה אלטרנטיביות המסייעות במימוש הפוטנציאל האישי של הלומד העצמאי.

ניתן לטעון שאין במה שהבאנו שום דבר ייחודי, המובאות משקפות את "החכמה המקובלת על ימינו" גם בחינוך הממלכתי וגם בחינוך בעיני הציבור הישראלי במקום המושתת כולו על תרבות של צדיקים באבות וקמיעות.

בנתיבות שזה עתה זכתה למעמד של עיר 23.000 תושבים, רבע מהאוכלוסייה הם עולים חדשים, ומימדי האבטלה מגיעים ל 10%. עד לפני שנתיים לא היה במקום בית ספר תיכון, בוגרי בתי הספר

היסודיים אשר המשיכו את לימודיהם נאלצו ללמוד מחוץ לישוב. גם היום אחוז לא מבוטל של ילדי נתיבות לומדים במקומות אחרים. לא כאן המקום להרחיב את הדיבור בעניין זה מלבד לציין את הבעייתיות, גם עבור התלמיד וגם עבור הישוב, הכרוכה בו.

במערכת החינוך בנתיבות למדו בשנת הלימודים תש"ס כ- 5,700 תלמידים, וזאת מלבד 1,700 תלמידים שלמדו בבתי ספר אקסטריני ובפנימיות מעל 40% של ילדי נתיבות בגיל בה"ס היסודי נמצאים במסגרות החינוך העצמאי.

בשנת הלימודים תש"ס בנתיבות 12 בתי ספר יסודיים שאכלסו כ-3,000 תלמידים. התפלגות התלמידים בין הזרמים השונים משקפת נאמנה את אופיו של הישוב,

ממ"ד 1541

ממלכתי 405

חינוך עצמאי 1054 (1)

ש"ס 228

הנוכחות החרדית המושרשת בעיר זו אשר יצרה את התדמית איננה יכולה להתכחש לחילון המתפשט בעקבות הגעתם של אלפי עולים חדשים מחבר העמים לשעבר – האחרונים מהווים היום כ- 25% מכלל תושבי המקום. הקוטביות גלויה לעיני המסתובב ברחובות הראשיים של העיר. ביה"ס הממלכתי הדתי אברבנאל, המכריז על עצמו כבית ספר תורני מדעי, מנסה להתמודד עם האתגרים הנוצרים במצב כזה. כל אלה הקשורים בביה"ס, מנהלים, מורים ואפילו תלמידים מציינים את הנקודה הזאת.

(1) "מערכת החינוך בנתיבות" נתיבות פרופיל עירוני המועצה המקומית נתיבות, מרץ 2000 עמ' 36-65.

התפיסה החינוכית של ביה"ס מתבססת על משנת החמ"ד תוך שימת דגש על שילוב תורה ומדע. גישה כללית זאת מתבטאת ביתר פירוט ביעדי ביה"ס לשנת הלימודים תשס"א אשר הוגשו לפרויקט "מדערום" – 1. פיתוח מיומנות החקר של כל תלמידי ביה"ס. 2. פיתוח חשיבה מתמטית של כל תלמידי ביה"ס. 3. פיתוח חשיבה מדעית בסביבות לימוד מורחבת המזמנות פעילות חקר להבנת תופעות ועקרונות מדעיים. 4. פיתוח סביבות לימוד ממוחשבות המזמנות פעילויות לימודיות תוך הסתייעות בתהליכי מחשב. (2)

(2) תכנית עבודה בית ספרית מערכתית לשנת הלימודים תשס"א במסגרות המפעל החינוכי "מדערום".

הסטטיסטיקה: ביה"ס אברבנאל הוא ביי"ס יסודי ממלכתי דתי חד מיני – בנים – שש שנתי. בשנת הלימודים תשס"א אמורים ללמוד 303 תלמידים, מתוכם 14% הם עולים מאתיופיה ו- 26% מסווגים בחינוך המיוחד. הצוות החינוכי מונה 30 מורים המאיישים 26 משרות הוראה. הצוות 70% מוגדר כ"ותיק" (למעלה מ-10 שנות ניסיון) ו- 30% הן מורות צעירות שהותק שלהן איננו עולה על 5 שנים. מלבד המנהל וסגנו, יש רק ארבעה גברים נוספים בסגל ההוראה. אברבנאל הוא ביי"ס בניהול עצמי והוא ממוקם במבנה ישן דוגמת אותם המבנים המכוערים שאפיינו את האדרכלות הבית ספרית הישראלית בימיה הראשונים של המדינה, לא פעם אחת שומע האורח/המבקר

שאברבנאל נחשב לביה"ס הטוב ביותר בעיר אם לא באזור כולו. בשלוש השנים האחרונות כמחצית מבוגרי ביה"ס המשיכו את לימודיהם העל יסודיים בישיבות תיכוניות מחוץ לשוב. לא דרוש הרבה זמן בביה"ס כדי לעמוד על זה שאברבנאל הנו מקום "מסודר" ושיש בו יד מכוונת. הקישוטים והניקיון – לא רק בסביבת משרד המנהל כי אם במבנה כולו – מלמדים שהמושג "הידור מצווה" איננו דבר ערטילאי כאן. אני התרשמתי במיוחד מ"סדרי ההפסקות", כידוע חצר בית הספר בהפסקות הוא מקום מועד לפורענות ברב בתי הספר בעולם. מי מבינינו איננו זוכר את הצעקות, ההתרוצצויות וגם המכות בשעת ההפסקות. רק המאושרים בתוכנו לא סבלו. האנרגיה כאן מנווטת לכיוון תחרויות. קבוצות קבוצות מפוזרות בחצר הגדולה וחסרת אפילו רמז של דשא, משחקות משחקים וצבירת נקודות בטורניר מתמשך. אלה שאינם רוצים לשחק מוזמנים לחדר המחשבים או לצפייה בוידאו. אוירה זו שורה גם בשיעורים – מלבד מקרה אחד לא הייתי ער לבעיות משמעת חמורות או אובדן שליטה. כמובן התלמידים צועקים, דוחפים לא תמיד מקשיבים ואפילו מרימים יד – אבל התחושה היא שכולם מודעים ל"גבולות".

התיאור הזה – הנשמע כמעט אידיאלי – איננו מכוון להעלים עין מבעיות משמעותיות או להכחיש קיומם של "מקרים קשים", הוא בא לציין שהמקום הזה מתנהל ע"י מקצוע שאיכפת להם. המורים מדגישים את הגיבוי הניתן להם בעבודתם ומדגישים את הגיבוי הניתן להם בעבודתם ומרגישים את עצמם בצוות הפועל ביחד להשגת מטרות מקובלות על כולם. כללי ההתנהגות המוטלים על התלמידים נראים להם לא רק סבירים, כי אם גם רצויים. אכיפתם מלווה ליטופים, חיבוקים ומילות חיבה. האווירה נעימה!

טקסי הדת מתקיימים בביה"ס כדבר המובן מאליו. ניתן לטעון שזאת מטרת שמירת המצוות במסגרת הבית ספרית, במיוחד כשמדובר על נערים בגיל החינוך היסודי, השיגרה היום יומית – ללא הסברים מעמיקים או "תיאולוגיה" מאולצת – באה להרגיל את התלמיד לעשות את המצווה. השאלות העתידות להתעורר בימים יבואו תתמדנה עם הרגל של שנים שנהפך לחלק בלתי נפרד מאורח חיים. השיגרה הזאת כמובן גובה את מחירה – קשה לצופה מהצד לגלות אף זיק של קדושה באמירת ברכת המזון אחרי האכילה אולם ברור שכולם יודעים את הברכה בעל פה. ביה"ס אברבנאל כמו שהוא היום – או כפי שאנן רואה ומבין אותו – הנו יצור ידיו של מנהל חרוץ ומסור, בעל תפיסות מינהליות ברורות, המכהן למעלה מעשור בשיחות אתו, הוא מדגיש שוב ושוב את חשיבות השתתפותם של המורים בקביעת מדיניות, איוש תפקידים (העוברים ברוטציה בין חברי הסגל) ובתכנון תכניות לימוד. שיחות עם מורים מאשרות שהוא איננו רק "דורש" כי אם גם מקיים. אין ספק שאקלים ביה"ס כמתואר קודם עוצב ברובו הודות לגישה "האינקלוסיבית" ו"המעצימה" הזאת.

משך ביקורי בביה"ס (סה"כ 10) צפיתי בשעורים בכל הרמות, גם אלו של "יום רגיל" וגם אלה הקיימים בזכות "יום חינוך ארוך". לא הצלחתי לראות שיעור בכל נושא ומקצוע, אולם על סמך מה שראיתי – הלא כל הנושאים והמקצועות מועברים על ידי אותו מורה – אני מרשה לעצמי לקבוע שבתחום ההוראה בביה"ס עדיין נמצא במרחק מה המטרות המצויינות ב"אני מאמין" הבית ספרי – במיוחד בכל מה שנוגע "בדרכי הוראה אלטרנטיביות" סגנון ההוראה בכל בה"ס, בין שהתלמידים מאורגנים בקבוצות או יושבים בשורות אחיד הוא, וזאת כמעט ללא יוצא מהכלל – המורה עומד לפני הכתה, לפעמים מסתובב, מדבר רוב הזמן, זורק שאלות לחלל החדר. אין כאן כל שיח אינטלקטואלי המדרבן ומחייב את התלמיד למשהו מלבד לזכור. אפילו השעורים המוקדשים ל"חקר" אינם שונים

בהרבה. בוודאי יצאו "לומדים עצמאיים" מאברבנאל, כמו מכל בית ספר אחר, אולם אלה יהיו יחידי סגולה לעומת הרב אשר לא יהיו מסוגלים להתעלות מעל לשיטות הוראה לא הולמות.

* איני מתייחס כאן לשאלה חשובה – האם "חקר" זה נושא לימוד המועבר בשעורים כמו כל נושא אחר או איריה כללית של בה"ס המתבטאת בכל פעילויותיו.

הרבה יותר מרשימים הם "מבחני המנהל", המשקפים את דאגתו של מנהל ביה"ס לרמת ההישגים של תלמידיו. בכל שנה מעביר המנהל מבחן פנים בית ספרי במקצוע או שני מקצועות שונים. בדיקת המבחנים מספקת ממוצע כתתי באחוזים, מספר התלמידים שנכשלו, טעויות ובעיות אופייניות, ומספרי אלה שבהן התלמידים מגלים חוסר ידע. המידע הזה משמש בסיס להמלצות לטיפול – דומני שעצם המעשה מעיד על תפיסת המנהל את תפקידו ואת סולם העדיפויות האלה – הלמידה עומדת במרכז.

איני יודע איך להתייחס או להעריך את משמעות עובדת החד-מיניות של אברבנאל. אם זה אינו דבר המתחייב מהשייכות לזרם הממלכתי – דתי זה כן משקף הלך רוח מסוים בישוב בזמן הקמתו של ביה"ס. המסמכים הרשמיים של ביה"ס – "אני מאמין", תכנית עבודה, פרטיכלים וכו' "נטולי מגדר". למרות זה שאני עצמי לא נתקלתי בזה, אני מניח שבכל הקשור לקיום מצוות מודגש תפקידו ותפקודו של הגבר. המשחקים המאורגנים גם על ידי בית הספר וגם ע"י התלמידים עצמם, כמו "המשחק החפשי", "גבריים". רמת הרעש וצליליו הם של בנים. אני שואל את עצמי, האם היו המורים מדברים אחרת, גם בסגנון וגם בתוכן, אילו היו עומדים לפני כתה מעורבת? בכלל מהי השפעת המגדר על אורח החיים בית ספרי? במילים אחרות, מה היה משתנה אילו נהפך בית הספר, כרצונו של המנהל, למוסד מעורב דו-מיני?

מה שהבאנו עד כאן איני מתיימר למצות את אברבנאל על כל הבטיו – אידיאולוגיים, חברתיים ופדגוגיים. אולם דומני שהמתואר כאן משקף נאמנה את המסגרת אשר בתוכה מועלת תכנית "יום חינוך ארוך".

לא דרושה חקירה לעומק כדי ללמוד שההתייחסות אל "יום חינוך ארוך" בביה"ס אברבנאל עטופה אמביבלנטיות ולא אחידה. התימוכין לכאן או לכאן שונים ולפעמים סותרים אחד את השני. אחד אומר "טוב שהילדים נשארים בביה"ס ואינם משוטטים ברחוב": לעומתו יבוא זה הטוען "לא נשאר להם זמן סתם להסתובב במיוחד בחורף". טענה אחרת גורסת שזה שהילד נשאר בביה"ס עד שעה מאוחרת מונע ממנו להתפלל תפילת מנחה יחד עם אביו. על אותו המשקל נשמעה הדעה שהשעות הנוספות פוגעות באלה הילדים ומשפחותיהם הרגילים לאכול ארוחת צהרים ביחד. מגיב המקשה ואומר שמקרים כאלה, במיוחד בימינו, כה נדירים הם שאין בכלל להתייחס אליהם או להתחשב בהם. אם נתמקד יותר ונשמע את דבריהם של אלה הנוגעים ישירות בדבר נוכל לסכם:

1. המנהל - בשבילו יוח"א משמעותו תוספת שעות. לדעתו הן אינן שונות במהותן מהתקן הרגיל והשימוש בהן חייב להיות דומה לנעשה משך יום הלימוד הרגיל – "לא צריך להיות מסגרת נפרדת". הוא מנסה ככל האפשר לא להעמיס על מורים ודואג לזה המורים המעורבים לא יצטרכו להישאר בביה"ס לשעות אחרי הצהרים יותר מפעם אחת בשבוע.

2. סגן מנהל - הוא איננו רואה הרבה ברכה ביוח"א. הוא טוען שאקלים ביה"ס משתנה אחרי הצהרים – הילדים עייפים ורעבים, המורים עייפים ודרושים מאמצים החורגים מהשיגרה הרגילה כדי להשליט סדר. האווירה המתוחה משפיעה לרעה על הרגשת "הביתיות". לפי דעתו של סגן המנהל, ההשקעה איננה מצדיקה את עצמה.

3. מורים - אם לא שמעתי התנגדות ליוח"א מצדם של המורים, כן שמעתי, ללא יוצא מהכלל, שאי אפשר להעביר שיעור רגיל בשעות אחרי הצהרים. כולם היו סבורים שהילדים אינם מסוגלים בשעות אלה לעבוד כמו בשעות הבוקר.

בשעורי אחרי הצהרים שבקרתי ראיתי את כל שלושת ה"דגמים". שיעור ב"מדע" התנהל ללא תקלות או הפרעות; בשיעור אחר התפרעו הילדים עד כדי הזמנת סגן המנהל להשכין סדר; בשיעור שלישי קרא המורה סיפור והתנהל דיון ברוח קלילה.

פרופ' וולטר אקרמן
קתדרה לחינוך
ע"ש משפחת שן, אמריטוס
אוניברסיטת בן גוריון

יישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות

פורטרט בית ספר אל-נור

בית הספר נמצא בעיר מעורבת שבה גרים יחד יהודים ומוסלמים. יש בעיר 3 בתי ספר נוצרים פרטיים שאליהם מגיעה האוכלוסייה המבוססת יותר ו- 3 בתי ספר ערביים ממלכתיים. בית ספר אל נור הוא אחד מן השלושה האלה ונחשב לטוב שביניהם. למרות החלוקה לפי אזורי רישום, בית הספר קולט כמה עשרות תלמידים מחוץ לאזור הרישום שלו. כאשר שואלים את המנהל על בית הספר הוא מציין שהישגי התלמידים טובים בהשוואה לשני בתי הספר הממלכתיים האחרים. כהוכחה לכך הוא מביא את העובדה שבתי הספר הפרטיים גבוה יותר משני בתי הספר הממלכתיים האחרים (נתקבלו חמישה מתוך ששה לבי"ס אחד וארבעה לביה"ס השני).

בבית הספר לומדים 426 תלמידים בכיתות א'-ח' ויש בו 40 מורים. רק 8 מתוך המורים הם מקומיים, כל שאר המורים, כולל המפקח והמנהל, מגיעים לעיר מישוים בסביבה. בית הספר ממוקם במבנה ישן שבתחילתו שימש כבית ספר לתלמידים יהודים והחל מ- 1986 לומדים בו תלמידים ערבים והוא נמצא בלב השכונה הערבית בעיר.

המנהל מדגיש את מערכות היחסים הטובות שיש בבית הספר "חשוב לנו שיתוף הפעולה בבית הספר והוא אומר: "חשוב לנו שיתוף הפעולה בבית הספר וחשוב לנו שכולם יהיו שותפים כי אז נקבל סיוע וכל אחד בתחום שלו".

יש דגש מיוחד ליחסים עם ההורים והמנהל מציג זאת כך:

"אנחנו מקבלים את ההורים כמו שהם, מתוך המצב שבו הם נמצאים, מנסים לסייע להם, ואנחנו מדגישים את נושא "המקובלות".

"בית הספר יצר מערכת אימון עם ההורים בכך שההורים מעורבים בחיי בית הספר היומיומיים ויודעים מה מתרחש בתוך בית הספר".

"אין בעיית תקשורת עם ההורים ויש לשבח את מעורבות ההורים אצלנו".

אם לשני ילדים בבית הספר מציינת שיש למנהל קשרים טובים עם ההורים. היא ממשיכה ומספרת ש:

- מתקיימים אירועים חברתיים שונים בבית הספר והמנהל מזמין את ההורים, למשל: מסיבת סיום שנת לימודים עם תקליטן, ואירועים הקשורים בחגים ובמועדים.

- המנהל מסכים שהאמהות תשתתפנה בטיולי ילדיהן בתנאי שתשלמנה עבור הנסיעה.

חבר ועד ההורים הרחיב ואמר:

" כל ההורים אוהבים את המנהל, ומשתפים אתו פעולה. לפני חודש -במאי -הייתה אסיפת הורים כללית ו 90% מההורים הגיעו לאסיפה והוא נאלץ להביא כסאות נוספים, 150 כסא, (הוא משכיר

כסאות לאירועים שונים), וההורים הגיעו מרצון כאילו הם באים למסיבה! " כל שנה מתקיימות 2-3 אסיפות הורים כלליות, רוב ההורים המגיעים הם אמהות, האסיפה לא בהכרח בסוף השליש, וההורה מקבל תיאור מצב של בנו במקום הערכה סופית, כך הוא יכול לעזור לילדו. ההורים המגיעים הם הורים לילדים טובים וחלשים, הורי תלמידים בכתות הנמוכות והגבוהות, מראה על מערכת אימון תקינה עם ההורים.

בטיולים משתתפים כ-30 הורים המצטרפים לכיתה. גם היחסים עם המורים טובים, רובם באים מאותו אזור. המורים אמרו שהיחסים טובים. מורה אחת אמרה שכל מה שאנחנו מבקשים הוא נותן כל עוד הדבר באפשרותו. לעניין זה נשוב בהמשך בחדר המורים לא שומעים תלונות או קיטורים על המנהל.

היחסים הטובים עם הילדים בולטים. הילדים ניגשים למנהל ומדברים אתו באופן חופשי. ובאחת ההפסקות ראיתי ילדה אחת ניגשת ומבקשת ממנו שיטפל לה בפצע קטן ביד.

לתוך בית הספר הזה נכנס יו"א כהנחתה. בשנתיים הראשונות השתתפו רק כיתות ג'-ח', והשנה יום החינוך הארוך מופעל ב-4 ימים בשבוע: בימים ב' -ה', ביום א' מלמדים עד השעה אחת ושלושים. בשנתיים הראשונות להפעלת יו"א - הופעלו בבית הספר תוכניות התערבות נוספות: תוכנית קרב, מדעים ופנימית יום לקידום החינוך. כלם הפסיקו את התערבותם בגלל המבנה הפיסי של בית הספר, כך למשל בקרב רצה האחראי לפצל את תלמידי הכתה ולא היו מספיק חדרים. המנהל הודיע שאי אפשר להמשיך בהפעלת התוכניות בתנאים הקיימים.

בנוסף התעוררו בעיות תקציביות, הרשות הפסיקה את תמיכתה בגורמים המתערבים, ההורים לא שילמו וכיוצא בכך.

וכך שעות יו"א הן חלק מן המערכת ורק מורי בית הספר מטפלים בשעות אלה. כל המורים משתתפים, ואין מורים ספציפיים לשעות יו"א, המורים אינם מקבלים שום הנחיה מבחוץ ואין גורם שמתערב בעבודתם.

המורים המלמדים באופן פורמלי הם המעבירים גם את שעות יו"א. השעות ניתנו בעיקר כהשלמת שעות המשרה, ובמקרים מסוימים כאילו מצד המנהל: "אתה רוצה תפקיד אז תן משהו במקביל, תישאר ותלמד שעה שביעית ושעה שמינית". יש לציין שחלק מן המורים הסכימו מרצון בגלל שיקולי קביעות ואחוז משרה.

אין הדרכה מבחוץ ליו"א, אך יש מדריכים מקצועיים לבית הספר. יש גמישות רחבה בחלוקת התלמידים בשעות יו"א, ויש גמישות במעבר מורים מכתה לכתה להעברת פעילויות שונות בכתה מסוימת. (יש גמישות גם בשעות הלימוד הפורמליות)

מטרתו של יו"א כפי שהגדיר אותה מנהל בית הספר היא: "צמצום פערים לימודיים ומתן אפשרות לחזור על החומר שנלמד והכנתו למחר, ובנוסף לכך בשעות יו"א עובדים המורים על הנושא הרגשי - חברתי (השלמת העשייה החינוכית).

יוח"א זו תוכנית משלימה לתלמידים עם צרכים מיוחדים, למשל: מתקשים בלימודים, תלמידים להורים עובדים ותלמידים להורים הנמצאים במצב סוציו-אקונומי נמוך".

כיצד מתייחסים המורים לתכנית?

הנה דוגמא של תגובות ארבעה מורים מבין המורים הלוקחים חלק בפרויקט יוח"א. דרך עבודת כל אחד מהם ותוכנית עבודתו, איך הוא רואה את היתרונות ואת החסרונות של הפרויקט ומה ההצעות שהוא מציע.

כל אחד מן המורים קיבל תוספת שעות.

נזימה היא מחנכת כתיב ד' שבה היא מלמדת גם יוח"א, ולכן יש לה את האפשרות ל"שחק" בזמן. בדרך כלל היא מקדישה שעה אחת לעיצוב הכיתה עם התלמידים ושעתיים להכנת שעורי הבית בכל המקצועות הלימודיים ומתן עזרה לתלמידים.

המנהל בקש ממנה בהתחלת השיעור לטפל בכל מה שקשור לשעורי הבית, ולאחר מכן היא יכולה לקרוא ספור או משחקי תנועה והתעמלות, שיחה פתוחה או שאלות העשרה. סעיד איננו מחנך ומלמד בשלוש כתות ו', ז'ו, ח'. בשתי כתות שעה אחרת, ובכתה השלישית שעתיים. הוא נותן שעורי בית בכל המקצועות לפי בקשת המנהל. עם סיום שעורי הבית הוא עושה חזרה על שעור החשבון שאותו לימד בבקר. ולעתים הוא גם עורך משחקים בכתה.

פטמה התחילה את עבודתה לפני ארבע שנים, היא עובדת במסגרת יוח"א בשתי כתות א' וגם בשתי כתות ג'. היא רכזה שכבת כתות היסוד א' -ג'. מחנכת ומלמדת בכתה ב'. היא התמחתה בטבע, אך משתלמת בנושא דרכי ההוראה בכתות היסוד. התוכנית:

היא נותנת עדיפות ראשונה (לפי בקשת המנהל) להכנת שעורי בית. לאחר מכן היא עוסקת באחת מן האפשרויות הבאות:

קריאת ספור, שמיעת סיפור או שירים בטייפ, משחקים בתוך הכיתה, שיחות פתוחות סביב נושא מסוים, צפייה בסרט.

אמל עבדה ארבע שנים ראשונות בחטיבת הביניים היא התמחתה בעברית ולומדת לתואר שני יעוץ חינוכי, השנה עובדת 80% משרה בארבעה ימים.

היא מתחילה בהכנת שעורי בית לפי הנחיות המנהל. לאחר מכן היא מביאה נושאים שונים לדיון: שיחה פתוחה עם תלמידים, או שהיא עורכת משחקים בכתה שהתלמידים ממציאים. אם נרצה לסכם את הפעילויות של מורים אלה בשעות עבודתם ביוח"א תראה הפעילות כך:

מורה	שיעורי בית	קריאת ספרים	שיחה פתוחה	שאלות העשרה	התעמלות	חזרה על חומר לימודי	משחקים	טיפ וסרטים
נזימה	+	+	+	+	+			
סעיד	+	+				+	+	
פטמה	+	+	+				+	+

	+				+		+	אמל
1	3	1	1	1	3	3	4	סה"כ

כל המורים מתחילים בשיעורי בית "חובה" לפי הוראות המנהל, לאחר "החובה" המורים בוחרים להם כעדיפות ראשונה: קריאת ספרים, שיחה פתוחה ו/או משחקים בכיתה. איך נראים שיעורים בבית הספר? ערכתי תצפיות בשלוש כתות, בלי הודעה מראש למורים ובתקופת הבחינות – סוף שנת הלימודים, התצפיות נערכו בכתות: 1ב, 1ג, ו 1ח. בכתות ב' ו ג' התלמידים ישבו בקבוצות, חמש קבוצות כשבכתה ב' 27 תלמידים ובכתה ג' 28 תלמידים. על הקירות היו שטיחים והתלמידים ישבו רגועים ושקטים ללא בעיות משמעת או התנהגויות חריגות. כל התלמידים קבלו אותו חומר, אותם תרגילים על הלוח ובדפי העבודה, והנושא היה "חזרה על החומר הלימודי לפני הבחינה בחשבון". המורה הסתובבה בין התלמידים וישבה ליד כל שולחן והסבירה לתלמידים את אשר לא ידעו. התלמידים עובדים ומדברים בקול נמוך ונעזרים אחד בשני. בשתי הכתות היו מדפים שהונחו עליהם דפי עבודה וכרטיסיות, רובם בנושא השפה הערבית, והתברר לי, שמי שמלמדת ערבית בשתי הכתות זאת אותה מורה והיא גם הרכזת של השכבה ועובדת באופן דיפרנציאלי. בכתה 1ג, במחצית השנייה של השיעור נכנסה מורה אחרת והודיעה שהיא מעבירה מבחן בעברית לתלמידי הכתה ושהיא צריכה יותר משעה והיא גם מעבירה אותו מבחן באותו זמן לתלמידי כתה 2ג, (הגמישות במערכת), ובקשה מהמורה לחשבון להשיג על תלמידי אחת הכתות. בכתה 2ח היו 22 תלמידים, השיעור היה פרונטאלי בלי בעיות משמעת, היה יחס קרוב לתלמידים, וכל הזמן המורה קראה להם חבר'ה, הייתה נוחה לפעמים ישבו שלושה תלמידים על יד שולחן אחד. המורה נתנה הזדמנות לתלמידים להתבטא, שאלה שאלות שעוררו את עניין התלמידים, ולבסוף בקשה מהם לכתוב חיבור קצר בנושא "אמצעי התקשורת". מהשיחות שהיו לנו עם המורים שצפינו בשיעוריהם והמורים שנפגשנו אתם בחדר המורים, הוזכרו ועלו הנקודות הבאות כמאפיינות את דרכי עבודת המורים: עבודה בקבוצות: בבית הספר התחילו ללמד בקבוצות לפני חמש שנים בכתה א'. והיום כולם עובדים בקבוצות, חוץ מכתות ז' – ח' הממשיכות ללמוד בדרך המסורתית הפרונטאלית. מערכת השעות גמישה, מורה יכול לקחת שיעור ממורה עמית אם הוא צריך וזקוק להשלמת חומר או פעילות מסוימת. המנהל אינו מתנגד אם שני המורים מסכימים לכך, ומתאמים זאת בינם לבין עצמם ומודיעים על כך למנהל. רכזי המקצועי עם המחנך עורכים מיפויים כיתתיים במקצועות הראשיים ועוקבים אחרי הישגי התלמידים. לכל מקצוע: ערבית, אנגלית וחשבון, יש מדריכה יהודיה המגיעה פעם בשבוע. **נפגשתי עם המדריכה לאנגלית כשהיא יושבת עם שתי המורות על סיכום המיפויים הכיתתיים שלהן ותכנון השנה הבאה, לאחר מכן המדריכה ישבה עם המנהל.**

מה חושבים המורים על יוח"א?

כולם מצביעים על בעיות הקשורות לאמצעים טכניים או להדרכה. כך למשל: "אין תקציב מיוחד".

"אין ציוד. אין סרטים, יש שני מכשירי טלוויזיה אחד מהם לא בשימוש והשני לא מספיק".

"אין תנאים פיזיים מתאימים (מזגנים וחדרים)".

"לדאוג לאוכל עבור התלמידים".

"יש לדאוג לציוד מתאים כמו משחקים בכמות מספקת ומגוונת"

"ארוחת צהריים למורים".

"ציוד מתאים לחוגים השונים".

"לפחות לתת לנו השתלמות או הדרכה בנושא"

"מתן הנחיה מתאימה למורים".

"העברת השתלמות למורים בנושא הפעלת התלמידים והעשרתם".

כדאי לשים לב לכך שחלק מן התנאים הנדרשים הם תנאים המועילים למורים. כך למשל, ארוחת צהריים למורים ובהמשך תנאים כמו מזגן שיועילו לתלמידים, אבל גם למורים.

כאשר מבקשים מן המורים להציג יתרונות וחסרונות של יוח"א הנושא בולט עוד יותר.

המורים מתייחסים בעיקר להשלמת משרה וארגון נוח יותר של ימי הלימודים כך למשל:

"בעזרת שעות יוח"א אני עובדת משרה מלאה".

"יש לי יום פנוי להשתלמות באנגלית במט"ח".

"משרה מלאה בארבעה ימים".

"ארבעה ימי עבודה, משתלמת ביום החמישי".

"השלמת משרה".

בהתייחסות לתלמידים היתרון נתפש בעיקר כעזרה בשיעורי הבית. כך למשל:

"מתן עזרה בהכנת שיעורי בית לתלמידים שאין מי שיעזור להם".

"טוב לתלמיד שאין מי שיעזור לו בהכנת שיעורי הבית".

רק מורה אחת ציינה אופציה נוספת – התקרבות לתלמידים "מכיוון שזה בכתתי, יש לי את האפשרות להתקרב יותר לתלמידים שלי, והם יותר פתוחים".

גם החסרונות נגעו בחלקם לשיעורי הבית, לכן שאין למעשה השפעה על התלמידים כך למשל:

"את העזרה בשעורים ההורים והאחים יכולים לתת לתלמידים".

"אין השפעה על הישגי התלמידים".

"חוזרים על החומר הלימודי בשעות אחה"צ המתישות ולכן זה לא עוזר לתלמיד המתקשה".

"אין תרומה לרמת ההישגים הכללית של התלמידים".

"התלמידים משתעממים בסוף היום והתנאים הפיסיים אינם עוזרים".

ואחרים שוב התייחסו לטובת המורים, לעיתים יחד עם טובת הילדים במשולב כמו במקרים להלן:

"שעות מתישות לתלמידים וגם למורים".

"הילד אינו מבלה זמן מספיק בביתו עם שאר בני משפחתו, וכך גם המורה עם ילדיו ומשפחתו".

ובמקרים אחרים רק לטובת המורה:

"עומס על המורה לעבוד שמונה שעות ביום".

וכך כאשר נשאלים המורים לגבי השנה הבאה התשובות המתקבלות הן:

"אני מוכן לקבל שעות יוח"א עם משרה מלאה בארבעה ימים".

"מוכנה לקבל שעות יוח"א רק במקרה של השלמת המשרה".

נראה שהדרך שבה מנוצלות השעות הנוספות בבית הספר לצורך הכנת שיעורים והפעלות של זמן פנוי

אינן נראות למורים כמועילות לילדים מבחינה לימודית. יחד עם זאת, נראה שתוספת השעות, כמו גם תנאי העבודה נתפשים כאן מנקודת הראות של המורה. זו אפשרות לארגן טוב יותר את השעות להגדיל את המשרה מחד ולרכז את העבודה בארבעה ימים מאידך.

ואכן תפישה זו של "מועדונית" בתוך בית הספר אפשר לראות גם בכיוון אחר – התלמידים. "מוכנה לקבל שעות יוח"א להשלמת המשרה".

לא כל התלמידים משתתפים בפרויקט ונשארים עד אחרי השעה שלוש. לפי דברי המנהל נשארים 305 מתוך 426 תלמיד בבית הספר. והשאר 121 תלמידים עוזבים את בית הספר אחרי השעה השישית וזאת באישור ההורים. ההורים חתמו על טופס שהמנהל נתן ובו הם מודיעים שאינם מעוניינים שהילד שלהם יישאר בבית הספר אחרי השעה אחת וחצי (שעה שישית). יש רשימה לכל כיתה מי מהתלמידים נשאר. לכל תלמיד עוזב יש כרטיס שאותו הוא מקבל בסוף היום. בסוף השיעור השישי הוא מגיש אותו לשומר של בית הספר. בסוף היום השומר אוסף את כל הכרטיסים ומחזיר אותם להנהלת בית הספר על מנת לחלק אותם לתלמידים בשיעור השישי של היום השני וכך כל יום. ואכן כשבדקנו בכיתות בודדות כמה תלמידים נשארים בסוף השעה השישית בבית הספר הגענו למספרים הבאים.

כיתה	מס' תלמידים רגיל	מס' תלמידים לאחר השעה השישית
ד	30	20
ו	30	20
ז	33	23
ח	38	20
1א	60	20
1ג	55	20
ז	33	23
1ח	73	42

ניתן לראות שבכיתות מסוימות ובעיקר בכיתות הנמוכות חלק גדול מן התלמידים לא נשאר בבית הספר.

המנהל מסביר זאת בדרך הבאה:

" ההורים אינם מעוניינים שהילדים שלהם ישתתפו ביוח"א ויישארו בבית הספר אחרי השעה שלוש כי:

אינם מעוניינים שהילד שלהם יישאר עד השעה הזו בלי אוכל.

אין בבית הספר מורים בעלי הכשרה לחוגים השונים.

התנאים הפיסיים של בית הספר אינם מאפשרים הפעלת הפרויקט כגון: חדרים לפיצול התלמידים, מחסור בציוד מתאים במזגנים".

נפגשתי עם שתי אמהות שהתייחסו לעניין בפירוט:

גברת לטיפה עובדת כבעלת קיוסק קרוב לבית הספר, מוכרת סנדויצים ושתייה לתלמידים ובעלה חבר בועד ההורים.

מהשיחה אתה התבררו לנו הדברים הבאים:

יש לה שני ילדים שלומדים בבית הספר, ילדה בכתה ד' וילד בכתה ה'.
הבן אינו מעוניין להשתתף ביוח"א מכמה סיבות:
ראשית חבריו בכתה אינם משתתפים. שנית הוא לא מרגיש שהוא מקבל משהוא המעניין אותו,
במקום זה הוא משתתף בחוג "קרטה" בעיר תמורת תשלום.
אימא לא מכריחה אותו ואפילו לא ניסתה זאת כי מה שיעשה בבית הספר זה הכנת שעורי בית, וזאת
הוא יכול לעשות מבלי להיעזר באחרים.
הבת כן משתתפת גם האם וגם הילדה מרוצות. יש לילדה הזדמנות להישאר יותר זמן עם החברות
שלה, וכך אינה צריכה לבקש מהאם ללכת אחרי הצהריים לבקר את חברותיה. הילדה גם מכינה את
שעורי הבית וגם מבלה עם חברותיה וחוזרת הביתה. אין ויכוחים עם האם בנושא ביקור חברות
ובמיוחד כאלה הגרות רחוק מהבית. זו השנה הראשונה שהילדה משתתפת ביוח"א, בשנתיים
הראשונות להפעלת הפרויקט היא סירבה. האם אינה דואגת לאוכל עבור הילדה, כי היא באה אליה
לקיוסק ומקבלת אוכל ושתייה.

אל הגברת זהירה התקשרה המזכירה ובקשה להגיע אל בית הספר, והיא הגיעה תוך זמן קצר. יש
לה שני ילדים בבית הספר: בן בכתה ז' ובת בכתה ה'. שני הילדים לא מעוניינים להישאר אחרי
הצהריים בבית הספר וההורים מסכימים איתם. הסיבות שהזכירה האם: האווירה החינוכית בבית
הספר אינה מספיק טובה, יש אלימות בין התלמידים, אין מערכת קירור וחימום בבית הספר.
האם ממשיכה ואומרת: "בתחילת השנה כן הסכמתי ורציתי שהילד יישאר לשעות יוח"א, אך אחרי
חודשיים הוא עזב כי לא קבל "דבר" חוץ ממשחקי כדור רגל. אני מעדיפה שהוא ישחק ויכין שעורי
בית אצלי בבית. אם בשנה הבאה יחול שיפור בתנאים כמו תיקון והחלפת שמשות שבורות, שיפוץ
התקרה ומניעת דליפה בחורף, התקנת מזגנים, מגרשי ספורט, הכנת התלמידים לבית ספר מקצועי
בכתות ז'-ח, רכישת מחשבים ופתיחת חוגים שונים, אז אני אסכים שילדי יישארו בבית הספר עד
אחרי השעה שלוש. (תמיד עשתה השואה עם בית ספר יהודי בעיר). יש הורים שהסכימו שהילדים
שלהם יישארו כי הם רוצים "להתפטר מהם" ואני בטוחה שאינם מרוצים מיוח"א".

לסיכום נראה שיוח"א נתפש בבית הספר כמועדונית המספקת בתוך בית הספר שירותים אחרי
הצהריים.

המנהל, כדי לשמור על יחסים טובים עם ההורים מאפשר להם לבחור באופן חופשי האם להשאיר את
הילדים או לא. מצד שני, כדי לשמור על יחסים טובים עם המורים הוא מארגן את תוספת השעות כך
שיתאימו לצורכיהם. ניתן לומר שמי שיצא נשכר מהפרויקט אלה הם המורים שניתנה להם האפשרות
להגדיל את אחוז משרתם, ו"לדחוס" את שעות עבודתם בארבעה ימים. זאת אומרת לקצר את שבוע
עבודתם וכך התאפשר לחלק מהם להשלים את השכלתו ו/או להשתתף בהשתלמויות שונות או יום
" חופשי" נוסף.

נראה שכולם מרוצים מן הסיפור, אך עדיין נותרה השאלה אם הילדים גם לומדים או מתקדמים
בתוך הסידור הזה.

יישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות

פורטרט בית ספר "אל סאלם"

זהו ביי"ס שלא קל להגיע אליו. מי שלא מכיר את הכפר, עלול למצוא את עצמו תועה בדרך מספר פעמים. הוא מתחבא מאחורי בתים ועצים, ורק אם מסתכלים היטב ניתן להבחין בשער ביי"ס בצידו של הכביש. אפילו החנייה של בית ספר אינה חנייה, אלא רק מקום מוצל מתחת לעצים, שבו המכוניות חונות בלי סדר מסוים. בית הספר שוכן בבניין ישן מאד, שעבר שיפוצים ונצבע בצבעים זוהרים, בניסיון להחדיר לו חיוניות וחיים חדשים. גם את מנהל בית הספר קשה למצוא.

שום שילוט לא מתנוסס מעל חדרו, ועל כן הייתי צריכה להציץ לתוך החדרים, לבדוק איזה הוא החדר הנכון. לבסוף, באחד מניסיונות ההצצה גיליתי אותו - אדם מבוגר, יושב מאחורי שולחן ומולו עוד שולחן לאורך, עם מספר כיסאות.

חדרו של המנהל הינו חדר קטן יחסית לחדר מנהל, מאחורי גבו היו תלויים על הקיר כל מיני פרסים ותעודות הוקרה, על פעילויות או תחרויות שהשתתף בהם בית הספר. המנהל הצטייר לי כאדם נעים הליכות, חייכן, לא הרבה לדבר הרבה על העניין שבאתי לשמו, אלא יותר התעניין מניין באתי ומהו מקור משפחתי. הוא הציג בפני את סגנו והודיע: "מולו תעבדי", חלוקת התפקידים הפורמלית של בית הספר אינה משקפת את חלוקת התפקידים בפועל. לאחר מכן הסתבר לי כי למראית עין המנהל מוצג כמי שעומד בראש הפירמידה, מתחתיו הסגן, הפסיכולוג של ביי"ס ולאחר מכן צוות המורים. אך בפועל, מי ששולט בביי"ס הוא הסגן. המנהל מסביר זאת בכך ש: "הרי אני עומד לצאת לפנסיה בעוד מספר חודשים, מה לי ולהתערבות בתוך ויכוחים ומלחמות על זכויות של קבוצה זו או אחרת של מורים או תלמידים", ואכן סגן המנהל, לוקח את רוב הדברים על כתפיו.

סגן המנהל, מספר לי על ההחלטה לאמץ את שלי"א: "זאת הייתה התייעצות בינינו לבין הפיקוח והמועצה המקומית, ולאחר ההתייעצות הזו נפלה ההחלטה לאמץ את שלי"א".

לגבי אותה שאלה קיבלתי עוד כמה תשובות:

המורה נאיפה, מורה לערבית: "לא שאלו אותנו מה דעתנו בעניין בכלל, הייתה הודעה באסיפת המורים, לפני תחילת שנת הלימודים. ההודעה הייתה לאחר שמשדד החינוך והמועצה המקומית התייעצו והחליטו להחדיר את שלי"א. למרות זאת, כאשר הודיעו לנו באסיפה, התנהל ויכוח בין המורים המתנגדים להחדרת שלי"א, לבין המועצה המקומית והמפקח. אך, למען האמת לא הרגשתי שהויכוח הזה השפיע על קבלת ההחלטה. אני זוכרת שהייתה הצעה אלטרנטיבית באותה אסיפה - במקום ללמד עד 15:30, לפרוס את השעות על 6 ימים בשבוע. ההצעה לא קיבלה רוב ונפלה."

המורה עלי, מורה המתנגד לשלי"א: "התוכנית הייתה כפויה עלינו מלמעלה, לא ידענו כלום. אנחנו רק קיבלנו את לוח השיעורים שנקבע מראש, ולא הייתה שום אפשרות לשנות. ההסכם נחתם בין בית הספר למועצה למשך שנתיים."

יו"ר ועד ההורים: "לנו נודע על שלי"א מהנהלת ביי"ס, לאחר שכבר החדירו את התוכנית. לאחר מכן התנגדנו להחדרת שלי"א לכיתות א' ו-ב', ולכן אין שלי"א לכיתות אלה בבית הספר."

למרות האסיפה גם המורים וגם סגן המנהל מרגישים שהמורים לא שותפו ממש בהחלטה לגבי החדרת שלי"א. הנימוק שהוצג ע"י הפיקוח, המועצה המקומית והנהלת בית הספר לטובת הנושא היה: "כי זה מעשיר את עולמם של התלמידים ומרחיב אצלם אופקים".

כיצד מבינים אנשי בית הספר את מטרתו של שלי"א?

סגן המנהל, שהיה שותף להחלטה, סבור כי זה מאפשר לבצע פעילויות שאלמלא שלי"א לא היו אפשריות. למשל, קרן קרב לפי קרן קרב התלמידים בוחרים נושאי לימוד למשך חצי שנה. לאחר חצי שנה הקבוצות מתחלפות, והקבוצה שקיבלה אנגלית (למשל) מתחלפת עם הקבוצה שקיבלה אלקטרוניקה."

קולות אחרים (גם מחייבים וגם שוללים) אמרו: "זה יום לימודים ארוך, דהיינו הלימודים נמשכים עד השעה 15:30 אחר הצהריים. אני לא מבינה מה הסיבות לכך, מה ששמעתי היה שזה טוב לאם עובדת אחרת הילד מגיע הביתה ולא מוצא אותה...".

"התלמידים לא מקבלים שום תועלת מהשעות האחרונות של היום, הם אינם מצליחים להתרכז בכלל".
"שלי"א נמצא כדי להשאיר את הילדים עד שעה מאוחרת, כדי שלא יישארו לבד בבית, כשהאם מגיעה מן העבודה מאוחר".

"שעות שלי"א הן למעשה קרן קרב. אני לא מרגיש שהשעות הנוספות עוזרות לתלמידים בכל צורה שהיא. הלימודים לא רציניים בשיעורים האלה. התלמידים עצמם מספרים כמה זה לא רציני, כי קרב נחשב לשיעור לא פורמלי ולא רציני".
באופן לא רשמי תוך כדי שתיית קפה נאמר לי ש: "שלי"א אינה חיונית ואין בה צורך כאן בבית הספר, זה לא משרת את התלמידים, זה לא תורם להם משהו מיוחד, הם רק נעשים רעבים יותר".
מורה מתנגד אמר: "אני לא מסכים להחדרת שלי"א לבית הספר מלכתחילה. ראשית, המורים שהובאו אינם שולטים בתלמידים בכלל, וזה גורם לבלגן אחד גדול. שנית, המשך הלימודים עד השעה 15:30 גורם לעייפות, וכאשר גם אין אוכל, הילד לא יכול להתרכז. השעות הנוספות הללו אינן מנוצלות כראוי".
"הילד מגיע הביתה בשעה 15:45, בחורף השמש שוקעת בשעה 16:30 בערך, הילד לא נח בבית כפי שצריך. הילד לומד עד שעה 20:30-21:00 ולא יכול להמשיך יותר, למחרת הילד מגיע לבית הספר עייף ואינו יכול ללמוד יותר. הילדים יורדים ברמת ההישגים שלהם ובהכנת השיעורים".

"אני תומכת בשלי"א כי זה נותן אפשרות ליותר שעות ומגוון תוכניות מגוונות יותר כמו ספורט, אומנות אנגלית בכיף וכדומה.. היום יש יותר מורים למקצועות הללו שהם מורים מקצועיים. מצד שני, יש חסרון שזה מהווה לחץ על התלמידים, כי הילד הולך מאוחר הביתה, וזה לא מאפשר לו ללמוד בבית, והרגשתי שהציונים ירדו קצת".
" החיובי זה המגוון של המקצועות וההעשרה שהתאפשרה לתלמידים דרך הוספת שעות שלי"א. הילד למשל יכול לבחור בגלל שעות הרוחב, זה אפשר לילד לבחור מקצוע אחר אם הוא לא אוהב את המקצוע שהכיתה לומדת, הוא יכול ללכת לכיתה מקבילה וללמוד מקצוע אחר אשר מוצא חן בעיניו".
וקול אחר: "זה פרוייקט טוב, את עוד תכנסי לכיתות, ותראי כמה התלמידים שמחים בשלי"א". בדיווח למשרד החינוך על הפעלת שלי"א בבי"ס נאמר, כי הישגיהם של התלמידים השתפרו, המקצועות הרבה יותר עשירים כיום, למורים הושלמו להם שעות שהיו חסרות. החסרון היחיד הוא היעדר ארוחה חמה עבור התלמידים.

בראיון עם יו"ר ועד ההורים התשובה שהתקבלה הייתה: "יתרוננו של שלי"א הוא שהתלמיד הולך הביתה בשעה מאוחרת יותר, הדבר עושה יותר סדר ביומו של הילד, במקום שישאר שעות רבות בבית, בלי לעשות דבר. הסדר הזה שנעשה ביומו של הילד מונע מהילדים להיות ברחובות כי לילד כבר יש מה לעשות, הוא לומד יותר שעות וזה מונע התדרדרות לרחוב, ועוזר בהשרשת סדר היום וכיבוד ערך הזמן אצל הילד. שעות שלי"א גם מאפשרות להפחית את חשיפת הילד לרחוב וכתוצאה מכך הפחתת האלימות שאליה חשוף הילד ברחובות.
הקולות שנשמעו מתייחסים רק לאספקטים החיצוניים של התכנית. הילדים נשארים יותר שעות, אבל אין שינוי מהותי בבית הספר או בשיטות העבודה שלו.
קרן קרב הוא תוספת "מולבשת" על מערכת קיימת כשאין קשר או השפעה. התוספת נתפשת כהעשרה – עוד נושאים ללימוד אבל לא כשינוי מהותי.

למרות הקולות הבודדים שהושמעו כאן, לרוב אין תלונות בבי"ס כלפי ההנהלה, לא לגבי פרוייקט שלי"א ולא לגבי שום תוכנית אחרת. המורים פשוט אינם מדברים על החסרונות של בית ספר או של תוכנית כלשהי כולל הפרוייקט. גם כשהיית נוכחת בישיבות המורים וגם בהפסקות לא הצלחתי אף פעם לשמוע אותם מדברים על הפרוייקט, או על פעילות שקשורה אליו. נראה שהתכנית התקבלה בשלווה ניטראלית ללא ידיעה רבה, ללא התנגדות מסיבית וללא התלהבות מיוחדת.

בניגוד לכך כאשר מדברים עם יו"ר ועד ההורים, הוא מביע עמדה מפורשת לטובת הפרוייקט, ויש לו הסברים ברורים בעניין.

"41 שעות הוחדר מתוך אמונה שככל שהילד יהיה עסוק ליותר שעות זה יהיה יותר טוב. השיקול השני היה שיפור הישג הילד בבית ספר. השיקול השלישי זה להחדיר יותר נושאים למערכת. השיקול הרביעי, זה הסכמת ההורים לתוכנית. יש הורים שלא הבינו את שלי"א ולא השפיעו, ונתנו לועד ההורים להחליט לבד".

על מנת להבין כיצד המערכת הבית ספרית מבינה את יום הלימודים הארוך, בדקתי את מערכת השעות. בהמשך להסבר על חלוקת הכיתות בנושא של קרן קרב. שאלתי "כמה אחוז מהשעות של שלי"א הם שעות רוחב?" וסגן המנהל עונה

"ניתן לומר כי זה בערך...ממ... שמינית משעות של"א."

בהמשך קיבלתי הסבר על התכנית השניה שאימץ בית הספר – תכנית בצוותא. משרד החינוך מגדיר אותה כ"תוכנית לקידום תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. משרד החינוך דורש מבי"ס כ-4 שעות מתוך 41 השעות של שבוע הלימודים הארוך בכל כיתה, לשם הפעלת תוכנית בצוותא". כאשר ביקשתי הבהרה נוספת מסגן המנהל איך בצוותא בדיוק עובד? הוא ענה: "בצוותא זה שעות תגבור שניתנות לתלמידים הזקוקים לעזרה במקצועות ספציפיים".

"איך בוחרים איזה תלמיד יקבל איזה מקצוע?"

"לפי ההתרשמות של מורה המקצוע ולפי הציונים של התלמיד".

כאן עולה השאלה למה אני משתמשת בביטויים שעות של בי"ס ושעות של קרן קרב? התשובה לעניין זה באה מהדרך שבה התוכנית פרוסה ומן הדרך שבה מתייחסים לעניין בעלי התפקידים השונים והמורים בבי"ס אל סאלם. בלוח השיעורים, אותו פורס סגן המנהל מולי, כתוב במפורש, שעות כך וכך של קרן קרב עבור כל כיתה ושעות כך וכך של בית הספר, ואחר כך סה"כ כל השעות שמגיעות לאותה כיתה. יש הבחנה ברורה בין השעות.

בהמשך ניתן להבחין כי כיתות ב' (בכל שכבה יש שתי כיתות) מקבלות 3 שעות שבועיות של בי"ס בצוותא והשעה הרביעית ניתנת לשתי תוכניות של קרב במקביל, סה"כ השעות השבועיות הניתנות לכיתה ב' 32 שעות. כיתות ג', כל אחת מקבלת 4 שעות, סה"כ השעות השבועיות הניתנות לכיתות ג' 40 שעות פלוס 5 שעות רוחב של קרב. בכיתות ד', כל כיתה מקבלת כמו כיתות ג', אך סה"כ השעות הוא 43 שעות של בי"ס ו-4 שעות רוחב של קרן קרב. בכיתות ה', יש 3 ש"ש של בצוותא והשעה הרביעית היא שעת רוחב של קרן קרב. סה"כ 40 שעות של בי"ס ו-5 שעות רוחב של קרן קרב. בכיתות ו' במקום תוכנית בצוותא, יש תוכנית נוספת של קרן קרב, חלוקת השעות בכיתות ו' הייתה 40 שעות של בי"ס ו-4 שעות רוחב של קרב, סה"כ 44 שעות.

ההנהלה תופשת את הפרויקט כתוכנית שבאה לשם תגבור והעשרת התלמידים במקצועות בהם הם נזקקים לעזרה. העזרה היא חיצונית, נובעת מתכניות "מוזמנות" ואין קשר רק בין התכניות הללו ומהלך החיים הרגיל של בית הספר. ההנהלה מפגינה התעניינות בתוכנית ורצינות ביישום, אך נראה כי חסרה להם הדרכה. היישום התנהל ללא כל הכנה או הדרכה מגורם כלשהו, וכפועל יוצא, בית הספר יצא לדרך עם תוכנית של"א, שהיא תוספת לתכנית רגילה, ולא עם מחשבה מעמיקה, כיצד לנצל את השעות הנוספות ניצול אופטימלי.

ומה חושבים התלמידים על הנושא?

קבוצת התלמידים שנפגשתי אתה הייתה קבוצה הטרוגנית מבחינת הגילאים והכיתות. הקבוצה כללה תלמידים מכיתות ג'-ו'.

"מה דעתכם על יום לימודים ארוך?"

פורסאן (תלמיד כיתה ה')- זה לא טוב כי אין זמן למשחק, ללימודים, למנוחה, לכתובת העבודות.

מרוואה - "אני גם מסכימה, זה מאוד מעייף".

שיראן - "הש"א עוזר ולא עוזר. זה עוזר למי שאימא שלו עובדת ואז הוא יכול למצוא את אמו אחה"צ בבית, זה לא עוזר כי זה קשה מדי להתרכז. בכל מקרה אצלנו כאן בכפר רוב האמהות לא עובדות, אז העניין הזה לא רלוונטי לגבי האוכלוסייה שלנו".

היבה - "בשעה השמינית, קשה להתרכז וקשה לכתוב, כאשר יש הרבה חומר ללמוד".

שיראן - "השעה השמינית זה היסטוריה, יש הרבה חומר ולכן אנו מתקשים להתרכז, ולא מקבלים ציון טוב בסוף השנה".
ראני - "זה מעניין ללמוד מחשבים, אך קשה ללמוד מחשבים בשעה השמינית".

שיראן - "זה מוסיף מאוד לידע הכללי ולהבנת הדברים".

אני שואלת "האם זה שינה בסדר היום שלכם?"

שיראן - "כן, עובדה שביום ב' שזה יום קצר מרגישים את ההבדל. ביום זה יש יותר זמן לחברים, לראות טלוויזיה. כמו כן אני לא מצליחה ללמוד טוב למבחנים, כי יש לי הרבה מבחנים".

היבה - "אני לא אוכלת ולא שותה עד שאני מסיימת את הלימודים, ואם יש מבחן אז אני נאלצת לקום בבוקר מוקדם כדי להספיק ללמוד".

פרסאן - "לפעמים השיעורים מאוד קשים".

שיראן- "במקום לשבץ את השיעור הקשה בתחילת היום הם הופכים ומשבצים את הספורט בשיעור הראשון ואת הגיאוגרפיה בשיעור השמיני. אני לא מספיקה לאכול ולא רואה אף אחד." וגדי- "אני לא מספיק לאכול במשך היום, ומחכה לאבא עד שיחזור בלילה, אנחנו אוכלים ביחד בסביבות השעה 8 בערב." אני שואלת "כיצד יום הלימודים הארוך השפיע על הציונים שלכם?" פורסאן- "זה הוריד את הציונים".

וגדי- "אם מישוהו עושה מבחן ומסיים, המורה אומר לו ללכת הביתה, אם יקרה לתלמיד הזה משהו בדרך, אז האחריות תהיה על המורה ובי"ס." כאן למעשה עלו מסי' נקודות, גם התלמידים חוזרים על דברי האחרים אבל, אחד התלמידים ציין עניין תלוי תרבות, והוא עניין של האמהות הלא עובדות בכפר. ואכן בכפר זה הרוב המכריע של האמהות אינן עובדות, ואם הנימוק המרכזי הוא החזקת התלמידים בבי"ס לטובת האמהות אין בו תועלת. גם התלמידים אינם מציינים תרומה או דבר מעניין שקרה בבית הספר עקב החדרת של"א. הם רואים בכך הוספת שעות למערכת ותו לאו. הם גם מרגישים שהוספת השעות הללו אינה מחולקת כהלכה, וכתוצאה מכך היא רק מכבידה על כתפיהם של התלמידים, יש יותר שיעורים, יותר חומר ללמוד ויותר מבחנים.

כיצד מתנהלים השיעורים בתוך בית הספר?

כאשר הסתובבתי בין הכיתות, הבחנתי כי התלמידים יוצאים ונכנסים מהכיתות בתדירות גבוהה, עד כי אפשר לחשוב שזו הפסקה. במבט יותר קרוב, ניתן להבחין ברעש רב שיוצא מחדרי הכיתות, וצריך להתבונן ולהקשיב היטב על מנת לקלוט את קולו של המורה באותה כיתה. השאלה שנשאלה כאן: למה דווקא השעות של יום הלימודים הארוך רועשות? התשובה לכך היא שהרעש קיים גם בשעות אחרות, אך זה מחרף בשעות של של"א.

שיעור קרב – אנגלית

הכיתה הייתה ריקה לחלוטין מכל קישוט, האור בתוך החדר מעומעם. זוהי כיתה ה' שכוללת 20 תלמידים, 18 בנים ו-2 בנות.

המורה שואלת על היום והתאריך באנגלית, חלק מהילדים בכיתה עונה. המורה שואלת על החודש והילדים עונים "פברוארי". המורה מתחילה ללמד אותם שיר על החודש פברואר.

המורה מנסה להתחיל לחזור על מילים שנלמדו בשיעורים קודמים, הרעש בכיתה מייד, מתחיל ואינו מאפשר למורה להמשיך בשיעור. ילד אחד מוציא משחק מזמזם ומתחיל לשחק בו, ומושך תשומת ליבם של התלמידים. ילד אחר מוציא את תנור החימום שהסתבך עם השולחן, וגורם רעש אדיר עד שהוא שמצליח להוציא אותו מתחת לשולחן. הילדים כולם מפנים את מבטם לעבר התלמיד, המורה עוצרת את השיעור ומבקשת ממנו שישים לב אליה. שאר הילדים ממשיכים לצחוק ולעסוק בתנור ובמשחק המזמזם.

הדלת נפתחת ונכנס ילד אחד שמבקש להודיע הודעה למורה.. הילדים מתחילים להרעיש שוב, ולהוציא קולות מוזרים ברעש רב.. המורה חוזרת להמשיך השיעור, אך התלמידים ממשיכים לרעוש.. המורה "ש..שש שקט".."כיתה ה' שקט".." ממשיכה בשיעור.. ושואלת על פירושו של מילים באנגלית, הילדים מפריעים למורה שוב ושוב בכל מיני צחקוקים ופטפוטים ביניהם..

המורה ממשיכה לשאול ומודיעה לתלמידים שהקבוצה שתשמור על השקט תקבל 10 נקודות על התנהגות טובה.. המורה אומרת "קבוצה B A ו-C כאשר היא מצביעה על הטורים של התלמידים בכיתה". כך ממשיך השיעור למשך 45 דקות שלמות.. בלי שהמורה מצליחה ללמד את החומר.

גם בשיעורים אחרים עם המורים של קרן קרב יצאתי בתחושה מקבילה, כולם היו די דומים למורה לאנגלית. אותו רעש של תלמידים, אותו חוסר סדר, אותה אי רצינות בהתייחסות לשיעור ולמורה. מצד שני, היה ברור מהתגובות שקיבלתי הן מסגן המנהל והן ממנהל בית הספר שאין הם מודעים באמת למה שמתרחש בתוך הכיתות, כאשר הדלת סגורה ולכאורה השיעור מתנהל כהלכה. הם חשבו שהמורה טובה, שזה שיעור מעניין ושהילדים מאד אוהבים אותו "בחרנו בנושא האנגלית כי אנו יודעים שהתלמידים אוהבים את זה ומתלהבים מהשיעור".

סיכום

שבוע לימודים ארוך בבית הספר מתבטא בעיקר בתוספות שאינן קשורות לצוות הרגיל של בית הספר, ומשום כך לא השפיעו עליו במיוחד. מורי בית הספר מקבלים את השינוי כגזירה וממשיכים בחייהם הרגילים. אין התנגדות מיוחדת, אבל גם אין התלהבות גדולה.

זהבה הירט

יישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות
פורטרט בית ספר "אמונה"

אט יודעים את החסרונות והנאמנים של אינה דבר - יודעים את מהות
הדבר אף על פי שלא ראו אותו מצולם

ר' נחמן מברסלב

כוחה של אמונה ועשייה
בית ספר אמונה

אני מאמין

"אנו ילדי אמונה
את התורה לומדים לאהוב
אהבת הארץ וקיום מצוות

אמונה

יד ביד נשפך

נעזר מכל האל

כל תלמיד פה נקרב

אמונה

פלאון

דרך ארץ עם תורה

וליאוד מתוק שמחה

בית ספרנו בית חם

פה בירוחם.

פה נלמד קרוא וכתוב

עם לחקור ועם לחשוב

נצייר נשיך לרוב

אמונה

בצניעות וצנוה

לישם נהייה לאוה

אמונה."

בהגיעי לבית הספר קידם את פני לוח קיר עליו מתנוסס המנון בית הספר, ודמויות מצוירות של
תלמידים ותלמידות. ברקע נשמעה שירת ארץ ישראל היפה. בהתקרבי נגלתה לעיניי מדשאה רחבת

ידיים, בניינים בתהליך של שיפוץ, ותלמידי בית הספר, קבוצה של בנים ובנות. הבנים חובשי כיפות (מסוגים שונים) ולבושי ציצית, הבנות לבושות בחצאיות, מתחת לחצאית של חלקן מציצים סימנים של מכנסיים, חלקן לבושות חצאיות ארוכות כמעט עד כף הרגל ובנות כהא-בי נראו כמחכות למסיבה, בשמלות עטורות מלמלה וגרבי תחרה.

חוסר האחידות בלבושם של התלמידים היא עדות לתפיסות דתיות שונות של הוריהם אולם, התלמידים כולם מקפידים על לבוש בהתאם לנורמות אותן תבע בית הספר בשיתוף עם צוות המורים וועד ההורים.

הילדים היו רכונים סביב מוקדים של למידה המופעלים על ידי מורים, בחורי ישיבת ההסדר ותלמידי השכבה הבוגרת, כיתות ה'ו'. התלמידים בנים כבנות שיתפו פעולה בתחרויות, ניכר שאין הפרדה בין המינים בבית הספר.

צוות המורים גברים ונשים, רובם בסוף שנות העשרים לחייהם נכח במקום והתערה בין התלמידים. בין אוכלוסיית הבוגרים בלט מספרם של בחורי ישיבת ההסדר הסמוכה לביה"ס, המתנדבים במקום ונמצאים באינטראקציה מתמדת עם התלמידים.

מנהלת בית הספר עמדה במרכז הרחבה, שוטטה בעיניה על הפעילויות המתקיימות סביבה, ושוחחה עם תלמידים על אירועי היום והשבוע. התלמידים מצדם שיתפו אותה בחוויות מתוך בית הספר וכן, באירועים שהתרחשו מחוץ לשעות יום הלימודים, לרבות חוויות לא נעימות שקרו להם במהלך השבוע.

הפעילויות בהם עסקו התלמידים היו מתחום הספורט ההיתולי, חידון במקרא, תחרות באנגלית (אוצר מילים) פינת מדע (תחומי העשרה) וכן, פינות משחק אישיות ומשחקים קבוצתיים בהתאם לבחירתו של התלמיד.

הפעילויות אפשרו לכל אחד מהתלמידים למצוא את מקומו. חלק מהפעילויות התמקדו בתחרות בין קבוצות, אחרות אפשרו תחרות בין יחידים, והיו גם פעילויות שאפשרו לתלמיד לבחון את יכולותיו. מגוון הפעילויות נתן מענה לתלמידים בעלי עניין וכישורים שונים.

הפעילות ארכה כ- 25 דקות. עם תום הפעילות חזרו החיים למסלולם. הציוד הוצא מהרחבה על ידי תלמידי כיתות ה' מבלי שהיה צורך להאיץ בהם, או לפקח על מעשיהם. ניכר שהם יודעים את מלאכתם ומכירים בחשיבות המטלה אותה הם ממלאים.

שיחה עם המורים המפעילים את המרכזים והשותפים להם מלמדת כי כולם יחד רואים בפעילות אמצעי להנעמת זמנם של התלמידים, הקניית ערכים ויצירת קהילה לומדת שלא על בסיס כתי. המורה האחראית על הפעילות היא המורה לספורט, אולם כל צוות המורים נכח בחוץ בעת ההפעלה סייע, הפעיל והשתתף במהלך הפעילות. הבעת הפנים העידה שהצלחתה היא הצלחתם. ההפסקה הפעילה אינה אירוע חד פעמי בביה"ס, היא מתקיימת מידי יום ו' ומידי יום ג'.

התמונה שתיארת, ליוותה אותי לאורך כל התקופה. בבית הספר אמונה: **הדברים לא קורים, הם נבנים תוך שיתוף, והבנת משמעות המשימה. עובדה המקנה לעושים במלאכה תחושת שייכות ואחריות. קשה להבחין היכן הגדרת התפקיד והסמכות, והיכן ההתנדבות, מה שברור הוא כי כולם ערבים ומעורבים.**

בית ספר 'אמונה'.

בי"ס אמונה, השייך לרשת החינוך ממ"ד, נמצא בעיירת פיתוח רחוקה הוא ממוקם בקצה העיירה, בסמוך לשכונה של בתים חד קומתיים. הכביש המוביל לבית הספר צר ומתעקל. מצידו האחד של חצר בית הספר משתקף הנוף במלוא הדרו, ומנגד לו, בצדו האחר, ישיבת ההסדר. מדשאה וחצר רחבת ידיים מקבלות את פני הנכנסים.

בית הספר נוסד בשנת 1961. ויש בו 12 כתות אס, ו - 300 תלמידים. המבנה הוא חד קומתי, כולל 6 מבנים, בכל מבנה 4 כיתות לימוד. בין המבנים רחבה.

בית הספר עבר לאחרונה שינוי חיצוני וחזותי. השינוי משקף את תפיסת עולמה של המנהלת המחלחלת אל המורים והתלמידים:

"בית ספר הוא מקום שנעים לשהות בו, בית ספר הוא ביתם של התלמידים, מורים, והורים" ולכן מצהירה המנהלת חשוב שהמבנה יהיה יפה ופונקציונאלי, יתוכנן כך שיענה לצורכי השהים בו. ואכן מנהלת בית הספר וצוות המורים היו שותפים בבחירת הצבעים. באשר למבנה, מיצוי הפוטנציאל הטמון במסדרון הארוך והרחב הוא משימתם של המורים והתלמידים הזוכים לתמיכת המנהלת. וכיצד ממצים את הפוטנציאל? בארגון לוחות קיר המשקפים את האני מאמין הבית ספרי ואת תכנית הלימודים. וכל זה תוך הקפדה על שילובם של תכנים עיוניים ותמונות המעבירות את המסר של בית הספר וחינוך לערכים יהודיים.

אוכלוסיית התלמידים בבית הספר הטרוגנית במובן התרבותי, העדתי, הסוציו-אקונומי וההתייחסות לדת ומסורת. התלמידים במוסד הם בנים למשפחות המתגוררות ביישוב, חלקם דור שני לילידי היישוב ירוחם, מבתים בעלי זיקה דתית, שומרי מצוות. אחרים, ממשפחות עולים מחבר העמים, או לחילופין, ממשפחות שאינן מקיימות אורח חיים דתי, אולם מבקשות להעניקו לילדיהם, בנוסף על אלו לומדים בבית הספר בניהם של חברי גרעין הנח"ל שהתיישב במקום.

הטרוגניות התלמידים משתקפת בציפיות ההורים מבית הספר.

אצל רבים מהילדים לא מודגש בבית החינוך הדתי היהודי, ההורים רואים את ילדיהם משתלבים בחברה החילונית במקצועות שישפרו את מעמדם הסוציו אקונומי ומבקשים לראות את בית הספר מקדיש את מירב שעותיו ללימודי חול, תוך שימת דגש בתחומים מתמטיקה, אנגלית ומדעים. עבור אחרים, הלימוד התורני הוא היעד המרכזי. עבור אלו "להתקדם", משמעו להיות גדול בתורה. הרמה הסוציו-אקונומית של מרבית תלמידי בית הספר נמוכה, בשל היותם בני עולים, בנים למשפחות ברוכות ילדים. אצל מרבית התלמידים האב הוא המפרנס היחיד, שכרו הוא שכר מינימום ולעיתים תכופות מקבלת המשפחה הבטחת הכנסה. קצבת הילדים היא מקור הכנסה משמעותי למשפחות.

בית הספר והרשות מתמודדים עם המצוקה הכלכלית באמצעות פנימית יום.

מספר המורים בצוות בית הספר 30. 21 מורות ו- 19 מורים. 4 מהמורים אינם תושבי היישוב. תפיסת עולמם של המורים ביחס לדת הטרוגנית, עובדה המשפיעה על אופי הטקסים וההדגשים הלימודיים. יש המבקשים לראות בבית הספר מנוף ללימוד בישיבות הסדר ואחרים, מנוף לשילוב התלמידים בחברה של המאה ה- 21. מרבית המורים בשנות ה- 30 לחייהם, רובם בעלי משפחות וילדיהם לומדים בבית הספר. רובם בוגרי סמינרים של רשת החינוך ממ"ד. הגברים יוצאי ישיבות הסדר או לחילופין נחלאים. לכל מורה קבוע בצוות המורים תפקיד נוסף על תפקידו בכיתה.

בית הספר נמצא בתהליך שינוי, המתייחס לאוכלוסיית התלמידים, תפיסת עולמו של צוות המורים, ודרכי עבודתם. המעבר לשבוע לימודים ארוך, תפס את בית הספר במהלך שינוי מערכת, ולא גרם למערכת כל זעזוע נראה לעין.

בשנת תשנ"ט, חל שינוי בתפיסת בית הספר את מעמדו, אחריותו וסמכותו. הדבר בא לידי ביטוי בתהליך קבלת ההחלטות המאפיין את בית הספר והיישוב. מבית ספר, המהווה "שפן ניסיון" לכל תכנית, כאשר במהלכה גופים שונים) מבית הספר עצמו מחליטים מה טוב עבור בית הספר וכיצד צריך לפעול, עברו למצב שבו אנשי המקום (מורים, הורים, הנהלה, יישוב) מזהים צרכים, מגבשים מדיניות, מחליטים ומבצעים.

הם אומרים: 'אנחנו מנהלים את חיינו'."

החל משנת הלימודים תשנ"ט בית הספר מציב לעצמו יעדים, קובע אסטרטגיות, בונה מערך השתלמויות והדרכות, קובע תכניות עבודה ומנגנוני הפעלה. בתום הביצוע ובמהלכו מקיים הצוות חשיבה רפלקסיבית על התהליכים אותם הוא עובר. הם אומרים: "הרבה יותר הפעלת שיקול דעת ואז אתה מוביל את עצמך"

בית הספר נמצא ביישוב שבו המעבר בין בית ספר חילוני לדתי אינו נתפש כבעייתי. ולכן הוא נמצא בתחרות מתמדת עם בתי ספר אחרים – חילוניים. כאשר דימוי בית הספר היה נמוך נרשמו התלמידים לבתי ספר חילוניים כאשר הדימוי עולה מספר התלמידים עולה בהתאם ללא קשר לתפיסתם הדתית.. וכך בשנת תש"ס למדו בביה"ס 300 תלמידים לעומת 180 בשנת תשנ"ט. המנהלת היא הדמות הבולטת ביותר בבית הספר. היא התחילה במקום כמורה, אחר כך סגנית והיום היא המנהלת. כניסתה לניהול גררה אחריה שינוי הדרגתי בבית הספר. השינוי בביה"ס בא לידי ביטוי קודם כל בהגדלת מספר השעות של מקצועות כמו מתמטיקה ואנגלית, שילובה של קרן קרב, סובלנות לתפיסותיהם של ההורים חילוניים כדתיים והעמדת צורכי הלומד במרכז.

חלק מתהליך השינוי הוא איגום כל המשאבים שיש לרשות בית הספר והקצבתם לפי צרכי התלמידים.

בבית הספר פועלים עשרה גורמי עזר: כל אחד מגורמי העזר משולב בתוך סל השעות של בית הספר ועובד על פי יעדים שאותו ונקבעו על ידי המנהלת, הצוות המוביל וההורים.

כוח העזר העומד לרשות בית הספר מכפיל את מספר המורים ומאפשר מתן יחס אישי לכל תלמיד: כך למשל קיימים בבית הספר בנות שרות לאומי, מתרגל במתמטיקה ומתנדבים משיבת ההסדר הסמוכה. דרך פעולתם של אנשי ישיבת ההסדר היא דוגמא טובה לניצול המשאבים של בית הספר.

ישיבת ההסדר סמוכה לבית הספר. מיקומה מזמן ריבוי מפגשים בלתי פורמליים ופורמליים בין תלמידי ביה"ס לבחורי הישיבה. בחורי הישיבה שוהים בבית הספר בכל עת שהם פנויים מלימודים. הם משמשים כחונכי פר"ח, מורים למקצועות קודש, תורמים להעשרת עולמם של התלמידים בערכי היהדות, מפעילים את מרכז הלמידה וכן את התחנות בהפסקה הפעילה. לדבריהם, "אנחנו מלמדים אחרת", "חשוב לנו שהילדים ייהנו ויירצו להיות איתנו" מרכזי הלמידה העוסקים בנושאים ש'בין אדם לחברו' ו'כשרות' אכן משמשים אסמכתא לתפישת עולמם.

בחורי ישיבת ההסדר מכירים את ביה"ס, יעדיו, מוריו ותלמידיו. פעולתם מאורגנת ומתוכננת כדי לתת מענה לצורכי ביה"ס כפי שהוגדרו ע"י צוות המורים.

❖ **דלתה של מנהלת בית הספר פתוחה.** חדרה משמש את המורים לישיבות הורים, ופגישות עבודה עם גורמי חוץ. מורים נוהגים לשוחח עמה ולהתייעץ בנושאים של חול ובתחום המקצועי, תלמידים בוגרים כצעירים מרגישים נוח לבוא עמה במגע פיזי.

❖ **נוכחותה של המנהלת ומעורבותה ניכרת ומקובלת על מורים ותלמידים.** במהלך שיחותיי עמה מצאתי שהיא מכירה את שמות כל התלמידים ולגבי רובם את הרקע המשפחתי, ומצבם החברתי. היא מקיימת ישיבות עם הצוות הטיפולי, מחנכים, הורים. ועוקבת אחר תיקי הכתה.

❖ **היא מאצילה סמכויות לחברי ההנהלה, למורים ואף להורים** אך אלה משתפים אותה באופן בלתי פורמלי בתהליכי חשיבתם או עבודתם. היא אומרת: "מי שמבקש ליזום יכול להוציא לפועל את יוזמותיו ולהיעזר בעמיתיו." בתחילת השנה חולקו הטקסים והאירועים על פי שכבות גיל, רכזת החינוך החברתי עוקבת אחר ההתפתחות, מיידעת את המנהלת במקרה ומתעורר קושי פונים למנהלת.

❖ **האצלת הסמכויות אינה חלה לגבי תלמידים.** קיימת הכרה לגבי חשיבות השיתוף אך התהליך לא החל. בבית הספר פועלת מועצת תלמידים אולם היא בחיתוליה.

היעדים החרוטים על המנון בית הספר, ושעליהם הצהיר ראש המועצה, עומדים לנגד עיניה של מנהלת בית הספר והמורים, נהירים לתלמידים ולהורים, וניכרים ביחסי המנהלה מורים ותלמידים.

ניכר שיעדים אלה גובשו על ידי כל השותפים

1. חינוך לערכים יהודיים - "שילוב של מסורת וקידמה". "הקניית ערכים דתיים לאומיים תוך קיום מצוות".
2. עזרה הדדית - "בית הספר מדגיש ערכים שבין אדם לחברו, בין התלמידים ובין חברי הצוות".
3. שיפור הישגים לימודיים- בית הספר בתפיסה של צמצום פערים וטיפוח תלמידים בעלי הישגים גבוהים. שיפור ההישגים יושג במידה וישכיל בית הספר לטפח ולענות על צרכיו של כל תלמיד. "חינוך לנער על פי דרכו".
4. בית הספר ישמש בית חם למוריו ולתלמידיו: "חשוב שיהיה כיף להגיע לבית הספר". "בית הספר מנוהל כמשפחה אוהבת".
השוני ניכר במידת יישומה של התפישה ע"י כל אחד מהמורים. (עובדה זו לא נעלמת מעיניה של מנהלת בית הספר).

1. חינוך לערכים נתפש בבית הספר כשווה בחשיבותו להישגים. משאבים רבים מושקעים ביעד זה ביניהם: זמן, כוח אדם וכסף.
המסגרות בהן מתקיים חינוך לערכים: תכנית טיולים, סל-טבע, סל-תרבות, קרן קרב, של"א, הפסקה פעילה, מסיבות ואירועים חודשיים רובם בעלי אופי דתי וקשורים לערכים דתיים. למעשה, הם אומרים: "חוגגים כל דבר קטן שמופיע, לעיתים גם על חשבון לימודים ומערכת השעות" ובכתובים מצאתי: "בית הספר מבקש להדגיש את ערכי הדמוקרטיה, אהבת הידע, אזרחות טובה, מעורבות בקהילה, פיתוח חוש ביקורת וחשיבה מדעית, כל זאת על מנת שישרתו ויכינו את התלמיד בבית הספר לקראת לימודיו התיכוניים".
וכך שעות ההוראה שנוספו לבית הספר בגין של"א שעתיים לכתות ה' ושעה לכתה ו' יועדו להעמקת הלמידה. הוקצו למרכז למידה ותגבור לימודי הקודש.

ההמנון והסמל של בית הספר מקדמים את התלמידים בכניסתם דרך שער בית הספר. במרחבי הלמידה ובכיתות, תלויים נושאים המסמלים את הערכים בהם מאמין בית הספר, וסמלים יהודיים מעשה ידי אמן. תוצרי תלמידים הם חלק קטן מאוד במרחבי הלמידה. כמו כן, יקשה המבקר ללמוד על תהליך הלמידה אולם נקל עליו לאתר את נושאי הלימוד. ככל שנעלה בשכבת הגיל יהיו המסרים המועברים לתלמידים כלליים יותר.

2. עזרה הדדית. במעמדי כמשקיפה יכולתי להבחין באווירה השוררת בכיתות השונות. המאופיינת באווירת משפחתיות ובתחושה של תמיכה הדדית בין תלמיד ומורה, בין התלמידים, ובין מורים.

תחושת המשפחתיות המאפיינת את בית הספר מקבלת ביטוי בשיחות החולין בחדר המורים. מורים מקיימים יחסי רעות מעבר לשעות העבודה. כל צוות המורים מוזמן לאירועים משפחתיים, מעל גבי לוח המודעות של הצוות. המרחק הגיאוגרפי המצומצם תורם ליחסי הקרבה. באחד המקרים, נסע

צוות בית הספר לחתונה שנערכה בצפון הארץ למרות, שהימים היו סמוכים לחג הפסח בעיצומן של עבודות הניקיון.

התמיכה ההדדית בין מורים מוצאת את ביטויה במתרחש בחדר המורים בהפסקות ובשעת חלון משותפת למספר מורים. המורים נהגו לספר זה לזה על פעילויות שהם מתכננים, לתכנן טקס, להאיר קשיים צפויים במהלך תכנון טקס או כל פעילות לימודית אחרת.

באשר לתלמידים בשיעור חקר שהתקיים בכתה ד' התלמידים עבדו בקבוצות וסייעו האחד לשני להתמודד עם קשיים

❖ נורמות בית הספר ברורות וגלויות למורים, לתלמידים, להורים ולצוות המנהלה. הנורמות מסייעות לתלמידים ולמורים להבין את המצופה מהם ואת שהם יכולים לצפות מאחרים. **הגדרת הנורמות מדגישה את המשותף.** הנורמות מתייחסות לקוד לבוש של תלמידים ולמערך טיפול בפרט. שני האלמנטים: יחס אישי וחינוך ערכי, מושתתים על התפיסה ש"לא ניתן לכפות, צריך להבין."

צמד האירועים המתוארים בהמשך ימחישו כיצד מקבלת תפיסה זו ביטוי בעבודה בבית הספר.

אירוע א'

אירוע זה מדגיש את התהליך החינוכי בבית הספר ומערכת היחסים בין מורה לתלמיד.

בתום הפסקה מגיע תלמיד לחדר המורים גלוי ראש

מורה: אתה לא מרגיש שחסר לך משהו?

תלמיד: (בחיוך) לא

המורה נוגע בראשו,

תלמיד: אוי נכון, שכחתי, היא בכיס. מוציא את הכיפה מניחה על ראשו

המורה מסדר את הכיפה על ראשו של התלמיד וממשיך בשיחה עמו.

אירוע ב'

אירוע זה ממחיש את מערכת היחסים של המנהלת והצוות, מעורבותה מצד אחד והעברת המסר "לא צריך לכפות צריך לבחון ולחנך" משפט זה חזר ונשמע בכל פעם שהמורים התייחסו למערכת יחסיהם עם התלמידים והוריהם.

במהלך שיחה בלתי פורמלית תיארה מחנכת כיתה בפני מנהלת בית הספר התנהגות תלמיד מחוץ לנורמות ההתנהגות, המאופיינת בדיבור שיש בו שמץ של גסות רוח, ואשר מבין שורותיו עולה מריבה שעשויה להמשך מעבר לשעות הלימודים ולהקרין על האווירה בכיתה. המנהלת בחרה לקיים בירור עם הבנות המעורבות באירוע, שאינו בירור משמעותי במטרה להעניש או לנוף אלא, שמטרתו להבהיר

ולחיד נורמות התנהגות מקובלות בבית הספר. הסיבה להחלטתה: "מה שקרה מעיד על נורמת התנהגות אצל אחת הבנות שחשוב לעמוד על מניעה, ולבחון כיצד ניתן לשנות את דפוסי ההתנהגות".

3. בית הספר הציב לעצמו יעד לשפר את הישגי תלמידיו. לשם כך הוא מאגם את

המשאבים העומדים לרשותו: שעות תקן, קרן קרב, מתי"א ורווחה. מתקיים מעקב

קפדני ומתמיד של המנהלת אחר הישגיו של כל תלמיד. בישיבות בהן נוכחת

המנהלת באופן שוטף מוצגים קשיי הלומד, אסטרטגית הטיפול בו והישגיו.

המנהלת מקיימת קשר ישיר עם הגורמים המסייעים ונוכחת בפגישות מורים וצוות טיפולי. על המחנכת ומורת החינוך המיוחד להציג תוכניות טיפול וסיוע לאוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים.

בכל הכתות מתבצע תגבור בעזרת מורה ובת השירות הלאומי.

מורת התגבור עובדת על פי מערכת מסודרת וסל צרכים, שהוגדר בעקבות איתור שהתבצע על ידי מחנכת הכיתה.

תלמידים מתוגברים במסגרת של קבוצה או יחידים. מספר השעות נקבע מראש, וכן היעדים, האמצעים, והמשאבים. כל זאת בעקבות זיהוי צרכים משותף שנעשה ע"י גורמי עזר, מנהלת, ומחנכת הכיתה. המשאבים הכספיים לתגבור לא השתנו בעקבות של"א.

בתיקי התלמידים מתעדים המורים את קשיי התלמידים, אסטרטגיות הטיפול ותוצאותיהן.

קיימת הקפדה על קיומן של ישיבות במהלך מיודעת המנהלת לגבי מצבו של כל לומד בעל צרכים מיוחדים ואסטרטגיות הטיפול שנבחרו עבורו.

תהליך ואופן התיעוד שונה ממורה למורה. בתיקים ניכרת עינה הפקוחה של המנהלת המבקשת להשלים את המידע החסר. התיק כולל: מידע אישי על הלומדים, מיפויים המתייחסים להישגים, צרכים וקשיים, תכניות ייחודיות ויעדים לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, דו"ח ביקורי בית וסיכום מועצות פדגוגיות וישיבות הקשורות ללומד בפרט או לכיתה ככלל.

בית חם ומשפחתי.

בית הוא מקום בו אנשים מרגישים חשובים, זוכים לכבוד לא רק בזכות הישגיהם אלא בעצם הווייתם כבני אדם.

בית הספר מכבד את תלמידיו. המורים אינם צועקים על תלמידיהם. תלמיד בוכה יענה על ידי כל אחד מחברי הצוות שיחלוף לידו גם אם אינו קשור אליו ישירות. וחברי הצוות הם מזכירה, איש ביטחון, מורה, מנהלת ואב הבית. כולם מרגישים שהילדים "שלחם" וצריך לדאוג להם.

לוח המודעות בחדר המורים כמוהו כלוח אירועים, הזמנה למסיבה, בכיתה, חנוכת בית וסתם ברכה ליום הולדת. תוכל ללמוד ממנו על האירועים האישיים אותם חווים המורים בחייהם הפרטיים. לא יעלה בדעתו של איש להחסיר אירוע או להימנע מהשתתפות בשמחה.

המורים כולם מכירים זה את זה, מקימים פעילות חברתית מעבר לשעות הלימודים / עבודה.
**המנהלת והמורים מכירים היטב את התלמידים, ההורים והסביבה בה הם גדלים.
עובדה זו מסייעת להם לענות לצרכים ולשדר תחושה של שייכות.**

4. כפי שכבר ציינתי בבית הספר "אמונה" מאמינים כי יש **לשתף** את כל צוות המורים של בית הספר בתהליכי קבלת החלטות בידיעה, שהם ממלאים תפקיד, שיתופם יגביר את שיתוף הפעולה התוך ארגוני, ויתרום להתפתחותם. אולם, לעיתים מתקבלות החלטות על ידי בעלי תפקידים בלבד, בשיתוף ועד ההורים, ולעיתים רק ע"י הצוות המוביל, המביא את ההחלטה לידיעת המורים. ההחלטה על הדרך בה יעסקו בנושא היא של מנהלת בית הספר על פי מידת הרלוונטיות של הנושא לציבור המורים/ההורים. המגמה היא שבכל החלטה המקרינה על כלל המערכת ישתתפו מרבית השותפים במערכת.

ההחלטה על של"א עברה מסלול דומה. בתחילה התקיים דיון ברמה העירונית. החינוך נמצא בראש מעייניו של ראש המועצה בישוב. רבות מההחלטות מתקבלות ברמה העירונית ולאחריה, מועברות לדיון בבתי הספר.

בשלב הראשון התכנסה המועצה וקיימה דיון בנושא. במסגרת המועצה הועלו העמדות בעד ונגד וכן, הצעות להיערכות של בתי הספר לקראת יום חינוך ארוך. המועצה החליטה להכיל את של"א על העיירה. השאלה היתה על מי וכיצד? זומנה פגישת ועדת היגוי בנושאי חינוך ובה הוצגה עמדת משרד החינוך, המועצה והמנהלים התבקשו לעסוק בנושא בבית ספרם.

המנהלת זימנה דיון בצוות המורים של בית הספר. לכל מורה נתנה האפשרות והזכות להביע את עמדותיו, האם הוא תומך או מתנגד. חדר המורים היה חלוק בעמדותיו:

המתנגדים טענו "קשה לילדים לשהות כל כך הרבה שעות במקום אחד", "התנאים הפיסיים אינם מתאימים במיוחד לילדים צעירים, אין מקום לנוח"

בהמשך הועלתה שאלת הארוחה החמה, הובע חשש לפגיעה בחוגי המתנ"ס ובתלמידים הנוטלים חלק פעיל בחוגי ספורט, מוסיקה. התומכים ביום חינוך ארוך ראו הזדמנות להעשיר את עולמם של התלמידים,

התומכים אמרו: "נביא החוגים אל תוך כתלי בית הספר". "נצמצם את שעות הצפייה בטלוויזיה או החשיפה לרחוב".

בישיבה הוחלט שיש לשתף את ועד ההורים הבית ספרי, וכי על בית הספר לבחון את דרך העסקת התלמידים כך שיפיקו את המרב מהשהייה הממושכת. שאלה נוספת שעלתה היא מי ישהה עם הילדים עד תום היום?

שלב נוסף בתהליך קבלת ההחלטות הוא התכנסות של ועד הורים וצוות הניהול של בית הספר על מנת להחליט האם יצטרף בית הספר. גם בין ההורים היו שתמכו ורובם התנגדו. השיקולים שעלו מקרב המתנגדים היו "איך נבטיח שהשהייה תתרום לתלמידים במישור הערכי יהודי?" והיו שהביעו עמדה חד משמעית "בית הספר במבנהו הנוכחי לא יכול לתת מענה לצרכים החדשים שיוליד יום חינוך ארוך במישור הערכי והלימודי". "גורמי העזר בבית הספר בחורי ישיבות, בנות שירות לאומי, אינם יודעים להורות ולכן לא יצליחו להחליף את המורים", "אנחנו רוצים ילדים בצהרים לארוחה, זו הזדמנות לשעה משפחתית." "מה יאכלו?". המצדדים ביום חינוך ציינו את חשיבות בית הספר בחינוך לערכים, פתרון לילדים שהוריהם עובדים.

הם אמרו: "לרשות בית הספר עומדים בחורי ישיבת ההסדר המשמשים בפועל כחונכי פרח ובמסגרת יום חינוך ארוך יוכלו לסייע לצוות החינוכי בבית הספר בהוראה, צמצום פערים, חינוך לערכים" ו"אזן קשובה ועין בוחנת, ויאפשרו עבודה בקבוצות קטנות". "זה מאפשר לאמהות לצאת לעבודה".

מנהלת בית הספר תמכה בשבוע לימודים ארוך משום המשאבים הכספיים שבית הספר יוכל לקבל. היא אמרה: "אם לא ניקח, נפסיד שעות". היא חשבה על האפשרות של קרן קרב הפועלת בבית הספר. (נכון לשנת תשנ"ח לא תוקצבה פעילות הקרן דיה ולא אפשרה לכלל תלמידי בית הספר ליהנות מהחוגים באופן שווה. ובשנת תשנ"ט היא היתה צפויה לקיצוצים). לדעתה שילובה של פעילות קרן קרב בשעות הלימוד הקשות לתלמיד תנעים את עבודתם של התלמידים ותעשיר אותם. בתום הישיבה נערכה הצבעה בסופה הוחלט שלא להצטרף.

בדיון נוסף שקיימה מנהלת בית הספר עם המורים הועלתה השערה כי וועד ההורים אינו מייצג את אוכלוסיית ההורים בבית הספר. וזאת על פי משתני השכלה, תפיסת עולמם, ראיית מטרות בית הספר ותפקידיו והמשאבים אותם הם משקיעים בחינוך הילדים. לפיכך הוחלט שיועבר שאלון עמדות בקרב כלל ההורים וזאת לשם קבלת תמונה אמיתית על עמדותיהם של הורי התלמידים בבית הספר. לפי תוצאות השאלון ההורים החליטו כי ברצונם להחיל את יול"א על בית הספר. נמצא מתאם בין המצב הסוציו אקונומי של ההורים ורצונם ביום חינוך ארוך. בבית הספר הוחלט ששבוע לימודים ארוך בבית הספר יחול על תלמידי כיתות ג-ו, למשך 3 ימים בשבוע. כמו כן הוחלט שהשעות של שבוע לימודים ארוך יינתנו בשני מישורים: האחד, לתלמידים בגילאים הצעירים. השעות ישמשו להעשרה באמצעות קרן קרב. ואילו לשכבות הגיל המתקדמות ישמשו השעות הנוספות להעשרה ולמידה. וזאת למרות ההחלטה שהתקבלה בדרג העירוני לצרף את מערכת החינוך בעירייה באופן מלא, למסגרת פעילות של יום חינוך ארוך. וכך תלמידי בית הספר לומדים שישה ימים בשבוע. ומשולבים ארבעה ימים במסגרת של"א. יומיים, ימי ג' ו-ו הם ימים קצרים.

מערכת השעות של הימים הארוכים דומה באופייה ליום לימודים רגיל, פעילות במסגרת חינוך פורמלי ופעילות בלתי פורמלית מתרחשות במהלך יום הלימודים ולא בסופו, כפי שהיה בשנת תשנ"ט. צוות המורים בבית הספר נוטל חלק חשוב בהפעלתו של יום הלימודים הארוך. שעות של"א מנוצלות לתגבור לימודי הקודש, ומעט לעבודת החקר.

כיצד אם כן מתבצעת הפעלת יול"א בבית הספר?

כאמור התפיסה הרווחת היא שיש לתת מענה לצורכי התלמידים ולשוניות ביניהם. בפועל, מרבית השיעורים מתקיימים במליאה. ככל שעולים בכיתה כך עולה מספר השיעורים במליאה. ולאחר עבודה יחידנית/זוגות בחוברת עבודה. במהלך שהותי בכיתה לא הבחנתי בשיטת לימוד במהלכה ניתנות משימות שונות לתלמידים שונים באותה כיתה ובאותה עת. למעט בלימוד אנגלית, שם במהלך השיעור, בשעה שהתלמידים עובדים בעבודה יחידנית, המורה מסייע לאלו מבין התלמידים שפונים אליו.

גיוון בדרכי הוראה מתקיים במרכזי הלמידה בנושאי חברות וחינוך לערכים יהודיים, המופעלים על ידי בחורי ישיבת ההסדר. ובתהליך עבודת החקר.

שיעור ב מתמטיקה כתה ה'

הכתה ישובה בטורים .

המורה פותח את השיעור בהסברת הנושא הוא פותר על הלוח תרגיל. את התרגיל השני בנושא פותר תלמיד שהתנדב, התלמיד טעה , בכתה מחכים לתגובת המורה משזו מגיעה ניגש תלמיד אחר לפתור את התרגיל ופותרו בהצלחה.

המורה שואל " מי לא מבין"

שקט בכתה. התלמידים עוברים לעבוד בחוברת, מי לעצמו ומי עם חבר. המורה מתפנה לעזור לתלמידים אותם בחר מראש. כל אחד עובד בקצב שלו. לקראת סוף השיעור פותרים תרגילים נוספים על הלוח.

שיעור אנגלית

חדר אנגלית

התלמידים יושבים בקבוצות, השיעור נפתח בשירה ובמשחקי תנועה . (חזרה על אוצר המילים) לאחר מכן עוברים לדו שיח בשפה האנגלית המורה מפנה שאלה לתלמיד והוא עונה בשפה האנגלית . לאחר מכן עוברים לעבודה אישית. כשהמשימות בהן עסקו התלמידים היו שונות (בגלל השוני הרב ברמות התלמידים)

תהליך החקר

מבט מעמיק בהטמעת תהליך החקר אפשר לי להבין את תרומת יול"א לבית הספר ואת התהליך אותו עובר בית הספר.

עבודת החקר חלה על כתות ג-ו. "באמצעות החקר ירכשו התלמידים מיומנויות כתיבה, אסוף מידע וכו' תהליך הלמידה בשיטת החקר אפשר מתן הדרכה אישית. או כפי שהגדירו המורים המנחים עבודות חקר "רגישות לצורכי הלומד ולקצב האישי שלו."

בשנת תשנ"ט תהליך החקר היה בעיצומו. משאבים רבים הופנו להטמעת התהליך :

מורה מרכז, מחנך, איש מחשבים והדרכה אחת לשבועיים לצוות המורים כולו.
המשאבים התאפשרו עקב תוספת השעות שקבל בית הספר לכתות ג-ד במסגרת של"א. (4 ש' לכיתה).

במהלך עבודת החקר נחשפו התלמידים לספרייה הבית ספרית והעירונית. לחיפוש מידע באמצעות האינטרנט. (לתלמידים לא מעטים אין מחשב בבית). בתום תהליך הכתיבה של עבודות החקר

התקיימת תערוכה, אליה הוזמנו ההורים ובה הוצגו תוצרי הלומדים. הוכחה לקשר אותו מקיים בית הספר עם ההורים שיתופם בתהליך הלמידה וחיפפתם לתכנים בהם עוסקים התלמידים. בתערוכה שהתקיימה בנושא מצרים ניתן ביטוי לתחומי העניין של הלומדים לפלורליזם ולסובלנות. נושאי העבודות היו מגוונים היו עבודות שהתייחסו להיבטים היסטוריים, תרבותיים ואומנותיים. לתלמידים ניתן חופש בחירה בבחירת הנושא ודרך הצגתו בתערוכה. המורים העלו את הקשיים הבאים: "המערכת לא התארגנה בשעות רוחב ולכן לא תמיד נשמר הרצף בין השיעורים בכתות השונות". "שעות שיועדו לעבודות חקר נוצלו להכנת אירועים שכבתיים." המורים נתקלו בקשיים בהתמודדות עם צורכי הלומדים. עבודת הצוות בבית הספר ושיתוף הפעולה בין המורה להבעה לרכז המחשבים והמורים המנחים סייעה להם להתמודד עם הקשיים בהם נתקלו התלמידים. הקשיים אותם העלו המורים מלמדים על הפער בין תכנון לביצוע, על סדרי העדיפויות בבית הספר ושיתוף הפעולה.

קרו קרב

קרן קרב פועלת בבית הספר בתוך מערכת השעות, בשעות הבוקר. היא החלה לפעול לפני החלת יול"א, אולם הגדילה היקף פעילותה בעקבות יול"א. בשעות רוחב קבוצות קטנות ובשעות אורך נושאים נוספים שאפשרו בחירה. התחומים בהם פועלת הקרן: מוסיקה, אמנות, מדעים ולוגיקה. מידת מעורבותם של המדריכים שונה. מדריכת המדעים מעורבת מאוד, מכירה את התלמידים ואת בית הספר מרגישה אחראית על הוראת המדעים. בבית הספר. מדריכי הלוגיקה אינם מרגישים כי הם מעורבים בתוך חיי בית הספר, אולם בשיחותיי עמם ידעו לצייר את האני מאמין הבית ספרי. שיעור הלוגיקה בו צפיתי שונה במהותו משאר השיעורים. התלמידים יושבים בקבוצות, נעים ממקום למקום, מכתיבים את קצב העשייה. והמדריך ערני לצורכיהם. החופש אינו מתורגם לאי למידה. בשיעור המוסיקה והאמנות לא ניתן היה להבחין כי המורה שייך לקרן קרב ולא לצוות הקבוע. המנהלת מעורבת בנעשה ומבקרת באופן שוטף בפעילויות.

תרומת יום לימודים ארוך להשגת מטרות בית הספר

השינוי שחל בבית הספר ראשיתו עוד בטרם נכנס בית הספר למסגרת פעילות יום לימודים ארוך. שעות המערכת שנוספו לבית הספר סייעו לחזק את החינוך לערכים יהודיים, הגבירו את נוכחותם של בחורי ישיבת ההסדר ואפשרו תוספת שעות ללימודי קודש. העובדה שלא ניתן לפצל את כל השעות לשעות רוחב מצמצמת השגת יעדים לימודיים. פתרון אפשרי לכך הוא צמצום מספר תלמידים בקבוצת הוראה, שיאפשר תגבור אוכלוסיות חלשות.

בעיקר תרם יול"א להוספת שעות תקן לכתות ג'-ד'.

יישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות

פורטרט בי"ס קניה

הפעם הראשונה

יום גשם חזק היה אותו היום, בחודש ינואר 2000, בו הגעתי לראשונה לביקור בבית הספר. לא הספקתי לראות איך בית הספר נראה מסביב. רצתי פנימה כדי לא להירטב. לא הכרתי את בית הספר מהעבר, אך שמה של השכונה בו נמצא בית הספר היה מוכר לי כשכונת מצוקה. בהתאם, היו ציפיותיי ... אך הרושם הראשוני שקיבלתי הוא בית ספר מטופח ומקושט. הרבה אור וצבע. ברחבת הכניסה פינות עבודה לתלמידים, פינת עבודה במחשב, פינת ישיבה לקריאת ספרים ועוד פגשתי לשיחות היכרות את מנהלת את בית הספר, שהגיעה לניהול בית הספר מתפקיד של מורה בתיכון:

"אני פה כבר חמש שנים. אני מאוד אוהבת את העבודה ורואה בה שליחות. זו אפשרות ליישם את "הראש הגדול" לעומת היותי מורה בלבד".

היא מספרת שלפני חמש שנים הציעה לה המפקחת ניהול תוך בחירה בין שני בתי ספר. מתוך השניים, שהאחד היה יותר מתקדם ושירת אוכלוסייה ברמה בינונית וגבוהה, בחרה בבית-הספר הנוכחי:

" זה היה נראה לי יותר אתגרי ויותר חשוב "

מנהלת בית הספר מצהירה על עצמה שהיא מאמינה גדולה ב.... מסגרות:

" המסגרת נותנת לאדם כוח, תמיכה, בטחון ויכולת צמיחה. ללא מסגרת הכל מתערבב ולא ניתן לצמוח "

היא ממשיכה ומספרת שכשנכנסה לבית-הספר היתה שוטטות תלמידים, לא היה סדר ולא ארגון.

היא החליטה ל"עשות סדר" ולהכניס את בית-הספר למשטר של סדר וארגון:

" גם יול"א נתפס אצלי כמסגרת ולא כמהות "

"אני גם איש של טקסים"

אומרת מנהלת בית הספר והיא מתכוונת לכך שהיא מרבה בטקסים משותפים לכל התלמידים ולהורים. בכל יום שישי יש טקס בבית-הספר בו מחלקים צל"שים למצטיינים, טקסי חג, טקס בכל אירוע מזדמן וכד'. האחריות לעריכת הטקסים מתחלקת בין כל הכיתות.

מעט מהעבר

באוויר כעסים רבים. כעסים יש להורים כנגד משרד החינוך והעירייה.

יו"ר ועד ההורים: " בית הספר במשך שנים רבות נחשב לבית ספר לא טוב ונמוך בהישגים, למה לא משקיעים השקעות נכונות בבית הספר כדי להוציא אותו מהמקום בו הוא נמצא? "

יו"ר הוועד מספר כי הפעילו בבית הספר כל מיני פרויקטים והתערבויות אבל דבר לא השתנה. לטענת ההורים לא היתה בדיקה של יעילות ואפקטיביות ההשקעות אלא השקיעו ללא חשיבה וללא בדיקה. הוא המשיך וסיפר שההורים התארגנו לפנות לבג"ץ נגד המשרד והעירייה, הם טענו

שמחייבים אותם להירשם לבית הספר בגלל חובת אזור רישום ולא מאפשרים לתלמידים להירשם לבתי"ס טובים אחרים בעיר. הם אמרו שבית הספר מפגר בהישגים וחלש ולא מצליחים לתקן את המצב.

ההורים רצו להפגין ולהשבית את בית הספר. הם רצו להכניס את תוכנית מופ"ת לבית הספר כדי לקדם את נושא המתמטיקה. התוכנית הייתה אמורה להיות נלמדת ע"י מורות מיוחדות של מופ"ת. ההורים טענו שמורי בית הספר נכשלו ולכן צריך להפעיל מורות אחרות. ההורים לא קיבלו אישור מהמחוז.

רמתו הנמוכה של בית הספר הופיעה בעיתונות המקומית מידי שבוע. כתבות על דלותו של בית הספר וכישלונותיו במבחנים הזינו את הכעסים וחוסר שביעות הרצון של ההורים והקהילה. להורים לא היה אמון, לא בבית הספר ולא בכל התוכניות שהובטחו ע"י הנהלת בית הספר והמורות, תוכניות שאמורות היו להביא את תלמידי בית הספר להישגים. כולם היו נגד בית הספר.

הכעס והאכזבה שצברו ההורים במשך שנים כנגד בית הספר, התבטא גם באחוז הגבייה הנמוך של תשלומי ההורים לבית הספר. שנים רבות הממוצע היה בסביבות ה- 40%. הורים סירבו לשלם כספים לבית הספר.

" למה לנו לשלם כאשר התוצאה שאנו מקבלים היא גרועה..."

נשמע מהורים רבים (כיום לאחר שנות ההשקעה והשינויים מגיע אחוז הגבייה מתשלומי הורים, לסביבות ה- 80%).

בית הספר הוגדר כבית ספר בסיכון. כל הכעסים והתערבויות ההורים הביאו לפגישה מיוחדת של ההורים עם מפקחת בית הספר. המפקחת ביקשה מההורים לתת לבית הספר הזדמנות נוספת, ואף התחייבה שבית הספר ישנה את תהליכי העבודה וההוראה ובסיום השנה ההישגים הלימודיים יעלו. מנהלת בית הספר הקודם נאלצה לפרוש והובאה מנהלת חדשה.

מעט מההווה

כניסת המנהלת הנוכחית הביאה לציפיות ולתקוות מחודשות.

ההורים נתנו הזדמנות נוספת והמפקחת אכן שינתה את כל מערך ההוראה ודרכי ההוראה בבית הספר. כחלק מתכנית ההבראה של בית הספר נכנסו לתוכו מתערבים שונים: מפקחת בית הספר, כחלק מהשינוי לשיפור המצב, הכניסה את האגף לחינוך יסודי כמתערב שנועד לעצב את בית הספר כבית ספר אורייני הדוגל בגישה הוליסטית. האוריינות אכן נמצאת בבסיס תוכניות הלימוד.

הופעלה תוכנית בצו ות"א - מורות מסייעות בכיתות יחד עם המחנכות. מורות אלו נמצאות גם הן בשעות של"א, בהתאם לתוכנית העבודה.

בבית הספר פועלת תוכנית למניעת אלימות . צוות המורות עובר השתלמות מיוחדת בנושא. בשכונה פועל קיבוץ "ראשית", צעירים שפועלים עם התלמידים בספורים ובטוילים.

בבית הספר פועלת קרן ק.ר.ב. כבר שנים רבות. לדברי מורי ק.ר.ב., הם נקלטו בבית הספר כמורות לכל דבר והתלמידים אינם מבחינים בהבדל בין שיעור רגיל לשיעור ק.ר.ב. השיעורים מפוזרים במערכת לאורך כל יום הלימודים, כולל בשעות יול"א. שעות הקרן לא האריכו את יום הלימודים ובית הספר השתמש בהן לשעות רוחב, לפיצולי כיתות. עיקר התוכניות היו במקצוע האנגלית והעשרה כללית.

ביה"ס נכלל גם בפרוייקט של משרד החינוך לניהול עצמי. במשאבים שקיבלה המנהלת היא רכשה ספרים רבים ומחשבים לכיתות, קידום הקריאה ותוכניות פדגוגיות שונות.

בשכונה מתארגן פרוייקט של תרומה גדולה מתעשיין היי טיק, שמתכוון לצרף אליו את האגודה לקידום החינוך. הפרוייקט נמצא בשלב של תהליך בניית תוכנית. יש לא מעט מאבקים סביב האחריות והשליטה במשאבים. במסגרת הסכום הכספי האדיר שמייעד התעשיין לשכונה ולחינוך, עולות מחשבות להפוך את בית הספר לפנימית יום, עד ארבע וחצי כולל ארוחת צהרים. בשעות הבוקר ילמדו כרגיל, יקבלו ארוחה חמה ואחה"צ יעסקו בהעשרה ושיעורים. בשעות אלה ילמדו מורות ומדריכים שיגויסו במיוחד ויקבלו תגמול ושכר מהאגודה לקידום החינוך.

פרוייקט אחר הוא פרוייקט הפעילות הבית הספרית של ד"ר אילנה זיילר. כאן משקיעים בתכנון הלימודים והפעילויות של בית הספר, בהתאם לצרכים, למאפיינים של קהילת בית הספר ולתוצאות של המיצבים.

היום ניתן לשמוע הורים מרוצים מוכנים להצהיר שלא היו מעבירים את ילדיהם לבתי ספר אחרים בעיר, גם אם הייתה אפשרות כזו. השינוי החל להתרחש בתחומי הלמידה וההישגים ובקשרי ההורים עם בית הספר.

המנהלת מספרת על כניסתה:

" כשהגעתי לכאן, ראיתי קבוצת מורות דומות לתלמידים... האנרגיה שלהן היתה מופנית לכעסים בדומה להרבה מתושבי השכונה, הם טענו שכולם נגדנו... ". מצב זה, היא אומרת, הביא אותה להחלטה להשקיע את השנה הראשונה שלה בניהול, לטיפול צוות המורים.

למרות זאת, הכעסים עדיין קיימים בקרב הצוות וניתן לשמוע אותם בכל פינה.

מנהלת בית הספר מלאה גם היא בכעסים. חלקם כעסים הנובעים מן העבר וחלקם בהווה. כעסים כלפי הסתדרות המורים שאינה מסייעת למורות להצליח ביול"א. כעסים כלפי מערכת החינוך העירונית שאינה מסייעת לבית הספר במצוקותיו, אינה עומדת בהבטחותיה ואינה מספקת משאבים.

כעסים , שהטיפול בסביבת בית הספר מוזנח. אין מטפלים בגינון, בניקיון בסביבות בית הספר, בעיית הבוץ בימי הגשם ועוד.

היא אומרת: " אני רוצה להעלות את הדימוי העצמי של השכונה והתלמידים " אך מדגישה שברור לה, שלא ניתן להעלות את הדימוי העצמי של התלמידים והשכונה רק על סמך בית הספר, ללא טיפול בממדים הסביבתיים . לא פעם מפנה המנהלת אמירה לאוויר " לשרוד למרות הסתדרות המורים והמערכת העירונית".

מנהלת ביה"ס מספרת שהיא עובדת בתנאים קשים . קיצצו לבית הספר שעות-תקן, ואין מי שיתחלק איתה בניהול הקשה. היא גרה בישוב רחוק מן העיר, ועליה להישאר בבית הספר בכל שעות היום עד לסיום הלימודים ועוד יותר כאשר מתקיימת ישיבת מורים בערב, או השתלמות מוסדית או פגישות עם הורים. חדרה לא מתאים, וגם המזכירה אינה נמצאת בכל יום.

היא מסכמת: " מספר התלמידים קטן מידי שנה , העבודה נעשית קשה יותר, ולי מורידים משכורת כי היה צמצום במספר הכיתות . הרבה מנהלים פורשים . כך המערכת שוחקת והורסת את המוטיבציה " .

טענות אחרות היו לה על כך שאין מתחשבים בכמות העבודה המוטלת על בית הספר, על המטלות והדרישות של הפיקוח, המחוז, המשרד , מינהלת השכונה וההורים, שמורידים ומנחיתים הוראות, דרישות , ציפיות וכד' " כל הזמן מפילים עלינו עוד מטלות, אין התחשבות בנו בעבודה הקשה שאנו מבצעים , בתנאים הקשים עם אוכלוסייה קשה".

מנהלת בית הספר נשמעת מתוסכלת מאוד: "התקדמנו ושיפרנו את המצב ועדיין רבים בסביבת ביה"ס (ממינהלת השכונה , מחטיבת הביניים) זורקים מילים על ביה"ס שאינו עושה עבודתו , שהמורות גרועות, שההישגים נמוכים . למרות שבאופן אובייקטיבי הישגי ביה"ס נמצאים בממוצע הארצי ".

את מי שרת בית הספר

כשנכנסה המנהלת הנוכחית לבית הספר היו בו ארבע מאות ושבעים תלמידים. כיום , מאתיים תשעים וחמישה בלבד. שתי שכונות שכנות משרת בית הספר . השכונות מוגדרות כשכונות מצוקה של העיר הגדולה. למעלה מ- 50 % מתושבי השכונה מטופלים בשירותי הרווחה העירוניים. תושבים רבים ללא השכלה וללא פרנסה קבועה. השכונות הולכות ומזדקנות מחד, ומאידיך - מתחרדות . מספר התלמידים בבית הספר הולך ופוחת מדי שנה .

רבים מתושבי השכונה נמצאים כאן מחוסר ברירה ואי יכולת לעבור לשכונה המוגדרת כטובה יותר. הנהלת בית הספר, מורות והורים , מגדירים את הבתים כבתים "קשים".

המנהלת והמורות אומרות: "אמנם לא מעט בתים הם ברמה חומרית גבוהה אבל מבחינה תרבותית והשכלתית ברמה נמוכה"

בשכונה גרעין קטן של משפחות מבוססות, הגרות בבתי פרטיים ומעורבות במפעלי השכונה ובבית הספר כדי לשפר את המצב ולהעלות את הדימוי העצמי.

בתחילת הדרך חשבה מנהלת בית הספר שיהיה זה נכון לפעול כך שהדימוי העצמי של בית הספר יעלה בעיני ההורים והתושבים בשכונה. השכונה ראתה בבית הספר מייצג של הממסד, וכל התסכול של התושבים על מצבם, הופנה לעבר בית הספר. כיום לאחר חמש שנים, לאחר השקעה רבה, טוענים המנהלת והמורות שהשכונה רואה את בית הספר כ"בייבי שלהם".

מספרת המנהלת: "בעבר היתה תופעה של "נשיא", תושב השכונה שהיו לו נכדים בבית הספר והוא "שלט" בבית הספר. כולם נרתעו ממנו, המורות היו מאוימות ומפוחדות ממנו". היא ממשיכה ומספרת כיצד בעבודה איטית ובדרכים נעימות הצליחה לשנות את מיבנה הכוח הקשור בבית הספר. היא דאגה לפעול ע"פ חוזר מנכ"ל שמחייב ועד הורים ולא אדם אחד שכלל אין לו ילדים בבית הספר.

בצמידות לבית הספר סניף הצופים. מנהלת בית הספר פיתחה ערוצים של שיתוף פעולה ורבים מתלמידי בית הספר חברים בתנועת הנוער שהיא בלעדית בשכונה.

מנהלת בית הספר וההורים מפנים כיום כעס כנגד העירייה על שבנתה בית ספר חדש בשכונה קרובה וחדשה של בתים פרטיים צמודי קרקע, לאוכלוסייה ברמה בינונית וגבוהה. המנהלת טוענת: "במקום לדאוג לשלוח את ילדי השכונה החדשה לבית הספר שלנו כדי שתגדל בו כמות התלמידים ותשתפר מאוד איכות האוכלוסייה, הלכו ובנו בית ספר חדש". בפועל, מספר הורים בעלי אמצעים וקשרים מוציאים את ילדיהם, מבית הספר ורושמים אותם בבית הספר החדש.

השינוי שעברו המורות.....

מורות בית הספר עברו במהלך השנים האחרונות שינוי מהותי בגישתן להוראה. רוב מוחלט של המורות שהיה אמון על הוראה פרונטאלית, למד והשתלם בגישות הוראה אחרות והיום ניתן לראות בכיתות באופן מובהק, גיוון של שיטות הוראה. מורות מחלקות את התלמידים לקבוצות ע"פ רמות, מורות נותנות עבודה לקבוצה מתקדמת ומשקיעות זמן בתלמידים החלשים. מורות מאפשרות לתלמידים שסיימו את משימותיהם לקחת ספרים או משחקי למידה ולעסוק בהם.

במקרים מתאימים ימשיכו המורות ללמד גם באופן פרונטאלי, ובעיקר בכיתות הגבוהות. לעיתים שעורים שלמים בהוראה פרונטאלית, ולעיתים הקניית חומר חדש ואח"כ מעבר לעבודה בצוותים וקבוצות. אבל, במשך שעות רבות ניתן לראות בבית הספר את העבודה בקבוצות הקנייה, עבודה

עצמית של תלמידים בפינות עבודה שונות בכיתות במסדרונות ובצוותים. שינוי נוסף הוא השימוש במחשבים. המורות לא ידעו כלל על המחשב, היום הם נמצאים בכל כיתה כשהתלמידים עובדים בהם והמורות מסייעות להם.

כניסת תוכנית יול"א לבית הספר ...

שנה לאחר כניסת המנהלת הנוכחית ותוך כדי השינוי שהחל בית הספר לעבור בעבודת ההוראה, "הונחתה" תוכנית יול"א על בית הספר. מינהלת החינוך העירונית החליטה שבת-הספר שנמצאים במדד טיפוח גבוה, יקבלו את תוכנית יול"א. במספר בתי ספר אחרים, ההורים התנגדו להצעה עקב התדמית שהיא יוצרת לבית הספר ולהורים. הורי בית ספר זה, חשבו אחרת: "אם שלי"א יסייע לנו להשיג את מטרותינו, אז מדוע לא?"

בחודש האחרון של שנת תשנ"ז, פנו ממערכת החינוך העירונית אל המנהלת והציעו לבית הספר להיכנס לניסוי, האם הארכת שבוע הלימודים תצליח עם כל התלמידים, או רק עם התלמידים המוגדרים כחלשים. מנהלת בית הספר החליטה שלא תהייה הבחנה בין התלמידים ולא צריך להוסיף לתדמית הנמוכה של התלמידים החלשים. במשך חודש ימים נשארו המחנכות עם כל ילדי הכיתה להארכת יום הלימודים, כשהן מקבלות תוספת לשכר החודשי הרגיל.

יול"א בתשנ"ח

במהלך שנת תשנ"ח הצטרפה המנהלת כנציגת מנהלי העיר לקבוצת מפקחים ואנשי עירייה שבדקו ותכננו את הפעלת יול"א בעיר. מנהלים רבים התנגדו להפעלת יול"א. מנהלת בית הספר הזה הסכימה, היה ברור שמדובר בתוספת שעות ותוספת שכר למורות שישארו ללמד ביום הארוך.

במחצית שנת תשנ"ח, בחודש ינואר, קיבל בית הספר תוספת של ארבעים ואחת שעות תקן שבועיות כדי להפעיל את שבוע הלימודים הארוך. לדברי מנהלת בית הספר לא ניתנו הנחיות והוראות לא ע"י משרד החינוך ולא ע"י העירייה. בית הספר הפעיל את התוכנית ע"פ תפישתו. הסתדרות המורים לא תמכה ביול"א, אך לא מנעה ממורות בית הספר לשתף פעולה. מנהלת בית הספר הציגה את הנושא לפני חדר המורים וקראה למורות להסכים לצרף את בית הספר לתוכנית, משום שהתוכנית היא לטובת התלמידים וההורים. היא הוסיפה את הטיעון של חלוציות ואת הכדאיות להיות ראשונים. המנהלת העבירה מסר שהיא מעדיפה ביול"א את מורות בית הספר ולא מורות חיצוניות. למורות היה נראה שבעתיד כל בתי הספר יהיו חייבים להיכנס לתוכנית, לכן הסכימו להיות בין הראשונים. כמה מורות סירבו להישאר עוד שעות, הן רצו להפריד בין התלמידים שלהם מגיע יום לימודים ארוך ובינו, והמנהלת לא הכריחה אותן להשתתף.

המנהלת וסגניתה שיבצו עצמן להוראה בשעות האחרונות והקשות כדוגמא אישית. בכיתות הנמוכות המחנכות נשארו בשעות יול"א, ובכיתות הגבוהות נכנסו גם מורות מקצועיות. למנהלת בית הספר היה ברור שכל התוכניות שפעלו בבית הספר חייבות להתחבר ולהתלכד בתוך יול"א ואין להפעיל בבית הספר תוכניות מעבר לשעות אלו. בסיום יול"א כולם הולכים לביתם.

המנהלת כינסה את ההורים והציגה להם את רעיון יול"א. תשעים אחוז מההורים היו בעד. מספר ההורים מבוססים יותר התנגדו מתוך חשש שהתלמידים יפגעו בחוגים שבהם הם משתתפים מחוץ לבית הספר. הורים אלו רצו לקבל את הילדים מוקדם יותר בבית, לבלות איתם ולא שיבלו את כל היום בבית-הספר. המסר של בית הספר היה שכולם חייבים להשתתף ביול"א. המנהלת הסכימה לשחרר תלמידים באופן פרטני ע"י הגשת בקשה של ההורים. בית הספר נדרש לבנות תוכנית לשעות יול"א. ההורים חשבו שהאחריות לבניית תוכנית לימודים שייכת לצוות בית הספר ולא השתתפו בבנייתה. יחד עם זאת, הם דרשו הישגים ואמרו: "אנחנו באנו עם דרישה ובעיה ואתם חייבים לספק לנו את הסחורה".

יו"ר ועד ההורים טוען שההורים ביקשו הרבה קודם להפעיל בבית הספר יום לימודים ארוך. זאת כדי לסייע לבית - הספר להשתחרר מהתדמית הנמוכה, ומהרמה הנמוכה של הישגי התלמידים במבחנים הארציים והמחוזיים. ההורים הפעילים לחצו על בית הספר להשתמש בתוספת השעות להעלאת רמת ההישגים. מבחן התוצאה של יול"א בעיני ההורים היה עליית ההישגים בלימודי היסוד. קבוצת מיעוט של הורים התנגדה. הם טענו שתוספת של שמונה שעות אינה משמעותית והעדיפו שהתלמידים יהיו בחוגים, בפעילות שכונתית ובבית.

בחדר המורים היו רעשים גדולים בקשר ליול"א. מורות רבות הביאו דיווחים ושמעות מכל בתי הספר בעיר, ששם מורות סירבו ללמד ביול"א.

רוב המורות אינן מרגישות שהיו שותפות לתכנון התכנים שילמדו בשעות יול"א. הן אומרות: "היתה זאת החלטת מנהלת ואנחנו הסכמנו..." יחד עם זאת הן מסכימות שכאשר המורה בכיתה ובודאי כמחנכת, היא יכולה לבחור בתוכן הספציפי של השיעור, למידה, העשרה או עבודה עצמית בפינות.
יול"א בתשנ"ט

במעבר לשנת תשנ"ט לא היתה למורות אופציה לבחור אם ממשיכים ביול"א או לא. המנהלת אומרת: "ברור היה שממשיכים". חלק מהמורות רצו ללמד עד מאוחר וחלק לא הסכימו, אבל המנהלת חשבה שזה לא הוגן שהנטל ייפול על חלק מהמורות. היא החליטה שכל מורה צריכה להישאר עד מאוחר לפחות יום אחד. המורות שרצו, יכלו להישאר יותר ימים. מכיוון שאסור היה על פי החלטת המחוז לעבוד מעבר למשרה, נוצר מצב שיותר מורות החלו ללמד בשעות מאוחרות והיו להן יותר חלונות. כמו-כן חל שינוי במבנה ההוראה אצל חלק מהמורות. המורות שלא יכלו להוסיף שעות הוראה, נשארו במשרה

מלאה, אך צמצמו את מספר המקצועות שלימדו ו/או את מספר הכיתות. בתוספת השעות שהתקבלה, המחנכות לימדו בכיתות האם שלהן והקדישו יותר זמן למקצועות היסוד. מורות אחרות, ששעות יול"א סייעו להן להשלים את משרתן למשרה מלאה, לימדו את המקצועות שהמחנכות ויתרו עליהן.

התסיסה בחדר המורים לא שככה. יותר ויותר שמועות הגיעו לבית הספר על התנגדות חדרי מורים בעיר, והמורות שאלו את המנהלת מדוע בבית ספר זה חייבים יול"א. מורות פנו במכתבים אל ראשי משרד החינוך, וקיבלו מסר שלא חובה לעבוד בבית ספר שיש בו יול"א. אפשר להתפטר, או לבקש העברה לבית ספר אחר. תשובה זו הוסיפה להתמרמרות. חלק מהמורות התסיס את חדר המורים. הן אמרו שהמנהלת פועלת בניגוד לזכויות המורים, לגבי מספר החלונות והדלתות המותרים בתוכנית העבודה השבועית של כל מורה. המורות קיבלו גיבוי מהסתדרות המורים. האווירה של חדר המורים הייתה: "אנחנו פרייארים".

מנהלת בית הספר הציגה את הנושא דרך שיתוף המורות בבעיה שיש לבית הספר. בגלל הצמצום במספר התלמידים, רק שעות יול"א מאפשרות לה להעסיק את כל המורות הותיקות בצוות. לולי שעות אלה הייתה נאלצת להיפרד ממספר מורות. טיעון זה שכנע את המורות.

למרות כל הכעסים והתסיסה, ההשקעה בתלמידים, כולל בשעות יול"א, הניבה תוצאות טובות בסיום שנת תשנ"ט. דרישת ההורים הייתה שלא בית הספר יבחן עצמו, אלא מבחנים חיצוניים. במבחנים האובייקטיביים שבוצעו, הייתה התקדמות אמיתית, גם לכל תלמיד וגם בממוצע הכיתתי והבית ספרי.

יול"א כיום, בתש"ס

בתש"ס, המשיך בית הספר לפעול במסגרת תוכנית יול"א. אולם, משרד החינוך צמצם את ארבעים ואחת השעות של בית הספר לשלושים ושמונה בלבד. הטענה של המשרד, לדברי מנהלת בית הספר, היא - בבית הספר פועלת תוכנית ק.ר.ב. כמה שנים, ובית הספר מקבל שעות תקן עבור תוכנית ק.ר.ב. על בית הספר לנצל את שעות התקן של ק.ר.ב., לשעות אורך עד לעמידה בדרישה של המשרד לארבעים ואחת שעות לימוד לתלמיד (יול"א) ורק אם נשארו שעות נוספות, ניתן לפצל את השעות לשעות רוחב. קיצוץ זה יצר תסכול וזעם רב בחדר המורים.

עד הקיצוץ בשעות של ק.ר.ב., פוצלה כל כיתה לשתי קבוצות, המחצית האחת לשיעור העשרה, של ק.ר.ב. והמחצית השניה לשיעור עם מחנכת הכיתה. לאחר הקיצוץ המשיכו השעורים של ק.ר.ב. להיות בכיתות מפוצלות, ואילו המורות הקבועות בבית הספר נאלצו ללמד כיתות מלאות, במשך כל שבוע לימודים הארוך. לא נותרו שעות תקן לשעות רוחב.

האווירה התחממה בחדר המורים. נוסף לכך נחשפו המורות לכל העימותים בין מנכ"ל הסתדרות המורים לבין מנכ"לית המשרד, לגבי אי תגמול המורות על ההוראה בשעות יול"א. המורות בטוחות שמגיע להן תגמול על עבודתן הרגילה עם אוכלוסייה כל כך קשה, ועל כל המאמצים שהן משקיעות כדי לקדם אותה. כעת כשהוסיפו להן את יול"א, היו צריכות לקבל תגמול נוסף והן אינן מקבלות.

כמו-כן הן מתלוננות על תנאי העבודה הקשים ובייחוד בימי החורף והקיץ שהם בלתי נסבלים. במקרים מסוימים אף נולדה תופעה של הסכמים לא פורמאליים בין ההורים המתנגדים למורות המתנגדות .

מורות פנו להורים מתנגדים ל"א"א ואמרו להם לדוגמא " אנחנו מחזיקים לך אצבעות תלחמי בשבילנו שלא יהיה יול"א בבית הספר "...

יחד עם כל ההתמרמרות המשיכו המורות גם בשנה זו להשקיע וללמד בשעות יול"א , כולל מורות מקצועיות , כדי ליצור אחדות בחדר המורים. חדר המורים המשיך בשינוי גישת ההוראה ובלמידה של גיוון דרכי הוראה ורכישת מיומנות רבה יותר בעבודה במחשב , עבודה בקבוצות וכד'. החלה להיווצר נורמה של יול"א . לדברי המנהלת והמורות בית הספר נעשה רגוע יותר. הייתה השלמה בחדר המורים עם דפוס זה של עבודה . לא הייתה אווירה של אהבת יול"א אבל הסתגלות הייתה.

שינוי קטן ביצע בית הספר באישור הפיקוח והמשרד , קיצור יום הלימודים הארוך לשעה שלוש במקום שלוש וחצי על ידי הקטנת כל הפסקה במספר דקות . השינוי אושר כל עוד שמר בית הספר על שמונה שיעורים .

עוד לפני הפעלת יול"א בבית הספר , סוכם עם המנהלת והמפקחת שבית הספר יעבור שינוי שבמרכזו התחייבות המורות להעלות את הישגי התלמידים במקצועות היסוד , עברית אנגלית וחשבון . שעות יול"א הגיעו בזמן המתאים והיוו לדברי המנהלת, ההורים והמורות משאב משמעותי לעמידה בהתחייבות זו . בכל מקצועות היסוד , הוסיפה המנהלת תוספת משמעותית של שמונה שעות שבועיות , לכל כיתה. רוב ההורים רצו שהתוספת תתמקד בלימודי היסוד . המורות אמרו, שנוצר להן זמן רב יותר לעבודה פרטנית עם תלמידים מתקשים , להקניית חומר חדש לפי רמות קליטה ומרחב אפשרויות לתלמידים המצליחים להתקדם ע"פ הקצב והיכולות שלהם .

ההתמקדות במקצועות היסוד ושיפור ההישגים בהן , הביאו את קבוצת ההורים הטובים , להתלכד סביב בית - הספר ולא להוציא את ילדיהם. בנוסף למקצועות היסוד הוסיף בית הספר תכני העשרה חדשים כמו, שעת סיפור , מוזיקה ועוד.

מנהלת בית הספר מדגישה , בעיקר בעיות ענייניות , ארגוניות ומנהליות. איך מסדרים את לוח השעות ושיבוץ המורות, כך שכולם יהיו מרוצים וגם הכיתות תקבלנה את תוספת השעות.

סוגיית הארוחות לא היוותה בעיה בבית הספר. לתפישת המנהלת, נושא האוכל הוא באחריות ההורים ולא צריכה להיות בעיה. לדבריה , יול"א לא יצר בעיות נוספות אלא שכפל את הקיימות. הורים שאינם דואגים לילדיהם בנושא הכריכים או הלבוש עד שעות הצהריים, המשיכו לא לדאוג לילדיהם גם בשעות מאוחרות. מנהלת בית הספר והמורות דאגו לילדים אלו בנתינת חלק ממוזון הפרטי או מחבריהם .

ככלל, מדווחות המורות שתלמידים רבים יותר באים ומתלוננים על כאבי ראש, כאבי בטן וכד' ומבקשים שחרורים בכמות רבה יותר. לדעתן, רמת האלימות עולה לקראת סיום יום הלימודים הארוך, וכל הטרדה קטנה מקבלת נפח גדול. הן אומרות: " זה חלק מהמחיר של יול"א " והן מוסיפות שלעיתים גם המורות פחות רגועות ומגיבות בתוקפנות יתר או בעוצמה רבה יותר, על הפרעה או התנהגות לא נאותה.

אבל לדעתן שיטת יול"א למרות שאינה טובה למורות, טובה לתלמידים. התלמידים נמצאים בבית הספר במקום ברחוב או בבית לבד. כאן הם מקבלים תוספת שעות ללמידה והעשרה, החשובות במיוחד לאלה שהוריהם לא יכולים להעניק שעות כאלה. אצל מורות רבות, היחס לשעות האחרונות של יום הלימודים הארוך שווה לשעות הראשונות מבחינת המשמעת, הסדר וגם העמידה בתוכנית הלימודים. לא מעט שעות לימוד אחרונות מוגדרות בכיתות הגבוהות, כשעורים של מקצועות רגילים כגיאוגרפיה, ספרות, היסטוריה.

חלק מן המורות חושבות שיש ללמד עד הצלצול האחרון. הן מחזקות זאת בטענה שעליהן, להעלות את התלמידים לרמות, לאתגרים ולמשימות גבוהות יותר מאשר הם רגילים ולא לרדת אליהם ולהישאר איתם במצוקה, בכישלונות ובמציאות של חוסר למידה. לעומתן, מורות אחרות מקפידות פחות ומתייחסות לשעות אחרונות אלו מראש, כשעות קשות ללמידה והוראה. הן אומרות: " צריך להקל על התלמידים ולאפשר להם לעסוק בחומרים מוכרים ואהובים עליהם גם אם אלו משחקים ". כשנכחתי בכיתות בשעות האחרונות, המורות חזרו על משפטים המתייחסים לקושי של הלמידה: "אני יודעת שעכשיו זו שעה קשה אבל בכל זאת ... " או " אתם מתנהגים למופת בדיוק כמו בשיעור השני בבוקר למרות שאני יודעת שזה קשה לכם... ", אינני בטוח שמשפטים אלו לא נאמרו בכוונה לאוזני ...

במשך שנים היה יום ההשתלמות המוסדית, ביום שלישי, בשעה שתים עשרה וחצי מיד לאחר סיום הלימודים. אולם השנה (תש"ס) הוחלט לקיים את ההשתלמות המוסדית ביום רביעי, בשעות הערב, כך שגם לכל המורות, כמו לכל התלמידים, יהיה לפחות יום אחד קצר. המנהלת סיכמה עם מחנכות הכיתות הנמוכות, כיתות א' - ג', שיום שלישי יהיה היום החופשי שלהן. זאת כדי שבימי הלימוד הארוכים, תהייה המחנכת בכיתה או בבית הספר, גם אם אינה מלמדת את כל השעות בכיתה. המנהלת טענה: " התלמידים הצעירים צריכים את קירבת המחנכת " ולכן כל המחנכות נמצאו בבית הספר בימי הפעלת יול"א, גם אם סיימו את יום העבודה שעה או שתיים לפני התלמידים.

בכיתות רבות אין מכינים שיעורי בית בתוספת השעות של יול"א. התלמידים הולכים לביתם בשעה מאוחרת ומכינים שם את שיעוריהם. בכיתות הנמוכות כמעט ואין שיעורי בית. הורים לא מעטים מתלוננים על כך שהתלמידים חייבים להשקיע עבודה נוספת בביתם. מורות שמאפשרות בשעות

יול"א לעשות שעורי בית אומרות כי זו הזדמנות להכיר את התלמידים ולפגוש אותם בתחום שבעבר לא הכירו.

יש חילוקי דעות בין המורות לגבי השפעת יול"א על טיב ההוראה. מספר מורות מדווחות שיול"א השפיע עליהן לטובה בתחושה שיש להן יותר זמן להשקיע. הן אומרות שלמרות שבאופן אובייקטיבי המורה לא מלמדת יותר שעות, הכיתה נמצאת יותר שעות בבית הספר וזה נותן למורה תחושה שלא צריך למהר ולהספיק חומר וניתן ללמד ברוגע, ואח"כ לסייע גם למתקשים. אחרות, למרות העלייה המוכחת בהישגים, חוששות שיול"א הביא לירידה באיכות ההוראה. לדעתן, המורות במיטבן בהוראה מספר מוגבל של שעות ביום. בשעות האחרונות ובייחוד בימים חמים וקרים וכשהמורה מלמדת בכמה כיתות, מספר מקצועות, יש ירידה באיכות ההוראה. ירידה באיכות נגרמת לדעתן גם בגלל שחלק מהמורות מלמדות ביול"א מתוך הכרח ולא מתוך הנאה, מתוך אילוץ ולא מתוך בחירה.

בשיחות קבוצתיות עם תלמידים ובשיחות לא פורמאליות מתברר שלתלמידים טוב בלימודים, הם אוהבים את בית הספר ומספר מורות. חלקם נולדו לתוך מיבנה יול"א, והאחרים כבר התרגלו לכך, לגביהם זו אינה בעיה כלל. מורות גרועות מבחינתם ומורות משעממות, אינן אהובות עליהם גם בשעות הבוקר.

מנהלת בית הספר מדווחת כי בעיות לא נפתרו ביול"א אלא שוכפלו... מורות שתמיד היו בעייתיות - הבעייתיות החריפה. מורות שמתקשות להשליט משמעת, בשעות יול"א הבעיה החריפה.

סוף דבר

במהלך עבודת ההערכה, חשתי שהמורות מצפות ממני להעביר מסר לראשי משרד החינוך להפסיק את יול"א. המורות גם ביטאו חוסר אמון מלא בתוצאות ההערכה, ו אמרו: " חבל על הכסף שמשרד החינוך משקיע. עדיף שישקיע את הכספים בתגמול לנו ולא במחקר שאין לו ערך, כי לא ילמדו ממנו כלום במשרד החינוך".

מנהלת בית הספר ומספר מורות הפנו את תשומת לבי לתופעה, שרמת הקיטורים ואווירת ההתמרמרות עלתה בתקופה שבה אני בבית הספר, בימים שאני צופה ומראיין מורים... הכעסים כנראה נמצאים בתוך כל אחד ותהליך ההערכה העלה אותם מחדש. לא זו הייתה מטרת ההערכה.

אני יוצא ברושם שבשיחות הארוכות האישיות שהיו לי עם המורים, הטענות, המרירות, השלילה היו בעוצמה רבה יותר, מאשר באו לידי ביטוי בכיתות בשעות ההוראה.

אני מתרשם שכעסי המורות הן לרוב בתחילת כל שנה , בייחוד כאשר הן מקבלות את המערכת. ככול שעוברת לה השנה ומתקדמים לקראת סיומה , מתרגלות המורות ל"א ועוצמת הכעס קטנה , אולי בשנה הבאה לא יתחיל מחדש ? ...

בסוף שנת תשנ"ט בסיוע שעות יול"א , השינוי היה רב. ההישגים הלימודיים עלו מאוד. ושביעות רצון ההורים הייתה גדולה. ועד ההורים הפתיע את המורות במסיבת הסיום. כל מורה קיבלה תשורה , עציץ פורח , מאחד ההורים כביטוי של הבעת תודה.
יצאתי מבית הספר כאשר אני מנסה לנחש האם גם השנה יביאו ההורים עציצים למורות.....?

פורטרט בית ספר בן-צבי

בתי הספר במדגם הפורטרטים נבחרו על סמך הצלבת מידע שקיבלנו ממקורות שונים במשרד החינוך. בית ספר בן-צבי היה המוסד שהוזכר והומלץ על ידי יותר אנשים מכל בית ספר אחר. לכן מסקרן מאד היה לראות אם בית הספר באמת מצדיק את השבחים שקיבל.

בית הספר נמצא בעיר במרכז הארץ הסובלת מדימוי בעייתי. הוא נמצא על גבול של שכונת מצוקה ושכונה מבוססת יותר. אוכלוסייתו היא ברובה חלשה מבחינה סוציו-אקונומית. מספר התלמידים – 810. בעת ביקורי הראשון בבית הספר, שבוע לימודים ארוך כבר פעל כשנתיים וחצי.

כניסתי הראשונה למוסד השאירה בי שלשה רשמים חזקים. קודם כל פנים של בית הספר, על בניניו השונים, מטופח מבחינה פיסית בשעה שהמגרש די עלוב. למרות שהפנים מטופח, וזו ההתרשמות השניה – הבניינים ישנים מאד וקצת מדכאים. ושלישית: המנהלת, מרים. מימדיה הפיסיים צנועים אבל קולה הרועם ונוכחותה המוחלטת והתמידית בבית הספר אינם משאירים ספק – זה בית הספר שלה כפי שהיה במשך 16 שנות ניהולה.

ישבנו במשרדה לשיחה ראשונה. בעצם – לא מדויק, ישבנו בחדר משותף לה ולמישהי אחרת המשמש גם כמעין מחסן לציוד משרדי מסוגים שונים, כאשר ארון ספרים מחלק חלקית את החדר ומאפשר קצת פרטיות.

מרים מסבירה לי איך שבוע לימודים בן 41 שעות פועל. ארבעה ימים בשבוע עד 15.30. יש גם תגבורים לחלק מהילדים מ – 15.30 – 16.30. התגבורים ניתנים על ידי מורות מבית הספר – לא אנשים מבחוץ. היא מדגישה שאין תוספת השעות מיועדת לפרויקטים קצרי טווח. לא מאמינה בזה כי אין המשכיות. היא מספרת על ההדגשים המיוחדים בבית הספר. בית הספר הגביר מאד את לימוד המדע והטכנולוגיה. התלמידים מקבלים תוספת שעות במדע. סה"כ לומדים 8 שעות מדע בשבוע. יש גם שעות חוגי מדע. אלה חוגים הקשורים לתוכנית הלימודים "ולא חוגים בקונוטציה הרגילה". החוגים גם אינם בסוף היום.

הייתה גם הרחבה של לימודי האמנויות. גם תגבור מקצועות היסוד, למשל 3 שעות תגבור בכיתות א' – ב'. בנוסף בנו תוכנית לימודים בית ספרית מיוחדת בנושא "לחיות בנעימות ולא באלימות". ויש... רגע, רגע כבר עברנו את 8 שעות התוספת עבור שבוע לימודים ארוך. מרים חסרת סבלנות. היא מספרת מה יש בבית הספר שלה באופן כללי, קשה לה לעשות את ההבחנות האלה בין מה שקשור ל - 8 שעות ומה קשור לדברים אחרים.

חשוב לה במיוחד להתעכב על התוכנית "לחיות בנעימות ולא באלימות". בגאווה היא נותנת לי עותק מהחוברת שהכינו. החוברת בהחלט מסמך מעניין. היא פותחת בציון אוכלוסיית היעד של התוכנית הכוללת התלמידים, 1600 הורים המחנכים, המורים והעובדים של בית הספר. הוקמה ועדת שיפור דרכי התנהגות הכוללת נציגים מצוות הניהול, המורים, ההורים, חברת הילדים ונציג הרשות המקומית. הועדה לוותה על ידי צוות מקצועי הכולל אנשי מקצוע חוץ בית ספריים. תפקיד הועדה – בניית "תוכנית עיצוב התנהגות". החוברת מפרטת יעדים (למשל שינוי האקלים הבית ספרי) ויעדי משנה. היא ממשיכה בהצגת "צבירת רעיונות", מיונם וקביעת סדרי עדיפויות. מכך הגיעו להחלטה

שהצעד הראשון יהיה השתלמות בנושא בה תשתתף קהילת בית הספר – מורים, תלמידים והורים. בעמודים האחרונים של החוברת מוצג מודל לתהליך התערבות מערכתי בעיצוב התנהגות, המדגיש בניית תקנון ואמנה כיתתית. החוברת גם מפרטת את "המדדים האיכותיים להצלחה", לדוגמה: הפחתת מקרי אלימות (תלונות יקטנו ב – 40%) וגורם אחד או שניים מחוקים כיתתיים יהפכו להתנהגות של שגרת חיים.

מרים ממשיכה לפרט מה קיים בבית ספרה. תוך כדי הסבר היא מציינת כלאחר יד שבלמודי מדע חלק מהשעות מפוצלות ובנוסף כל מחנכת מבלה 2 שעות בשבוע כמורה "מסייעת" בכיתה אחרת. אני מפסיק אותה ושואל: איך יתכן, הרי תוספת השעות אמורה להיות לשעות אורך בלבד? מרים מסתכלת עלי בזלזול-מה: "אם אתה יודע איך לעבוד אז יש גם שעות אורך וגם שעות רוחב." חוץ מזה היא לא חושבת שזה נכון ששעות האורך צריכות לבוא על חשבון שעות רוחב. היא נכנסת לפרטים, מסבירה לי איך היא לוקחת שעות כאלה ושעות כאלה ומוסיפה ככה וככה. בסופו של דבר אחרי איגום הכל, הצליחה להוסיף שעות רוחב וגם כל ילד מקבל את 41 השעות הדרוש.

היא מספרת איך חוק שבוע בן 41 שעות התקבל בבית הספר. בחצי השנה הראשונה זו הייתה הנחתה. עבדו עם חברות פרטיות. החל מהשנה השנייה אין חברות פרטיות. קיימה דיונים עם הצוות. אמרה למורות: אם קבעו לנו שבוע לימודים ארוך, בואו נעשה את זה על הצד הטוב ביותר. בדיונים האלה הצוות קבל את ההחלטה להעשיר את המדע והטכנולוגיה. גם קבלו החלטה שלא יבטלו את ההשתלמות הבית-ספרית ושעות השהייה, למרות תוספת הנטל. "הבעיה היא שכל פסח הסתדרות המורים מתחילה לבלבל את המוח."

שיחה עם מפקחת על בית הספר מרחיבה את התמונה. במחוז התגבשה גישה כלל מחוזית. ניתנה הנחייה לבתי הספר שבוע לימודים ארוך: קודם צריך לתגבר מקצועות יסוד. אפשר לתת 40% לתחומים אחרים. נדהמה לגלות שבעיר בה שוכן בית ספר בן-צבי מורות מוכנות ללמד יותר ממשרה אחת. לא דבר רגיל. כך גם בבית ספר בן-צבי.

באופן כללי המפקחת מרוצה מאד מרעיון שבוע לימודים ארוך "כי תגבור זה דבר חשוב". יש קצת שחיקה של המנהלים. קשה להישאר כל יום עד 15.30. מצד שני זה נתן למנהלים הרגשה שיש תוספת, תקן יותר גדול. נתן להם כוח.

בקשר לבן-צבי - זהו אחד מבתי הספר הטובים. מרים קבלה לפני 16 שנה בית ספר עם הישגים ירודים מאד. השקיעה את דמה. ההישגים עלו. יש לבית הספר מטרות מוגדרות וחתימה אליהן עם כל המשאבים.

באחד מימי הביקור שלי בבית הספר, ביליתי יום שלם בכיתה ג'. היום מתחיל בשעתיים אמנות. נושא השיעור: הסופר עמוס בר. לאחר פתיחה פרונטלית קצרה הילדים מתחלקים לקבוצות. קבוצה אחת עוסקת בהכנת כריכה לספר, קבוצה אחרת בהכנת פרסומת לפעילות הקשורה לסופר. קבוצה שלישית מכינה חידון הקשור ליצירתו. קבוצה אחת עובדת בחימר בנושאים ודמויות מיצירותיו ועוד. חלוקת הילדים לקבוצות מוזרה במקצת. יש קבוצות בהן משתתפים 10 ילדים. יש קבוצה אחת שיושבת ועובדת בשורה ליד הלוח. המורה עוברת מקבוצה לקבוצה כאשר היא מחלקת את זמנה פחות או יותר שווה בשווה בין הקבוצות.

קבוצת הפרסומת מכילה 6 ילדים. 4 מביניהם עובדים, 2 בנות יושבות ובוהות מסביב. בקבוצת החידון ישנה ילדה בתפקיד ראש הקבוצה והיא מנהלת את העניינים ביד רמה – מבקשת בסבב שיציעו רעיונות. שני תלמידים מתקשים אבל בסוף גם הם מצטרפים לפעילות. קבוצה אחת מפסיקה זמנית

לעבוד אחרי כ – 7 דקות פעילות. קבוצת החימר עוסקת בדפיקות על החימר ופעילויות נמרצות אחרות בהתלהבות ראויה לציון. לקראת סוף השעה הראשונה כמעט כולם שקועים בעבודה. כל החידות המוצעות של הילדים בקבוצת החידון הן מאותו סוג: "אני גודלת על עץ ונהפכת לפרי, מי אני?" המורה איננה מנסה לעודד רעיונות שונים, גיוון. הפרסומת המתגבשת נראית לי יבשה ודלה. המורה עסוקה מאד בהערות מהסוג: "אני רוצה לראות קישוטים. נצלו את כל הדף! אותיות עבות יותר!" אני מהרהר לעצמי: האנרגיה שלה מושקעת כולה בצד האסתטי של הפעילויות. אין היא כנראה מודעת לכך שהפעילות גם מזמינה אפשרויות התמודדות עם עניינים קוגניטיביים. הילדים עובדים במרץ מרבית השעתיים. המורה מנצלת את ההזדמנות להקריא את השמות. על פי הצעת מרים אני יוצא מהכיתה בחלק מהשיעור ויורד לחדר המורים. שם יושבות לבדן מחנכת הכיתה, כוכי, עם המחנכת המקבילה. הן מכינות חומר לימודי ביחד. כותבות, גוזרות, מקשטות. חלק על השולחן יחד עם עוגה שהביאו, חלק על הרצפה. שקועות מאד בעשייה. אני חוזר לכיתה. בסוף השיעור מתרחש הריטואל הידוע – כל קבוצה מספרת לכיתה מה היא עשתה. כרגיל, אף אחד לא מקשיב או מתעניין בעבודות של האחרים. מדוע לא מלמדים מורות לוותר על הריטואל?

ילדה מזמינה אותי להפסקה הרוקדת וכעבור כמה דקות חוזרת להודיע לי שהיום היא לא תתקיים.

10.00 הפסקת אוכל. כוכי המחנכת יושבת עם הילדים. אמהית ומלאת מרץ (היא מאמנת קבוצת כדור סל בעיר אחר הצהריים), היא מקרינה המון חיבה ואכפתיות לילדים. היא שואלת אותם מה היה בשני השיעורים הראשונים. הם מספרים בהתלהבות. בזמן ההפסקה נכנסת המורה למדע וטכנולוגיה. מקריאה שמות ואומרת: "בזמן שאתם אוכלים ארשום את החלוקה למוקדים כדי לקצר את הזמן." ההפסקה מסתיימת ב – 10.20. ב – 10.23 כל הילדים כבר יושבים, כל אחד במוקד הלימוד שהוא אמור להיות בו. באחד המוקדים אני שואל את הילדים מה הם עושים. ילדה אחת עונה: "זה יחידני. כל אחד כותב השערות. אח"כ פותחים את הספר ובודקים אם צדקנו." אני שואל: "מה שיש בספר זה הנכון?" "בטח!"

אני מצטרף לקבוצה שיוצאת החוצה להסתכל על כל מיני חיות במשקפת ולמלא דף תצפית שחולק להם. אנחנו נכשלים בניסיוננו לעקוב אחרי לטאה, אבל אנחנו מקבלים את כישלוננו בשלוות נפש ומחפשים חיה אחרת להתבונן בה.

בשעה 11.30 הילדים נקראים למליאה. הפעם רק קבוצה אחת מדווחת והמורה מקפידה שכלם יקשיבו. בסוף הכיתה מוחאת לקבוצה כפיים.

אחרי ההפסקה מתחילה כוכי את שיעור המתמטיקה בדיוק ב – 12.00 ונוזפת בשני מאחרים. הכיתה מחולקת לקבוצות. כוכי מתיישבת לידי קבוצה אחת של 13 ילדים להקניה. העבודה היא בעניין סקר: מה המשקה הכי אהוב על הילדים. אוספים את המידע וכוכי עוזרת לקבוצה לארגן אותה בגרף. באמצע השיעור נכנסת מרים המנהלת. מקיימת דיון בכל רס עם כוכי. כוכי מספרת לה מה המשקה האהוב על הילדים בקבוצה זו. מרים אומרת לכיתה שזה מאד מעניין שכאן הנטייה היא להעדיף קולה כי בכיתה אחרת המשקה הפופולרי הוא משהו אחר לגמרי. ממשיכים לדבר על כך בעיקר כוכי ומרים במעין "שיחת מורים פומבית למען ילדים". חוזרים לעבודה. הקבוצות האחרות עובדות בעבודה עצמית. המשימות בכל קבוצה שונות אבל אני מגלה שאין הכוונה להתחשבות בהבדלים אינדיבידואליים, הילדים עוברים במשך השיעורים את כל המשימות ברוטציה. כמעט לכל

אורך השיעור כוכי יושבת עם קבוצת ההקניה. ילד מקבוצה אחרת מצביע לכל אורך השיעור לבקש לצאת לשירותים – לשווה.

השעה 13.00. ארוחת צהרים. כוכי מחממת מים בקומקום גדול ומרבית הילדים עומדים בתור ליד שלחנה שתשפוך מים למנת המרק המוכנה בקרטון שהביאו מהבית. אחרים אוכלים כריכים. שקט מדהים. אחרי הארוחה, מתקיימת פעילות לימודים קצרה ויוצאים להפסקה. ב – 14.00 מתחיל הנושא האחרון. מעין שיעור מחנך בנושא של חברות. רואים סרט ולאחר מכן מתקיים דיון ער בנושא. כל מי שטוען שבשעות אלה ילדים עייפים ולא יכולים להתרכז, היו צריכים לראות את הילדים החמודים ומלאי המרץ האלה בשעה האחרונה.

בסוף היום הם שואלים אותי אם אבקר שנית וכאשר אני אומר שכן אני זוכה למחמאה הגדולה ביותר: שאגת יי-י-ש!

אם כן, אין ספק שבית ספר מנצל את תוספת השעות בצורה חכמה, טובה ויעילה. אין הוא חורג מדפוסים סטנדרטיים של ארגון זמן, התוספת פועלת במסגרת של מערכת שעות שנתית כיתתית. אמנם השיעורים אינם בעלי האורך הרגיל אלא לעיתים קרובות השיעורים כפולים. אך מעבר לכך אין חלוקות זמן "משוגעות" ויצירתיות יותר. אולם בתוך מסגרת זו נעשית עבודה מעניינת ומועילה. הילדים לומדים באווירה נעימה ואינם מתעייפים לקראת סוף היום. התוספת מאפשרת לבית הספר לחזק בצורה אורגנית ורציפה את התחומים הנראים לו כחשובים. מצד שני, אין צוות המורות מכוון להוראה דיפרנציאלית בה ילדים שונים מתמודדים עם משימות שונות בהתאם לנתונייהם ומצבם הלימודי. הראייה הדיפרנציאלית מתבטאת בעיקר בתגבורים הניתנים בסוף היום. אני נזכר בהסברה של מרים על מדיניות המעקב שלה. היא בעצמה עוקבת בצורה צמודה בעברית וחשבון: "רק זה מעניין אותי". יש מבחן שכבתי במקצועות אלה פעם בחודש וחצי. בנוסף בהתייחס לתוכנית החדשה בנושא "לחיות בנעימות ולא באלימות", פתחו בזמן האחרון דרך מעקב מסודרת של אירועי אלימות באמצעות יומני אירועים. מעבר לכך לא נראה שנושא המעקב תופס מקום מרכזי בבית הספר. אולם ללא תרבות כוללת של מעקב צמוד אחר התקדמות של כל תלמיד בכל המקצועות, התכנון הלימודי של המורה הרגילה לא יהיה פר ילד אלא פר כיתה. הכיתה נתפסת בעיקר כשלמות אחת.

אבל זאת הביקורת היחידה על עבודה שבסה"כ מתבצעת היטב.

מהם האפיונים של בית הספר שאפשרו לו לנצל בצורה טובה את התוספת? קודם כל וכבר רמזנו על כך: המנהלת. אנחנו מדברים על מנהיגה חזקה המובילה את המהלך בבטחה.

אבל אין זה מספיק. ישנם דברים נוספים שרצוי להצביע עליהם. תחילה, משהו על תרבות הזמן הכללית של בית ספר בן-צבי. ראשית, חדר המורים הצנוע בזמן השיעורים: לעיתים מצאתי שם מורות. אבל הן לא ישבו ופטפטו או עבדו כל אחת לחוד על הכנת שיעור ובדיקת מחברות. כמעט בכל פעם שנכנסתי, התקיים איזושהי ישיבה או עבודת צוות של שכבה שהכין חומרי למידה. שנית, ההפסקות. המורות יושבות ומפטטות – הריונות, ילדים, מתכוני עוגות, בעלים, סרט בטלוויזיה אמש ומאמר בעיתון וכו'. ואז – הצלצול. ותוך שניות, אינני מגזים - שניות, כולן קמות ויוצאות ללמד. להערכתי במרבית המקרים הזמן שעבר מהצלצול עד להתחלת הלימוד בשיעור היה דקה או שתיים מכסימום.

במלים אחרות, בית ספר בן-צבי מתייחס לזמן באופן כללי כמשאב יקר. הוא יקר ולכן "סוחטים" אותו על מנת להגדילו. אבל באופן פרדוכסלי גם יודעים איך לנצל אותו בנינוחות! אין היסטריה מסביב למשאב הזמן. הדוגמה המדהימה ביותר עבורי הייתה היום האחרון של שנת הלימודים.

מסיבות טכניות נשארו לי מספר ראיונות שלא הצלחתי לסיים במרוצת השנה – ראיון הורים, מספר בעלי תפקידים – יועצת, סגנית. "אז בוא ביום האחרון של השנה" מציעה לי מרים. "אבל זה יום תעודות, מסיבות וכו', אפריע." "לא נורא." מסבירה לי מרים. קודם כל מתברר שגם ביום זה בשעתיים הראשונות לומדים. רק אחר-כך מחלקים תעודות. הגעתי לבית הספר. המולה גדולה. הורים נכנסים ויוצאים. ילדים מתרוצצים. חיוכים וחיבוקים. אבל בכל זאת, ללא מאמץ מיוחד הצליחו למצוא זמן לאפשר לי לראיין הורים ובעלי תפקידים. (ההורים מאד מרוצים מבית הספר, אגב, וממרים – "אמא גדולה". יום לימודים ארוך? – דבר טוב, הילדים לא משוטטים.)

אין זה פלא שבית הספר מתייחס לזמן כמשאב חשוב ויקר. בביקורי הראשון מרים טיילה איתי בכל בית הספר. בדרך לכיתות אנו עוברים ליד מדרגות במקום מסוים. היא מראה לי שמתחת למדרגות שמה ארונית פתוחה כדי שהמורות יוכלו לשים שם חומר במידת הצורך. עוברים הלאה: היא פותחת דלת, אנחנו בכיתת ילדים. מדברים קצת עם הילדים והמורה ומתקדמים. פותחת דלת בצד שני של הכיתה. אנו בכיתה אחרת וכו'. כאשר חזרנו למשרדה לפתע תפסתי שכמעט ולא הלכנו באיזו שהוא מרחב (פרוזדור?) סתם. אבל מוכרחים להיות בבניין פרוזדורים! כן, אבל רובם שמשו ככיתות או מעבדות או משהו אחר. כמעט ולא ראיתי סנטימטר מרובע, לא על הקירות ולא מבחינת מרחב בית הספר שאיננו מנוצל להיבט חינוכי/לימודי זה או אחר, לעיתים בגודש מבלבל. בית הספר משדר אווירה של צפיפות אבל זו צפיפות פונקציונלית. דוגמה נוספת לכך: ביום אחר אני יושב בשיעור מדע בכיתה מסוימת. השיעור למעשה מתקיים בפרוזדור רחב בין מספר כיתות. המורה עומדת קרוב לדלת של כיתה ומדברת די בקול רם. הדלת פתוחה ובחדר הכיתה "האמיתי" מתנהל שיעור אחר של מורה אחרת שגם היא מדברת. שני השיעורים מתקיימים כסדרן, אין הרגשה שאחד מפריע לשני.

הניצול המירבי הזה של זמן ומרחב הוא חלק מתרבות המקום. בוודאי הושפעה ממנהיגותה של מרים. אבל אין זה הסיפור השלם. אני נוטה לאפיין צוותי מורות על פי טיפולוגיה פשטנית – המורות בבית ספר הן נשות גברים מבוססים המביאות משכורת שנייה הביתה, נחמדה אבל לא הכי חשובה, או הן מורות שמשכורתיהן משמעותיות מאד למשפחותיהן. בבית ספר בן-צבי אין ספק שמרבית המורות שייכות לסוג השני. הדבר התברר כמעט בכל שיחה שקיימתי בבית הספר. אין ספק שהדבר משפיע על יחסו של בית הספר למשאבים.

תמר, מחנכת כיתה ה' שנה חמישית בבית הספר, מספרת לי עליו. המנהלת – בולדוזר. עובדת קשה. כולם עובדים קשה, למען הילדים. היא מתקשה להציע לי טיפולוגיה של תלמידי כיתתה. "אחד אחד, כל אחד עולם ומלואו". מצד שני כאשר היא מספרת לי על שיטות ההוראה שלה מתברר שהיא לעבוד בקבוצות על פי רמות. יום לימודים ארוך? הנחיתו. הייתה התמרמרות אבל התרגלנו. התוספת איכותית. לא רק ביבי סיטר. גם בשעות האחרונות יש שיעורים רגילים.

שולה, מורה למדע וטכנולוגיה, נמצאת בבית הספר 7 שנים. "אני צעירה", היא צוחקת. רצתה לעבוד בבן-צבי. בית ספר גדול. צוות ענק. זאת המשפחה. עובדים קשה אבל כייף. מרגישים עבור מי. מדוע העבודה קשה? כי אין 80% ילדים טובים. איך מסתדרים? תגבורים (אבל לא אצל, קודם קרוא וכתוב, יש עדיפויות). אין מספיק זמן להגיע לכל הילדים אבל משתדלים. לפני יוח"א היה הרבה פחות

זמן. עכשיו מגיעים ליותר ילדים. יוח"א זה דבר טוב – לא מושלם אבל טוב. הכנסנו את הכל לשעות הלימוד. זה לא חוגים. חוג זה אסון, הילד משתדל פחות. שולה מרחיבה בנושא המדע וטכנולוגיה. "זה הקטע של שאלת שאלות – זה כלי." היא מסבירה. "אצלנו עושים ומראים." שיעור טיפוס אצלי? "הייתי עושה עבודה בקבוצות עם דפים מובנים, אבל טעיתי. קשה לילד בקבוצה. אני לא נגד פרונטלי. הם יותר מרוכזים. אני אוהבת להיות יותר בקשר עין עם כולם." שולה גם אחראית על עיצוב הסביבה בבית הספר. "הבעיה יש מחסור בכיתות לכן כל חלל פנוי עשינו כמרכז."

גם נעמה מורה למדע וטכנולוגיה (האם זה מקרה שהמורות שראיינתי – על פי בחירת מרים – היו מחנכות או מורות למדע וטכנולוגיה? האם גם בכך בא לידי ביטוי ההדגשים של בית הספר?) נעמה מורה ותיקה. "אם אני עדיין פה זה אומר משהו." מה מיוחד בבית הספר? המנהלת – היא נהדרת. תומכת במדע וטכנולוגיה, נותנת ציוד. יש הרבה ציוד ועושר. זה בית ספר עשיר? לא, אבל המנהלת מאמינה בחשיבות המקצוע. התוספת במדע בגלל שבוע לימודים ארוך הייתה חשובה מאד כי דרכי ההוראה החדשות המדגישות חקר לוקחות יותר זמן. שתי השעות הנוספות לא נוצלו להוספת חומר אלא למצות יותר. מבחינת ההערכה נעמה נגד מבחני ידע. היא בעד מבחני הפעלה. גם קלסר זה בקרה לדעתה. ההערכה צריכה להיות כמו הלמידה עצמה.

איריס מורה ותיקה מאד. מספרת לי על מרים. "היא לא קלה." דורשת. אבל היא נותנת גיבוי מלא. היא יודעת על הכל. עובדים קשה אבל יש תחושה של סירת מובחרת. חדר המורים מגובש. יש אווירה נעימה. "את ההריונות חווים ביחד."

יהודית נמצאת בבית הספר 3 שנים. היא מחנכת ב-ד'. מספרת לי על יוח"א. בהתחלה היה קשה. היה צוות מבחן שעסק בזה. היו בעיות משמעת. עכשיו רק אנחנו. יש המון מקצועות חדשים כמו אמנות. פיצולי כיתות. תוספת השעות מביאה לכך שיש יותר זמן עם מתקשים.

בסדרת ראיונות זו ועם מורות אחרות כמעט כל מורה באיזה שהיא שלב ציינה שלבית הספר חסר משהו – כסף, ציוד וכו' או שעובדים קשה. אבל מעניין שאף אחת לא ציינה עובדה זאת בטון מתלונן! משאבים חסרים, זאת עובדה. מקבלים אותה כך. אלה הנתונים, אולי מרים תשכיל להשיג לנו משהו מזה. אבל גם אם לא, צריך לעבוד, זו המציאות וזהו זה. ניסוח זה הוא שלי אבל זהו המסר שקלטתי מדברי כל המורות גם ממרים עצמה.

אפיון מרכזי של תרבות בית הספר הוא יחסו למשאבים. בית הספר מתייחס לכל דבר ולא רק לזמן כמשאב יקר. לא מוכנים "לחטוף" כל משאב שמזדמן. למשל מרים לא רצתה לקבל את תוכנית קרב כי לדעתה לא התאימה לתפיסת בית הספר. אבל אם משאב נראה מועיל, ינוצל היטב. לכן בית הספר יכול היה להגיב לתוספת השעות בשבוע לימודים ארוך כהזדמנות, כדבר שיאפשר לו להגשים יותר טוב את חלומו הפדגוגי/לימודי – קידום תלמידיו במקצועות יסוד, חינוך לסובלנות ונגד אלימות, תגבור לימודי מדע וטכנולוגיה ואמנות.

יישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות

פורטרט בי"ס וייצמן

ההיסטוריה של הכנסת שבוע בן 41 שעות כמו על כל 400 בתי הספר האחרים בארץ, שבוע בן 41 שעות הונחת על בי"ס וייצמן בהפתעה. ביה"ס לא היה ערוך לכך והמחשבה הראשונה של המנהלת, הגב' דברה בן אב"י הייתה: לשלב את שבוע בן 41 שעות עם כלל התפיסה הבית ספרית. היא "פינטזה על מדעים", על שיעורים מעניינים, על הישגים ועל מרצים מהאוניברסיטה. אך העלות הגבוהה מנעה אפשרות זו. בסופו של דבר חזרה דברה ל"משאב העיקרי" שלה: צוות המורים בביה"ס. מורים מתוך ביה"ס איישו את השעות שנוספו. השעות הנוספות היו המשך של יום לימודים רגיל והמורים לימדו עד שלוש וחצי. אך מכיוון שהחוק ל- 41 שעות לא חל על כלל בתי-הספר בעיר, נוצרו בעיות אישיות עם ילדיהם הפרטיים של המורים. הם חזרו הביתה בשעות הרגילות. ואילו המורות עבדו עד שעות מאוחרות. הורי ביה"ס התחלקו בדעותיהם: חלק מההורים (רובם עולים מחבר העמים) רצו לנצל את השעות של אחה"צ לחוגים במסגרות שונות, ואילו הורים אחרים שמחו שילדיהם זוכים להשגחה של ביה"ס בשעות אלה. מאידך התנאים הפיזיים העיקר על כולם.

עומס העבודה על המורים נתן את אותותיו: באמצע השנה המורים מרדו. היו שיחות עם הפיקוח, אך לא היה שינוי בתנאי העבודה של המורים, וכך הסתיימה השנה. סיכום שנה ראשונה זו הראה מעט הצלחות בהישגים.

לפי דברי המנהלת "התפנית חלה עם השינוי בחוק": שבוע בן 41 שעות לכתה, ולא בהכרח כל הזמן לכל ילד. מכאן ואילך נוצרה ההזדמנות ל-"זמן מוקדש ללמידה אמיתית ואיכותית, לאורך ולרוחב". היישום של "החוק המתוקן" אפשר לחבר את שבוע בן 41 שעות לתפיסה הכללית של ביה"ס ולהפוך אותו לחלק אינטגרלי ממערכת הלימודים.

מסגרת הפורטרט

כל מה שקורה בבית ספר וייצמן הוא חלק אינטגרלי מחזון מושרש המשתקף בכל עשייה בחייו. כל ניסיון להפריד בין החלקים השונים (כמו שבוע בן 41 שעות) יהיה בהכרח מעשה מלאכותי. אי לכך, החלטנו להביא את בית הספר דרך פורטרט כולל, בו נמצא גם שבוע בן 41 שעות.

בית-הספר היסודי על שם וייצמן ממוקם באחת השכונות הוותיקות של העיר חופים. ביה"ס מונה 470 תלמידים מכתות א' עד ו' (מתוכם 60% עולים מחבר העמים). בביה"ס 49 מורים, 18 ותיקים ו-31 חדשים (עד חמש שנים בהוראה).

נכנסים לביה"ס דרך שער ברזל פשוט המורכב על בסיס בטון מסוייד בצבע לבן. מעל השער: שלט לבן ובו שם ביה"ס. עוברים את ה"בוטקע" מעץ בצבע ירוק של השומר ונכנסים לתוך ביה"ס דרך שביל מוצל מעצים. מכל הצדדים נקי להפליא. ממול, שלט מעץ המראה שהחורשה הוקמה על שם מורה בביה"ס שנפטרה. החורשה היא אנדרטת זיכרון. שקט מוחלט, כאילו אין איש בסביבה. בסוף השביל הקצר והמעוקל מתגלה ביה"ס. אז רואים רחבה מבטון אפור חשופה לשמש, ללא פינה מוצלת, ללא קישוט, נקיה להפליא ובה מבנה בית-הספר בן יותר מ-40 שנה. לפי דברי המנהלת "הוא נבנה בשנות החמישים בבנייה מהירה כדי לתת מענה לעלייה הגדולה של התקופה".

הבנייה פשוטה למדי: חמישה מלבנים לבנים דו-קומתיים, עם חלונות מסורגים בסורגים צפופים מהווים את מבנה בית הספר. ארבעה מהם ממוקמים בארבעה קדקודים של הרחבה המרובעת. מבנים אלה נקראים בפי כל: "בתים". כל בית מאכלס אחת או שתי שכבות גיל. בולטת העובדה שהמבנים אינם מקושטים מבחוץ, כלל. בניגוד לחורשה בכניסה בה נכנסנו, אין כאן ירק. המבנה החמישי הוא מבנה "רכבת" לבן בן קומה אחת. הוא מבנה ההנהלה, המזכירות, חדר המורים וחדר האחות והוא מעט מרוחק מהמרכז. היום בונים בבית הספר חצר מכורה הסוגרת בין ארבעת הבתים.

חצר בית-הספר נקייה מאוד. מאחור שני מגרשי כדור-סל מרוצפים. מראה בית-הספר קפדני, צנוע ומחמיר (austere). גם חדר המורים פשוט: לוח לבן ובו מודיעים על פעילויות היום. מגירות קטנות לכל מורה, רהיטים צנועים ופינת קפה לא מפותחת. כמעט ואין קישוטים על הקירות. בחדר המורים, בשולחן צדדי מונח מחשב לצורך עבודות המורים.

השקט המוחלט ששורר במהלך שעת הלימוד, מופר על ידי צלצול "מוזיקלי" צורמני. הילדים יוצאים מהכתות בסדר ובשקט. החצר מתמלאת לאט, לאט. הילדים פונים בקבוצות למשחק או סתם מפטפטים. מיד מאוישות עמדות המורים התורניים. התחושה המתקבלת היא שהילדים "יודעים" לאן הם הולכים. התנועה שלהם נראית כמכוונת וזורמת. גם המורים יוצאים מהכתות וממהרים: אלה למקום התורנות שלהם ואלה לחדר המורים. בחדר המורים מוזגים שתייה וניגשים לעבודה עם עמיתים.

באחת ההפסקות שצפינו בהן, באה לקראתנו קבוצת ילדים גדולים והתעניינו בנו בסקרנות. אחד הילדים (מכתה ו') פנה ישירות לאחת מאתנו. התבונן ואמר: "המשקפיים שלך לא מתאימות לך". לשאלה: "למה?" הוא השיב אחרי מחשבה: "הן פשוט לא מעוצבות בצורה שהולמת את הפנים שלך". והוסיף: "המסגרת מרובעת ואילו הפנים שלך עגולות". התפעלנו מהיכולת הרפלקטיבית שלו: מהרמה האינטואיטיבית- "משהו לא מסתדר לו במשקפיים"; לרמה התגובתית- עושה פוקוס על עיצוב המשקפיים; לרמה השלישית הממשיגה במדויק את חוסר ההתאמה שחש תחילה בין צורת הפנים לבין עיצוב המשקפיים. (Bain, Packer, Ballentyne, Colins !998)

האם סגנון התבוננות זה של התלמיד והיכולת שלו להמשיג מגוון רמות של חשיבה מרמז על המתרחש בביה"ס מעבר לקירות הלבנים הלא מקושטים? מה בדיוק קורה בביה"ס בזמן ש"שקט" בחוץ?

בתום ההפסקה ילדים ומורים כאחד נכנסים חזרה מיד לכתות. אנחנו באות בעקבותיהם. נכנסים לבתים דרך לובי משותף למספר כתות. שם מתגלה סביבה לימודית מעוצבת ופשוטה איפה שכל פינה מנוצלת לצורך לימודים. מתחת למדרגות מגירות וספריות, על הקירות קישוטים ולוחות המציינים נושאים הנלמדים בכתות. קיר אחד מוקדש לאומנות- רפרודוקציות של ציורים מפורסמים. מתחת ללוח שתי נקודות חשמל מפוצלות המיועדות להפעלת טלוויזיה ווידיאו או להפעלת מחשב.

במרכז הלובי מספר שולחנות וכסאות בהן עובדות מורות עם קבוצות קטנות ובעבודה פרטנית. דלת מול דלת שתי כתות א'. נכנסים לכתה אחת. בחלונות וילונות, מתחת לחלון מקום לתליית המעילים, הלוחות סביב הקירות מקושטים עם חומר לימוד ועבודות ילדים מתחת לכותרת: "אנו יוצרים".

ילקוטי הילדים תלויים על גב הכסאות, דבר המגביר את הצפיפות במעברים. הילדים יושבים ליד השולחנות המסודרים בצורת ח' גדול ועוד שולחן ארוך בצד. הילדים יושבים כולם סביב שלושה שולחנות ענק. בפינה אחת מיני- ספרייה ושולחן נוסף לעבודה עצמית. צפוף בכתה. פינת חשבון להפעלה עצמית של תלמידים. באחת הפינות שולחן עם מחשב ושולחן לעבודת תלמידים. הילדים עובדים בתחום חשבון. על הלוח כתובות משימות, מחולקות למשימות חובה ומשימות אתגר. חלק מהילדים מקבלים ספרים לקרא בפינה. המורה יושבת באחד השולחנות לעבוד עם הילדים. על השולחן, כל מיני כלי עזר: בדידים צבעוניים, בדידים לא צבעוניים, חשבונייה, בכתה רשרוש של עבודה. ילדים שמסיימים את עבודתם, יכולים להמשיך לאתגר. המורה מציינת ילדים שכבר הגיעו למשימות אלה. המורה: "חברים, הינה עוד שני ילדים שהגיעו לאתגר". הפעמון הצורמני שוב מצלצל וילדים לא קמים. ממשיכים בעבודתם. לשאלה: מה זה אתגר? הילדים עונים: "משהו יותר קשה. המורה אומרת: "ילדים בואו נראה לאן תגיעו". שומעים הרבה: "יופיי", "כל הכבוד", "תמשיך". ילדים עוזרים אחד לשני ומסבירים בעזרת אביזרי העזר. באמצע השיעור המורה אומרת: - "ילדים, ילדים שימו לב". המורה מחבקת ילד ואומרת: - "אורן שלנו, אורן שלנו עובד היום מאוד, מאוד יפה בחשבון. מה מגיע לו?" והכתה מוחא כפיים. ילדה מתלוננת שלא הספיקה להגיע לאתגר, והמורה אומרת: - "לא נורא, זה לא חובה". המורה מביאה ליד הלוח ילדה אחרת, והסיבה לכך היא שאותה ילדה הספיקה לבצע משימות רבות מאז הבוקר. אז מה המורה אומרת? "כל הכבוד על היוזמה. היא לא צריכה מורה, היא ממש עצמאית, מגיע לה מחיאות כפיים. היא יודעת שמסיימים משימה אחת ולוקחים משימה אחרת".

העבודות נצברות בתיק לצורך מעקב. לכל ילד בכתה יש פורטפוליו. הילדים מסבירים שזהו תיק העבודות שלהם בעברית ובחשבון. ילדה אומרת ש"כיף שיש פורטפוליו כי כך מרגישים שמתקדמים יותר". בשלב מסוים נכנסים ילדים מה"קורס" (ראה עמ' 4): "לחיות בעולם ירוק" (איכות הסביבה) ובודקים את ניקיון הכתה. המורה מסבירה שזה תפקידם, אך הדבר אינו מפריע או מפסיק את תהליך העבודה בכתה.

כאשר המורה למוזיקה נכנסת לכתה, המורה המחנכת יוצאת עם חמישה ילדים לעבוד בלובי. כל כמה זמן היא מחליפה קבוצות לפי רמות.

כך ממשיך היום. המורה המחנכת עובדת ללא "חלונות" הן בכתה והן בצד מורות מקצועיות אחרות. חשוב לציין, שגם בשעות המאוחרות, מתח הלימודים לא יורד.

בסוף היום המורה אומרת: - "בואו נעשה משוב על היום". "מה עשינו?" "מה למדנו?" "איך הרגשנו?". הילדים עונים לה: "כיף". והיא אומרת: "כיף זה לא תשובה מספיקה, תנסו להיות ספציפיים יותר". ואז הילדים אומרים: "כתבנו סיפורים, פתרנו בעיות, קראנו...".

יום הלימודים מסתיים, והילדים יוצאים עם הילקוטים ותומים לעגלות קטנות. המורה מסבירה שעקב השעות הרבות שהילדים שוהים בביה"ס, הילקוטים כבדים מאוד.

כנה א' היא רק דוגמא אחת של העשייה הלימודית הנמרצת המתקיימת בתוך הכתות. היא משקפת את תפיסת ביה"ס, עליה נשענת תכנית הלימודים.

תכנית הלימודים הבית ספרית.

תכנית הלימודים הבית ספרית מושתתת על התפיסה הטוענת לאוטונומיה הבאה לידי ביטוי ביכולת הבחירה של התלמיד: 37% מכלל הלימודים כרוכים בבחירה זו או אחרות מצד התלמידים. העיקרון של התכנית הנה השאיפה להישגים. היא באה לידי ביטוי בניצול זמן מקסימאלי, בפיתוח כלי חשיבה אצל הילדים וביצירת אווירה לימודית חיובית מתמדת. המטרה היא מימוש הפוטנציאל של כל ילד.

ביה"ס מערכת לימודים הכוללת:

6. קורסים דו שכבתיים (כ- 10 קורסים לבחירת התלמידים אחת לסימסטר)
7. עבודות חקר בנושאים שונים.
8. קבוצות "תגבור" וקבוצות "האצה".
9. "זמן גמיש". זמן בו התלמיד בוחר את פעילויותיו בכתה וחייב בדיווח למורה בסוף היום.
10. לימודים אינטגרטיביים.
11. עגום משאבים.
12. מעקב והערכה.

1. הקורסים הדו-שכבתיים הם תכניות לימודים המבוססות על כישורים ותחומי עניין של המורים מחד, ושל הילדים מאידך. מנהלת ביה"ס הציעה למורים שכל מורה שמתעניין בתחום אקסטרה-קוריקולרי ומוכן לבנות תכנית לימודים מעניינת המשלבת תיאוריה ומעשה, רשאי להגיש הצעה. ההצעות נבחנו בקפידה ואושרו על ידי ההנהלה. על מנת לקיים את הקורסים בקבוצות קטנות, ביה"ס חולק לשלוש שכבות דו-גיליות. התוצאה של חלוקה זו היא קבוצות המונות כ- 12-15 תלמידים. כל קבוצה דו-גילית מקבלת הביתה חוברת עם רשימה מפורטת של תשעה קורסים לבחירה לסמסטר. הילדים בוחרים יחד עם ההורים עדיפות א' ועדיפות ב'. מיד לאחר מכן הם משובצים למחצית השנה. שעות הקורסים הן חלק אינטגרלי ממערכת הלימודים הבית ספרית. כעת הן כלולות חלקית בשבוע לימודים בן 41 שעות. דוגמאות של הקורסים הן: התעמלות קרקע, הרפתקה בצבע, נגינה בכלי הקשה, לחיות בעולם ירוק, בעקבות בעלי חיים, עיתון ביה"ס, כלי תחבורה והתפתחותם, מסע בין כוכבים, תזונה נכונה, תופעות טבע, סריגה, גוף האדם, ילדים בחברות שונות, משחקי נופש ופנאי ועוד. בתום כל קורס מתקיימת פגישת משוב והצגת תוצרים. המשוב מורכב מהתייחסות לתכנים, לדרכי העבודה ולתוצרים.

2. עבודות החקר מתקיימות בכל הכתות ובכל הרמות. חלקן בנושאים אינטגרטיביים כמו "חופים עירי" וחלקן בנושאים מקצועיים כמו למשל בתנ"ך. המורות מונחות כל שבוע לביצוע העבודות בכתות על ידי מנחה חיצוני. גם כאן מורגש הניצול המרבי של כל משאב אפשרי: זמן, משאבים מקצועיים של המורים, חומרים שונים ועוד. גם המורות וגם התלמידים גאים מאוד בתוצרים של עבודות החקר ושמחים לשתף ולהראותם לכל המעוניין.

3. קבוצות "תגבור" וקבוצות "האצה" משמשות אמצעי למימוש הפוטנציאל האישי של כל ילד. ביה"ס מנווט את הישגי התלמידים דרך עבודה בקבוצות קטנות. הקבוצות מיועדות גם ללימוד בסיס (שפה וחשבון), אך גם ללימוד העשרה כמו למשל אומנות ומחשבים. הקבוצות מתקיימות גם כקבוצות אורך וגם כקבוצות רחב. אפילו בזמן מבחן חושבים על כל ילד והפוטנציאל שלו. המורה לחשבון בכתה ו' השמיעה ביטויים כמו: "אתם פותרים איך שאתם רוצים. כל דרך מקובלת עלי." ועוד הוסיפה: "תפסיקו להיות חסרי בטחון. תבטחו בתשובות שלכם".

שאלנו את עצמנו האם קבוצות אלה אינן יוצרות תיוג אצל הילדים. את התשובות קבלנו גם מהמורות וגם מהתלמידים. הקבוצות בנויות לתקופות קצרות (שליש). בתום כל שליש התלמידים נבחנים והמורות רושמות פרופילים חדשים שבעקבותיהם החלוקה נעשית מחדש. בכתות א' זוהי אפילו עבודה חודשית. גם כאן הביטוי השגור בפי המורים והמנהלת הוא: "אנחנו כל הזמן עם יד על הדופק". הילדים סיפקו לנו תשובות אחרות: "אני תלמיד בינוני ויש לי פוטנציאל טוב, אז מקדמים אותי". והדעה הרווחת בפי כל היא: "שאין תלמידים חלשים". המעקב התמידי אחרי ההישגים של כל ילד, באמצעות המיפויים, הפירוק והבנייה מחדש של הקבוצות, השעות הנוספות של עבודה קבוצתית ופרטנית של המחנכת הם הבסיס למערכת הדינמית והמשתנה של ביה"ס. מכאן יוצא שפיזור השעות בתוך הכתה משתנה כל הזמן ואתו גם המערכות האישיות של התלמידים באותה כתה.

4. זמן גמיש הוא זמן בו הילדים בוחרים פעילות ועסוקים בה, כמו עבודה במחשב (בתוך הכתה), או תכנון של פעילות להפסקה הפעילה, עבודה במועצת תלמידים, קריאת סיפורים, כתיבה, ועוד... בזמן הזה המורים עובדים עם קבוצות קטנות לצורך תגבור והאצה.

5. לימודים אינטגרטיביים מתקיימים פעמיים בשבוע בשילוב שלוש מורות: אומנות, מוזיקה והיסטוריה. הפרוייקט "חופים עירי" מהווה דוגמה טובה של לימודים אינטגרטיביים. זה פרוייקט לכיתות ג' ו-ד' ביחד, שתוכנן יחד עם הורי הכיתות והגיע לסימום באפריל בהצגה מפני ההורים. בתוצרים של "חופים עירי" היה הכל: שימוש בקרטונים לבניית דגמים, שיחות עם שכנים, מצגות במחשב, ריקודים מעדות שונות, שירים בשפות שונות, מוזיקה קלאסית, אומנות, יצירת סמלים חדשים לעיר חופים, בנינים דמיוניים, עיר מתחת לים וכו'. לשאלה מתי עשיתם את כל זה? ענו הילדים: "אחרי שחקרנו, ושאלנו, ותכננו, אז עשינו את הכל". "ומתי עשיתם? בביה"ס" ותלמיד ענה: "גם. וגם אחר כך (אחרי הצהריים) המשכנו".

6. עגום משאבים בא לידי ביטוי בכך שאין הפרדה בין הפרוייקטים השונים ושעות ביה"ס. לדוגמא, ביה"ס משלב בתוך התכנית גם מרכז למידה המופעל על ידי עיריית חופים (במימון קרן רש"י) לכתות ה'- ו', המתגבר את לימודי העברית, מתמטיקה ואנגלית (ארבע פעמים בשבוע עד השעה 5:00 אחר הצהריים- 12 ש"ש). התכנית מיועדת לתלמידים בחתך ציונים בין 60 ל-70. הילדים מדווחים על עצמם ש-"התכנית מיועדת לתלמידים טובים שיכולים להיות עוד יותר טובים".

גם פרויקט 41 שעות משולב באותה דרך. אין הפרדה או הבדל מבחינת איכות או תוכן השעות והפרוייקט הוא חלק אינטגרלי של היום. אחת המורות ספרה שלפני הכנסת הפרוייקט 41 שעות היא הייתה מגיעה מיוזמתה לביה"ס אחה"צ על מנת לעזור לילדים בלימודים "כדי לסגור פערים". כעת אין לה צורך בכך. היא מצליחה להגיע לכל ילד וילד אודות לתכנון המוצלח של 41 שעות. מורת השילוב טוענת שהיום יש סגירת פערים משמעותית יותר שכן גם המורות המחנכות עוזרות לילדים. היא עצמה קבלה השנה טיפול ב- 21 ילדים (למרות שהיא אמורה לטפל ב- 11). שיתוף הפעולה עם המורים והתוספת של שעות לכתה, מקדמות את ההישגים של כלל הילדים. המורה לחינוך מיוחד ידעה לתת דוגמאות רבות וספציפיות של הצלחות גם בקרב ילדים שבאו מהחינוך המיוחד, ושולבו בהצלחה בכתה רגילה. היא מחזקת את העמדה שהמערכת הנוכחית מאפשרת להגיע לכל ילד וילד. "אפילו עם 41 שעות, אין זמן"- טוענת אותה המורה.

7. מעקב והערכה הפכו לחלק מתרבות ביה"ס. כל פרויקט או תכנית, כרוכים בתהליך של מעקב והערכה. בי"ס וייצמן לא מסתפק "בתחושה" של הצלחה. בביה"ס מונתה מורה אשר משמשת כמעריכה של כלל הלימודים. היא עוסקת בפיתוח כלים למדידה והערכה והיא טוענת שההערכה היא חלק מהעבודה של כל מורה. לדעתה "שבוע לימודים בן 41 שעות מאפשר את הזמן הדרוש כדי לבצע את המעקב האישי"- כפי שצוין למעלה, המבדקים הם לצורך משוב וביקורת, וכן למיון ילדים לקבוצות "האצה" וקבוצות "תגבור". המורות גם מרגילות את הילדים מכתה א' לתת משוב לעשייתם ולמידתם. ילדים לומדים לסכם את היום. גם התכנית בכללותה נתונה למעקב והערכה. למשל, חלק מהמורות מתלוננות על העובדה שעבודות חקר מתחילות לעייף את הילדים. הם החלו לחשוב על אלטרנטיבות להמשך ההתפתחות בלמידה. כפי שהמנהלת אומרת: "שום דבר לא מובן מאליו, וגם עבודות החקר עומדות בסימן בדיקה כל פעם מחדש".

לסיכום תכנית הלימודים: כל השעות שביה"ס מקבל, לא משנה מאיזה מקור, מוכלות בתפיסה הכללית של בית הספר- שעות נוספות לתגבורים והאצות, למסגרות תומכות, לפרוייקטים אישיים בגישה של חקר, לבחירת התלמידים בתחומים בהם ברצונם להתמחות. השעות פרושות על פני כל יום הלימודים והן חלק אינטגרלי ממנו. יוצא מכך, שכתה מקבלת עד 56 ש"ש. התמונה המתקבלת היא בהחלט תמונה של שלם עם מנגנון פנימי משוכלל.

למשל: התכנית השבועית של כתה א' כוללת

10 שעות מדע (6 מתמטיקה, 2 מדעים, 2 מחשבים),

19 שעות בתחום חברתי תרבותי (15 קריאה, כתיבה, נושאים שונים, 1 שעת סיפור, 3 ש"ב),

12 שעות בתחום היצירתי (3 אומנות, 3 חנ"ג, 1 דרמה, 2 משחקה, 3 מוסיקה),
15 שעות מוקדי בחירה (2 מוקד העשרה, 3 תחומי בחירה, 8 פרויקט חקר ו- 13 קורסים).
התוצאה היא, שלהרבה ילדים בכתה יש בעצם מערכות לימודים שונות בתוקף העובדה שילד מסוים
משתתף בקבוצת האצה, ואילו ילד אחר, בזמן אחר, משתתף בקבוצת תגבור. הדבר נכון עוד יותר
לגבי שעות הבחירה, בהן מתפצלים הילדים לקבוצות דו גליות לפי עניין.
"הילדים מקבלים את התכנית השבועית כמובנת מאליה: "לומדים יותר" "משחקים ונהנים"
"מתגברים את הילדים" לומדים אומנות ולצייר" "כשנהיה גדולים נהיה יותר נבונים ונרוויח יותר
כסף". "אך חוזרים עיפיים הביתה".

נחזור כעת לשאלה ששאלנו תחילה: האם סגנון ההתבוננות של אותו התלמיד והיכולת שלו להמשיג
מגוון רמות של חשיבה מרמז על המתרחש בביה"ס מעבר לקירות הלבנים הלא מקושטים: מה בדיוק
קורה בביה"ס בזמן ש"שקט" בחוץ?

לאור המתואר עד כאן, התשובה שלנו היא, שאכן סגנון ההתבוננות של התלמיד נובע ישירות
מהתפיסה של ביה"ס, מתכנית הלימודים ומהדרך לתרגום העקרונות לעשייה. תשובה זו מזמינה
שאלה חדשה: מי עומד מאחורי כל העשייה הזאת?

תפיסה חינוכית זו של ביה"ס, השזורה ורקומה כאריג בכל פינה של ביה"ס היא ביטוי החזון החינוכי
של האנשים העובדים בבית הספר, ובראש וראשונה, של מנהלת בית הספר. אך גם של המורים
וההורים.

המנהלת

דברה היא דמות דומיננטית וכריזמטית בביה"ס. היא אישה גבוהה, רזה והליכתה
אצילית. נותנת תחושה של שליטה בממלכה. המורים מתארים אותה כדמות לדוגמא:
"עם מנהלת כזאת אי אפשר לא לעבוד", "לא ברור היכן הבית שלה: אם בביה"ס או
בביתה". "כל מה שקורה פה זה בזכות דברה". "אם אתה נמצא בסביבה של עובדים,
אתה לא יכול לא לעבוד. אתה נראה מוזר, ואתה בעצם מוזר".

דברה מתעניינת בכל מה שקורה בביה"ס וצפיפותיה ושאיופיה באות לידי ביטוי כמעט בכל
הזדמנות. במפגש סיום לאותו פרויקט בנושא "חופים, עירי" ילד פנה והראה לדברה את עבודתו
בה הוא הציע לבנות שכונה בים. התגובה הנלהבת של דברה הייתה: "יופי של רעיון! גם אני
חשבת פעם על רעיון דומה. אפשר לחקור אפשרות זו לעומק בקיץ".

המורים

דברה איננה פועלת לבד. היא מוקפת בצוות מורים מסור העובד בשיתוף פעולה מלא. תחושת
האחריות האישית כלפי כל ילד וילד והשייכות לבית-הספר, הם המאפיינים המרכזיים של רוב
המורות. תחושת השייכות של המורות נגזרת מהעובדה שביה"ס משקיע

1- בהתפתחותן הפרופסיונאלית של המורות,

1- ההתפתחות הפרופסיונאלית של המורות. עבודתן של המורות מלווה בהנחיה ובהשתלמויות שהן פרי של חשיבה הוליסטית. למשל, מכון "ברנקו וייס" מוביל פרויקט "בפיתוח חשיבה של תלמידים בשיעור". מנחה חיצוני מדריך ומנחה את המורות בהנחיית "עבודות חקר". השתלמויות אלה משולבות בתוך לוח הזמנים של ביה"ס. ומהוות חלק אינטגרלי של מערכת השעות של המורים.

2- הצבת אתגרים בפני המורות. דוגמאות להצבת אתגרים בפני המורות הן: הקורסים, יחידות הלימוד האינטגרטיביות והובלת פרויקטים לימודיים. דוגמא אחת היא המורה לחינוך גופני המלמדת "קורס" בנושא "משחקי נופש ופנאי". הילדים נדרשים לכתוב עבודה בנושא, הכולל מאפיינים של משחקים שונים ולבסוף ממצאים משחק משלהם ומלמדים אותנו בכיתה. המורה לחנ"ג הייתה גאה מאוד על ההזדמנות שניתנה לה לעסוק בתחום שהיה לה זר לחלוטין: כתיבת עבודות.

כל שעה מנוצלת לעשייה. המורות עובדות גם בזמן ההפסקות כדי להספיק לתאם, לתעד, לתכנן. בבי"ס וייצמן אין מושג "חלון במערכת", לא לתלמיד ולא למורה. יש הטוענים שהמורות עובדות נורא קשה וקיימת סכנה של שחיקה. מאידך, ההתארגנות הטובה של ביה"ס סביב השעות מאפשרת למורות זמן עבודה ותכנון בתוך ביה"ס. מורה רווקה אחת אמרה: "אין לי חיים משלי".

ההורים

גם ההורים הם משאב חשוב בביה"ס. הם מעורבים מאוד בכל תחום שיש ביכולתם לתרום. למשל, בישיבת תכנון והכנה של הפרוייקט "חופים עירי" הגיעו 14 אמהות, 4 אבות, 8 ילדים ו- 5 אנשי צוות (המורות של כתות ג'- ד' והסגנית). בפתיחה, אחת המורות דברה לאט וברור: "אתם תושבי העיר, אתם גרים בה ויש לנו משימה בה אנחנו שותפים". שושנה (הסגנית) פנתה להורים וחזקה את דבריה של המורה: "אנחנו רוצים לעשות עבודת חקר שתהיה מעמיקה ורצינית מעבר לגדר של ביה"ס". הצוות פנה להורים בבקשה להציע עצמם לעשייה. תחילה היססו, ואחר כך היה מגוון של הצעות: אימא אחת אמרה שהיא לא עובדת והיא מתנדבת ללוות סיורים בעיר. אבא אחד אמר שיש לו מוסך ואולי זה יעניין את הילדים. אבא אחר הציע לארגן לילדים ביקור בבית החולים. אימא אחת אמרה שבעלה נולד בחופים והוא יכול לתת סיור היסטורי בעיר העתיקה; היא עצמה למדה בעיר

ושמרה את כל התעודות שלה כך שהיא תוכל לספר על ילדותה בעיר בשנות ה-60. אחד הילדים אמר שהוא מתעניין בנושא ושהוא חיפש על כך באינטרנט. שושנה אמרה שאימה חייתה במעברות והיא תוכל לבוא לספר על כך. התפתחה שיחה סביב אפיית לחם ביתי ואחת האמהות אמרה שיש אצלה טבון ואז הועלתה האפשרות לאפות לחם עם הילדים. אבא אחר (שוטר) הציע סיור במשטרה. הם גם דברו על אימא אחת שמציירת. ההורים הציעו שילדים ילמדו שירים בכל השפות המיוצגות בכתות. הסתבר, במהלך השיחה, שבמסגרת תכנית הלימודים במוסיקה, הילדים כבר חודשיים לומדים שירים מכל העדות. בסוף השיחה הוסכם שבסיס העבודה של פרויקט זה הוא: עבודות חקר של הילדים סביב הנושאים שעלו בפגישה. הפרוייקט דרש את גיוסם גם של ההורים וגם של המורים בצד הילדים.

התוצרים היו מוכנים באפריל והם הוצגו בכבוד בפני הורים, ילדים והצוות. הם באמת עשו את כל מה שתכננו, והרבה יותר כמו שמתואר בעמוד 6 למעלה.

דוגמא נוספת של מעורבות ההורים: ההפסקה הפעילה. ההפסקה מתנהלת במסגרת הפעילויות של ביה"ס הקהילתי, ולכן גם גורמים קהילתיים משתתפים בה. ההפסקה הפעילה מתוכננת אחת לחודש על ידי שכבה אחת בכל פעם, היא מתוכננת בכתות על ידי המורה עם התלמידים. הילדים מנדבים את ההורים כמשאב לאותם נושאים בהם הם יכולים לתרום. ההפסקה הפעילה מנוצלת ללמידה חווייתית. כל הפסקה כזאת מוגדרת תחת נושא לפי בחירת השכבה המארגנת. למשל: כתות א' תכננו הפסקה פעילה בנושא "בריאות". שטח ביה"ס היה מחולק לתחנות: בריאות השן, תזונה, מדידות הגוף, לוח לבדיקת ראייה, התעמלות ומשחקי ספורט, דפי שעשועים בנושא. בכל תחנה היה דף מידע ופעילות. ההורים שהתנדבו (שיננית, אחות, תזונאית) ניהלו את הפעילויות. גם המרכז לבריאות בחופים היה פעיל בפעילות. הילדים נדדו בין התחנות, אספו חומרים וידע, וכפי שתלמידה מכתה ו' אמרה: "גם אם זה לא היה חדש זה אפשר העמקה בחשיבות הנושא". ההשתתפות הפעילה והאחראית של ההורים בהפסקה מחזקת את המסר הכללי של בית-הספר. בבית-ספר וייצמן פשוט לומדים- בכל צורה, בכל דרך, כל הזמן, בעזרתם של כולם.

משההורים נשאלו ישירות לגבי שבוע לימודים בן 41 שעות הם נראו מבולבלים אך בסך הכל מרוצים. חלק מההורים לא מבינים שהיום יש שבוע לימודים בן 41 שעות מפני שהרבה ילדים לומדים עד 14:15. אימא אחת הסבירה לאמהות אחרות שעכשיו יש הרבה יותר שעות רוחב "כפי שדברה ספרה בתחילת השנה". היו הורים שילדיהם משתתפים במרכז למידה. ילדים אלה לומדים עד 17:00 אך מקבלים בביה"ס ארוחה חמה (בתוך המסגרת של פרויקט רש"י). רוב ההורים הביעו שביעות רצון מהמצב הנוכחי, אך התלוננו על השנה שעברה, וחלקם עדיין חושבים שיש בעיה עם הארוחה החמה. כדי לפתור את הבעיה ההורים ומועצת התלמידים ארגנו יחד קפיטריה צנועה.

עד כה תיארו את הכוחות הפועלים בשיתוף פעולה בביה"ס והמאפשרים את מימוש החזון החינוכי.

לסיכום. נחזור שוב לשיחה עם התלמיד לגבי המשקפיים:

"המשקפיים שלך לא מתאימות לך". לשאלה: "למה?" הוא השיב אחרי מחשבה: "הן פשוט לא מעוצבות בצורה שהולמת את הפנים שלך". והוסיף: "המסגרת מרובעת ואילו הפנים שלך עגולות".

בתום ביקורנו בבי"ס וייצמן חשבנו שוב על אמירה זו של הילד, מפני שגם לנו לא הסתדר הניגוד לכאורה בין החזות הסגפנית של ביה"ס ופועלו החינוכי העשיר.

אך כמו שהילד עשה רפלקציה להפריד בין שני אלמנטים שנראו לו לא מתאימים - המסגרת והפנים, גם אנחנו הפרדנו בין החזות והעשייה. המסקנה שלנו הייתה "שהמסגרת המרובעת עשויה להסתדר יפה עם הפנים העגולות" כאשר הם משולבים בתפיסה תרבותית אינטגרלית.

בי"ס בן-גוריון מממש תפיסה תרבותית המדגישה את הרוח וההשגים מעל לצרכים החומריים. ולכן, עד לסוף הביקורים שלנו, כבר לא ראינו עד כמה ביה"ס סגפני, לא מקושט נקי ופשוט. רק התבוננות בסרט שצלמנו הבליטה והזכירה מחדש את שראינו בביקורנו הראשון. רק שבעת, המשמעות שיחסנו למראה היא אחרת לגמרי מזו של המתבונן מבחוץ.

ד"ר יהודית זמיר וד"ר ברברה רוזנשטיין

יישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות

בי"ס "חנה סנש" - פורטרט.

רקע כללי.

בכפר ציון 8 בתי-ספר יסודיים, מתוכם 6 בתי ספר דתיים מזרמים שונים ושניים הם בתי ספר ממלכתיים. בית ספר "חנה סנש" הוא אחד מבין שני בתי הספר הממלכתיים. הילדים ממשיכים את לימודיהם בשתי חטיבות ביניים (אחת דתית ואחת ממלכתית) ובשתי חטיבות עליונות (אחת דתית ואחת ממלכתית). חשוב לציין שחלק מתלמידי כפר ציון עוזבים בסיום חט"ב להמשך לימודים מחוץ ליישוב.

בי"ס "חנה סנש" מונה 658 תלמידים, מתוכם 140 עולים חדשים בנוסף להרבה עולים שהם מעט ותיקים יותר. רוב העולים הם מאתיופיה. מספר הכתות הוא 23, בתוכן שלוש חטיבות צעירות.

פרוייקט 41 שעות הונחת על ביה"ס באמצע שנת 97-98 (תשנ"ח) כאשר המנהלת הייתה בשנת שבתון. הסגנית התארגנה במהירות והשלימה את השעות על ידי העסקת סטודנטים לתגבור מ-14:00 עד 16:00. משחזרה המנהלת מחופשתה, גיבשה תכנית ל-41 שעות. לצורך זה קיימה שיחות עם כל מורה והטילה עליהם "לתת יום ארוך אחד של עבודה בשבוע". כך כל ילד למד, גם בשנת 98-99 (תשנ"ט), 41 שעות עם מורה.

שנת 99-00 (תש"ס) נפתחה בשביתות של המועצה המקומית ואיום של שביתה מצד ההורים. גם המורים וגם ההורים לא הסכימו לקיים את שבוע 41 שעות במתכונת של השנה הקודמת. הייתה הסכמה לגבי חוסר היעילות של השעות הנוספות ביחס להישגים הלימודיים. היות, ולפי פרשנות ההנהלה, חל שינוי בניסוח החוק נפתחה האפשרות לשינויים במערכת: 41 שעות לכתה ולא לילד.

בבי"ס "חנה סנש" מסופרים שני "נרטיבים" שונים על חיי ביה"ס ובהשלכה, על פרוייקט 41 שעות. האחד, קראנו לו "הנרטיב הציבורי". זהו נרטיב שמועבר למבקר או לכל אדם מבחוץ. הוא מציג מילולית את ביה"ס. השני, "הנרטיב הפנימי" מתבטא בעשייה ולא במילים. לכן, הנרטיב הפנימי הוא הנרטיב כפי שהצטייר בעיני החוקרים.

שני נרטיבים אלה משודרים על ידי כל מרכיבי בית הספר: קרי הנהלה, מורים, הורים ותלמידים. בפורטרט זה נספר את כל אחד משני הנרטיבים, ולאחר מכן, ננסה לראות את ביה"ס כשלם דרך סינתיזה בין השניים.

בתוך "רקע כללי על ביה"ס" שנכתב בידי מנהלת בית הספר וחלק מהצוות נאמר: "ביה"ס נבנה בשנות ה-60 ומאכלס כמות גדולה של תלמידים. מרבית המבנים ישנים מאוד, הבנויים באזור שאגן הניקוז הוא גרוע. מי הגשמים מציפים את המקלטים והללו אינם מהווים שימוש מזה שנים. במהלך השנים נערכו במבנים מספר שיפוצים קלים שכללו צביעה ואיטום החיבורים הדולפים בימי החורף.

בביה"ס גם שני מבנים חדשים יחסית, שנתגלו (מבדיקה שנערכה לאחרונה) כלקויים מבחינת תכנונם. מרחב אספלט אחד הקיים בביה"ס, משמש כמגרש המשחקים לכלל התלמידים. מרחב מצומצם זה, קולט את מי הגשמים והופך לשלולית גדולה החוסמת את מעבר התלמידים, המורים וההורים אל הכתות והגנים".

אחרי שני עמודים של המשך תיאור הקשיים מופיע (בשולי הדף) המשפט הבא: "למרות הכל, ועף על פי כן, בביה"ס נעשית עבודה חינוכית שראויה להערכה רבה. צוות מורים מיומן, רציני ואחראי, ועף על כל הקשיים, ביה"ס זכה לפרס חינוך".

תיאור זה נכתב כחומר אינפורמטיבי למבקר בביה"ס והוא משמש ככרטיס הביקור של המוסד בפני הציבור. תמונה זו משקפת את הבעייתיות של התנאים הפיזיים של ביה"ס במשקל שביה"ס מייחס להם. רק המשפט האחרון מהווה מבחינתנו, רמז לנרטיב הפנימי המתאר תמונה אחרת. תמונה זו משקפת את העשייה החינוכית השקטה והעשירה של ביה"ס.

הנרטיב הציבורי.

המנהלת, הגב שמחה פרס (אישה אנרגטית ופעילה שגדלה ומתגוררת בכפר ציון) מספרת על השנה שקדמה להערכה: "היה צריך לבנות מערכת שתמלא את השעות בצורה חכמה". כך, כל ילד למד 41 שעות "בהשגחת מורה". "לפחות לא היו ילדים משוטטים ברחוב".

התעוררו מספר בעיות כרוניות המלוות את הפרוייקט בגלגולים שונים גם בשנה הנוכחית:

1. בעיית הארוחה החמה.
2. התנאים הפיזיים בביה"ס.
3. אי בהירות לגבי זכויות המורים ביחס לשעות הנוספות.
4. איכות השעות הנוספות.

1. בעיית הארוחה חמה. בשנה השנייה לפרוייקט, בעיה זו נפתרה על ידי ההורים (למרבית הילדים): ההורים הזמינו קייטרינג שהיה כרוך בתשלום. ילדים שלא שילמו לא קיבלו מנות. הדבר הביא לתופעות של גניבות והאלימות גברה. בנוסף נוצרו בעיות סניטריות קשות ביותר: ילדים זרקו שאריות לפחים פתוחים ומוצפים. מצב זה הביא לבית הספר תופעה של עכברים וחתולים. משהגיעו ימי החום התופעות רק החריפו. מאידך, המורים נצלו את המצב כדי "ללמד את הילדים לאכול עם סכין ומזלג". בשנה השלישית, ביטלו את הקייטרינג, הילדים מביאים כריכים, ובעיית העדר הארוחה המסודרת (המעסיקה את המורים, והמהווה חלק נכבד בנרטיב הציבורי) נשארה בעינה. יש גם בעיה של מים, אין מספיק קולרים וברזיות..... המורים עדיין מדווחים על בעיית האוכל. כאשר הצוות שלנו ראיין קבוצת ילדים לגבי שבוע בן 41 שעות, פרץ מורה אל תוך השיחה ושאל: " האם אתם לא רעבים?" חשוב לציין שהילדים לא העלו את הבעיה. ההורים, לעומת המורים, דווקא ציינו בעיות אחרות לגבי שבוע בן 41 שעות ולא את בעיית האוכל.

2. התנאים הפיזיים בביה"ס. "החום בביה"ס יוצר מצב שבו אי אפשר לעבוד בשעות המאוחרות". "אין מזגנים בכתות ואין ברזיות או קולרים". המים בברזים חמים. הילדים נוטים לצאת מהכתות ולהסתובב בביה"ס. העדר ספרייה, העדר חדר אוכל, אין טלוויזיה ווידאו, גניבות... "אני, גיר ולוח זה לא מספיק כדי לספק את הילדים. צריך יותר משאבים". הילדים מתלוננים שאין חדר מחשבים פעיל ונגיש. בחום של יוני המצב מחריף מאוד. המורים מבקשים לשחרר את הילדים יותר מוקדם בגלל החום. ההורים פחות מתלוננים על התנאים הפיזיים. הם רואים את הבעיות הפיזיות של ביה"ס כקשורות לבעיות אחרות ביישוב. הילדים דווקא מעלים את בעיית המזגנים. ויתרה מזו הם שואלים מדוע בחדר מורים יש מזגן ובכתות לא. במילים של אחת המורות: "זה יהיה מצויין לעשות יום קצר יותר ולחלק את השעות לרוחב עם כתות קטנות. כמובן עם תנאים מינימליים- מזגן, טלוויזיה, מחשב וארוחה".

3. אי-הבהירות לגבי זכויות המורים ביחס לשעות הנוספות. שבוע בן 41 שעות עורר קונפליקטים בחדר מורים ותחושה של ניצול. כל מורה מלמדת היום יום ארוך אחד בשבוע. אך המורים לא מתלהבים מהסידור. "מורה לא חייב ללמד מעבר לשעות שלו". טענה זו נובעת מהעובדה שהשעות הנוספות לא מזכות את המורה בזכויות כמו המשרה הרגילה שלו.

4. איכות השעות הנוספות. המורים מעוניינים בחוגים ובהעשרה. ההורים רוצים שעות לימוד משמעותיות להעלאת ההישגים. ההורים הפעילים אינם מסתפקים "בבייבי-סיטר". המורים טוענים שהלימודים בשעות המאוחרות של היום אינן אפקטיביות. נכון להיום ביה"ס מצא פשרה הנגזרת מהשינוי בניסוח החוק (לפי פרשנות ההנהלה) המאפשר לקיים 41 שעות שבועיות פר כיתה ולא פר ילד. פעם אחת בשבוע נשאר כל הכיתה ליום ארוך עם המורה המחנכת. מעבר לכך, הכתות חולקו לחצאים, (חצי "חזק" וחצי "חלש"). כל חצי כתה נשאר ללמוד עד מאוחר ביום אחר (עם מורה מקצועית מהצוות, לצורך תגבור).

חלק מהפתרון נבע מאיחוד עם השעות של קרן קרב. קרן קרב מקיים בביה"ס חוגים להעשרה כמו אווירונאוטיקה, דרמה, אומנות ועוד. אך המועצה המקומית בעקבות שבוע בן 41 שעות, לקחה חזרה מחצית השעות של כל כתה. השעות של קרן קרב פרוסות לרוחב ולאורך היום. ז"א שהפעילות של קרן קרב מתקיימת בשעות הבוקר דבר שמחייב את המורים להשלים את המשרות שלהם בהוראה בשעות מאוחרות בהמשך היום. מצב זה מעורר התנגדות אצל המורים, שנאלצים לעבוד בשעות המאוחרות- כאשר הילדים כבר עייפים מכדי "ללמוד באמת". "אי אפשר ללמד אנגלית בשעות שביעית ושמינית". המורים אף מדברים על ירידה ברמת המוטיבציה ללימודים. מורה אחת משתפת אותנו בפנטזיה שלה לגבי השעות של אחרי הצהריים: "אם היו לנו חדרי לימוד לחצאי כתות, אז אפשר היה להביא אנשי מקצוע כמו אומנים, מוזיקה... שכבה יכולה להתחלק לשלושה נושאים לפי בחירה ולקיים קורסים סמסטריאלים." "מורה נוספת: "הפתרון הטוב ביותר הוא עיגום משאבים ושמשה 1: 30 עד 4: 30 יהיו חוגים רב גילים עם מנחים מקצועיים מבחוץ, חוגים לפי בחירתם של הילדים." "אם כל הכתה לומדת עד 3: 30 רגיל, מה מרוויחים מזה?"

הצוות אף ציין בעיה נוספת שצמחה כתופעת לווי מחלוקת הכתות לחצאים, והיא תופעת ה"אחים הקטנים הממתינים בחצר ללא השגחה לאחיהם הגדולים".

עד כאן הנרטיב הציבורי של ביה"ס. נרטיב שמתאר את בית הספר כמוסד במצוקה רבה כמעט בכל הרבדים.

אך כאשר מצליחים לחדור דרך הנרטיב הציבורי, ולשמוע בין השיטין, מתגלה הנרטיב הנוסף והוא, מה שקראנו לו "הנרטיב הפנימי". הנרטיב הפנימי הוא נרטיב העשייה החינוכית, החברתית והפדגוגית המתקיימות בבית הספר ללא הרף. זהו הנרטיב שמסופר על ידי החוקרים בתום שהייה ממושכת בבית-הספר, צילומים, וראיונות.

הנרטיב הפנימי

הרמז הראשון לנרטיב הפנימי, נמצא בסוף הדפים שביה"ס מחלק למבקר: "למרות הכל, ועף על פי כן, בביה"ס נעשית עבודה חינוכית שראויה להערכה רבה. צוות מורים מיומן, רציני ואחראי, ועף על כל הקשיים, ביה"ס זכה לפרס חינוך". על מה ולמה זכה ביה"ס בפרס? התשובה נמצאת בנרטיב הפנימי המספר על העשייה של ביה"ס הכוללת את השילוב של פרויקט 41 שעות.

בנרטיב זה נתמקד ב:

1. הדאגה לזולת המתבטאת בחונכות ובפעילות מועצת התלמידים.
2. הפדגוגיה של ביה"ס.
3. טיפוח מראה בית הספר.
4. הרצון, והביצוע החלקי של איחוד המשאבים.
5. השאיפות להישגים.

1. הדאגה לזולת. הדאגה לזולת היא מוקד מרכזי של העיסוק החינוכי בביה"ס מזה שנים רבות ומלווה בפעילות חברתית ממוסדת שקדמה להכנסת פרויקט 41 שעות. מאפיין זה כולל כמה היבטים חשובים, מורכבים ושזורים זה בזה: caring, well-being, אחריות קהילתית. היבטים אלה באים לידי ביטוי בדרכים רבות בחיי ביה"ס. למשל, ביה"ס מקיים חונכויות: האחת, זהו פרויקט לקידום הקריאה של תלמידי כתות ו' החונכים ילדי כתות א'; השניה, פרויקט חונכות של ילדי כתות ו' בתחום המדעים החונכים ילדי כתות ב'. פרויקט נוסף הוא בחינוך חברתי "ידידי כתות"- ילדי כתות ה' מפעילים בפעילויות חברתיות את ילדי כתות א' ומאמצים אותם למשחק ולשמירה בהפסקות. לכל פרויקט מרכזות מטעם ביה"ס שהן מחנכות כתות.

דרך נוספת לפיתוח שלושת האלמנטים הנ"ל בביה"ס היא קיומה של מועצת תלמידים פעילה ביותר. המועצה נפגשת בכל יום רביעי בשעתיים האחרונות של הלימודים. במועצה משתתפות שתי מורות.

יחד, התלמידים והמורים מתכננים את כל פעילויות המועצה. במהלך ההכנות להפסקה פעילה, ילד מכתה ג' אמר: "מתכננים הכל ביחד". וילדה הוסיפה: "אחר כך מבקשים עזרה מילדים נוספים כי יש בביה"ס 600 תלמידים ויש הרבה עבודה". "אנחנו שמחים שאנחנו תורמים כי אחר כך אנחנו נהנים". באחת ההפסקות האלה אפשר היה לראות את התוצאות של הגישה כולה. מספר ילדים יצאו לחצר להכין את התחנות בהן ישתתפו אחר כך כל ילדי ביה"ס. עם צלול תחילת ההפסקה יצאו הילדים לאותה רחבה המסכנה שמתוארת בנרטיב הציבורי. ברחבה היו מספר מוקדי פעילות: תמונות הדבקה עם חול, הדבקות של שאריות חומרים ממפעלים כמו מדבקות, יצירת פרחים מבקבוקים מפלסטיק, תחרויות ריצה עם כוס מים, משחקי ספורט היתולי, גולות, כדור-עף, משחקי קפיצה על חבל, ריקודי-עם עם רמקולים. הייתה השתתפות והתלהבות של כלל התלמידים ובכלל זה של המורים והמנהלת שרקדו והשתתפו בפעילויות. היה ברור שהדבר הוא חלק אינטגרלי מהווי ביה"ס, שכן אף ילד לא התייחס לתופעה כמוזרה. הילדים חיכו בסבלנות בטורים ארוכים. לא היו דחיפות או אי-נעימויות. אירוע בודד בין שני בנים (במשך חצי שעה של הפסקה) טופל בקלות על ידי ילד אחר שהפריד ביניהם ללא הפעלת כוח פיזי. סביר להניח שגם התופעה של הילד שהפריד בין המתקוטטים, הוא חלק מהפרוייקטים המופעלים בביה"ס כנגד אלימות. בסוף ההפסקה הילדים ניקו במהירות מדהימה את כל רחבת ביה"ס ולא נשאר סימן או זכר לפעילות התוססת שהתקיימה דקות מעטות לפני כן. מועצת תלמידים אחראית לא רק על קיומן של הפסקות פעילות מאורגנות מסוג זה, כי אם על כלל ההפסקות בביה"ס כחלק מהפעילות החברתית שלה. שני פרויקטים נוספים שגם הם הפכו להיות מסורת בביה"ס הם החוג לכדור-רגל והחוג לשחמט. החוג לכדור-רגל זוהי יוזמה של המורה לחינוך גופני אשר התנדב להקים קבוצת כדור-רגל כחלק מהפרוייקטים נגד אלימות. חלק מתוצאות הפרוייקטים האלה ראינו במהלך ההפסקה הפעילה. חוג השחמט הוא חוג מושרש בביה"ס שמביא את הילדים עד להשתתפות בתחרויות אזוריות וארציות. כל הפעילות החברתית של ביה"ס הייתה קיימת עוד לפני שבוע בן 41 שעות.

2. הפדגוגיה של ביה"ס. בשיחה עם ילדי ביה"ס לגבי היתרונות והחסרונות של יום לימודים ארוך, ילד סיפר "שהבעיה היא שאין לו זמן להגיע לספרייה כדי לעבוד על עבודת החקר שלו". " אין לנו זמן בשביל עצמנו: 8 שעות אנחנו בביה"ס, 10 שעות אנחנו ישנים, נשארות 6 שעות לספרייה ומקלחת". "יש לנו יותר מדי משימות ואין זמן". אז מה קורה בביה"ס? מה שקורה, קורה בכמה רבדים ובכמה תחומים: החקר, המתמטיקה, האקטואליה, הניסיון להפוך את הלמידה לרלוונטית... למשל, המורות עברו שנתיים השתלמות עם גורם חיצוני לגבי הדרכת עבודות חקר. כעת הן ממשיכות בהדרכה בעזרת מורה מבית הספר שהיא עצמה מדריכה מחוזית בתחום. הילדים לומדים בשיטת החקר בתחום המדעים. ומה עוד קורה בביה"ס? במתמטיקה עובדים לפי התכנית של משרד החינוך, אבל ביה"ס פתח מעבדה למתמטיקה בה ילדים לומדים דרך משימות אותנטיות. למשל, למדו כמה עולה להם ארוחת הערב. גם למדו איפה כדאי לקנות... במתמטיקה משלבים מספר שיטות הוראה "כדי לתת מענה לכל האוכלוסייה". בביה"ס עוסקים גם באקטואליה: בכתות ג' עסקו בתהליך השלום. בספרות הייתה תכנית שעסקה בכפר ציון. יצאו לראיין תושבים, צילמו מקומות שונים, ולמדו את המנון ביה"ס.

הגישה הפדגוגית של ביה"ס המתייחסת לשוני בין הילדים, באה לידי ביטוי גם בסגנון התעודות של ביה"ס. ביה"ס משתף את הילדים בתהליך ההערכה והתעודות של בית הספר מוגשות בהערכות מילוליות מפורטות ולא בהערכות מספריות, עד כתיב ו'. הדבר עולה בקנה אחד עם הגישה המכבדת של ביה"ס את תלמידיה.

מסורת נוספת של ביה"ס משתקפת בשיח סביב הדמות שעל שמה ביה"ס. ביה"ס מקיים טקסים רבים על שמה ולזכרה של אותה דמות, גם מקומיים וגם ארציים. זהו חלק אינטגרלי מאותה גישה פדגוגית הדוגלת בפיתוח וחיזוק תחושת השייכות ועידוד הציונות.

3. טיפוח מראה ביה"ס. כנגד התיאור המילולי שמקבלים על ביה"ס, ביה"ס צבעוני ומקושט בכל פינה. אותה חצר העשויה אספלט מצויירת במשחקים רבים כמו "קלאס", "ים-יבשה", ועוד. בהפסקות הילדים נראים מנצלים את המקומות המסומנים. גם הקירות החיצוניים של הבניינים מצויירים בציורים שונים וצבעוניים. קיר אחד מאויר בציורים צבעוניים של ילדים שחורים ולבנים, גבוהים וקטנים, שמנים ורזים; אחר, בציורים של ציפורים על רקע כחול; אחר, מאויר בציורי צמחים המדמים את הקיר לגינה. בחצר יש עץ דקל ועוד כמה עצי נוי, מסביב להם ספסלי עץ צבועים המאפשרים ישיבה. בכניסה לביה"ס צמחייה ושלט יפה ומקושט בצורה אומנותית, המקדם את פני הבאים: "הזכות לכבוד, והחובה לכבד". בהמשך, בדיוק אל מול עיני הבאים שלט המציין את "האני מאמין של בית ספרנו". "אני מאמין" המדגיש את הכבוד בין בני אדם והיחסים בין איש לרעהו. מעניין לציין שפנים הכתות הרבה פחות מטופח. הניגוד בין טיפוח החצר לבין חוסר טיפוח הכתות מהווה לדעתנו, שיקוף של הגישה הקהילתית של ביה"ס וחשיבות ה"ביחד".

4. הרצון והביצוע החלקי לאיחוד המשאבים. ראשית ההצלחה לקראת איגום משאבים מתבטאת בניצול תקציב הרווחה המיועד למימון סיעת בחטיבה הצעירה. מנהלת ביה"ס, הגב שמחה פרס החליטה לפצל את התקציב ומממנת באמצעותו שתי סיעות במקום אחת. גם קרן קרב מהווה משאב המנוצל היטב: החוגים משולבים בתוך היום עם פעילויות כמו טסנאות, שחמט, אומנות, אנגלית ועוד. בבית הספר מתקיימות שתי מועדוניות לצעירים דרך האגודה לקידום החינוך. מועדוניות שלישית לכתה ו' סובלת מבעיות של כוח אדם. שני משאבים נוספים הם: בית עולי אתיופיה והמתנ"ס. ילדי העולים מאתיופיה הולכים בצהריים לבית עולי אתיופיה, שם מקבלים ארוחה ועזרה בשיעורי בית. (ההורים מדווחים שהעובדה שבית עולי אתיופיה מיועד רק לעולים מאתיופיה מגביר את הניכור בין האוכלוסיות השונות בביה"ס. בבית עולי אתיופיה גם לא מקבלים את העולים הבעיתיים. אלה נשארים בביה"ס). בבית הספר שואפים לעגם משאבים גם עם המתנ"ס ולהכניס חוגים איכותיים לביה"ס. יש סיכוי להצליח בכך דרך התכנית "שותפות 2000". המורות תומכות ברעיון שהשעות של אחרי 13:00 תהינה מוקדשות לחוגים לפי בחירת הילדים.

השאיפות להישגים.

5

סגנית המנהלת, אשר כיהנה כממלאת מקום המנהלת בשנה שזו הייתה בשנת שבתון אומרת: "בראשית הכנסת שבוע בן 41 שעות, המגמה הייתה שיפור הישגים, עבודה על צרכים ייחודיים... להקטין פערים, להעמיק בערכים, לשפר אקלים". "חשוב לתת יומיים בשבוע לילדים עם צרכים

ייחודיים ויומיים בשבוע לשיפור הישגים. כיום יש חצאי כתות". אך הורה טוען: "שיש להעלות את הציפיות לרף יותר גבוה". במילים של ילדי כתה ד': "לומדים יותר, מתקדמים יותר, כיף להיות חצי כתה". ילדה מכתה ו' טוענת "שיש הרבה לחץ ללימודים". "בשעות האחרונות של היום, המורים מצפים מאתנו ללמוד בשעות החום". "אנחנו לא מספיקים לעשות את שיעורי הבית שיש לנו, אנחנו מקבלים עוד". לעומת ילדי הכתות הגבוהות, ילדי הכתות הנמוכות נהנים מאוד. "כיף להישאר בבית הספר". "מכינים את שה"ב בביה"ס ואחר כך אפשר לשחק". ומה המקום של שבוע בן 41 שעות בכל התכנית? "המורות עובדות בסוף היום עם חצאי כתות (פעמיים בשבוע) והדבר מאפשר "התקדמות עם כל הילדים". בנקודה זו קיימים חילוקי דעות. מורה מכתה ג' אמרה: "התקדמנו 10 צעדים אודות לשבוע בן 41 שעות". ומורה אומרת (בהתייחס לחצאי הכתות): "איכות הזמן יותר חשובה מאורך הזמן". לעומתן, מורה מכתה ב' טוענת שעומדים במקום. גם ההורים חלוקים בדעותיהם. חלק טוענים שנהנים מההצלחות בהתקדמות בלימודים: "זה שמיים וארץ-עכשיו שחילקו אותם לקבוצות זה יותר טוב". "מתגברים אותם ואתה רואה תוצאות". "למורה יש יותר זמן לכל ילד כי זה חצאי כתות". "השנה יותר טוב כי המורות נשארות וממשיכים בלימודים". לעומת זאת הורה אחר אומר: "מקבלים העשרה, חיזוקים למי שצריך. זה הזמן לגשר על פערים בין הילדים החזקים והחלשים, לאתגר חזקים ולחזק חלשים, אבל זה לא קורה".

התמונה המצטיירת לגבי ההישגים הינה מעורפלת. זוהי תמונה המשקפת אי-בהירות לגבי השינוי שחל או לא חל בהישגים הלימודיים בעקבות שבוע בן 41 שעות.

לסיכום.

אז מה באמת קורה בבית הספר? כיצד שני נרטיבים אלה פוגשים האחד את השני ומאפשרים לנו לראות את השלם?

בנרטיב הציבורי המוקד המרכזי עוסק במאבק של ביה"ס לספק לתלמידיו ולמוריו את הצרכים הבסיסיים: מזון, תנאים פיזיים ושכר הוגן. משתקפת בו הספקנות לגבי היכולת לספק צרכים גבוהים יותר כל עוד לא סופקו הצרכים הבסיסיים (כמו בסולם הצרכים של מסלאוו).

הנרטיב הפנימי מספר שביה"ס דואג ובראשונה ל- well being של התלמיד.

הניגודים בין הנרטיב הציבורי המספר על מצוקה, והנרטיב הפנימי המספר על העשייה הם שני צדדים של אותו מטבע. ניגודים מדומים אלה יוצרים למעשה את התמונה הקוהרנטית השלמה: ביה"ס פשוט דואג לקהילתה. נחשפת תמונה בה התכנית הכללית שזורה בחזון ביה"ס: "כבוד האדם".

למרות הקשיים האובייקטיביים, ביה"ס מצליח לקיים פעילות חינוכית-חברתית עשירה. אותם קשיים ואותה עשייה נפגשים באותו סדק באספלט, המתואר ברקע על בית הספר. זהו מפגש הנרטיביים הפוגשים זה את זה בהפסקה הפעילה: שם רואים גם את הסדק וגם את ליבו של בית הספר דרך המוקדים המרכזים שמנחים אותו והם: caring, wellbeing ואחריות קהילתית.

יישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות

פורטרט בית ספר יצחק למדן

המרכז המסחרי של עיר גדולה מקום רועש, מכוער, ומוזנח. מסביב בתים ישנים מוכי פיח וסדקים. המאפיין את המקום הוא התנועה השוטפת בו כמעט יום ולילה ללא הפסק. אוטובוסים יוצאים ונכנסים, אנשים ממהרים לדרכם הנה והנה. כל אחד מקבל שרות ואצה לו דרכו הלאה. נדמה כי איש מההמון אינו נושא עיניו ומביט על סביבותיו. חבל מעבר לכביש ניצב מבנה גדול, צהוב מבהיק – ביי"ס "יצחק למדן".

בית-ספר נועד (כמו מרכז מסחרי) לספק שירותים, שירותי חינוך, האם התלמידים ההולכים במסדרונותיו יצליחו גם לפרוח בסביבה הזאת?

ביי"ס יצחק למדן שוכן במבנה סטנדרטי גדול בצורת ח. החצר רחבה ומרוצפת ובה מעט עצים. שתי כניסות מכוונות אותך לשני גרמי מדרגות. באמצע קיבל את פני לוח:

חג חנוכה שמח (עברית)
חג מולד שמח (אנגלית)
חג ראמאדן שמח (ערבית)

מסדרונות ארוכים, קירות מקושטים בצניעות: פתגמים, איורי ספרים, ציורי ילדים. הכל מאד סטנדרטי ומאופק.

התקבלתי בברכה ע"י מנהלת ביה"ס במשרדה הרחב בממדיו אך צנוע בתכולתו. לאחר שיחת היכרות קצרה היא מספרת שביה"ס קולט תלמידים משלוש שכונות דרומיות: שכונות מצוקה. אוכלוסיית התלמידים מורכבת מילדים בעלי רקע סוציאקונומי קשה, ילדי עובדים זרים, ילדים עולים מארצות מצוקה אסלאמיות (לשעבר בריה"מ), וילדי משת"פים. סה"כ 243 תלמידים.

הרכב אוכלוסיה זה יוצר מגוון של תלמידים בעלי מוצא שונה, ודתות שונות, דוברי שפות שונות, בעלי רמות השכלה והישגים שונים.

היא מסבירה שעובדה זו מכתובה התייחסות מיוחדת לתכניות הלימודים, לטיפול בפרט ובמשפחה ומחייב חיפוש דרכים מקוריות בתחומים רבים: פסיכולוגיה, תקשורת, קשרי-חוץ, כוח אדם ועוד. היא ממשיכה ומציינת שדווקא ההרכב ההטרוגני כל כך של התלמידים מאפשר ליצור במקום ביי"ס מיוחד. שקיים בו מפגש תרבויות ייחודי. מפגש זה מכתוב את מטרת העל של בית הספר קליטת הזר והעולה ושילובם בחברה הישראלית. לדעתה בניגוד למדיניות המוטעה של "כור ההיתוך" בשנות החמישים, היום הגישה היא פלורליסטית. השתלבות בחברה אינה חד-צדדית ואינה נעשית על חשבון ויתורים. תפיסה רב-תרבותית מאפשרת שילוב אמיתי.

בעודי משוחחת עם המנהלת על עניין זה התפרץ לחדר בהתרגשות אחד הילדים:

"תראי מה עשיתי!"

הוא קורא ומציג בגאווה כרטיס ברכה שעיצב באמצעות המחשב. המנהלת מתפעלת ושואלת מיד:

"והיכן הברכה לחג שלך בשפתך?"

"מיד אני הולך להכין עוד אחת"

מחייך התלמיד וממהר לדרכו.

המנהלת: (בגאווה) "אני מכירה כל תלמיד ותלמיד, מוצאו, ריקעו, שפתו, ואני משתדלת ליישם את כל ההצהרות שהציב הצוות המוביל. קיימת לגיטימציה לכל תלמיד לציין את חגיו על פי אמונתו ומסורתו. אין אנו מלמדים לימודי דת, אולם מאחר וביה"ס הוא יהודי אנו מלמדים תנ"ך בכל הכיתות על פי תכנית הלימודים ובני דתות אחרות רשאים לעסוק באותה עת בנושאים אחרים." ואמנם בשיעורי התנ"ך צפיתי כיצד בחלק הפרונטלי משתתפים כל התלמידים ומספרים סיפורים דומים המופיעים בנצרות ובאסלם רק לאחר מכן פרשו חלק מן התלמידים לפעילויות שונות.

המנהלת מונה לפחות חמש שפות נפוצות בביה"ס. ומסבירה שתנאי ראשון לשילוב הוא רכישת הלשון העברית. תלמידים חדשים שאינם בקיאים בשפה לומדים תחילה באולפן הקיים במוסד ושם מוקנית להם השפה בצורה מרוכזת. את שאר לימודי היסוד הם לומדים בלשונם. היא מציינת שדבר זה מחייב בחירה של מורים ויועצים דוברי שפות שונות. מתווכים לשוניים (מתורגמנים) נחוצים בכל מפגש פומבי, ובעת שיחות עם ההורים.

המנהלת מדגימה את התועלת שמפיקים התלמידים מחשיפתם ללשונות זרות:

"לאחרונה קרה שנזקקתי לתרגום דברי לספרדית. אחת הבנות, עולה מרוסיה, התנדבה לבצע את מלאכת התרגום. כאשר התפלאתי הסבירה כי באמצעות חברותיה רכשה את בסיס השפה ואת השאר עשו הטלנובלות בטלויזיה".

כלומר בעזרת המפגש בבית הספר התלמידים מרווחים גם שליטה בשפות זרות.

אישיותה הכריזמאטית של המנהלת סוחפת אחריה צוות מורים ועובדים המנסה להגשים בכל דרך אפשרית את חזון בית-הספר.

חזון ביה"ס

בי"ס יצחק למדן ישמש בית חם לתלמידיו ויתן מענה למגוון צורכיהם הלימודיים, הפיזיים, הרגשיים והחברתיים. ביה"ס ישאף לפתח בתלמיד אמונה בעצמו, ביכולתו ובכישוריו, מתוך כבוד למוצאו וקבלתו ללא קשר לדתו, אמונתו ותרבותו. ביה"ס ישאף להקנות לכל תלמידיו כישורי חיים שיסייעו לו להתמודד ולהשתלב בכל חברה בה יחיה.

בתקופה בה ביקרתי בבית-הספר ניסיתי לבדוק באילו דרכים מגשימים את המטרות הנ"ל. בלוותי את התהליך החינוכי נוכחתי לדעת כי עבודה עקבית מושקעת במאמץ להשיג את היעדים, ולגבי כל תחום ניכרים הישגים.

התהליך החינוכי

מרבית המורים בצוות ותיקים ומנוסים. חלקם אקדמאים. ההנהלה מעודדת פיתוח יוזמות חינוכיות. כל המורים משתלמים במסגרת המוסד או מחוצה לו על פי צרכי ביה"ס.

דוגמא ליוזמה: "שמורת-טבע" בחצר. בפינת החצר שבה ניצבו מספר עצי אקליפטוס הוקמה "חלקת אלוהים קטנה" ובה תעלת מים (מיני נחל) נשתלה צמחיית מים ונחלים והובאו בעלי חיים. המקום משמש מפלט ומרגוע מהרעש ומהעשן שבסביבה ומלחצים פנימיים. הילדים המטפלים בצומח ובחי מתחנכים לאחריות ומחויבות.

צוות הניהול

סגנית המנהלת משמשת כרכזת פדגוגית. היא הממונה על ביצוע ויישום היעדים והמטרות שנקבעו בראשית השנה על ידי הצוות .

המנהלת וסגניתה יושבות אל שולחן אחד. ניכר כי קיים ביניהן שיתוף פעולה רציף . הן מחליפות דעות ומתייעצות לעיתים תכופות. מורות ורכזות נכנסות לחדר ההנהלה באופן חופשי לשם עידכון, לייעוץ ולדיווח.

צוות הניהול כולל את המנהלת, הסגנית ורכזי השכבות. הסגנית מספרת כי בשנה הקודמת היתה תחושה של חוסר שביעות רצון מדרך העבודה. בעקבות זאת פנו לייעוץ חיצוני לכל המערכת. תוצר היוזמה היה "אמנת שיפור" המחייבת כל אחד מבאי המוסד. ללא הפעלת יום חינוך ארוך היה קושי רב ביישום אמנת השיפור המצריך אבחונים רבים, הפעלת מומחים רבים, דיאלוגים שוטפים עם כל תלמיד ותלמיד מבחנים ומבדקים ומשובים ברמות שונות.

על דרכי ההפעלה

הסגנית ממשיכה ומתארת כיצד בראשית השנה נפגש הצוות לתיכנון העבודה. ראשית לכל זוהו המאפיינים של אוכלוסיית התלמידים. לאחר מכן נבנו אשכולות מאפיינים על פי השפעתם בתחומים שונים.

בתחום הרגשי : חוסר תחושת שייכות.

בתחום החברתי : חוסר חשיפה חיונית למוסדות.

בתחום הלימודי : פערים לימודיים והתפתחותיים של שתיים עד ארבע שנים נורמטיביות.

בהמשך אמרה הסגנית שכל קבוצת מורים בהנחיית רכז ניסחה מטרות על בתחומה, בחרה יעדים ופיתחה תכנית אופרטיבית . בשלב התיכנון נלקחו בחשבון פערים בין ההבנה ליכולת הביצוע במציאות - זאת לאור הדינמיות בביה"ס. הוחלט כי יקויים מפגש צוות שבועי לדיווח על ההתקדמות בתכנית ואחת לחודשיים (סמסטר) יוערכו הישגי התלמידים וידווחו בתעודה מיוחדת שתתוכנן על ידי הצוות.

ואכן המפגשים בהם השתתפתי תוכננו ביעילות . לכל מפגש הוגדרה מטרה המורים הגיעו מוכנים ובידם הצעות ודיווחים. התקיימו דיונים מקצועיים והוצעו פתרונות ודרכי ביצוע אלטרנטיביות.

לכל מורה תיק מעקב כיתתי ותיקי מעקב אישיים לכל תלמיד. בתיק הכיתתי נמצאים המיפויים, איבחונים, תכנונים. מערכת השעות והערכות.

בתיק האישי אינפורמציה על התלמיד, בעיות מיוחדות ומערכת שעות ותכנית לימודים אישית.

המורות מתייחסות לתיקים ככלי עבודה חיוני.

הרכזת הפדגוגית מדגישה: "אצלנו חשוב לא רק התהליך, אלא גם התוצר. אינני מוכנה להתבוסס כל

הזמן בתהליך. מזה הילד לא ידע חשבון. יש לנו צורך בהישגים ממשיים. אין לנו זמן".

התרשמתי כי קיים יחס אמביוולנטי לנושא הזמן. מצד אחד, הצוות משדר תחושת בהילות בתחום

הלימודי, ומצד שני מדווחת תחושת רווחה בגלל מרחב הזמן שמעניק יום חינוך ארוך.

ישיבות צוות כלליות נערכות אחת לשבוע להדרכות, השתלמויות ודיונים. ישיבות צוות שכבתיות או

ייעוצים דחופים נקבעים על פי הצורך. ככלל קיימת בביה"ס תרבות של פינוי זמן והתגייסות לצרכים

מידיים. מורות מוכנות תמיד למלא מקום וללמד קבוצות תלמידים כאשר עולה צורך בכך.

במועד ביקורי בבי"ס עמד על סדר היום תכנון תעודות הערכה. המורים הודרכו, נבדקו תעודות

שונות, קוימו ישיבות לדיון בבעיות כלליות, הוטלו משימות צוותיות ותאריכי יעד לביצוע.

מורגש כי צוות המורים מזדהה עם גישת ההנהלה. המורים מרבים להשתמש בלכסיקון דומה בניסוחיהם.

מושגים כמו: רב-תרבותיות, פלורליזם, סוציאליזציה, מוביליות... שכיחים בלשונם.

בולט מאד בבי"ס היחס לפרט ולצרכיו. כל אחד מתקבל בהבנה על ייחודו ו"מוזרויותו".

באחד השיעורים שמת לי לב כי אחד התלמידים ישן. השיעור התנהל כאשר המורה ושאר התלמידים

מתעלמים מהעניין. לאחר מכן הסבירה המורה כי בביתו של אותו תלמיד מתנהלים משחקי קלפים

ואין הוא מסוגל להירדם.

"אנחנו מאפשרים לו לישון כרצונו. כשהוא מתעורר הוא לומד מצויין ואנחנו משלימים לו את החסר

בעזרת מורים וחברים. עדיף כך מאשר להשאיר אותו בבית או לחשוף אותו לרחוב. לשאר התלמידים

המצב אינו נראה חריג. אין הם מנצלים זאת לרעה."

המנהלת מציינת שהיא מאמינה ביכולת המקצועית של הצוות להתמודד עם הבעיות. השתלמויות

והדרכה פנימית מועדפות על פני הכנסת גורמי-חוץ. לדעת המנהלת מתערב חיצוני אינו מסוגל להבין

את הצרכים האמיתיים של המוסד. הדרכות פנימיות מעצימות את המורים.

על סדר היום

ביה"ס נפתח כל יום בשעה שבע כדי שניתן יהיה לקלוט את התלמידים המקדימים לבוא. יום הלימודים מתחיל בשעה שמונה ונמשך ארבע פעמים בשבוע עד שעה שלוש. פעמיים בשבוע (שלישי ושישי) הימים מקוצרים. השיעורים מורכבים מיחידות זמן גמישות בין 35 ל-90 דקות. מרבית השיעורים מוקדשים למקצועות מקובלים כמו חשבון, אנגלית, וספרות. שיעורי העשרה, אולפן, חווה, שיעורי עזר ומועדוניה הם חלק אינטגרלי מהמערכת וניתנים על ידי מורי בית הספר. חוגים מתנהלים על ידי המתנ"ס המקומי, ארבע פעמים בשבוע החל משעה 12 יוצאות קבוצות רב גיליות למתנ"ס.

בכיתות הגבוהות - כל אחת מכיתות ה-10 נחלקת לשתי קבוצות אם שבכל אחת מהן כ-14 תלמידים ולכל אחת מהן מחנכת. השנה נערך ניסיון ללמד מספר מקצועות סביב נושא אינטגרטיבי. קבוצות הלמידה בשיעורים אלה הן דו-גיליות. שיעורי אנגלית, לשון, וחשבון נערכים בקבוצות מגוונות. כיתות, קבוצות - הומוגניות והוראה יחידנית. לכל תלמיד מערכת שעות אישית המותאמת לו. מערכת זאת משתנה כל חודשיים תלמידים הנזקקים לסיוע מיוחד (שיעורי עזר, אולפן) יוצאים ובאים תחת מעקב המורה. כמו כן ניתנת אפשרות לתלמידים שסיימו מטלותיהם לצאת לחדר מחשבים לעבוד שם. (אין מחשבים בחדרי הכיתה). נראה כי התלמידים מכירים את נוהלי העבודה ומודעים לסדר יומם. מצד אחד קיימת מסגרת קבועה של סדר יום וסדר לימודים, מצד שני קיימת דינמיות במערכת האישית. האחד מאזן את השני.

בכיתות הנמוכות - כתות אם רגילות. מספר התלמידים בכיתה כ-23, אך דרכי ההוראה דומות.

מביקורי בשיעורים התרשמתי כי המורות משתדלות לעמוד במטרות השיעור הן מבחינת חומר הלמידה והן מבחינת מגוון דרכי ההוראה. כמו כן ניכר המאמץ לנצל זמן טהור ללמידה בלא להיסחף לעניינים שוליים.

בית ספר יצחק למדן זוכה לביקורים ולחשיפה תקשורתית. רבים באים לראות כיצד נערך תהליך השילוב של תלמידים בעלי רקע כה שונה. בעיקר מעוררת סקרנות האוכלוסיה של ילדי העובדים הזרים. הביקורים והמחקרים השונים מתקבלים באהדה וברוח טובה. מנהלת בית הספר משכילה

להפיק מהמבקרים תועלת הן בייעוץ והן במשוב. עצם ההתעניינות ופתיחת הדלתות לפני אנשי האקדמיה, המוסדות והארגונים השונים חושפת את הצוות מצד אחד לביקורת, אך מצד שני מזכה את ביה"ס בתרומות, מתנדבים תמיכה, יוקרה, והכרה ציבורית. הצוות נחשף לרעיונות חדשים ומקבל עידוד להמשיך, להתקדם וליזום.

פתיחות הצוות באה על ביטויה בדרך בה קיבלו אותי בהנהלה, בכיתות, בחדר המורים ובקרב התלמידים. לעיתים קרובות נשאלתי על ידי מורים ותלמידים כאחד במה אני יכולה לסייע, מה דעתי על...

המבקרים הרבים גורמים גם למעורבותם של מינהל החינוך ברשות המקומית והפיקוח של משרד החינוך אשר מצהירים שוב ושוב על נכונותם לסייע בכל התחומים לבית הספר: כח אדם, תקציבים ויישום יוזמות. המנהלת "פורטת" היטב על מיתרי הרגשות של הללו ומקבלת הטבות רבות. עם זאת היא עדיין אינה מרוצה וטוענת כי היא מתמודדת עם קשיים תקציביים ועם חוסר רגישות לבעיותיה. נראה לי כי דווקא תחושת החוסר גורמת לאלתור, לייעול וליצירתיות.

שבוע לימודים ארוך

שבוע לימודים ארוך קיים בביה"ס שנים רבות. התוספת הנוכחית של משרד החינוך הסתכמה בשעה יומית אחת, אך פגעה בסיוע שהתקבל מן העירייה בשעות הוראה ובתגמול מורים על עבודתם בשעות אחה"צ. משקיבל משרד החינוך את ה"אפוטרופסות" על הפרוייקט התנערה העירייה מחלק מהתחייבויותיה הקודמות בטענה כי עתה יש "אבא" אחר לתוכנית.

נוצר מצב שבו בית הספר הפסיד מכניסת התכנית.

המנהלת מצהירה: "יופי שבאת אלינו, אולי עכשיו יאזינו במשרד לאשר יש לי לומר על שבוע לימודים ארוך במתכונתו הנוכחית. החוק החדש הסב רק נזק לביה"ס".

חוסר הפיצוי למורים גרם לסכסוך בין המשרד והסתדרות המורים ולעיכוב היישום של הפרוייקט בכל הארץ. המורים בבית ספר יצחק למדן שקודם עבדו במסגרת "מפצה", חשו כי הפסידו, ואף קיבלו גיבוי לתחושתם זו מהסתדרות המורים.

לשאלתי על היעוד הספציפי של תוספת השעות נעניתי כי אין אפשרות להפריד בין השעות הללו לשאר השעות. סל השעות מורכב משעות תקן של המשרד, שעות עירייה ושעות משרד הביטחון. כל השעות נכנסות לסל אחד, והוא מחולק לכל תלמיד על פי צרכיו, ולכל כיתה על פי תכנית הלימודים.

כל תלמיד זוכה לפחות ל 41 שעות לימוד שבועיות, ויש המקבלים אף יותר. השעות הנוספות מאפשרות חלוקת כיתות, צמצום מספר תלמידים בקבוצה, הוראה פרטנית וקיום מסגרות לימוד ייחודיות.

המנהלת טוענת כי במבנה המיוחד של המוסד אין כל אפשרות ליעד שעות רק להארכת יום הלימודים כדרישת המשרד. כל השעות מיועדות הן לאורך והן לרוחב ומה שמכתיב את ייעודן הוא צורכי הצוות והתלמידים. השעות נתפשות כמנוף לקליטת עולים וילדי עובדים זרים, ולגישור בין התלמידים לבין עצמם ובין התלמידים לבין החברה הישראלית.

בשיחותי עם המנהלת והמורים ציינו הכל את האפשרות שמספק הפרוייקט לשיפור רמת ההישגים הלימודיים, אך הבלטו ביתר שאת את חיוניות התכנית להתייחסות האישית לכל ילד ולטיפול בצד הריגשי ובצרכים הבסיסיים.

חלק מהצוות טען כי הפרוייקט הוא גם תנאי לשיפור איכות הסביבה הלימודית של המורה והתלמיד באשר הטיפול המידי והיסודי בבעיות תורם לאוירה רגועה וחינוכית.

כדברי אחת המורות: "כאשר נוצרת בעיית משמעת, למשל, לפתור אותה במהירות או לדחות אותה כי צריך להספיק את החומר. אני יודעת שיש לי גיבוי של זמן וגם של צוות טיפולי. לעיתים דווקא הברורים המעמיקים בנוכחות התלמידים מונעים הישנות מקרים דומים."

ע מ ד ו ת ו ד ע ו ת

כמעט כל המורים (לאחר ששמעו על מטרת המחקר) פתחו את השיחה עימי בהבעת הסתייגות מיוח"א. כולם מסכימים שיוח"א ותוספת שעות הם דבר חיובי, אבל בהשוואה למה שקיבלו ברשות המקומית הם מרגישים שהמתכונת החדשה של משרד החינוך פוגעת במטרות.

כל הנוטלים חלק בהפעלת יוח"א: רשות מקומית, פיקוח, מורים, הורים, מדריכים מדגישים את חשיבות תוספת השעות לאוכלוסייה המיוחדת.

המורים טוענים כי התוספת מאפשרת להם להיות נינוחים ולהתפנות לטיפול ברוח ולא רק בחומר. היעדים מוגדרים אמנם בזמן, אך מרווח הזמן מאפשר טיפול נאות בפרט, או כדברי אחד המורים: "לקיים בית ולא רק בית ספר".

מחנכת אחת הכיתות שעברה מבי"ס אחר אומרת: "אין מה להשוות את תשומות ביה"ס הזה לקודם. כאן יש רווחים לכל הצדדים."

מרבית המורים התלוננו על חוסר הפיצוי הכספי בעבור השעות הרבות והבלתי שיגרתיות שהם מקדישים לעבודתם. אולם לשאלתי אם היו רוצים לעבור למקום אחר השיבו כולם בשלילה. בהנמקתם ציינו את האתגר, האווירה והסיפוק.

מורה אחד טען כי יום לימודים ארוך במתכונתו הנוכחית הוא בעייתי. לדעתו אין די מורים מנוסים לשם הפעלת תוכניות מיוחדות ואין די תכנים מותאמים לשעות אחה"צ. קיימים בצוות ויכוחים לגיטימיים בנושאים כמו חלוקת הזמן: הישגים לימודיים מול הקניית ערכים וכישורי חיים, וכן בנושא סדר היום אך אין חילוקי דעות ביחס לחיוניות תוספת השעות. כל המורים חושבים כי משאבי השעות חייבים להתחלק גם לאורך וגם לרוחב וכולם העירו כי יש לגבות את תוספת השעות בתקציבים, באמצעים טכנולוגיים ובאמצעי הוראה. רוב המורים העלו את בעיית ארוחת הצהריים. לטענתם הארכת היום מזערית אך גורמת לכך שילדים רבים אינם מגיעים הביתה עד הערב. מיד לאחר הלימודים הם הולכים לחוגים ולכן אינם מתראים כלל עם בני משפחתם. הילדים הצעירים סובלים בשעות האחרונות מעייפות ומחוסר ריכוז. המנהלת מכנה את הפרוייקט: "עלה התאנה של משרד החינוך. בתנאים הקלאסיים לא הייתי מסוגלת לתפקד".

מרבית התלמידים אמרו כי היו רוצים להקדים לשוב הביתה כי הם רוצים לצפות בטלוויזיה, לאכול, לשחק עם חברים. כשליש מהמרואיינים אמרו כי הם מעדיפים להישאר בביה"ס, כי בבית אין אף אחד. מעט מאוד ילדים העלו את שאלת האוכל. תלמידי כיתות ו' שנשאלו בדבר המעבר לחטיבת הביניים השיבו כולם כי הם מצטערים לעזוב את ביה"ס כי: "היה לנו טוב. דאגו לנו".

ה ש ג ו ת ו מ ס ק נ ו ת

יוח"א מיושם בבי"ס יצחק למדן בצורה יעילה המותאמת לצורכי התלמידים. הוא משולב באופן אינטגרלי בתוכנית העבודה ותורם לקידום ולרווחתם של תלמידים ומורים. חלקן הגדול של תלונות המורים מקורן, לדעתי, בכך שהתכנית הופעלה קודם לכן במתכונת שונה ותחת הגמוניה אחרת. בהשוואה בין המתכונת הקודמת למתכונת הנוכחית יצא יוח"א וידו על התחתונה.

לבי"ס יצחק למדן שבוע לימודים ארוך אינו בגדר מותרות, אלא צורך קיומי. ראשית לכל עבור הילדים אשר מקבלים באמצעותו מענה לצרכים פיזיים בסיסיים: מחסה, רגש, ולעיתים אף מזון וכסות, ומענה לצרכים מנטליים: השכלה, תרבות והכנה לחיים. אין לשער מה היה עולה בגורלם של התלמידים ללא מסגרת זו.

בביקורי בביה"ס בצפייתי בפעילויות השונות ובשיחותי עם המורים חשתי כי התלמידים, שחלקם אכן עוברים-חולפים במוסד זה רוכשים בזמן שהותם בו קניין יקר. עיקרו של קניין זה הוא אהבת האדם. שלא כאותם עוברי אורח בתחנה המרכזית הסמוכה למד התלמיד לשאת עיניו ולהתבונן, להכיר את המציאות, אך גם לחלום ולפתח ציפיות לעתיד.

הכנסת שינויים למערכת והובלת תהליך חינוכי תלויים בגורמים רבים: אנושיים, כלכליים וסביבתיים. החשובים בהם הם הראשונים. האנשים. כאשר קיימת הנהלה בעלת חזון והשקפת עולם חינוכית מגובשת ולצידה צוות רגיש לצורכי הקהילה המשתנים ובעל תרבות של עבודה מאורגנת ועקבית, כאשר מתפתחים ערוצי תקשורת חיוביים בין כל הגורמים: הנהלה, מורים תלמידים והורים, כאשר כולם חשים תחושת שיתופיות ואחריות ואפילו (זאת לא בושה) תחושת שליחות, כי אז יש הרבה סיכויים להצלחה.

פורטרט בית ספר מילניום

זה התחיל בסוף חודש אפריל בשעה 07:30 בבוקר. יצאתי לכיוון הכפר, ואחרי עליה בהרי הגליל כמעט הגעתי לאזור הגבול הישראלי לבנוני. קצת לפני הגבול, על פסגת הר, שוכן הכפר. בכניסה לכפר פגשתי חייל שהסביר לי איך להגיע לבית הספר החדש וסיים את דבריו במשפט: "תזהר מאד כי אתה עולה בעליות קשות והכביש צר ומחליק" נסעתי לאט לאט והגעתי לאזור שנקרא אזור החיילים המשוחררים, זוהי שכונה חדשה ובה בית ספר חדש. לרגע שכחתי את הסיבה לביקורי באזור והשתלבתי בנוף היפה שסובב את בית הספר ובתצפית לכיוון הרי הגולן. מתחתי הנוף הנפלא, משכיח מן הנוסעים את העייפות והדרך הקשה.

אחרי כמה דקות פניתי לשער בית הספר, שהיה סגור. שם פנה אלי איש ביטחון ושאל אם קבעתי פגישה עם המנהל, או כל גורם אחר בבית הספר. בכניסתי לבית הספר נדהמתי ממראהו היפה והנקי. מסביב לגדרות נטועים עצים ופרחים בכל מיני צבעים, ועל שלט גדול נכתב "ברוכים הבאים לבית ספר מילניום".

אחרי שביל קצר שמסביבו פרחים הגעתי למגרש הספורט ששחקו בו כ-30 תלמידים, ושוב ראיתי במגרש שני חיילים במדים. מצד ימין של המגרש הייתה כניסה מסודרת אל תוך בית הספר, ובכניסה תלויה תוכנית חודשית של פעילות בית הספר. גם כאן, כמו בכל מקום אחר, פרחים רבים מלווים את ההולך עד חדרו של המנהל.

במסדרון שבין חדר המורים וחדרי המנהל והמזכירות תלויות על הקיר תמונות, כל התלמידים בוגרי בית הספר מאז שנת 1988. לפני התמונות תלויות שתי מילים "באהבה ובהצלחה". מאחורי הקיר חצר פנימית קטנה, פתוחה לכל התלמידים, ובה חמישה מחשבים מופעלים, וכעשרה מדפי ספרים תלויים על הקיר. על כל מדף יש שלט המציין מהו האוסף, כמו: בדיחות, שפה, משוררים, וכו'. תלמידים עובדים לבד, מדפדפים בספרים, וניגשים לעמדות המחשבים ומשתמשים בהם, ללא ליווי של מורה או כל מבוגר אחר.

אני רוצה להתחיל את תיאורי מן ההפסקה בבית הספר, ומשיחה שהייתה לי עם תלמיד אחד על מעשיו בהפסקה.

הפסקת היום הראשונה היא בשעה 15:10 ואורכת 30 דקות. רוב התלמידים מבלים את החלק הראשון של ההפסקה מתחת לעצים, הנטועים בבית הספר, ואוכלים את ארוחתם. אחר כך הם פונים לעמדות המחשבים השונות הנמצאות במסדרונות, במקלט, בכיתות או בחדר המורים. כל העמדות מחוברות לרשת האינטרנט ואף אחד לא מבקש מהתלמידים לפנות את עמדות המחשבים, אפילו את אלה שנמצאות בתוך חדר המורים. הכניסה חופשית בכל הזמן שהתלמידים נמצאים בתוך כותלי בית הספר.

ההפסקה, מבחינה זו, אינה שונה מחלקים אחרים של היום. תמיד נמצאים תלמידים ליד המחשבים הרבים כחלק מתהליך לימודם. לקראת סוף ההפסקה עוברים כ-10 תלמידים בחצר בית הספר, אוספים את כל השאריות וממיינים אותן: נייר לחוד ולחם ושאריות מזון לחוד. כשפניתי לאחד

התלמידים ושאלתי אותו לסיבת המיון, הוא הסביר לי שהנייר מועבר לחוג הטבע, ושם ממחזרים אותו ועושים ממנו נייר חדש. הנייר מיועד לחוג הציור, והתלמידים בכתות ג', ד' מציירים על נייר ממוחזר, אותו הכינו תלמידי כיתות ה' וו'.

המזון מועבר לחוג לאיכות הסביבה ושם הופכים אותו לדשן, והדשן הופך מזון לצמחים מסביב לבית הספר. פחיות המשקה ושקיות הניילון מועברות לפח אשפה מחוץ לבית הספר, ונזרקות במקום רחוק.

אני מתעניין מי מבקש מהם לאסוף ולמיין את הפסולת והתלמיד עונה: "זה תלוי בחוג שאנחנו לומדים בו. אנחנו תלמידים בחוג לאיכות הסביבה, וזה חלק מפעילות החוג. תלמיד בחוג לציור שומר על איכות הסביבה, אבל לא משתתף בהכנת הנייר או הדשן".
אני ממשיך ושואל:

"מתי אתם מספיקים לאסוף את החומר וגם לייצר נייר?"
והתלמיד משיב:

"נכון שהשנה אנחנו עושים יותר ממה שעשינו בשנה שעברה. היום אני בכיתה ו', ואני נמצא בבית הספר, כי יש לנו את יום הלימוד הארוך. לפעמים אנחנו משתתפים בפרויקטים ביום א' בשעות הבוקר בשיעור השלישי והרביעי, וביום ג' בשיעור השישי והשביעי. כל הכיתה נהנית מהשיעורים האלה, כי אנחנו מרגישים שאנחנו עושים דברים חדשים וגם לומדים".
אני מסתקרן ושואל: "מה למשל?"
והילד ממשיך:

"במקום שמורה ילמד אותי מה זאת פסולת רעילה, או מחזור נייר, אני לומד את המילים ומבין אותם יותר כשאני עוסק בהם. וכך אני לא אשכח אותן".

"אתה מרוצה שאתה נשאר שעות נוספות ומאוחרות בבית הספר?"
התלמיד: "בהתחלה זה היה קשה ומשעמם, כי למדנו רק דברים רגילים וזה היה קשה ללמוד בשעות אחר הצהריים. אבל, כאשר הוסיפו לנו את החוגים, זה נהפך לימי כיף ולא משעמם בכלל. להיפך, אנחנו רוצים עוד שעות כאלה".
המשכתי ושאלתי:

"מה אתה עושה אם אין לך תפקיד, באותו יום, בהפסקה?"
והילד עונה:

"יש לנו בכל מקום בבית הספר מחשבים. המורה מבקש מאיתנו לחפש חומר לימוד לנושא שאנחנו עוסקים בו באותו יום, ואני הולך לחפש באינטרנט".
רציתי לבדוק האם גם שאר התלמידים מרגישים כך, ושאלתי קבוצה של 48 תלמידים מכיתות ג'-ו'.

התעניינתי אם הם מרוצים מיום הלימודים הארוך. 39 היו מרוצים ו-9 פחות.
שאלתי אם הם מרגישים שינוי לטובה בעקבות יום הלימודים הארוך. ו-32 הרגישו שינוי לטובה, 3 הרגישו שינוי לרעה ו-3 לא הרגישו שום שינוי.
שאלתי אם המורים מתחשבים בהם בגלל שהם נשארים הרבה שעות בבית הספר ו-39 תלמידים חשבו שכן ו-9 חושבים שהמורים מתנהגים כמו לפני יו"א.

איזה מן בית ספר הוא זה שבו הילדים לומדים ועובדים בזמן ההפסקה, והם אפילו אומרים שהם נהנים מן העניין?

זהו בית ספר דרוזי, שלו מנהל כריזמטי צעיר כבן 30, הלבוש בכובע הדרוזי המסורתי, אך מדבר על מחשבים, אינטרנט ואיכות הסביבה.

בית הספר משרת את תלמידי השכונה החדשה בכפר. תושבי השכונה הם חיילים משוחררים המתעניינים מאד בחינוך ומעורבים בכל הנעשה בבית הספר.

בית הספר נוסד לפני שבע שנים, ובו 382 תלמידים ו- 25 מורים שמתוכם 8 מורים מתוכנית קרב. כל המורים הם בעלי תואר אקדמי ראשון, חלקם בעלי תואר שני, וחלק ממשיכים לתואר השלישי, כולם באוניברסיטאות בישראל.

שיטת השילוב של המנהל בולטת. מורים משכילים והורים מעורים בחברה הישראלית משפיעים מאד על בית הספר. כל התכניות וההחלטות לגבי בית הספר נבדקות, מוערכות ומוחלטות בשיתוף של כל שלושת הגורמים הללו.

המנהל אומר על כך: "ההורים שותפים ופעילים ברמות התכנון והיישום כאחד. כל ההנהלה, צוות המורים וההורים מקיימים ישיבות לפני קיום כל פרוייקט, או אירוע בבית הספר. ההחלטה מתקבלת על ידי שלושת הגורמים בצורה שווה".

ואכן בשיחה עם אחד ההורים, שהתנהלה בחדר המורים של בית הספר, נשמעו דברים דומים. באותו זמן ישב הורה ליד אחד התלמידים, ועזר לו להעביר את המחשב עם הספרים ממקום למקום. הוא אמר:

"בית הספר הזה נוסד בעזרתנו ההורים. לכן, אנחנו, ההורים, עושים כל מאמץ לעזור לצוות המורים וההנהלה בבית הספר לעשות את עבודתם בלי מאמץ ובלי בעיות".

אני שואל:

"איך אתם עושים את זה?"

הוא ענה:

"אני אתן לך 2 דוגמאות שבהם אנחנו ההורים עוזרים. אנחנו משתתפים בכל האירועים ועוזרים למורים, במיוחד בטיולים השנתיים ובכל מסיבה שמתנהלת. אנחנו עוזרים גם בהכנות וגם במימון האירוע. נוסף לכך, בתחילת שנת הלימודים, אנחנו עוזרים למורים במיוחד בכיתות א' וגן חובה. כמו כן אנחנו מבקרים בבית הספר באופן סדיר ומשתתפים בפעילויות יחד עם המורים וההנהלה".

בחדרו של המנהל תלויות הרבה תעודות הערכה. תעודה מנשיא המדינה עם תמונתו של המנהל והנשיא, תעודת הצטיינות בתעשייה, תעודת בית ספר מוביל בטבע ועוד...

בשיחתי עם המנהל, לאחר שתיית הקפה המסורתית, הוא אומר: "בית הספר צועד עם הטכנולוגיה, לכן הכנסנו לבית הספר את עניין המחשב החופשי. רצינו שלכל תלמיד תהיה גישה נוחה למחשב, בכל זמן שנכון ונוח לו לעבוד. כל המחשבים מחוברים לאינטרנט. מזה שלוש שנים, תלמידי כיתה א' עד

כיתה ו', חייבים להגיש עבודה שנתית בסוף השנה במחשבים בנושאים שונים לפי רמת התלמידים. מחנך הכיתה הוא האחראי על קידום הנושא ומעקב אחריו". בהמשך הוא מסביר לי את כל שיטת הלימוד של בית הספר.

"עיקר העבודה בבית הספר מתבססת על עבודות צוות ומתרכזת במיומנויות חקר. התלמידים החל מהכיתות הנמוכות, מקבלים אפשרות לבחור לפי רצונם את מה שהם אוהבים ללמוד".

כיצד נראה שיעור כזה. הנה למשל שיעור בערבית בכיתה ו'.

נכנסתי לכיתה עוד לפני כניסת המורה. התלמידים כבר יושבים בארבע קבוצות של חמישה תלמידים. ומה שמשך את תשומת לבי היה שכל קבוצה החזיקה לפנייה סוגים אחרים של ספרי לימוד, ולאחת הקבוצות היה שולחן ריק, נכנס המורה ואחריו ברכת בוקר טוב. הוא כותב את היום והתאריך על הלוח ומתחיל בשיעור. תחילה עבודות בית, כל קבוצה תציג את העבודה שלה בעזרת נציג אחד. הנציג הראשון ניגש למחשב, נכנס לאתר באינטרנט ומשם התחיל להקריא בקול רם אינפורמציה על אחד המשוררים. אחר כך הוציא תדפיס על חיי המשורר, וחילק לכל התלמידים. הנציג השני התחיל לנתח את אחד משיריו של המשורר, וכל הקבוצה עוזרות לו. בקבוצה השלישית הנציג התייחס לניתוח הפעלים (בעבר) בכל השיר. ובקבוצה הרביעית הנציג הציג שאלות למחשבה אותן חיברו תלמידי הקבוצה. השאלות חולקו כדף עבודה לכל תלמידי הכתה. בסוף השיעור נותרו למורה כחמש דקות בהן סיכם את הדברים שנאמרו ע"י ארבעת הקבוצות. בהמשך הוא נתן עבודת בית נוספת באותו עניין כשהוא ממנה נציגים אחרים שיציגו את העבודות.

אפשרויות הבחירה של התלמידים תלויות במורה ובחומר שהוא מספיק להעביר בתוכנית הלימוד. הבחירה תהיה יותר חופשית אם המורה מספיק להעביר יותר חומר לתלמידים.

כיצד התקבל יול"א בבית ספר כזה?

המנהל אומר: "אורך היום איננו מורגש בבית הספר. זה לא יום חינוך ארוך, זה יום כיף ארוך". והוא ממשיך ואומר: "בשנה הראשונה חילקתי את שעות הפרוייקט לכל המורים ללא הבחנה, במטרה לא לתת מעמד מועדף למורים מסוימים ולהשוות בין כולם. בשנה השנייה לפרוייקט בנינו תוכנית חדשה. חלק מהשעות קיבלו המורים בבית הספר, לפי צרכי בית הספר והתלמידים, חלק נוסף קיבלו מורים מתוכנית קרב. המורים השייכים לקרן קרב מגיעים לבית הספר פעמיים בשבוע למשך שלוש שעות, ובימים אלה התלמידים נשארים בבית הספר. עד השעה 15:15.

אני שואל איך מנצלים את השעות והמנהל עונה:

"השעות שקיבלו המורים מנוצלות לפי המקצועות הפורמליים, אבל בגישות למידה אחרות. למשל, במקום שהתלמיד יקרא בכיתה בספר, הוא ילך לחדר הטלוויזיה, או לפינות המחשבים וילמד שם להנאתו, ולא כי הוא חייב ללמוד".

בהמשך אני רואה שיש גם תכניות מיוחדות כמו: "איך לבחור מקצוע לעתיד". כל המורים עוברים השתלמות במשך השנה ומיישמים אותה בצורה הדרגתית עם התלמידים. מסבירים לי שבבית הספר נמצאים כ-50 מחשבים, עם גישה חופשית לכל התלמידים, בכל זמן שרצו, כולל בזמן הפעילות של בית הספר. המנהל מסביר לי שהמחשב מלמד את התלמידים יותר מאשר איך להשתמש במחשב. הוא

גם מלמד איך לכבד את האחרים, בבית הספר נמצאים 50 מחשבים, ו- 382 תלמידים, אם אחד התלמידים עובד במחשב אסור לתלמיד אחר להפריע. וכך לא תמצא תלמיד שמנדנד לו 'עכשיו תורי' או 'זה המחשב שלי' או 'אני עבדתי קודם'. התלמידים לומדים להיות יותר סובלניים, ויותר מכבדים את עמיתיהם.

המנהל מספר על תכנית נוספת: "עלה ירוק – פרויקט של איכות הסביבה, שמופעל זה השנה השנייה בבית הספר, עיקר הפעילות שלנו בפרוייקט הוא ליידע את התלמידים ואת ההורים באמצעות התלמידים, על חשיבות השמירה על סביבה נקייה וירוקה. אנחנו מקיימים מדי שנה יום משותף להורים ולתלמידים בהר מירון, שם אנו מנקים את האזור ונוטעים עצים. כמו כן, בתוך בית הספר, התלמידים משתתפים בשני פרויקטים: האחד, מחזור הנייר, והשני – יצירת הדשן משאריות המזון. אפשרויות אחרות הן דרמה, ציור, ותחביבים שונים כמו החלקה על הקרח".
אני שואל: האם התלמידים יכולים להשתתף ביותר בנושא אחד?

והמנהל משיב: זה עניינו של התלמיד איך לנצל את הזמן. אנחנו לא מגבילים נושא אחד לתלמיד. רוב הנושאים מתקיימים בהפסקות, בשיעור חופשי, בשעת המחנך, וכמובן במהלך יום הלימודים. אם התלמיד ידע איך לנהל את זמנו, הוא יצליח להשתתף ביותר מפרוייקט אחד. יש הרבה תלמידים שעושים את זה, ומצליחים, זה תלוי בגילאים של התלמידים. יש כאלה שירצו ויזדקקו לעזרתם של המורים, או של התלמידים הגדולים מהם".

אני תוהה. מה מקומם ותפקידם של המורים בתוך המערכת הזו. קשה קצת לשמוע את קולם של המורים בנפרד מקולו של המנהל.

הוא מאד גאה בעבודתם ואומר: "כשבית הספר קיבל את פרס החינוך מנשיא, לא אני קיבלתי את הפרס. הפרס הוא בזכותו של צוות המורים. כשמשרד החינוך מבקש, בכל שנה, שבית ספרנו ייצג את בתי הספר של המגזר, באיכות הסביבה ובמחשבים, זה בגלל עבודתם ודאגתם של המורים לטובת התלמידים".

הוא ממשיך ומתאר את עבודת המורים מנקודת ראות:

"בבית הספר אין לנו מערכת שעות קבועה מראש, האומרת שמורה X ילמד שעה ראשונה ערבית ושניה עברית וכו'. אנחנו מקצים מספר שעות למורה לכתה מסוימת, ואותו מורה בונה תוכנית משלו, לפי צורך הכיתה. לדוגמה המורה לטבע מלמד בכיתה ו' שלוש שעות שבועיות. אנחנו לא נקבע באיזה יום, או באיזה שעה הוא ילמד במקראה, או באיזה יום הוא יכנס למעבדה, או לחדר מחשבים, אלא לפי צורך התלמידים. יכול להיות ששבוע או יותר התלמידים ילמדו במקראה ולא יהיו אף שעה במחשבים, או ההפך. המורה בונה תוכנית עבודה חופשית לכל כיתה בנפרד, ועפ"י אותה תוכנית בה הוא עובד.

ואכן, בשיחה עם אחד המורים, הוא אומר: "מאז שאנחנו מלמדים ביום לימודים ארוך, יש לנו יותר מרחב תמרון ויותר זמן, לערב את התלמידים במהלך השיעור. כשיש שני שיעורים רצופים התלמידים שומעים את עמיתיהם יותר מאשר את קולי, ובמשך שלוש שעות שבועיות אני מתמקד בכל אשר כתבו, וגם מלמד אותם דברים חדשים".

בשאלון קצר שהעברתי ל- 8 מורים (5 מורים ו- 3 מורות) שאלתי אם הם מרוצים מיוח"א וכל השמונה היו מרוצים. כל השמונה חשבו שהוא הגיע באיחור והיה צריך להחילו קודם, אבל העיקר שהגיע. וכל השמונה חשבו שהנושאים המועברים ביוח"א מעניינים אותם מאד. כל השמונה הסכימו

שראו התקדמות ועניין אצל התלמידים, יותר מאשר לפני יוח"א וכולם חשבו שהתלמידים מאד מרוצים. כולם הרגישו את מעורבות ההורים בבית הספר וחשבו שמעורבות זו חשובה ביותר. חילוקי דעות היו בנושאים אישיים. אחד לא היה מרוצה מחלוקת השעות ביוח"א, וארבעה חשבו שאינם מעוניינים להמשיך בעבודה בנתונים הנוכחיים. נראה שהמורים מרוצים כמו כל השאר, אלא שעבודתם הקשה גורמת, לפחות לחלק מהם, לחשוב פעמיים.

גם לדעתו של מנהל בית הספר יוח"א התקבל היטב בבית הספר. הוא בדק משובים של המורים והתלמידים, ולדעתו אורך היום איננו מורגש בבית הספר. הוא מסיים את השיחה בינינו ואומר: "בית ספר אידיאלי קשה לראות כי בחינוך אין סוף, אבל בית ספר מצליח ניתן לראות למצוא וזה אם נאמין בתלמיד וגם במורה".

יישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות

פורטרט ביי"ס נג'אח

בית הספר נמצא בכפר בגודל בינוני בצפון הארץ. כפר שקט, כזה שלא שומעים עליו הרבה. כאשר הגעתי לפתח ביי"ס, לרגע חשבתי כי טעיתי בכניסה היו נדנדות ומשחקים, כמו לגן הילדים שהוא חלק אינטגרלי מבית הספר.

בכניסה יש גם רחבה גדולה ובהמשך, בתוך הבניין פרוזדור ארוך וצר, שבצידו הימני כיתות לימוד ובסופו חדר המנהל.

ההליכה לאורך המסדרון כדי להגיע אל חדר המנהל מדגימה את חלוקת התפקידים בבית הספר המנהל מציג בפניי שרטוט: הוא עומד בראש הפירמידה מתחתיו הסגן, מתחתיו פסיכולוג בית הספר, וצוות המורים בתחתית הפירמידה. סגן המנהל הוא החולייה המקשרת בין המנהל לבין כל אדם אחר, כולל המורים שפונים אליו, כולל אנשים זרים מחוץ לביי"ס, כולל התלמידים וההורים. ואכן, כאשר נכנסתי לחדר המנהל, סגן מנהל ביי"ס, עמאד בא ישר אחריי והציג את עצמו, בעוד המנהל עסוק בניירת על השולחן. המנהל הפנה את מבטו לרגע אליי ואמר "אוקיי אני חושב שאתם תסתדרו" ועמאד הוא זה שלווה אותי במשך כל תקופת שהותי בביי"ס. גם בהמשך, כאשר באתי לראיון נפרד עם המנהל, הוא הפסיק אותו באמצע והציע לי להמשיך אותו עם עמאד. כשביררתי את העניין עם עמאד, אמר לי "הוא פשוט עסוק מדי, וחוף מזה מה את צריכה? אני אענה לך על כל השאלות". סגן המנהל, עמאד, אדם חייכן וחברותי, בנוסף לתפקידו כסגן מנהל, הוא גם מחנך כיתה ומרכז החינוך הלא פורמלי. כאשר הוא עובר איתי בבית הספר הוא דואג להציג בפני את הציורים הרבים ואת פינות היצירה התלויות במסדרון. בכל פעם הוא מסביר מי הכין את העבודות וכמה מאמץ הושקע בכך.

רואים שעמאד אוהב את בית הספר, וגאה מאד בעשייה המתחוללת בו. בראיון עמו הוא חוזר ומזכיר כמה ביי"ס השקיע ומשקיע בטיפוח תוכניות הלימודים שלו, וכמה הוא דואג לתלמידים.

עמאד מציג בפני את שני השינויים המרכזיים שחלו בעת האחרונה בבית הספר: ראשית, כוונת בית הספר להפוך לבית ספר קהילתי באופן הדרגתי וכניסת ההורים לתוכו. הוא אומר: "בעבר, הורים מעטים היו מגיעים לישיבות, היום רוב ההורים מגיעים לישיבות הורים. והם משתתפים בתוכניות שניתנות ע"י בית הספר. ההורים מאד רוצים לעזור לילדיהם ולכן לכל דבר שתורם לילדים ההורים מגיעים. להורים יש מה להציע לבית הספר הרבה פעמים ההורים עוזרים ומוכנים לעזור אפילו מבחינה כלכלית".

תופעה זו קיימת אם נרצה ואם לא נרצה לדעתי היא מאד חיובית ועדיף שזה יהיה יזום ורצוי מצד ביי"ס. השינוי השני הוא כניסת שבוע לימודים ארוך לבית הספר, או מה שמכונה בשם – "קרן קרב" ו"בצוותא". אף אחד בבית הספר איננו מדבר על שבוע לימודים ארוך. כאשר הצגתי את התכנית בשם זה הנטייה תמיד היתה לומר "את מתכוונת לקרב".

- איך התקבלה ההחלטה על החדרת של"א.

מנהל בי"ס ענה: "ההחלטה היתה ברמה של כל הכפר. המועצה המקומית, הנהלת בי"ס וההורים לא התנגדו לתוכנית..."

סגן המנהל השיב: "הנושא של קרב הוחדר בהסכמת ההורים. נשלח אליהם מכתב שבו הסבר על התוכנית והם חתמו על הסכמה. כמו כן בישיבה עם ההורים, כל מחנך הסביר להורים על קרב ושיתף אותם בקבלת ההחלטה על המסגרת קרב לתוך בי"ס ולתוך הכיתה שלו".
ובהמשך אמר: "בטח שהיה שיתוף של המורים בהחלטה, זה הובא בפניהם בישיבת מורים, בשיתוף המועצה המקומית והמפקח ביחד".

המורה יוסף, מורה לערבית: "שבוע לימודים ארוך הוחדר בלי שום הבנה לרציונל שלו, בלי הכנות, בלי שום השתלמות, בלי שום התייעצות עם המורים, זאת היתה פשוט הודעה שהודיעו לנו במהלך חופשת הקיץ, כאשר קראו לנו לאסיפת מורים בהשתתפות המנהל, ראש המועצה והמפקח ופשוט הודיעו לנו על החדרת שבוע לימודים ארוך.

המורה למיא: "לא היה שיתוף של המורים בהחדרת של"א. בישיבת המורים שמתקיימת לפני פתיחת שנת הלימודים המפקח והמנהל הודיעו על כך. לא היתה שום התנגדות, חוץ מסידור השעות במערכת בין המורים. חשוב לציין כי יום לימודים ארוך הביא להחדרת מורים חדשים למערכת, והשלמת משרות אצל חלק מהמורים הוותיקים".

כלומר, בהמשך לתפישה ההיררכית של בית הספר מצד אחד והרצון לשתף הורים מצד שני, המנהל והמפקח מודיעים למורים על הכנסת קרב. המורים אף משמשים כמי שמסביר זאת להורים. מן ההורים נדרשת אפילו הסכמה בכתב, אבל לגבי המורים אין תהליך כזה.

מהי אם כך מטרתו של המנהל בהכנסת של"א לבתי הספר הוא אומר:
"אנחנו שמים דגש מיוחד על כך שכל התלמידים יצאו מכאן יודעים קרוא וכתוב לפחות. זאת המטרה החשובה ביותר, לפני שהילד ידע לצייר וליצור, חשוב שהוא ידע לקרוא ולכתוב. הרגשנו בשנים האחרונות, לפני החדרת של"א, כי יש הרבה תלמידים המגיעים לכיתות ו' ועדיין לא יודעים קרוא וכתוב. זאת תוכנית טובה שאנו אימצנו על מנת להתגבר על בעיה זו".

כיצד מתארגן של"א בבית הספר והאם ארגון זה משיג את המטרה שמציג המנהל?

המנהל:

"שבוע הלימודים הארוך נבנה לפי מה שמתאים לבי"ס. לא אימצנו כל מה שקיים. בי"ס קיבל 4 שעות רוחב והן ניתנו למתמטיקה ולשפות".

סגן המנהל:

"41 השעות נפרסו על חמישה ימים בשבוע וזה בעיה מבחינת הזמן. כי של"א מתקיים בבי"ס בימים ב', ג' ושבט, שבהם הלימודים מתקיימים עד השעה 15:30, ביום ג' הלימודים מתקיימים עד השעה 16:00 ובימי ד' וה' – הלימודים נמשכים עד השעה 14:30. ההפסקות ישנם אחרי השיעור השני, יש הפסקה של 20 דקות.

ההפסקה השניה באה אחרי השיעור הרביעי ונמשכת 15 דקות ואחרי השיעור השישי, ישנה הפסקה של 10 דקות. בשנה שעברה זה פשוט היה הוספת שיעורים למערכת. השנה החדרנו את קרן קרב לתוך מערכת השיעורים של ביי"ס וכן את תכנית בצוותא".

אחראי קרב בבי"ס, הרחיב על חלוקת השעות קצת יותר ואמר :

"של"א זה 44 שעות, מתוכם 24 שעות הם של קרן קרב. בכיתות א' למשל יש סדנת בובטרון וסדנא שנייה שהיא משחק דרך החי, שתי תוכניות הללו הן חצי שנתיות שתי קבוצות הכיתה מתחלפות באמצע השנה. לכיתות ב' שיבצנו תוכנית שנתית שנקראת חשיבה יצירתית. כיתות ג' קיבלו מדעים ו – שפה ויצירה. כיתות ד' קיבלו את עמי העולם ואנגלית. כיתה ה' קיבלו חקר אנגלית וכיתות ו', קיבלו שתי תוכניות, אלקטרוניקה ותקשורת".

נראה ששעות שבוע הלימודים הארוך מתבטאות בעיקר בקרן קרב (למרות קיומן של שעות רוחב אחרות). סגן המנהל אמר : "שבוע הלימודים הארוך הוא קרן קרב בעיקר".

תכנית אחרת היא תכנית בצוותא –

עימאד מסביר תכנית זו מבוססת על שעות רוחב שבהן שני מורים מלמדים בתוך אותה כיתה בו - זמנית. יש מורה שאחראי כלפי הכיתה כולה, ויש מורה מלווה שנותן שיעורי עזר לתלמידים הזקוקים לתמיכה וחיזוק במקצועות מסוימים, בעיקר בשפות ובחשבון".

כאשר עשיתי סיור בכיתות הבחנתי כי יש כיתות שבהן מורים מלמדים שניים או שלושה תלמידים בלבד. כאשר ביררתי את העניין נאמר לי שאלה שעות בצוותא. התברר כי בשעות של בצוותא, שבהן אמורים התלמידים להיות בכתה עם חבריהם, הוצאו התלמידים הללו, הזקוקים לתגבור, מן הכיתה והועברו יחד עם המורה המלווה לכיתה נפרדת. כאשר שאלתי למה הם עושים זאת נעניתי : "כי כך זה יותר קל ונוח, אם הם יישארו באותה כיתה עם שאר התלמידים, הם יפריעו לתלמידים האחרים והתלמידים האחרים יפריעו להם". ובהמשך נשאלתי האם אין זה כך בכל ביי"ס?

כאשר נשאלו אנשי בית הספר מה השינויים שהביא שבוע הלימודים הארוך לבית הספר?

התקבלו תשובות שונות :

מנהל בית הספר, סיפר "זה לוקח קצת יותר זמן להעריך זאת. אך היום ניתן לומר שזה עוזר לתלמידים שהיו זקוקים לטיפול מיוחד או טיפוח. אלה שעות שהיו חסרות לנו ושל"א השלים לנו. כמו כן בצוותא סייע לנו לעזור לתלמידים בעלי הצרכים המיוחדים בערבית, ישנם תלמידים שעדיין לא יודעים קרוא וכתוב. בצוותא עזר לנו להחדיר שני מורים מקבילים לתוך אותה כיתה. יש גם תוכנית אחרת של חלוקת שעות לרוחב שנתנו לקרן קרב, חלק מקבל מחשבים וחלק מקבל הבנת הנקרא בערבית".

סגן המנהל, עימאד סיפר כי "למעשה שבוע לימודים ארוך לא שינה הרבה ואין מרגישים בדבר מיוחד חוץ מקרן קרב, שזה היחידי שמצביע על שינוי במערכת הלימודים כאן, אבל התלמידים מאד נהנים משיעורי קרב".

המורה למיא, השיבה לשאלה הזו: "עד עכשיו אין שינוי משמעותי, היתה הוספת שעות של קרב וזה הכל".

המורה יוסף, אחד המתנגדים לשבוע הלימודים הארוך בבי"ס השיב על השאלה בהרחבה. "השינויים שרואים כאן הם לרעה בלבד. ישנו מאמץ ומעמסה רבה על התלמידים, יותר שעות לימוד, כל הזמן התלמידים מסתובבים בין המדרגות, עולים ויורדים. מורי קרב מתחילים ומסיימים חמש או עשר דקות לפני הזמן, וזה מפריע לכיתות האחרות שלומדות. המורים של קרב בכלל רואים בבי"ס עבודה בקבלנות. הרגשת התלמיד היא שאין מחוייבות כלפי שיעורי קרב, כי אין ציון ואין מבחן. זה השפיע לרעה על התלמיד כי עכשיו הוא מתייחס לשיעורים אחרים באותה צורה. לימודי בצוותא, אצלנו בבית הספר אינם מיושמים לא מיושם כפי שצריך, ויש שאלה האם זה באמת נקרא לימודים".

המורה סמיר, גם הוא מתנגד לשבוע הלימודים הארוך ואומר "שינוי לרעה בלבד, אין שום התקדמות בתפקוד בית הספר. בשל"א צריכה להיות ארוחה חמה, אך זה לא זמין כאן".

למצדדי השינוי יש דעות אחרות, כך למשל:

רכז קרן קרב, ענה: "השינוי הראשון, ישנם מקצועות שהוחדרו ע"י קרן קרב שלא היו בתכנית הלימודים של בית הספר. כמו כן יש שעות תגבור למקצועות קיימים כמו אנגלית. שינוי נוסף, זה בדיקת הצרכים של התלמידים ושל המורים ושל המועצה המקומית ולא של המנהל לבדו, המועצה שותפה גם בתכנים ולא רק מבחינת התקציב. גם שיתוף ההורים בתכנים של המקצועות ובחירתם הוא חשוב. הבחירה נעשית ע"י ועדת היגוי, שחבריה הם, מנהל בי"ס, נציג המורים, נציגות הורים, רכז קרן קרב, נציג רשות מקומית, קצין ביקור סדיר ואחראי לקרן קרב בבית הספר. הועדה מתכנסת בערך כל חודש וחצי. שינוי נוסף הוא שאלון לקבלת משוב מהתלמידים על התוכנית החדשה. זה מאד טוב, כי באים ושואלים את התלמיד אם הוא אוהב את המקצוע שהוא לומד. זה לא היה קיים קודם לא בבית הספר וגם לא בתרבות שלו".

המורה מהנא, "של"א החדיר שינויים למערכת, כמו הוספת מקצועות חדשים ורענון למערכת, עבורי אישית זה לא שינה בהרבה כי ממילא הייתי נשאר עד 15:30".

אם ניתן לומר שבית הספר נותן את שעות בצוותא - שעות תגבור ועזר לתלמידים החלשים בכיתה, כאשר שאר הכיתה לומדת עם מורה אחר. שעות העשרה של קרן קרב ניתנות לקבוצות יותר קטנות, כאשר הרציונל שהציג סגן המנהל הוא "שכך ניתן לחשוף את התלמידים ליותר מקצועות במהלך השנה".

יש הסכמה כללית על כך ששל"א משמעותו תוספת שעות לבית הספר. תוספת שעות שמתבטאות בעיקר בהקטנת הכתות ע"י חלוקתן לשתי קבוצות כפי שמקובל בקרן קרב או ע"י הוצאת תלמידים חלשים ותגבורם בכיתה אחרת כפי שמקובל בתכנית בצוותא. הנהלת בית הספר מניחה שבדרך זו יהיה ניתן לקדם את התלמידים בתחומים שונים. יחד עם זאת, יש הצבעה ראשונית על תחילתם של שינויים שהגיעו בעקבות של"א ובעיקר בעקבות קרן קרב. דווקא המתנגד הגדול לשל"א. מצביע על כך שיש השפעה של השיעורים הניתנים במסגרת קרן קרב על תפישת התלמידים את השיעור, תפישת

שמושלכת גם לשיעורים אחרים. מצד שני – רכז קרן קרב רואה את השינוי התרבותי העצום הנדרש ממערכת צנטרליסטית, שבה המנהל בראש הסולם, כדי לשתף הורים ואף תלמידים במערכת קבלת ההחלטות.

איך מתבטא השינוי בכיתות עצמן וכיצד השפיע על הרגלי העבודה של המורים?
להלן דוגמא מאחד השיעורים של יום הלימודים הארוך בבית הספר.

שיעור רוחב

כיתה: ד' 2 (חצי כיתה)

שעה: שביעית

שיעור (קרב): עמי העולם

השיעור היה במעבדה, חצי כיתה 12 תלמידים נוכחים בשיעור. הכיתה מחולקת לארבע קבוצות עבודה, היושבות מסביב לשולחנות.

על קירות המעבדה תלויים פלקטים ועליהם הסברים על אנרגיה, גוף האדם, תנאי השריפה... מצד אחד של המעבדה יש לוח וממול ברזי מים ושיש.

המורה פותח את השיעור בהקדמה על עמי העולם ומדבר על הודו... התלמידים לא נראים מרוכזים לגמרי, חלק מרחף או בוהה בקירות הכיתה, חלק עסוק בנוכחותי בכיתה... לאחר כמה דקות, המורה מעיר לתלמידים ובכתה משתררת דממה... המורה מחלק דפים, מספריים וצבעים לכל קבוצה... התלמידים מתחילים לצבוע את התמונות שחילק להם המורה...

הוא פונה אליי ומסביר מה נעשה בכיתה: "עכשיו התלמידים צובעים את הציור כדי שיוכלו להבין מהי אגדה. בגיל הזה קשה עדיין להסביר להם זאת, ודרך הציור, זה יותר קל". הוא מחפש בתיק ומוציא דף ובו מפתח האותיות ההודיות וכן דף עבודה שהתלמידים בשעה השמינית יתבקשו לעשות...

בדרך כלל בשעה השניה של השיעור קשה להם להתרכז, הוא אומר "הם מתעייפים ומתחילים לפהק, לכן אני לא לוחץ עליהם ומנסה לעודד אותם להמשיך לעבוד... אינו נותן להם דברים קשים מדי... פה העבודה היא חופשית, שום דבר אינו הכרחי".

בשיעור אחר, עם כיתה אחרת, בשעה דומה, היה ניתן להבחין שוב באותה התופעה. התלמידים מתחילים לפהק ולא לגמרי מרוכזים. זה היה שיעור בתקשורת שאמור להיות מעניין לתלמידים, התלמידים נראו עייפים והשתדלו בכל זאת לשמור על אנרגיה ולהמשיך בשיעור. המורה היתה מאד אנרגטית, לא ניסתה להעמיס על התלמידים משימות קשות ועבדה יותר בכיוון של יצירתיות כמו גזירה, ציור וכדומה.

ניתן לראות שהכיתות קטנות, המורים מפעילים גישות חדשות ופעילויות שונות, אך השעות המאוחרות עדיין קשות לתלמידים.

בכדי לדעת איך שבוע הלימודים הארוך נתפס בעיני התלמידים ניהלתי ראיונות עם קבוצות תלמידים. להלן דוגמא של אחד הראיונות הללו. בראיון זה השתתפו 6 תלמידים מכיתות ג', ד', ה' ו - ו'.

"איך אתם מרגישים שתוכנית יום לימודים ארוך משפיעה עליכם?"

תלמידה מס' 1: "התוכנית של יום הלימודים הארוך מעייפת נורא, יש הרבה שיעורים, יותר מדי".
תלמידה מס' 2: "היום זה יותר קשה כי יש יותר שיעורים, כשהיינו בכיתות נמוכות יותר זה היה קל יותר".

תלמידה מס' 1: "יש ימים שאנחנו הולכים מוקדם בשעה 30:13".

"האם שבוע הלימודים הארוך השפיע על ציונים?"

בתחילה התלמידים כולם עונים בקול אחד "לא".

תלמיד מס' 3: "לפעמים המורה שולח אותנו הביתה מוקדם כדי ללמוד למבחנים, כאשר יש לנו תקופת מבחנים. כאשר מגיעים הביתה בסביבות 30:15 אי אפשר ללמוד ליותר ממבחן אחד למחרת".

תלמידה מס' 4: "הלימודים עד אחר הצהריים הורידו לי את הציונים".

תלמידה מס' 3: "גם לי זה הוריד".

תלמיד מס' 5: "גם לי".

תלמידה מס' 1: "יש לנו הרבה שיעורים ומבחנים בבת אחת, אז איך אפשר לעשות זאת ביחד?"

תלמידה מס' 3: "אני יוצא מבי"ס בשעה 30:14, מגיע ישר לאימונים שלי במועדון בשעה 30:15 ורק אחרי האימונים אני חוזר הביתה מאוחר".

תלמידה מס' 3: "אני פעם לא הלכתי לשיעור הבלט כי היה לי מבחן ולא יכולתי ללכת לאימוני הבלט".

תלמידה מס' 2: "כשאני מגיעה הביתה בשעה 50:14, אוכלת ואח"כ מתחילה ללמוד ולהכין שיעורים עד לאחר הצהריים".

תלמידה מס' 3: "בתקופת המבחנים אנו לא מספיקים ללמוד ואנו קמים בבוקר מוקדם כדי להספיק ללמוד. אני מגיעה הביתה, עושה שיעורים ואח"כ אני מתחילה ללמוד למבחן ואח"כ הולכת לישון וקמה שוב מוקדם בבוקר כדי להספיק את החומר למבחן".

תלמידה מס' 1: "אבא שלי מעיר אותי בשעה 4 בבוקר, כדי ללמוד למבחן".

"האם שבוע הלימודים הארוך עזר לכם במשהו?"

תלמיד - "זה עזר לנו הרבה, כי אנחנו נדע יותר".

תלמידה - "זה עוזר להורים, כי ההורים מגיעים הביתה מאוחר והילדים עדיין בבי"ס, כך שההורים מצליחים לנוח קצת ולקבל את פני הילדים".

תלמידה 2: "זה לא עזר לי כי לא הצלחתי לשלב בין הלימודים ובין פעילויות אחרות בחיים שלי".

בראיון נוסף עם קבוצת תלמידים אחרת, הודגשה העייפות שיום לימודים ארוך גורם לתלמידים. 5 תלמידים מתוך 8 סיפרו שהם צריכים לקום מוקדם כדי להספיק ללמוד בתקופת המבחנים. נקודות אחרות שעלו היו :

- חוסר זמן מספיק ללמוד ולהכין שיעורים.
- רק תלמיד אחד ציין כי זה גרם לו להבין את החומר טוב יותר.

נראה שלמרות השיעורים של קרן קרב שאר הלימודים מתנהלים במערכת מסורתית ובה בחינות רבות. הבחינות נתפשות כגורם משמעותי שצריך להקדיש לו זמן רב, וזה מציג את כל הנושא של של"א מזווית אחרת – זווית העייפות והקושי להספיק את כל הנדרש. בהמשך לכך מופיע גם עניין הציונים, התלמידים שבתחילה טענו שאין שינוי בציונים, הודו בהמשך שהציונים ירדו.

ניתן לסכם ולומר שלגבי התלמידים נראה שהשינוי מתבטא באופן טכני בתוספת שעות לימוד ומקצועות לימוד, ולא משפיע על תפישת ההוראה, שיטות ההוראה ודרך ארגונו של בית הספר.

כאשר נשאלו אנשי בית הספר על החסרונות והיתרונות של של"א נשמעו הדברים הבאים :
המנהל: "התנאים הפיזיים לא כל כך טובים וחסרים בחלקם".

המורה מהנא, "אין תוכנית מושלמת לכל תוכנית יש את החסרונות והיתרונות שלה, וגם בשבוע הלימודים הארוך זה אותו הדבר. החסרון הוא שמורים רבים צריכים להישאר עד מאוחר ולחכות בלי לעשות כלום כדי להעביר שיעור בשעה השביעית או השמינית, כי בשעות השלישית והרביעית, יש את תוכנית קרב, דבר זה מרגיז את המורים ומקומם אותם. היתרון של של"א שהוא מאפשר לתלמיד ללמוד נושאים חשובים שהתלמיד צריך לדעת".

המורה למיא, "אני לפעמים שומעת ממורים אחרים שמתקשים לעכל כיצד תלמיד ביסודי יכול להישאר מרוכז אחרי השעה השביעית והשמינית. אך מורים שמלמדים אומנות או ספורט למשל אין להם את הבעיה הזו".

המורה יוסף: "יש לו חסרונות, לא מבחינים בשום שיפור או שינוי לטובה בהישגים של התלמידים. היחידי שהתוכנית הזאת שירתה אותו זה משרד החינוך. שבוע לימודים ארוך פתר לו את בעיית המורים שלא מצאו להם משרות עד כה. את תמצאי מורים שיש להם ¼ משרה, והם מוכנים לקבל חלקיות משרה כזאת כדי לשים רגל במשרד החינוך ולקבל את הקביעות לאחר מכן, מבחינת המורים לפחות, אולי זה היתרון היחידי של יום לימודים ארוך, אם ניתן בכלל להתייחס לזה כאל יתרון של התוכנית".

המורה סמיר: "יש בשבוע הלימודים הארוך חיובי ושלילי, החיובי שבשל"א, זה שהמורה עובד עם תלמידים חלשים, ויש לו יכולת להיות סבלני יותר כלפי התלמידים במהלך לימודי בצוותא, אבל אין רצף בלימוד המקצוע, כי זה פעם בשבוע, כאשר אני חוזר ללמד את התלמיד שבוע אחרי, התלמיד כבר שכח מה שהיה. השלילי שבשל"א, זה שלא כל המורים מוכשרים לשל"א, ואני עצמי לא כ"כ מבין מה זה של"א. בשבוע לימודים ארוך אמור המורה להיות מוכשר לכך, לקבל הדרכה והכנה למה זה של"א, מה הרציונל שעומד מאחורי של"א, מה זה מקדם וכולי. המורה אמור ללכת להשתלמות כדי לדעת לנצל את של"א נכון, אבל כאן זה לא קיים.

אחראי קרב, אבו פרח ענה: "חיובי, זה שיש בו העשרה לתלמידים והחזקת התלמיד ליותר זמן בתוך כותלי ביי"ס, זה מונע מהתלמיד להיות ברחוב ובמקום זאת הוא שוהה בבי"ס. בקשר לשלילי, אני לא מצליח לראות שלילי, רק המורות מתלוננות שהן מאחרות הביתה כי הן צריכות לשמור על הילדים ולהכין אוכל, את יודעת איך זה...".

כאשר בודקים את דברי המחייבים והשוללים כאחד נראה כי ההתייחסות המרכזית לשל"א היא התייחסות המתמקדת בתנאים חיצוניים הכוללים תנאים פיזיים, תנאי העבודה של המורים והחזקת הילדים בבית הספר. מן הצד השני קיימת התייחסות ללמידה והתייחסות זו עוסקת בשני אספקטים: העשרת תלמידים ע"י תוספת נושאים שהילדים נפגשים בהם במהלך יום הלימודים וקידום החלשים. נראה שבבית הספר מאמינים שהשינוי הוא טכני בלבד – תוספת שעות ושיעורים למערכת השעות, שיעורים אלה שייכים לצוותא ולקרן קרב ולכן יום הלימודים הארוך נתפש ככזה. אף אחד לא דיבר על רציונל כוללני יותר של השינוי, ולא נראה כאילו חל שינוי כזה בתוך הכתות או בעבודת המורה.

פורטרט בית הספר היסודי הממלכתי "נרקיסים"

עשיתי את דרכי לעיירה דרך מזג אוויר חורפי קל. הגליל כולו ירוק ויפה וטיפות גשם נישאות ברוח הקלילה. נוף קסום זה מנוגד לחלוטין להודעות חוזרות ונשנות ברדיו על מצב בטחוני מתוח. האם הדממה האופפת את הנוף מדומה או אמיתית?

בעיירה כ- 22,000 תושבים. עיר קטנה, מבודדת במידה רבה, נפרדתי מהכביש הראשי. התחלתי לטפס על ההר. הנוף השתנה. הבתים המשותפים, שיכוני-העולים, המרכז מסחרי והמוסכים נעלמו, ובמקומם הופיעו בתים פרטיים, ווילות הממוקמות להפליא על צלע ההר. מבט למטה גילה את נופו המרהיב של הגליל העליון. השילוב של הנוף והווילות הזכירו לי שמדובר בעיירה של ניגודים. החזות המוכרת של עיירת פיתוח מוכת אבטלה, מנוגדת לגמרי לוילות שעל צלע ההר - המזכירות כמעט עיירת תיירות אלפינית.

עשיתי דרכי אל יעדי – בית ספר "נרקיסים" הנמצא בפאתיה המזרחיים-דרומיים של העיירה. בית הספר משרת את אוכלוסיית "מזרח העיר". בשנות השבעים והשמונים גרו באזור בעלי מקצועות חופשיים – כמנהלי בנקים, מורים מנהלי בתי ספר. אנשים בעלי השכלה גבוהה יותר ומצב כלכלי משופר יחסית לרוב אוכלוסיית העיירה. אבל האזור השתנה. המשפחות שמצבן הכלכלי שפר עברו למקומות קרובים במצב כלכלי משופר יותר, ערך הדירות ירד והאוכלוסייה שנותרה הזדקנה. את הדירות הפנויות אכלסו זוגות צעירים, במצב כלכלי פחות מבוסס והרבה מאוד עולים חדשים, שהצטרפו במהלך שנות התשעים. כיום בית הספר אינטגרטיבי מאוד – עובדה שמציבה בפני מנהלת אתגר גדול יותר.

כשהתגלה בית הספר לראשונה לעיני, הזכיר לי מצודה מבוצרת היטב. חומה עטפה אותו ושער ברזל כבד קידם אות בפתחו. מבחוץ אי אפשר היה לשמוע או לראות דבר. אחרי בדיקה ביטחונית קפדנית מאוד, טיפסתי במדרגות אל אולם הכניסה. הגעתי מיד לאחר ההפסקה הגדולה. התלמידים היו בכתות. ממולי – על הקיר – ההיסטוריה המאויירת של בית הספר: הוקם בשנת 1954, נוהל במשך שלושים שנה על ידי מייסדו, ומאז ועד היום עומדת בראשו נעמה כהן. בבית הספר כ- 300 תלמידים בכתות א-ו ו- 32 מורים.

שבוע לימודים ארוך

הפעלת שבוע לימודים ארוך החלה בשנת הלימודים תש"ס, שנה מאוחרת יותר מאשר בבתי הספר האחרים במדגם הפורטרטים שלנו.

בקיץ תשנ"ט התארגן בבית הספר צוות ההוראה להתאמת שבוע לימודים ארוך. מעניין לראות כיצד בית הספר התמודד עם המשימה. קודם כל התוספת אפשרה לו לשנות את מבנה ההפסקות. הדבר סייעה לו בקידום תפיסתו בתחום החברתי. שלוש פעמים בשבוע, למשך עשרים דקות בכל פעם, מתקיימות הפסקות פעילות. באחד מביקורי ישבתי בפאתי חצר בית הספר בשעת ההפסקה הפעילה וזו נראתה כאתר נופש פעיל: שלל מתקנים ומשחקים. כבאולינג, מגלשות, סולמות. בפינה אחת רוקדים סלסה. המוסיקה מתחלפת והילדים עושים התעמלות אירובית. נציגי מועצת התלמידים אחראים על הפסקות פעילות וניכרים בשטח.

בנושא הלימודי: בכל שש השכבות בבית הספר (סה"כ 12 כתות) התווספו ארבע שעות אורך. מקרן קרב נוספו להעשרה שלוש שעות אורך נוספות.

הטיפול בארבע השעות שנוספו נערך על פי סדר קדימויות מיוחד ומערכת של עקרונות. דנה, רכזת שעות "קרב" ומחנכת בבית הספר הסבירה לי: "עקרון מנחה ראשון היה ששעות קרב ישולבו בתוך רצף הלימודים הרגיל ולא יהפכו למעין 'מתנ"ס'. כמו כן, הנחה אותנו עקרון בסיסי שהשעות יינתנו על ידי המורים שלנו, שישוהו בכל שעות הלימודים בבית הספר. עם זאת, מנחי תוכנית קרב אינם משתתפים בישיבות בית הספר."

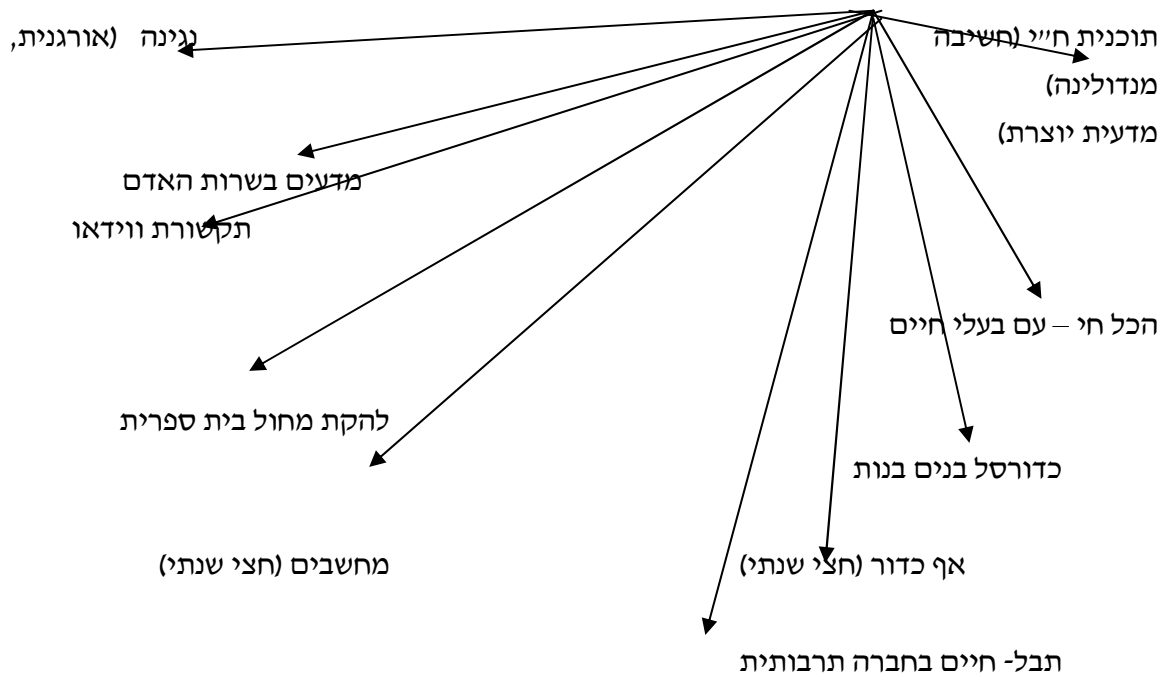
דנה מסבירה שלא הייתה שום הנחיה ממשרד החינוך איך לשבץ את השעות. "נפלתי לתוך גוב אריות", היא אומרת. נעמה המנהלת היא שקבעה את סדר הקדימויות, ונקבע גם שכל השעות יהיו אינטגרליות בתוכנית הלימודים.

שלוש הרכזות מטעם בית הספר (קרב, מערכת ופדגוגית) הקדישו את חודשי יולי ואוגוסט לבניית התוכנית, לימי הערכות ולפיזור תוספות השעות במערכת ולהתאמת כוח האדם. בין היתר, הוחלט להכניס את לימודי אנגלית בשתי ש"ש מכתה ב'. לאורך הדרך התפתח דפוס של חיפוש פתרונות מבית לשיפור הישגים בכל הכיתות. הוכנסו תגבורים בעיקר באנגלית ובמתמטיקה, כדי להכין את הילדים היטב לחטיבת הביניים. המורים היו שותפים להחלטות ולהיערכות. הם הגיבו באמצעות שאלון משוב, גם לאורך שנת הלימודים תש"ס. נעמה (כל השמות בדויים) – מתוך שאיפתה להישגיות ותפישתה החינוכית – ניצלה את תוספת 7 שעות האורך להעשרת התלמידים בתכנים ובמיומנויות נוספים:

4 ש"ש אורך לימודיות (המשולבות בשעות שונות לאורך היום)

כתות א'	עברית	מקהלה/אמנות	תוכנית דוסו
כתות ב'	אנגלית	אנגלית	אמנות
כתות ג', ד'	אנגלית	אמנות	מוסיקה
כתות ה' - ו'	מתמטיקה	מתמטיקה	שפה

חלוקת ארבע שעות קרב נוספות – העשרה (גם אלה משולבות בשעות שונות לאורך היום והשבוע)



בטבלה זו ניכר דפוס של חיפוש אחר תכני העשרה מגוונים.

בעניין שעות קרב: בכתות הנמוכות מחולקות שעות אלה על פי תוכנית קבועה מראש ובכתות הגבוהות – על פי בחירה.

על רציונל הגיוון הגדול בשעות קרב, אומרת נעמה כהן: "שאיפתי שתלמידי יאמרו שקיבלו הרבה בכל התחומים ואלה שידי הוריהם אינה משגת, ידו של בית הספר תהיה משגת בשבילם". דפוס נוסף שראיתי היה חיפוש אחר יתרות שעות לניצול כשעות רוחב על מנת לתגבר תחומים בהם נתקלו התלמידים בקשיים.

בנוסף, שותפה מחלקת הרווחה בעירייה בשעות תגבור ובשעות רוחב שבהן ניתנת עזרה מיוחדת לילדים הזקוקים לתגבור בעברית (עולים, לקויי למידה) ובאנגלית. "בסופו של דבר" מדגישה נעמה בפניי בנחרצות אופיינית, "לא ימצא אצלנו ילד שלא יקרא!"

חויית הלמידה

שכלול והעשרת דרכי הוראה

בתוך תוכנית הלימודים משולבות שעות רבות של תוכניות לימודים ארציות. "כישורי חיים" (החל מכתה ב); טיפולים במצבי משבר (החל מכתה א'); תוכנית "עקבות בעשב" - חינוך לסובלנות בחברה הטרוגנית; בכתות ו' – שיחות אישיות לצורך חיזוק ה"אני" וחינוך מיני (הדגשה על מניעת פגיעה מינית), ועוד. נעמה מאתרת ללא לאות תלמידים מתקשים במקצועות היסוד ותלמידים דחויים חברתית וממהרת למצוא להם מסגרת מתאימה. קיימות כמה אפשרויות לחיזוק החלשים, הן בניצול שעות רוחב לצורך הכנסת שתי מורות בכתה – שתיהן כוח הוראה מוסמך, הן שעורי עזר או במסגרת כתת הדרמה-תרפיה, הניתנת על ידי בוגרת מכללת קרובה. כתה שמתפנה, מתמלאת מיד.

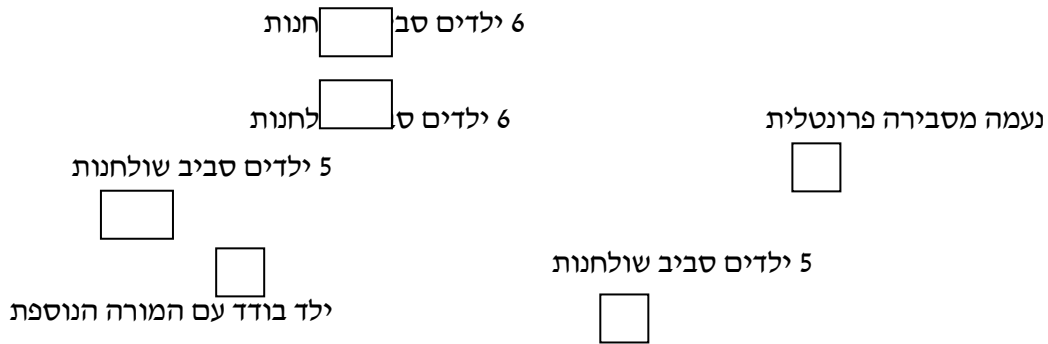
חיפושיה המתמידים של המנהלת אחר דרכי הוראה חדשות לשיפור ההישגיות ולייעול מערכת הלימוד, הוביל אותה לתכנית משרד החינוך "השפה כמכלול", שחודרת לבית הספר בהדרגה בשלוש השנים האחרונות, עם גיבוי של צוות מנחים במכללת הקרובה. שני מנחי התוכנית מפקחים על החדרתה מטעם משרד החינוך נמצאים בבית הספר אחת לשבועיים, מקיימים שיחות הדרכה, נכנסים לכתות ומתמודדים עם סיטואציות ספציפיות.

שיעורים

בביקורי ב"נרקיסים" צפיתי בשעורים בעלי אופי שונה. להלן תיאור של שלושה מהם. את השעה האחרונה של ביקורי השלישי בבית-הספר עשיתי בשיעור תורה, המורה אווה. עוד לפני תחילת השיעור אני סופגת את חומרי הלימוד של הכתה מן הקירות. מכות מצריים, עבודות בלשון, בספרות. בכתה דממה. הילדים מקבלים משימה – לכתוב דף מיומנו של משה, שבו הוא מתאר את רגשותיו בעקבות תלונות העם. תלמיד שסיים מראה את עבודתו לאווה והיא מנחה אותו בהמשך העבודה. אני שואלת את עמיחי שיושב לצדי אם הוא רעב "לא", הוא עונה, "אכלתי בהפסקה לחם עם ממרח ובבית מחכה לי ארוחה חמה." תשובות זהות קיבלתי ממרבית הילדים. על הלוח רשומה הנחייה לשיעורי בית. נותרו לשיעור עשרים דקות. המשימה המתוכננת בשיעור תורה הושלמה, אבל אווה לא "מורחת" את הזמן. היא מבקשת להוציא ספרים ומחברות במולדת והתלמידים מציגים ממצאים שאספו על המוסדות הציבוריים בקריית שמונה. בכתה התלהבות רבה, לא ניתן להרגיש שמץ של עייפות (זו השעה השמינית!) התלמידים ניגשים בזוגות ללוח ועומדים למבחן הכתה באם עמדו בכללים. שתי בנות מציגות תרשים המתאר את מתחם בנק בעיר. הן מספרות בגאווה על ממצאי הראיונות שערכו לעובדים השונים, וזוכות לתרועות מצד התלמידים והמורה. כשהצלצול מגיע, והתלמידים מרימים את כיסאותיהם על השולחנות, אין תחושה של צלצול גואל, אלא של סיום יום לימודים עמוס. בירידה במדרגות התמזגתי לתוכם. שמעתי אותם מתאמים פגישות לסיום פרויקט או להכנת מבוא. היה בכך ניצול מרבי של זמן שיעור.

באחד מביקוריי, באמצע היום, הזמינה אותי המנהלת להיות נוכחת בשיעור מתמטיקה בהוראתה, בכתה ב'. נוכחים – 23 תלמידים. זהו שיעור בו מלמדים כצוות שתי מורות. הנושא – בעיות מילוליות מתוך "ועוד אחת" חלק ב'.

הכתה מאורגנת באופן הבא :



נעמה מלמדת באופן פרונטלי. מגלה יחס אישי לכל התלמידים, עוברת בין השולחנות ומסבירה שוב ושוב. כשילד מאבד ריכוז, היא פונה אליו מיד ומחזירה אותו לסדר. המחברות פתוחות, מידי פעם כותבים תרגילים. ההסברים הם ללא לאות עד שנעמה מוודאת שהחומר הוטמע. כשהיא מאתרת ילד שלא השתתף, היא פונה אליו בשמו ובודקת את הבנתו. מאפשרת לילדים לשתות בזמן השיעור, שאינו מאבד קצב וממשיך לזרום ללא הפסקה. במקביל יושבת המורה השניה עם ילדים מתקשים. 15 דקות היא יושבת עם ילד אחד, ואז היא פונה לילד מתקשה אחר. בשיעור זה רוב המתקשים היו ילדים עולים. העובדה שהייתה מורה נוספת בכתה מנעה פיגור בהבנתם את החומר. השיעור השלישי, שאביא להלן, הוא שיעור בכתה ה'. זהו שוב דוגמה של שיעור בו יותר ממורה אחת בכתה והדבר נועד לצמצם פערים בין התלמידים ולשפר את ניצול הזמן.

הנושא: סיפורי עם במסגרת "השפה כמכלול". מראה הכיתה: מימין, על הקיר, הנושא השנתי, "הזכות לכבוד והחובה לכבד". בקדמת הכתה – מפת העולם ולצידה, פוסטר של ארץ השמש העולה – יפן. לצדו של פוסטר עבודות מודפסות של ילדים על יפן. משמאל – פינת מדינת ישראל, כולל ראשי המדינה, הרצל, סמל המדינה ועוד. בכתה 30 ילדים ושתי מורות. השיעור נפתח פרונטלית, כשהמורות מסבירות את נושא ציר העלילה ומחלקות דפים לעבודה בזוגות. הכתה נרגעת בשלב ההנחיה וגועשת שוב בזמן העבודה בזוגות. המורות עוברות בין הזוגות ומסבירות כיצד לבצע את ההוראות: למצוא פעלים, משפחות מילים. משימות נוספות: לחפש במילון מילים נרדפות ובאנציקלופדיה – הגדרה לסיפור עם. המורה דורשת ריכוז, כשהוא מתרופף. המסיימים הראשונים, כ- 10 במספר, מקבלים משימה להכין ציור משותף בנושא סיפור העם, לגזור אותו ולעשות ממנו פאזל. המורה הנוספת עוזרת לקבוצה היוצרת ודרורה ממשיכה לעבור בין הקבוצות ועוזרת להם להשלים את דף העבודה. כשתי דקות לפני סיום השיעור היא רושמת על הלוח שתי שאלות לעבודת בית.

דעות על יוח"א

המורים:

יש להבחין בין דעות המורים לדרך בה הארכת שבוע הלימודים הגיעה לבית הספר לבין תגובתם לביצועה בפועל. טענה מאוד מרכזית של המורים הייתה שלא הוכנו כראוי לפרוייקט. "היו דיונים הין ועדי ההורים, המנהלת והמורים, אבל לא הייתה שום השתלמות ראויה. הכל בסופו של דבר הגיע כהנחתה." לא

הגיעו אנשים ממשד החינוך להסביר למורים את הרציונל של השיטה. כל ההתבשלות חלה בין הסתדרות המורים לבין משרד החינוך. המורים שבשטח – היו מחוץ לתמונה. "חובה הייתה להכין את המורים לשינוי כל כך קיצוני. קודם עשו, ועכשיו אנחנו צריכים לכבות שריפות." "לא שיתפו אותנו בהחלטה, ועוד – ללא כל השתלמות והכנה." מורה מסוימת הגיבה בזעם: "אני לא מוכנה לתרום עוד שעות ללא שום תגמול. אני מרגישה שחוקה, ולא יתכן שישנו לרעה את המערכת שלי ויצפו ממני לתת ללא תמורה. לא אתן שעה אחת נוספת." מורה אחרת הוסיפה והתלוננה על כך שאינה מקבלת תוספת שכר על השעות המאוחרות.

מבחינת דעות על הביצוע, הנה שתי דעות קוטביות שונות: "אווה מאמינה שאפשר ללמד שעורים עיוניים (בתנאי שיהיו מעניינים במיוחד) גם בשעה השמינית של יום הלימודים. לאחר סיום השיעור שתיארתי בנושא סיפורי עם, שאלתי את המורה דרורה אם הייתה מעבירה שיעור עם צוות הוראה דומה בשעה האחרונה. היא אומרת ששעורים כאלה מתאימים רק לבוקר. "בצהריים אני עייפה וקשה לי לקחת על עצמי הקניות חדשות. גם הריכוז של הילדים יורד ועדיף לעבוד אתם על טכניקות להכנת שעורי בית כשיטה."

הילדים:

אביתר הוא בן לשני הורים עובדים. הם יוצאים לעבודה יום, יום בשעה 7:30 ושבים ב- 17:00. שניהם פועלים, אם כי האב מנהל משמרת במפעל. אביתר הוא הקטן מבין חמשת ילדיהם. עד 15:00 נמצא אביתר במסגרת בית הספר, שם, מלבד לימודים, בחר בשני חוגי העשרה: כדור עף וסיירות (מטעם בית ספר שדה). להורים אין כסף לממן לו חוגים מחוץ לבית הספר, ועבורו השעות הארוכות מאפשרות פעילות חברתית ענפה והעשרה. בביתו אין ספרים, אבל יש ארבעה מכשירי וידאו ומכשיר DVD. אחיו בגרו ואת שעותיו בבית היה מבלה בעיקר לבדו מול הטלוויזיה, ואולי מול המחשב. גדי מכתה ד': "כשאני צריך להחליט אם ללכת לחברים או להכין שעורים, אני בדרך כלל דוחה את השעורים ללילה."

מאיה מכתה ה': "השנה התקדמתי מאוד בלימודים ונורא כיף שיש הרבה שעות בחירה. אוהד ונעמה מכתה ו': "יש לנו חוג ספורט אחרי בית ספר, ואנחנו רצים מיד לאימונים, ומתים מרעב." זהר הוא בן לאם שהיא אחות בקופ"ח ולאב שהוא מנהל בנק. הוא גר בבית צמוד קרקע שמצויד היטב לרווחתו האישית. "הייתי רוצה לחזור הביתה באחת וללכת לחוג (פסנתר במכללה) בזמני החופשי. אם יש לי בחינה, אני כבר לא יכול בכלל לבלות עם חברים."

ההורים

חלק מתפקיד בית הספר, לדברי מנהלת בית הספר הוא לשתף את הקהילה וההורים, בפעילויות המגוונות בבית הספר. מעורבות ההורים חושפת את בית הספר גם לביקורת רבה. חלק מההורים השמיעו בפני תלונות רבות על כך שבית הספר לא פתר במקביל את בעיית הזנת הילדים ביום הלימודים הארוך: "בני בכתה ב', אמרה אחת האמהות באסיפת הורים בה נטלתי חלק "והוא חוזר כל יום תשוש ולחוף. אין לו זמן לכלום הוא רעב מאוד. כל הבית נלחץ בגללו." קיימות אופציות לפתרון, כמו שירות קייטרינג של הזנה חמה, אבל ההורים, העירייה ובית הספר טרם השכילו לפתור את הבעיה.

אם כן, ישנן דעות שונות על שבוע לימודים ארוך. ובכל זאת נדמה לי שבסך הכל ניתן לאפיין את יישום החוק ב"נרקיסים" כמוצלח. הוא נובע מתכנון, לאור קדימויות מודעות של בית הספר. אין בו חלוקה מלאכותית של היום לשני חלקים אלא ראייה אינטגרטיבית. לדעתי האווירה בשיעורים ובפעילויות בסוף היום חיובית ואיננה מלווה בבעיות מיוחדות, למרות הטענות המצוטטות לעיל.

מתעוררת השאלה: מה הסיבה להצלחה זו?

נדמה לי שניתן להצביע על שני מקורות מרכזיים להצלחה.

I תרבות המקום.

גם לתרבות בית הספר וגם לתרבות העיירה ישנה השפעה משמעותית על קליטת שבוע לימודים ארוך. הנה מספר דוגמאות לכך:

ההשכלה - ערך עליון

הערך העליון שמכתיב את ניצול החלל והזמן בבית הספר בפרט ובעיירה בכלל הוא הלימוד. מורים ותיקים טענו באזני שאין לילדים רגע אחד דל בשעות הרבות של יום הלימודים הארוך. שאין להם פינה שיוכלו לנוח בה. נעמה המנהלת גורסת: "מנוחה – בבית". מבחינתה – יש לנצל את הזמן לפעילות.

אנשי הרשות המקומית טוענים בגאווה שהעיירה היא קהילת לומדת. לא רק הילדים לומדים שם בקדחתנות שעות ארוכות, גם הקהילה הבוגרת לומדת. אחוזי האבטלה בעיירה אדירים. במשפחות רבות שני ההורים מובטלים. העיירה מעודדת מובטלים לנצל את זמנם הפנוי ללימוד. ההורים ציינו בפני שוב ושוב שחשוב להם להיות שותפים לתהליך הלמידה של הילדים. "איבדתי קשר עם מה שהילד שלי למד כבר בגן" ציינה אחת האמהות, שבחרה להצטרף ללימודים במתנ"ס. הערך שמייחסים התושבים ללימודים נובע מכמה סיבות. ראשית – מורשת ביעור הבערות של שנות החמישים, שנותרה כערך בעיני מערכת החינוך; שנית, טוענים המורים הותיקים שהעובדה שלעיירה הגיעו עוד בשנות הששים והשבעים כוחות הוראה חיוביים ומלאי מוטיבציה, שהותירו את חותמם על המקום, מרביתם נותרו בה להורות עד היום. בנוסף – ברור לכל שההשכלה היא המפתח להצלחתם העתידית של התלמידים. לטענת המפקחת בדימוס על החינוך העל-יסודי, אחוז מסיימי הברגות של כל העיירה הוא מעבר לממוצע הארצי.

דגש על קהילתיות

בעיירה קיימת מסורת רבת שנים של התנדבות, כתוצאה מהמשברים הביטחוניים ושהיות ממושכות במקלט. חלק ממצאיות לא שגרתית זו היא הנהגה הרווח שתלמידים רבים באים ללמוד בשעות אחר הצהריים בבתי המורים. "נרקיסים" מנצל היטב את אחווה קהילתית זו.

גישה רב מערכתית לפתרון הבעיות

תחושתתי לאחר מפגשים עם הצוות, המפקחת, ההורים והילדים עצמם שלבית הספר גישה מעניינת ופורייה להתמודד עם בעיות. ויש בעיות, בוודאי ביחס לשבוע לימודים ארוך. לדבריה של המפקחת – "חלקן הגדול נובע מעצם השינוי". מנהלת בית הספר תוקפת את הבעיות בגישה רב מערכתית:

גאוות יחידה. גיוסו של הצוות הוא אחת המשימות המרכזיות של נעמה כהן. היא חוזרת ומכריזה בפני - "יש כאן גאוות יחידה. צוות המורים הוא דינאמי, חזק ואכפתי, והוא שמוביל את תלמידינו גם במצבי חירום." פזית בת העיירה ובוגרת "נרקיסים", מחנכת כתיב ד' אמרה לי בסיומו של שיעור "שפה כמכלול" בו צפיתי: "מושקעת אצלנו עבודה מערכתית אדירה במהלך כל השנה."

שיפור השעות האחרונות. אבל מאחורי אמירה אופטימית זו מסתתרת, כאמור, התמודדות יום יומית: "כשלימדתי חשבון בשעות הצהריים נוכחתי שקשה לילדים לקלוט חומר חדש. הבנתי שעלי לחפש מבנה שיעור אחר." כך הגיעה נעמה למסקנה שבשעורים האחרונים ניצול הזמן הוא לתרגול ולחזרה ושיעור לא לשבץ בשעות האחרונות מורים שסובלים מבעיות של הטלת משמעת. "בשיעור של נעמה ראיתי דוגמה לכיוון של כינון שיעור דינאמי בסוף היום, מורכב ומעניין במיוחד.

לבעיית האלימות בשעות האחרונות. לדברי היועצת ילדים שקשה להם להישאר רגועים ביום הלימודים הארוך, נוטים להתפרעות ולאלימות בעיקר בשעות האחרונות. המנהלת הציעה פתרון של שעורים מיוחדים בנושא "כישורי חיים", שמעבירה היועצת בשעות הצהריים. שיעורים אלה מרתקים את התלמידים "הבעייתיים", ומונעים משהו מהאלימות, לדעת היועצת עדנה יחד עם זאת, המורים עדיין מתלוננים על התנהגות לא חברתית, על אוכל שנעלם ועוד. היועצת טוענת שהיא מעוניינת להעביר תוכנית מיוחדת ומתוכננת נגד אלימות, ולא, כפי שזה מתבצע עכשיו, לכבות שריפות. לא אחת עם סיומו של יום הלימודים התלוויתי אל התלמידים צעירים ובוגרים שמעתי וראיתי אותם נוהגים בגסות ובאלימות פיזית ומילולית האחד כלפי חברו.

פתרון בעיית ההזנה. מכל כיוון עולה בעיית ההזנה של הילדים כבעיה מרכזית שיש לפתור במהירות המירבית. הרעב גורם לעצבנות, טוענות המורות- במקרה הטוב – לחוסר ריכוז ובמקרה הגרוע – להתפרעות ולאלימות. **אולם חשוב לציין שבביקורי ב"נרקיסים" לא הייתי עדה לתופעה זו.**

II המנהלת

ולבסוף, דמות המפתח בבית הספר, נעמה כהן: עד כה הכרנו את מנהלת בית הספר בעיקר כמורה. הבה נעמיק את היכרותנו איתה כמנהלת. מפקחת לשעבר על בית הספר הסבירה לי באחת מפגישותינו כי העדיפה להכשיר מורים מבני המקום לתפקידי ניהול עתידיים. "נעמה היא בוגרת "נרקיסים", היא טופחה על-ידי והמוטיבציה שלה להישגיות אדירה. על-כן לדעתי תעשה את השימוש היעיל ביותר בתוספת 7 השעות". ביקורי הראשון בבית הספר: בעשר בדיוק, על פי השעה היעודה, הופיעה נעמה כהן, מנהלת בית הספר לפגישתנו המתואמת מראש. אישה בשנות הארבעים לחייה, נמרצת ועניינית. בידה האחת מכשיר קשר ובשניה – טלפון נייד. אלה

משגרים אליה ידיעות ללא הרף, ודורשים את דריכותה המתמדת. היא שיבחה אותי שלא ביטלתי את הגעתי בשל המצב הביטחוני והסבירה שעלולה להגיע בכל רגע הודעה לרדת למקלטים, או לחלופין – לשלוח את הילדים הביתה. "בנוסף להיותי מנהלת, אני משמשת גם בתפקיד של רכזת ביטחון מרחבי, כאחראית על ארגון התושבים במצבי כוננות ותקיפה." ציינה בפני. היא הציעה שנצל את הרגיעה היחסית והזמנית, לסיור בבית הספר.

למרות שצינתי בפניה שכבר קראתי את תולדות בית הספר – לא ויתרה וקראה את הטקסט בפני, בטון של גאווה והשתייכות. תחושה זו של לוקאל פטריטיזם תלווה אותי מכאן ואילך. עוד בדרכנו אל מרחב בית הספר, סיפרה לי נעמה שהיא בת המקום. "נולדנו פה, אחי ואני, כשהעירה הייתה עדיין מעברת עולים.

הגענו לחטיבת ד' – ו'. קיים דגש עצום על אסתטיקה. החללים והמסדרונות מקושטים בעבודות ממוסגרות של הילדים, בנושאי לימוד שונים. אחת הכתות, ששימשה עד תש"ס כמועדון פעיל לתלמידי ד' – ו', הוסבה השנה לחדר טיפולים בשיטת הדרמה-תרפיה, וכך משכיל החדר לשנות את ייעודו לפי הצורך. אנו יורדות למקלט רחב הידיים – שנועד לשהייה ממושכת בעת כוננות – ואני נוכחת בניצולו המקסימאלי של המקום לשעורי אמנות ויצירה. שוב - דוגמה לניצול החלל. אבל נעמה לא רק ניצלה את חללי בית הספר – היא הייתה מנוייה וגמורה לנצל היטב את זמננו והובילה אותי בזריזות -מאתר לאתר. דהרתי בעקבותיה כשהיא חוצה את חצר המשחקים התחתית, בדרכה אל החטיבה הצעירה.

כיוזמת חסרת ליאות, מצאה תורם מיוון, שעזר לבית הספר לצייד להפליא את החצר במתקנים ובציוד מאירי עיניים, לרווחתם של הילדים בהפסקות.

הגעתי לחטיבה הצעירה קצרת נשימה, נעמה הייתה רעננה ומלאת אנרגיה. נפגשנו מיד בחללים מוארים ומטופחים. די במבט קצר על הכיתות כדי לדעת מהו החומר הנלמד, ולראות ששיטת הלימוד היא לרב בקבוצות. התערוכות – מתחלפות וערוכות ביד מקצועית, וכל פינה בחללי הכתות מנוצלת היטב ובצבעים מרהיבים.

המקלט של מבנה זה מנוצל ללימוד בקבוצות קטנות. חדר האוכל לשעבר, שפסק לעבוד בשנים האחרונות, הפך לחדר מחול ומוסיקה. בחדרי המחשבים והיועצת ביקרתי בכוחות עצמי – כי המנהלת נקראה שוב ושוב לענייני בית הספר והביטחון. נוכחתי לראות שאין סנטימטר ב"נרקיסים" שאינו מנוצל. ניצול החלל והזמן התבררו הנם ערך תרבותי חשוב מאוד של המנהלת, אותו היא מנחילה למורים, בהקפדה דקדקנית על פרטים ועל הסקת מסקנות שיטתית.

אופי הניהול ותוצריו לא באו לידי ביטוי רק בביקורי הראשון בבית הספר. ניתן היה לחוש בהם כמעט בכל רובד של חיי בית הספר. למשל, נעמה מעודדת את המורים להעלות יותר ויותר יוזמות, ומחייבת אותם להשתתף בהשתלמויות ולהשתפר ללא הרף. היא מגייסת מורים צעירים, לרב בוגרי מכללה קרובה, ואחרים. "אני מאמינה בדינאמיות שלהם."

אני מתרשמת (בעקבות שיחותיי עם תלמידים ומורים) שנעמה דומיננטית מאוד, מנהיגותית, משרה אווירה של עבודה ושל רצינות רבה. היא מקשיבה להם, לוקחת בחשבון את הביקורת, אבל נחושה מאוד להתקדם ולקדם.

ההאזנה לביקורת אך הנחישות לקדם באו לידי ביטוי בצורה הבולטת ביותר בנושא שבוע לימודים ארוך. ועדת היגוי שמינתה, אספה לאורך השנה תגובות (על המבנה החדש של יום הלימודים בעקבות התוספת) של המורים, ההורים והתלמידים. אלה נוצלו לשנות ולשפר.

נדמה ששילוב אופי הניהול של בית הספר יחד עם מרכיבים חיוביים ביותר בתרבות המקום הם
המפתח להצלחת קליטת פרויקט שבוע לימודים ארוך.

פורטרט בית ספר קרוואן

בית ספר זה הוא בית ספר עני הנמצא ביישוב בדווי מרוחק. בחרתי להתחיל את כתיבת הדו"ח בתיאור מצב התלמידים שמגיעים ממקומות רחוקים אל בית הספר ומאותה נקודה אתרחב במהלך הכתיבה ואתאר מה קורה בבית הספר בקשר ל"א".

בתחילת חודש דצמבר 1999 ביקרתי לראשונה בבית ספר קרוואן. במהלך עבודתי כמעריך בפרוייקט יום לימודים ארוך. מכיוון שגרתי רחוק ולא ידעתי איך להגיע בדיוק לבית הספר החלטתי לצאת מוקדם מביתי, ולנצל כל דקה מזמן הפגישה עם המנהל. אבל למזלי הטוב בדיוק כשיצאתי מהבית פגשתי בנהג מונית שהיה בכיוון והוא הוריד אותי בצומת.

הגעתי לצומת וחיכיתי אבל אף מכונית לא נכנסה לעיירה, ואין סימנים של תחבורה ציבורית באזור. החלטתי ללכת ברגל בכיוון העיירה ובדרך נהג מכונית סובארו טנדר לקח אותי למקום. הגעתי בשתי דקות לשבע, בית הספר היה סגור, תעלות מים מסביב וכמעט קפאתי מקור. בצידו האחורי של בית הספר שמעתי קולות של ילדים, החלטתי ללכת בכיוונם, ולשוחח איתם עד שיפתחו שערי בית הספר.

לתדהמתי ראיתי כעשרים מתלמידי בית הספר יושבים במקום מוסתר, רועדים מקור, וממתנינים לפתיחת שערי בית הספר. את עיניי צדה תלמידה כבת שמונה שנים, רועדת, על גבה תיק ענק, בידה האחת עפרון ובשנייה פיתה עם זעתר – ארוחת הבוקר שלה.

כששאלתי אותם למה הם מגיעים בשעה כל כך מוקדמת, ענו שהם יוצאים עם אביהם מהבית כשהוא יוצא לעבודתו. הם גרים במקומות רחוקים מבית הספר, ואתמול ירדו גשמים שלא נתנו לאוטובוס להגיע למקום מגוריהם, ולאסוף אותם. נשאר להם שתי ברירות להגיע לבית הספר ברגל, וזה מחייב אותם לצאת בשעה 06:45 מהבית, או לצאת עם אביהם בשעה 06:30 במכונית, להגיע לבית הספר בשעה 06:45 ולהמתין בקור עד לשעה 08:00.

בזמן השיחה בינינו הגיעו עוד ועד תלמידים ועד השעה 07:20 היו בבית הספר כ-80 תלמידים, בבגדים דלים, עם ארוחה דלה ביד, ובלי ארוחה נוספת בתיק. רועדים מקור ועייפים מהמרחק או מאי שינה, חיכו הילדים לתחילת יום הלימודים בבית הספר.

איזה בית ספר הוא זה שאליו מחכים הילדים?

בית הספר קרוואן משרת את תלמידי העיירה, אך רוב התלמידים מגיעים אליו מן האזור. חלקם מגיע לבית הספר בהסעות מאורגנות, ורובם ברגל. רוב התלמידים באים ממשפחות מרובות ילדים, מפרנסים המשפחה היחידים הם האבות, שחלקם הגדול מובטלים, וחלקם האחר עובדים כשכירים באזור.

ברוב המשפחות מצב כלכלי גרוע, שאיננו מאפשר לספק לילדים יותר מאשר את הדברים הבסיסיים ביותר.

בבית הספר לומדים כ- 650 תלמידים מכיתות א' - ו' ומלמדים כ- 40 מורים.

שעות הפעילות בבית הספר:

בימים א' - ב' מהשעה 08:00 - 15:25.

בימים ג' - ה מהשעה 08:00 - 13:15.

באופן עקרוני בבית הספר מאמינים שזכותו של כל תלמיד לסיים את לימודיו היסודיים בהצלחה, אבל המציאות העגומה שונה. כאשר תלמיד לא מצליח המורים מרגישים שאין מה לעשות. הם מסבירים זאת בכך שהמצב הסביבתי והחברתי, גורם לתלמידים שלא להתפתח, כמו כל תלמיד. הסבר מקובל אחר הוא מחסור בחומרים או בצידוד.

וכך מסביר מנהל בית הספר את המצב:

"בבית הספר נמצאים מורים עם ותק של חמש עשרה שנה בעבודה, וזה כבר נותן להם ניסיון ויכולת להבין את צרכי התלמיד. חלק מהמורים כבר יודע בעל פה מה הוא הולך ללמד באותו יום, אפילו מבלי לחזור לספרי הלימוד. מצד שני אנחנו מלמדים תלמידים מן האזור סביב, דבר שגורם גם להנהלת בית הספר וגם למורים לשנות את תוכנית העבודה שלהם עשרות פעמים במשך השנה:

1. בתקופת החורף יש שטפונות. חלק מהתלמידים נאלצים להעדר ימים ארוכים, ולפעמים זה נמשך שבוע או יותר. אין לתלמידים אפשרות להגיע לבית הספר וזה מעכב את המורה בהעברת החומר השנתי לפי המתוכנן.

2. בתקופת הקיץ לפעמים מגיעה הטמפרטורה ל- 40 מעלות, דבר שמעכב את העברת החומר כמתוכנן לתלמידים.

העיכובים גורמים לשינוי בתכנית הלימודים של המורה. נוסף לכך, מורים נעדרים כמה ימים בשנה, וזה מעכב עוד יותר את העניין".

בעיה אחרת היא בעיית המחסור בצידוד,

לפי דברי המנהל: "כשרציתי להוסיף שעות מחשבים שעה לכל כיתה עמדתי מול בעיה. בבית הספר יש כ- 20 מחשבים ובכל כיתה יש כ- 40 תלמידים, 20 עובדים במחשב ו- 20 מציקים לאחרים או למורה.

רוצה להוסיף עוד שעת ספורט, אבל בבית הספר יש חדר אחד וכדור אחד מניין ניקח עוד ציוד. רוצה להוסיף שעות אומנות. ציור, פיסול וכו'. מניין ניקח חומרים, התלמידים בקושי מביאים את ספרי הלימוד שלהם".

המחסור בולט גם אצל המורים

וכך מציג את המצב, אחד המורים: "לתלמידים שלנו לא חסר שעות לימוד, השעות חסרות למורים ולא לתלמידים. הן חסרות לאותם מורים שמחפשים להשלים את ההכנסות שלהם, שמאחוריהם נמצא צבא שלם". (הכוונה למספר הילדים הגדול בבית).

אני שואל ומה עם המועצה המקומית היא לא עוזרת?

אחרי חיוך שנמשך לתקופה קצרה, שהביע עצב יותר משמחה.

ענה המנהל: "המועצה תומכת בכל פרויקט, בכל הצעה שאנחנו מגישים לה, ואף פעם איננה מתנגדת, אבל אף פעם היא לא מיישמת, ומוציאה את הפעילות, או את הדרישות לפעול. כל עוד אתה עושה את הפרויקטים רחוק מכיס המחלקה לחינוך, הכל בסדר. כשאתה מבקש תקציב, הם מצליחים למצוא אלף ואחד חסרונות לאותו פרויקט, ולמזלם לא מוצאים לו שום יתרון".

אני מוצא מועצה עניה, בית ספר עני, מורים עניים ותלמידים עניים מנסים לשרוד. כל הסביבה תומכת ומסכימה שיש לקדם את התלמידים ואת המורים והם מאמינים שניתן לעשות זאת רק בעזרת משאבים ותמיכה כלכלית רחבה.

איך נראה שיעור בבית ספר כזה? האם יש לו מאפיינים מיוחדים?

שעת התחלת השיעור 08:55 עד 09:45.

אני מגיע לכיתה בשעה 08:50 זהו השיעור השני והמורה מלמד שפה. אני יושב בכיתה, וממתין למורה. התלמידים מתרוצצים ממקום למקום, צועקים, חלקם מעתיק את עבודת הבית ורובם לא הוציאו את ספריהם מהתיקים. המורה נכנס ב- 09:01 באיחור של שש דקות בטענה שהוא מורה תורן. הוא מתחיל לצעוק על התלמידים שעשו בלגן. בשעה 09:05 מתחיל השיעור בבדיקה מי הכין את עבודת הבית והמורה, מסתובב בין התלמידים עד 09:09, אחר כך הוא מעניש את התלמידים שלא הכינו את עבודת הבית, וכך מתחיל השיעור באופן סדיר בשעה 09:15 זאת אומרת בעיכוב של 20 דקות. המורה מתחיל בחזרות על כל החומר שנלמד בשיעור הקודם עד 09:22, ואז מתחיל ללמד שיעור חדש במשך 15 דקות.

זו היא דוגמא אחת מכמה שיעורי צפייה בבית הספר. המורה רוצה לתת כמה שיותר מזמנו לתלמידים, אך מארגן את השיעור בצורה מוזרה. זה נראה בסוף השיעור כאשר חלק גדול מהמורים מתחילים למהר בהעברת החומר, בדקות האחרונות כדי להספיק להעביר חומר ולסיים עד סוף השנה. האם התלמידים מספיקים להבין או לא, זה דורש מחקר שלם. אבל ממבט ראשון אני בספק אם הם מבינים יותר מ- 30 או 40 אחוזים מהחומר.

בבית הספר נוהגים ללמד לפי השיטה הפרונטלית.

או לפי דברי אחד המורים "בשיטת האוטובוס": "התלמידים יושבים בשורות כמו באוטובוס והמורה הוא הנהג המוביל את הנוסעים (התלמידים) למקום קבוע מראש, מבלי לסטות מהכביש לשוליים. את מסלול הנסיעה קובע משרד הנסיעות (החינוך) ולא הנהג".

מהי הדרך שבה מנסה בית הספר להתמודד עם הבעיות?

הם מחפשים גורמים אחרים שילמדו.

המנהל אומר: "יש לנו בבית הספר כמה פרויקטים שבאמצעותם אנחנו מכסים, על חלק מהחסרון, שנובע מהילדים שלנו, ושלא קשור בנו כמורים או הנהלה. יש לנו פרויקט פר"ח - פרויקט חונכות שעובד עם חלק קטן מהתלמידים והחסרון היחידי בו שאינו יכול לעבוד עם ילדי הפזורה הרחוקים מבית הספר, כי אין להם הסעות. בכך אנו לא פותרים את בעיית הפזורה הרחוקה. בפרוייקט אחר, פרויקט מדע רוס, מטעם אוניברסיטת בן גוריון. תלמידים לומדים מדעים, וכמה שעות מחשבים.

היתרון בתכנית הוא שאלו תוכניות אחרי הצהרים. בית הספר אינו מספק לתלמיד שעות פעילות ושעשוע, עקב חוסר הזמן. אותם פרויקטים גם פר"ח וגם מדעים שהם פרויקטים חינוכיים חברתיים לימודיים, מכסים חלק גדול מאותן שעות חברה שאין לתלמידים".

לתוך המערכת הזו נכנס שבוע לימודים ארוך, מנהל בית הספר היה האחראי והמחליט בנושא, והוא סיפר:

"בהתחלה כשקיבלנו את השעות קיבלנו אותן באמצע השנה ולא מההתחלה. זה גרם לשינוי בבית הספר. מצד אחד אני חייב להביא מורים חדשים, ומצד שני אנחנו חייבים להתרגל לסגנון חיים חדש בבית הספר. יותר שעות שהייה בבית הספר, וסגנון אחר של לימוד.

המחסור חייב אותי לקבל בבית הספר מורים שאינם מוסמכים, שלא עברו השתלמויות איך לעסוק ולעבוד בשעות יול"א. את השעות שקיבלנו חלקנו לפי שעות ארוך ולא רוחב.

התלמיד מגיע לבית הספר בשעה 08:00 מתחיל ללמוד את המקצועיות העיקריים ערבית, עברית, חשבון, אנגלית ועד מקצוע או שניים משניים, כמו היסטוריה וגיאוגרפיה, שעת ספורט.

כשעמדתי מול מערכת השעות הישנה, ותוספת השעות החדשות, החלטתי לשבץ את השעות ביום א' וב' - לפי שעות ארוך, להוסיף לכל כיתה עוד שעות במקצועות הראשיים. במקום שילמדו ארבע שעות ערבית ועברית, ילמדו חמש או שש שעות. לא היו משאבים לשיעורים אחרים, לכן ההחלטה הנכונה, המרה והמכאיבה הייתה, לנצל את אותן שעות כשעות תגבור במקצועות הראשיים ערבית, עברית, אנגלית וחשבון. כמו כן הוספנו שעת מחשבים אחת לכל כיתה ושעת ספורט לכל כיתה".

בשיחה עם המורים פגשתי הרחבה של תאור המנהל. שאלתי 17 מורים: האם היית מעורב בתהליך הכנסת יום לימוד ארוך לבית הספר, בתחילת השנה. התשובות היו:

13 לא ידעו על זה בכלל ולא התערבו.

4 כן ידעו והתערבו.

12 מורים לא ידעו מה זה יום לימודים ארוך, חוץ מאשר שהם נשארים שעות נוספות בבית הספר. על השאלה איך ומה עושים הם ענו שהם רק מלמדים עוד שעות רגילות.

שאלתי 19 מורים האם התייעצו אתכם בסוף השנה על מידת הצלחת יום לימודים ארוך ותרומתו לתלמיד. התשובות היו:

10 מורים לא

8 הזכירו את הנושא בפני, אבל לא לעומק.

1 מה זה שבוע לימודים ארוך.

או לפי דבריהם: "אני רק מקבל הוראות ועושה בהתאם"; "אני מורה חדש בבית הספר, יש מורים וותיקים שזכותם להחליט גם בשבילנו, אנחנו הצעירים"; "יש צוות הקרוב לצלחת הוא המחליט ואנחנו רק מקיימים"

ומורה אחד שלא ידע בכלל על מה מדובר, ענה: "אני מלמד במשרה חלקית בבית הספר, ואפילו לא נמצא בכל ימי השבוע בבית הספר חוץ מיומיים. אני בא, עושה את המוטל עליי וישר יוצא מבית הספר לעבודה נוספת, אז מה לי ולכל התוכניות וכאבי הראש".

המנהל בבית הספר לקח על עצמו את כל האחריות לפרויקט. הוא החליט, הוא חילק את השעות וקבע את המדיניות. המורים אינם מרגישים חלק מהתהליך, ובחלקם אף אינם יודעים על קיומו.

כיצד נתפש אם כך יול"א בעיני המעורבים בתכנית?

המנהל אומר: "אה, איזה יום לימודים ארוך? חשבתי שאותן שעות הן אשר תעזורנה לי לשנות הרבה בתלמידי בית הספר. חשבתי שאותו פרויקט הוא שיושיע אותנו מהמצוקות, אבל לא לזה ציפיתי".

ואחד המורים אומר: "יש הרבה דברים מדאיגים בפרויקט, ושני דברים במיוחד.

האחד הוא שיש פרויקט חדש בבית הספר ואנחנו (התכוון למורים) לא עברנו מספיק השתלמויות למען ניצול הזמן והאיכות של אותן שעות. במקום זה לקחו אותן כשעות, או השלמת משרה לכל מורה שמשרתו הייתה חסרה, או למורה חדש בבית הספר, שאינו מבחין אם אותן שעות שקבל הן שעות בפרויקט שבוע לימודים ארוך, או שעות רגילות במערכת.

דבר שני שמדאיג אותי – האם אנחנו לא מקפחים את התלמידים. הם יוצאים מביתם בשעה 07:00 וחוזרים לביתם בשעה 16:00 או חלקם ב – 17:00, בגלל המרחק. רוב התלמידים צמים, כי הם אוכלים רק ארוחה אחת בתחילת היום בשעה עשר, ולא מקבלים ארוחה חמה במהלך היום כמו שהיה מתוכנן בתחילת השנה עם הפרויקט. איך אני מסתכל בעיני רוב התלמידים הרעבים בכיתות א' – ג', לפחות? כך אנחנו הופכים את יום הלימוד הארוך מיום תועלת וכיף לתלמיד, ליום קשה ומייגע. כל תלמיד ממתין לצלצול השעה האחרונה כדי לרוץ הביתה ולקבל פיתה חמה (ולא ארוחה חמה) אחרי יום רעב ארוך".

בשיחות עם מורים אחרים עלו נקודות נוספות.

כך למשל שיחה עם אחד המורים:

"במשפט אחד אני יכול לסכם את כל הפרויקט, לנו המורים ולתלמידים זה שבוע עונש ארוך. לפני שהתחלנו ללמד לפיה תוכנית היינו מגיעים בבוקר מוקדם רעננים אפילו יותר מהיום. מלמדים עד השעה אחת, ויוצאים לכל מיני השתלמויות, או סידורים אישיים. היום אנחנו מלמדים עד אחת כדי ללמד את התלמידים ומענישים אותם אחרי שעה אחת. בכך שהתלמידים לומדים יותר שעות ומבינים פחות חומר. הם חוזרים לביתם בשעה ארבע, ונחים קצת וכך אין להם את הזמן להכין שיעורי בית. מגיעים למחרת היום מפוחדים מהמורים כשהם לא מכינים את שיעורי הבית, או מעתיקים אותם מחבריהם במטרה שהמורה לא יכעס, ולא חשוב אם הבינו את שיעורי הבית או לא".

אני שואל איפה ההורים במקרים אלו?

המורה עונה: "ההורים מאז ומתמיד סומכים על המורים, שנותנים את כל אשר להם לתלמידים, וכמעט אין אב או אם ששואלים את בנם אם קיבל היום שיעורי בית, או הכין אותם, כאילו זה תפקיד המורה ולא ההורה".

אני ממשיך: זאת אומרת שאתה נגד שבוע לימודים ארוך?

המורה משיב: "להפך אני בעד שבוע לימודים ארוך אבל לא בשיטה הנוכחית, אלא שהתלמידים ילמדו יותר שעות רוחב ולא אורך. השעות תהיינה ברובן שעות תגבור ומחשבים, ולא שעות לימוד מקצועות העברית והערבית. כמו כן צריך לספק לתלמיד את הצרכים החשובים לקיום סביבה לימודית נכונה".

ושוב אני שואל: למה אתה מתכוון לסביבה לימודית נכונה?

המורה עונה: "סביבה לימודית נכונה היא המקום שהתלמיד יאהב ללמוד בו מרצונו ולא בגלל שהוא חייב להיות שם. דבר אחר שיהיה נוח לו מבחינה פיזית, שהתלמיד לא ירגיש בקור ולא בחום. איך תלמיד יתרכז בדברי המורה והוא רועד מקור. ואיך אתה רוצה תלמיד שיתרכז בדברי המורה אם הוא רואה את הספר ככריך גבינה ולא ספר לימוד".

אז מה לעשות? אני תוהה

המורה: "יש הרבה מה לעשות. דבר ראשון לקיים את הפרוייקט כפי שהבטיחו, ולתת ארוחה חמה לכל תלמיד. זה יגרום להרבה תלמידים להגיע בשמחה לספסל הלימודים משום שאינם רגילים לקבל בבית את אותה ארוחה חמה. קבלת האוכל בבית הספר תיתן להם כוח לתת יותר בכדי לקבל יותר".

במהלך הריאיונות עם המורים התקבלו תשובות דומות:

7 מורים רוצים בהמשך שבוע לימודים ארוך אבל במתכונת חדשה. הם רוצים מערכת שתהיה בנויה לפי שעות רוחב ולא אורך. כמו כן הם טוענים שצריך לתת לתלמידים ארוחות חמות.
- 5 מורים טוענים שיש להפסיק מייד את הסבל הנוראי של התלמידים, שנגרם מהפרוייקט.

יותר מזה, המורים מעלים טענות לגבי תנאי העבודה, ולגבי מידת יעילותו של יול"א. יש להם תחושה של חלוקה לא שוויונית בשעות המאוחרות של היום. הם גם מצביעים על מחסור בהשתלמות מתאימה.

למשל, מדברי אחד המורים: "איך אתה רוצה תוצאות ממורה שמלמד כבר 25 שנה ולא שיפר את ההישגים. כיום אתה רוצה במשך שנה לשנות אותו, מבלי שיעבור שום השתלמות או הכנה... מה זה עוזר אם מוסיפים שעת ערבית לתלמיד שלמד ארבע שעות והיום לומד חמש שעות, חוץ מאשר עונש לתלמיד ולמורה".

ומורה אחר: "ההישגים נשארו אותם הישגים, אפילו אם ההנהלה אומרת אחרת. אנחנו המורים ואנחנו יודעים מה מתרחש בתוך הכיתה. להפך, חלק מהתלמידים חזרו אחורה מבחינת ההישגים, חלקם ירדו בציונים מממוצע של 70-80 לממוצע של 50-60. יש חלק שכן השתפר. אבל לא בזכות יום לימודים ארוך במיוחד אלא בזכות המורה והתלמיד ביחד, למרות שאכן יכול להיות ששבוע לימודים ארוך היה לו חלק בשיפור ההישגים.

במהלך סיורי בין הכיתות שאלתי גם את התלמידים משני המינים את השאלה :
האם אתה מרוצה מתוכנית הלימוד החדשה.

התשובות היו :

38 תלמידים ענו שהם מרוצים פחות.

7 תלמידים ענו שהם מרוצים יותר.

2 תלמידים ענו שאין שינוי בתחושתם.

כאשר ביררתי מה היא הסיבה המרכזית לכך שהם מרוצים פחות. רוב התלמידים ענו שהם עייפים בסוף היום ובמיוחד רעבים. המורים נותנים להם הרבה עבודות בית והם לא מספיקים לכתוב אותם, כי הם חוזרים מאוחר.

השעות ניתנות לתלמידים כשעות רגילות במערכת, המורים מוסיפים לתת עבודות בית לכל שיעור, וכך התלמיד מקבל יותר שיעורים. יותר מזה, המורים לא מתחשבים בתלמידים החוזרים מאוחר, ולא מודעים לכך שבשעות הנוספות אפשר לעזור לתלמידים בעבודות הבית, שניתנו להם בשעות הראשונות באותו יום.

גם להורים יש תגובה ליול"א.

כאשר שאלתי האם אתה מבקר בבית הספר ומתעניין בלימודי ילדייך? נעניתי :
"עד השנה שעברה סמכתי על המורים שלימדו את ילדי, אבל השנה קרה דבר חדש. בשנה שעברה כשחזרתי מעבודתי בבאר שבע בשעה שלוש בצהריים, ראיתי את כל תשעת ילדיי בבית לומדים, או משחקים, או אצל הדודים שלהם. השנה אני חוזר ואיני רואה אפילו ילד אחד בסביבה. ביררתי והבנתי שהילדים לומדים עד שעות יותר מאוחרות".

האם דבר כזה משמח אותך?

"בהתחלה כן, זה שימח אותי, כי אני רוצה שילדי ילמדו. אבל, כשקרה פעם שבת פספסה את ההסעה שלה מבית הספר בשעה ארבע, והיא חזרה ברגל והגיעה בשעה חמש. באותו יום לא היה לי כסף קטן בכיס, לכן לא נתתי לה כסף לקנות אוכל, וגם ארוחה לא קיבלה חוץ מעוגיה קטנה. היום אני לא שלם עם התוכנית החדשה של משרד החינוך. הילדים חוזרים עייפים. והרגשתי שהם לא אוהבים יותר את בית הספר, זה בגלל שהם מתעייפים מהלימוד ומחוסר האוכל. אני לא אומר שתוכנית הלימוד החדשה היא פסולה. להפך, כשהילדים נמצאים בתוך מסגרת חינוכית, ולא רצים ברחובות, זה כבר יתרון. אבל לכל ילד יש גבול שיכולים להעמיס עליו ארוחה חמה לכל ילד זה כבר חצי העומס שלו, בכך הוא יבין יותר כי ירגיש יותר טוב בבית הספר יתחיל להתרכז בלימודים ולא יסתפק במחשבה על הארוחה בבית כי הוא רעב".

בפגישה עם הורה שגר ליד בית הספר, הוא סיכם זאת במילים : "יום לימוד ארוך זה יום רעב לתלמידים, וגם נותן לחיות להיות רעבות, אפילו הציפורים".

אני שואל : מה הקשר בין יום לימוד ארוך לבין החיות והציפורים?

האב עונה : "לפני שהתחיל יום הלימוד הארוך התלמידים יצאו בהפסקה אכלו את הפיתה, או את הארוחה שלהם עד ששבעו וזרקו רבע או חצי מהאוכל. בסוף היום הייתי בא ואוסף את הלחם, ונותן

אותו לחיות ולתרנגולות שלי בבית, וכך עשו גם אחרים. אבל היום זה ההפך, התלמידים אוכלים את מחצית האוכל ושומרים את החצי השני לסוף היום, כי הם יודעים שיהיו רעבים במהלך היום כך לא רואים יותר ציפורים בחצר בית הספר, והחיות שלנו לא אוכלות את שאריות הלחם מבית הספר".

לסיכום, במהלך עבודתי ראיתי שכולם מסכימים עם הרצון לקדם את התלמידים מצד אחד, ואת מעמד המורה בעבודתו מצד שני. עד כה טענו כולם שהמחסור בשעות – להשלים את משרת המורה ואת חומר הלימוד לתלמיד- היה הבעיה המרכזית. כעת לאחר תוספת השעות של יול"א, הסתבר שאין זה כך. יותר מזה, הסתבר שבבית הספר הזה, יש בעיות קיומיות בסיסיות, לצד גישה פרונטלית בסיסית להוראה, ותפישה של חוסר אחריות המורה להישגי התלמידים. תכנית יול"א "הונחתה" ע"י המשרד ומנהל בית הספר. ללא השתלמויות מתאימות וללא הכנה מתאימה. על רקע זה יול"א איננו מביא תועלת לתלמידים, ובמקרים מסוימים אף מזיק. נראה שההצעה להעביר בבית הספר הזה את השעות משעות אורך לשעות רוחב יכולה להיות לתועלת. כמו כן נראה שאת הדרך הטובה ביותר לנצל את השעות הללו כדאי למצוא תוך כדי שיתוף של כל המעורבים בעניין.

פורטרט בית הספר 'קשת נפתלי'

בסופו של יום הביקור הראשון של האורח בבית הספר 'קשת נפתלי', לאחר שעות ארוכות של שיחות, צפייה ורישום, מצא עצמו האורח ישוב לבדו, וכוס הקפה לפניו. השיעור החמישי היה בעיצומו, רעשי הלימוד מהכיתות כמעט ולא נשמעו, האורח ישב לבדו בחדר המורים, מנסה לעכל את שקלט עד כה. כשניסה להגדיר לעצמו את הרושם שעשה עליו בית הספר, עלה לפניו הדימוי 'כוורת דבורים': רחש מתמיד של עשייה, מתיקות הדבש באוויר, עמלנות והקרבה אינסופיים, וסדר ברור ושלים בתוך המורכבות הרבה; ומנצחת על הכל - המלכה-האם: היא היולדת את כל החדש, היא הנערצת ע"י כל נתיניה, היא העסוקה תמיד במלאכת היצירה, והיא המובילה את העם להתנחלות החדשה.

בביתו, עיין האורח בספרו הישן של מוריס מטרלינק 'חיי הדבורים', אשר נכתב בראשית המאה. ואכן, קטע אחד בספר נראה כמתאר את דמות המנהלת ב'קשת נפתלי':

"לרשותה מסורים, לשבט או לחסד: הנכסים, האושר, החרות והחיים של עם שלם מבעלי הכנפיים. ובכל זאת היא משתמשת בסמכותה זו במתינות. היא החורצת יום יום את מספר הלידות בתואם מדוקדק עם מספר הפרחים הצצים ומרמזים בשדות... היא הקובעת את סדר עבודתה של כל עמלה. את משימתן של האומנות, המופקדות על הרימה והגלמים, בהתאם לגילן; של גברות-השרת, הדואגות לצורכי המלכה ואינן גורעות ממנה עין... של האדריכליות, הבנאיות, מפרישות-הדונג, הפסלות היוצרות את התאים ובונות את החלות, של האוגרות, היוצאות לבקש צוף בפרחים... ולחיצוק קריית הדבורים, המים והמלח הדרושים ל'דור הממשיכים'. היא המתווה את משימת הכימאיות, המבטיחות את שימור הדבש..." (עמ' 16-17).

והאורח, במשך כל ביקוריו בבית הספר, נושא עמו את השאלה: מנהלת בית הספר, זו היוזמת-כל, המניעה-כל, שכל המורות בנותיה, שכולן מאמינות בה, שיומה ולילה מסורים למפעל המשותף, שכל פריט במפעל האנושי משולב על ידה באמנות לתוך המארג הגדול, שבכל עיניה ולכל היא השופטת - לאן היא מובילה את בית הספר?

א) בית הספר הממלכתי-דתי 'קשת נפתלי'.

כל הנכנס לבית הספר, מרגיש מיד תחושת נינוחות ובטחון - הכל בסדר. תחושה זו שוררת כבר במבט החיצוני על בית הספר. הוא נמצא בלב עיירה קטנה, ליד מבני חינוך ותרבות נוספים. סביב - ירוק וחום, צבעים חיים ונעימים, ושקט. בית הספר מגודר

היטב, סגור, והשומר ניצב בפתחו ובודק הנכנסים; המבנה חדש - בן 7 שנים - בצבעי ירוק-בהיר, ומרווח; באולם הכניסה, אמצעי עזר ללמידה - ארון ספרים, שורת מחשבים.

בית הספר נבנה בשני מבנים דו-קומתיים תואמים - וחצר ביניהם. לפני שנה קירו החצר, והוסיפו בצידה אגף שלישי, כמשורטט להלן:

אגף חדש

אגף ב' (ישן)

אגף א' (ישן)

המבנה כולו מאורגן ומסודר - לא בפדנטיות, אך בראיה כוללת-כל. בכל קומה 3 חדרי לימוד ולובי מרווח; בחצר הפנימית - אמפיתאטרון; החצר החיצונית לא גדולה, ומרוצפת; מחוץ לבנין שטח-גינה לא גדול, מטופח חלקית, המשמש גם לפעילות החינוך הגופני.

באגף א' אולם התכנסות ל-100 תלמידים, שהוא בר-סגירה לשלשה חדרים בשעת צורך; במסדרונות מוצבים מחשבים, הקשורים (כמו מעבדת המחשבים) לרשת העירונית, בתקשוב מלא; ובחדר המחשבים - 25 מחשבים. הבניין מתוחזק, למרות הזנחה בפינות שוליות, חלק מהדלתות ללא ידיות, חרסינות שבורות, פינות לא נקיות. הניקיון סביר לרוב וברמה טובה - ללא לכלוכים פזורים. בחדרים - קישוטים רבים, לא כולם שמורים היטב. ביה"ס ממוזג כולו - אך ללא אפשרות לויסות בכל חדר בנפרד - המערכת פועלת כיחידה אחת שלמה; שקט בבית הספר - במשך שעתיים לא נשמע רעש, ולא נזקקו למנהלת לענייני משמעת; הפעמון - מנגן לחן נעים לתחילת/סיום השיעורים.

כוללנותו של בית הספר ניכרת גם ברקע המגוון של תלמידיו. בבית הספר לומדים 272 תלמידים ב-11 כיתות - א'-ט' [כולל כיתה מיוחדת = 'לעיצוב ההתנהגות']. ההורים שייכים לזרמים אמוניים מגוונים: ציוני-דתי [המיעוט], מסורתי, אנשים שגדלו בהווי דתי-מזרחי ומחפשים אוירה דתית לילדים [הרוב], חוזרים בתשובה [בעיקר משפחות שההורים בגווי-אמונה שונים זה מזו], חילוניים [מיעוט]. רובם - תושבי המקום.

מרבית ההורים במצב סוציו-אקונומי בינוני-נמוך: גם מבחינת הפרנסה והאבטלה, גם מבחינת האחוז הגבוה של משפחות חד-הוריות.

הצוות החינוכי, מגוון גם הוא, כולל 24 מורות, ולצידן 2 בנות שרות לאומי, 30 סטודנטיות המגיעות יום בשבוע, סטודנטים במסגרת פר"ח. השכלת המורות גבוהה: 5 בעלות תואר שני, 12 בעלות תואר ראשון, ו-11 מורות בכירות, הנמצאות ברובן בתהליכי השלמת לימודי התואר האקדמי. רוב המורות [20] גרות מחוץ לישוב.

למרות היות 'קשת נפתלי' בית ספר חדש יחסית, התגבשו בו מספר 'נרטיבים' חיים מאד בתודעת צוות בית הספר. ניכר, כי ישנן אמונות/הנחות משותפות לכל צוות בית הספר - לגבי העשייה ב'קשת נפתלי'.

הצוות רואה את בית הספר כמעצב כיוון אמוני-לאומי-ציוני [אמוני = דתי; ציוני=ישראלי; לאומי=זכותנו וחובתנו להתיישב בכל רחבי ארץ ישראל]. מוגדר לקהילה דתית מגוונת מאד בהשקפותיה: [לביה"ס חשיבות קהילתית מיוחדת בישוב, כבי"ס ממ"ד יחיד, המהווה ציר מרכזי 'לב' לקהילה הדתית בישוב, מבחינת עיצוב התפיסה הדתית]. הזהות הדתית מוגדרת מאד במדויק לפי הזרמים ותת-הזרמים הקיימים, והיא בעלת משמעות רבה לנושאייה. הגדרת הזהות הדתית המדויקת של כל מוסד חינוך בזרם הדתי חשובה ביותר - והגדרתו של 'קשת נפתלי' ברורה: לאומית וציונית. בהיות אוכלוסיית ההורים מגוונת בהשקפותיה, וכוללת אפילו מסורתניים לא-דתיים, מוצגת ההגדרה הדתית באופן בולט תמיד. ואכן, מקומו של הרב בבית הספר מיוחד מאד: מחד, הוא המרכז/מכוון את העשייה הדתית הענפה בבית הספר, ומאידך, הוא מנהיג לכיוון לאומי-ציוני - יחד עם המנהלת. הרב שליווה את בית הספר בשנים האחרונות פרש, וניכרים הגעגועים העזים אליו, מכל חברות הצוות - כשכולן מדגישות עד כמה היה 'מעורב בעניינים כולם'. בית הספר מטפח את הפן האמוני-ציוני, שלא כל משפחות תלמידיו שייכים אליו - ורואה בכך משימה ראשונה במעלה. הם אומרים: *"יאנו הלב הדתי של הישוב"; 'קשת נפתלי' הוא המרכז הרוחני המגשר לאכלוסיה הדתית המגוונת בישוב";*

"משפחת קשת נפתלי" = בצוות החינוכי והתלמידים [ואולי הכוונה גם להורים?] ישנה קרבה רגשית רבה; שוררת ההרגשה כי *הצוות החינוכי מגובש וכי צוות המורות פועל 'בראש אחד', תוך שיתוף פעולה ויחסי חברות; הצוות החינוכי מגבש יחדיו את המדיניות החינוכית של בית הספר, ומחליט על דרכי יישומה; הצוות החינוכי לומד ומשתלם באופן סדיר, והדבר משפיע על העשייה בבית הספר.*

לתהליך העשייה של הצוות החינוכי חשיבות מרכזית בעיני המנהלת. בכל היבט היא חותרת לראות את השתלבותו בתהליך. כל נושא בבית הספר מגיע להשתלמות הצוות - מוכן ומעובד כדבעי - לליבון, להסבר, לתכנון היישום. מכאן חשיבותו המיוחדת של כל משאב הנוסף לבית הספר: סיוע של סטודנטים [מה מטרתו? למי יינתן? איך יבוצע? - על כך מתקיים דיון בצוות, נרשמים סיכומים, מתפרסם נייר], שעות העשרה, אישור הפיקוח לישבירה' זמנית של מסגרת השעות השבועית, פעילות תנועת הנוער, ועד

ההורים, וכו'. ב'קשת נפתלי' נעשית עבודה מעמיקה ומתוכננת יותר מן הרגיל, ויש בו השקעה מיוחדת של הצוות.

המורות כולן אומרות: "זהו בית ספר מיוחד"

'קשת נפתלי' כמסייע ומשלים צרכי-תלמידיו. חשיבות רבה מיוחסת לכך, שהילדים יהיו פחות ברחוב,

הם אומרים: "רבים מגיעים מבתיים דלים, הוריהם עובדים ואין כסף לחוגים",

"חשיבות רבה יש להימצאות התלמיד יותר שעות בבית הספר - ופחות ברחוב";

בית הספר מנסה לנצל את הגמישות בהפעלת המשאבים, לכיוון של סיוע לחלשים

שבתלמידים, ומפתח רשת של תחומי-אחריות לתלמידים - לחיזוק אמונתם

ביכולותיהם

כך למשל אומרת אחת המורות: "זה ממש הציל אותנו. הוא נמצא כל הזמן עם בעלי

החיים, והם נותנים לו את כל החום שחסר לו".

ומהכיוון ההפוך - הצער הגדול ביותר שבוטא ע"י מספר מרואיינים, היה על ביטול

ארוחת הצהרים שנוסתה בשנה הראשונה להחלת יול"א:

"לחלק מהם זו היתה הארוחה הרצינית היחידה של היום. ממש חבל".

'קשת נפתלי' כמי שנחלץ מחוזק מ'משבר ש"ס': עד שנת הלימודים תשנ"ח היה 'קשת

נפתלי' בית הספר הדתי היחיד בעיר. בקיץ לקראת תשנ"ט הכריזה תנועת ש"ס על

פתיחת בית ספר, במסגרת 'מעין החינוך התורני'. היתה תעמולה גדולה, והתפתח

מאבק קשה על ליבם של הילדים ושל הוריהם. היתה הערכה כי 100 ילדים [מבין 330

התלמידים ב'קשת נפתלי'] נרשמו לבית הספר המוקם - והיתה דאגה רבה. בפועל,

כמעט ולא היתה נשירת תלמידים, ובסה"כ לומדים בש"ס 40 תלמידים, רובם מחוץ

לעיר. צוות 'קשת נפתלי' עבר באותו קיץ תהליך אינטנסיבי של התחבטות, גיבוש

ובניית ארון הדדי. היה לחץ/משבר קשים: אכזבה מתגובת ההורים והתלמידים [איך

הם יכולים לעזוב אותנו?], תסכול שנבע מתחושת חוסר יכולת להתמודד בקושי החדש,

חשש לעתיד בית הספר, ודאגה לעתיד האישי של חלק ממוריו.

אותה שנה היתה השנה הראשונה לכניסת יול"א לבית הספר [הופעל באמצע אותה

שנת לימודים], וההחלטה להכניס לבית הספר הזנה מסודרת התקבלה כתגובה מיידית

לפיתויים שהציעו מקימי בית הספר של ש"ס לפני צבור ההורים הדתי בישוב. כשירד

האבק, נרגעו הרוחות, והסתבר שמספר הילדים שעברו בפועל מ'קשת נפתלי' לבית

הספר של ש"ס נמוך - בוטלה גם ההזנה, מנימוקים ענייניים-ארגוניים.

ומעניין להעריך את תרומת 'משבר ש"ס' להתפתחותה של קהילת 'קשת נפתלי':

האם היתה כאן דאגה זמנית שחלפה, או שבית הספר עבר טלטלה עזה, קיומית?

בפועל, בית הספר של ש"ס אינו איום אמיתי על 'קשת נפתלי': הוא אינו מתחרה של

ממש השפעתו בישוב שולית; הצוות שלו אינו משמעותי בקהילה החינוכית של הישוב;

ואינו מתמודד כלל על המוניטין המקצועי של צוות 'קשת נפתלי'; ואם אכן זה כך -

מדוע המאבק על הקמתו הפך לנושא חשוב בתודעת הצוות של 'קשת נפתלי' [הנושא

עלה בראיונות גם ע"י המנהלת, גם ע"י היועצת, וגם ע"י יו"ר ועד ההורים]?

כנראה, שתי תשובות לכך, והן שלובות זו בזו: מחד, היה באיום הפילוג טעם של בגידה,

של שבירת סיפור המשפחה המורחבת שכולם שותפים בחדווה בעשייה בה; ומאידך,

הפכה המנהלת את האירוע לכלי חשוב בין כלי העבודה בהם היא משתמשת להנעת הצוות החינוכי שלה - הוא הפך במהירות לנרטיב משותף לכל הצוות: **אנו במאבק כפול - על קיומנו [מספר התלמידים הצטמצם, מסיבות אחרות בעיקר, בכ-20%], ועל היותנו הביטוי החינוכי-הדתי היחיד בישוב.** ואכן, ניתן לחוש בצורך המתמיד להדגיש את היות בית הספר העוגן החינוכי-דתי הבסיסי בישוב, וההכרח לעמול קשה, וביחד, כדי להיות טובים יותר, כדי לעמוד בתחרות בהצלחה.

משבר ש"ס העמיק את הכרת הצוות במרכזיותה וביכולותיה של המנהלת, אשר הובילה אותו בהצלחה באותם ימי חרדות: "אפשר תמיד לסמוך על דליה"; "יחד עם דליה עבדנו אז קשה מאד"; "אני מזדהה עם דליה, יש לי קשר נהדר אתה"; "המנהלת פתוחה לשמוע אותנו תמיד"; "המנהלת תורמת הרבה לבית הספר - ואנו תמיד איתה"; "כשיצאנו מהחששות בעניין הזה [משבר ש"ס] הרגשנו כי חשוב שיש מנהיגה טובה לבית הספר"; "אין מה לדבר, דליה הובילה אותנו בהצלחה רבה - במיוחד אחרי הסיפור עם ש"ס". וכך, הצטרף סיפור 'סכנת ביה"ס של ש"ס' לשורת הנרטיבים השזורים בתרבות 'קשת נפתלי': 'אנו הלב הדתי של הישוב', 'זהו הצוות החינוכי המגובש ביותר', 'משפחת קשת נפתלי', 'הצוות כולו שותף בקבלת ההחלטות', 'הצוות שלנו מחדש ומתחדש כל הזמן', 'זהו בית ספר מיוחד', 'כאן עושים הכל ביחד'.

מנהלת בית הספר, דליה, היא אישה כבת 40, אם לילדים, הגרה בישוב קרוב לעיר, בעלת ותק של 17 שנים בהוראה, ושנה שביעית כמנהלת קשת נפתלי. סיימה כעת תואר שני בחינוך.

נמרצת ומלאת עשייה - לרוב עסוקה בשלשה דברים בו-זמנית: עיון בנייר המונח לפנייה, החלפת דברים עם העומד מולה, ותוך כדי כך רמז לנמצא רחוק יותר - רמז המובן לו היטב. דיבורה מהיר ושופע, ואין לו גבולות כאשר היא מדברת על ביה"ס וענייניו: תיאורים, אסוציאציות, תכנונים - והכל עטוף בדוגמאות מהווי ביה"ס. את בית-הספר היא רואה כמקשה אחת - כל הדברים משולבים זה בזה: מיצב ההורים, משאבי השעות, הרגשות המורות, דרכי העשייה, מצוקותיהם של תלמידים, תכני הלימודים, מסגרות העשייה.

הזדהותה של המנהלת עם ביה"ס מלאה: כל העניינים קשורים בו, יוצאים ממנו וחוזרים אליו. הצלחת ביה"ס היא הצלחתה. מרצה של המנהלת רב ומתמיד - ומניע את כל המערכת: היא היוזמת, הדוחפת, המתכננת, הקובעת, המדרבנת, המתאמת, המנסחת, המפשרת - והכל זורם סביבה, גם כשהיא יושבת בחדרה. ניתן לראות שני היבטים של יחסים בין המנהלת לבין צוות המורות: מצד אחד - כולן בחזית העשייה. כולן בדעה אחת, כולן יוזמות ומתכננות, כולן שותפות שוות, מעריכות ודוחפות את העשייה. ומהצד השני - המנהלת היא הדמות הדומיננטית - לפיה יישק הכל: היוזמה ממנה באה, התכנון נעשה על ידה, היא הדוחפת, המנווטת, והמורות כולן אחריה - באש ובמים. חזונה - נעשה לחזון, תכניותיה - מתקבלות בהתלהבות, והערכותיה - מקובלות גם עליהן. מחד גיסא - לכל המורות, כמעט, תפקידי ריכוז ואחריות; המורות מתכננות את העשייה יחדיו, בהפסקות ניתן לראות התייעצויות בין המורות לבין עמיתותיהן, כדי

לתכנן יחד את הפרויקט המורות יושבות יחד : אין התגודדות של קבוצות-השתייכות סביב שולחנות נפרדים. כולן משתתפות כמעט בכל ההשתלמויות הרבות, בהן 'מתכננים את הפרויקטים ומכינים את הדרוש'; 'הצוות מגובש, באווירה נעימה ובריאה, בגישה משותפת ושפה משותפת', והוא 'זהה בתפיסת העבודה ובהתלהבות'; יחד חשבו על ההרחבה הפיזית של בית הספר; 'כל המורים שותפים - לקראת פרויקט 'שורשים' - בבניית דרכי הבחירה של התלמידים, ותכנון שילוב המורים בתכנים'; 'כל הצוות שותף בקבלת ההחלטות, כולל בנות השרות הלאומי'.

ומאידך גיסא - כל העבודה בבית הספר נעה סביב המנהלת: היא המזהה את המטרות, היא המביאה את התכניות לפגישות המורות [לעיון, לעיבוד, לפירוט], היא הקובעת את המסגרות לעשייה, היא המבקרת את תוצרי ההכנה, והיא המנסחת את הסיכומים; הדיונים בציוני התלמידים - נערכים בשיחה בין המנהלת לבין המחנכת; אין ביקשת נפתלי' מדרגי הירארכיה - כל עניין מגיע למנהלת, כל נושא נסגר בהתייעצות עמה, כל החלטה מובאת לאישורה. ההנהלה [מנהלת, רכזת שכבה ויועצת] נפגשת פעם בשבוע, וקיים בה אמנם תהליך התייעצות וחשיבה משותפת, אך כלפי התלמידים והצוות - המנהלת היא הכתובת; תחומי האחריות מפורטים לגזרות מצומצמות - מקצוע מסוים, פרשת השבוע, ספורט וכו' - אך אין גיבוש של מספר תחומים לתחום אחריות הירארכי [כגון: רכזת פדגוגית, רכזת העשרה] וכל רכזת עובדת ישירות מול המנהלת; על המנהלת לדעת כל הקורה בבית הספר: אין שעור שהיא איננה עוברת בשטח, המורות רואות לנכון לדווח לה על כל עניין שקרה, ואפילו בימי ששי [היום החופשי של המנהלת], ימי ההעשרה של קרן קרב - היא מתקשרת אל 'רכזת יום ששי' בסופו של יום [ואם אינה מתקשרת - מתקשרת הרכזת אליה]; 'המנהלת תחליט', נעביר למנהלת', 'צריך להתייעץ עם המנהלת', 'בדקת כבר עם המנהלת?'; המפקחת על בית הספר - ממעטת להגיע: 'אני מלווה את בית הספר מרחוק - המנהלת מסתדרת לבד'; האורח לא נתקל בביקוריו, ולא שמע כל התייחסות, לועד מורים - גם כשדובר על עניין פרופסיונלי מובהק: הארכת יום ההוראה. גם אם קיים ועד - אין קולו נשמע, ואין לו משקל בצבור המורות; קיימת בצוות הערכה רבה - ואפילו הערצה - למנהלת: 'המנהלת תורמת הרבה לבית הספר', 'פתוחה לשמוע', 'נותנת תמיכה להנהלה', 'נפלאה'. קיימת מידה רבה של שימוש בבטויי הערכה גלויים: הקפדה לומר שבחים באוזני המבקר, כתיבת מחמאות למנהלת במשוב שהיא אמורה לקרוא. ותמיד, הסגנון 'שתפני' - כך נוכל לקרוא בהקדמה למשוב שהתבקשו המורים לענות על הפעלת 'שורשים': "מורה יקר! בשבועיים האחרונים התנסינו כולנו בלמידה השונה מהרגיל. לצורך החקר בנושא שורשים "שברנו" את מסגרת הזמן, המקום, הגיל והתוכן. קדמה לכך מחשבה רבה, הכנה רבה ותקציב שהושקע בהכנה ובביצוע. כל זאת במטרה לצעוד צעד נוסף במימוש החזון שהגדרנו לעצמנו לבנות גשרים לעולם התלמידים. כידוע לכם בחיים לומדים גם מהצלחות וגם מכישלונות ולכולנו מאד חשוב להפיק לקחים וללמוד, כדי לדעת האם להרבות בלמידה מסוג זה בנושאים אחרים גם בעתיד". "נא הקדש מעט מזמנך וענה ברצינות על השאלון" [ההדגשה במקור].

גם הסגנון הרשמי, משפחתי-חמים - 'מורה יקר'! ...במימוש החזון שהגדרנו לעצמנו... לכולנו חשוב מאד... " (בהקדמה לחוזר-משוב מהמורים), "הורים יקרים שלום וברכה! פעילות קרן-קרוב - קרוב לבית וללב! ...כל תלמיד ותלמיד ימצא את החוגים, הקרובים ללבו" (חוזר להורים על מערכת החוגים), "הורים יקרים! ברצוני לשתף אתכם בספור נפלא..." (חוזר להורים לקראת שבועיים 'שורשים');

בבית הספר התפתחה, במכוון מאד, תרבות של תכנון מקיף ושיטתי של העשייה - הלימודית והחינוכית; תכני העשייה נגזרים מהתפיסות והאידיאות של הצוות; דרך העשייה אחידה: המנהלת יוזמת ומשרטטת את השלד, המורות בונות את הפרטים, והתלמידים מקבלים את המוכן. קיים ניסיון מתמשך להביא את התלמידים למצבים של בחירה, והם ערים לכך; קיימת בקשת נפתלי הלימה מלאה בין ההצהרות על תכני העשייה ודרכיה לבין העשייה בפועל, וישנה גם אמונה בסיסית כי לכולם מטרה מוסכמת וברורה - אך קיים פער בין ההצהרה על יוזמות צוותיות, לבין היסחפות בפועל אחרי יוזמות המנהלת.

הרגשת המורות היא כי הן יוזמות ועובדות יחד - "הצוות מגובש, אורה נעימה ובריאה, גישה משותפת ושפה משותפת. הצוות שותף כולו בבניית דרכי הבחירה של התלמידים, ותכנון שילוב המורים בתכנים, וכולו זהה בתפיסת העבודה ובהתלהבות" מדווחת היועצת; "הצוות מגובש, עובד באינטנסיביות... מקובל על המורים להציג את הקשיים בפומבי, ומתקיים דיון עם המנהלת איך לשנות/לשפר" מספרת אחת המורות. הצוות החינוכי מגובש, ועובד באינטנסיביות - בכיתה, בהכנות, בלמידה האישית, בביקורי בית. המורות מסורות לתלמידים, וחשות בבית הספר כבתוך משפחה; למרות כל הקשיים - עבודה מאומצת, ימים ארוכים, נסיעות ממושכות - אין נשירה; האווירה בחדר המורים נעימה ובריאה, גישה משותפת ושפה משותפת.

הצוות כולו מפגין שותפותו בבניית דרכי הבחירה של התלמידים, ותכנון שילוב המורים בתכנים. מורות ממלאות תפקידים גם ללא תואר רשמי וגמול - אחראית הפעלה חברתית, אחראית קשר עם ההורים; הצוות כולו נשאל לגבי ההרחבה הפיזית של ביה"ס; מקובל על המורות להציג את הקשיים בפומבי, ומתקיים דיון עם המנהלת איך לשנות/לשפר. לא קל להיות מורה בקשת נפתלי: הימים הארוכים גורמים להן עייפות, בעיקר כשיש אסיפות בערב - כבר לא כדאי להן לנסוע הביתה, ונשארות עד הלילה בביה"ס; ההשתלמויות אינטנסיביות; הפרויקטים רבים; אוכלוסיית התלמידים הטרוגנית, ולא קלה. ומאידך, ניתן למנות מספר סיבות המפצות על הקשיים: יום פנוי נוסף וחשוב - כי מדובר בימי ששי = הכנת השבת; רובן לומדות - והלימוד מרגיע המתחים ומפחית מפרפורצית הקשיים; משום תחושת ההתפתחות בביה"ס - נוסף עניין לעבודה; קיים גיבוש קבוצתי של צוות המורות; ומעל לכל - היסחפות אחרי המנהלת הכריזמטית, המשרה על כולן אמונה בחשיבות עשייתן, מרץ ותנועה מתמדת. היסחפות, אשר מתבטאת בסמלים המרמזים על שותפות וחום: השולחן המשותף - וכולן סביבו - בחדר המורים; האודיטוריום הפתוח בכניסה לבית הספר, בו מתקיימות פעילויות-משותפות - במרכז,

וקבל כולם; תוצרי השתלמויות המורות, הפרויקים לכל בחדר המורים, ע"ג הלוח הנייד; התכניות הרבות והשלוכות-זו-בזו המדווחות להורים בחוברות מפורטות; דוגמא לתכנון המשותף המקיף, מפעילות-הכנה לפרויקט 'שורשים' [שבועיים חקרי]: המפגש המכין הוקדש לליבון מטרת הפרויקט, המועד לביצוע, משך הפרויקט ודרכי הכנתו, וגובשו 5 קבוצות תכנון. לכל קבוצה חולק דף-מכין מפורט לגבי המוטל עליה. כל קבוצה עיבדה את ההיבט שהוקצה לה: תכ"ל, תרבות, פרסום ושיווק, תיעוד, מחשבים. לכל קבוצה מונתה אחראית, עמה ישבה המנהלת על התוצרים של עבודת הצוות. עם הסיכומים המעובדים ישבה המנהלת לדיון עם המדריך הפדגוגי על בית הספר [המלווה את הסטודנטיות ממכללת 'אורות']. התכנית הסופית הוצגה לפני ההורים באסיפה מיוחדת, והופקו דפי-הסבר - למורים, לתלמידים, להורים, ולצבור [באמצעות פרסום במקומון]. בסיום הפרויקט הועברו משובים - למורות ולתלמידים. ודוגמא נוספת להבהרת הדרך ההוליסטית בה מופעלות התכניות בבית הספר - דוגמא למישור המבני-אופרטיבי, מהפעלת כתה לעיצוב ההתנהגות: ב'קשת נפתלי' פועלת כיתה לחינוך מיוחד [כיתה קטנה] ובה 9 תלמידים, וניתן לזהות בהתייחסות לכיתה זו את המרכיבים הבולטים בעשייה הבית ספרית בבית הספר. כשזוהה הצורך לייחד כיתה לתלמידים מתקשי-התנהגות, התחילה המנהלת לפעול להשגת משאבים נוספים, ולתכנון מושכל של הפעלת הכיתה. שתי המטרות הושגו באמצעות יצירת קשר עם מוסד אקדמי [ד"ר איתן אלדר ממכון וינגייט], שפיתח תכנית מיוחדת מתאימה. הקשר הניב, בנוסף לתכנית המיוחדת שאומצה, גם הדרכה חיצונית ע"י בונה התכנית [במשך כל שנת תשנ"ה], וגם הזרמת משאבים נוספים [תוספת לחינוך הגופני], כיאות לפרויקט. בהשתלמות תכנון חברות הצוות את התכנית לפרטיה: אפיון התלמידים; הצבת יעדים; תכנון תהליכים בתחומי הלימוד, ההתנהגות והחברה; הכנת פרויקטים. בשלב בו היתה כבר תכנית מובנית ונהירה לכל המורות, החלו בפרסומה: להורים [8 עמודים מתוך 56 בחוברת הפרסום הרשמית של בית הספר מוקדשים לתכנית עיצוב ההתנהגות], לתלמידים, ולתושבים בעיר. כבר במהלך השנה הראשונה להפעלת התכנית בוצע משוב פרטני מסודר מחד, ופורסמו התוצאות [מספר תלמידי הכיתה אשר התקדמו ושולבו בכיתות רגילות] לצבור.

ובולט סגנון הדיבור של המנהלת והצוות, אשר שני רכיבים בו: מחד, ניסוחים של חיבוב: 'מנהלת נפלאה', 'צוות מקסים', 'המורות תורמות הרבה', 'המשובים חיוביים מאוד', 'בחור מלא נשמה', 'מרגישים כאן כמו משפחה', 'אוהב את בית הספר', 'יש חדות לימוד לילדים', 'התלמידים מגיעים בעיניים נוצצות בבוקר, ועוזבים בעיניים נוצצות בצהרים', 'מה שאני אוהבת בבית הספר', 'תורם לחינוך טוב יותר'; ומאידך: ניסוחים בלשון מקצועית: 'האינטראקציה המתפתחת בין לומדים', 'פיתוח כשירות חברתית', 'מיפוי וקבלת החלטות לגבי ארגון זמן, מקום וידע', 'פיתוח מנהיגים מומחים מההון האנושי של התלמידים', ודוגמא רחבה יותר - תכנית ההתערבות מבוססת על ניתוח יישומי של התנהגות, העוסקת בשיפור ההתנהגויות. מדע זה כולל שורה של עקרונות והליכים לניתוח הנסיבות להתנהגות, וכמו כן להסבר הקשר בין המתנהג לסביבתו ולשינוי התנהגות לאורך זמן ובמקומות שונים;

התקשורת הפנימית בבית הספר פתוחה לגמרי, וכל השותפים: תלמידים, מורות, מסייעים, והורים - מעבירים מידע ללא כל קושי בירוקרטי, ובאופן מיידי. הכל גלוי - וגם נאמר, כולל הביקורת. תלמידים עוצרים את המנהלת במסדרונות, כדי לומר לה דעתם בעניינים שונים; המורות מחליפות ביניהן בהפסקות מידע המערב ענייני מדיניות חינוכית [כדאי להדגיש עוד יותר את הפן הערכי], ענייני ארגון [תוכלי לשכפל גם לי מהדפים האלה?!], העלאת חוויות [לא תאמינו מה קרה היום בכתה ו'...!] והיבטים אישיים [שבת כזו לא הייתה לי מזמן!]. כולם: מורות, עובדים, ותלמידים, היו מוכנים לספר למבקר בכל נושא עליו שאל. התקשורת מקיפה: גם את כל השותפים בעשייה בבית הספר, וגם את כל נושאי העשייה. דרכי התקשורת מגוונות: גם בכתב: דפי תכנון ודפים מסכמים, חוברת מידע, לוח מידע בחדר המורים, מכתבים להורים, וכרזות במסדרונות ובכיתות; גם בע"פ: בפעילות השוטפת - בחדר המורים ובחדר המנהלת, ובהשתלמויות השבועיות. ובולט, כי התקשורת רבה: כמעט כל המרואיינים מצוות ביה"ס [להוציא את המדריכים החיצוניים המגיעים פעם בשבוע] 'היו בעניינים'.

ביקשת נפתלי שמים דגש על שכלול דרכי ההוראה והובלת התלמידים ללמידת חקר ולראיה בינ-תחומית של התכנים הנלמדים, ונראה כי התלמידים מסגלים אופני למידה אלה - אמנם פחות מהמוצהר. בחוברת הרשמית של 'קשת נפתלי לשנה"ל תש"ס מוקדשים שלשה עמודים ל'יתהליך חקר' פדגוגי, ושם מוצבות מטרות כמו 'ניסוח שאלת חקר...חשיבה ביקורתית' וכו'. בשיעור מחשב שהתקיים בחדר המחשבים: מחצית מכיתה ה' (17 בנים ואח"כ 14 בנות). בכיתה נמצאות שתי מורות - המחנכת ומדריכה למחשבים. הנושא: עבודת החקר. כל תלמידה בוחרת נושא, מעלה שאלות, ממיינת אותן לתת-נושאים - ומדפיסה הכל. דרך העבודה: בדיקה בספרי עיון על הקיים בנושא, סיוע של המחנכת ל'תקועים' בתוך שלב-עשייה. התלמידות עובדות בזוגות. היות והנושאים חוזרים בין הקבוצות - מתייעצים בין הזוגות. הרבה גלישות [הבנים] למשחקים הקיימים במחשב, תוך כדי השיעור [מכוניות]. לתלמידים מיומנויות-מחשב טובות, והשימוש בתוכנות השונות ובאינטרנט שוטף, גם אצל אלו המתקשים בהדפסה. הלמידה מעניינת את התלמידים, שליטתם בכלים טובה, אך ההתעמקות בתכנים [הבנת הנושא הנחקר, העלאת השאלות ובניית דרכי הפתרון] נעשית כשבלונה אחידה המוכתבת ע"י המורה, ולא ניכרת הטמעה אישית רבה של יכולות חקר;

בית הספר 'קשת נפתלי' שופע עשייה: מסגרות-פעולה, אירועים חד-פעמיים, תכניות חד-שנתיות ורב-שנתיות, פעילות תקופתית. קיימת כיתה לעיצוב התנהגות; קשר עם מכללת יו"ש - 3-5 ש"ש לתלמידי ז'ט'; מפגשי אומנה - סטודנטיות מהאולפנה לאומנות משמשות כחונכות קבוצתיות; חונכות אישית של סטודנטיות ממכללת אורות/מהמכללה הקדם-צבאית בעלי - לתלמידי/ות כיתה ז', פעם בשבוע; פעילות פר"ח; פעילות עם בנות שרות-לאומי - עולות מאתיופיה; פעילות עם תנועת 'בני עקיבא'; מפגשים עם נוער חילוני; פעילויות עם הורים; פעילויות לחינוך תורני; כישורי

חיים; מנהיגות צעירה; ועוד מיגון פעילויות, משולבות כולן בבית הספר יחדיו, בעזרת תכנון קפדני ומדיניות כוללת של איגום משאבים.

בית הספר שואב שעות ממספר מקורות, ומשלב את כולם למסכת מאורגנת אחת: ההקצאה הרגילה של משרד החינוך, כולל כיתה של 9 תלמידים = עיצוב התנהגות; 21 ש"ד מקבלים מ'קרן קרבי' (ולכן התוספת של יול"א הייתה מעטה בפועל); 10 ש"ש מ'חמדת'; 16 ש"ש מ'חוגים תורניים'; מ'יול"א - 40 ש"ש. ובנוסף - טיפוח והשקעה רבים מטעם העירייה. דוגמא בולטת: כיתת מחשבים מחוברת לרשת האינטרנט, וכן מחשבים המפוזרים במסדרונות. וכן - קיימת הסתייעות רבה בכוחות-חוץ ללא-תשלום: סטודנטים מהמכללה, סטודנטיות מהאולפנא ומדריכיהן.

ב'קשת נפתלי' התייצב דפוס קבוע: שאיבת משאבים חיצוניים [ש"ש, ציוד, היתר, גישה], והפנייתם לשני מישורים: המישור המעשי-מיידי - יצירת מבנה אופרטיבי לניצול המשאב לטובת התלמידים, והמישור המערכתי לטווח ארוך - הדגשת הדיון הבית ספרי המתמשך: עיון במשאב, תוך התייחסות לראיה ההוליסטית של הנעשה בבית הספר.

ב) הכנסת שבוע לימודים בן 41 שעות - [יול"א].

30.11.97 - הוציאה מנהלת המחוז במשרד החינוך חוזר ובו הודיעה על הפעלת יום לימודים ארוך - החל מתאריך 1.1.98 - בשבעה ישובים במחוז: בכל מוסדות החינוך, ובכל המגזרים שבהם. בחוזר פורטו היעדים, הקווים המנחים להפעלה, העקרונות הפדגוגיים, הפעלת עובדי ההוראה, מבנה יום הלימודים, ודרכי ההתארגנות - ועדת היגוי מקומית, מעקב ובקרה, ולוח-זמנים מחייב.

בישוב היה קיים, לשם מחשוב המערכת החינוכית העירונית, 'פורום הנהגה חינוכית': מנהל אגף החינוך, מנהלי בתי הספר ויועץ חיצוני. פורום זה הפך, עם קבלת החוזר, ליועדת ההיגוי המקומית 'ליו"א'. הרעיונות שגובשו בפורום הובאו לפני נציגי ההורים, המורים והתלמידים. חלק מהנושאים [הזנה] הושארו ע"י הפורום ללא הצעת-תשובה, לדיון פתוח בפורומים הציבוריים. הוחלט כי כל בית ספר יתמחה בתחום-דעת, וכנגזר ממנו - סביבת למידה ייחודית. הפורום, באשרור הפורומים הציבוריים, הכין הגדרות יסוד - וכל ב"ס בנה לו את תכנית יול"א שלו. הגדרת הפורום היתה לשמור על יום ששי כיום העשרה: מבנה שונה משאר הימים, מדריכים חיצוניים, בחירה - כך ניתן להגיע לתחומי דעת חדשים. בבית הספר 'קשת נפתלי' גובשה תכנית ההפעלה בשיתוף ועד ההורים, ובידיעת המפקחת.

בישוב הופעל, מאז שנת הלימודים תשנ"ה, 'שבוע לימודים בן חמשה ימים'. תלמידי בתי הספר היסודיים למדו 39 ש"ש: 35 ש"ש שבתכנית הלימודים הבסיסית + 4 ש"ש עם קרן קרב [1/3 ע"ח הרשות, 1/3 ע"ח ההורים 1/31- ע"ח הקרן]. בבתי הספר לימדו 5 ימים בשבוע, ויום ששי הוקדש להעשרה, בשילוב 'קרן קרבי'.

מהלך הכנסת 'שבוע לימודים בן 41 שעות' לישוב, באמצע שנת הלימודים תשנ"ח - לא היה אמור, על הסף, להביא לשינויים משמעותיים: עד אז למד כל תלמיד בבתי הספר היסודיים 39 שעות בשבוע, וכעת היה אמור ללמוד 41 שעות בשבוע - הפרש של שעותיים שבועיות בלבד.

ברם, מערכת החינוך בישוב ניסתה, בעת הדיונים להחלת יול"א, להשיג יעד חשוב אחר, אשר הוצג בחוזר מנהלת המחוז: גמישות הפעלה, אשר תביא להרחבת המשמעות של בית הספר כמקום חינוך, ולה ארבעה יסודות אופרטיביים:

(1) בממד הזמן - פיזור ההעשרה הנוספת על פני ימות השבוע, ולאורך משך היום.

(2) בממד השותפים - שילוב פעולת המורים והמדריכים החיצוניים.

(3) בממד המסגרות - יצירת מגוון רחב של דרכי הוראה: פרטנית, קבוצתית, וכיתתית, תוך שבירה של מסגרות-הגיל.

(4) בממד הבחירה - הרחבת אפשרויות הבחירה של התלמיד בתכני השעורים.

בפועל, עסקה ועדת ההיגוי המקומית, בדיוניה לתכנון יישום יול"א, בשאלות טכניות-מעשיות: תשלומים, שכנוע המורים לעבוד ימים ארוכים, אופן יצירת קבוצות-למידה, וכו'.

היבט מרכזי, אשר נידון בישוב בכלל, ובבית הספר 'קשת נפתלי' בפרט, היה: מה יהיה השינוי המהותי במעבר לשבוע ארוך בן 41 ש"ש? והרי, מדובר בהקצאת משאבים נוספת מזוערית, מטעם משרד החינוך - 2 ש"ש = 5% - מהיקף שעות הלימודים. לשאלה זו לא ניתן מענה, באמירות השונות שהובעו במערכת העוטפת את 'קשת נפתלי':

א) כך בחוזר שהפיצה מנהלת המחוז: צוין כי בחינוך הממ"ד יוקצה שלישי מתוספת השעות לכל אחד מהתחומים הבאים: העלאת רמת ההישגים הלימודיים, העשרה תרבותית וחינוכית, תגבור לימודי היהדות; וכן, הודגש כי הפעלת יול"א תשמש בראש ובראשונה מנוף לשינויים ושיפורים בבית הספר, ולא תכלול רק שינוי ארגוני.

ב) כך המפקחת על 'קשת נפתלי', אשר הדגישה את הערכתה החיובית לתכנית יול"א ככלל, לא הייתה שותפה פעילה ומשמעותית בישיבות שהתקיימו ב'קשת נפתלי' לגיבוש תכנית יול"א. הנימוק שנתנה לכך היה "דליה [מנהלת בית הספר] מסתדרת לבד" והיא - המפקחת - "מלווה אותה מרחוק". ברם, היא ישיבה עם המנהלת, לפני תחילת תהליך התכנון, על המטרות בהפעלת יול"א: "בניתי יחד עם דליה את מטרות יום החינוך הארוך - על בסיס מחשבותיה של דליה". בחשיבה על המטרות התייחסו בעיקר לאופציות הארגוניות הנוספות שתעלינה בבית הספר, ולעשייה השונה שתתאפשר.

ג) כך מנהל המחלקה לחינוך בישוב, בישיבות ועדת ההיגוי שהתקיימו לתכנון הפעלת יול"א, שהדגיש במפורש: "בואו נשים דברים על דיוקם: יול"א נועד לתגבר את הילד בלימודים - לא חוגי אמנות וכו'. עברית, אנגלית, מתמטיקה, והוספנו תקשורת

ואמנות". והסביר גישתו: "אם נלך לפי לימודי העשרה, בשנה הבאה כנראה יקרה קרב' תמשיך לעבוד. כאן מדברים על לימודים פרופר".

בדבריו אלה נמצאת תשובה, המתחשבת במיזע רות השוני הצפוי, דהיינו - תפיסה הרואה את מרבית מטרות יול"א כמושגות כבר, עקב שבוע הלימודים בן 39 ש"ש הקיים, ולכן - הדגשת התגבור הלימודי במקצועות המרכזיים.

דהיינו - שתי גישות שונות: האחת, לה שותפות מנהלת המחוז והמפקחת, חותרת לנצל את הפעלת התכנית להשגת שינויים בדרכי העבודה של בית הספר. השניה, אותה מציג מנהל המחלקה לחינוך, מעונינת להגביר למידה.

מנהלת בית הספר בחרה, באופן מפורש, באופציה הראשונה. היא רואה ב"יול"א תוספת של משאבים: שעות, ואפשרויות גמישות להתארגנות: "תרומתו לביה"ס: א) משאב בין המשאבים [זמן, תקציב, כוח אדם], ממש כתרומת הסטודנטים מבחוץ או קרן קרב. ב) מניע לחשיבה נוספת".

ארגון יום הלימודים בבית הספר יקשת נפתלי, לאחר כניסת יול"א, התנהל כך: לומדים 4 ימים בשבוע עד 15.30, ובימים ג' ו' מסיימים מוקדם - כל תלמיד לומד לפחות 40 ש"ש, וחלק עד 45 ש"ש. האפשרויות מוצעות לתלמידים לבחירה בשלש שכבות הגיל: א'-ב', ג'-ו', ז'-ט'.

יול"א כולל: קרן קרב, תגבורים - אישי וקבוצתי, וכן מקצועות נוספים - יוזמה, פרלמנט. בימי ששי מתקיימת [במתכונת שהיתה קיימת כבר ב'שבוע חינוך ארוך בן 39 ש"ש] פעילות העשרה ע"י מדריכי 'קרן קרב'. התלמידים מגיעים לתפילה בשעה 8.00, ובשעה 8.30 מתחילה פעילות ההעשרה. האחראית על פעילות ימי ששי היא ירכות ימי ששי, מורה לח"ג הממלאה התפקיד זו השנה השלישית. ביום ששי נמצאות בבית הספר רק היא ושתי סטודנטיות המסייעות לה, פרט למדריכי 'קרן קרב' [ועובדת נקיון ושומר]. הבחירה ב'קרן קרב' היא יישובית, ובית הספר מסכם עם הקרן את הנושאים, ומשתדל שלפחות בחלק מהחוגים הנושאים יהיו מתואמים עם הנושאים הנלמדים בבית הספר. קרן קרב בוחרת בחברות פרטיות ומאשרת התכנית המפורטת.

מסגרות הפעילות השגרתיות לתלמידים הורחבו: נוספו בחירה בין אופציות ב'כישורי חיים'; שילוב בין-גילאים; תכניות פרטניות; גמישות בהפעלת מערכת השעות השבועית - לא חוששים לשנותה בשעת צורך. בתשנ"ט, אפשרו לתלמידים לא להישאר עד סוף יום-הלימודים (אך היו משתמטים רבים והשנה - חובה). ביום ששי - רק העשרה; בין פורים לפסח השנה, במשך שבועיים רצופים, שוברים את מסגרות הזמן והגיל, סביב נושא 'שורשים'. המחנכות אוספות מהתלמידים את העדפותיהם וצוות-השיווק מארגן הקבוצות, לפי הנושאים/הדרכים, ומכין סמלים שונים לתקופה זאת. מערכת מפורטת מתפרסמת בחדר המורים. לוח הזמנים מוגדר בבירור, והמחנכות יושבות עם כל תלמיד על הלוח האישי שלו, אחת ליומיים-שלשה, קדימה; המורות עובדות ימים ארוכים יותר - אבל רק 4 ימים בשבוע. כאן חל שינוי משמעותי

במעבר ל"א: פיזור השעות הנוספות על ימים נוספים [קודם - רק בימי ששי] ובשעות-יום שונות, הביא את הצורך ללמד שעות הוראה 'רגילות' בשעות מאוחרות יותר.

ההזנה: בתשנ"ט ניסו קייטרינג, ונוצר קושי ארגוני - התלמידים אכלו בכיתות ונוצר לכלוך. השנה - התלמידים מביאים כריכים. כולם מדגישים כי חסר ארגון ההזנה - אפילו כמשאב חינוכי. וכן - לצרכים הפיזיים של התלמידים: לחלק מהם זו אמורה להיות הארוחה החמה היומית היחידה.

אסטרטגית הכנסת יול"א לבתי-הספר בישוב היתה פשוטה וקצרה, היות והשינוי היווה רק תוספת לא-גדולה לקיים [קרן קרב'] - והתרכזה בשיקולי-דעת ארגוניים, בעיקר; חשובה הרבה יותר, ומהווה ציר מרכזי בעשייה הבית ספרית ב'קשת נפתלי', היא האסטרטגיה בה נוקטת המנהלת. היא משתמשת ב"א"א כדי לשנות את שיטת תכנון ההוראה של הצוות: ישיבות-עבודה סדירות ושיטתיות, בהן הצוות כולו מעבד לפרטים את היוזמות אותן מעלה המנהלת. ישיבות אלו משמשות גם כימטבע תרבותי מרכזי לתרבות בית הספר; במהלך הכנסת יול"א נעשו גם שינויים - כהיענות לאילוצים הארגוניים [בעיקר ניסוי וביטול ההזנה המאורגנת] - תוך תיאום עם הפיקוח וההורים; שיקול הדעת שהושקע בהכנסת יול"א בבית הספר היה עצמאי - של המנהלת ושל הצוות - והמשתתפים האחרים [פיקוח, עירייה, הורים] יצאו ידי חובה בהיענות/דיון סמלי בהצעות צוות בית הספר; כבשעת התכנון, גם במהלך הפעלת יול"א דרך קבלת ההחלטות ברורה ואחידה: "צוות בית הספר מכריע" = המנהלת מכריעה, תוך התייעצות ותיאום עם הצוות; השאלות המרכזיות שנשקלו לגבי יול"א כולו [כולל קרב'] עסקו: במידת הבחירה ע"י התלמידים, במידת ההעשרה - מול קידום דרכי הלמידה, במידת הכנסת תכנים יהודיים, ובנושא ההזנה.

יושבת-ראש ועד ההורים פעילה מאד [מורה בבית ספר בישוב אחר], ומסייעת לבית הספר בהיבטים שונים. מעורבת בשאלות ההתארגנות של יול"א. ההורים אינם מגיעים לביה"ס בימי ששי, למרות שהיה ניסיון להביאם, ונשלח אליהם דף הסבר בתחילת השנה, על מנת שסייעו לילדים בבחירת החוגים.

מנהלת בית הספר שבעת-רצון מאופי פעילות ההורים בבית הספר: "שיתוף הפעולה עם ההורים טוב. תכנון תכני יול"א נעשה במשותף עם ועד ההורים המרכזי. ההורים מעורבים ואינם מתערבים. "אנחנו יודעים לעצור את ההורים כשצריך". מאידך, מעורבות כלל-ההורים בבית הספר מעטה, למרות מאמצי צוות המורים. וחבל לה על כך, שכן מקום ההורים חשוב, לדבריה, כדי שידעו הקורה וירגישו חלק בעשייה המשותפת, וכך יתרמו לגאוות-היחידה של התלמידים. הצוות השקיע מחשבה רבה בשאלת שילוב ההורים - בדיונים פנימיים ובהתייעצות עם יועצת ארגונית, שסייעה למערכת החינוך בישוב.

הלקחים מהפעלת יול"א מגוונים - גם משום הראייה האישית השונה, וגם משום הקושי הקיים להבחין בין תרומת שבוע בן 39 ש"ש לבין תרומת שבוע בן 41 ש"ש. בפועל, המתייחסים ליום לימודים ארוך מתכוונים ל"א כפי שהוא מעוצב

כעת - 'שבוע לימודים בן 41 שעות', ואינם מבדילים בין הפעלתו במתכונת התחילית, של 39 שעות, לבין הפעלתו במתכונת העכשווית, של 41 שעות.

ברמות השונות, נשמעת הערכה חיובית ל"א":

המפקחת, המתייחסת לשלב השני של יול"א [תוספת של 2 ש"ש מעבר ל'קרן קרב'], רואה השפעה חיובית, עד כדי 'הוספת נדבך לבית הספר'. וכוונתה, בעיקר, לשני מישורים - בניית תכניות-עבודה מעמיקות ומפורטות ע"י צוות המורות מחד, וגמישות זמן, גיל ובחירה - באפשרויות העומדות לפני התלמידים מאידך. הדוגמא הבולטת לכך - שבועיים 'שורשים'.

הקושי - בתנאים החיצוניים: ימים ארוכים, הזנה וכו'. התרומה: בשעורי הבית, בשיחות אישיות, במעקב לימודי, בהיבטים הבלתי-פורמליים, באופציות רבות יותר, בחשיפת הצוות. חשיבות מיוחדת מייחסת להיבט הבלתי-פורמלי - המבטל לחצים ומתחים. בבית הספר 'קשת נפתלי' הקדישו זמן לעשייה נוספת/מיוחדת, ע"י מורי בית הספר: תחרויות - בנושאי יהדות, טיפוח פינת חי, קשר עם מדריכי 'בני עקיבא', מפגשים עם הורים, טיפוח 'מנהיגות צעירה', הפעלות לפורים, ועוד.

מנהל המחלקה לחינוך בישוב, המתייחס גם הוא לשלב השני, מכריז [הכרזה העומדת בניגוד להצהרתו בפגישת ועדת ההיגוי] על תרומתו המרכזית של יול"א לחינוך: הדיונים על הכנסתו הניבו שינויים של ארגון מחדש, רעיונות לעשייה ולשינויים. טוען כי סיעור המוחות וההגעה לרעיונות חדשים - עיקר העניין. ברם, הוא מבחין בין התרומה לדרך בה מופעלים המורים - דיונים ושינויים - לבין התרומה הישירה לתלמידים, ובלשונו: 'הכנסת המחשבים לבתי הספר השפיעה יותר מאשר הכנסת יול"א'.

יתר השותפים: מנהלת, מורות, הורים ותלמידים מתייחסים לשני שלבי הארכת שבוע הלימודים כמקשה אחת:

המנהלת מרוצה מאד - יול"א הוא תרומה של משאבים ושל אפשרויות גמישות להתארגנות. מעריכה כי יול"א שינה הקיים - גיוון פעולות, אפשר פעילויות נוספות. החשיבות העיקרית של החזקת הילד שעות נוספות בביה"ס - משום העמקת התכנים. יול"א נותן לתלמיד: העשרה, חשיפה לגירויים, העזרות באמצעים נוספים. רואה את עיקר החשיבות בדרך בה שולב משאב יול"א - כנדבך המעשיר את העשייה בבית הספר, ומעמיק את תהליך ההשתלמות של הצוות. היתה שמחה לראות הרחבת יול"א - מעבר ל-41 ש"ש. מצפה שמש"ח יבנה תכנית עם ראיית יול"א - העשרה והעמקה. הבנייה המרכזית, לדעתה, לא תפגע בתכנית הלימודית הבית-ספרית [תלב"ס].

מזכירה הסיבות המניעות את התלהבות המורות ל"א - למרות הקושי שנוסף להן [הארכת יום ההוראה] בהשלכות [שכבר הוזכרו למעלה] על סדרי עבודתן שלהן. המורות, בהתייחסן ל"א, דיברו לרוב באותו הטון של מנהלת בית הספר: עניין נוסף, גיבוש צוות, התלהבות. "הפעלת יול"א מסייעת להורים העובדים", "תורם לקשר טוב יותר של התלמידים לבית הספר - יותר שייכות, יותר אחריות על הנעשה בבית הספר", "תורם יותר לתלמידים המתקשים - אם כי לא לבעייתיים", "זהו משאב נוסף שניתן לנצל לטובת בית הספר", "יול"א גיוון הפעילויות בבית הספר", "דרך טובה להעמקת

התכנים המוענקים לילדים בבית הספר", "יול" א נותן לתלמידים: העשרה, חשיפה לגירויים, העזרות במשאבים "עיקר החשיבות של יול" א: ניצול נכון של משאבים שנוספו".

הערות חיוביות במיוחד נשמעו מרכזת ימי ששי: "היחסים עם התלמידים בימי ששי מיוחדים במינם - נינוחים במיוחד, לא-פורמליים", "יש משובים חיוביים על יול" א", "תרומת יול" א מתבטאת: בהעשרה, בפעילויות הפגה במסגרת בית הספר, באפשרות להגיע למישורים נוספים - כמו נבחרות ספורט, הרחבת שותפות התלמידים [פרלמנט התלמידים], העמקת השימוש במחשבים".

וההערה הנלהבת ביותר נשמעה מחברת הנהלה: "יול" א הביא לשינוי בתפיסת הדברים: תשומת לב רבה יותר לפרט, וגיוון העשייה".

רק בשוליים ניתן לשמוע השגות - וגם הן במרומז, ובעקיפין: אחת המורות ציינה, כי משום הקושי ללמוד בשעות האחרונות - רצוי לרכז בסוף היום שעות לא-עיוניות = חזרה לתפיסת העשרה כנספח ליום הלימודים; מורה שניה ציינה כי היא מתנגדת לפרויקטים - "יזבוז אנרגיה, אלא אם כן משתלב בתפיסה ומקדם לכיוון רצוי" = הבעת תחושה כי הפרויקטים, המוזכרים כתרומתה הרבה של תכנית יול"א, מוגזמים/רבים מדי/אינם לעניין; מורה אחרת העירה, כי מתכונת יול"א אינה מתאימה לתלמידים בעייתיים - שפעמים רבות אורך היום קשה עליהם; ומחנכת הכיתה לעיצוב ההתנהגות [כיתה ג' = חינוך מיוחד] מסכמת, כי מתכונת יול"א אינה מתאימה לתלמידי החינוך המיוחד - לא מחזיקים מעמד עד סוף היום. "ואם הכרח - יש לתת רק שיעורים חוויתיים";

רב בית הספר מרגיש, כי "עוסקים הרבה במסגרות", והוא מעדיף ש"יעסקו יותר בתכנים".

מורה אחרת השיגה על תכני ההעשרה: חסר תוכן של הכנה לחיים: כישורי-חיים, תקשורת, קבלת החלטות, עשייה פרקטית (כלכלת בית, תיקוני בית) - ויותר אפשרויות בחירה לתלמידים.

תלמידות כיתה ט', כששוחחו על יול"א העלו חסרונות: הבחירה מעטה - 2 מתוך 3 חוגים מוצעים; חלק אינן מרוצות מתוכני החוגים - אינם מתאימים לגילן. למרות הקשיים, מעריכות יול"א בחיוב רב, ולראיה: הנוכחות בימי ששי חובה רק עד כיתה ו', אך באים כולם - כי החוגים מעניינים [וגם משום שרק המשתתפים בהם יוצאים לטיולים]. על ההתאמה לנושאי ביה"ס - קיימת בחוג 'הפרלמנט', בנושא האלימות, אך לא ניכרת בשאר החוגים. חוג נוסף שמנסים לקשר לנושא ביה"ס - חוג היזמים, יזמו מועדוניות לתלמידים, וקיימו דיון על הסיוע לזולת.

ההורים, כפי שיוצגו ע"י יו"ר ועד ההורים המרכזי של בית הספר, רואים בחיוב את שבוע הלימודים הארוך, למרות הקשיים. יול"א הוסיף שעתיים בפועל בשבוע, המנוצלות ללמידה כך, שיש פחות שעורים להכין בבית. תרומת יול"א המרכזית לתלמידים - חדות הלימוד: "יש לי מה לומר, מקשיבים לי, אני לומד מה שמעניין אותי". הכנסת יול"א תרמה לחשיבה בונה: איך לנצל השעות להשלכות עמוקות יותר.

תרומת יול"א מול קרן קרב: להעמקה/ללמידה/למחקר. המורות משתדלות היום יותר לכוון את התפתחות הילד, מאשר קודם, שהעמיסו עליו שעורים. תרומת יול"א לימומחיותי [למידת החקר] משפיעה גם מעבר לשעות יול"א - בחשיבת הילדים ובעיסוקיהם.

הערה שהעלתה יו"ר ועד ההורים - יש לחשוב על ההזנה באופן מסודר: היתה רוצה לראות בבית הספר חדר אוכל מסודר, ואפילו בתשלום ההורים. הארוחה המסודרת החמה, בעיקר בחורף, חשובה לכל התלמידים. היתה שמחה לראות הרחבת יול"א - מעבר ל-41 ש"ש. מדגישה חשיבות ההתארגנות הרב-גילאית של יול"א, במינון נמוך, לחשיפה בין הגילאים.

השפעות יול"א על תרבות בית הספר והנורמות שלו במישור הארגוני והלימודי:

קיימת הרגשה של בחירה אצל הצוות, ובמקצת אצל התלמידים - תכני העשרה, תכני עבודת החקר; קיימת הלימה חלקית בלבד בין העשייה המוצהרת במישור ההתארגנות לבין הקיים - הצוות נסחף אחר תכניות המנהלת ואינו שותף שווה ביוזמה ובקביעת המטרות [התכניות מובאות להשתלמויות המורים כשהן מנוסחות ע"י המנהלת, אשר מנסחת גם את הקווים האופרטיביים הנידונים אחר כך בצוותים מצומצמים]; גם במישור הלמידה - ההצהרות רמות יותר מהעשייה בפועל [משאבים רבים (בציוד ובשעות) מושקעים בבית הספר בנושא המחשבים, השימוש בהם ע"י התלמידים מיומן - אך השימוש טכני ברובו, והחקר מודרך במפורט ע"י המורות];

התכנון הפך לשיטתי יותר, תוך ניצול ברור של הכנסת יול"א - שהפך למנוף לשם גיבוש התכנון השיטתי; לא קיימת, למרות ההצהרות, שותפות התלמידים בתכנון, וגם לא של הסביבה - פיקוח, עירייה, הורים, קהילה - למרות שהכל נבנה בתוך המסגרת ששורטטה ע"י משרד החינוך; יול"א הגביר את המידה של ה-accountability בצוות, שהיתה מודגשת עוד קודם לכן - כלפי בית הספר כקהילה וכלפי כל תלמיד; הרחבת התכניות שאפשר יול"א הביאה לתוספת משובים - על יול"א עצמו, על פרויקטים, ועל עבודת ההכנה והתכנון; קיים ניסיון מוצהר להפוך את יול"א למנוף לשינוי שיטות ההוראה והלמידה - עבודות חקר, למידה לא-פורמאלית בחוגי העשרה. התחומים בבית הספר בהם התחוללו שינויים עקב הכנסת יול"א [כולל 'קרן קרב']:

חל שינוי גדול בדרך התארגנות בית הספר באשר לתוכני הלימודים ודרכי ההוראה - תוך פיתוח ראייה הוליסטית; החל תהליך של שינוי מערך הלימודים - לכיוון פלורליזם תכני הלמידה/גיוון דרכי הלמידה/גיוון מסגרות הלמידה/שינוי במינון תכני הלימודים; דפוסי הארגון התגמשו מאד, וקיימת המודעות כי ניתן למצוא פתרון ארגוני/מסגרותי לכל בעיה אינדיבידואלית; בית הספר הפך להיות מקום בו התלמידים והצוות נמצאים יחד במשך שעות רבות יותר של היום; וחשוב - מצבים אלה נתפסים - ע"י הצוות וע"י ההורים - כדרך העולם הטבעית;

תפיסת מהות הזמן ותרבות הזמן: קיימת ביקשת נפתלי התחלה של 'זמן פרטי' -

מחשבים מפוזרים במסדרונות, ותמיד [בהפסקות, וגם בזמן שיעורים] תמצא תלמידים רתוקים אליהם; אחריות של תלמידים על פעילויות ותחומים: על 'פינת החי', על

תחזוק מחשבים, על פרויקטים לימודיים; וזמן דיפרנציאלי - למידה רב-גילאית בחוגי ההעשרה של ימי ששי, וכן 'שעות רוחבי'; 'ריתמוס' בית הספר קיבל דחיפה ניכרת - ניצול ברור של המושג 'יול' א' לביסוס תהליכי העבודה הסדנאית של הצוות ולהובלת תכניות חינוכיות שיטתיות: התגבש דפוס מסודר וקבוע של עבודת הצוות בשתי פגישות שבועיות קבועות, אשר בהן קיימת עבודה שיטתית על ניסוח מטרות ותכנון דרכים ליישומן.

ולסיכום היבט הזמן: קיים ב'קשת נפתלי' ניסיון ברור להגמיש את ניצול זמן התלמיד בבית הספר, באופנים שונים, במידה ניכרת - תוך שמירה על בסיס הלימוד הכיתתי.

ס י כ ו ם

בית הספר 'קשת נפתלי' הינו, אכן, כוורת שופעת עשייה. עשייה, לה שותפים כולם - מורות, סטודנטים, הורים, מתנדבים - בניצוחה של המלכה, המנהלת. המורות תופשות את התנהגות המנהלת - כמלהיבה, מאתגרת, מדגישה תפוקה, גמישה ארגונית, ומתחשבת. ברור להן, והן מביעות זאת, כי אישיותה היא היוצרת את אקלים בית הספר. גם התלמידים תופשים את בית הספר כמקום חם [מרגישים כאן כמו משפחה], מחנך [מחנכים כאן לערכים], הדורש משמעת ברורה. הם ערים לעובדה שבית הספר מתמודד על ערכיהם - רובם באים מבתי מסורתיים [לא דתיים] וממשיכים לימודיהם בתיכון הכללי במקום - ורואים זאת בחיוב. מורגשת בין התלמידים אוירה אינטלקטואלית - עסוקים בלידה, מכינים עבודות-חקר, משתתפים בחוגים מגוונים, אך בניחותא, ולא מתוך תחרות של הישגיות.

ככל שהאורח הכיר יותר את הנעשה בבית הספר, הוא הבחין בבירור בגישה ההוליסטית: בגיבוש המטרות וניסוח הערכים, בדרכי העבודה, בעיצוב התרבות הבית-ספרית, בחשיבות הניתנת למשובים. בבית ספר הפועל כך בתכנון ובחשיבה, אמורה להיות תפוקה להשקעת משאבים, ואכן, ניכר כי המשאבים שנוספו ע"י תכנית יול"א תרמו לתוצאות החינוכיות של העשייה בבית הספר. יום החינוך הארוך בבית הספר 'קשת נפתלי', בכפל היבטיו: משאב של שעות ומשאב של גמישות - אפשר לבית הספר להוסיף נדבך משמעותי לאיכות העשייה החינוכית.

ברכה רבה יש ביול"א ב'קשת נפתלי': בעיקר כמנוף לעשייה בית ספרית אחרת, כגורם המגמיש היבטים שונים בבית הספר - תכני לימוד, סדר היום, ארגון קבוצות הלימוד, והכנסת היבט הבחירה לתלמידים.

בתום הביקור האחרון בבית הספר, אסף האורח את ניירותיו שעל השולחן בחדר המנהלת, ערס את החוברות שמסרה לעיונו, וביקש לשאול רק עוד שאלה אחת: מה החלום? איך היא רואה בחלומה את העיצוב הסופי של ביה"ס? תשובת המנהלת היתה

ברורה: "מה שחשוב הוא להתקדם, להתפתח, להשתנות. צריך אמנם מטרה 'כמגדלור אליו מכוונים' - אך גם המגדלור מתפתח. העיקר הוא - תהליך העשייה".

דהיינו - יש כיוון, והוא יזום ע"י המנהלת: התפתחות ושכלול ע"י עשייה מתמדת, המלווה חשיבה משלבת-כל. בית הספר 'קשת נפתלי' נמצא בזרימה מתמדת של עשייה. הוא אוגר משאבים ואנרגיות מהיקף רחב ומגוון של הסביבה, ומעבד אותם לטעמו - תוך עיסוק מתמיד בתכניות לימודים ובפרויקטים חדשים.

שרלו יאיר

יישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות

פורטרט בית ספר רבנו תם

רעש מחריש אוזניים קיבל את פני בהגיעי למחלף לוד . מטוס אחד המריא ואחר , נחת . לרגע , אני מרשה לעצמי לחלום ולהרגיש "בחוף לארץ" הגעתי לפאתי הישוב שבו בית הספר . אני שואל עוברי אורח בכניסה הצפונית לעיר : " היכן בית הספר הדתי אותו אני מחפש " ? " פה מיד ליד השוק ... בשכונת הזבל ... מה יש לך לחפש שם..... הכל זבל צריך להרוס את המקום....." "

משפטים וביטויים שנזרקו לעברי ע"י הנשאלים , ואני "נוחת" חזרה ל- "ארץ" בטוח שאפגוש בית ספר מוזנח , מערכת חינוכית שתדכא אותי אני פוגש את ההזנחה בכל מקום.... אשפה פסולת בנין ... כבישים רעועים ... הצבע השולט אפור בניינים ישנים הרבה תושבים באמצע היום ללא מעש שכונה מעורבת , בה תושבים יהודים וערבים , אתיופים ורוסים , עובדים זרים ממקומות רבים בעולם . זו שכונת הגירה . מי שמתבסס מבחינה כלכלית או שנפלה לידו הזדמנות לברוח מהשכונה עושה זאת. לשכונה תדמית קשה. האזור קשה. בשכונה אלימות וסמים.

לפתע אני שומע צהלות של שמחה והמולה רבה . אני מזהה מייד את חצר בית הספר . החצר רוחשת ככוורת דבורים . התמונה צבעונית מאוד . ילדים בעלי תווי פנים בצבעים שונים. הלבוש מגוון וצבעוני . נראה שהמקום לא שייך באופן טבעי לסביבה שדרכה עברתי עד הגיעי לבית הספר . הייתה זו שעת ההפסקה . כל הילדים נמצאים בחצר , בכל פינה קבוצה אחרת עסוקה בפעילות קבוצתית, דיבור , צחוק , משחק כדור ועוד . נכנסתי לתוך חצר בית הספר.

בשער קידמה אותי אישה בהירת שיער , נראית בריאה וחזקה , במבטא אירופאי "כבד" . היא השומרת בשער בית הספר מטעם חברת השמירה. רק לאחר כשעתיים , במהלך השיחה עם מנהלת בית הספר , יתברר לי שהיא יו"ר ועד ההורים..... ואימא פעילה מאוד לטובת כל ילדי בית הספר . נפגשתי איתה למספר שיחות, היא אומרת: " לא מצאנו שומר שהסכים לעבוד בשכונה הזו ... אז התנדבתי אני להיות השומרת וכיום אני מועסקת ע"י חברת השמירה " יו"ר הועד היא אם לשני ילדים בבית הספר שנמצאת עשרים וארבע שנים בארץ וגרה בשכונה. היא מספרת: " בבית הפרטי שלי לא קיבלתי חינוך יהודי . רציתי שהילדים שלי יכירו את השורשים ולכן שלחתי אותם לכאן. מאז שהם בחינוך הדתי אני מדליקה נרות בערב שבת " ... היא התנדבה לוועד למען ילדיה בגלל הבעיות בשכונה רצתה לדאוג שתהיה מסגרת מוגנת לילדים שלא יסתובבו ברחובות.

היא ממשיכה: " הייתי חוזרת בארבע אחה"צ מהעבודה והילדים שלי ושל משפחות רבות , היו ברחוב משעה אחת בצהרים , מסיום הלימודים ועד שהאמהות חזרו מהעבודה ."

מעניין לכמה בתי ספר יש למנהלת נגישות מיידית ליו"ר ועד ההורים שהיא שומרת הביטחון בביה"ס ?

זכיתי לראות את יו"ר ועד ההורים משמשת לא פעם כשופטת במשחקי כדורגל בין התלמידים בהפסקות....

עליתי לחדרה של המנהלת . בכניסתי לחדרה , עדיין תחת ההלם של השכונה המוזנחת , צדו את עיני כל תעודות ההוקרה והפרסים שזכה בהם בית הספר בשנים האחרונות. מצאתי שם תעודה המעידה על זכייה במקום השני בפרס החינוך לשנת תשנ"ט . מצאתי תעודת פרס ממנכ"ל משרד החינוך עבור הצטיינות בבניית והפעלת ההשתלמות המוסדית . תעודת הוקרה ממנהל החינוך הדתי שבמשרד החינוך על שהיו בין המועמדים הראשונים לפרס החינוך הדתי . תעודות מטעם העירייה. פרס על הפעלת פרויקט חמד"ת (מטעם מרכז החינוך הדתי) . תעודת הוקרה לפרוייקט זהירות בדרכים , לקליטת עליה , למעורבות קהילתית ועוד. לרגע , התמונות של החוף ותעודות ההוקרה והפרסים שמבפנים מתערבבות לי . איני מבין כיצד זה קורה . איך בית ספר במקום כזה יכול להיות מוצלח .

לקח לי מעט זמן לתת תשובה . התשובה מתחילה ב.... צ. שמנהלת את בית הספר כבר תשע שנים . לפני כן הייתה מורה ומחנכת באותו בית ספר .

מנהלת בית הספר מגיעה לבית הספר מישוב רחוק , מרחק של כשעת נסיעה בכל יום , לכל כיוון . " מדוע את באה לכאן מרחוק וממשיכה כל-כך הרבה שנים ? " אני שואל . " הוראה , חייבים לאהוב מבפנים ... מי שלא אוהב את זה באמת עוזב אני עוד כאן " .

על פי חוזר מנכ"ל משרד החינוך , על מנהל בית ספר ללמד במסגרת משרתו , מינימום שש שעות. איני בטוח שכל המנהלים בבתי הספר עומדים בכך . מנהלת בית הספר הזו מלמדת (בתש"ס) שתיים עשרה שעות שבועיות, בנוסף לניהול בית הספר . היא מלמדת בכיתות הגבוהות ו' - ח' את מקצוע ההיסטוריה. היא מלמדת אותם בשעות הצהריות ובשעות יול"א, שהאריכו את יום הלימודים . המנהלת אינה צריכה לספר לי ... אני מרגיש שהיא נמצאת בבית הספר , מהבוקר ועד רדת החשיכה.

הדוגמא האישית של המנהלת משפיעה לטובה על כל המורים. המורים והורים רבים משתמשים במילה "סוחפת" בהתייחסות למנהלת.

מורה אחת אומרת : "היא סוחפת אותנו ואנחנו נסחפים אחריה. היא נותנת את הלב מעל ומעבר וזה מושך אותנו וכולנו לוקחים ממנה דוגמא".

בית הספר בן שלושים וארבע שנים . הוא אחד משלושה בתי ספר דתיים קטנים שנמצאים בעיר. בית הספר בסכנת סגירה. מידי שנה, לדברי המנהלת וההורים , מתרוצצות שמועות על סגירת בית הספר , מחוסר כדאיות כלכלית לעירייה. העירייה רוצה לאחד את בתי הספר הדתיים ובכך לחסוך משאבים . "נורא ואיום לעבוד בחוסר ודאות ולהשקיע את הנשמה " משפט שנשמע מכל מורה בבית הספר. יחד עם זאת מפליא לראות את עוצמת ההשקעה בילדים ובבית הספר באווירה של אי ודאות . לדברי יו"ר ועד ההורים כלל לא בא בחשבון לסגור את בית הספר או להפסיק את פרויקט יול"א. יו"ר הועד אומרת : " אם יפסיקו את יול"א פה, יהיה חבל מאוד ויהיו יותר בעיות של אלימות ועבריינות בשכונה".

מידי שנה נלחם ועד ההורים ומבטיח שקט לשנה אחת נוספת .

שנים עשרה שנה נמצא בית הספר בשכונה זו. לומדים בו 178 תלמידים, תלמידי כיתות א' ועד ח', בנים ובנות מעדות שונות: אתיופים, רוסים, בני עדות המזרח, בוכרים, גרוזינים. חלק גדול מהם הם כבר בני הדור השני בשכונה, שגם הוריהם למדו בבית הספר. חלקם עולים חדשים. במשך שנים היה בית ספר ממלכתי בשכונה, ששכן בצמוד בבניין גדול יותר ואסתטי יותר. מספרת המנהלת: "אנחנו היינו מתוסכלים, החלטנו להשקיע אנרגיה ולהגיע ליחודיות ביחס האישי לתלמידים ובתכנים הנלמדים".

המנהלת ממשיכה ואומרת שלפני שנתיים נסגר בית הספר הממלכתי. חלק מן התלמידים שנותרו בו עברו לבית הספר הדתי.

לדבריה: "ההורים פה רואים את השקט והשלווה, את היחס האישי המיוחד לכל תלמיד, לכל הורה ולכל אורח. אנו מקבלים את כולם, אפילו שהם לא דתיים".

המנהלת ממשיכה ומסבירה לי שבבית הספר יש רק כיתה אחת בשכבה. חלק מהכיתות אינן תקינות. אין מספיק תלמידים בכיתה לזכותה בתקן מלא. כיתת החינוך המיוחד היא רב גילית, כדי שתהיה תקינה. בחלק מהשעות שהתקבלו להפעלת יול"א היא השלימה את תקן השעות של הכיתות הלא תקינות. כמו-כן היא לקחה שעות מסל הטיפול להשלים כיתות לא תקינות. בית הספר מוגדר כבית ספר ממלכתי דתי אומנותי ... במסגרת "צביעת" בתי הספר בתחומי התמחות

והיא ממשיכה: "תחום האומנות צריך לקבל דגש בבית הספר. יש לי מורה מצוינת לאומנות וגם חדר סדנא אומנותית, אבל בפועל אין לבית הספר משאבים לאומנות, ולכן אני אפילו לא מזכירה זאת בפרסומים על בית הספר ובודאי לא להורים".

במספר ביקורים שלי בבית הספר שמתי לב לתופעה המתרחשת בבית הספר בסוף יום הלימודים. התלמידים אינם הולכים לביתם, כפי שמוכר לנו מבתי ספר רבים. פה בבית הספר בסוף יום הלימודים, לדברי המנהלת, המורים והתלמידים גם לפני הארכת יום הלימודים, ממשיכים לשהות בשטח בית הספר. הם משחקים בכל מיני משחקי כדור, הם נוכחים בכל פינה כיחידים ובקבוצות וכד'. לא נראה שהם ממהרים הביתה.

תופעה זו המשיכה לדברי המנהלת, גם לאחר שבית הספר הצטרף לתוכנית יול"א. גם לאחר יום הלימודים הארוך הם אינם ממהרים לביתם. נראה שבשכונה זו בית הספר הוא מקור החיים החברתיים והתעסוקה הלא פורמאלית של התלמידים.

אני שואל את המנהלת: "מהו בית הספר עבור השכונה"? .?

והיא עונה: "בית הספר הוא העובד הסוציאלי של הילדים וההורים, הוא הפסיכולוג, הוא "ההורה" שנותן לילדים לאכול כשאינו אוכל בבית. אין לתלמידים כל פעילות בשכונה מעבר לבית הספר. בית הספר הוא מקום הלימודים, שהייה, ההעשרה והבילוי הבלעדי של התלמידים". לדברי יו"ר ועד ההורים כיף לילדים לבוא לבית הספר. היא רואה אותם נשארים בשטח בית הספר לאחר סיום הלימודים והיא נדרשת ל"סלק" אותם הביתה בחיוך.... היא ממשיכה ואומרת: "בית הספר נותן לילדים הרגשה של בית חם וטיפול במצוקות שלהם".

נפגשתי באופן אקראי עם מנהל שיקום שכונות שבשכונה,

הוא אמר לי מה הוא חושב על בית הספר: " זה ביי"ס עם נשמה... וזה משליך על הכל. המורים משקיעים פה את הנשמה. בית ספר והמורים באים במקום כל הסוציאלי שאין בעירייה וכל מסכן מקבל פה יחס ונשמה".

מנהלת בית הספר והמורים מקבלים אצל ההורים ציון גבוה מאוד במסירות ובשליחות בעבודה, ביחס המיוחד לתלמידים, בנתינה העצמית של המורים.

אומרת יו"ר הוועד: " אפילו בימים חופשיים שלהם אני רואה פה את המורים מסתובבים "... בכל הימים והביקורים שנכחתי בבית הספר, צפיתי במפגשים רבים לא פורמאליים במסדרונות בית הספר בין מורים ותלמידים. נראה שיש יחס מיוחד ואווירה מיוחדת של קשרים בין המורים לתלמידים. התלמידים אינם ממהרים לברוח בהפסקות מחוץ לבניין לחצר, והמורים אינם ממהרים לחדר המורים להסתגר שם

גם ביחס למורים נצפתה תופעה של עזיבת בית הספר בסיום יום הלימודים ברוגע, לא "בבריחה", מורים רבים מתעכבים ואינם ממהרים להעלים משטח בית הספר.

אומרות המורות: " יש פה בבית הספר תרבות של להישאר תלמיד פונה, לא נשאר אותו ללא מענה ופתרון לבעייתו. גם הורים מתקשרים והמורים יענו להם ורק אח"כ תלך כל מורה לדרכה".

אני רוצה לשתף אתכם בחוויה שנכחתי בה בביה"ס. אחת האמהות מהקהילה האתיופית ששולחת את ילדיה לבית הספר, ילדה בן. לאבי המשפחה ולמשפחה היו קשיים אישיים וכלכליים. היתה בעיה עם ארגון ברית המילה.

אומרת מנהלת בית הספר: " זה היה ברור! בית הספר הוא שיזם וארגן את עריכת הברית". הייתם צריכים להיות באותם ימים בבית הספר ולראות את בית הספר ככורת רוחשת... מהמנהלת, המורים, ההורים, התלמידים ועד ארגונים שונים שגויסו ע"י בית הספר לתרום, כל אחד לפי יכולתו, לעריכת הברית. חלק עסקו בארגון הטקס, חלק קישטו את בית הכנסת של בית הספר לקראת האירוע, חלק ערכו שולחנות וחלק הביאו כיבוד. נאספו מתנות, כספים, גויסו ארגונים חיצוניים וכד'.

טקס ברית המילה שנערך בבית הספר בהשתתפות כל התלמידים, המורים וההורים היה יום חג לכל בית הספר. היתה זו שמחה משותפת. אחדות אמיתית.

תלמידה צעירה אמרה: "יו... זה נראה כאילו לבית הספר נולד ילד".

מרכזיותו של בית הספר לקהילה ולשכונה חוזר ועולה בסיפורים רבים שסופרו לי. אחד מהסיפורים הוא סיפור עצוב, סיפרו לי אותו מספר מורים והורים. אחד התלמידים היה חולה מאוד ושהה בטיפול נמרץ. כל ההורים והתלמידים ותושבים מהשכונה נסעו יחדיו ל"כותל" לתפילה. בית הספר גייס והשיג אוטובוסים בהתנדבות. התלמיד, לצער כולם נפטר. בית הספר גייס כספים למצבה. יום השנה לזכרו נעשה בבית הספר בארגון בית הספר.

סיפור "רגיל" אחר שסופר לי, באחד הימים לקראת ביקור של אנשים בבית הספר, פוטר קבלן הניקיון ע"י עיריית לוד. מורים רבים ותלמידים התנדבו לשטוף ולנקות את בית הספר.

משאבי בית הספר דלים ביותר. כדי לבצע את תוכנית יול"א, נדרש בית הספר להשקעות נוספות ובעיקר בציוד, בחומרים, בשכפולים וברכישת משחקים וחומרים חינוכיים. החשב העירוני מקציב לבית הספר סכום פעוט ובוזה צריכים להסתדר.

בית הספר הוא בודאי בין הראשונים שהיה צריך וזכאי ע"פ כל פרמטר לקבל מחשבים במסגרת "מחר 98". המחשוב נדחה ע"י מפעל הפיס עקב אי השלמת העירייה את חלקה בעסקה בכל הקשור לציוד הבסיסי, לבניית מעבדה, ריהוט המעבדה כנדרש, מערכת חשמל, מיגון וכד'. במקלט (מחשב פריצות...) נמצאים ששה מחשבים בלבד. כל כיתה מגיעה לשיעור שבועי כשהיא מחולקת למחצית בכל שיעור.

לבית הספר רציונאל חינוכי ותוכנית עבודה שמפורסמים לעין כל בכניסה לבית הספר. המוטו הוא - בית הספר פועל מזה כמה שנים לשיפור וחינוך התלמידים בשלושה מוקדים: התורני, הלשוני, האומנותי. הצומת שבה מתהדק הקשר בין שלושת המוקדים היא הסביבה הלימודית. בשנת תש"ס החליט חדר המורים כי היסוד המארגן כמקשר בין התפישות יהיה הנושא השנתי - כבוד האדם. הפסוק אותו הפכו המורים למשמעותי ביותר עבור התלמידים הוא "חביב אדם שנברא בצלם".

לבית הספר חזון - לפתח בוגר בעל מיומנויות חברתיות, כשירות לשונית ואומנותית ודתית ככול שניתן. לפתח אוריינות מילולית שלתלמידים רבים חסך בבית. מסורת יהודית, אסתטיקה ואומנות לחשוף בפניהם תרבות שאינה שלטת בבתיים רבים.

פעילויות לא מתבצעות בבית הספר בשעות הערב מחשש לבעיות אלימות ופשיעה. בית הספר נסגר ומתפנה ברדת החשיכה. בימי שיעון הקיץ בית הספר פתוח בשעות רבות יותר. מסיבות וחגיגות (חגיגת בת מצווה, מסיבת הסידור וכד') הכוללים הורים יש לקיים בשעות הערב כדי שהורים יגיעו. מסיבות כאלה ניתן לערוך רק במתנ"ס הצמוד לשכונה, ולא בבית הספר. גם במקרים אלו יתקיימו פעילויות רק אם המשטרה מאבטחת את המתנ"ס, ואת הרכבים של המורים וההורים. ללא אבטחה אין פעילות.

הורי בית הספר, כמאה ועשרים משפחות חילוניות-מסורתיות. רובם אינם מעורבים, ואינם מגלים כל עניין בביה"ס. ההורים הפעילים מונים כ- עשרים הורים, מתוכם פעילים בעיקר יושבת הראש ועוד שני הורים. ההורים מתגייסים כאשר עומד על הפרק נושא סגירת בית הספר.

בתחילת הדרך להפעלת יול"א כינסו המנהלת וועד ההורים את ההורים, ודיווחו להם על המטרה ועל מיבנה הלימודים החדש. ההורים לא נדרשו לתשלום ולא לכל עשייה אחרת, לא היתה להם כל התנגדות. הרעיון של יול"א קנה את ההורים. הם שמחו מאוד על המסגרת הממוסדת בבית הספר, ועל כך שהילדים וההורים יגיעו הביתה יחד. ההורים נשאלו מה לדעתם כדאי ללמד בתוספת השעות של יול"א. רבים לא ידעו מה לענות.

לדברי יו"ר הוועד: "חלקם מבינים אולי, אבל רובם אינם מבינים, ולכן נתנו למנהלת ולבית הספר להחליט מה ייעשה בשעות אלו".

בימים הראשונים להפעלת יול"א, מספרת מנהלת בית הספר, היו מתקשרים לבית הספר כ- 20 הורים מידי יום לדווח שהילדים הצעירים עייפים מאוד ונרדמים מיד בשובם הביתה, בשעה 16:00-15:30. ההורים התלוננו שאינם מספיקים לראות אותם ולדבר איתם. בהמשך הדרך התלמידים התרגלו והתופעה נעלמה. לדברי המנהלת והמורים, ההורים כולם כאחד שמחים מאוד על הארכת יום הלימודים. למורים תחושה שההורים רואים את בית הספר כשמרטף והם נהנים מכך.

המנהלת מספרת: "באחד מימי החורף, כאשר היה קר מאוד והילדים היו קפואים, החלטתי לשחרר את התלמידים בשעה שתיים במקום בשלוש וחצי... למחרת קיבלתי טלפונים מעשרה הורים, שכעסו עלי מדוע אני משחררת את התלמידים לפני הזמן ושבעתיד לא אשחרר אותם גם בתנאי מזג אוויר קשה. הם טענו שיותר טוב להם להישאר בבית הספר. אמרתי לעצמי שאין לילדים בשכונה אלא את בית הספר".

אם אחרת: "יול"א מעולה כי השכונה נוראה וטוב שיהיו בבית הספר. ההורים עובדים וחלשים ולא יכולים לעזור, ופה נותנים להם המון. הקושי שלנו הוא ביום ששי... הילדים חוזרים בשתיים עשרה וחצי ומשתעממים... ואני צריכה למצוא להם תעסוקה ולהפעיל אותם, כי הם רגילים מבית הספר להיות בפעילות כל היום... אני רואה שהם שמחים ללכת לבית הספר, וגם עושים שם שעורי בית ולא מביאים הביתה. אפילו אם הם חוזרים בחורף בשעות חושך, זה כדאי"...

ארבעים וארבעה מורים מגיעים ללמד בבית הספר מישובים וערים בסביבה. הצוות כמעט קבוע והם אומרים: "אנחנו נשארים פה, למרות שמציעים לנו לעבור ללמד בבתי ספר קרובים למקום מגורינו אנחנו נשארים פה".

מדוע? מה מושך מורים מישובים מבוססים ללמד פה בית הספר? המורים מספרים כי האווירה פה נעימה מאוד, אווירה של משפחה. רמת הדאגה לתלמיד, למורה, להורה, היא מיוחדת. אין פה היררכיה והמורים שותפים בכל. כל מורה יכולה ליעץ ולהציע פתרון, כל מורה יכולה לתרום רעיון ויוזמה. שיתוף פעולה נהדר בין המורים, מספרת מורה "כשאני מבקשת מידע או סיוע ממורה אחת היא תמיד תיתן לי ותעזור ולא תשלח אותי להתרוצץ..."

כמה ביטויים שחזרו על עצמם בשיחות היו:

"אנו מרגישים פה שליחות"

"התלמידים מחזירים לנו חום ואהבה וזה כל כך מרגש וחשוב שאי אפשר לעזוב מקום כזה"

"ההורים מפרגנים" לנו. הם יודעים לומר על בית הספר מילים רבות וטובות על ההשקעה של המנהלת והמורים".

ואכן אם אחת אומרת: " יש לי ילדה בכיתה ח'. ביה"ס עושה הכל למען הבנות שלנו שיגיעו ושיצליחו להתקבל לאולפנות הטובות. בית הספר מביא אותן לשם והן מצליחות וזה הישג גדול. המורים לא רק באים לעבוד אלא מעבר לנשמה. עזבתי את השכונה ועברתי מקום מגורים אבל החזרתי את הבנות שלי לבית הספר הזה. שם בבית הספר החדש הן הלכו לאיבוד ופה נשמה. ההנהלה דאגה להן השלימו את מה שהחסירו במעבר לבית הספר האחר. בית הספר הוא "כתר" השכונה...."

לדברי המנהלת שבוע הלימודים הארוך העצים את תחושת השליחות של המורים. אומנם המורים עייפים בסופו של יום ארוך אבל ממשיכים לבצע את המוטל עליהם.

ואחת המחנכות מהרהרת בקול: " היום למשל המנהלת אינה נמצאת. לא תראה בעיות משמעת מצד המורים. אנחנו נצא בזמן מחדר המורים ונבצע הכל על הצד הטוב ביותר. אנחנו לא צריכות מפקח. המורים פה יבואו לבית הספר אפילו כאשר הילדים שלהם חולים ולמרות שמותר לקחת יום מחלה. אולי אנחנו מרגישים מחויבים כלפי המנהלת שנמצאת פה כל יום מבוקר ועד ערב?"

המנהלת מספרת שלקראת כניסת יול"א לביה"ס, היא כינסה את חדר המורים לשיבת SOS ושאלה אותם האם הם מוכנים לעבוד מעל המשרה, או להשלים מישרה לאלו שלא היתה להם מישרה מלאה בהוראה. חלקם הסכימו, בעיקר מסיבות של רצון בהכנסה גבוהה יותר. לדברי המנהלת, לא היה סיכוי למצוא כוחות הוראה חיצוניים באמצע השנה כדי ליישם את יול"א, והיא הסתדרה בכוחות ההוראה הפנימיים.

מורים רבים סיפרו שההכנסה הכספית אינה משמעותית ואינה כדאית: "הכסף הולך לשמרטף, כדי שתשמור על הילדים שלי בבית".

אבל, למרות זאת, הם הסכימו לעבוד במסגרת יול"א. הוחלט בבית הספר שמחנכת שנשארת לשעות האחרונות תלמד אותן תמיד בכיתה. לא נוצר מצב שמחנכת נדרשת להיכנס לכיתה שאינה שלה בשעות ההארכה. כמו-כן לא נוצר מצב שמורה מלמדת שמונה שעורים רצופים, ביום ארוך ללא חלון

מספר מורים מועט, לא הסכימו ללמד ביום הארוך וטענו שהם מעדיפים את משפחתם הפרטית, ושלא נראה להם אפקטיבי להשאיר את התלמידים כל כך מאוחר בבית הספר, ובייחוד את הצעירים שבהם.

ומורה אמרה: "אין סיכוי שישפגו עוד ידע".

מנהלת בית הספר הצליחה לארגן את המערכת, ללא מורים אלו ולא ננקטו כל פעולות כנגדם. רוב המורים רואים בהפעלת הארכת הלימודים פתרון לאותם תלמידים, הנוהגים לשוטט בחוסר מעש ברחבי השכונה בשעות אחה"צ.

המנהלת נשאלה האם היא שומעת באופן ישיר "קטורים" מהמורים על יום ארוך?
היא עונה: "אני לא שומעת קטורים, הנטל בסופו של דבר מתחלק בין כל המורים".

המנהלת מספרת שהיא באה לקראת כל מורה שיש לה בעיה, כל מורה מקבלת את הימים הקצרים והארוכים הנוחים לה. המנהלת מכוונת ליצירת אווירה של אחריות הדדית, אכפתיות האחת כלפי

השניה, שותפות בין כולם ולמען בית הספר, ומקווה שהמסר נקלט ומועבר לתלמידים עצמם באמצעות המורים.

מספרת אחת המחנכות: "כשהתחיל יול"א בשנת תשנ"ח בבית הספר נבהלנו נורא. איך נתארגן, איך נשאר כל-כך מאוחר, מה נעשה עם התלמידים שאינם מרוכזים. היום אני יכולה לומר שהשד כלל לא נורא".

בחודש פברואר 1998 נכנס בית הספר לראשונה לתוכנית יול"א יחד עם כל בתי הספר בעיר. המנהלת אומרת: "כלל לא התייעצו איתנו המנהלים. אילצו אותנו כפו עלינו ... זה היה באמצע שנת הלימודים. הובטחו לבית הספר שעות תקן ומשאבים כדי להתחיל באופן מיידי. לא היה זמן להכנות... היינו צריכים מיד לבצע... להאריך את יום הלימודים".

בעיר הוסכם בין משרד החינוך והסתדרות המורים שבביה"ס ילמדו 38 שעות בפועל + שעה שתינתן לכל מורה שמשתלם בתוכנית ההתערבות באורינות ומתמטיקה + 2 ש"ש לכל כיתה לצורך פיצול כיתה ללימוד מחשבים, כי אין מספיק מחשבים בבתי"ס.

המנהלים בעיר התנגדו להפעלת יול"א בטענה שאין תנאים נאותים. בבית ספר רבנו תם אמרו המורים שהמנהלת לא התנגדה, כי באופן כללי עמדו לרשותה תנאים סבירים, תלמידים שכבר נמצאים במועדוניות בשעות שלאחר הלימודים, כיתות קטנות, תלמידים הנהנים להישאר בבית הספר. בעיניהם השינוי לא קיצוני כל כך.

היתה הסכמה כללית בין המורים שמקצועות היסוד הם הבעייתיים ביותר, ועל כן הוחלט שהשעות המתוספות כשעות יול"א יהיו מיועדות בעדיפות ראשונה למקצועות היסוד. רק אחר כך יקדישו את הזמן להעשרת התלמידים.

בשנה זו (תשנ"ח), שעות יול"א נדבקו לסוף היום משום שתוכנית הלמידה, לוח הזמנים והשיעורים ולוח עבודת המורים היו כבר סגורים ומיושמים, ולא היתה ברירה. לבית הספר ניתנה אוטונומיה מלאה לקביעת תכני הלמידה והפעילויות בתוספת שעות הלמידה. בפועל רוב המחנכים המשיכו בשנה זו (תשנ"ח) את ההוראה בכיתותיהם במקצועות היסוד. בשעות הבוקר, היה מוסכם שמלמדים בצורה רגילה כדי ל"הספיק" את החומר הנדרש ע"פ תוכנית הלימודים, ואילו בשעות הצהריים "שעות התוספת" אי אפשר היה ללמד באופן רגיל ולהעמיס עוד הוראה פרונטאלית, ואז התגייסו המורים לבנות מרכזי למידה ושיטות הוראה מגוונות וחוויותיות.

בסוף שנת תשנ"ח, לדברי המנהלת, המורים התלהבו מהחוויה ומהחידוש בהארכת יום הלימודים. אולם לאט לאט פגה ההתלהבות. אותם מורים שתוספת ההשתכרות הייתה חשובה להם, החלו להרהר האם העניין כדאי. בשיקולים הופיעו הקשיים האישיים המשפחתיים, התנהגות התלמידים שהיו מאוד לא רגועים בשעות אלו, וכן בעיית חוסר הארוחות ותנאי השהייה. לא הייתה התלהבות גדולה להמשיך.

לשנת תשנ"ט החליטו המורים לשנות ולבחון תוספת של מקצועות והעשרה בשעות היום הארוך. התווספו למערכת הלימודים הרגילה של בית הספר לימודי מוזיקה, חמד"ת (פרויקט של החינוך הדתי), פעילות נוער "עוז", שהועברה ע"י בנות שירות לאומי שהיו פועלות בבית הספר, שעורים בטכנולוגיה ובאומנות.

בשנה זו נעשה הסדר בין המורים. כל מורה מצוות המורים תורם יום אחד כיום ארוך. ההצעה הובאה לפני חדר המורים, וכולם הסכימו שהנטל יתחלק בין כל המורים והמחנכים. הדבר יצר אווירה טובה מאוד בחדר המורים, לדברי המנהלת והמורים. מורים שבחרו ללמד יותר מאשר יום אחד, התחילו באותם ימים בשעה מאוחרת יותר או בחרו לקבל חלונות.

בכל מערכת הפעלת יול"א לא נכנס מורה חיצוני לבית הספר. מנהלת בית הספר, בהתחשב בקשיים הכלכליים של האוכלוסייה, סירבה לגבות כספים מהתלמידים כדי לממן מורים ומדריכי חוגים, וגם לא הסכימה לשלוח את התלמידים לפעילויות במתנ"ס, בעלות כספית אישית. היא העדיפה את הסידור שהמורים הם שמתחלקים בנטל ההוראה, וכל מערכת יול"א מופעלת בבית הספר ע"י המורים והמחנכים.

בשנת תש"ס - המשך הפעלת יול"א היה טבעי לכל מערכת בית הספר, למורים, לתלמידים ולהורים. לא התקיימה היערכות מיוחדת, אלא הכיוונים של תשנ"ט הם שהמשיכו מבחינת מיבנה הלימודים, שיבוץ המורים, נוהלי הארוחות והמועדניות וכד'. המשיכה גם מידת האוטונומיה למורים להשקיע את הזמן בחיזוקים, בהעשרה בשיחות חברתיות וכד' ופחות בלמידה של מקצועות יסוד והתקדמות בחומר.

לכל מורה ניתנה אוטונומיה להחליט על ניצול השעות בכיתה שבה היא מחנכת. שעות יול"א, שהתווספו לכל כיתה, נוצלו ע"י רוב המחנכים לחזרה על חומר הלימודים ולסיוע למתקשים. שעות יול"א לא נוצלו לשעות רוחב, אלא להארכת יום הלימודים במספר ימים בשבוע, לכל התלמידים שאינם פועלים במסגרת המועדונית של בית הספר.

שבוע הלימודים כיום (תש"ס), בבית הספר הוא כדלקמן -

בימים א', ב', ה' - מסיימים בשעה 15:30 - לאחר שמונה שעורים.

ביום ג' - מסיימים בשעה 12:30 - לאחר חמשה שעורים.

ביום ד' - מסיימים בשעה 13:30 - לאחר ששה שעורים.

וביום ו' - מסיימים בשעה 12:00 כרגיל - לאחר ארבעה שעורים.

מנהלת בית הספר העדיפה את המבנה ששני השיעורים האחרונים (שעור שביעי ושמיני) יהיו כחטיבה אחת ללא הפסקה. בכיתות הנמוכות המחנכת, או מורה אחרת, נכנסת לשעתיים האחרונות.

ההשתלמות המוסדית מתבצעת כל השנים בבית הספר בימי א' בשעות הצהריים. המורים החליטו להמשיך בזאת גם בעת הפעלת יול"א. בשעות אלו נכנסים לכיתות להוראה מורים מקצועיים וכוחות מארגונים מתערבים חיצוניים. ההשתלמות המוסדית עוסקת בשיפור וגיוון דרכי ההוראה, עידוד קריאה וכתיבה וכד'.

מנהלת בית הספר והמורים מדווחים ששיא הרעש הוא בשעות הצהריים. נראה להם שלתלמידים כבר אין סבלנות האחד כלפי השני ומדד האלימות עולה. הם יותר תוססים ויותר לא שקטים. אחת המחנכות מדווחת שבשעות האחרונות יש יותר מצבים של חוסר משמעת ומריבות קטנות בין התלמידים. הם מסתובבים יותר, תוססים יותר וממושמים פחות. חלק מהתלמידים מבקשים מהמחנכת להניח את הראש ולנמנם מעט והיא מרשה.

נושא ניקיון השירותים החל להוות בעיה במהלך יום הלימודים כאשר ניקו רק לאחר סיום יום הלימודים הארוך. בהתערבות הנהלת ביה"ס והעירייה, שינו את מפת העבודה ומנקה אחת נמצאת במשך כל יום הלימודים, והכל חזר להיות נקי ונעים.

בשנים האחרונות פיתח בית הספר את הסביבה הלימודית במעבדה אוריינית ובחדרי הכיתות. המורים מדווחים: " החלה למידה ולא רק הוראה ... למידה שיתופית יותר בין התלמידים, בין המורים ובין בית הספר והסביבה". ברחבי בית הספר פינות לימוד ועבודה עצמית של התלמידים. פינות קריאה, פינת תחפושות, פינות חשיבה, פתרון בעיות וכד'. בכל פינה משימות לתלמידים בודדים או לצוותים, למצוא הקשרים, לבחור בין עדיפויות, לתאר במילים פעילויות וכד'.

תוצאות יול"א בעיני המורות :

המורות מדווחות שתוכנית יול"א גיבשה וחיברה יותר את חדר המורים. באופן מעשי נשארים יותר שעות ביחד, מורים נכנסים לכיתות של מורים אחרים, משתפים פעולה ומעבירים מידע הדדי האחד לשני, יותר אירועים ופרוייקטים בעקבות יול"א. כל הפעילויות האלו לדברי המורות, מחזקות את הקשרים בין המורים וממשיכים את המסורת הכללית של בית הספר ושל חדר המורים. בחדר המורים יש אווירה נעימה וחברית, שמחה הדדית, נתינת משוב, סיוע אחת לשניה, אווירה מאוד צוותית ואחוה שמוקרנת גם ממנהלת בית הספר.

מורה אחרת: "יש בבית הספר תקשורת פתוחה, היררכיה מאוד שטוחה, עבודה של עמיתים ולא מתחרים".

מורה נוספת: " אין ראייה צרה, כולם רואים ראייה מערכתית ולא כל אחד רק את כיתתו".

התפתחה בבית הספר תרבות רבה יותר של חקר. לכל תלמיד משימות ברמות ובאיכות שונה, המתאימה לו. חלק מן העבודות הן בבחירה אישית. תלמידים רבים לומדים באופן עצמאי בהנחיית מורה.

קבוצות של מורים הפיקו ערכות למידה בתחומים שונים (אהבת ישראל, חגים ועוד). הערכות עומדות לרשות תלמידים, שלומדים באמצעותן באופן עצמאי.

המנהלת מציגה את אחד הרווחים (וגם המורים מסכימים עימה): "שבוע הלימודים הארוך גרם למורים לייצר מרכזי למידה פעלתניים לשעות אחר הצהריים, וזה עורר שאלות אצל המורים והתלמידים. איך בבוקר ההוראה היא פרונטאלית ואחר הצהריים מצליחים בהוראה בשיטה אחרת? בהוראה חדשנית? מדוע שלא נלמד כך גם בבוקר? קולות אלה הביאו אותי לעודד את המורים להפעיל אסטרטגיות למידה שונות גם בבקרים, ואכן הדבר הצליח ויותר מורים דיווחו על שינויים וגיוון דרכי ההוראה".

לדברי כמה מהמחנכות ומהמורים, נושא שעורי הבית קיבל קידום אדיר. עד הפעלת יול"א רק התלמידים האתיופים שהיו הולכים ללימודיה, או ילדי המועדונית הכינו שעורי בית. כל היתר היו חוזרים לביתם ולא היה מי שיעזור להם. להורים לא היה איכפת, וגם לא יכלו לעזור. לחלק מהילדים אין פינת ישיבה בבית. מאז יול"א המורה שנכנס לשעות האחרונות מחויב ראשית כל לשעורי הבית, ורק אח"כ לפעילות המתוכננת. תלמיד שמסיים שעורי בית חופשי לעבוד על כתיבה של סיפורים, שירים, מכתבים.

מורים מקצועיים החלו לדווח למנהלת ולמחנכים כי התלמידים מכינים יותר שעורי בית מאשר בעבר. בעבר כלל לא היתה נורמה של הכנת שעורים. לא התלמידים ולא ההורים היו מכוונים להכנת שעורים. בבית לא היתה תמיכה, לתלמידים רבים לא היו תנאים להכנת שעורים לא היתה להם מוטיבציה להכין שעורים ואילו כיום התלמידים מגיעים לכיתות מוכנים יותר, מבינים יותר את החומר. המורים מייחסים זאת לנוכחות התלמידים בשעות הצהריים בכיתות ובעיסוק המורים איתם בהכנת שעורי בית.

ככלל המנהלת נתנה הוראה לכל מחנכת כיתה ולכל מורה מקצועי הנכנס ללמד כיתה בשעות יול"א להקדיש זמן לשעורי בית לכל כיתה ו/או לתלמידים בודדים. הדבר אכן מתבצע בפועל. כאשר יש בעיות בשעורי הבית הן תמיד מתעוררות בימי שלישי ומעט ברביעי שאין בהם יול"א. גם לדברי ההורים, הילדים לא הכינו שעורי בית. אם אומרת: "עכשיו זה מעולה כי כולם מכינים וזה מעולה שהמורה נמצאת עם התלמידים בהכנת השעורים ובודקת אותם וזה עזרה גדולה שבילנו ההורים".

רוב המורות והמנהלת משתמשים במילה "הצלחה" בהתייחסות ליול"א ולתלמידים: "זו הצלחה להם שבמקום להיות זרוקים ברחובות או בבית ללא התייחסות ופעילות, הם נמצאים ביול"א בבית הספר. יש המון רווחים לתלמידים כי הרחוב מסוכן".

הן מסבירות שיש זמן שמוצל על ידי המורים לטיפול בפרט, לטיפול בסגנון הקריאה והכתיבה, יותר זמן לקריאה, לחיזוקים להטמעה. המחנכות דיווחו כי בעקבות יול"א הן כמחנכות מכירות טוב

יותר כל תלמיד ותלמיד. נוצר זמן רב לשיחות לא פורמאליות עם תלמידים כקבוצה, ועם תלמידים בודדים. המחנכות גילו כל מיני תופעות, אפיונים, חלומות וכד' של התלמידים. ומחנכת אומרת: "לפני יול"א לא היה לנו זמן לכך". לחלק מהמורים ברור שללא תוספת שעות יול"א לא היה מתאפשר להם לטפל פרטנית בהרבה תלמידים.

המנהלת מדווחת שלגבי הרבה תלמידים (כ- 50%), במקצועות היסוד, שהמחנכות מלמדות, היה שיפור בהישגים הלימודיים האישיים. המנהלת והמורים תולים זאת בשינוי גישת ההוראה מהוראה פרונטאלית כוללת לכולם, ע"פ תוכנית לימודים מוכתבת ומחויבת, להוראה בזמן גמיש.

מעניין לשמוע את המורות מדווחות כי עד לשעות הצהריים הן נוקשות יותר בגישתן החינוכית, בדרישותיהן לניצול הזמן ללמידה ע"פ תוכנית מוגדרת וכד' ואילו לאחר הצהריים הן גמישות יותר פחות נוקשות במשמעת, יותר פתוחות לשיחות "חבריות" עם תלמידים. הן ראו שהדיאלוג עם התלמידים נעשה באווירה נעימה יותר ובכך הדיאלוג נעשה מועיל יותר.

תוצאות יול"א בעיני התלמידים -

ראיינתי מספר תלמידים פעילים במועצת התלמידים. ככלל, התלמידים מעורבים בבית הספר בקבלת החלטות ובעבודה בוועדות שונות. חברת התלמידים פעילה מאוד, גם בפעילויות, באירועים ובטקסים פנימיים וגם בפעילויות חברתיות קהילתיות. לדעתם יול"א מסייע לתלמידים, תלמיד אחד אמר: " במקום שיהיו ברחוב יהיו בבית הספר ויכינו שעורי בית וזה טוב להם ". לדעתם של התלמידים הבנים מעדיפים לשחק כדורגל ולא רוצים ללמוד ביול"א אבל גם הם לומדים מזה. התלמידים יכלו לדווח במדויק מה הם לומדים בשעות התוספת של יום החינוך הארוך.

ההתייחסות של התלמידים להארכת יום הלימודים היא מגוונת. ישנם "המקטרים" על הלימודים בכלל, גם על שעות הבוקר, וכנגדם תלמידים האוהבים ללמוד ומוכנים להוסיף יותר שעות ופעילויות. ישנם תלמידים שהחברות חשובה להם ומוכנים להיות בבית הספר שעות רבות בגלל התלמידים והחברים, ללא קשר ללמידה, ויש שרוצים גם ללמוד ולהגיע לתיכונים טובים וגם להיות עם חברים. ישנם האדישים, וישנם המשתפים פעולה עם כל החלטה של בית הספר.

לחלק מהתלמידים מפריע במיוחד כל נושא התנאים הקשים ללמידה מאוחרת, חדרים שאינם ממוזגים בקיץ ואינם מחוממים בחורף, חוסר בפינות מנוחה וארוחות מסודרות.

ההורים בעיני התלמידים מתחלקים לשתי קבוצות. קבוצת הורים שטוב להם ומאושרים שהתלמידים נשארים בבית הספר שעות מרובות, כדי שירכשו השכלה ולא ישוטטו ברחובות. קבוצת הורים אחרת לדברי התלמידים, היו שמחים יותר שהתלמידים המבוגרים יותר (כיתות ה'-ח') יחזרו לביתם מוקדם יותר כדי לטפל באחיהם הקטנים, לבצע עבודות בית ולהכין אותם לשינה.

בחרתי לבלות יום מלא בכיתה ב'. עשרים ואחד תלמידים בכיתה. הכיתה מקושטת מאוד. לאורך הקירות סביבה לימודית עשירה, מעשה ידי המחנכת והמורות לאומנות. בכל השעורים זמן המוקדש

ע"י המורות להקניית חומר חדש וזמן לעבודה אישית וקבוצתית, לפי תחומי עניין ויכולת של למידה עצמית. בזמן שאינו הקנייה, המורות מרוכזות בתלמידים המתקשים.

לאחר ארוחת הצהרים שמובאת לכיתה, ממשיכים בלמידה. התלמידים עוסקים בשעורי הבית. בשעתיים האחרונות של יום הלימודים הארוך, ביום שני כשמחנכת הכיתה נמצאת בכיתה, היא אינה מתכננת מראש במה תעסוק. ההתייחסות לשעות אלו אינה כשעות מערכת רגילות שלכל שעה יש נושא ותחום תוכן מוגדר. לדבריה, התכנון הוא גמיש ותלוי במה שקרה במהלך יום הלימודים ולאור התקדמות התלמידים בחומר, תלוי בכמות שעורי הבית, בהתנהגות התלמידים, באירועים שונים. המחנכת היא שמחליטה מה ייעשה בשעות אלו בנוסף לשעורי הבית.

קיימתי שיחות עם מחנכת הכיתה, באופן לא רציף, במהלך כל יום הצפייה בכיתה ב'. היא אומרת: "אני מלמדת ב"א בכיתה שלי רק היום, ביום ב' עד שלוש וחצי. ביומיים הנוספים ע"פ בחירתי אני מלמדת בלימודיה (בשכר נוסף מעבר למשרה). ביום שני ההוראה בשעות יול"א היא חלק מהמשרה הכוללת שלי, ע"פ ההחלטה בבית הספר שכל מורה חייבת לפחות ביום אחד ארוך". "אני כמחנכת מנצלת את תוספת הזמן לעבודה, בעיקר עם תלמידים מתקשים. התלמידים שמצליחים ללמוד לבד, עוסקים במחברות ובחברות העבודה שלהם, או בפינות השונות שבכיתה. החלשים הם שזקוקים לי במיוחד ולהם אני מקדישה את זמני".

המחנכת מספרת שתלמידים רבים עייפים: "הם רק בכיתה ב'... ולא תמיד מרוכזים. אני משתדלת לסיים בהתחלה את שעורי הבית ואח"כ הפעלות ששומרות על ערנותם. אין להם לאן לברוח הביתה. ההורים כועסים עלינו כאשר אנו משחררים אותם מוקדם מידי. גם אנחנו המורים כבר עייפים בסוף היום מלעמוד על הרגליים מהבוקר... אולי אנו מדביקים אותם בעייפות שלנו...?"

מפעם לפעם הזכרתי למחנכת שהתלמידים התרגלו ל"א. שילדי כיתה ב' "נולדו" לשבוע לימודים ארוך ואינם מכירים אלטרנטיבה אחרת וזה נראה להם טבעי. המחנכת טוענת שאינה יכולה לומר בפה מלא ש"א הציל את הילדים, זו אומנם מסגרת שמעסיקה אותם, אבל היא אינה בטוחה שלומדים מזה המון.... אם לא היה יול"א לא היה נורא. לדעתה כשיש יול"א המורים משתדלים לעשות את הטוב ביותר. מנקודת מבטה כמורה, אם לא היה יול"א לא היה אסון. היא חושבת שאולי מנקודת מבט ההורים והתלמידים, יול"א מצוין כי הילדים אינם בבית וברחוב, אלא בבית הספר.

דברים דומים לדברי המחנכת נשמעו ממחנכות נוספות, מהנהלת בית הספר וממורים מקצועיים.

בבית הספר מתערבים רבים ותוכניות שונות הלוקחות חלק בהארכת יום הלימודים.

אחת ההתערבויות המשמעותיות במערך בית הספר היא מועדונית ארגון נקו"ש ה-"לימודיה" המפעילה מועדוניות לילדים אתיופים.

המנהלת מספרת: " בבית הספר שלנו משתתפים במועדונית, שנקראת לימודיה, כשישים תלמידים. התלמידים יוצאים מהשעורים הרגילים בסביבות השעה 12: 30 ומקבלים בלימודיה ארוחת צהרים

חמה המגיעה ארוזה ומוכנה , לכל תלמיד מנה אישית. הלימודיה היא כתוספת ליום הלימודים. מטרתה להביא את התלמידים האתיופים לרמה של הכיתה. היא פועלת שלוש פעמים בשבוע מהשעה שתיים עשרה וחצי ועד שלוש וחצי".

לדעתי הפעלת יול"א בבית הספר פתרה, במובן מסוים, בעיה של הפרדה בין התלמידים האתיופים, שנשארו ללמוד ביום ארוך בלימודיה , לבין יתר תלמידי בית הספר. יול"א סייע לישר קו, וכל התלמידים נשארים מאוחד, ומקבלים ארוחת צהרים.

מתערב נוסף בבית הספר מטעם העירייה הוא המגשר החינוכי והחברתי לתלמידים האתיופים.

בבית הספר פועלת גם מועדונית של העירייה. המועדונית פועלת כבר שנים רבות עד השעה 19:30 בערב, כולל הענקת ארוחת צהרים וארוחת ערב, הכנת שעורי בית והעשרה, משחקים וטיפול אישי.

תוכנית התערבות נוספת שהוכנסה למערכת, בעקבות הרחבת יום הלימודים, הייתה פעילות של חב"ד, לכיתות ג' - ה'. בימי א' מגיעות מדריכות, של תנועת הנוער של חב"ד, לעבודה עם התלמידים, למשחקים חברתיים וחינוכיים וכד'.

תוכנית נוספת המופעלת בבית הספר היא ישיבת חמד"ת. תוכנית זו מיועדת לכיתות הגבוהות, מקורה במנהל החינוך הדתי של משרד החינוך המשקיע משאבים לחיזוק הערכים היהודים, מקצועות היהדות ולמידת נושאים דתיים אקטואליים לפני חגים, בעקבות אירועים וכד'.

סוף דבר

אולי מתאים לסיים בדברי אחד המורים שהוא בוגר בית הספר: " התביישתי בתיכון לספר שאני בוגר בית הספר הזה. היום אני גאה לספר שאני מורה פה. אני גאה בתלמידים, גאה במורים, גאה בהישגים של התלמידים ובהצלחות שלהם בתיכונים. הצלחנו להחיות פה את שם התווית של בית הספר בכל העיר".

בישיבת הסיכום של שנת הלימודים תש"ס, בתדר המורים, ובשיחות האישיות של מנהלת בית הספר עם כל מורה לקראת השנה החדשה, נושא יול"א כבר לא עלה כפרוייקט, כתוכנית או כסוגיה לדיון. נראה שיום לימודים ארוך הוא עובדה ונורמה בבית הספר.

לקראת תשס"א נשאר צוות בית הספר כמעט ללא שינוי. מורה אחת עזבה :
"היא לא מתאימה לרוח בית הספר, ראש קטן לא מתאים פה".... אומרת מנהלת בית הספר.

יצאתי מבית הספר בסיום השנה כשבאזני מהדהדת אמירה של המנהלת :

” לא קל פה בבית הספר ... אבל כיף ”.

פורטרט בית-ספר "רימון" – עיר בצפון הארץ

גרם המדרגות הארוך העולה מכביש השכונה האפורורית אל בית-הספר התגלה לאחר ביקורים רבים בנושא משמעות. זיהום הנחל הזורם לא הרחק, שיממון השכונה הסמוכה, המצב הסוציו-אקונומי הנמוך המאפיין את השכונות האחרות המזינות את בית-הספר – כל אלה יוצרים אצל המבקר ציפייה למקום רעשני, מנוכר, חסר סדר וניקיון. גרם המדרגות התלול בפתח ביה"ס מעלה את העולה בהן – את התלמיד, את ההורה ואת צוות המורים, מן הסביבה האפורה והבלתי מבטיחה אל מקום סמלי גבוה יותר – אל תוך חממה.

כבר בביקורי הראשון אני משתאה לנוכח האווירה האסתטית המקדמת את פני. תחושה של שקט ורוגע, סביבה לימודית נעימה, ילדים מדברים בנימוס והולכים בנינוחות. אינני מסתירה את הנאתי מכך והמזכירה מספרת לי, כי לפני שהחלה לעבוד בביה"ס הזהירו אותה כל חבריה מפני המקום וכי הופתעה לגלות עד כמה לא התאמתו חשותיה. משפט זה מלווה אותי בהמשך ביקורי.

סדר פסח בביה"ס. תלמיד קורא משפט בעברית מתוך ההגדה. לאחריו קורא תלמיד נוסף משפט ברוסית. שוב – משפט בעברית ואחריו משפט ברוסית. העולים הותיקים יותר, שיש באפשרותם כבר להתבטא בעברית, קוראים ברמות שונות של חופשיות. תלמידי האולפן החדשים, שעדיין לא רכשו בעלות על השפה החדשה, קוראים בשפת אמם. ניכר בקולם של כל המשתתפים, כי הם עושים זאת בתחושה עצמית של כבוד וגאווה.

ביה"ס מונה כ- 90% עולים מחבר העמים. בשנה"ל תש"ס בכיתה א' רק תלמיד אחד יליד הארץ. פה ושם בחצר ביה"ס נראה ילד כהה עור שקשה להבחין אם הינו ממשפחה יוצאת צפון אפריקה או מקווקאז. בטקס הסיום של כיתות ו' נקראים בזה אחר זה השמות: אנדרי, סרגיי, טטיאנה, יאנה, אפגני, אסיה, איגור, סוניה. רק לעיתים נשמעים גם שמות כמו: דני או עידו.

ביריד מדעים שנערך בביה"ס עומדים תלמידי כיתה ו' על-יד דוכנים ומציגים את עבודות החקר שלהם. ההורים, שהוזמנו לאירוע, אינם מגלים התעניינות יתרה בקשר שבין מליחות המים בקרב לקצב ההתכה שלו, או בהשפעת הטמפרטורה על נביטת הזרע. הם מסתובבים במרחק כמה מטרים מן הדוכנים, לא ממש מקשיבים, אך ניכר על פניהם, שהם חשים השתתפות והוקרה. הם ניגשים אלי ואומרים: "תראי איזה ביי"ס טוב שעושה דברים כאלה". נראה שהם מרוצים שביה"ס לוקח את האחריות על החינוך. רבים מהם מתקשים לעזור לילדיהם בשעורי הבית. חלק בלתי מבוטל מן המשפחות הן חד-הוריות ורבים אף נמצאים עד שעות מאוחרות בעבודה.

לאחר היריד וחניכת מעבדת המדעים – טקס חגיגי. כיבוד ביתי שהוכן על-ידי המורות ועל-ידי האמהות והסבתות. מנהלת ביה"ס מודה על העבודה המסורה לכל צוות המורות, לשרת ביה"ס, לשומר, למזכירה, לעובדת הניקיון – כל אחד בשמו. נציגי ההורים מוזמנים לדבר. בהמשך, שירי מקהלה – ילדים עולים שרים שירי ארץ ישראל. זוהי "להקת רימון" – קבוצה רב-גילאית (ד'–ו')

העורכת חזרות מידי יום שישי בצהריים כאחד החוגים במסגרת יוח"א והמופיעה בבת"ס לחינוך מיוחד ובמוסדות אחרים של הקהילה. סיפור של מיריק סניר מועלה כהצגה על-ידי ילדים מכיתות א'-ג', הנמצאים בשעה השביעית שבכל יום שני בחוג הדרמה, אף הוא במסגרת יוח"א. בובות שעשו הילדים בעצמם במשך השנה משולבות בטקסט עליו עבדו. החוג לתאטרון בובות מתקיים בכל יום ראשון, לקבוצה רב-גילאית, אף הוא במסגרת יוח"א. אכן, "יוח"א"- כך נקרא פרויקט שבוע הלימודים בן 41 השעות בביה"ס.

עם תום הטקס אני מבחינה שילדים עוזרים להחזיר כיסאות מן החצר אל המחסן, ללא ההמולה האופיינית למצבים מסוג זה. אני ניגשת אליהם ושואלת האם הוטל עליהם תפקיד של סידור החצר לאחר הסיום. הם משיבים בשלילה. "אנחנו פשוט עוזרים" הם מוסיפים בהרמת כתפיים, תוך שהם ממשיכים בעבודתם. השרת, המנצח על כל המבצע מעיר, כי הם ראו אותו מסדר ופשוט החלו לעזור. כך... "פשוט", אני מהרהרת לעצמי. מדריכת להקת הזמר שמה לב להתעניינותי. היא ניגשת אלי. "יש כאן השקעה מאד גדולה בילדים, רואים את זה עליהם", היא אומרת. היא ובעלה, הנמצאים בטקס, אינם שייכים לצוות ביה"ס. הם סטודנטים לשעבר, שעבדו בעבר בביה"ס כחונכי פר"ח. במשך שבע שנים תמימות, מספרת המנהלת, הם ממשיכים לבוא באדיקות ובמסירות בימי שישי, ולהשקיע את מיטב זמנם בעבודה בהתנדבות עם ילדי הלהקה. "כל שנה", הם אומרים לי, "אנו מחליטים שזו השנה האחרונה מחמת העיסוקים המוטלים עלינו, אך שוב ושוב", הם מוסיפים בחיוך כמעט מתנצל, "אנו מוצאים עצמנו ממשיכים לבוא, כי ב"ס כזה אי אפשר לעזוב, זה פשוט מחמם את הלב... זו חממה".

בי"ס קטן, כ- 200 תלמידים בלבד: כיתה אחת בכל שנתון וכיתה של לקויי למידה. רק בתש"ס 2 כיתות ד'. חצר אינטימית, בה נראים ילדים מכל הגילים משחקים יחד. תחושה שכולם מכירים את כולם. מבטא רוסי כבד משולב במבטא ישראלי של ילדים בדרגות ותק גדולות יותר. השקפת העולם של ביה"ס אומרת, כי "חשוב לשמר את המטען התרבותי שהביאו העולים, לא לנתקם מן השורשים, כי דווקא הניתוק יקשה על החיבור... יש לבנות על השורשים כדי לקבל את הכלים, אפילו לרכישה השפה". בספריית ביה"ס ספרים ברוסית לצד הספרים בעברית. בחוג לרוסית, המתקיים אף הוא במסגרת יוח"א, משתתפים גם ילדים ילידי הארץ. השיר "ליבלבו אגס וגם תפוח", המושר בטקס הסיום של כיתות ו', מצליח להעלות חיוכים בקרב ההורים, המצטרפים בהתרגשות אל המנגינה הרוסית המוכרת.

מנהלת ביה"ס, המשדרת משפחתיות וסמכותיות כאחת, דואגת שהכל יתנהל כשורה. דלתה בחזית החדר תמיד פתוחה. מצידו האחורי של חדרה דלת אחורית המשקיפה על חצר ביה"ס. התחושה היא, שבכל רגע נתון היא יודעת מה נעשה בביה"ס. גם מורות התולות את הסדר והמשמעת במקום במורא שמטילה המנהלת על הצוות, יודו בתרומת "ההשקעה הבלתי רגילה שהיא משקיעה". "מאז שהיא כאן", מספרת לי מדריכת הלהקה, "נפתחו הספרייה החדשה, חדר המחשבים, חדר המתמטיקה, מעבדת המדעים... היא מצליחה לעשות פלאים למרות שאין משאבים". אכן, על רקע הבניין עתיק היומין של ביה"ס מהווים כל חדרי הספח החדשים עליית מדרגה של ממש.

התהליך הפדגוגי ותרבות ניצול הזמן

כדי להבין את תהליך הכנסת השינוי של שבוע הלימודים בן 41 שעות בביה"ס, כדאי לעקוב מעט אחר התהליכים הבית-ספריים שהיוו את הרקע לקליטתו, ואלו המתקיימים כיום:

בשנים האחרונות עלה מאד אחוז העולים בביה"ס. בנוסף, אין התלמידים העולים המאכלסים את ביה"ס מאופיינים רק על-ידי רמות שונות של וותק בארץ, אלא אף על-ידי אי יציבות וניידות גבוהה. רבים מהם עוזבים או מגיעים באמצע השנה, עובדה הגורמת לצורך בהשלמת פערים. הישגי התלמידים מוגדרים על-ידי המנהלת כבינוניים.

במהלך השנים האחרונות נמצא ביה"ס בתהליך שינוי דרכי הוראה והערכה. מימי הצפייה שלי בביה"ס נראה, כי הרבה מן השעורים, במיוחד בכיתות הנמוכות, מתנהלים בעבודה בקבוצות קטנות, לעיתים הטרוגניות, לעיתים הומוגניות, על-פי רמות התלמידים. בכיתות הגבוהות מתקיימת יותר הוראה פרונטאלית, אך פעמים רבות מתרחש מעבר לעבודה בזוגות או ברביעיות במהלך השיעור. המעבר נעשה בטבעיות ויחסית מהר ונראה, כי הילדים רגילים לניידות. לעיתים נראים כשלושה ילדים עם מורה בספרייה או במסדרון- תמיכה יחידנית למתקשים. ילד שהגיע בכיתה ו' ואינו יודע אנגלית עובד על מחשב עם תוכנה למתחילים, או עם דף עבודה שהמורה הכינה לו במיוחד. ילדים עם צרכים מיוחדים מקבלים תמיכה אינדיבידואלית במתכונת "בצוותא" או עם מורה טיפולית במסגרת מתי"א. בכיתות סביבה לימודית אוריינית, הכוללת טקסטים מפעילים בתחומי הדעת הנלמדים וספריה כיתתית קטנה. ילד המסיים פעילות לעיתים מנצל זמן פרטי לקריאה.

בשנים האחרונות שונתה גם שיטת ההערכה בביה"ס- מעבר לשינוי התעודות, מתקיים שימוש בפורטפוליו ודגש על נושא אישי. גם תפיסת שעורי הבית עברה שינוי- יותר דגש על עבודות חקר ופחות הכנת שעורים מיום ליום. הגם שכך, בשל קשיי השפה, לא כל הילדים מגיעים למימוש העבודות בנושא האישי או החקר שלקחו על עצמם.

במערכת השעות הבית-ספרית ניכר מידור על-פי מקצועות הלימוד המסורתיים, ואין הקצאה של גושי זמן רחבים יותר לעיסוק בנושאים בינתחומיים. בין התכנים קיימת חלוקה שיויונית פחות או יותר, עם תיגבור מסויים של עברית, חשבון ואנגלית. השעות האחרונות מיועדות להעשרה כמשוער, אך אינן נמצאות במערכת השעות. סוגיה זו תתברר בהמשך. בשיעורים לא נראית הקצאת זמן אישי לחקירה והעמקה, על-פי נושאים המעניינים את התלמידים. עם זאת, בכיתה א' מתקיים לעיתים יום גמיש, בו ניתן לדבר על ניצנים של שותפות בתכנון זמן הלמידה, כאשר תלמידים עובדים בקבוצות משימה על-פי בחירתם. אומרת אחת המורות: "אנו בתהליך הבשלה של שיטות ההוראה- מתקיימת עבודה בקבוצות, אך יש מורות שעדיין עושות זאת בצורה טכנית...אנו עדיין לא שם...זה עדיין לא דפוס העבודה בביה"ס. חשוב להתאים את אסטרטגיות ההוראה על-פי הנושא ולא על-פי שיקולים אחרים". עוד מוסיפה המורה, כי כשמדובר באוכלוסייה של עולים עם קשיים בשפה, קשה מאד לפתח תרבות למידה חקרנית, או הבניית ידע בצורה עצמאית.

התבוננות במערכת השעות מראה הרבה פיצולי כיתה, שרבים מהם היו, על-פי עדויות המורות, גם לפני הפעלת היום הארוך בביה"ס. מערכת השעות נשארת קבועה במשך כל השנה, אם כי פה ושם,

על-פי דברי המנהלת, נוספים תגבורים על-פי הצרכים. עם זאת, כיוון שביה"ס קטן, מתאפשרת הרבה גמישות על-פי הנסיבות: שינויים בפיצולי הכיתה נעשים לא אחת. כיתה ו' למשל, שאמורה היתה להתפצל לקבוצות של אנגלית ומחשבים בשעה הרביעית ביום בו אני נמצאת בביה"ס, מתפצלת במקום זאת, בשעה החמישית. אני רואה, כי השינוי מתקבל בטבעיות על-ידי התלמידים. פה ושם פיצולים מתבטלים. רמת ניצול הזמן בשעורים (Time on Task) שונה מכיתה לכיתה, שונות שאופיינית אולי לבתי-ספר יסודיים בכלל: נראה, כי מחנכות כיתה מקדישות יותר זמן בתחילת השיעור להודעות שונות הקשורות בחיי היומיום של התלמידים, בעוד שיעורים מקצועיים מתחילים על-פי רוב מיד עם תכני הלמידה. מורה למתמטיקה למשל, שהיא גם מחנכת, מנהלת שיחה רפלקטיבית עם התלמידים על הטיול שנערך ביום הקודם לצפייתי בכיתה, במשך חלקו הראשון של שיעור החשבון. בהמשכו, מתארגנים התלמידים במהירות ובשקט, לעבודה בקבוצות. בשיעור מדעים, או בשיעור מתמטיקה עם מורה אחרת שאינה מחנכת, אני רואה כי ילדים מתחילים מיד בעבודותיהם.

בשנת תש"ס נכנס ביה"ס לפרוייקט הניהול העצמי. על-סמך תהליך איתור צרכים קבע לעצמו ביה"ס ארבע קדימויות. שתיים ממטרות אלו לימודיות: שיפור האוריינות ושיפור ההישגים במתמטיקה, ושתיים חברתיות: מניעת אלימות וקירוב ההורים לביה"ס. על-פי קדימויות אלו נמצא ביה"ס בתחילת תהליך של כתיבת תוכנית עבודה בית-ספרית. עוד לפני קביעת קדימויות אלו לוה ביה"ס על-ידי הדרכה חיצונית, אך מאז קביעתן מתמקדת ההדרכה מטעם משה"ח בנושאי האוריינות והמתמטיקה. בנוסף, משתלמות המורות מחוץ לביה"ס, על-פי תחומי עניין. השתלמות האוריינות בה אני נוכחת עוסקת בתהליכי חקר. המנהלת מציעה לשתף גם את ההורים יותר בהערכה החלופית-להראות להם את עבודת הנושא האישי והפורטפוליו ביום ההורים. בהשתלמות המתמטיקה עוסקות המורות במיפוי מוקדי הקושי בכיתות: הבעיה של ילדים שהיכולות המתמטיות שלהם אינן באות לידי ביטוי בגלל השפה, חוזרת שוב ושוב.

מורות מדווחות על תרבות ניהול משתפת, על פתיחות ליוזמות ו"תחושה שניתנת במה לתרום". כיוון שביה"ס קטן לא קיים ממש צוות ניהול, אך כמעט לכולן תפקידים כאחריות תחומים. מתוך שיחות עם המורות התחושה היא, שרמת האחריות גבוהה.

לביה"ס מסגרות תמיכה רבות. העיקריות שבהן הינן: אולפן הקולט תלמידים מכל כיתות ביה"ס לפי מערכת שעות קבועה (בכיתה א' מתקיים האולפן בכיתת האם), מורה חיילת, סל טיפוח, שעות עולים, חונכות פרי"ח, קייטנת מוכנות לכיתה א' וקורס יזמות בתעשיידע מטעם פרויקט שיקום שכונות. סיעת מטעם שרות לאומי הדוברת רוסית, מתלווה לתלמידי כיתה א' לכל היום- עוזרת לילדים שאינם מבינים את המשימות. לאחרונה נוספו לביה"ס שעות יוח"א ושעות הניהול העצמי. קרן קרב אינה פועלת בביה"ס.

האולפן מהווה כמובן את אחד מצירי היסוד של התהליך הפדגוגי בביה"ס. ללמידה בו נגיעה למימד הזמן: תכנון מערכת השעות באולפן מחייבת שיקול דעת ותאום עם מערכת השעות הכללית של ביה"ס: ככלל, אין התלמידים העולים מוצאים משיעורים בהם יכולים הם להשתלב כגון: חשבון, אנגלית, מוסיקה, ציור. הותיקים יותר אף מקבלים סיוע תוך שילוב בפעילויות הכיתה, על-מנת לא ליצור בידול. על-פי שיקולים אלו נבנית מערכת קבועה, הנמסרת לכל תלמיד באולפן ולכל מחנכת.

"הקבוצות משתנות כל הזמן" אומרת מורת האולפן, "לפעמים בכל שבוע ילד חדש... כך נמנעות גם סטיגמות של חזקים וחלשים". באולפן שלוש מורות- אחת מהן חיילת, העובדות כל אחת עם קבוצה אחרת, על-פי רמתם וצרכיהם היחודיים של התלמידים. במידת הצורך- עזרה אינדיווידואלית. ביה"ס רואה באולפן גם קבוצת תמיכה ומגלה גמישות- ילד שזכאותו לאולפן פגה יישאר הלאה על-פי הצורך.

על רקע העבודה שביה"ס עתיר עולים- דגש על חינוך חברתי. "קליטת עליה מתחילה בחינוך חברתי" מסבירה האחראית על האולפן. עד לפני מספר שנים פעלה בביה"ס תוכנית שלהב"ת- שילוב התלמיד העולה בביה"ס, שפותחה בשיתוף המחלקה לקליטת תלמידים עולים במשה"ח והחינוך החברתי. במהלך שנה וחצי ניבנו במסגרתה אמנה ותקנון לביה"ס בשיתוף תלמידים, הורים ומורים. כיום נראים בהפסקות תלמידים הרושמים התנהגויות חריגות. אלו "נאמני שלום בית", האחראים על אבטחת יישום התקנון בחיי היומיום בביה"ס.

נראה, כי דפוסי העבודה נשארו בביה"ס גם לאחר יציאת תוכנית שלהב"ת והפכו לדרך חיים: חונכות שהחלה בשכבות מסוימות ומקיפה כיום את כל הכיתות- מתבטאת בפעילויות משותפות ובפרוייקט יח"ד מדע ויח"ד קריאה, הבניית אחריות אישית וקבוצתית- מתבטאת בפעילות עצמאית וגילוי נכונות לתרום: מעבר לקבוצת "נאמני שלום הבית" שהזכרנו זה עתה, פועלת בביה"ס קבוצת "נאמני מחשב" הלוקחת אחריות על חדר המחשבים. כמו-כן, תלמידים מנהלים הפסקות פעילות בסדר ראוי לציון, תלמידים מנהלים את הספרייה הבית-ספרית ואת תחנת הרדיו "גלי רימון". על-פי דיווחי המורות, כל הדפוסים הללו פעלו להפחתת רמת האלימות בביה"ס. "גם המגע האישי עם כל ילד הוא דפוס בביה"ס", אומרת מורת האולפן, "החינוך החברתי משולב בתחומים האחרים- מקבלים יותר".

"לענות אותם או להנות אותם" – הקונספציה המנחה את ביה"ס ביישום החוק של שבוע לימודים בן 41 שעות

מן התיאור בפתיחה לא קשה לנחש, כי הפתרון שמצא ביה"ס ליישום החוק של שבוע לימודים בן 41 שעות הינו קיום חוגי העשרה בסוף היום. "זה המענה לאוכלוסייה זו", קובעת המנהלת בביטחה. "על-מנת להקל על הקליטה יש לתת לילדים מענה לתחום החברתי-ריגושי, על-ידי הבעת כישורים שאינם תלויי- שפה".

כך, בשנה"ל תש"ס מגוון גדול מאד של חוגים, מהם יכולים הילדים לבחור. בין העיקרים המתקיימים במחצית השנייה של השנה: פנטומימה, יוגה, מחשבים, מתמטיקה בכיף, דרמה, ג'אז, רוסית, תיאטרון בובות, מחול אירובי, כלכלת בית, כדורגל, משחקיה, שעשועי לשון וסינמטק- צפייה בסרטים ועיבודם. השעה הלפני אחרונה מיועדת להכנת שעורי-בית, במיוחד בכיתות הנמוכות. מתוך ההשקפה, כי בשעות האחרונות לא ניתן ללמוד כרגיל, שולבו בשעות אלו פעילויות נוספות (במיוחד בכיתות הגבוהות), שמשאביהן אינם מיוח"א: פר"ח בטבע, "להקת רימון", תעשיידע, חקלאות, מלאכה וציור. כך התאפשרה גם תוספת שעות רוחב מסוימת במערכת, המנוצלת לעבודה דיפרנציאלית בקבוצות קטנות.

"צריך להיות ברור מתי לומדים ורוכשים ידע ומתי לומדים בכיף", מטעימה המנהלת. הברירה היא לענות אותם או להנות אותם... הקונספציה שלנו היא, שילדים יהיו מאושרים- מיגוון כזה של חוגים הוא התשובה". ראיונות עם רבות ממורות ביה"ס מעלים הסכמה כמעט חד משמעית שזו מטרת השינוי. מורה אחת מרחיקה לכת: "אני לא בעד יוח"א, אך אם כבר יוח"א, אז רק כך- כדאי שכל בתי-הספר ילמדו מן המודל כאן...". יו"ר ועד ההורים בטוח, אף הוא, שזו הדרך: "יוח"א בשה"כ נועד להעשרה, לדברים שהילדים אינם יכולים לקבל בצורה אחרת. לא צריך רק לימודים, לא הכל בסל אחד".

רק שתיים מבין המורות רואות את הדברים אחרת: אחת מהן מדגישה: "אני מבינה את החוק כתגבור לימודי; שלא יהיה ילד שלא ידע קריאה שוטפת, חשבון, אנגלית. זהו הסיכוי היחיד להוציא אותם מן המצב הסוציו-אקונומי הנמוך... גם עולים חדשים שכבר שבע שנים כאן- הבית אינו דובר עברית ולכן צריכים תמיכה". מורה נוספת מסכימה אמנם, ש"השעות האחרונות צריכות להיות 'כיפיות' ולא לימודים", אך לדעתה יש לתכנן את מערכת השעות מתוך ראייה מערכתית כוללת, שתנצל את תוספת השעות ואת הפיצולים להשלמת פערים. "עדיין אין מספיק התייחסות לתוכנית הפדגוגית בארגון מערכת השעות".

בדומה לאחרונות רואה מפקח ביה"ס את הארכת היום כמנוף לשינויים פדגוגיים. את המטרה הראשונה הוא רואה אמנם בהגנה על הילדים ומברך על הארכת היום בביה"ס: "עולים שאין להם מה לעשות אחר-הצהריים, משפחות חלשות, צריכים יוח"א". הוא אף מסכים, שחלק גדול ממטרות יוח"א מתקיים: "הצלחנו להאריך את שהות הילדים בביה"ס וכמו-כן, הצלחנו לתגבר גם לימודים וגם חוגים, שללא יוח"א לא יכולנו". אך מעבר לכך מקווה המפקח, שבשלב הבא ינווטו כל התקציבים והשעות על-פי הקדימויות של ביה"ס, שתהא עליית מדרגה בתכנון, שהשעות הנוספות יביאו גם להעלאת רמת ההישגים. "השעות של יוח"א" הוא מוסיף, "הן מצרך נדיר, אסור לפספס".

בתגובה אומרת המנהלת: "אינני מצפה לעליה ברמת ההישגים בעקבות יוח"א, אלא לעליה בשביעות הרצון מביה"ס". בנוסף, הגם שהדגש הוא יותר על העשרת הנפש מאשר על העשרת תכני הלימוד מדגישה המנהלת, כי מספר חוגים כגון: שעשועי חשבון (א'-ג') ומתמטיקה בכיף (ד'-ו'), שעשועי לשון, מחשבים ואפילו דרמה, הינם חוגים אורייניים בעלי פן לימודי, גם אם אינם עוסקים ישירות בעיבוי תכני הלמידה. על שאלתי לגבי אפשרות העשרה בהתאמה לציר הפדגוגי של ביה"ס, היא עונה: "כל טקסט הוא טוב עבור התלמידים, אפילו טקסטים מפעילים של הוראות בישול בחוג לכלכלת בית...". כמו-כן היא מטעימה, כי מעבר לעזרה בשעורי-הבית, שיתכן ויש לה השלכה על ההישגים, ביה"ס ממילא עוסק רבות בתיגבור, בשל שעות הרחוב הרבות המתאפשרות בעזרת מסגרות התמיכה.

אכן, מתוך הראיונות עם מורות ביה"ס עולה הסכמה בולטת, כי קיימות מספיק שעות רוחב המנוצלות לתגבור: "כל-כך משתדלים בכל השעות להגיע לכל אחד ולהתאים לצרכיו, שהשעות האלו לא יועילו...". יש לזכור, שאף לאולפן, כמצריך תכנון של "מערכת בתוך מערכת" בביה"ס, על-פי צרכיהם האישיים של התלמידים, השפעה על תרבות הזמן הבית-ספרית, כהכרה בשונות וכהקצאת זמן דיפרנציאלי, הנחשב כחיוני באוריינטציה של קידום.

"שתי מערכות שונות אך אינטגרליות"- אופרציונליזציה של תפיסת החוק בביה"ס תלויות שתי מערכות: מערכת השעות ומערכת החוגים. העובדה שהיתה בחירה בשעות האחרונות נתנה לגיטימציה להשתמטות, מספרות לי המורות. כך, בעקבות תופעת "הילדים המסתובבים" מצא ביה"ס פתרון: מורה אחראית לכל יום על מערכת החוגים, במשולב עם מועצת התלמידים- החזרת ילדים שהלכו לאיבוד לחוג שבחרו. כך נקבעה נורמה חדשה: תליית מערכת חוגית יומית בכניסה לביה"ס, להבטחת התנהלות מסודרת.

החוגים מועברים על-ידי מורות ביה"ס. כהחלטה פדגוגית של ביה"ס הקבוצות הן רב-גילאיות- אפשרות למפגש חברתי ואינטראקציה. בשל ההיצע הרב של החוגים הקבוצות קטנות ואינן מצריכות שתי מורות בכיתה. בשעת הכנת שעורי-הבית קיים בדרך-כלל סיוע למורה. כל מורה נשארת יום בשבוע לשעות הצהריים. חלק מן המורות המקצועיות נשארות יומיים. מספר מועט של מורות אינן משתתפות ביוח"א בהסכמת הצוות.

באישור המפקח ומטה משה"ח בירושלים הוחלט על "קיצור והרחבה" של תוספת השעות: בשל אי פעילות של תנועת נוער באזור ביה"ס בימי שלישי, נפרסו שעות האורך על-פני כל ימי השבוע: כך נמשכים הלימודים כל יום עד שעה 14.15 וביום שישי עד 13.00. סה"כ- שבוע לימודים בן 40 שעות: שבע שעות בכל יום וחמש שעות ביום שישי. על שעת אורך אחת ויתר המפקח. תאור התהליך שהביא להסכם זה יובא בהמשך.

כך בוחר כל ילד בחמישה חוגים- אחד לכל יום. השעה השישית מיועדת, אם-כן, להכנת שעורי-בית והשביעית לחוגים. ביום שישי הלימודים כרגיל ובשעה החמישית "להקת רימון". באמצע השנה נערך משוב תלמידים על החוגים וניתנה אפשרות לבחור מחדש. "עקרון הבחירה לפי נטיות הלב מאד חשוב", אומרת המנהלת. כמו-כן, חוגים שלא נמצאו מבוקשים בוטלו וחדשים הוצעו.

בכיתות הגבוהות, בשל "הצורך להספיק את החומר", נאלץ ביה"ס לשבץ גם מספר שיעורים רגילים בשעות האחרונות. "אין דומה שיעור ראשון לשיעור אחרון", אומרת המנהלת, המלמדת תנ"ך בכיתה ו' בסוף היום. עם זאת, קיים ניסיון ללמד בצורה יותר חוויתית ולעיתים אף הקבוצות קטנות. לדוגמה: יום חמישי בשעה השביעית- שיעור תושב"ע בכיתה ו': הכיתה מתחלקת לשלוש קבוצות: מעבר לקבוצת העולים היוצאת לחוגים כיוון שאינה יכולה לעקוב אחר רמת השיעור, יוצאת קבוצה נוספת למערכת העיתון. קבוצה של כ- 11 ילדים נשארים ללמוד על ירושלים על-ידי הפעלות שונות.

בעת ראיון עימה מדברת המנהלת על מערכת השעות ומערכת החוגים. אני משקפת את האבחנה הברורה שביניהן והיא עונה: "אכן, שתי מערכות שונות אך אינטגרליות". אני חשה, כי יש כאן יותר מאשר התבטאות. נראה, כי במשפט זה מקופל מפתח חשוב להבנת התרגום שניתן לחוק בביה"ס. בהמשך ביקורי אני מתרשמת עד כמה הוא מייצג את התפיסה העומדת מאחורי האופרציונליזציה של שבוע הלימודים בן 41 השעות.

אכן, משיחזור השיח החברתי בביה"ס עולה, כי קיימת אבחנה ברורה בין השעות הרגילות לשעות הנוספות: רק השעות האחרונות נתפסות כשייכות ליישום החוק של היום הארוך. באחד מימי הצפייה שלי בביה"ס, אני נכנסת באחת משעות הבוקר למעבדת המדעים. בראותה אותי, שואלת המורה: "לשם מה הצפייה בשיעור זה? הרי זה לא יוח"א...". אני מנסה לפרוט את השם לחלקיו: "יום-חינוך-ארוך", כשאני מדגישה את המילה "יום". "כך תפסנו זאת", אומרת לי המנהלת- "גם אני וגם המורות: התיחסנו אל יוח"א כשעות האחרונות". מבין הילדים הנשאלים על שביעות רצונם מיוח"א, חלקם עונים לי בתמיהה: "יוח"א? אה, כן... החוגים". ילדי כיתה ו' יודעים לספר, כי אצלם "מתקיים יוח"א רק בימי רביעי". הם אינם תופסים את יתר לימודי ההעשרה כמו נסיעה לחווה החקלאית, תעשיידע וכו', כחלק מן הפרוייקט של היום הארוך. ישומו מזוהה בביה"ס עם החוגים...

עם זאת, ניצול השעות אינו בגדר הדבקת טלאי פשוטה. ראשית, כיוון שהושקעה בו מחשבה רבה על צרכי הילדים והתגייסות עצמאית ראוייה להערכה של הצוות, למציאת פתרון הולם. את המאבק שהביא לפתרון הקיים נבין בהמשך. שנית, כיוון שאוגמו סלים שונים לצורך העניין ואף התאפשרו שעות רוחב נוספות. כמו-כן, מימי הצפייה שלי בביה"ס ברור מאד, שכיוון שהחוגים מועברים על-ידי צוות ביה"ס, הם נתפסים על-ידי הילדים כהמשך רציף ליום. אין תחושה של "בוקר" ו"אחר-צהריים" והמעבר מתבצע בסדר בולט. מאידך, אין ניצול השעות תוצאה של תוכנית מערכתית כוללת, שנבנתה כ"שינוי מסדר שני", מתוך חשיבה חדשה והוליסטית על חלוקת הזמן בביה"ס. "הייתי שמחה לגורם מיעץ... לעשות חשיבה מחודשת וראורגניזציה כוללת של ניצול השעות", אומרת המנהלת, "אך עד שלא יהיו תנאים פיזיים נאותים- אין על מה לדבר". נראה, כי זהו יצור ביניים, גם שניים וגם אחד: שתי מערכות שונות, אך אינטגרליות, בדיוק כדברי המנהלת...

"זרקו אותנו למיים, בלית ברירה עזרנו לעצמנו"- תאור התהליך בראי הזמן לא מן ההתחלה היה אופן ישום החוק כל-כך מסודר בביה"ס. הפתרון צמח מתוך התנסות וטעיה, התמודדות עם טלטלות קשות ומאבק על מציאת הדרך, תהליך שהביא בסופו של דבר להפעלת המודל הקיים.

בתשנ"ח נכנס יוח"א לביה"ס בהנחתה, בהתראה של שבועיים. את השנה הראשונה מגדירים כ"סיוט", "קטסטרופה": בעיות משמעות, עליה ברמת האלימות, חוסר שקט. "הילדים קיטרו כל הזמן וגם ההורים מאד התנגדו". אחת המורות מסבירה: "מי שהנחית לא בדק את השטח". יש היגיון בחוק, היא מטעימה, אך "אי אפשר לזרוק אותנו להתמודד עם קשיים שאין לנו פתרונות עבורם- תנאים פיזיים, סוג האוכלוסיה- ילדים שהולכים לישון ב- 24.00 בלילה בגלל עבודת ההורים ולא אוכלים- נרדמים בשעורים...". התנאים הפיזיים עולים בכל שיחה: "בחורף ילדים יושבים עם מעילים מהבוקר ובקיץ זיעה מטפטפת על המחברות". הונחו אמנם תשתיות למיזוג על-ידי העיריה, מספר לי יו"ר ועד ההורים, אך בינתיים לא חלה התקדמות. מנהל מחלקת בתי-הספר היסודיים בעיריה אומר דברים באותה רוח: "אין תנאים. סייענו במידה מסויימת לביה"ס בשירותי היקף, אך לא במידה מספקת: ילד שיושב על כסא קונבנציונאלי ואינו מקבל שירותי הזנה יאבד את כח הריכוז". למרות שהוא מברך על הארכת היום ותרומת הפרוייקט באופן כללי, הוא מעיר: "הקונספציה היתה יומרנית, משה"ח לא סיפק את התנאים וגם הרשויות אינן ערוכות". מורה

אחרת מוסיפה: "בגלל שלא כל המערכת נכנסה ליוח"א גם נוצרו בעיות למורות עם ילדים קטנים בבית- צורך לשלם למטפלת ועוד...". מורה נוספת לא העבירה את בנה לגן רק בגלל שבמעון נשאר עד 16.00 בגלל היום הארוך.

בתחילת התהליך הבין צוות ביה"ס את משמעות החוק על-פי משה"ח כהמשך לימודים פשוטו כמשמעו. יום הלימודים הוא עד 15.00 על-ידי תוספת שעות לימוד רגילות. "ילדים איבדו את הריכוז, נרדמו על השולחנות, לא הביאו אוכל", "מורות והורים צעקו 'הצילו!'"

במהלך תשנ"ט העבירו שאלונים להורים תלמידים ומורים. השאלונים, שתורגמו אף לרוסית, חוברו יחד עם מועצת התלמידים והוצגו כשאלות פתוחות, על-מנת לא לכוון את התשובות. רוב ההורים והתלמידים התנגדו. בעקבות בעיות המשמעת הרבות והקושי להתמודד עם התנאים הפיזיים, לרבות העדר שירותי המזכירות והאחזקה בשעות האחרונות, מדווחות המורות, כי "הגיעו לסוף השנה עם הלשון בחוץ". מורה אחת מתבטאת: "ביום שקיבלת יוח"א היה ברור שאכלת אותה עד הסוף".

מתוך התנסות של שנה וחצי בשטח וניתוח השאלונים, ביקשו המורות להפסיק את הפרוייקט. "היה ברור שבסוף היום אי אפשר להקנות חומר חדש, אפילו לילדים רגילים, אך במיוחד לאלו". במפגש אליו הוזעק המפקח נערך סיעור מוחין, שבסופו אימץ ביה"ס את רעיון ההעשרה, בהשראת המודל של בית התלמיד שהיה קיים בביה"ס לפני החלת החוק. במהלך שיחה סוערת זו שם המפקח דגש על תכנון נכון ומובנה והסכים על "פשרה" של קיצור היום (תוך פריסת השעות על-פני כל השבוע) על-מנת להקל על התלמידים והמורות. את התפנית בקונספציה מסכמת המנהלת: "שברנו את הראש... זרקו אותנו למים, בלית ברירה עזרנו לעצמנו... עשינו שינוי רדיקאלי ביוח"א, השתמשנו בהבנתנו לגבי היישום".

לפני החלת החוק פעל בביה"ס בית התלמיד בהצלחה מרובה. במסגרתו ניתנו חוגים ועזרה בשעורי הבית בסבסוד העיריה. ההרשמה הייתה על-פי מידת הרצון ומידת היכולת לשלם. כאשר נכנס פרויקט 41 השעות לביה"ס עם תקציבי משה"ח, הודיעה העירייה כי תמשוך ידיה מן התקציבים. במהלך תשנ"ט נערך אמנם ניסיון לשלב בין השניים, אך מאחר והחוק הובן כהארכת הלימודים, גם לא היה הגיוני, אומרת המנהלת, להתחיל חוגים לאחר השעה 15.00. בתש"ס, לאחר הפתרון שנמצא עם המפקח, הגיע ביה"ס ליישום המודל שתואר: עזרה בשעורי-הבית וחוגים המועברים על-ידי צוות ביה"ס. שלושה מדריכים הממומנים על-ידי פרויקט שיקום שכונות, לוקחים חלק בעזרה בשעורי הבית ובחוגים. מבחינה זו, אומרים בעירייה, "זהו יום חינוך ארוך משופר".

כיום לא נראים ילדים נרדמים בשעות האחרונות. נראה, כי מעבר להנאה בחוגים לעומת הלימודים קודם, תורמת העובדה שהיום קוצר לשבע שעות במקום שמונה. ההזנה עדיין מהווה בעיה, אם כי ביה"ס שינה את מועד אכילת הכריכים מן ההפסקות הגדולות לתחילת השיעור שאחריהן, עובדה המאפשרת יותר פיקוח על כך שהילדים יאכלו. מחנכות הכיתות, במשולב עם אחות ביה"ס מנהלות

מעקב אחר הבאת האוכל, אך מורות מדווחות, כי ישנם עדיין ילדים רעבים. הפסקה קצרה נוספת, נוספה אגב, בין השעה השישית לשביעית.

על-פי דיווחי המורות, לפני החלת הפרוייקט שררה בביה"ס אוירה מאד טובה. "יוח"א הרע מאד את היחסים", "זרע הרס", "היקשה על תיפקוד המורות... אוירה לא נוחה", "דרש שיקום". גם אם נבאר את המתחים שנוצרו כהעצמה של מתחים חבויים שהיו גם קודם- פירוש שנשמע אולי ברמיזה, נראה שיוח"א נתן גם את ההזדמנות לבררם: עבודה על תקשורת בינאישית בעזרת יעוץ ארגוני במהלך תש"ס. על כל פנים כולם מסכימים: "עכשיו לאחר שיקום, השתפר בהרבה".

כמובן, שמבין החוגים "יש מוצלחים יותר ויש מאולצים", "ממקצועיים ועד בייביסיטר". מעט קולות מקטרגים מכנים את החוגים "מריחה"- "הכריחו את המורות כאילו לעשות הסבה מקצועית- פתאום מורה צריכה לדעת לרקוד...". עם זאת, באופן כללי נשמעת כיום שביעות רצון מן הפתרון שמצא ביה"ס לקיום החוק של שבוע הלימודים בן 41 השעות. אומרת מורה: "ממש הצלחה שהגענו לזה עם החוגים... אם לא היינו מוצאות את הפתרון הזה הייתה נפילה, יש שיתוף פעולה בין המורות בהפעלה". דברים דומים נשמעים אף ממורות אחרות: "ברגע שעברנו לחוגים נעלמה חוסר שביעות הרצון- כל אחד נותן מה שיודע, אין יותר אוירה של כפיה וגם גומרים יותר מוקדם", "להורים ולילדים רק רווח- חוגים חינם. כל הכבוד, שכך ימשיך...". תחושות אלו מסבירות אולי את העובדה, שלמרות שהתגמול עבור יוח"א זעום, תלונות על כך נשמעות מפי המורות רק בצורה רטרואקטיבית ומינורית.

נראה, כי גם יחסם של רוב ההורים כיום הוא חיובי. "החוגים מעירים אותם" אומרת לי אם לילדה בכיתה ב', "כשהיו לימודים היה קשה". "תאמיני לי, מאז החוגים הבת שלי עלתה בלימודים", מוסיפה אם אחרת. מספר הורים מעדיפים אמנם שילדיהם יאכלו בבית ומתגעגעים לחוגים המקצועיים שהיו בבית התלמיד. אחת האימהות אפילו שמה דגש על חוגים יוקרתיים, "כדי שלא רק מצטיינים בריאלי יוכלו להתקבל אח"כ לטכניון...". אך רוב ההורים מסכימים, כי לעולים חדשים אין כסף לשלם לחוגים, ("בחופש פסח רק עשרה ילדים קיבלו כסף לסרט"), וש"רעיון החוגים בביה"ס הוא טוב". גם על העזרה בשעורי-הבית מברכים ההורים, במיוחד אלו שאינם יכולים לעזור לילדיהם בעצמם. ממרכז הנוער ומן המתנ"ס השכונתי, המקיימים פעילויות דומות, מדווחים לי אגב, כי מספר התלמידים המגיעים אליהם מביה"ס הינו בלתי משמעותי וכי לא חל כל שינוי בעקבות החלת החוק. יוצא מכך, שאף תכנון משותף לא היה.

ברמת התלמידים קיימת התפלגות ביחסם ליום הארוך: תלמידי הכיתות הנמוכות מגלים שביעות רצון והנאה מן השעות האחרונות, גם אם חלקם מדווחים על רצון ללכת הביתה מוקדם יותר. "אני אוהב את יוח"א", אומר ט. מכיתה ב', "בבית לא עוזרים לי בשעורי-הבית כי לא מבינים, וכאן המורות עוזרות... ובחוגים", הוא מוסיף, "עושים כל מיני דברים יפים, מקשטים ועושים הצגות... זה כיף ומביא דמיון... קודם, כשהיו לימודים היה קשה". "אני רוצה שיוח"א ימשיך", אומר א., אף הוא מכיתה ב', "כי החוגים זה כיף, כמו חוגים שאני הולך מהבית, וההורים מרוצים שיש לי עוד חוגים חינם". "בבית ממילא אין לי מה לעשות אחר-הצהריים", מסבירה ט. מכיתה א'. תלמידי השכבה

הבוגרת מדווחים יותר על עייפות בשעות האחרונות (בניגוד לציפיות), אולי בשל העובדה שחוץ מן החוגים הם עסוקים גם בפעילויות הדורשות עבודה פיזית או ריכוז, כגון: תעשיידע, חקלאות, או שעורים רגילים. לגבי החוגים כולם מסכימים ש"זה כיף", במיוחד יחסית לשנה הקודמת "שהיה קשה ללמוד ולא אהבנו". חלק קטן מן התלמידים אמנם מכנים אף את הפעילויות האחרות "כיף" למרות העייפות, אך באופן כללי, רובם אינם מעוניינים בהמשך היום הארוך בביה"ס. "בזמנו הבטיחו לנו מזנון בביה"ס אך לא קיימו", מספרים אחדים מהם. "השנה רצינו לעשות הפגנה נגד יוח"א, חלק מהמורות תמכו בנו, אך אמרו: 'מי יקשיב לכם?!'..."

אחת המורות מסכמת את התהליך: "במהלך הזמן היו כל השלבים של הכנסת שינוי- החל מהתנגדות, דרך חיפוש פתרון ועד למציאת פתרון: התחילו מאנטי יוח"א, חיפשו תשובה הולמת והגיעו לחוגים". אכן, מניתוח הנתונים נראה, כי כיום, למרות שלא חל שיפור בתנאים הפיזיים ובשירותי ההזנה, ניתן לדבר על עליה על דרך המלך וקיום מודל הפועל לשביעות רצונם של רוב הגורמים.

"משפחת רימון"

מסתבר שתודתה של מנהלת ביה"ס לכל אחד מבעלי התפקידים בביה"ס, גדול כקטן- ביריד המדעים, לא היתה יחידה מסוגה. כבר לפני כן, בארועים אחרים, הבחנתי שזוהי נורמה התנהגותית בביה"ס. במהלך ביקורי אני מגלה בנוסף, כי כל אירוע אישי של המורות נחגג בחדר המורים. בסוף השנה טיול לכל הצוות למען גיבוש וכאות הוקרה על עבודתם. אני שואלת את עצמי: דגש על טקסיות ופורמאליות, או אכן משפחתיות אמיתית?

רמזים לתשובה אני מקבלת בהזדמנויות שונות. ראשית, אני שמה לב, כי כל ישיבת צוות או השתלמות הנערכת בערב נפתחת עם כיבוד מעשה ידי המורות, המובא מן הבית ונאכל כארוחה משפחתית בחדר המורים. באחד מערבים אלו, בטרם שתחל ההשתלמות בספריה, פונה אלי מורה: "כדאי שתסיימי את הקפה, אנו אף פעם לא מכניסות שתיה לספריה". דקה לפני שההשתלמות מתחילה, בדיוק בזמן המיועד אגב, לוקחת מורה אחרת כוס מים ומשקה את העציצים...

המטאפורה העולה במוחי היא של בית. ואכן, במועד אחר, בעת סיור בביה"ס, קולטת עיני את השרת מתקין ספוג על קופסת חשמל נמוכה מדי, פן יפגעו ראשיהם של ילדים. יו"ר ועד ההורים, השם אף הוא לב לכך, אומר לי: "הוא מתייחס לבי"ס "רימון" כאילו היה זה ביתו השני". דברים דומים אמר על המנהלת בעת ראיון עמו. בהזדמנות אחרת, במטרה להדגים לי את מידת טיפוחו של ביה"ס על רקע האמצעים החסרים, מזכיר יו"ר הוועד שוב את השרת: "בכל הזדמנות הוא בא, אפילו בחופשים, מאלתר, אכפת לו... פועל מהלב. הוא עובד מעבר ליכולתו מבחינת זמן...אוהב את ביה"ס". באחד מביקורי האחרים, קולטת אוזני כי מורות, בשיתוף עם המנהלת, מעלות רעיונות לגיוס כספים בביה"ס ובמוסדות נוספים, למען בן של אחת המורות הזקוק לניתוח. הכל מתנהל בדיסקרטיות, תוך הגנה על פרטיותה של המורה. על קיר חדר המורים אני מגלה מכתב מרגש שכתבה המורה לחברותיה בצוות בעת העדרה, כתודה על תמיכתן בתקופתה הקשה. "האזירה הנהדרת שבצוות" עולה כמעט בכל ראיון. מורה מקצועית, למרות תלונוותיה על יוח"א, מדגישה: "בבי"ס אחר שאני עובדת כבר

ארבע שנים לא מכירים את שמי. כאן זה אחרת... מבחינת הצוות ביי"ס "רימון" הוא ביי"ס מקסים". מורה אחרת, בספרה על האנדרלמוסיה שיצרה החלת החוק בחדר המורים בתחילת התהליך, מתבטאת: "רצינו לחזור להיות שוב "משפחת רימון"...".

ט. היא מורה לאנגלית שלקחה על עצמה גם את הריכוז החברתי. בשעת הראיון עמי היא מספרת בהתרגשות: "הבאתי (כמתן בסתר) לילדה נעליים לחורף מהבן שלי, הרגשתי כזו שמחה בלב, שיש לה מה ללבוש". לשאלתי האם זה מאפיין את האוירה בביה"ס ככלל, היא עונה: "בשנה שעברה הכנו סנדוויצ'ים מכסף שלנו כדי שילדים לא ישארו רעבים. מה שמייחד אותנו זה שאכפת לנו מהילדים, כאילו שאלו ילדים פרטיים שלנו. אנו מתייחסות לילדים מהלב- מביאות בגדים, ילקוטים, מחברות של הילדים שלנו, ומהכיס שלנו". עוד אני לומדת, כי אחת ממורות האולפן מבצעת את התרגומים מעברית לרוסית עבור ההורים מתוך רוח התנדבות במשך שנים. האחראית על נושא שבוע לימודים בן 41 שעות בביה"ס עושה, אף היא, את תפקידה בהתנדבות. מה גורם לכולם להתגייס למען ביה"ס, כך פשוט, ישר מהלב?

אני נזכרת בדברי שני הסטודנטים, שבינתיים בגרו והתחתנו ועדיין הם באים לתרום לביה"ס- אותם מדריכי הלהקה, שפגשנו בפתיחה. "חממה", הם אמרו.

זו התשובה. נראה, כי במרחב סימבולי זה של חממה מתמזגים פנים לבנים ושחומי עור, משפטים בעברית ורוסית ורמות שונות של מבטא, וגדלים נבטים ההולכים על קרקע בטוחה, שיש בה יותר הבטחה לפוריות מאשר הסביבה בה היא נטועה. אין זה ביי"ס של רעשים וצלצולים, של הצלחות פדגוגיות פורצות דרך, אך עבור המבקר בו מתקבל הרושם, כי האכפתיות ותחושת השייכות הינם מקור הכח של ביה"ס, הסוד שהדברים עובדים. במשאבים המעטים שיש לביה"ס, מעבר לאיגום הסלים השונים הנעשה בחכמה על-ידי המנהלת, גם יכולת הגיוס של רוח ההתנדבות מכל מקור אפשרי היא ערך בפני עצמו.

ניתוח הטקסים המתוארים בפתיחה מעלה ערכים מתרבות ביה"ס, המהווים את "תוכנית הלימודים הסמוייה" של האחרון. הכבוד לתלמיד על-ידי ביטוי בשפה בהתאם למקום בו הוא נמצא בקריאת ההגדה, שילוב חוגי ההעשרה בטקס כמסר על היותם חלק אינטגרלי מן התהליך החינוכי בביה"ס, השיתוף בהכנת המאכלים בין המורות וההורים, התגייסות ילדים וגורמים אחרים לעזור מרצונם, כל אלה יש בהם כדי לבטא ערכים כמו: כבוד הדדי לתרבויות, כבוד לתלמיד, אכפתיות, תרומה, התגייסות, שיתוף, מיפגש, ובקיצור- משפחתיות.

מתחושת הביתיות, הן לילדים והן לעובדים במוסד, נגזרים דפוסים ונורמות של עבודת צוות, שיתוף-פעולה, סולידאריות, תהליכים משתפים, שקט, סדר. מעבר להיותם מודל עבור התלמידים, מהווים הללו אולי את הצופן שאיפשר את ההתגברות על הקשיים ואת קליטתו של פרויקט שבוע הלימודים בן 41 השעות בביה"ס.

נראה, כי הארכת היום על-פי המודל שפותח בשנה"ל תש"ס נותנת ביטוי לערכים בולטים בתרבות ביה"ס, כמו: כבוד, הכרה בשונות, קבלה: מתן ההזדמנות לילדים עם קשיים בשפה לביטוי אישי

באינטליגנציות שונות, תוך אפשרות הבחירה, ההזדמנות לבלוט בקבוצות קטנות וההזדמנות לחוות הצלחה- יש בהם כדי לחזק את בטחונם ודימויים העצמי של הילדים. מעבר למפגש עם גישה יותר אמנותית לידע, גם ההדגשה על רב-גילאיות כמזמנת אינטראקציה יש בה כדי לפתח בהם תשתיות רגשיות וחברתיות לצד תשתיות הכרתיות. הפנמת השפה, תוך חיזוק תשתיות אלו, עשויה להקל על השילוב בחברה ולהיות אולי בעלות השפעה על מוטיבאציה ושאילות לימודיות בעתיד. כמו-כן, כמהגרים, בהעדר עדיין שייכות וזהות חברתית, יכולה הסולידאריות של "משפחת רימון" לתרום ליצירת בסיס מקדם.

ראינו, כי בשל בעיות השפה, בנוי התהליך הפדגוגי יותר על אוריינטציה של קידום ופחות על למידה אוטונומית בגישה קונסטרוקטיביסטית. בהתאמה נראה, כי עקרון הבחירה, כמו גם הגמישות לשינויים מבחינת המערכת, מהווה ערך מרכזי בחוגים ופחות בשיעורים- שיקוף נוסף לקיומן של "שתי המערכות". עם זאת, מהווים ההתייחסות לשונות והמגע האישי עם כל ילד דפוסים מנחים בתרבות הבית-ספרית הכוללת. כך מסתבר, כי חיזוק התשתיות הרגשיות והחברתיות בתפיסת החוק של היום הארוך עולה בקנה אחד עם הדגש על החינוך החברתי אותו חרת ביה"ס על דגלו, ועם האקלים הבית-ספרי התומך, שיש לו סימוכין בעשייה היומיומית. מבחינה זו קיימת הלימה בין הגישה הפדגוגית הכללית של ביה"ס לבין תפיסתו לגבי מטרות שבוע הלימודים בן 41 השעות.

נראה, כי ביה"ס התגייס למציאת פתרון הולם לצרכי הקהילה אותה הוא משרת, תוך שיקול דעת עצמאי ביחס לרמה הארצית. עם זאת, קיים כמובן חשש, שמורות תתעייפנה מן הדרישה להוציא מעצמן כשרים יצירתיים באופן מתמשך, ללא הכשרה לכך. על כל פנים כולם מסכימים, כי היה טוב יותר אם היו התנאים המתאימים- הדרכה מקצועית לילדים ותנאים פיזיים בביה"ס. "מצאנו אלטרנטיבה טובה" אומרות המורות, "אך לא הכי טובה...".

נספח :

אחרית דבר

לאחר סיום כתיבת הדו"ח נודע לי באקראי, כי המודל שעבד בהצלחה בשנת תש"ס לא החזיק מעמד בשנת תשס"א. מאחר ושנת תשס"א הינה מחוץ לתחום המחקר נערכו שיחות טלפוניות בלבד עם מספר מורות, במטרה לעמוד על טיב השינוי. מתוך שיחות אלו מסתבר, כי בהתאמה לחשש שהובע כבר בדו"ח עצמו, התדלדל מאגר הרעיונות של המורות לחוגים. כמו-כן, קוצץ התקציב המיועד לחומרים, עובדה שהקשתה, אף היא, על שמירת רמה נאותה. במהלך חודשי השנה הראשונים נערך משוב על החוגים ושונה אירגונם שלוש פעמים, על-מנת ללכת לקראת התלמידים. האחרונים דיווחו על שעמום והביעו חוסר עניין. תופעת "הילדים המסתובבים" חזרה. החל מחודש נובמבר ואילך החלו מורות למצוא פתרונות חלופיים לשעות הנוספות על-פי ראות עיניהן. מתכונת הפעילות חזרה להיות כיתתית במקום רב-גילאית. בשל התנאים הפיזיים הקשים מתקיימת תורנות בשעות אלו על שהייה בספריה או בחדר המחשבים, שהינם החללים היחידים הממוזגים בביה"ס. בחלק מן הכיתות, בעיקר

בנמוכות, מנוצלות השעות האחרונות להכנת שעורי-בית, ולעיתים לציור וצביעה או לצפייה בסרט וידאו בלבד. בחלקן האחר מתקיימים לימודים.

מתוך השיחות עם המורות מסתבר, כי שינויים נוספים, שאינם קשורים ישירות לפרוייקט 41 השעות, העיבו על המצב הכללי בביה"ס והיו בעלי השפעה עקיפה על הפרוייקט: ראשית, האולפן, המהווה כאמור ציר מרכזי בביה"ס, בקושי תיפקד השנה, בשל יציאת האחראית על האולפן להדרכה והקצאת פחות כח-אדם. לעובדה זו השלכה משמעותית על תיפקוד ביה"ס ככלל. קיצוצים נוספים בכח-אדם, כגון: סיעת משרות לאומי, מורה חיילת, סיוע מפרוייקט שיקום שכונות וכד', הורידו את כמות שעות הרוחב ואיפשרו פחות פיצולי כיתה. במצב זה, על-פי דיווחי המורות, בנוסף לאוכלוסיה קשה במיוחד שהגיעה בשנת תשס"א והתחלפות חלק גדול מצוות ביה"ס שהורידה את רמת המוטיבאציה, מצאו עצמן מורות עם כיתות של כארבעים ילדים שאינם לומדים עברית, וללא עזרה. מצב זה העלה כמובן את רמת האלימות בביה"ס במשך היום כולו, ובמיוחד בסופו.

נראה, כי השינויים שתוארו במערך הכללי של ביה"ס החזירו לקידמת הבמה את הקשיים שקדמו לשנה המוצלחת בפרוייקט 41 השעות, והורידו את סף הסבילות. מורות מדווחות על אי רצון של תלמידים, הורים ומורות להמשיך את קיומו של שבוע הלימודים בן 41 השעות בביה"ס. תלונות על הוצאות כספיות עבור מטפלות לילדיהן האישיים של המורות, שנשמעו בשנה הקודמת בצורה מינורית בלבד, נשמעות כעת כזעקה. בקרב האחרונות נשמעת תסיסה וחוזרים ביטויים כגון: "קטסטרופה", "שום דבר לא דופק", "אוכלוסיה קשה ואין מענה מלמעלה לצרכים", "חזרנו ל'ברוך' הראשון... כעת כבר אי אפשר לאמר: 'לא ניסיתם'..."

בפרספקטיבה כוללת על תהליך הכנסת השינוי עד היום, ניתן לדבר על תהליך בלתי הומוגני הכולל שלוש פאזות: א: קושי ומאבק ב: הצלחה ג: קריסה. מהלך זה מעלה שאלות הנוגעות לסוגיית שימור ומיסודם של שינויים. בדיעבד ניתן אולי להצביע על סדקים במודל שעבד בהצלחה בשנת תש"ס, שיכלו לנבא את קריסתו: הסתייעות בכח-אדם בלתי מקצועי בחוגים, העדר פתרון לתנאים הפיזיים ובעיית ההזנה, מערך התנדבותי בתפקידים מסויימים לאורך זמן ותלות בתקציבים חיצוניים- כל אלו היוו בסיס בלתי איתן למיסודו של הפתרון שנמצא. החסר בעמודי תמיכה יציבים כגון: תנאים נאותים, כינון פונקציות מקצועיות קבועות ומתוגמלות על-ידי תקציבים פנימיים ועוד, לא איפשרו כנראה את הטמעתן של נורמות פעולה מושכלות לאורך זמן.

ניתן לשער, כי עד סף סבילות מסויים יכלה תחושת המשפחתיות והלכידות בביה"ס לגשר על העדר פתרונות שורשיים לקליטת השינוי. כאשר התערער האיזון שנמצא הועצמו אף הקשיים ההתחלתיים, שהיוו את הניצנים מאפשרי ההתרופפות, גם במערך המוצלח במהלך תש"ס. נראה, כי מסף מסויים והלאה, כאשר גברו קשיים נוספים, לא היה בכוחה של הסולידאריות הבית-ספרית למנוע קריסה. נספח זה בא להאיר את הבקיעים בתהליך, שמנעו מן השינוי להמשיך בהצלחה ולהתמסד. ימים יגידו אם אחרית דבר זו תהיה אף סוף דבר.

יישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות

פורטרט של בית ספר ממ"ד תורני "שערי ציון"

בקצה הצפוני של עיירת פיתוח בצפון הארץ, בצמידות לחורשת אורנים, נמצא בית ספר שנושא עליו עול היסטורי כבד. זיכרון קולקטיבי מאיים, שלא פג תוקפו, זיכרון התקפת מחבלים בה נהרגו תלמידים מבית הספר. בראשית ביקורי בבית הספר אנחנו עולים לקומה השלישית, כדי לחוות את תעודת הזהות של המקום. מנהל בית הספר "שערי ציון", משה *, כבן 50, מוביל אותי אל אתר הזיכרון, שהפך מחדר כיתה לספריה רחבת ידיים. מידי שנה מתקיים טקס זיכרון בהשתתפות משפחות החללים והניצולים.

מאז עברה העיירה תנופת פיתוח. הוקמה בה ישיבת הסדר שחזקה את הכוחות התורניים בעיירה, והשפיעה גם על בית הספר. ב - 15 השנים האחרונות הפך בית הספר מממ"ד רגיל, לבית ספר תורני, שבו לומדים הבנים והבנות בנפרד וקיים בו תגבור של 25% בלימודי קודש. רבים מכוחות ההוראה של בית הספר למדו בישיבת ההסדר. רבים מילדי בית הספר אינם גרים בעיירה, אלא ביישובים הסמוכים שבחרו ב"שערי ציון".

חזותו של בית הספר סגפנית מאוד. אין טיפוח סביבתי. בית הספר הוא גוש אורבני אפור, שעומד בניגוד לנוף הגלילי הפראי והקסום. מלבד חורשת האורנים שמקדמת את פני הבאים בשערו, אין אי ירוק בין מבני הבטון. הכניסה לבין הספר מגדירה היטב את תפישת עולמו: שמונה תמונות של רבנים תלויות על קיר הכניסה, ביניהן דיוקנותיהם של הרב קוק והרב אלקלעי.

מנהל בית הספר משה, הוביל אותי בין הכתות. הרושם העז של אתר הזיכרון נמחה לרגע נוכח מצב הרוח הקליל והעלוי של הקירות, שקושטו בנושאי הלימוד. עם שובנו אל חדר המנהל, מצאנו בפתחו נחיל רוחש של מורים ותלמידים. בקושי פילסנו לנו דרך ביניהם, אך לא נראה סימן של אי-נחת בפני משה שסיפק לכל תשובות בסבלנות אין קץ. בין לבין קיבלתי מעט סקירה על ההיסטוריה והמבנה הארגוני של בית הספר ועל ערכיו. משה נאלץ לקטוע את פגישתנו ולממש מפגש שתוכנן מראש – חיילים מגיעים לאתר ההנצחה לסיור, וכך הסביר: "לקחתי על עצמי משימה הסברתית, מתוך אמונה שדור החיילים והמפקדים צריך להבין שמחיר הדמים שהתרחש כאן הוא חלק מתחושת המחויבות שלנו להגן על גבול הצפון." פעילות התנדבותית זו של המנהל מתרחשת כמה פעמים בחודש.

מפעל 41 השעות

מנהל מחלקת החינוך בעירייה היה הפוסק הסופי בנושא של מפעל 41 השעות. "היה לי חשוב. השיקול העיקרי היה מתוך מחשבה לטווח רחוק. מפעל זה מעוגן בחוק. 41 השעות קיימות עבורנו לתמיד, בניגוד לשעות "חסד" כמו קרן קרב, שאין איש המבטיח לנו שישארו בידינו בעתיד." ובהחלט ראיתי דוגמאות של פעילות מבורכת בעקבות שבוע לימודים ארוך.

היום הגמיש

מטרתו העיקרית של מנהל בית הספר בטיפוחו של מפעל 41 השעות, הייתה להשתמש בו כטכניקה שתעזור למורים בשעות האחרונות של היום, הקשות יותר לתלמידים ולמורים וכן, להסתייע בשעות הנוספות לצורך צמצום הפערים. יחד עם זה, המפעל, שקיצץ בשעות הרוחב והוסיף שעות אורך, יצר

בעיה במימוש ערך הסיוע לחלשים, וכפתרון - הוכנס פרוייקט היום הגמיש. במהלך יום זה עובדים הילדים בקבוצות הומוגניות בתחנות מוכנות מראש. המאפשרות להם רמת בחירה גבוהה ועבודה לפי יכולת אישית. המנהל חקר את הנושא ובדק בתי ספר שבהם פעל יום גמיש. לאחר מחשבה החליט להעניק לכל כיתה ארבע שעות גמישות בשבוע, במשך יומיים. המורים קיבלו שש שעות הדרכה שבועיות, בנושאים שונים. בתחילת השנה נכנסה מדריכת הפרוייקט לכתות ובדקה את הצרכים, שעל פיהם בנו את טיוטת התוכנית. צוות מוביל, בשיתוף פעולה עם המדריכה בנה את התוכנית. בשלב זה הודרכו המחנכות ונערכה "הרצה" של התוכנית. לאחר שצפו בדוגמת היום הגמיש בבית הספר, הוסקו מסקנות ונערכו שינויים. היום הגמיש הוכנס למערכת, כניצול זמן מוצלח בכתה. במהלך השנה נערכה, אחת לחודש, השתלמות מוסדית בנושא.

הצטרפתי למורה שפרה* בשיעור גמיש בכתה ד'-בנים. 22 תלמידים (4 היו חסרים) קיבלו את שפרה בדריכות. עשר הדקות הראשונות הוקדשו להקנייה פרונטאלית. אבל מיד לאחר מכן, חולקו התלמידים לקבוצות הומוגניות. כל אחד ידע לאן הוא שייך והבין מהי מוטל עליו. בכתה פוזרו מטלות בחירה רבות למסיימים, ולאחריהן – ירדו הזריזים לחדר מחשבים לסיים את הדפסת הפרוייקט האישי שלהם. ניצול הזמן היה מקסימאלי. שפרה עברה מקבוצה לקבוצה, מתלמיד לתלמיד. היה לה פנאי להדריך את הזריזים ואף להקדיש זמן מיוחד למתקשים. בכתה ישבה גם מורה לחינוך מיוחד שהקדישה זמן לתלמיד מתקשה, ועבדה עמו בחוברת "אשכולית". רבים הזדרזו לסיים את משימת החובה ולקבל את משימות הרשות היצירתיות. רבים אף הספיקו להדפיס את עבודותיהם. לקראת סיום השעתיים, שבו כולם בדיוק מרבי למליאה, שם יכול היה כל תלמיד להציג משימה אחת בלבד. ראיתי עד כמה נהנו הילדים וחיבבו את השיעור. נווה* אמר לי בגאווה: "גמרתי תוך 10 דקות את החובה ויש לי המון זמן לבחירה." יריב*: "אני אוהב יום גמיש כי אם אני גומר את כל המשימות, אני יכול להספיק דף עם דבקות ועוד משימות בחירה שאני אוהב." אוהד הדגיש שהוא נהנה לארגן בעצמו את סדר העבודה: "אני ממליץ על היום הגמיש בכל בתי הספר בארץ, כי הוא מאפשר לתלמידים חופש ובחירה אישית." אמר.

חלוקת המטלות כפי שנכתבה על הלוח:

מפגשים	בחירה	חובה
9: 30 – 9: 50 : לשון - הקנייה	- תשבץ	"אשכולית":
10: 20 – 10: 35 : קבוצה 1 לשון	- דף עם דיבקות	אותיות עד 28, מספרים עד 22
10: 35 – 10: 50 : קבוצה 2 לשון	- איחולים לנתיבון	דף עבודה: "הצרצר והנמלה"
11: 30 : סיכום במליאה	- נביא	<u>מחשב</u> : לסיים נושא אישי או מולדת

לאחר השיעור אמרה לי שפרה בהתלהבות: "השעורים הגמישים מגוונים ויצירתיים ומפתחים עצמאות מחשבתית. גם התלמידים המתקשים וגם התלמידים החזקים מוצאים את מקומם ומפיקים הנאה ורוכשים ידע בו זמנית."

תרבות ניצול הזמן

ב"אני מאמין" של בית הספר טוען מנהלו כי הוא רואה את עצמו אחראי לניצול הזמן: "לפי תפיסתי על המורה לשלוט בזמן המוקצב לו ועלי מוטלת המשימה לציידו במגוון רב ככל הניתן של שיטות הוראה, על מנת שיוכל לתמרן בהן בהתאם לתנאים ולצרכים בכתה."

הערך שמנחה את ניצול הזמן ב"שערי ציון", הוא ערך "צמצום הפערים", שנובע מאידיאולוגיה שבאה לידי ביטוי ברבות מתוכניות בית הספר. בשנת תשנ"ט ותש"ס נערכו מבחנים שאיתרו פערים גדולים במתמטיקה ובאנגלית. התלמידים הזקוקים לעזרה אותרו ושמותיהן נמסרו למנהל. העזרה לחלשים היא, כאמור, חלק מהתרבות הבית ספרית. לשם כך נטל המנהל ארבע "שעות קרב" של כמות ג' ו-ד'. בשעות אלה נחלקו הכתות בזמן שעות קרב לשתיים (כדי לא לעלות על כמות של 18 ילדים בכתה) וכך זכתה קבוצת תלמידים חלשה, לקבל סיוע ממורה לחינוך מיוחד, באוריינות ומתמטיקה. סיוע זה נערך לעתים בכיתת האם ולעתים באופן פרטני.

כדי לפצות על אובדן שעות רוחב במפעל 41 השעות, נוספו שעות רוחב ממקורות חיצוניים, כמו למשל 10 שעות שניתנו על ידי העירייה, לכתות ד' ו-ה'.

בעניין time on task : בצפייתי ביום אחר בשיעור גמיש בכתה ו' – ניצול הזמן היה להערכתי 90% ; ובשיעור מפגשים עם מוסיקה, בתוכנית קרב, שכלל בניית כלי מוסיקה, היה ניצול הזמן גם כן 90%.

תוכנית קרב:

מפעל זה קיים במקום כבר שש שנים, אבל החשש הגדול הוא, כאמור, ששעות אלה לא יתקיימו לאורך זמן. גם השיקול של שעות קרב, כשעות שניתנות כפיצוי ליישובים הנמצאים על קו העימות, אינו מעוגן בחוק. יחד עם זה, ההחלטה המשמעותית הראשונית בנושא של שעת קרב היא לשלב בתוך תוכנית הלימודים, בין השעות 11: 15 ל-13: 00. כל השעות מתקיימות בכתות, מלבד "אחלה קרח", שמתקיים במתנ"ס העירוני. השעורים כוללים : מפגשים עם מוסיקה - בניית כלי נגינה, למידת מקצבים והלחנה; תעופה; סיפור ויצירה; ריקודי עם; לוגיקה; חשיבה מתמטית; תיאטרון בובות; טיסנאות; אנגלית בכיף... עם זאת, אין מדריכי קרב משתתפים בישיבות הערכה וציונים.

אם כן, במבט ראשון סיפור 41 שעות נראה כסיפור הצלחה. אבל...

הסתכלות בכיוון אחר על שבוע לימודים בן 41 שעות

מה קרה ליום הגמיש?

למרות הצלחתו של פרויקט היום הגמיש בבית הספר, גיליתי שהפעלתו חלקית בלבד. "השנה לא נמצאו תקציבים להדרכה בבית הספר, " דיווחה לי המדריכה המלווה את הפרוייקט. "לכן אין שעות הדרכה והמורות שאינן מיומנות בטכניקה אינן מפעילות אותה כלל." התקשיתי להבין באותו שלב, מה גרם לכך שפרוייקט שנמצא כה מתאים ל"שערי ציון", לא הגיע למלוא המימוש שלו, וכיום, רק חלק מהמורות מיישמות יום גמיש בכיתותיהן.

פגיעה בחלשים

גם עמדת מנהל בית הספר ביחס לתוספת השעות איננה חיובית באופן חד-משמעי, משה התלונן בפני פעמים רבות שמפעל 41 השעות גזל ממנו את שעות הרוחב שהיו בבית הספר, שהיו, לדבריו, "חיוניים למימוש העזרה לחלשים." למרות פתרונות חלקיים שנמצאו, כמו פרויקט היום הגמיש ושעות קרב, עדיין חש שאינו מצליח לממש כראוי את "האני מאמין" שלו, לצמצום הפערים. "לעובדה זו יהיו השלכות בעתיד, כי ילדים רבים יפגעו מכך." אמר.

תלונות דומות שמעתי מהורים שהתרשמו כי ילדיהם זוכים לפחות סיוע. אבא לשני ילדים בבית הספר אמר: "עד השנה קיבל בני סיוע, בתחומים שבהם הוא מתקשה. השנה נעלם הסיוע, ואני רואה איך זה פוגע בהישגיו לדברי המנהל אם בעבר ניתנו שעות רוחב הן נוצלו לעבודה עם קבוצות קטנות או לחילופין לתלמידים בודדים שהוגדרו כחלשים. אלו לדבריו הספיקו לצורכי אותה אוכלוסייה נזקקת. משנילקחו וניתנו במקומן שעות אורך נפגעה אותה קבוצה וגם תוספת עשר השעות מהעירייה לא מצליחה להשלים את החסר ולצמצם את הפערים.

השעתיים האחרונות ביום לימודים ארוך:

שלל בעיות התעוררו סביב השעתיים הללו. הבעיה הראשונה הייתה שעת סיום הלימודים עצמה. מכיוון שלא נמצא פתרון הזנה לילדים, ורבו על כך התלונות (חלק מהילדים צריכים עוד לנסוע שעה ארוכה הביתה עם תום הלימודים), הוחלט לצמצם את ההפסקות ולצופף את השעורים. כך יוצא שהשעתיים האחרונות הן מ - 13:00 ועד 14:30. קיימים חילוקי דעות רבים בקשר לחלוקת השעות. מורות טענו בפני שרק 3,4 השעות הראשונות מתאימות להקניית מידע. הן דרשו בפני שכל השעות מעבר לשעה הרביעית חייבות להיות "שעות אמנות, חברה, ספורט ואולי נושא אישי בספרייה". מפקח בית הספר מתנגד: "ממחקרים שפורסמו לאחרונה, טענה, "נמצא ששעת השיא של הקליטה אצל ילד מתחילה דווקא ב - 12:00. בשעה 8:00 לא יוכל לקלוט שיעור מתמטיקה." הוא הציע לבנות תוכנית אינטגרטיבית ומודולארית, שמשנתנה כל רבעון. לא הצלחתי להבין כיצד מתיישבת כאן הסתירה.

אבל החיפוש אחרי פתרונות לתוספת השעות לא הצליח להעלות פתרונות אינטגרטיביים. פתרון אחד היה פתרון היום הגמיש, אבל, כאמור, הוא יושם רק על ידי מחצית מן המורות. פתרון דחק שיושם היה דחיקת שעות האמנות והספורט לשעות האחרונות, וכן שעות נוספות מחוגי קרן קרב. המפקח מתנגד נחרצות, באומרו כי אלו פתרונות שאינם אינטגרטיביים, והמורים שמלמדים בשעות האלו טוענים ששעות האמנות הפכו, למשל למעין "חוגים", או שעות מאולצות ופחות משמעותיות. בשיעורי תעופה ואחלה קרח, בילו חלק גדול מהילדים דווקא במגרש הכדורגל. דורון*: "אני לא כל כך אוהב את שיעורי התעופה. כל הטיסנים נהרסים לי בבית הספר וגם – הילדים לא מקשיבים למורה. צפיתי בשיעור תעופה ואכן נכחתי באדישותם של הילדים. בדרך נוהג המנהל לעבור בשעורים אלה ולבדוק מה מקורן של בעיות המשמעת.

Time on Task

מתוך ממצאים רבים - צפייה בשעורים מגוונים ושיחות עם מורים, מצאתי שחיפוש הפתרונות לניצול זמן מרבי על ידי שמעון טייב לא תמיד הוליד את התוצאות המקוות. בעיות משמעת קשות גרמו לעיתים לניצול של כ - 40% בלבד מזמן השיעור. זה קרה גם בכיתות שבהם נכחו פחות מ - 20 ילדים, חלקן שעות בוקר עיוניות, וחלקן שעות של תוכנית קרב. נכחתי בשיעור מתמטיקה, לבנות כתה ד', שהתקיים בשעה 11:00. בכיתה היו רק 12 בנות חלשות לתגבור (השאר היו בקרב). למרות מיעוט התלמידות, היה רעש גדול בכיתה. המורה התעקשה להסביר לכולן בבת אחת כיצד למלא דפי עבודה ותלמידה שפרשה לפינה לא זכתה לכל התייחסות. ההתקדמות הייתה איטית, והשיעור הסתיים ללא

סיכום וללא שיעורי בית. ניצול הזמן היה 60% בלבד. בסוף השיעור שאלתי את אחת הבנות איך היא מרגישה בקבוצה קטנה. היא ענתה: "אני מעדיפה כיתה גדולה ושקטה על פני כיתה קטנה עם המון רעש."

ריבוי התכנים:

נוצרה מגמה של חיפוש אחרי תכנים חדשים רבים, שגרם לעתים להזנחה ולהסתלקות של תכנים מסורתיים, כמו שיעור ההיסטוריה, למשל, שנעלם מתוכנית הלימודים של כתות ו'. אחת האמהות התלוננה בפני, שבתה, הלומדת בכיתה ב', נפגשת בכל שבוע עם שמונה מורים שונים, כתוצאה מחשיפה מוגברת לתכנים מגוונים.

אם כן, השאלה המעניינת שיש לשאול היא זאת: מדוע למרות ההצלחות החלקיות המרשימות, בסופו של דבר שבוע לימודים בן 41 שעות נתקל בקשיים כה רבים?

הסבר אפשרי ראשון: הורדת שעות רוחב

לדברי הרכזות יש נזילות רבה באמצעי הוראה ובמאגר כוחות ההוראה. "חלק גדול מהזמן מבוזבז על חיפוש מאגרים, שעות רוחב, מורים, סייעות, חללים ועוד. המחשב אינו מנוצל בהתאם לצרכים והספרייה, שהיא חלל גדול, אינה מנוצלת מספיק לשעות אוריינות, עידוד קריאה ונושא אישי. כששאלתי את המורים מהם הגורמים לאופן ניצול הזמן, הפנו הרוב אצבע מאשימה כלפי תוכנית 41 השעות: ריבוי השעות הדחוסות והורדת שעות הרוחב. מנהל בית הספר חש שהתוכנית נכפתה עליו מלמעלה: "אם בעבר תפקדה בבית הספר מועדונית, עד השעה 17:00, עבור כ- 20% מהילדים, היא פסקה מלפעול, ושעות העזר והטיפול שניתנו במסגרתה – נלקחו."

מכאן, סובר המנהל, נפגעה גם האוכלוסייה החלשה. "שעות הרוחב הבודדות", הוא מוסיף, "פוזרו בין כל הכתות, ורק 8 ילדים חלשים, שאותרו כבעלי צרכים מיוחדים, נהנים משעות תגבור." הוא סובר ששעות האורך לא פתרו את בעיית הפערים וכי בסך הכל – מרבית האוכלוסייה נפגעה מיישום החוק. למרות זאת, ממצאיי לא ספקו עדות ממשית לכך שדווקא מפעל 41 השעות, הוא שפגם בניצול הזמן.

הסבר אפשרי שני: אנו בתחילת הדרך

מנהל מח' החינוך בעיר הפציר בי לראות במפעל תהליך שנמצא עדיין בחיתוליו: "אני רואה במפעל 41 השעות שינוי דרמטי כמו הרפורמה בחינוך, וחדירתו תהיה הדרגתית". ישנם נתונים מבתי ספר אחרים בארץ על שינויים חיוביים הדרגתיים בהפעלת שבוע לימודים ארוך, אולם נדמה לי שב"שערי ציון" רצוי לחפש הסבר במישור אחר – תרבות בית הספר ואופי ה"אני מאמין" שלו.

הסבר אפשרי שלישי: ערכי בית הספר

"שערי ציון" הוא בית ספר תורננ. ערכיו אלה בולטים מיד בביקור ראשון במוסד. ההפרדה בין בנים לבנות הובילה לכך ש- 257 התלמידים מחולקים בכתות קטנות יחסית, 27 תלמידים בממוצע לכתה. הבנים לומדים גמרא בישיבת ההסדר שבעיר, והבנות לומדות באותן שעות משנה. די מהר התחוור לי שלימודי הקודש, שהם איכותיים מאוד, שחלקם נלמדים עם תלמידי ישיבת ההסדר, חביבים מאוד על התלמידים. מידי שבוע לומדת כל כיתה שיעור עם רב בית הספר. שעורים אלה הניבו שבועון מודפס בעניין פרשת השבוע ואירועי בית הספר.

ה"אני מאמין" של "שערי ציון"

מנהל בית הספר מבהיר: "בית הספר מאמין באמונה שלמה ביכולתם של כל התלמידים להצליח. לכן אנו דורשים לאפשר לכולם הזדמנות שווה. אנו מאמינים גם בהשפעתם המכרעת של ההורים על התהליך החינוכי, ולכן הם משולבים בהחלטות הצוות המוביל ובתוכנית החינוך החברתי ("מורשת קרב", נושאי החגים והמועדים, הצגת הנושא האישי ועוד). התנדבות למען הקהילה היא חלק מפעילות בית הספר וכן – התלמידים הבוגרים מסייעים לתלמידים מתקשים (ביניהם עולים חדשים). ביקור החיילים באתר הזיכרון הוא חלק מתפישת המעורבות החברתית של בית הספר. בהיכרותי הראשונה עם בית הספר יכולתי לזהות מיד את מערכת הערכים שמטופחת בו. מעל כולם – הערכים החברתיים. האווירה ב"שערי ציון" נעימה מאוד. לבית הספר פרויקט חונכות שמורכב מתלמידי כתות ו'. אלה מסייעים לתלמידים צעירים להיקלט חברתית ולימודית. האווירה האנושית והחמה בבית הספר גורמת לתחושת השייכות של המורים והצוות שבסך הכל – מאופיינים במוטיבציה גבוהה. זו, האחרונה, הזינה פרויקטים מבורכים, כמו חממה מדעית שהוקמה על גג בית הספר לצורך לימוד הלכות שמיטה והפתרונות המעשיים של הלכה זו. אותה מוטיבציה ורוח התנדבות באה לידי ביטוי בהוצאת חוברת מרשימה של משימות לחופש, שהשתתפו בהכנתה כמעט כל המורים. פרויקטים נוספים – מועצת תלמידים פעילה שאחראית עליה רכזת חינוך חברתי, תחרות הסוכה הנאה בסוכות ופרויקט היום הגמיש. הדגשה זו על ערכים חברתיים ודתיים היא אולי גורם סמוי לאי-קליטת שבוע לימודים ארוך. לבית ספר שחשובים לו ערכים כאלה, לא בטוח שתוספת שעות תיחשב כדבר המועיל לקדם ערכים אלה. [הסבר זה הובהר באופן כללי בהרחבה בפרק הראשון של מחקר זה בו הבחנו בין "חלום פדגוגי/לימודי" לבין ideology-in-use]. אמנם בית הספר מדגיש ערך נוסף – צמצום פערים שהוא ערך לימודי מובהק. השערתנו היא שערך לימודי זה נמצא ברובד הגלוי אבל בסמוי הערכים הדתיים/חברתיים דומיננטיים יותר.

הסבר אפשרי רביעי: תהליכי קבלת החלטות – גורם מעכב

ההסבר האפשרי האחרון מהווה מעין המשך או השתמעות מההסבר השלישי. גיליתי שתפישתו הקהילתית המבורכת של בית הספר, זו שתורמת רבות לאווירה החיובית שבו היא גם עקב אכילס בתחום היישומי. חלק מה"אני מאמין" הבית ספרי הוא תהליך קבלת החלטות, שמתחיל בצוות מוביל. זה נפגש בקביעות אחת לשבוע. כל החלטה שמתקבלת בצוות מועברת לדיון במליאת המורים, תוך שיתוף קבוע של ועד ההורים. זהו הליך דמוקרטי, אך הוא מציב מוקשים ביעילותן של החלטות ויישומן. אם לשלושה ילדים (א, ג', ו-ה'), הגרים ביישוב מחוץ לעיירה, מתלוננת שילדיה חוזרים מותשים מבית הספר ולא רוצים להפסיד חוגי ספורט. היא מתלוננת על התכנים ועל אופן הקנייתם. הורים אחרים, שגרים ממש ליד בית הספר, ונמצאים במקומות עבודתם בשעות הצהריים, מרוצים מאוד מהתכנים ומהחוגים. הם טוענים שהילדים חוזרים מרוצים ומלאי חוויות מבית הספר. הם מציינים הן את פרויקט היום הגמיש והן את שעות המחשב והפרויקט האישי. כך גם התגובות המגוונות לגבי ריבוי התכנים. יש המתלוננים ויש הסוברים כי ריבוי זה מבורך ומוסיף עניין ללימודים. בישיבה עם ועד ההורים הועלו שלל בעיות כמו ההזנה החמה, מחסור בחדרים ובאמצעי לימוד, חיפוש חללים וחומרים להעשרה. עד היום לא נפתרה אף אחת מהבעיות. ההנהלה והצוות המוביל מעודדים שיפור, אבל היישום נתקע באמצע הדרך. הצורך הכן להקשיב, להיענות לביקורת ולערב את ההורים

והועד, גורם לפיזור האחריות. ההורים אוהבים את בית הספר ותומכים בו. הוא משרת אוכלוסייה צעירה, משכילה באופן יחסי, ומלאת מוטיבציה, אך מעורבותם העצומה חושפת את בית הספר לביקורת מאוד קשה, ולחשיפת ייתר לעצות ולתגובות, שלפעמים משתקות את יכולת קבלת ההחלטות.

יתכן שמימושו המוצלח של מפעל 41 השעות ב"שערי ציון", משלם את מחיר הדמוקרטיה בבית הספר.

כשהתבוננתי בממצאים ראיתי עד כמה המציאות ב"שערי ציון" היא דו-משמעית. הצלחות גדולות לעומת כישלונות; כיוונים חיוביים שאינם מתממשים כל צרכם; פרויקטים מרשימים שאינם חוזרים על עצמם; אווירה אנושית וחיובית לעומת בעיות משמעת לא פשוטות.

אין לי תשובה חד משמעית לשאלה שהצבתי: מה מקור הסתירה בין שני צדי היישום של שבוע לימודים ארוך בבית הספר. נראה שהתשובה היא מעין שילוב של לפחות שלוש מהתשובות החלקיות שהצגתי לעיל.

פורטרט בי"ס קיבוצי "תואם"

פורטרט זה בא לתאר את הדרך בה השתמש בית ספר "תואם" בשעות יוח"א ולדון בשאלה אילו מטרות שרת יוח"א, מי הרוויח ומי הפסיד מאופן זה של שימוש. "תואם" הוא בי"ס קטן, 300 תלמידים מכתה א-ט', במסגרת הזרם הממלכתי דתי. ביה"ס הוקם כבית ספר קיבוצי ב-1950. בחצר קיבוץ "תושייה". ב-1975 נוצרה שותפות בין שני קיבוצים, והיום שותפים בו שלושה יישובים שני קיבוצים "תושייה" ו"הודייה" ומושב אחד "פעמי ישועה". המשותף לאוכלוסיית שלושת השותפים הוא היותם אשכנזים מארצות מזרח אירופה בתוך מועצה של 12 מושבים עם אוכלוסיית עולים מצפון אפריקה ואסיה ושתי עירות פיתוח גדולות. ביה"ס פתח את שעריו לילדי הסביבה רק ב-1993, כאילו. משרד החינוך צמצם את התקנים והקיבוצים, שהיו בעיצומו של "משבר הקיבוצים", לא יכלו ללכת בדרך המסורתית של השלמת התקנים על חשבונם ולכן קלטו ילדים מעירות הפיתוח כדי להשלים את מס' הילדים בכיתות. מלבד "תואם" יש במועצה שישה בתי ספר הכוללים אולפנה לבנות, ישיבה תיכונית ו ארבעה בתי ספר יסודיים קטנים הממוקמים במושבים. המספר הגדול של בתי הספר נובע מהשונויות במסורת הדתית של האוכלוסייה. על רקע שונות זו, בית ספר "תואם" נתפס באזור כבית ספר יוקרתי. והוא משמש אבן שואבת לציבור הורים צעיר הרוצה בניעות חברתית ורואה בבית הספר אוכלוסייה שהוא רוצה להשתייך אליה. " אני לומדת הרבה מן הקיבוצניקים, בשיחות אני לומדת מהם ומיד מיישמת על הילד שלי. יותר שיחות העשרה כללית אחר הצהרים..."

ביה"ס מנוהל כבית ספר אחד. מנהלת אחת, וחדר מורים אחד. אוכלוסיית התלמידים והמורים היא אוכלוסייה מעורבת. רוב הילדים הם ילדי הבעלים, ומיעוטם ילדי הסביבה 17% ביסודי ו25% בחטיבה. כ60% מן המורים ביסודי ו74% בתיכון הם חברי קיבוצים השאר מורים הגרים ביישובי הסביבה.

ביה"ס "תואם" שוכן לרגלי הגבעה בשיפוע שבין בתי המגורים של החברים והגדר המקיפה את קיבוץ "תושייה". אתה נכנס בשער החשמלי הנפתח לקראתך, נוסע לאורך הגדר ובתי המגורים, מגיע לכיכר קטנה, וחונה. "משק ילדים", מגרש כדור סל, ואולם ספורט גדול חוסמים את המראה. אתה מחפש את בית הספר ומזהה שביל המוביל במעלה הגבעה. מימין לשביל שני מבנים, מבנה כיתות חדש ומבנה מנהלה, ומשמאל שלושה מבני כיתות חד קומתיים ישנים למראה, דשא, עץ צאלון המטיל צלו ושקט. הילדים משחקים במגרש, בדשא וברחבה שלפני הבתים. זר יתקשה להבחין היכן מסתיים בית הספר ומתחיל הקיבוץ.

שאלה זו של הפרדות בית הספר מהקיבוץ ושילובו בסביבה תוך שמירה על תפיסת העולם החינוכית, מהווה את אבן הבוחן לעשייה בבית הספר. השימוש שעשה בית בספר בשעות יוח"א מהווה נדבך בתהליך זה שבו נתון בית הספר- רצון להיפתח אל הסביבה תוך שמירה על תפיסת העולם החינוכית שלו.

סיפור הכנסת שבוע לימודים ארוך לבית הספר.

במונח שבוע לימודים ארוך, הכוונה היא לחוק שהתקבל בכנסת המחייב החלת שבוע לימודים ארוך בבתי ספר יסודיים. החוק הוחל בהדרגה על אזורים שונים, על פי החלטת משרד החינוך. במסגרת זו הוחל שבוע לימודים ארוך גם בבי"ס "תואם" בכיתות א-ו. בחטיבה לומדים 7-8 שעות לימוד ליום, בלא כל קשר לחוק.

מנהלת ביה"ס תופסת את הכנסת שבוע לימודים ארוך כהזדמנות שנקרתה בדרכה לשלב את בית הספר בסביבה תוך מימוש מטרות בית הספר. למרות ההתנגדות של רבים במערכת, היא מחליטה להיכנס למהלך ולהוביל אותו

היא אומרת: "תחושת הבטן שלי היתה שבסופו של דבר זה לטובת ביה"ס. מספיק להיות פריירים כקיבוצניקים. לא להגיד יותר "אנחנו כבר נסתדר, יש לנו את הכלים והמוסדות שלנו". משרד החינוך בחר במועצה שלנו! "תואם" כולל בפנים! אז אנחנו בפנים!"

המעשה לא היה פשוט. היא מספרת:

"בתשנ"ח, באמצע השנה, הודיעו לביה"ס שהוא נכנס לשבוע לימודים ארוך. לא היתה הנחיה ממשית מטעם הפיקוח, מה בעצם צריכים להיות התכנים הנוספים. היתה מסגרת טכנית שאמרה שארבעה ימים צריכים ללמוד עד השעה שלוש וחצי ושני ימים קצרים. איש לא בא לשבת איתי. יצאו חוזרים כללים. לא היו הנחיות פדגוגיות. ההגדרות היו מאוד נוקשות לגבי מבנה הלימודים. כל ילד חייב לקבל 41 שעות לימוד שבועיות".

היו שהבינו שהליכה בעניין הזה לקראת משרד החינוך מבטיח קבלת תקציבים בעתיד. הרעיון להנהיג שבוע לימודים ארוך עורר התנגדות מצד ההורים, המורים ומטפלות הבית, כל אחד מסיבותיו הוא. המנהלת מספרת:

"היו הרבה מורים שהתנגדו ובקשו להחזיר את השעות למשרד החינוך. המערכת היתה מסודרת והם לא ראו צורך לשנות אותה. בתי הילדים עבדו בצורה יפה, עם פעילות טובה. הכנסת יוח"א דרש ארגון שונה של בתי הילדים. ההורים לא רצו שבוע לימודים ארוך. הם רצו את הילדים בבית."

אסטרטגיית הפעולה.

המנהלת מספרת שקיבלה את ההחלטה להשתמש בשעות אלו כדי לממש תפיסות חינוכיות של בי"ס: למנוע אלימות ע"י יצירת קשר חיובי בין הילדים דרך מפגש בחוגי אורך, וטיפוח אישיות הילד ע"י העשרה וגיוון הפעילות בביה"ס.

"התפיסה היתה שאנחנו מחויבים יוח"א אז עלה הרעיון להוסיף חוגים. היה לי חשוב שהדברים יהיו מאוד משמעותיים ולכן לא בנינו לא על מתנדבים ולא על שרות לאומי. הכל נעשה כחוגי אורך. א-ג, ד-ו. זה כשלעצמו יצר את השינוי ואת המיוחדות של השעות האלה".

היא מספרת שעל מנת להתגבר על ההתנגדויות ולגייס את האנשים לצידה נקטה באסטרטגיה של ללכת לקראת האנשים ולא להתעמת עמם.

"היה לי חשוב שהמורים ילכו איתי. ולכן החלטתי שלא לפרק את המערכת באמצע השנה. עקרון שני שהפעלנו היה לא להלחם באף אחד. ללכת בצורה הכי חלקה. הורה שאיננו רוצה שבנו יהיה בשבוע לימודים ארוך התקבל. קיבוץ הודייה בקש שכיתות א-ב לא יהיו חלק מן היום, הפיקוח הסכים. גם הילדים המשיכו ללכת לחוגים הפרטיים".

המנהלת הניחה שכאשר הילדים ייהנו כל השאר יתרכו.

היא מתארת כיצד במהלך שלוש השנים שהתוכנית מופעלת היא עברה גלגולים אחדים, מתוך הכורח לפתור בעיות שעלו בשטח.

"בשנה הראשונה הייתה התארגנות מן היד אל הפה".

בתחילה הפעילו את החוגים אותם מדריכים מקצועיים שהעבירו חוגי בחירה בשעות אחר הצהרים ומעט מורי ביה"ס. הכיוון היה לממש חלומות פדגוגים כגון "חוג מדרש"- סגנון למידה הנחשב ליוקרתי במסגרות הדתיות, חוג "החיים בטבע" שהיה מבוסס על משק הילדים של קיבוץ "תושייה" שבו ממוקם ביה"ס, והעשרת עולמו של הילד באומנות, יצירה, נגינה, דרמה, גרפיקה, תקשורת, מחשבים, גלישה באינטרנט, ספורט, תנועה, הכנת שעורי בית, תגבור חשבון, לגו, ובובטרון. היא ממשיכה ואומרת שבמהלך השנה צפו קשיים, ארגוניים ופסיכולוגיים. הארכת שבוע הלימודים הציף את ביה"ס באנשים חדשים, והיה פחד שהילדים ילכו לאיבוד, ובית הספר יאבד שליטה. "היו ילדים קטנים שהלכו לאיבוד. לא ידעו לאיזה חוג צריך ללכת, פחדו שהאוטובוס יברח. הרבה הסתובבתי כדי לשים כל ילד במקום. רציתי שמחנכת אחת תישאר כדי להדריך את כל האנשים החדשים. השעות שלי נעשו בלתי נסבלות. תמיד אני נשארתי עד סוף היום. גמרת את השנה עם הלשון בחוץ".

המנהלת מתארת כיצד נקודות אלה בלטו במיוחד בשנה השניה להפעלת יוח"א שהתחיל כבר בספטמבר. ילדי כיתה א' נפגשו עם כ-17 מורים במהלך השבוע מן השבוע הראשון. הלקחים נלמדו וב-תש"ס הונהג שיוח"א מתחיל רק אחרי החגים "כדי לתת לילד להיות עם המחנכת שלו, להכיר את הסביבה ולהיות יותר בטוח פה לפני שהוא נפגש עם כל הנפשות הפועלות בביה"ס".

המורים התבקשו לייצב את המערכת ע"י כך שכל מורה יישאר לפחות יום בשבוע עד סוף היום. "קבענו שכל מורה יעבוד יום אחד ארוך בשבוע. אנשים מאוד לא אוהבים את זה. והסתדרות המורים לא מחייבת... אצלנו המורים לא מרגישים שזה לגיטימי להניף את דגל הזכויות... למרות שהם יודעים לצטט את זכויותיהם. יש עול שמוטל על כולנו ונרים זאת ביחד".

היא מצביעה על קושי אחר מכיוון משרד החינוך. המשרד קבע שקודם יש להעסיק את מורי בית הספר ורק אחר כך לקבל אנשים מחוץ למערכת. ניתן לראות שהחוגים עברו שינויים הן בתוכן והן ברמה המקצועית. במהלך שלוש השנים הפכו החוגים מחוגים של אחר הצהרים לחוגים בית ספרים המותאמים לכל ילדי בית הספר, מתוקצבים ע"י משרד החינוך ומנוהלים ברובם ע"י צוות ביה"ס.

השפעת יוח"א על ביה"ס

יוח"א שינה בראש וראשונה את סדר היום והשבוע של ביה"ס, תלמידיו ומוריו. מס' השעות שנוספו לכל כיתה, כתוצאה משבוע לימודים ארוך, היה שונה. הכתות הצעירות הן אלה שעברו את השינוי הגדול ביותר. לכיתות א-ג' נוספו שש שעות שבועיות, ככל שעולים בכיתות התוספת קטנה. לכיתות ד' נוספו ארבע שעות שבועיות ולכיתות ה-ו נוספו שעתיים. כיתות ז-ט' מראש למדו שבע עד שמונה שעות שבועיות בלי קשר ליוח"א ושם לא חל שום שינוי. רוב השעות שנוספו הוקדשו לחוגים ומקצתן ללימוד. בכיתות א-ד הקדשו שעתיים בכל כיתה ללימוד תורה או מדעים. החוגים הם חוגי אורך מעורבים לכיתות א-ב', א-ג', ג-ד' וה-ו'. חוגי הכיתות הצעירות נערכים בסוף היום, אחרי ארוחת הצהרים. בכיתות ה-ו' החוגים נערכים בשעה החמישית והשישית מאילוצי מערכת.

ארוחת צהרים.

שבוע לימודים ארוך מחייב התארגנות סביב ארוחת הצהרים. שאלת ארוחת הצהרים נתפסה כקריטית על ידי הצוות. הם אמרו:

"ארוחת הצהרים היא בעיה שיכולה להפיל את התוכנית".

המחשבה הראשונה הייתה להאכיל את כל הילדים בחדר האוכל של הקיבוץ ואז הסתבר ש "להאכיל את כל ילדי בית הספר בחדר האוכל זה מבצע מסובך".

לבסוף נפתר העניין באופן שכל יישוב מביא את האוכל לילדי היישוב שלו. זה התחיל מהערכה כספית, שכך העלות תהייה קטנה יותר והפך לעניין של גאווה, כבוד וגיבוש יישובי. אפילו במושב "פעמי ישועה" נמצא הורה המבשל, תמורת תשלום, לכל הילדים. מי שמכין את האוכל בקיבוצים הן המטפלות. הן ממלאות את המגשיות, לוקחות את האוכל במכונית, מביאות אותו לביה"ס, פותחות את הדלתות האחוריות ומחלקות מגשית לכל ילד. גם זו דרך ליצור קשר עם הילדים. בכיתות שבהם מתקיימים החוגים מחולקים שקי ניילון גדולים, ומפות ניילון מכסות את השולחנות. הילדים הבוחרים לאכול בכתה יושבים ליד השולחן ואוכלים. בתום הארוחה הם זורקים הכל אל שקי הניילון. המראה לא תמיד אסתטי. חלק אחר של הילדים אוכלים, קבוצות, קבוצות על הדשא, בנים ובנות הגרים באותו יישוב. החלפת מזון והשוואת טיב המזון היא חלק מן הטקס. ויש מבוגרים שמודאגים מהשאלה האם הילדים נוטלים ידיים ומברכים ברכת המזון.

סדר השבוע

אורך שבוע הלימודים איננו קבוע. יום א' ויום ו' הם ימים קצרים. ביום א' מסיימים התלמידים את לימודיהם ב-12.40 וביום ו' בשעה 11.45 לכבוד שבת. אורך היום, בארבעת הימים האחרים, נע כך שחלק מן הילדים נוסעים ב-14.15 וחלק אחר בשעה 15.00. המבנה הזה קשור לבעיות תחבורה מחד ולרצון לאפשר לבתי הילדים בקיבוצים לתפקד. על פי סדר השבוע הזה הילדים מגיעים לבית הילדים ביום א' בשעה 13.00 ובמים ד' וה' בשעה 14.00. כך ששלושה ימים מתוך חמישה יש לפחות שעתיים זמן לפעילות בבתי הילדים בנוסף ליום השישי.

ההכרח להישאר בביה"ס יום ארוך אחד, לפחות, מקשה על אותם מורים הגרים ביישובים שבהם לא חל יום לימודים ארוך בבתי הספר של ילדיהם. ילדי מורים אלה מגיעים הביתה לפני האם, דבר הדורש התארגנות.

מה הושג בעזרת שעות יום"א"?

טיפוח אישיות הילד.

בעזרת יום"א הוכנסו לביה"ס חוגי העשרה באומנות כגון קרמיקה, ציור, ומלאכה, חוגי תנועה וספורט, מחשבים, קריאה והקשבה לסיפורים, ושעת צפייה מודרכת בטלוויזיה. חוגי העשרה מתקשרים לתפיסה החינוכית של ביה"ס הגורסת שפיתוח אישיות הילד והאדם הוא ההישג החשוב ביותר שלו.

המנהלת אומרת: "האישיות של כל ילד היא ייחודית וצריך לטפח כל ילד".

ובנוסף, התפיסה הדתית שבה מחזיק ביה"ס היא שהאדם הדתי צריך להיות בו זמנית בשני העולמות בעולם הדתי ובעולם המדעי. על מנת להצליח בכך הוא צריך להיות בעל אמונה פנימית חזקה. כלומר חיזוק האישיות היא הבסיס לבוגר הרצוי. ביה"ס מאמין בבוגר יוזם, בעל יכולת החלטה ויכולת

להנהיג. הלימודים, מערכת היחסים עם המורים והיחסים החברתיים בין התלמידים כולם צריכים לתרום למטרה זו: ידע, עושר אינטלקטואלי, רוחב אופקים, בטחון בדרך למרות שהיא מורכבת, יזמות כלכלית וחברתית. תוכן החוגים תורם להרחבת האופקים ואופן הפעלת החוגים לחיזוק האישיות.

אופן הפעלת החוגים, החדיר לביה"ס פן נוסף של בניית אישיות הילד והוא פן הבחירה המלווה בדרישה לעמוד במתחייב מזכות הבחירה - התמדה בחוג שנבחר. הילד ראשי לבחור את החוג אליו הוא רוצה ללכת. לאחר שבחר הוא חייב להתמיד בחוג לאורך כל החודש. לאחר חודש הוא ראשי לשנות את החוג או להישאר בו. ביה"ס בנה מערך של הארגון ומעקב אחרי הביצוע. כך יכולה כל מחנכת לעקוב אחרי הנעשה ולעמוד על הדרישה החינוכית לממש את הבחירה בנוכחות בחוג.

חוגים לכלל אוכלוסיית ביה"ס.

המילה "חוג" הפכה בביה"ס למושג.

מורה אומרת: "הילדים חושבים שהשיעורים האלה צריכים להיות כף. הם מחכים לחוגים, לא ללמידה. אני משתדלת להביא לחוגי התנועה את "הירח", דברים שזוהרים בדים, חפצים ומוסיקה". למורים היתה ציפייה אחרת מן החוגים: "הייתי יכולה להשתמש בחוגים האלה להעמקה אבל הציפייה לחוג, לא מאפשרת את זה. יש כיתות שכן. החוגים בהיותם בחירה מאפשרים יותר אינטימיות ולדבר באופן יותר רציני".

המורה לאומנות מספרת "מעבר החוג מתושייה לביה"ס יצר שינוי מהותי בחוג. בתושייה זו היתה קבוצה קבועה של 5-10 ילדים. העבודה לא היתה צריכה להסתיים במפגש אחד. זה אפשר תהליך של יצירה ולמידה. במעבר לבית הספר החוגים גדלו מאוד. מ-8 לחוגים של 20 ילד. ההטרונות רבה. וכל ילד מגיע רק לשלושה מפגשים רצופים. עובדות אלה דרשו לשנות גישה. הושם דגש על פיתוח חיבה לתחום האומנות והרגשה של הצלחה. בנוסף לכך אני מחנכת לשיטתיות, השקעה, סדר, לא מסיימים לפני הזמן את השיעור".

המורה לספורט מספרת ש"בעצם רצתה ללמד תנועה. אבל אז היו מגיעות בנות בעיקר והבנים היו נשארים עם פחות אפשרויות לכן היא נותנת ספורט".

המורה למחשבים מספרת שבחוגים יש יותר משמעות. חלק מן החוג מוקדש למשחקי מחשב וחלק ללמידה.

בתצפיות התרשמתי מהאווירה הנינוחה. הילדים עבדו בשקט וברצינות. היו שני חוגים שהורגשה בהם התלהבות ממש ועשייה מתוך רצון ועניין רב.

נראה לי שכאשר החלו לגלגל את נושא החוגים דמיינו שהחוגים המצוינים שהופעלו בבית הקיבוצי יעברו כמו שהם לבית הספר ובכך יאפשרו לכל ילדי ביה"ס ליהנות מהם. אבל המעבר למערכת בית ספרית שינתה את הרמה והיעדים של החוגים. מחוגים לילדים המעוניינים ומוכשרים בנושא, לחוגים החושפים את כל הילדים לנושא. חשיפה המלווה באפשרות לבחור ודרישה למחויבות לבחירה זו.

מחויבות המתבטאת בנוכחות, ועבודה רצינית ושיטתית.

שני אוכלוסיות ילדים נהנות במיוחד מן החוגים: ילדים מחוננים, שהמסגרת הלימודית קשה להם נהנים מן החוגים וחלק מילדי החוץ, שעבורם, החוגים בביה"ס הם החוגים היחידים שבהם הם משתתפים.

מידה של שביעות הרצון.

אפשר לומר שיש מספר הסכמות סביב שאלת ההפעלה של יוח"א. כולם מסכימים שאם מפעילים יוח"א אז ברור שצריך להפעיל חוגים בשעות שאחרי ארוחת הצהרים. זו שעה קשה עבור כולם. ואם כבר מפעילים חוגים, אז חשוב שהם יהיו חוגים ברמה. "שלא ידחפו אותם בכף נעליים". הילדים נהנים מן החוגים. כך שמעתי מן הילדים ישירות, מן המחנכים ומן ההורים. אבל יש המטילים ספק בצורך בשבוע לימודים ארוך.

המנהלת מסכמת: "יש לי בעיה עם המושג של שבוע לימודים ארוך. דעתי האישית חלוקה האם העניין רצוי, נכון ולמי הוא חשוב. היום יש לי יותר בקורת על מה שאנחנו עושים. הקטע המסובך הוא בכיתות הנמוכות, א-ג. הם נמצאים המון שעות בבית הספר. מחנכת בכתה א' מלמדת 24 שעות והילד לומד 41 שעות. יוצא שהוא רואה את המחנכת רק חצי מזמנו בבית הספר. מספר הדמויות שנוספו להם גדול עליהם".

יש המציעים לוותר על האוכל ולקצר את היום.

המתנגדים טוענים שהילדים צריכים לשחק ולא לשבת על הכסא כל כך הרבה שעות. שהחוגים לא מחליפים ממילא את החוגים שהילדים הולכים אליהם אחר הצהרים, ושהחוגים הורסים את בתי הילדים וגוזלים את הזמן של החינוך הבלתי פורמאלי. אחרים תוקפים את שבוע הלימודים הארוך מתוך הראיה ששעות אלה נחוצות יותר בחינוך המיוחד, או כשעות רוחב כדי לתגבר את הלימודים. לא שמעתי התלהבות. היו שלא הבחינו בין יוח"א בחטיבה ובין החוק ביסודי. מעט מורים והורים ידעו לספר עניינית אילו חוגים מתקיימים. הידע שלהם מבוסס על מה שהילדים הפרטיים שלהם מספרים וחשים.

יוח"א לא שינה את מערך הלימודים בבית הספר ולא השפיע בצורה כל שהיא על תוכנית הלימודים של ביה"ס. נקודה זו תוסבר בהרחבה בהמשך.

אילו מטרות משרת יוח"א בבית ספר "תואם"?

פעולתה של המנהלת, שהובילה את המהלך כמעט לבדה, מונחת ע"י שלושה יעדים:

- ◆ הרצון להפוך את בית הספר לבית ספר "רגיל" במובן שהוא מתבסס על תקציבי משרד החינוך ואוכלוסייתו כוללת את כל ילדי האזור.
- ◆ הרצון להפוך את ביה"ס לאטרקטיבי עבור הורי התלמידים חברי הקיבוץ.
- ◆ הרצון לשמר את המסורת החינוכית.

הרצון להפוך את בית הספר לבית ספר "רגיל"

לדברי המנהלת קרן קרב ויוח"א הוכנסו לביה"ס מאותה סיבה, מתוך מחשבה שהם נותנים לבית הספר מה שבית הספר לא יכול לעשות בעצמו במובן התקציבי ובמובן המקצועי. במובן התקציבי המנהלת מסבירה שהכוונה למעבר מתקצוב על חשבון הבעלות, ליותר תקצוב ע"ח משרד החינוך. "הגיע הזמן שנפסיק להיות פראירים ונקבל מן המדינה מה שכל אזרח אחר מקבל ולא נעשה הכל על חשבוננו" מגמה זו היא מגמה חדשה בתנועה הקיבוצית והיא תוצאה של "משבר המניות" שהיה משבר כלכלי בעיקרו שהיו לו גם השפעות פסיכולוגיות ואידיאולוגיות. החברים הוותיקים חשו חרדה עמוקה. הקיבוץ נאלץ להתמודד עם עזיבה גדולה של צעירים דבר שאיים על עצם קיומו של היישוב. ההתמודדות עם המשבר גרמו למהפך במבנה ובתפיסה של הקיבוץ את עצמו. לעניינו נוגעים כמה דברים, העובדה שהמצב הכלכלי היה קשה, התרופפות החוסן הפנימי והביטחון בדרך, וסימני השאלה לגבי עצם הקיום הפיזי של היישוב. כל אלה הובילו למחשבה שנכון להכין את הילדים לעולם

שמחוץ לקיבוץ, ונכון לנהוג כמו "כל עם ישראל" ולהיעזר בתקציבי המדינה. במסגרת תמורות אלה, הכניסה למסגרת יוח"א הייתה בראש וראשונה הרצון להקטין את הנטל הכלכלי ע"י שימוש בתקציבי משרד החינוך, למימוש התפיסה הפדגוגית של ביה"ס.

הפיכת ביה"ס לאטרקטיבי עבור הורי התלמידים חברי הקיבוץ

השינויים שחלו במצבו של הקיבוץ שינו את הציפיות, מביה"ס, של ההורים וצוות המורים. ביה"ס נדרש גם להכין את הילדים לחיים שמחוץ לקיבוץ וגם להיותם מנהיגים בעולם הדתי של המחר. ההורים והצוות מאמינים שיש לחזק את הידע במקצועות המדע והשפות, כדי שיוכלו להתפרנס "בגיונגל" שמחוץ לקיבוץ. הם חושבים שהילדים יצאו תמימים ומאמינים ויש לפתח בהם יזמות, חשיבה ובטחון עצמי, על מנת לפתח אדם דתי שיהיה בין המובילים והמנהיגים בעולם הדתי של המחר.

הם אומרים: "הילדים האלה צריכים להתפתח דרך יזמות, והתנסות וטכנולוגיה, יש לנו ילדים עם פוטנציאל מאוד גבוה". "אני רואה אותם כמנהיגים וממציאים של העתיד", "... שידעו לשאול לפחות את השאלות". "שהנשים תהיינה כאלה שחושבות, שתהיינה מנהיגות, שתדענה לתת ביטוי לקול הנשי".

מבט על מערכת השעות מצביע על הדרך שבה מנסה ביה"ס לממש ציפיות אלה. ניתן לראות, בה, **מסגרות שונות**, זו בצד זו. תוכניות הלימודים על פי **משרד החינוך**, מקדמות את הידע במקצועות המדע השפות והדת. חלק מן התוכניות מקדמות את המצוינים, אחרות מפתחות למידת עמיתים ומחזקות את החלשים. הוכנסה רכזת למקצוע, ונבנות מעבדות למחשבים ולמדעים. **קרן קרב** מביאה לבית הספר תוכניות התומכות ביכולות הלמידה דרך פיתוח של חשיבה יוצרת, חשיפה מגיל צעיר למשנה, ולאנגלית, התמודדות עם לקיחת אחריות אישית וחברתית דרך חוגים העוסקים בחינוך חברתי, ופיתוח אדם משכיל ע"י נגינה על כלים כגון כינור, מנדולינה ועוד. **יוח"א** מוסיף לכך חוגי העשרה ומפגשי רוחב בין התלמידים לחיזוק המערכת החברתית בין הילדים. בצד כל אלה פועלת מערכת שלמה העוסקת בילדי **החינוך המיוחד** שלא יפלו בין הכיסאות ודאגה לשילובם בכיתות. שלוש מתוך ארבע המסגרות מופעלות ע"י מורי בית הספר. קרן קרב מופעלת ע"י אנשיה והם חיצוניים למערכת. לכל אחת מן המטרות מדד משלה. ההישגים הלימודיים נמדדים במדדים החיצוניים של אחוז המצליחים בבחינות החיצוניות הנערכות בכיתה יי באנגלית ובמקצועות היהדות, והצלחה במבחן הארצי בתלמוד. התוכניות החברתיות נמדדות ביחסים הטובים בין הילדים, וחוסר תופעות של אלימות, ובכיתות הגבוהות בגילויים של יוזמה, ומנהיגות ע"י התלמידים. בנוסף לצד הלימודי, ביה הספר שם דגש על מערכת יחסים של שיתוף פעולה והערכה הדדית בין התלמיד למורה כבסיס לחינוך. אין מערכת של עונשים בבית הספר. ילד אינו מוצא מן הכתה. כל מורה צריך ל"הרוויח" את מקומו בלב הילד ואת שיתוף הפעולה מצדו, דבר שאיננו קל למורים המתחילים.

מורה אומרת: "רוצים לדבר אתם בגובה העיניים, רוצים שהם יחליטו החלטות ושלא יזלזלו בכבוד המורה". בדרך זו מקווה בית הספר לפתח אדם בעל בטחון עצמי המודע לערך עצמו, ולוקח אחריות אישית על מעשיו.

המנהלת מודעת לעובדה שמדובר בבית ספר הנעזר במסגרות קיימות על מנת להשיג את מטרותיו. מסגרות הפועלות זו בצד זו ניתנות להפעלה ע"י צוות הנהלה מצומצם. אינטגרציה בין הדברים דורשת להפוך את צוות המורים מצוות המשתף פעולה עם דרישות הנהלה לצוות מוביל. צעדים

ראשונים בכיוון נעשים עכשיו. הצוות עבד בהדרכת קרן קרב על גיבושו, כרגע מטפלים יחד בשיפור דרכי ההוראה ע"י הקמת מוקדי למידה, מאוחר יותר הם מקווים לעסוק באני מאמין הבית ספרי ובמחויבות הצוות למימושו.

רצון לשמר את המסורת החינוכית ולהביא את ביה"ס לפעול לפיה

המעבר מבית ספר "קיבוצי" לבי"ס "רגיל" נעשה ברגשות מעורבים של משיכה ודחייה. מצד אחד מורים מרגישים ש: "צריך לחשוף את הילדים לחברה הסובבת בגיל יותר צעיר ולא רק בצבא" ומצד שני מתגעגעים לבית הספר הקודם:

"אהבתי את ביה"ס כמו פעם. זה אומר פחות דפים, ציונים ומבחנים. יותר פתוח לראות אדם, לדבר אתו. פעם היתה כאן הערכה חלופית, התייעצות עם התלמידים, מבנה השיעור ושיטות ההוראה היו אחרות. יצאו הרבה לטבע". חודש לפני תחילת השנה עבדו המורים עבודה מלאה בביה"ס".

השינוי המשמעותי בבית הספר נובע, להרגשת המורים, מפתחת ביה"ס לקליטת ילדי הסביבה ומדרך ניהולה של המנהלת רותם.

מורה אומרת: "תקופת המפנה הרצינית של ביה"ס היתה כאשר היה ניהול מבחן. זה שינה את ביה"ס. היא קלטה הרבה מורים מבחוץ, המשמעת התרופפה, שיטות ההוראה הפכו פרונטאליות המורים הקטינו ראש, מעורבות הורים גברה בכיוון של דגש על ציונים ורצון לביבי סיטר. הילדים שנקלטו הורידו את הרמה הדתית ורמת ביה"ס בכלל. נכנסה אווירה שונה, אווירה של ראש קטן. מורות טובות "מתושייה" עזבו"

בתקופת זו של המשבר ביסודי נשמרה המסורת הבית ספרית ע"י "התבצרות" המורים הוותיקים בחטיבה. שם המשיכה לפעול מערכת של מועצת תלמידים, שיתוף התלמידים בקביעת התוכנית החברתית והלימודית. שיטות חקר בהוראה ועוד. כיום מופעלת חלק מן המסורת גם ביסודי בדרכים מבניות. הרכזים רובם מורי החטיבה העליונה וחברי קיבוץ, מרכזים את הפעילות עבור כל ביה"ס. ריכוז החינוך המיוחד, רכזת חברתית, רכזת טיולים ורכזת השכבה הצעירה א-ג, הן חברות הודייה. יוצאות מכלל זה היא רכזת ד-ו שהיא מורה ביסודי הגרה בסביבה. למרות חלוקת הכוח המשמרת את התפקידים המרכזיים בידי חברי הקיבוץ שוררת בחדר המורים אווירה נעימה ויחסי חברות פתוחים. באספת המורים בה השתתפתי ובמפגש "צוות פורים" היתה תחושה שהמורות שאינן חברות קיבוץ משתלבות ברוח בית הספר, רואות עצמן חלק ממנו וממשיכות את מסורת בית הספר, דבר הניכר בחגים וטקסים. הן שותפות מלאות בפיתוח מוקדי למידה והכנסת שיטות חקר לביה"ס. ניכר במהלכי המנהלת סימון יעד של החזרת עטרה ליושנה גם בבית הספר היסודי.

היא אומרת: "חמש עשרה עשרים שנה אחורה, ביה"ס היסודי, היה פאר ביה"ס. היום הוא ככל בית ספר. יש הרבה מה לעשות בו".

נראה שבית הספר נמצא עכשיו בתקופה של מעבר. האנשים יוצאים מן המשבר ומביטים קדימה בתקווה. הקונספציה לגבי עצמם ומקומם בחברה הישראלית השתנה. ביה"ס רואה עצמו משתלב יותר במשרד החינוך, ובחברה הסובבת תוך רצון לכבוש את המנהיגות בחברה הדתית. שילוב יוח"א בבית הספר הוא עוד נדבך בדרך לשילוב "ביה"ס תואס" בסביבתו תוך שמירה על תפיסת העולם החינוכית שלו.

פורטרט בית הספר החרדי "תורת אמת"

כולנו עברנו תהליך חברות רב השפעה בנושא של ארגון זמן. זמן עברנו הוא ליניארי וחד-כיווני, הוא מתחיל מהעבר ומתקדם להווה ולעתיד – ההתחלה קודמת למה שבא אחריה. אם נסתכל בפורטרטים במחקר זה, כולם הושפעו מאותו תהליך חברות. נוטים להתחיל את הפורטרט מהביקור הראשון בשכונת בית הספר ובמוסד עצמו. ממשיכים עם ראיון מנהל בית הספר וכך מתקדמים בסיפור. דרך סיפור הסיפור חופפת פחות או יותר את ההתקדמות בזמן כפי שאכן התרחשה עבור המעריך. גם בכתיבת פורטרט זה, חשיבתי וכתיבתי הראשונות הלכו באותה דרך. ולא הייתי מרוצה. הרגשתי שאינני מצליח לחוש את בית הספר וגם אינני מצליח לתארו. ולפתע העליתי השערה: אולי הבעיה נעוצה בארגון הזמן, הן בצפייתי והן בכתיבתי. שאלתי את עצמי: אולי צריך לארגן את הזמן אחרת? בין היתר חשבתי: מה יקרה אם אספר את סיפור בית הספר מהסוף להתחלה? הרעיון מצא חן בעיני כי התאים מבחינה סמלית לתיאור בית ספר שהעכשיו שבו כל כך מכוון לעבר, לא רק שלו עצמו אלא של כל עם ישראל ומסורתו. לפתע פתאום, הכל התבהר והסתדר. החלטתי שזו הדרך לספר לכם על בית הספר החרדי "תורת אמת" מהזרם העצמאי.

שיחה עם סגן המנהל ושאלת המשכורת

בשעת ביקורי האחרונה בבית הספר, קיימתי שיחה עם סגן מנהל בית הספר, הרב אלאוף, שעד אז כמעט ולא יצא לי לפגוש אותו. השיחה התחילה במשרדו הקטנטן. קשה היה לקיים את השיחה. כל הזמן נכנסו ויצאו אנשים. כולל הרב ברוידו. הרב אלאוף הרגיש לא כ"כ נוח והסביר לו שאנחנו באמצע שיחה. למרות שהרב ברוידו, אדם גדול מימדים בלבוש "חרדי" מלא, הוא אדם לבבי ומנומס, הפעם הערת הרב אלאוף לא עזרה. על שלחנו הייתה מונחת ערימה נכספת – תלושי המשכורות. הרב ברוידו לא היה מוכן לעזוב את החדר עד שלא נבר בערימה ומצא את תלושו, פתח אותו וברר מה הסכום שקבל החודש.

עניין המשכורת חשוב מאד למורי "תורת אמת". הרב אלאוף מסביר לי בנימה מתנצלת שאמנם חינוך זה מצווה גדולה, חשוב מאד, אבל בעצם הדבר הכי חשוב לו הוא לימוד תורה בעצמו. היה מעדיף לעסוק רק בזה. היה בכולל 13 שנה. אבל בסוף אין ברירה, משפחה, הצורך לפרנס הובילו אותו להוראה.

שעה קודם לכן קבלתי הסבר דומה מהרב מימון, בחור צעיר שמחנך כיתה ג' (בנים). מסביר לי שהתחיל את עבודתו בבית ספר של ש"ס ורק לפני מספר שנים עבר לאגודה. למה עבר? כי באגודה המשכורת מגיעה בזמן, בש"ס פחות מסודר. ההיסטוריות האישיות של הרב אלאוף והרב מימון דומות. בחורי ישיבה, אברכים, חתונה, משפחה ולכן הצורך לפרנס אותה.

ההשערה

ניתן היה להניח שחשיבות המשכורת מהווה קרקע פורייה לאימוץ חוק שבוע לימודים ארוך. הרי החוק מאפשר הגדלת משרה והגדלת משרה פירושה משכורת טובה יותר והקלה בפרנסת המשפחה. בואו נחזור אחורה ונראה אם כך פני הדברים.

בדיקת ההשערה: תגובת בית הספר לשבוע לימודים ארוך

הרב אלאוף מודה שהוא לא כל כך מעורב בנושא שבוע לימודים ארוך כסגן מנהל. לא יכול לומר משהו בנידון. מבחינתו כמורה הוא אומר שקשה ללמד בשעות האחרונות. הוא מסתפק בזה שהוא נותן לתלמידים דף עבודה.

כמוהו למורה רחל, מחנכת כתיב ו' יש דעה די שלילית על שבוע לימודים ארוך. המורות לא מרוצות, לדעתה. לפני כן לימדה 19 שעות משרת אם. עכשיו זה עד 3.30. אין תוספת שכר, אין הטבה אלא הרעת תנאים. גם מבחינת התלמידים קשה בשעות מאוחרות. למרות שהיא מחנכת הכיתה היא לא יודעת בדיוק מה התווסף לילדים. חושבת שיש יותר שעות אנגלית. היא מקבלת דיווחים מהמורה לאנגלית שמלמדת יותר בשעות אחר הצהריים, שקשה לילדים. יש איזה שהם יתרונות, בכל זאת? הילדים במסגרת, לא מסתובבים. אבל היה צריך לתת יותר שיעורי כייף. ההורים שהם במצוקה כלכלית מברכים על יום לימודים ארוך. ההורים שהם יותר אינטלקטואליים ומתורבתים – לא מתלהבים.

גם שרה, מורה למתמטיקה לא מתלהבת משבוע לימודים ארוך, מבחינת הילדים. הוספת השעות לא עוזרת. הילדים עייפים ורעבים (אגב, אין זה נכון, המנהל הזמין אותי פעם לאכול ארוחת צהריים איתו וקבלתי מנה דומה לילדים – מנת קוסקוס משביעה וטעימה מאד!). השיעור אחרי הצהריים המוקדש לשיעורי בית איננו מנוצל כי הילדים עייפים. "אי אפשר להם להפעיל את הראש". מבחינת המורות, אומרת שרה, דווקא שבוע לימודים ארוך הוא נוח. בגללו המורה מקבלת עוד יום חפשי. המורה מרים, מורה למלאכה, עובדת אחה"צ שלש פעמים בשבוע. מלאכה קל לילדים אבל יש כמה שהם עייפים ובכל מקרה יותר קל בבוקר, מספיקים יותר, רעננים יותר. המורות אינן מגלות התלהבות בעניין שבוע לימודים ארוך. אבל חשוב לציין שתגובתן הרבה יותר מינורית מהתגובות השליליות הנועמות שנתקלנו בהן בבתי ספר אחרים. שבוע ארוך לא כל כך טוב אבל לא נורא, יש יתרונות מסוימים.

עמדה זו מקבלת את ביטויה הברור ביותר במשיכת הכתף של מנהל בית הספר הרב אליהו, כאשר נשאל על שבוע לימודים ארוך. "בעיקר אפשרה התוספת הקטנת הגירעון של הרשת". באופן אובייקטיבי הוא מודה שיש ברכה ביום לימודים ארוך, בגלל ההשפעה הרעה של הרחוב. אבל לצוות יש קשיים עם זה. הוא החליט שכל מורה חייבת להקדיש יום אחד בשבוע ליוח"א. אבל לא קל. התוספת היא בעיקר באנגלית, במתמטיקה ובעזרה בשיעורי בית (בדבריו אין הוא מדגיש את נושא המלאכה).

באופן כללי הייתי מאפיין את תגובת בית הספר לתוספת השעות כתגובה **אדישה**.

השאלה

עבורי שאלת השאלות בבית ספר תורת אמת היא: **כיצד ניתן להסביר סתירה זו בין התרומה החומרית המסתמנת של תוספת השעות לבין התגובה האדישה אליה?** בכדי לנסות לענות על שאלה זו הבה נחזור אחורה. קודם כל בואו נבקר בחלק מהשיעורים בבית הספר.

שיעור בכיתה ג' בנים, מבוא לגמרא. המורה הוא הרב מימון. הכיתה הפיסית קטנה מאד. על הקירות, כמו במקומות רבים בבית הספר, צילומי רבנים. כ – 25 ילדים יושבים בטורים, חלקם עם פאות, חלקם לא (הרב מימון מסביר לי שהבדל זה איננו מבטא הבדל בדתיות משפחותיהם. הוא בעצמו ללא פאות). שיעור פרונטלי. הרב מסביר, מבקש אח"כ מילד זה או אחר לחזור ולהקריא. בזמן שהוא או התלמיד הנבחר מקריא התלמידים האחרים מתבקשים "לשים אצבע". פעמים רבות מדגים, ניגש לילד ומזיז את אצבעו או מרפקו. מבקש שיקריאו במנגינה הנכונה. מסביר להם שוב ושוב: "מי שקורא נכון – כבר חצי הבנה". חוזר על קטעים שונים. "אני רוצה שתדעו טוב בעל פה מה למדנו".

יש לרב מימון סימפטיה מיוחדת לילדים החלשים יותר. הוא מתייחס אליהם בחום רב. כל הזמן פונה אליהם, מבקש מהם להקריא, עוזר: "הנה, שם אצבע, כל הכבוד, איזה ילדים צדיקים יש פה".

כתיב ח' בנים, המורה הרב ברוידו, שוב שיעור בגמרא. שוב שיעור פרונטלי, שאלות ותשובות. כאן אין עיסוק בהקראה אלא בהבנת הכתוב. הרב הוא מורה פרונטלי כריסמטי והילדים (לפחות חלקם) משתתפים בערנות בסוגיית שור ובור. שיעור בהנדסה בנות כיתה ה', ב – 1.50 אחרי הארוחה. כניסתי מהווה הפתעה עבור המורה. היא לא כל כך מרוצה כי זה לא יהיה שיעור רגיל – היא לא תסביר. השיעור הוא בעבודה עצמית. הילדות עובדות בשקט אבל בערנות רבה, שוב הוכחה שטענת מורים שאי-אפשר ללמד אחרי הצהריים איננה מבוססת על עובדות. עובדים עם geoboard, תרגילים כמו: מה המצולע הגדול ביותר מבנחינת מספר הצלעות הן שניתן לצייר ב- 5 X 5 geoboard? מתעורר ויכוח ספונטני. למרות האופי של השיעור כעבודה עצמית, ברגע שהויכוח מתעורר, חוזרת המורה לדיון מנוהל פרונטלית, במקום לאפשר לבנות להכריע בשאלה בשיחות ביניהן.

השיעורים בבית הספר נוטים להיות שיעורים מסורתיים קלאסיים. אני נזכר בשיחה עם דבורה, מחנכת כיתה ד'. כאשר שאלתי אותה אם היא יכולה לספר לי על שיטות הוראתה, השיבה שאין לה מה לומר, עניין השיטות "זה לא נוגע לי". אולי עובדה זו איננה משמחת את משרד החינוך. קשה לראות בית ספר זה מנצל את השעות הנוספות כמנוף לשינויים דידקטיים. אבל אין זה מסביר מדוע בית הספר

עצמו לא שמח לקבל את תוספת השעות. כאן כדאי לשים לב לשתי עובדות מרכזיות נוספות ביחס לתרבות הפדגוגית של "תורת אמת". ראשית כבית ספר חרדי הוא הקדיש ללימודי קודש הרבה מאד שעות גם לפני חוק שבוע לימודים ארוך. במלים אחרות, הוא כבר הגיע לקצה גבול יכולתו להוסיף לימודי קודש. אי לכך תוספת שבוע לימודים ארוך הלך בעיקר ללימודי חול? זאת אומרת, התוספת בהכרח נוצלה לתחומים פחות חשובים מנקודת ראותו של בית הספר. אמנם הרב אליהו טען באוזניי שגם מתמטיקה ואנגלית חשובות. אולם בוודאי אינן נתפסות כמקצועות המרכזיים של בית הספר. ואם השעות הנוספות הן בעיקר בתחומי לימודי חול, הן פחות רלוונטיות למשכורותיהם של הרב ברוידו, הרב אלאלוף והרב מימון, שעיקר הוראתם היא של מקצועות קודש.

אולם יש סיבה נוספת מדוע התוספת לא כל כך נוגעת למורים אלה. הם המחנכים של כיתות בנים. בית הספר הוא למעשה מעין פדרציה של שני בתי ספר שונים – בית ספר לבנים ובית ספר לבנות. שני בתי הספר שוכנים לרוב בבניינים שונים, יש מערכת צלצולים שונה, המורים והמורות בשני בתי הספר שונים, חדרי המורים שונים, ולתדהמת גיליתי שכתוצאה מהפדרציה ישנם ארבעה מפקחים שונים: שניים מהרשת מפקח לבנים ומפקח לבנות, ושניים ממשרד החינוך גם הם לבנים ולבנות בנפרד. התברר שהבנים ממילא למדו בשעות אחר הצהריים גם לפני חקיקת החוק. אמנם כתוצאה מהתוספת שעות הלימוד הוארכו. אולם עבור הבנים התוספת באמת לא הייתה משמעותית וכפי שהמנהל אמר היא בעיקר סייעה להקטנת גירעון הרשת. לבנות התוספת הייתה משמעותית. אבל היא לא נגעה לגברים המחנכים שהתעניינו כל כך בענייני משכורת. למורות היא העלתה בעיות בקשר לתפקידן כאמהות וכפי שראינו, לא כל כך סייעה מבחינת שכר בגלל סוגיית משרות אם.

שני ההסברים הנ"ל הם בוודאי חלק מההסבר של מה שכיניתי האדישות היחסית כלפי חוק שבוע לימודים ארוך. אולם הם בהחלט רק חלק מההסבר. בואו נחזור אחורה לשיחותיי עם חלק מצוות בית הספר.

בשיחות אלה למדתי על ההשקפה החינוכית של בית הספר. קודם כל בית הספר משרת אוכלוסייה מוגדרת מאד. על מנת שילד או ילדה יתקבלו בבית הספר, האם חייבת להצהיר שהיא עם כיסוי ראש באופן קבוע ולחתום על כך. כמו שהמחנכת דבורה הסבירה לי, לא כולם יכולים להיכנס, צריכה להיות משפחה "נקייה מטלוויזיה". עניין הטלוויזיה חוזר בהסברו של הרב אליהו מדוע במקצועות כמו אנגלית משתמשים בספרי לימוד מיוחדים של הרשת. זה עניין של השקפה. בספרים רגילים יהיו תמונות של טלוויזיה, לבוש לא צנוע, בנים/בנות ביחד.

המחנכת דבורה מספרת לי על השקפת בית הספר. הדגש הוא על יראת שמיים. דרך ארץ לפני תורה. יש גם רמז בדבריה לתרגום הקונקרטי של ניסוחים מופשטים אלה. כיתתה טובה: התלמידות "לומדות", צייתניות.

המורה מרים מסבירה לי שהורים מכניסים את הילדים לבית הספר בגלל רוחניות, ההדגשה על דרך ארץ.

המחנכת רחל מסבירה לי שבית הספר הוא ייחודי תורני, היחיד בעיר. הייחוד הוא: יותר ערכים, דרך ארץ. חשוב מאד להכניס ערכים דרך סרטים, הרצאות "שיחדירו

לבנות", דרך משלים, סיפורים. בגאווה היא מספרת לי שרואים הבדלים בין תלמידות בית הספר ואחרות מכל הארץ – זה מתבטא בהתנהגות, במשמעת, בציות לכל מורה.

המושג "דרך ארץ" הוצג כמרכזית גם בשיחתי הראשונה עם מנהל בית הספר. באופן כללי יותר הוא מאפיין את המוסד כבית ספר עם "קו חזק מבחינה דתית". נשאלת השאלה: מה תוספת שעות יכולה להועיל להגשמת מטרות חינוכיות כאלה? על מנת לענות על שאלה זו ברצוני לחזור לביקורי הראשון בבית הספר. בית הספר "תורת אמת" נמצא בעיר דרומית באחת מהשכונות הותיקות והפחות מטופחות. קבלתי את כתובתו של בית הספר ומצאתי את עצמי חונה במגרש חנייה בפני בנייני שיכונים. חיפושי הובילו אותי בסופו של דבר לשביל מאחורי הבניינים. שם שוכן בית הספר, מוקף שיכונים מכל הצדדים. בית ספר עצמו, או ליתר דיוק הקומפלקס החינוכי הכולל גם בית ספר תיכון וגן, הוא אוסף של בניינים קטנים אך די מטופחים עם דשאים מסיבי. מקום נקי וסימפטי. כאשר סוף-סוף מצאתי את בית הספר, אמרתי לעצמי – הימצאות בית הספר בלב ליבה של השכונה בוודאי מפריעה לשכנים. בטח התלמידים מפריעים מאד – רעש, המולה וכו'. בבית הספר לומדים 390 ילדים כולל גן ובית ספר תיכון קטן לבנות. אוכלוסיית בית הספר מגיעה מכל חלקי העיר בחמישה אוטובוסים וארבעה טרנסיטים. בהחלט הגיוני להניח שיפריעו לשכנים. אבל מהר מאד גיליתי שאני טועה בגדול. המלה הכי קולעת על מנת לתאר את בית הספר היא "שקט". כאשר הגעתי בפעם הראשונה תהיתי שאולי התבלבלתי, אולי זה איזושהו חג ואין היום ילדים בבית הספר. נכנסתי לבניין. צילומי רבנים ופלקטים בנושא שנת שמיטה הם המראה הדומיננטי המתגלה למי שמתבונן מה נמצא על הקירות. בכניסה מספר עציצים. מעבר לתפאורה הפיסית, הוקפתי בשקט כמעט מוחלט. מול הכניסה נמצא חדר המנהל. הדלת פתוחה, הוא יושב שם. פגשתי אותו פעמים מספר. לעיתים מדבר בטלפון, לפעמים מקיים שיחה עם מישהו. אבל הכל בשקט ובאיפוק ראויים לציון. חדר המורות בדרך כלל ריק. כאשר מסתובבים בבית הספר, עומדים ליד כיתה זו או אחרת - שומעים את המורה מדבר אבל בקושי. פה ושם איזה שהיא תשובת ילדים במקלה. אבל מוצנעת. פעם אחת בלבד נוכחתי במשהו שניתן לומר ששבר את הנורמה. 3 – 4 בנות התרגשו לגבי משהו והלכו מהר בפרוזדור ודברו (דברו – לא צעקו!) ביניהן. המנהל קם מיד ויצא מחדרו לברר מה פשר הדבר. גם ההפסקות הצטיינו באיפוק הרב ובקולות ובריצות המוצנעים ששררו שם. "ההפרות" הבולטות ביותר של השקט נגרמו כתוצאה מהמגע עם ה"חוץ". פעם שמעתי דיבור קולני וצעקני בוקע מחדר המנהל. התברר שחשמלאי המבצע עבודות תיקון בבית הספר גילה שכמה "פרטיזנים" מהשכונה קלקלו בלילה משהו שעשה. הניגוד בין צורת הדיבור של אותו אדם והתגובה השקטה של הרב אליהו בלט מאד.

דרך ארץ היא מושג מורכב. אבל היא בוודאי כוללת את השקט והנימוס הללו. ואני שואל את עצמי מה תוספת שעות יכולה להוסיף או לתרום לשקט הזה? לדעתי – מאומה. השקט והאווירה הם עובדה קיימת, חלק מתרבות המקום, חלק מתפיסה חינוכית-דתית, חלק מעשייה חינוכית שמשיגה את מטרותיה כפי שהשיגה אותן בקהילה החרדית במשך מאות בשנים. בית הספר איננו זקוק לתוספות שעות מכנסת ישראל כדי להמשיך להשיג את מטרותיו. יקבל אותן בנימוס, אולי יתלונן קצת על תוספת עומס, וימשיך ללמד את התכנים שחשובים לו בדרך החשובה לו. השעות לא ישפיעו עליו.

סיכום ממצאי ההערכה הרוחבית של יישום חוק יום לימודים ארוך

ד"ר מירי לוי-רוזליס וגב' נעמה בר-און

מבוא

פרק זה מסכם את כל ממצאי ההערכה הרוחבית. בפרק מוצגים משתנים שנקבעו על סמך שני מקורות:

1. מטרת החוק והרציונאל להפעלתו כפי שהם משתקפים בכתובים ובראיונות מובילים.
2. ממצאי ההערכה האקספלורטיבית שבצענו בשטח. הממצאים לימדו אותנו על הסוגיות העיקריות העומדות בבסיס שילוב החוק. לשם ביצוע הערכה בצענו מספר דגימות: דגימת בתי-הספר להערכת רוחב (31 במספר) דגימת גנים להערכת רוחב (22 במספר) דגימת בתי-ספר למחקרי זוטא. דגימת 100 בתי-ספר להעברת שאלוני מורים, מנהלים והורים. דגימת 100 גני ילדים להעברת שאלוני הגנות.

לאחר ביצועה של כל אחת מן הדגימות הועברו כלי הערכה שמתאימים לנושא המוערך ולפילוסופיית ההערכה. בבתי הספר ובגנים של דגימת הרוחב ושל מחקרי הזוטא, בוצעו תצפיות, ראיונות ושיחות. כל אחד מארבעת השאלונים שהועברו סוכם בנפרד והוא מופיע כנספח. ממצאי השאלונים משולבים בגוף הדו"ח. המימדים שנבחרו להערכה מוצגים במסגרת המודל הלוגי להערכת תוכניות.

המודל הלוגי

המודל הלוגי נבחר על ידנו כמודל להצגת הנתונים רק באמצע תהליך הניתוח. הוא מודל שנבחר מתוך מחשבה על התאמה מירבית לצרכי ההערכה הנוכחית ולממצאיה. הצורך במודל התחיל להתגבש כאשר זיהינו תבניות ברורות ברמת ההסבר בין הממצאים השונים. מצאנו שהממצאים קשורים ביניהם ב"חוסים" מסבירים, ועלה צורך למצוא אופן כתיבה שיציג קישורים אלו. ככל מודל, גם למודל הלוגי יש יתרונות ועוצמות ויש לו חסרונות וחולשות. כוחו בפשטותו, וביכולת שלו להציג אינפורמציה מורכבת בצורה קלה לעיכול ולמעקב. חולשתו שבהיותו מודל הוא כופה עצמו לעיתים על ארגון הנתונים. לאחר שיקול דעת החלטנו שבמקרה הנוכחי יתרונותיו של המודל עולים על חסרונותיו, והרי לכל צורת הצגה של נתונים מורכבים יש חסרונות משלה. מודל לוגי הוא תרשים זרימה שכולל שרשרת תמציתית של תכנים הקשורים ביניהם בטיעון הלוגי של "אם - אז" או לשון אחר "מה גרם למה" בהקשר של התוצאה הרצויה. המודל מארגן ומאגד את ההנחות לגבי צרכים של אוכלוסיות, הרציונל של החלטות, פעולות שהתבצעו כדי לקדם את היישום, תפוקות ותוצאות. (Devine, 1999). מודל לוגי מתאר את האפקטים של צעדים שונים שנלקחים בתהליך, כמו גם של החלטות שונות, בקשר עם הנחות הפעולה שמאחורי הצעדים שנקטים (Parsons, no date).

מודל לוגי מכיל בדרך כלל את כל או רוב המרכיבים הבאים:

צרכים – כל מי שפועל ליצירת שינוי מניח הנחות לגבי צרכים של אוכלוסיות היעד שלגביהן נוצר השינוי. צרכים אלה הם למעשה החוליה הראשונה בשרשרת של "אם-אז": אם אלו הצרכים אז זה מה שעלינו לעשות.

תשומות - לצורך מענה על הצרכים – על מנת ליצור את השינוי המבוקש יש צורך בתשומות. אלה יכולות להיות מסוגים שונים: משאבי כסף, משאבי מקום, משאבי כוח אדם, משאבי ארגון,

משאבי ידע וייתכנו גם אחרים. בדרך כלל יש קשר של "אם-אז" בין מה שמניחים שצריך לעשות על מנת ליצור שינוי לבין התשומות שמיועדות לעשייה זו.

פעילויות – על מנת ליצור שינוי יש צורך בפעילויות מסוגים שונים. פעילויות אלה קשורות קשר ברור להנחות על הצרכים, כפי שכבר נאמר: אם אלו הצרכים, אז אלו הפעילויות שעלינו לעשות

תוצאות – אלו השינויים אצל כל אחת מאוכלוסיות היעד, שהתוכנית מקווה להשיג. בדרך כלל הן הסיבה להפעלת תוכנית. פרק התוצאות עוסק בתוצאות הישירות של התוכנית. גם כאן ישנו הקשר הלוגי של "אם-אז": אם אלו הצרכים, ואם אלו התשומות, ואם אלו הפעילויות שנעשו, אלו התוצאות שאנו מצפים להן. תוצאות יכולות להיות מיידידות (תוצאות ישירות), לטווח ביניים (תוצאות עקיפות שהתוצאות הישירות גרמו להן) או לטווח הארוך (השפעה רחבת טווח ורחבת היקף שלעיתים חורגת מהאוכלוסייה המיידית של התוכנית). כמובן שיש גם תוצאות לוואי ותוצאות בלתי צפויות, וגם אליהן חשוב להתייחס.

הנחות – הן הדבק המחבר בין כל המימדים האלה. ההנחות יכולות להיות תיאורטיות או נובעות מניסיון, מוצהרות או חבויות, מגובשות או אינטואיטיביות. הן שמגדירות את צרכי אוכלוסיית היעד, את הקשר שבין התוצאות הפעילות והצרכים, ושבין הצרכים התשומות והפעילות (Conrad et al 2000).

שוב, חשוב לציין שהמודל הוא לוגי, אך אופי ההפעלה שלו במציאות איננו חייב להיות לוגי. לא תמיד ההנחות הגלויות מתאימות לפעילות, לא תמיד יש חוט המסביר את אי ההתאמה, לעיתים יש הנחות סמויות העומדות בסתירה ולעיתים אין כלל הנחות.

הקריטריונים להצלחה ביישום החוק והגורמים לה בבתי הספר שבבדיקת הרוחב סעיף זה יסתמך על בתי-הספר שנבדקו בבדיקת הרוחב בחלק האיכותי - אקספלורטיבי. בתהליך ההערכה ניסינו להגדיר מהו "בית-ספר שהפעיל את התכנית בהצלחה". מובן שניסיון מסוג זה נתקל בקשיים רבים. נקודות המוצא של בתי-הספר שונות מאד מבחינת אוכלוסייה, משאבים, שאיפות חינוכיות ודרכי פעולה. נקודות המוצא השונות מכתובות דרכי התמודדות אחרות, ומחייבות שיפוט שונה של מידת ההצלחות. רוח החוק והמדיניות אינן חד משמעיות. יש לקדם את הלמידה ואת החינוך בבתי-הספר, מובן שיש לממש כללי מסגרת מסוימים (שעות אורך, מכסת שעות וכו') אולם הדרכים, רבות ומגוונות.

הקריטריונים למיפוי בתי-הספר

בניסיון להגדיר בתי ספר למצליחים ולא מצליחים ביישום החוק יש נטייה להתעלם מרקע קודם של בית-הספר. ההגדרות שלהלן מנסות למצוא דרך לאפיין גם את אותם בתי-ספר חלשים, שנמצאים ברשויות מקומיות שלא נותנות להם תמיכה, עם הנהלה חלשה יחסית ואוכלוסייה מזינה קשה, כבעלי אפשרות להצלחה ביישום החוק. כך שההצלחה לא נקבעת רק על פי רמתו של בית-הספר היום, אלא על פי מצב היישום של החוק בעת הבדיקה לעומת מצב הלמידה והאווירה קודם ליישום החוק. מבין הקריטריונים להגדרת בתי ספר כמצליחים שהוצגו בפרק המבוא הכללי של דו"ח זה, הקריטריונים המרכזיים שלנו במחקר הרוחב היו מידת הערך המוסף עבור התלמידים בעקבות יישום החוק. קריטריון זה הוא יחסי, והוא לוקח בחשבון את מצב בתי הספר בטרם יושם החוק.

ניתן להגדיר את קריטריון ההצלחה על פני שני מדדים עיקריים:

מדד הערך המוסף – עד כמה יש תחושה של שיפור באחד המימדים החשובים לבית-הספר או בכמה מהם: קוגניטיבי, רגשי וחברתי, וכאמור יחסית למצב שהיה לפני יישום החוק.

מדד האווירה – שיפור באווירה ובאקלים, שבאים לידי ביטוי במעורבות, שביעות רצון, לגיטימציה לפעילות וכו'. וזאת בקרב ההורים, המורים והתלמידים.

במדד האווירה נלקחו בחשבון דברים נוספים:

יישום מכני של מסגרת החוק לעומת יישום פורה שלה – ביישום מכני מדובר במוכנות הכללית ליישום את הנדרש מבחינת שעות. יישום פורה הוא יישום שכבר בהווה נושא פירות כלשהם או מהווה פתח לשאת פירות.

עמדה כלפי חוץ לעומת עמדה כלפי פנים – **עמדה כלפי חוץ** היא עמדת בית הספר כלפי מערכת החינוך – הפיקוח, הרשות ויוזמי החוק. האם הם שבעי רצון או כועסים על המשאבים, העזרה, הדרישות וכו'.

עמדה כלפי פנים היא העמדה כלפי יישום החוק בבית הספר שלהם, כמה מאמצים הם מוכנים להשקיע וכמה תפוקות הם מזהים.

לא תמיד ישנו קשר בין שני סוגי העמדות. בתי ספר יכולים לכעוס מאד כלפי חוץ ולהשקיע הרבה כוחות כלפי פנים. אנחנו שיערנו שלעמדה כלפי חוץ – למידת הכעס והתלונה על המערכות החיצוניות אין קשר להצלחה ביישום החוק, בעוד לעמדה כלפי פנים – השפעה מכרעת על ההצלחה.

כיוון העמדה – אחד המימדים שהשפיעו על סווג בית הספר הוא כיוון העמדה. בבתי ספר רבים יש קשיים א-פריוריים המתעצמים עם כניסת החוק. אנו נגדיר כמצליחים את אותם בתי הספר שבהם העמדה החיובית כלפי החוק ויכולת ההתמודדות עימו עולים עם הזמן. את אותם בתי-ספר שמצבם דומה, אך עמדת הצוותים שלהם כלפי החוק נעשית שלילית עם הזמן, ויכולת ההתמודדות יורדת, יוגדרו כבלתי מצליחים.

את בתי-הספר חלקנו לשלוש קבוצות: (1) מצליחים ומצליחים מאד (2) מצליחים במידה בינונית ו-3) שורדים או לא שורדים.
הקשרים השונים שנמצאו בין המרכיבים שנידונו מפורטים בסעיף התוצאות.

ההנחות המוצהרות שהנחו את יישום חוק יום חינוך ארוך

הנחות הן אותן עמדות או גישות, חלקן מוצהרות וחלקן חבויות שמנחים מקבלי החלטות. ההנחות הן לגבי הדרך הטובה ביותר לענות על צרכים נתפשים, או לגבי הדרך הטובה ביותר לבצע תהליך כלשהו. בפרק זה ננתח את ההנחות שעמדו בבסיס יישום החוק מבחינת פוטנציאל ההשפעה שלו, ערכו, התשומות הנדרשות לצורך יישום החוק והפעילות המצופה בעקבות יישומו. את ההנחות נחלק לסעיפי משנה על פי מתכונתו הכללית של הפרק הנוכחי: צרכים, תשומות, פעילויות ותוצרים. בכל סעיף נשווה בין ההנחות השונות. פרק זה מכיל את אותן הנחות הגזרות מתוך המטרות ומתוך מודל העבודה. בסוף הדו"ח נציג הנחות נוספות, אותן הנחות שמתגלות בדיעבד, מתוך ניתוח נתוני הפעילות בשטח.

הנחות לגבי צרכים מקדימים

ההנחות של משרד החינוך הוצגו כ"משנה פדגוגית" במבוא לחלק האינטגרטיבי של דו"ח זה נחזור כאן על עיקרי הדברים.

מערכת הנחות מורכבת מובילה את קובעי המדיניות במשרד החינוך. משרד החינוך התרבות והספורט רואה בחוק להארכת יום הלימודים (שטרית, 1997) פתח לשינוי מרחיק לכת של פני מערכת החינוך בישראל.³

בחוזר המנהל הכללי נ"ט⁴ נעשית הבחנה בין גני הילדים לחינוך היסודי.
גני הילדים

מספר הנחות הנחו את הפעלת החוק בגני הילדים:

1. "הארכת יום הלימודים תשמש רזז לארגון מחדש של תוכניות הלימוד ושיטות ההוראה כדי לאפשר התייחסות דיפרנציאלית לתלמידים לצורך פיתוח יכולתם הרגשית והקוגניטיבית, להעשרתם, לשיפור הישגיהם הלימודיים ולשיפור האקלים בגן.
2. סביבת החיים בגן חייבת לענות על מירב הצרכים של הילדים: עניין חינוכי לימודי, חום, תמיכה ואפשרות תעסוקה לשעות רבות.
3. שירות חינוכי לימודי מחייב צוות מיומן, מקצועי ומגובש הפועל על פי תוכניות עבודה מבוקרות.

³ מסמך ללא כותרת וללא תאריך, עוסק בקווים מנחים לדיוני ועדות המשנה, ובדרכי עבודת הוועדות לתכנון השינויים

⁴ חוזר המנהל הכללי נ"ט 4(ב) כסליו התשנ"ט – דצמבר 1998

4. נטל האחריות הנוספת המוטלת על הגנת מחייב העסקת גננות בעלות יכולות מנהיגות, יזמה וכישורים לניהול צוות עובדים ולתיאום בין צוותי מומחים.

5. הארכת משך הלימודים תחייב שינוי באופן ניצול הזמן (סדר היום), העשרת התכנים הלימודיים חינוכיים והטמעה של מגוון תכנים עדכני וחדשני".

בתי הספר

ההנחות לגבי בתי הספר אינן שונות במהותן מאלו של הגנים: הארכת שעות הלימוד ביום תאפשר הגדלת טווח הזמן לפעילויות הקיימות בבית הספר. הפרישה מחדש של יום הלימודים תאפשר טיפול דיפרנציאלי בין תלמידים ומיצוי יכולת התלמידים לשיפור הישגיהם הלימודיים. "הארכת יום הלימודים תשמש זרז לארגון מחדש של תוכניות הלימוד ושיטות ההוראה כדי לאפשר התייחסות דיפרנציאלית לתלמידים, לצורך פיתוח יכולתם הרגשית והקוגניטיבית, להעשרתם, לשיפור הישגיהם הלימודיים ולשיפור האקלים בבית הספר"⁵. שינוי משמעותי של הסביבה הלימודית, של ארגון הזמן ושל יחסי המורה-תלמיד יאפשר את הגדלת הזמן לעבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, ויוכל לסייע להפחתת האלימות בכתה ובחצר. בתי הספר יוכלו להסתייע בתוכניות של החינוך החברתי באגף לחינוך יסודי ובעזרתם של היועצים לעידוד סביבה לימודית תומכת ומונעת אלימות" "המעבר לשבוע לימודים בן 41 שעות משמש הזדמנות לחשיבה מחודשת לגבי התפישות המקובלות בנושאים כגון ארגון הזמן והמרחב, ארגון הלימודים, תפקידי התלמיד, התייחסות מערכתית כוללת לפנאי, וכן שינוי מושגים כגון העשרה, סביבת לימוד ושיעורי בית".

מעיון בחוזר מנכ"ל נראה שההנחות לגבי חסר במענים לצרכים קיימים של ילדים, הנחות שהינחו את השר שטרית במאבקו על החוק, נעלמו ברובד הגלוי, כמעט לחלוטין. על פי חוזר מנכ"ל לא ניתן לזהות הנחות על חסר כלשהו. יש הנחות סמויות על חסר יחסי בתוך קבוצות תלמידים, כזה שטיפול דיפרנציאלי יכול לסייע לו. ההנחות שישנן במסמך דנות כולן בפוטרנציאל החוק לחולל שינוי, בשינוי שיחול בתפקיד הגננת, ובחשיבות של מתן מענה לצרכים השוטפים של הילדים. על פי החוזר החוק אינו בא להשלים חסר כלשהו. אוכלוסייה אחת יוצאת מכלל זה והיא אוכלוסיית התלמידים הערבית. "קיים פער בין הישגי החינוך הערבי לבין הישגי החינוך העברי במדינת ישראל. ישנו צורך קיומי עבור החינוך הערבי בעולם המתקדם בקצב מהיר במדע וטכנולוגיה. לאוכלוסייה הערבית בישראל ישנם צרכים ייחודיים לכן ארגון הלימודים והתכנים מחייב התייחסות שונה בחלקה ואפילו מיוחדת"⁴.

כפי שנראה בהמשך, ישנה מערכת אחרת של הנחות, מעין מערכת "מתחרה" שזיהינו בצפייה בחלק מבתי הספר והגנים וגם בקרב פקידים שונים במשרד. הנחות היסוד אלה הן ראשית לכל הנחות לגבי צורך:

1. קיים חוסר שוויון בהזדמנויות החינוך בין קבוצות שונות של ילדים במדינת ישראל.
2. חוסר השוויון בהזדמנויות גורם לקבוצה גדולה של ילדים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך להיות ת-ת-משיגים במונחי תעודות בגרות ובמונחי השכלה כללית.
3. השכלה לא פורמלית רחבה, ופיתוח כישורים ייחודיים היא נחלת ילדים מבתים אמידים בלבד (שהוריהם יכולים לשלם בעד חוגים ברמה גבוהה ובעד חינוך אפור).
4. על מערכת השעות להיות שוויונית, ולאפשר מתן שעות לימוד זהה לתלמידים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, בינוני וגבוה. מטרתה של נקודה זו הוא למנוע פתיחת פערים חדשים שיווצרו כתוצאה מכך שהתלמידים המבוססים יטו לפנות שוב לחוגים פרטיים ולא לאלו המוצעים בבתי הספר.

ההבדל העיקרי בין מערכת הנחות זו ומערכת ההנחות הרשמית של המשרד הוא בשני היבטים שנובעים מגישות בסיסיות שונות: ראיה בחוק מנוף חברתי או בעיקר מנוף לימודי. בהמשך לכך, ראיה בחוק הזדמנות להעשרת ההשכלה הרחבה של התלמידים, או בעיקר הזדמנות להעמיק את הלמידה. ראית התוצאה בשינוי האווירה בחברה בישראל, ואילו צוות המשרד רואה שיפור שבעקבותיו יחול שינוי התנהגותי ושינוי באווירה בבית הספר (הפחתת אלימות ושינוי אקלים).

⁵ חוזר מנכ"ל נ"ט עמ' 11

בהמשך הפרק נוכל לראות ששתי התפישות האלה נמצאות במערכת החינוך ובקרב בתי הספר.

הנחות לגבי תשומות

מן ההנחות של המערכת "המתחרה" נובעות הנחות אחרות לגבי תשומות נדרשות:
1. אם חמש שעות לימוד פורמלי לא נותנות לילדים די השכלה רחבה להתמודד, ולא

מפתחות דיין כישורים מיוחדים שלהם, גם שמונה שעות לא יעשו זאת. אין צורך

לעשות עוד מאותו דבר. צריך לעשות דבר אחר.

2. להשכלה כללית רחבה, לאו דווקא פורמלית פוטנציאל לכסות על הפער.
3. חשוב שההשכלה הלא פורמלית תענה על רצון הילדים, ועל יכולות מיוחדות שלהם, שתעניין את

הילדים, שהילדים ייהנו ממנה, ויתאפשר להם לפתח באמצעותה כישורים שונים שאינם באים לידי ביטוי בתהליך הלמידה הפורמלי.

התשומות הנדרשות: הפעלת מוסדות החינוך (שעומדים ריקים אחר הצהריים) עד השעה חמש בכל יום. גיוס מדריכים מתחומים שונים ומגוונים שיעבירו את החוגים אחר הצהריים.⁶

מן ההנחות של המשרד נובעות הנחות שונות לגבי תשומות נדרשות בגן ובבית הספר.

תשומות מתבקשות בגני הילדים

חוזר מנכ"ל מתייחס לתשומות בגני הילדים:

"הארכת השהות בגן מחייבת גיוון במרחב פיזי אסתטי העונה על צרכי הילדים מבחינת הצפיפות, ההיגיינה, המראה, הריהוט, הציוד המשחקי, הציוד הלימודי, הציוד הטכנולוגי, מזגנים ומקומות מתאימים לאכילה ולמנוחה".

וכמובן תשומות שנגזרות מההנחות לגבי איכות הגננות, רמתן והכשרתן, ובמיוחד לתחומי העיסוק החדשים המצופים כמו ניהול צוות ותיאום.

במה שאמור בתשתיות דלעיל מועבר תקציב של 3,100 ש"ח שאמור לכסות, גם על פי החוזר צרכים רבים בהרבה: "3-7 מזרונים, טלוויזיה צבעונית, וידאו וקלטות, מחשב ותכניות למשחק וללמידה, מרכז קשב וקלטות שמע, משחקים, ספרים, מכשור לחינוך גופני, מקרר וכיריים. כמו כן חשוב לתכנן הצללה בגן".⁷

במה שאמור בכוח אדם, תוספת השעות לעובדי הגן היא 10 שעות לגננת ושעה אחת לסייעת.

תשומות מתבקשות בבתי הספר

חוזר מנכ"ל נ"ט מתייחס רבות לתשומות (עמ' 11-13) רובן ככולן עוסקות בהקצבת שעות עם ההנחה

ש"השעות נועדו להארכת שבוע הלימודים של התלמידים ל-41 שעות. יש להקפיד שכל התלמידים

ישהו במוסד החינוכי במשך השעות הללו, ואין לשחרר תלמידים בשעה מוקדמת יותר. כל חריגה

טעונה אישור הפיקוח". נוסף לשעות נקבע הכלל ש"ככלל יועסקו מורים בעלי הסמכה להוראה בלבד"

וש"משרד החינוך התרבות והספורט והסתדרות המורים יפעלו להקמת מאגר יישובי של מורים

ממלאי מקום. המאגר יכלול סטאז'רים, מורים בשנת שבתון, פנסיונרים ומורים המועסקים על ידי

תוכנית קרב".

יש גם הקצאות נוספות כמו הרחבת האבטחה והשמירה, שרתים, מזכירות, דמי שכפול, מיזוג בתי

ספר, ועדות היגוי יישוביות.

⁶ ראיון עם מר שטרית, 12.7.2001
⁷ חוזר מנכ"ל נ"ט/ט(ב) עמ' 9

בסוף הרשימה ישנה גם הדרכה: "תינתן עדיפות להפניית משאבי הדרכה ליישובים שמופעל בהם יום חינוך ארוך, מתוך הצורך לייעל ככל האפשר את ניצול השעות בדרך של הוראה דיפרנציאלית. האגף לחינוך יסודי יפעיל מערך תמיכה בבתי הספר, על פי בקשת המקום ובתיאום עם מנהלי המחוזות"⁸ שוב ניתן לראות את ההבדל בין תפישת המערכת "המתחרה" לבין זו של המשרד. בעוד שהמערכת "המתחרה" מדגישה את הצורך בתשומות שהן במהותן שונות מתהליכי הלמידה הרגילים, תשומות שיש בהן איכות אחרת, אשר תוכל להוביל לקידום התלמיד בדרך עוקפת, הרי המשרד מדגיש תשומות ממוקדות למידה.

הנחות לגבי פעילות

למשרד החינוך ציפיות לפעילות מורכבת.

בגני הילדים הפעילות המתבקשת היא רבה ומורכבת. הציפייה היא ראשית למוכן מאליו: הארכת משך הלימודים ל-41 שעות, של כל תלמידי הגן במסגרת הגנית, ברצף אחד המשלב פעילויות חינוכיות בהתאם לצורכי התלמידים. וממשיך בדרישות מורכבות יותר: "ארגון הוראה לשעות שהייה רבות מחייב איגום משאבים וארגון גמיש של קבוצות למידה על פי צורכי התלמידים. הארכת משך הלימודים תחייב שינוי באופן ניצול הזמן (סדר היום), העשרת התכנים הלימודיים חינוכיים והטמעה של מגוון תכנים עדכני וחדשני. ארגון סדר היום מתבסס על קווי מבנה הלימודים ועל עקרונות הוראה וארגון ההוראה שמתווה האגף לחינוך קדם יסודי בהתאם לחוזרים המתפרסמים על ידו. בתוכנית יודגשו התייחסות דיפרנציאלית לתלמידים, העלאת רמת ההישגים וקידום תלמידים בהתפתחות האישית והחברתית ובתחומי העשרה התרבותית-חינוכית. למנהלת הגן אוטונומיה (עם הפיקוח):

- להוסיף פעילויות חדשניות בתחומים שחסרו למערכת ולהעמיק בתחומים המקובלים;
 - להעשיר פעילויות חינוכיות ולקבוע שילובים בין פעילויות לימודיות לפעילויות חברתיות או שילובים בין תחומיים;
 - לארגן סדר יום מתאים ליכולת ולרמת העניין של התלמידים (כדי למנוע עייפות ושיעמום);
 - לבחור את דרכי ניהול הזמן עלפי צורכי התלמידים ובהתאם ליכולתם.
 - הגננת מנהלת הגן תקבע את דרכי ההזנה בגן. המלצות בעניין תישלחנה להורים על ידי הגננת, באיגרת שהוכנה על ידי נציגי האגף לחינוך קדם יסודי, המפמ"רית של החינוך לבריאות ונציגי משרד הבריאות.
- המפקחת על הגן תנחה את הגננות מנהלות הגן בהכנת תוכנית העבודה ותאשר אותה".

למרות שמהחוזר ברור שלקובעי המדיניות במשרד החינוך ברור השינוי המשמעותי שיחול בתפקידי הגננות ובמבנה הגן, ברור הפוטנציאל הגדול לשינוי באופיו של הגן, וברור הצורך בתשתיות פיזיות להפעלת החוק, אין המשרד מקצה שום משאבים לצרכים אלה. במה שאמור בתכנים, מועברת האחריות אל הגננות ואל המפקחים, במה שאמור בתשתיות פיזיות מקצה המשרד תקציב חד פעמי של 3,100 ש"ח. המשרד אינו מגדיר באופן ברור מעבר לאמירות כלליות את הכישורים שלהן תזדקקנה הגננות בעקבות תוספת תפקידי ניהול וארגון, ולא דואג למערך השתלמויות או הכשרות לתוספת התפקידית שנוצרה. ההנחה הסמויה המוצגת כאן היא שדי בידע שקיים בידי הגננות והמפקחים על מנת להתגבר על הפער בין התפקיד השגרתי של גננת לבין תפקידיה הנוספים שמוטלים עליה בעקבות החוק.

אותה הנחה סמויה קיימת גם לגבי הצורך בחידוש ובהוספת תכני עבודה עם ילדים, בתכנון מערכת של עבודת הגן בהתייחס לתוספת הדמויות המחנכות בגנים (הכפלתן למעשה, מגננת וסייעת לשת גננות ושתי סייעות), בארגון שונה של הפעילות תוך התייחסות לאורך היום ולשעות אחר הצהריים. הצורך המוצהר בתשתיות פיזיות טובות יותר, איננו מטופל גם הוא. תוספת התקציב שהמשרד נותן היא מזערית בהתייחס לצרכים שהוא עצמו הגדיר.

הפעילות המצופה בבתי הספר גם היא מורכבת ביותר. גם כאן ההתחלה היא עם המובן מאליו: "שבוע לימודים בן 41 שעות לתלמיד משמעו הארכת משך הלימודים של כל התלמידים במסגרת החינוכית של בית הספר.

מכלול 41 השעות הוא מקשה אחת, ולכן יום הלימודים יתקיים ברצף המשלב פעילויות חינוכיות בהתאם לצורכי התלמידים. מכאן הצורך בפרישה חדשה של מערכת השעות הבית ספרית כדי לאפשר למורה לממש את תוכנית הלימודים ביתר נינוחות, ובהתאם ליעדים שהוגדרו בחוק. בית הספר יפעל באופן אוטונומי בקביעת המטרות וסדר העדיפויות, בניית מערכת השעות ובשילוב הגופים הנלווים מתוך תפישה של איגום משאבים ומענה לצורכי התלמידים, וזאת בהתאמה לעקרונות ההוראה שהתווה האגף לחינוך יסודי ומינהל החינוך הממלכתי-דתי." העיקרון של אוטונומיה בית ספרית ושל איגום המשאבים והפעילויות לתוך מערכת השעות, חוזר עוד מספר פעמים בנוסחים שונים.

מוזכרת גם הציפייה מן המורה להקדיש זמן גם "לישיבות צוות, מפגשים עם הורים ולא רק בימי הורים, קריאת תיקי עבודות תלמידים, ניתוח איבחונים דידקטיים, תכנון ההוראה ועוד".⁹ בהמשך ישנה ציפייה ל"למידה משמעותית ומגוונת המאפשרת בחירה ובאמצעותה יתאפשר מיצוי הפוטנציאל והכישורים של כל תלמיד.

לצורך זה יש להבטיח: מפגש עם מבוגרים משמעותיים שיסיעו לו לשאול על העולם, לחקור אותו וללמוד ממנו; למידה בסביבה עתירת מידע וטכנולוגיה, המזמנת התנסויות אשר בעזרתן הוא יכול לטעום הצלחות וטעויות וללמוד מהן;

וכן (בקיצורים מתבקשים): להיפגש מפגש עם תלמידים אחרים מגילאים שונים לצורך למידה בחברותא, חונכות ופעילויות חברתיות. הקצאת זמן פרטי לכל תלמיד לקריאה ולמידה, ליזמות חינוכית, למנוחה ולפנאי, למפגש עם העולם שמחוץ לבית-הספר.

בנוסף יש ציפייה להוראה דיפרנציאלית שמתייחסת לשונות בין הלומדים, ושתבטא בהקצאת זמן שונה, בתכנים שונים, באסטרטגיות דידקטיות שונות, במטלות לימודיות שונות, ברמת מורכבות שונה, ובעומס שונה של שיעורי בית.

גם האינטראקציה בין מורה לתלמיד תגבר, ויעשה שימוש מושכל באיבחון דידקטי, בתכנון הלמידה, בתכנון יום ושבוע הלימודים, בדיון וליבון בעיות, ביצירת פורטפוליו, בתיקון משותף של מבחנים, בלמידה הדדית של מיומנויות מחשב, ובמתן וקבלת משוב.¹⁰

ישנן עוד ציפיות שעוסקות בנושא המזון: "פיתוח תרבות הזנה והתנהגויות האכילה של הילדים. בית הספר יחנך לאכילה מזינה, לשמירה על אסתטיקה ועל ניקיון ולהכרת סוגי מזון עמידים... יצירת מרחב לאכילה ששותפים ו מורים ותלמידים. ניתן לקיים, בדומה לאווירה משפחתית, אכילה המשולבת בהחלפת חוויות, בשמיעת סיפורים וגם בהקראת ספרים על ידי המורה".

הציפיות של המשרד מיישום החוק הן גבוהות מאד. אין כמעט ציפייה חינוכית חשובה שאינה מוזכרת בחוזר המנכ"ל. מצד אחד ישנה ציפייה לאמירה חינוכית ברורה וחד משמעית של בית הספר באחריות בית הספר לאגם משאבים חינוכיים למקשה אחת. לתת את אותה תוספת שעות לכל התלמידים. מצד שני מדברים על הוראה דיפרנציאלית, על העשרה, על פעילויות חברתיות בקבוצות שונות בתוך ומחוץ לבית הספר. בשביל לעמוד בכל הציפיות האלה, על בית הספר להיבנות מחדש, מן היסוד, פיזית ודידקטית, עם יכולות ניהול שונות מן המוכר, ועם כוח הוראה בעל כישורים שונים מאלה המצויים ברגיל בבתי הספר.

תפקיד המורה מקבל דגשים אחרים מהרגיל ושונים. עליו להיות בו זמנית מורה, מחנך, מדריך דמות הזדהות, להיות בקשר עם הורים ועם קולגות, להיות בן משפחה בזמן האוכל, להיות אדמיניסטרטור ולעשות פעילויות שונות שאינן הוראה. גם כמורה עליו להיות מומחה בהוראה קונבנציונלית ובלתי קונבנציונלית, להכיר שיטות איבחון דידקטי, חלופות בהוראה, טכנולוגיות חדשות ומחשבים.

כמו בגני הילדים, גם כאן ישנה הנחה סמויה שדי בכוחות הפנימיים של בתי הספר לחולל את השינוי העצום המצופה. משרד החינוך אומנם מבטיח עדיפות בהדרכות באותם יישובים שמפעילים את

⁹ חוזר מנכ"ל נ"ט עמ' 11

¹⁰ חוזר מנכ"ל נ"ט עמ' 13-17

החוק. אלא שהשינוי הנדרש הוא כה גורף שספק אם אפילו מערך השתלמויות והכשרות מקיף ורב שעות יוכל להביא למנהלים ולכוחות ההוראה את הידע החדש שנדרש מהם.

בנוסף על כל האמור עד כה, נראה שמערכת החינוך רואה בשעות החוק דרך לשפר וליעל את בתי הספר הקיימים ואת מה שהם נותנים לילדים. היא אינה רואה בהן אמצעי מיידים למשהו שהוא חיצוני למערכת החינוך.

הפעילות הנובעת מהתפישה ה"מתחרה" : מתבקשת פעילות חוגית בכל מערכת החינוך בישראל, תחילה במספר אזורים מיעוטי יכולת, ואחר כך בכל המדינה. בית הספר שיפעל עד חמש ימלא את מקומם של המועדונים השונים, ובכך יושג שוויון בין כל התלמידים במדינה במה שאמור בהעשרה של תחומים לא קוריקולריים.

הלימודים הפורמליים אמורים להסתיים בשעות הצהריים, ולאחר שעה של ארוחת צהריים יתפנו הילדים לחוגי העשרה בתחומים שונים כמו אומנות, מוזיקה, התעמלות, מדע. בבית ספר עם 500 תלמידים לא תהיה בעיה לספק מספיק חוגים שיענו על רצונותיהם וצורכיהם של מירב הילדים.

הויכוח

לא כולם מסכימים מהתחלה עם חשיבותו של החוק ועם דרכי ביצועו. בין הגורמים השונים ישנו ויכוח. הויכוח הוא סמוי, הוא אינו מדובר ואינו מונח על שולחן הדיונים. חלק מן המובילים מודעים להבדלי התפישות הללו וחלקם לא.

ויכוח אחד הוא הויכוח בין הדגש על הוראה ולמידה לעומת התנגדות להרחבת שעות הלימוד, כפעולה חסרת תועלת, והועדת התוספת לשעות בלתי פורמליות בלבד. אומנם בחוזר מנכ"ל נ"ט מוזכרת העשרה כאופציה לימודית, אולם ההתייחסות הכללית להעשרה היא העשרה במובן של קידום וטיפוח ולא כפעילות פנאי, בודאי לא בחוגים חוץ קוריקולריים. אחד הטיעונים נגד "חוגים" הוא שהם מעודדים קליטת אנשים חיצוניים בסטטוס שונה מצוות המורים שיוצרת מצב של "שני חדרי מורים" ללא קשר חינוכי מחייב¹¹. זהו בדיוק הדבר אותו רוצה התפיסה ה"מתחרה". היא מעוניינת באנשים חיצוניים למערכת החינוך.

ויכוח אחר הוא על מידת השוויוניות של החוק. בוועדות המשך ליישום החוק נקבע כי : "לתוספת שעות אחידה לכלל התלמידים השפעה מיידית על נסיגה בשוויון ההזדמנויות של התלמיד החלש"¹². דעה דומה מביעים גם מנהל אגף שח"ר שטוען שיישום החוק גוזל מבתי הספר החלשים ולא נותן להם. לעומת זו ניתן לטעון שהחלת החוק על כלם והתמקדות בחוגים מנטרלת את היתרון של המבוססים שממילא שולחים את ילדיהם לחוגים אחר הצהריים. נשאלת גם השאלה לגבי המחשבה מאחורי החוק : "צריך לזכור שמדובר בחוק פוליטי, אין שום שיקול פדגוגי. אם היו שיקולים חינוכיים הייתה נשאלת השאלה האם הארכת יום הלימודים נחוצה לילד"¹³.

צרכים

המסמכים שעוסקים ביישום החוק כמעט שאינם מגדירים צרכים מיוחדים, פרט לרמה הכללית ביותר של צורך בתוספת שעות לימוד. הצורך בתוספת שעות לימוד מוגדר כצורך לתת מענה חינוכי שיאפשר שוויון בלמידה ובהישגים בין אוכלוסיות שונות בחברה הישראלית. צורך זה כאמור אינו מפורט להיבטים אופרטיביים. יש התייחסות כללית לצורך במגוון ובהעמקה של ידע ומיומנויות. מתלווה לכך מדיניות שאומרת שכל מוסד חינוכי, או כל מערכת חינוכית (למשל, רשות מקומית) יגדיר את הצרכים הייחודיים לאוכלוסייה, והמתאימים למימוש במסגרת אותה מערכת. צרכים מוזכרים באופן חלקי סביב אוכלוסיות יעד מוגדרות. מוזכרות אוכלוסיות יעד מסוימות באופן ספציפי. למשל התלמידים הערביים מוזכרים כאוכלוסייה בעלת צרכים מיוחדים. מוזכרים מנהלי בתי הספר ומוזכרים המורים.

¹¹ תת ועדה בנושא התארגנות המערכת ליום לימודים ארוך 3.12.1997

¹² ישיבת הוועדה לבחינת ההיבטים הפדגוגיים המתחייבים עקב מעבר מערכת החינוך ל- 41 שעות לימוד ב- 17.12.1997, מסמך מיום 4.1.1998

¹³ ועדת משנה לבחינת השינויים הנדרשים בכוח אדם בהוראה עקב המעבר ליולי"א, 28.12.1997.

מהראיונות עם מובילי התהליך במשרד, ומחומרים כתובים (סיכומי ישיבות, ניירות עמדה וכדומה) נראה שישנם לתוכנית מספר צרכנים וברמות שונות: כל מוסדות החינוך ביישוב מגן חובה ועד י"ב יעברו ללימוד 41 שעות לימוד שבועיות¹⁴ "כל מוסדות החינוך" – מתייחס למוסד כמכלול או כיישות, אולם ישות זו כוללת בתוכה את התלמידים, המורים, המנהלים ובעלי תפקידים אחרים בבית הספר.

תשומות

בישיבות מקדימות ובמסמכים שקדמו ליישום החוק, או שהקבילו לו מוזכרות תשומות שונות שיש בהן צורך ליישום נכון של החוק. להלן מקבץ מהכתובים האלה:

במוקד תוספת השעות תינתן הרחבה והעמקה של הידע וההשכלה של התלמידים. יתרת השעות הנוספות תיועד לחינוך לערכים ולפעילות חברתית.¹⁵

שעות לימוד שמעבר ל- 41 שעות שבועיות תוכלנה להתפרש על שעות רוחב¹. צורך בתשומות¹⁶:

גני ילדים – מזרונים, מיטות נערמות
יסודיים – בתי שימוש שיפוץ וניקיון שוטף; קירור וחימום
מורים – חדרי מורים;
מורים - התאמת תנאי עבודה ושכר; חדרי מורים הולמים: מיזוג ריהוט שתייה⁴,
הגדלת תקציבי שיכפול וצילום.
יש קושי של בתי הספר במאה הישבים להתכונן לשינוי כראוי².

נלקחו שעות רוחב לצורך הארכת יום הלימודים, החשש הוא שבשנה הבאה יילקחו יותר שעות רוחב. [ראה גם מכתבו של ד"ר אבי לוי אל מר בן-ציון דל, 17.12.1997¹⁷ שמראה שלקחת שעות רוחב כמו: יוח"א, מאגר מחוז, קופת מפקח, סל עדיפות, סלים מרכזיים (כגון זהירות בדרכים, כישורי חיים), סל שילוב (כולל שעות מתי"א), מורים עולים, ושונות (כגון ערבית, צרפתית וכו'). בשיטת חישוב השעות הורדו שעות אלה, ולמעשה יצרו מצב שבו בתי ספר ביישובים חלשים לא רק שאינם מועדפים על פני בתי ספר ביישובים המבוססים אלא אף מופלים לרעה].

בבדיקה הרוחבית של בתי הספר עלו הממצאים הבאים:

תשומות תוכן

הדרכות ולמידה משותפת

בסעיף זה נשאל את עצמנו האם התקיימו פעולות הכשרה לקראת יישום החוק, אם כן, אילו גורמים עסקו בהכשרה זו ומה היה תכנה.

הכשרה היא מסגרת טבעית להטמעה של נושא חדש. הכשרה היא המקום שבו ניתן לדון במטרות, לנסח אותן מחדש לאור רוח החוק, לגזור מהן דרכי פעולה ולרכוש כלים להפעלתם.

ראשית יש לציין כי משרד החינוך לא הציע מערכת הדרכה, או אפילו קווים מנחים לקיומה של הכשרה. החוק, שיצר דרישה לשינוי בארגון הלמידה, במערך ההוראה ובמגוון המורים הפועלים בכל כיתה ובגנים, לא יצר בסיס להכשרה ולטיפוח של המורים הפועלים. בתי-הספר והגנים, או הרשויות המקומיות, נשארו חופשיים לדאוג להכשרה. בהתאם, מידת ההכשרה המקדימה הייתה נמוכה מאד ומידת ההכשרה תוך כדי ההפעלה בינונית עד נמוכה.

הגנים נעזרים בהנחיה יותר מבתי-הספר, מעניין לציין שבתי הספר נעזרים בהנחיה יותר לצרכים פדגוגיים הגנים, יותר לצרכים ארגוניים.

כלי המחקר השונים מראים על חשיפה מועטה של מורים וגננות לתכנון מראש או להשתלמויות הקשורות בהפעלת החוק. הם חשופים קצת יותר לביקורי סיוע של הפיקוח.

טבלה מס' 1: ריכוז ממצאים (באחוזים מתוך משתתפים) כמותיים ביחס להכשרה שניתנה במוסדות השונים ליישום החוק

¹⁴ מסמך ללא כותרת וללא תאריך, עוסק בקווים מנחים לדיוני ועדות המשנה, ובדרכי עבודת הוועדות לתכנון השינויים

¹⁵ בלס – תכנון וייעוץ חינוכי בע"מ, 08.01.98

⁴ מכתבו של ד"ר אבי לוי אל מר בן-ציון דל, 17.12.1997

¹⁷ מכתבו של ד"ר אבי לוי אל מר בן-ציון דל, 17.12.1997

הכשרת גננות	הכשרת מורים מתוך שאלוני המורים	הכשרת מורים לדברי המנהלים		הכשרת מנהלים	אוכלוסייה < 18 שנה
		סוף תקופה	תחילת תקופה		
44%	30%	התקיימו ב-68% מבתי-הספר	התקיימו ב-22% מבתי-הספר	53% מדווחים על השתתפות בהכשרה כלשהי	מעט / חלקי
38%	58%				הכשרה לאורך זמן

בכל האוכלוסיות ובכל הבדיקות אנו מוצאים שיש קבוצות שלא קבלו כל הכשרה ברוב בתי-הספר שנבדקו בבדיקה הרוחבית, לא התקיימו הדרכות או למידה משותפת בנוגע להפעלת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות.

רק בבית-ספר אחד ציינה המנהלת כי התקיימה פעילות חדר מורים הקשורה ביישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות. בפעילות זו עסקו בשאלה מה זה חוק שבוע לימודים בן 41 שעות, והעלו הצעות וכיוונים להפעלתו. ב-61% מבתי-הספר (19 בתי-ספר) צוינה העובדה כי המורים עוברים השתלמויות בתחומים מקצועיים שונים, שאינן מכוונות ספציפית לחוק שבוע לימודים בן 41 שעות. גם המפקחים ציינו כי מתקיימות הדרכות והנחיות שאינן בהכרח קשורות בחוק שבוע לימודים בן 41 שעות. חלק מההשתלמויות עוסקות בדרכי הוראה חלופיות. השתלמויות אלו קשורות ככל הנראה לעובדה כי המורות שמלמדות במסגרת החוק זקוקות לחיזוק וגיוון דרכי ההוראה, אך הצגת הדברים על-ידי נציגי בתי-הספר אינה מחזקת את הקשר ליישום החוק, אלא מלמדת על הרצון להתמקצעות של הצוות. נראה כי לצוות בית הספר קשה לגבש עמדה מקצועית חיובית כלפי שילוב החוק. בשאלון המיפוי למנהלים שהועבר בתחילת תהליך ההערכה, רק 3% מהמנהלים ציינו השתלמויות מורים כחלק מההערכות הבית ספרית לקראת יישום החוק. 22% מהמנהלים (35 בתי"ס) ציינו בשאלה אחרת ששאלה ישירות על השתלמויות, שאכן נערכו השתלמויות מורים. ב-23 מבתי הספר האלה שהם 66%, הופעלו ההשתלמויות על ידי הנהלת בית הספר. ב-12 בתי ספר (8% מהמדגם ו-34% מכלל המדגם) דווח כי ההשתלמויות נערכו על ידי גורמים חיצוניים.

ההבדל באחוזים בתשובה לשתי השאלות יכול לרמוז על החשיבות הנמוכה שנותנים המנהלים להשתלמויות אלו, כך שאם לא נשאלו על כך ישירות, רק ארבעה אחוזים מתוכם חשבו לציין את ההשתלמויות כסוג של הכנה (למרות שהייתה קטגוריה של "השתלמויות" בשאלה, ראה נספח העוסק בשאלון מיפוי למנהלים).

בשאלון שהועבר בסוף תקופת ההערכה, חל שינוי מסוים בתמיכה שחשים בתי הספר. 53% מהמנהלים מדווחים שהם מקבלים הנחיה (47% שאינם מקבלים הנחיה). 82% מהמנהלים המונחים, מונחים על ידי המפקח. המנהלים מדווחים שכ-68% מהמורים מקבלים הנחיה וכ-32% (שליש!) לא מקבלים הנחיה.

בניגוד למנהלים עצמם, המפקח הנחה את המורים ב-10% מהמקרים וכ-78% מבין המורים המונחים, מונחים על ידי גופים חיצוניים (לעומת 8% בשאלון המיפוי שנה וחצי קודם לכן). יתכן שגופים חיצוניים שונים תפשו את ה"ריק" הקיים בנושא הנחיית מורים ונכנסו לגומחה הרווחית הזו. ואפשר גם שהמנהלים זיהו פוטנציאל ייחודי בקרב הגופים הללו והשימוש בהם מבטא ניסיון למצות את פוטנציאל השינוי. רוב ההשתלמויות (72.2%) הן השתלמויות מוסדיות והשאר במתכונת של ישיבות מורים.

אולם כאשר המנהלים נשאלים כמה זמן הוקדש להכשרת מורים, 57% מדווחים כי לא הוקדש כלל זמן להכשרות, 28% מדווחים כי הוקדש זמן במידה בינונית ו-15% מדווחים על זמן רב שהוקדש. כך שהחוויה על הזמן שהוקש נמוכה עוד יותר מהזמן בפועל.

גם אצל הגננות מצאנו תופעה דומה. רוב הגננות לא קיבלו הנחיות ולא עברו הדרכה כלשהי לגבי מטרות החוק או סוג הפעילות המומלץ בשעות שנוספו. חלק מהגננות ציינו שחסרה להן הדרכה ומאוד היו רוצות להיעזר בידע וניסיון ממקורות אחרים.

בגנים נראה שהייתה יותר הכשרה, אך ההכשרה נקודתית וספורדית יותר. היקף ההכשרה היה מצומצם, חלק לא הוכשרו כלל ורבים הוכשרו בהשתלמות חד פעמית, הרוב המכריע - 85%, קפץ למים - קיבל הכשרה תוך כדי הפעלת החוק ולא מראש. ההשתלמות עסקה בעיקר בתכנים רחבים - מטרות וארגון ופחות בתכנים מקצועיים.

בשאלוני הגננות דווחו 17.8% מן הגננות דווחו שלא נערכו כלל ישיבות השתלמות. 44.4% טענו שעברו השתלמות חד פעמית ואילו 37.8% טענו שעברו מספר השתלמויות או מספר מפגשים. השערה אפשרית בדבר קשר בין מספר ההשתלמויות וההשפעה הנתפסת על הילדים לא אוששה. כמו בבתי הספר, רוב פעולות ההכשרה בוצעו במהלך השנה:

15.8% טענו שההשתלמות נערכה לפני ההפעלה של החוק, 32.6% טענו שההשתלמות נעשתה בתחילת הפעלת החוק, 11.6% טענו שההשתלמות נעשתה במהלך השנה השוטפת ו- 27.4% טענו שההשתלמות נערכה כל הזמן.

ביחס לתכני ההכשרה נמצא שהם עסקו בראש ובראשונה במבנה העל של יישום התכנית ופחות בתכנים:

59.2% טענו שבהשתלמות הציגו את המטרות העיקריות של התוכנית, 53.1% טענו שבהשתלמות עסקו בנושאי ניהול זמן וחלוקת משאבים, 33.3% טענו שבהשתלמות עסקו בתכנים מקצועיים, 7.4% טענו שבהשתלמות עסקו בדברים אחרים.

בדיקה של יוזמי התכנים בהשתלמות מעלה שברוב המקרים היה שיתוף פעולה בין הצוות והמפקחת (36.8%), ב- 23.7% מהמקרים צוות הגן היה היוזם הבלעדי, ב- 22.4% המפקחת הייתה היוזמת הבלעדית, ב- 10.5% עסקו בכך גורמים חיצוניים.

המורים עצמם מדווחים כי היו חשופים להדרכות במידה מעטה עד בינונית. רק 30% מהם ציינו כי השתתפו בהדרכה מתמשכת הכרוכה ביישום החוק, 58% השתתפו בחשיפה מסוג כלשהו והאחרים – כלל לא.

רוב הגננות, בניגוד לבתי-הספר, מוצאות דרכים לקבל עזרה במהלך השנה: מפקחות מגיעות לגנים פעמיים שלוש בשנה, וישנו קשר טלפוני איתן במקרה הצורך, שתי גננות ציינו למידה ותכנון של עמיתים שהן עושות עם גננות אחרות, חלק מן הגננות ציינו שהן מבצעות תהליכי הכשרה בתוך הגנים.

האופן שבו אוכלוסיית ההורים תופסת את מטרות יו"ח"א

ההורים רואים את החוק כמיועד לקדם את המטרות הקובנציונאליות של בית-הספר, ובמיוחד מטרות לימודיות, ופחות מטרות חברתיות.

אחת התשומות המרכזיות היא המטרות. הצגנו בפתיחה את המטרות כפי שהן נוסחו בהקשרים שונים. בסעיף זה נשאל – האם צרכני התכנית, ובמקרה זה ההורים, מכירים את המטרות, ומזדהים איתן.

טבלה מס' 2: פרוט המטרות החשובות להורים בהקשר של הפעלת החוק

מטרה (כפי שנוסחה במסמכי המשרד)	חשוב	חשוב מאוד
לסייע בהכנת שיעורי הבית במסגרת יום הלימודים	17.0%	57.2%
לפתח תחומי עניין והעשרה	18.4%	68.4%
לשפר את ההישגים הלימודיים במקצועות היסוד	11.5%	75.9%
להרחיב את הפעילות החברתית בביה"ס	25.1%	52.4%
להעמיק ולהרחיב את ההשכלה הכללית של התלמידים	15.9%	73.3%
לטפל בבעיות חברתיות	22.0%	52.3%
לחנך לערכים	18.1%	65.1%
לאפשר להורים לעבוד מחוץ לבית	17.8%	32.5%

נראה שההורים מקבלים את המטרות של הפעלת החוק כמטרות חשובות מאוד – בכל המטרות לפחות 50% מההורים, ולרוב גם הרבה מעבר לכך, רואים את המטרות כ"חשובות" או "חשובות מאוד".

נראה שהמטרות שנתפסות כחשובות ביותר הן "שיפור ההישגים הלימודיים במקצועות היסוד" ו"העמקת והרחבת ההשכלה הכללית של התלמידים". המטרות הפחות חשובות (באופן יחסי) – "סיוע בהכנת שיעורי הבית במסגרת ביה"ס", "טיפול בבעיות חברתיות" ולבסוף "לאפשר להורים לעבוד מחוץ לבית".

ההורים רואים את החוק כמיועד לקדם את המטרות הקונבנציונאליות של בית-הספר, ופחות את המטרות החברתיות שעמדו בבסיס יוזמתו.

בניתוח לפי מגזרים מצאנו כי ככלל, יש דמיון רב בין המגזרים השונים. מעבר למטרות שונות, נוצר דפוס שהוא עקבי למדי – הורי המגזר הממלכתי-דתי מייצגים קצה אחד (המזדהים יותר עם המטרות של החוק) והורים מהמגזר החרדי המייצגים את הקצה השני (המזדהים פחות עם המטרות של החוק). בתי-הספר של המגזר החרדי שונים ברוב הפרמטרים משאר בתי-הספר.

מעניין לראות כי האבות, תופסים את מטרות החוק כפחות חשובות מאשר האמהות (לא מדובר על שני הורים לאותם ילדים, אלא על מקרים בהם ענו אבות לעומת מקרים אחרים בהם ענו אמהות).

תשומות ארגון

תנאי עבודה:

תנאי העבודה של המורים ועל הגנות השתנו מאד בעקבות יישום החוק. שני הפרמטרים העיקריים של השינוי הם: תוספת דמויות הפועלות בכיתות ובגנים, ושינוי שעות העבודה (הארכה בימים מסוימים אשר מתחברת עם פחות שעות בימים אחרים או יותר ימי חופש בגנים).

מהמסמכים הכתובים ומראיונות עם צוותי בתי-ספר עולה כי בעקבות יישום החוק חלה פגיעה בתנאי העבודה של המורים ועל הסייעות בגנים, תנאי העבודה של הגנות לא נפגעו. רוב המורים אינם שבעי רצון מהעבודה במסגרת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות כתוצאה מפגיעה בתנאי עבודתם. זאת למרות שבתי-הספר משתדלים לבוא לקראת המורים בארגון המערכת ובנתינת הטבות. המורים המקצועיים חשים נפגעים יותר מהמחנכים.

ברוב בתי-הספר במדגם הרוחבי (25 שהם כ- 81%) המורים אינם שבעי רצון מתנאי העבודה שלהם במסגרת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות. חוסר שביעות הרצון מתמקד בהתמרמרות על תנאי העבודה וכן מהעומס והשחיקה בעבודה. ההתמרמרות היא במיוחד בגלל הצורך ללמד בסוף היום. כמוכן, מציינים המורים כי יש כיום עומס ושחיקה גבוהים יותר בעבודתם כתוצאה מיישום החוק שבוע לימודים בן 41 שעות.

לעומת זאת, בשישה בתי-ספר לא נשמעו תלונות על תנאי העבודה בעקבות יישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות. ברובם המורים רגילים לעבוד עד שעות אלו, או שאלו שעות העבודה המוגדרות להם ממילא (בבתי-הספר הקיבוציים). בבית-ספר אחד צוין כי למרות הקושי בעבודה במסגרת החוק לשבוע לימודים בן 41 שעות המורים מגויסים לרעיון ומקבלים גיבוי מהמנהל, לכן אין תלונות.

כוח אדם:

בעקבות יישום החוק חל שינוי בכוח האדם המוצב בבתי הספר ובגנים. חל שינוי בכמות האנשים הפועלים, בתפקידים הפועלים ובדפוסי המשרות.

בהקשר זה יש לציין כי בחלק מבתי-הספר צוינו קשיים הקשורים בכוח אדם. קשיים אלו כוללים את הקושי למצוא מורים מחליפים בסוף היום, הצורך לשבץ מורות ולא מקצועות במערכת השעות, והעברת מורים שלא הסתגלו להוראה בשעות סוף היום לתפקידים לא משמעותיים.

בשאלונים למנהלים מציינים 47% מהמנהלים שהפעלת החוק יוצרת עבור מחנכי הכתות בעיקר קשיים, עוד 32% מציינים שהפעלת החוק יוצרת קשיים ותורמת במידה שווה. רק חמישית מהמנהלים סבורים שלמחנכי הכתות יש בעיקר רווחים מהפעלת החוק. עבור המורים המקצועיים התמונה קשה עוד יותר: 54.8% מהמנהלים סבורים שהחוק יצר עבורם בעיקר קשיים. גם כאן כחמישית מהמנהלים סבורים שהחוק יצר בעיקר רווחים עבור המורים המקצועיים.

על מנת להתגבר על הפגיעה נאלצו מנהלי בתי הספר לארגן את יום הלימודים תוך התחשבות מכסימלית בצורכי המורים.

כ- 55% מבתי-הספר בבדיקה הרוחבית (17 בתי-ספר), מציינים כי ארגון ושיבוץ המערכת נעשה תוך מתן מענה והתחשבות בצרכי המורים, כמו גם תכנון המבטיח חלוקת נטל שווה בין המורים. אחת המנהלות ציינה כי כתוצאה מהרצון להיענות לצורכי המורים, היא נמצאת במצב לא נוח של משא ומתן עם המורים, כאשר צורכי בית-הספר כבר אינם בראש סדר העדיפויות. ב- 45% מבתי-הספר צוין כי מורים המלמדים בחוק שבוע לימודים בן 41 שעות מקבלים הטבות שונות. הטבות אלו קשורות בארגון המערכת, כמו שיבוץ יום חופשי נוסף למורה, או התחלת עבודה בשעות מאוחרות יותר; ואף יציאה לשנת השתלמות (צוין בבית-ספר אחד). המפקחים ציינו כי יש התחשבות במורים בכך שמורה לא מלמד יותר מיומיים עד סוף היום וכי בחלק מהימים מתחיל לעבוד מאוחר יותר בבית-הספר.

מעורבות המפקחים לנושא כוח האדם באה לידי ביטוי, בבתי הספר ובגנים, בסיוע בתכנון הפעלת החוק, השגת כוח הוראה וליווי במהלך השנה במידת הצורך. יש מפקחים המאפשרים יותר אוטונומיה לבית-הספר בבחירת כיווני ההפעלה של חוק שבוע לימודים בן 41 שעות ואילו אחרים מכוונים יותר את המנהלים. למשל, אחת המפקחות ציינה כי: "... כחלק מהעצמת המנהלים, אני מבקשת מהם שיבדקו מה הם יכולים לבצע ומה לא... צריך לבנות תכנית הפעלה לחוק שבוע לימודים בן 41 שעות שהלימה עם מה שיש בבית-הספר ולא לתכנן על משאבים נוספים שאינם...".

בבדיקת נושאי ההכשרה וההנחיה שניתנו בבתי הספר לקראת יישום החוק, נראה שרובן ככולן עוסקות בתכנים פדגוגיים. כמעט ולא נתנה הכשרה לארגון שונה של בית הספר, הכתה, הזמן, או משאבים אחרים שיש לבית הספר, בעקבות השינוי שגרם יישום החוק.

בגנים ישנה תוספת של כוח אדם, ושינוי במבנה העבודה של הגננות והסייעות.

שאלון הגננות מציג את התפלגות כוח האדם הפועל בגנים:

טבלה מס' 3: התפלגות כוח האדם בגנים

בעלת תפקיד	וחק ממוצע כללי - שנים	וחק ממוצע בגן - שנים
גננת אם	19.67	9.78
גננת משלימה	11.18	2.03
סייעת א'	14.60	6.61
סייעת ב'	6.82	1.88

לגבי הסייעות שעבדו לפני יישום החוק שש וחצי שעות ביום במשרה מלאה, תוספת השעות לא הגדילה את משרתן. כלומר בפועל הורעו תנאי עבודתן (עובדות יותר שעות באותו שכר). ברשויות שבהן לסייעות ועד חזק התנהל איתן משא ומתן לגבי תגמול על המאמץ הנוסף, אם בצורת יום חופשי או תגמול אחר. במקומות אחרים מתחשבים בסייעות, והן אינן עובדות עד ארבע כנדרש, אלא מבצעות את עבודות הניקיון של סוף היום כאשר הילדים עדיין בגן. פעולה שמפריעה גם היא לפעילות השוטפת בגן בסוף היום.

כאשר מדובר בגננות חל בגנים שינוי שיש לו השלכות מרחיקות לכת מבחינה פדגוגית, עם זאת נראה שלא נתנו עליו את הדעת. הגננות ברובן המכריע אינן עובדות בכל הימים והשעות בגן, ולרוב הגנים נכנסת גננת נוספת (ובמקרים רבים גם סייעת נוספת). חלוקת העבודה בין הגננות היא באחד משני אופנים: גננת אם שעובדת רק בבקרים ומוחלפת באמצע היום על ידי גננת "משלימה", או גננת אם שעובדת יומיים בשבוע גם בשעות אחה"צ ובתמורה יש לה שני בקרים חופשיים. בבקרים החופשיים ואחה"צ הנותרים עובדת הגננת המשלימה.

בנוסף הצטרפו לצוותי הגן יותר מדריכים של תוכניות קרב או של גופים אחרים, שעובדים עם הילדים אחה"צ. בשאלון לגננות דווח על 156 תוכניות חיצוניות שפועלות בגנים, מתוכן 70 תוכניות (45%) נוספו ו-18 (11.5%) הורחבו (השאר נותרו ללא שינוי). זאת פרט לגורמים טיפוליים (גננות שייח, מרפאות בעיסוק) שנכנסים בבקרים בלי קשר ליישום החוק, ולגננות ומדריכים לפעילויות הפגתיות (מוזיקה, אומנות, התעמלות) שגם הם מגיעים רק בבקרים, יחד עם מנחי תוכניות מיוחדות בגן. בקיצור, הילדים נחשפים להרבה מאד דמויות חינוכיות, ועם יישום החוק והתוספת של גננת משלימה, סייעת משלימה ומדריכי התוכניות, התרבו הדמויות האלה עוד יותר. עם גננות מיוחדות ומדריכים אינם כה משמעותיים בחיי הגן, הגננת והסייעת המשלימות הן משמעותיות ביותר. בניגוד לבתי הספר שם השלמת כוח האדם היוותה בעיה, רק 8.3% מהגננות בשאלון לגננות מציינות נושא זה כבעיה.

תשתיות

הצורך בתשתיות בבתי הספר ובגנים היה ידוע מראש. עם זאת פרט למקרים בודדים לא נעשה שום צעד בכיוון על ידי המשרד או הרשויות. העדר התאמה של תשתיות ובמיוחד תנאים פיזיים במוסדות החינוך, הזנה ותקציב לימוד מתכלה, נמצא כקושי מרכזי של יישום החוק בבתי-הספר ובגנים. ברוב המוסדות מצאו דרכים לעקוף קושי זה אולם עדיין נראה שבהינתן תנאים טובים יותר, ניתן להגיע לאפשרויות יישום טובות יותר.

בשאלון המיפוי למנהלים נשאלו המנהלים אודות רמת התשתיות בבתי הספר לצורך יישום החוק. אפשרות התשובות נעה בין 1- מספק ל- 3 - בכלל לא. ממוצע התשובות נע בין 2.11 לבין 2.16 בכל הקטגוריות. כלומר תנאים בינוניים ומטה של תשתיות.

בשאלון למנהלים בתום התקופה ציינו 70.2% מהמנהלים את התשתיות הפיזיות בבית הספר כקושי עיקרי ביישום החוק, ואותו אחוז ציין את העדר התקציבים לרכישת ציוד היקפי כקושי מרכזי. אלו הנושאים שהוגדרו כקושי הגדול ביותר על ידי המנהלים. רק ב- 14.3% מבתי הספר לא מהווה נושא התשתיות קושי. הקושי המרכזי השני בחשיבותו הוא נושא ההזנה, 56% מהמנהלים מציינים את ההזנה כקושי מרכזי ביישום החוק. יחד עם זה, נושאים אלו לא נמצאו כמבחינים בין מנהלים שתומכים בהמשך יישום החוק לבין אלו שמתנגדים.

המורים מדווחים בשאלות סגורות על העדר תשתיות (ראה טבלה בהמשך). בשאלות פתוחות הם רואים את העדר התשתיות, ובמיוחד תשתיות ההזנה, כגורם מרכזי המפריע ליישום החוק בבית-ספרם. 15% מן המורים ציינו הגדים הקשורים לעדר ההזנה, ו- 14% מן המורים ציינו הגדים הקשורים להעדר תשתיות כחסרונות של יישום החוק.

כפי שנראה בהמשך, העדר התשתיות נתפס כמפריע ליישום החוק. להלן נציג את התפלגות תשובות המורים בשאלון המורים.

טבלה מס' 4: התפלגות תשובות המורים בשאלונים למורים לגבי סוגיית התשתיות. (באחוזים ובממוצע תשובות על סולם בן חמש דרגות מ-5 – מאד עד 1 – בכלל לא).

ממוצע התשובות על שאלה לגבי בעייתיות מחסורה של התשתית	האם קיימות תשתיות? אחוז מורים שטענו שהתשתית אינה קיימת בביה"ס	
4.01	79.8%	מערכת הזנה
3.56	55.2%	מגוון משחקים ועזרים
2.99	34.7%	כמות מספיקה של כיתות לימוד
2.50	29.0%	השתלמויות והנחיות למורות בתכנים חדשים
2.38	17.6%	הפסקה נוספת במהלך היום

בגנים המצב דומה. בבדיקת הרוחב מציינות רוב הגננות והסייעות את החוסר בתשתיות כגורם מקשה. גם בתצפיות שנערו בגנים נצפה קושי רב בארגון הפעילויות בגן, בעיקר סביב שעות הארוחות מכיוון שהחדר לפעילות הוא גם החדר שבו אוכלים, ואי אפשר לצאת לחצר מכיוון שאינה מוצלת. רוב הגנים אינם ערוכים ליצור פינה שקטה לשינה או מנוחה בצוהריים לילדים שזקוקים לה. ברוב הגנים אין מיזוג אוויר, ולעיתים מערכת החשמל אינה עומדת בעומס שדורש חימום או מיזוג הגן. ברוב המכריע של הגנים נשמעות תלונות של הצוות וההורים, שאוששו בתצפיות, על מחסור באמצעים, משחקים, ציוד מתכלה וכו', ועל כך שלא נוספו תקציבי הצטיידות מספיקים ביחס לתוספת השעות בגן.

יש הבדלים בין הגנים שנובעים בעיקר משוני בהקצבות של הרשויות המקומיות, והשוני בהדגשים של כל רשות לגבי הקצאת המשאבים.

הארוחות בגנים מקבלות משקל ומכמה סיבות. האחת, האחריות הנוספת על הגנת בעיקר במה שאמור בגביית כמות גדולה של כסף מההורים שמגיעה לעשרות אלפי שקלים בשנה (ללא פיקוח). השנייה, תוספת העבודה לצוות הגן, בהכנת הארוחה ובניקיון שאחריה. השלישית, הקושי שיוצרת ההתארגנות לפני ואחרי הארוחה לסדר היום בגן. ישנם גנים שויתרו על ארוחת העשר והקדימו את ארוחת הצהריים בשביל למנוע את ההפרעה פעמיים ביום לסדר היום של הגן.

בשאלונים לגננות הקושי המרכזי שצוין על ידי 30% מהגננות הוא התקציב הקטן מדי. מחסור בציוד צוין ע"י 24% מהגננות וחוסר התאמה של המבנה על יי 11% מהגננות. אלו גם הקשיים הבולטים ביותר שהועלו על ידי הגננות. מדד האיבזור (שנוצר משאלות שעוסקות בציוד, תקציבים ומבנה) נמצא כאחד המדדים המבחינים ($p < .05$) בין גננות התומכות בהמשך יישום החוק לבין גננות המתנגדות לכך.

לסיכום

התשומה העיקרית שניתנה לבתי הספר ולגני הילדים היא תוספת השעות. גני הילדים קיבלו גם תוספת קטנה של תקציב מן הרשויות המקומיות. גם לגבי עצם תוספת השעות יש ויכוח. חלק מהמנהלים כמו גם חלק מאנשי משרד החינוך ומספר מסמכים, טוענים שעבור בתי ספר שקיבלו סל שעות מורחב לפני יישום החוק, אין בחוק שום תוספת ואף נגרעות שעות. בצד זה, תנאי העבודה של המורים והגננות השתנו מאד בעקבות יישום החוק. בתי-הספר השתמשו בשעות הללו לצרכים של שינויי הפסקות והכשרות מורים, ופחות לצרכים חומרים (הזנה, וציוד), כאלה שנתפסים על ידי המורים כחיוניים.

בכל הנושאים האחרים שחשובים ליישום נאות של החוק, כמו הכשרת גננות, מורים ומנהלים להתמודדות עם שאלות ארגוניות ועם שאלות דידקטיות, נושאים של ציוד, תשתיות ותקציבים נוספים, שאלות של כוח אדם ותנאי עבודתו – כל הנושאים האלה לא טופלו מראש. נושאים אלה, כפי שנראה בהמשך, מהווים מוקד קושי מרכזי עבור המנהלים, המורים והגננות, והם גם הנושאים שמפריעים ליישום תקין של החוק, גורמים לאי שביעות רצון עד להתנגדות עזה לחוק, לשחיקה של הצוותים, ולתופעות שליליות נוספות.

פעילויות – מה עושים?

גיוס מורים וגננות והכשרתם

1. שתי נקודות הקשורות לשילוב החוק יוצרות צורך מרכזי בתהליכי הכשרה של צוותי בתי ספר וגנים: יישום החוק מהווה שינוי פדגוגי שיש לו השלכות על שינויים ארגוניים מקיפים: שינויים במסגרת ההוראה והלמידה ושינויים בהגדרות תפקיד וחלוקת עבודה של הצוות.
2. החוק הוצג בפני המורים כמסגרת עבודה הכוללת מטרות על ושעות פעילות. בתוך המסגרת הזו, כל בית-ספר היה חופשי להגדיר עבור עצמו את אופן היישום הפרטיקולרי שלו היינו, להגדיר עבור עצמו מטרות, צרכים ודרכי פעולה.

מכל אלה נגזרים תהליכים של זיקוק המטרות והיעדים שלאורם פועל בית הספר, הרחבת תכניות לימודים, פיתוח תוכניות לימודים חדשות, שינויים ארגוניים (כגון התייחסות לנושא ההזנה) ושינויים בדפוסי העסקה של כוח אדם.

כל אלה דורשים עיבוד של חדר המורים. ניתן לחשוב על שתי מסגרות עיבוד, האחת, פיתוח ויידוע – פיתוח תכנית לימודים פנים בית-ספרית והפצתה לחדר המורים, והשנייה, הכשרה והטמעה. ניתן לצפות לתהליך משולב.

ראשית, נדון בסוגיית גיוס המורים ובהמשך, בסוגיית הכשרתם לפעול במסגרת החוק. הפעילות הראשונה שנדרשה לצורך יישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות היא גיוס המורים והגננות. גיוס מורים וגננות ליום לימודים ארוך, הוא מושג דו משמעי. היבט אחד שלו הוא ההיבט הטכני: בתי הספר והגנים נזקקו לתוספת כוח אדם. היבט שני שלו הוא ההיבט של מחויבות לחוק ונכונות להשקעה שהוא דורש. שני ההיבטים נתקלו בקשיים.

גיוס של תוספת כוח אדם

גיוס תוספת של כוח אדם נתקל בקשיים בחלק גדול מן המקרים. הקשיים כרוכים בעבודה שבהרבה מקרים לא נשאר לבתי הספר ולגנים זמן להתארגנות לפני יישום החוק, במבנה השונה של שעות הלימודים, בתכנים השונים ובאי הלגיטימציה של הסתדרות המורים ועל המשרד לשלב בכוחות ההוראה מי שאינו מורה.

מניתוח הראיונות והתצפיות בבדיקות הרוחב עולה שכשליש מבתי-ספר (11 בתי-ספר) לא נתקלו בקושי בגיוס מורים לעבודה בחוק שבוע לימודים בן 41 שעות. חלק מבתי-הספר אלו פעל עוד לפני כניסת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות עד שעות מאוחרות יותר מיום לימודים רגיל, ולכן תוספת השעות לא היוותה קושי מיוחד.

בכמחצית בתי-ספר (15 בתי-ספר) היה קושי בגיוס מורים להוראה בחוק שבוע לימודים בן 41 שעות. בכמחצית מבתי-ספר אלו (7) הקושי בגיוס נבע מהתנגדויות של מורים/ות וכן מהתערבותה של הסתדרות המורים אשר התערבה במשא ומתן עם המורים. בבתי-הספר האחרים היה קושי לגייס מורים במקצועות הוראה ספציפיים (למשל, מלאכה, ציור, תאטרון) וכן לגייס מורים לעבודה בשעות של סוף היום.

בשאר בתי-הספר אין מידע בנוגע לסעיף זה.

בשאלוני המנהלים ציינו 40% מהמנהלים את התנגדות המורים ללמד שעות נוספות כקושי מרכזי בהפעלת התוכנית. 43.4% נוספים מציינים זאת כקושי, אם כי לא מרכזי. רק 17% מהמנהלים טוענים כי סוגיה זו לא היוותה קושי. סוגיה זו היא גם אחד הנושאים שמבחינים באופן מובהק ($p < 0.05$) בין מנהלים שתומכים בהמשך יישום החוק לבין אלו שמתנגדים.

אי הלגיטימציה לשלב בכוח ההוראה מי שאינו מורה נתפשה כגורם קושי אצל 55.7% מהמנהלים. ראיונות המפקחים תומכים בממצא הזה. מדבריהם עולה כי היו קשיים רבים בגיוס מורים שנבעו מהגורמים הבאים: קושי בגיוס מורים באמצע השנה; נוקשות של משרד החינוך בנוגע למאפייני הכשרתם של המורים שהורשו ללמד במסגרת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות, כלומר רק מורים בעלי תעודת הוראה; מחסור במורים במגזר הבדווי; קושי לאתר מורים למקצועות חווייתיים (מוסיקה, אמנות וכד').

גם בגני הילדים נצפתה בעיה דומה. בראיונות ובתצפיות ציינו רוב הגננות שקשה למצוא גננות לתחומים ספציפיים כמו גננות שי"ח או מרפאות בעיסוק לשעות אחר הצהריים, גם מדריכות של תחומים הפגתיים חוויתיים כמו מדריכה למוזיקה, תנועה, אומנות אינן זמינות בשעות אלה. גם לא מנחות או מדריכות לתוכניות ייחודיות שישנן בגן כמו תנועה נירו-התפתחותית או קידום כישורי למידה. היחידים שמגיעים בשעות אחר הצהריים (גם כן לא תמיד) הם מדריכים של תוכניות קרב. גיוס לרעיון

כאשר יוצרים שינוי כל כך רחב היקף שיש לו נגיעה לציבור כל כך גדול של עובדים, הן מבחינת תנאי עבודתם והן מבחינת תכני עבודתם ואופייה המקצועי, יש חשיבות רבה לגיוס אותם העובדים למען הרעיון שבבסיס השינוי. גיוס יכול להיות באמצעות הסברה, שכנוע, הכנה טובה של העובדים וכדומה. כאשר מדובר ביישום החוק של שבוע לימודים בן 41 שעות, לא נעשה דבר מכל אלה.

בבדיקה הרוחבית מצאנו שבתי ספר שונים זה מזה בהבנתם את מהות החוק, את סיבותיו ואת חשיבותו. במחקר הזוטא העוסק בשחיקה נמצא שהמורות אינן מקבלות שדר ש"יח"א חשוב", אין רציונליזציה לחשיבות הפעולה ואין גיוס רעיוני של המורות. בבתי ספר בהם יש גיוס רעיוני, יישום החוק מצליח יותר (לדוגמה בית הספר החרדי בירושלים), בבתי ספר בהם עם השנים הנהלת בית הספר השכילה ללמוד את היום ואת מגבלותיו, לבצע שינויים מתאימים בתוכנית הלימודים, וליצור מבנה לוגי מתאים, ראינו חיבור טוב יותר של המורות. מצאנו גנים ובתי ספר רבים שבהם הצוות לא יכול להסביר את מהות יישום החוק ואת השינויים שבחר לבצע במסגרת הפעלתו.

נתונים עקיפים נוספים תומכים בהעדר מסגרות לגיוס לרעיון: מיעוט ההכשרות, מעוט המקרים בהם היה תכנון מראש, העובדה שמחנכים מחויבים יותר ממורים מקצועיים ובמיוחד העובדה שבבתי הספר ובגנים בוצעו שינויים שממשיכים את קו העבודה הבית ספרי הרגיל, אך לא נגזרו מתוך ניתוח מערכתי של הצרכים החדשים (יפורט בסעיף אחר), כל אלה מעידים על יישום החוק ללא גיוס.

יידוע על יישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות תהליך גיוס מחייב ידוע מראש והכנה של בתי הספר ליישום החוק. בתי הספר חשים כי לא היו מיועדים בזמן ביחס להפעלת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות וכי זה הונחת על בית-הספר. ההורים חשים שבת-הספר משתמשים בחוק לקידום מטרות שהן בעיקרן לימודיות.

ברוב בתי-הספר היה קושי סביב חוסר היידוע לגבי יישום החוק שבוע לימודים בן 41 שעות. ב- 77% מבתי-הספר במדגם הרוחב (24 בתי-ספר) נאמר או השתמע מהדברים כי החוק הונחת על בית-הספר. בחלק מהמקרים כניסה זו הייתה בעקבות רצונה של הרשות להצטרף לחוק שבוע לימודים בן 41 שעות, ללא בדיקה בשטח עם בתי-הספר. אמירות כמו "...נזרקנו למים ללא ליווי..." או "...זה נחת עלינו..." נשמעו הרבה. במספר בתי-ספר אמרו גם כי חוק שבוע לימודים בן 41 שעות נכנס באמצע השנה, ללא הסברים או הכנות, כי המטרות של חוק שבוע לימודים בן 41 שעות לא ברורות וחסרים כלים להתמודדות חוק שבוע לימודים בן 41 שעות אתו.

ראיונות המפקחים מחזקים עמדה זו. המפקחים מציינים כי לא היה יידוע מקדים על החלת החוק שבוע לימודים בן 41 שעות בבתי-הספר וכתוצאה מכך הפעלת החוק לוותה בקשיים וחריקות. אחד המפקחים מדגיש כי היה צורך בחשיבה מוקדמת במסגרת המטה ותכנון והכנה מתאימים (כוח אדם, מיפוי צרכים וכד') להכנת החוק לבתי-הספר.

רק בארבעה בתי-ספר לא היו קשיים סביב היידוע והכניסה לחוק שבוע לימודים בן 41 שעות. אחד מהם הוא בית-ספר חדש שנפתח עם חוק שבוע לימודים בן 41 שעות, ובשני בתי-הספר האחרים התקבלה החלטה במועצה/ועדה המלווה את הפעלת בית-הספר.

בשאלוני המיפוי שהועברו לבתי הספר בתחילת תהליך ההערכה ציינו כרבע מהמנהלים במדגם כי לא עשו כל הכנות ליישום החוק. 15.6% מהמנהלים דיווחו שהוכנו תוכניות לימוד חדשות, 4 בתי"ס (3% מהמדגם) דיווחו על השתלמויות מורים כחלק מההיערכות, ובתי ספר בודדים ציינו היערכויות שונות כמו הכנת תוכנית העשרה, יצירת קשר עם ארגון חיצוני, הרחבת מקצועות לימוד וכדומה.

גם בגנים מידת היידוע וההכנה היו נמוכות מאד. בהערכת הרוחב רובם המכריע של המרואיינים, הורים, סייעות, גננות ומפקחות התלוננו שלא הוכנו דיים לשינויים הנדרשים להפעלת חוק שבוע לימודים בו 41 שעות.

ציינו קודם לכן את העובדה שרק 30% ממורי בית הספר משתתפים בהדרכות המשכיות, חשוב לציין ש - 15% מהמורים שהשיבו על השאלונים בשנת תשס"א, מדווחים כי אינם מכירים כלל את האופן בו החוק מיושם בבתי הספר בהם הם מלמדים.

בכל הדרגים קיימת תחושה שהמטרות של החוק לא ברורות לחלוטין ושהייתה צריכה להיות הכנה והתארגנות טובה יותר להפעלת הפרויקט.

רק 15.8% מן הגננות טענו בשאלון שההשתלמות לצורך הכרת החוק והמחשבה על הפעלתו בגן נערכה לפני ההפעלה של החוק.

יידוע בקרב ההורים

טבלה מס' 5 - מה יודעים ההורים על אותן מטרות של החוק שמיושמות בבית ספרם

מתקיימת בביה"ס	מטרה
48.5%	לסייע בהכנת שיעורי הבית במסגרת יום הלימודים
57.4%	לפתח תחומי עניין והעשרה
55.8%	לשפר את ההישגים הלימודיים במקצועות היסוד
44.5%	להרחיב את הפעילות החברתית בביה"ס
53.5%	להעמיק ולהרחיב את ההשכלה הכללית של התלמידים
38.0%	לטפל בבעיות חברתיות
51.1%	לחנך לערכים
	לאפשר להורים לעבוד מחוץ לבית

החוק נתפס בעיני ההורים כמיושם בראש ובראשונה לקידום ידע והישגים: פיתוח תחומי העשרה, שיפור הישגים ושיפור ההשכלה הכללית.

נראה שההורים רואים שבתי-הספר מקיימים את מטרות החוק באופן חלקי – המטרה המיושמת במידה הרבה ביותר – פיתוח תחומי העשרה, דווחה על ידי 57% מן ההורים, ואחריה: שיפור ההישגים הלימודיים.

לעומת זאת רק 38% מההורים טוענים שבבתי-הספר מתקיימת המטרה של "טיפול בבעיות חברתיות".

ממצא נוסף שתואר בסעיף המטרות, מלמד אותנו כי סדרי העדיפויות של ההורים, הלימים

עם סדרי העדיפויות של בתי-הספר, כפי שהם רואים אותם.

עיצוב התכנית

בכני המחקר השונים ניסינו לבחון את הנחת היסוד שלנו בדבר העדר הנחיה ברורה חיצונית והצורך הפנים בית ספרי לבנות ולעצב את התכנית. ככלל מצאנו שבתי הספר עיצבו את התכנית בכוחות עצמם, לעיתים עם עזרה מן המפקחים, אך לרוב בבדידות. בגנים המצב שונה – לגננות היו יותר שותפויות.

הרוב המוחלט של בתי הספר (90.4%) חשים כי הם לבדם החליטו על התוכנית. ניתן להתייחס לנתון זה כמצביע על אוטונומיה שיש למנהלים ויכולת שלהם לקחת אותה, אך גם על בדידות בשטח, לפחות בחווייתם אין להם שותפים. בגנים המצב שונה, לפחות במחציתם הגננות מדווחות על שותפות של הפיקוח ו/או הרשות בעיצוב התכנית. לעיתים מדובר על שותפות, לעיתים על הנחתה והרבה פעמים על חלוקת תפקידים: הרשות בוחרת תכנים (בעקר סביב פעילויות תוכנית קרב) והגננות בוחרות דרכי עבודה, ארגון פנימי וכו'.

יש לסייג ולומר כי בתי הספר מוצאים מנגנונים להתמודדות עם הבדידות שנגזרת עליהם כתוצאה מאופן הפעלת החוק. 85% מבתי הספר משתפים גורמים חיצוניים בהפעלת החוק, כשהגורם הדומיננטי מביניהם הוא תכנית קרב.

רק 6% מן המנהלים המשיבים בשאלוני תחילת התקופה ציינו כי משרד החינוך או הרשות המקומית מעורבים בהפעלת החוק בבית הספר.

בהתאם, 74% מהם מרגישים שאת התכניות הקשורות לחוק הם פתחו בכוחות עצמם.

תארנו כי המנהלים חשים לבדם ביישום החוק. טענו כי אין שותפות של המטה ושל הפיקוח ביישום. בסעיף זה אנו מבקשים לחשוב על האפשרות ליצור מנגנוני שיתוף פעולה צוותים בין מנהלים, מנגנונים שיכולים לסייע למנהלים שונים לפעול.

הכשרת הצוותים לקראת יישום החוק

הנתונים מלמדים כי בבתי-הספר, במקרים שכן מקבלים הכשרה והנחיה מדובר כמעט תמיד על הנחיה תכנית ופדגוגית ולא על הנחיה ארגונית לניהול אחר של הכיתה או של בית-הספר. מחקרי הזוטא פותחים חלון לנושא זה. בבית-הספר שבו מעמיקים בדרכי חקר יש הנחיה, כיום הנחיה פנימית, בעבר, עוד לפני יישום החוק, הנחיה על ידי גוף חיצוני, הנחיה שמקדמת תהליכי למידה חדשים, ההנחיה הפנימית שמה דגש על הנחית חקר. במחקר הזוטא "אנגלית" מצאנו הנחיה ליישום דרכי הוראה חדשות באנגלית לכיתות הנמוכות. באותו בית ספר היכן שאין הנחיה העשייה היא שבלונית ואכן לא מקדמת את התלמידים.

התמודדות עם נושאים פדגוגיים

מה כולל יישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות בבתי-הספר

שעות שבוע לימודים ארוך מנוצלות בבתי הספר להעשרה, לתגבור מקצועות הלימוד ולתגבור לימודי של תלמידים. מילת המפתח בנוגע לתוכני היישום היא "תגבור" שניה בשכיחותה היא "העשרה". דהיינו, באופן כללי החוק לא נוצל לשינוי מהותי של תכני הלימוד (למשל מקצועות אינטרדיסציפלינריים או מקצועות לימוד, שאינם העשרה, במעמד של בחידה ותחומי עניין). כחות משליש מבתי הספר ביצעו שינוי בשיטות ההוראה. מנהלים לא מייחסים לשינויים הללו תרומה משמעותית.

בשני-שליש מבתי-הספר שנבדקו בבדיקה הרחבתית תוספת השעות של חוק שבוע לימודים בן 41 שעות משמשת לתגבור מקצועות לימוד קיימים ולשיעורי העשרה או הפגה. בבתי-הספר האחרים מנוצלות שעות חוק שבוע לימודים בן 41 שעות לתגבור לימודי של תלמידים או לשיעורי העשרה.

משאלוני המנהלים עולה כי ב- 60% מבתי-הספר (18 בתי-ספר מתוך 30 סה"כ) תוספת השעות של חוק שבוע לימודים בן 41 שעות, משמשת לתגבור מקצועות לימוד קיימים ולשיעורי העשרה או הפגה. התגבור הלימודי ניתן בעיקר במיומנויות היסוד: עברית, אנגלית ומתמטיקה, ושיעורי ההעשרה ניתנים במגוון תחומים (דרמה, אמנות, ספורט וכד'). בחלק מבתי-הספר, שעות חוק שבוע לימודים בן 41 שעות איפשרו תוספת של מקצועות לימוד שלא היו קיימים בבית-הספר לפני כן, כמו מוסיקה, תקשורת ולימודי אנגלית לפני כיתה ד'.

בבתי-הספר האחרים מנוצלות שעות חוק שבוע לימודים בן 41 שעות לתגבור לימודי או לשיעורי העשרה. ב- 23% מהם (7 בתי-ספר) השעות אפשרו תוספת של שעות תגבור, עם דגש על מיומנויות היסוד. חלק מבתי-הספר ציינו כי נעשה ניסיון לשלב גיוון ויצירתיות בשיעורי סוף היום. ב- 17% מהם (5 בתי-ספר) שעות חוק שבוע לימודים בן 41 שעות אפשרו תוספת של שיעורי העשרה, בשני בתי-ספר דרך תכנית קרב ובאחרים באמצעות צוות ההוראה בבית-הספר או הכנסת מורים נוספים.

מדברי המפקחים עולה כי ברוב בתי-הספר חוק שבוע לימודים בן 41 שעות איפשר להגביר את שיעורי ההעשרה בנוסף על תגבור לימודי. בהקשר זה שתי מפקחות מציינות את הצורך ליצור איגום משאבים עם משאבי תכנית קרב במסגרת תכנית הלימודים. למשל, אחד המפקחים אומר "... ברוב בתי הספר נותנים בשעות של חוק שבוע לימודים בן 41 שעות (שעות אחרונות): העשרה, זמן להכנת שיעורי בית, פעילויות ולמידה בקבוצות קטנות...".

ב- 20% מבתי-הספר (6 בתי-ספר) צוין כי שעות חוק שבוע לימודים בן 41 שעות משמשות גם להכנת שיעורי בית, ובשני בתי-ספר צוין כי גברה הלמידה בקבוצות קטנות.

שני נושאים פדגוגיים נוספים מעסיקים את בתי-הספר: מסגרת הכנת שיעורי הבית והניסיון לצמצם בשיעורי בית וכן, מידת הגיוון של דרכי ההוראה בעקבות חוק שבוע לימודים בן 41 שעות.

שיעורי בית: כ- 32% מבתי-הספר (10 בתי-ספר) התייחסו לנושא של שיעורי בית וקשיים הקיימים סביב נושא זה. ב- 8 מבתי-ספר אלו יש ניסיון לצמצם שיעורי בית, יש מנהלים המובילים גישה זו בבית-הספר ויש הנותנים מטלות יומיות שמי שלא מסיים אותן מקבל אותן כשיעורי בית. (כלומר, דווקא תלמידים חלשים או איטיים מקבלים שיעורי בית). בבית-ספר אחד נאמר כי יש ניסיון לצמצם שיעורי בית, אך בעבודות חקר זה לא אפשרי. בשני בתי-ספר מכינים את שיעורי הבית בסוף היום. ישנם בתי-ספר נוספים בהם נעשה ניסיון מעין זה, אך הוא פסק או שהוא מתקיים בבית-הספר אך לא בצורה מובנית וברורה כמו בבתי-ספר אלו.

בבית-ספר אחד צויין קושי בהכנת שיעורי בית ע"י מורות ותלמידים. בשני בתי-ספר נאמר ע"י תלמידים והורים כי הם חוזרים עם שיעורי בית, למרות שהצוות החינוכי דיווח כי נעשה ניסיון לצמצום שיעורי הבית.

דרכי ההוראה: כ- 42% מבתי-הספר (13 בתי-ספר) התייחסו לנושא של דרכי הוראה במסגרת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות. ב- 10 בתי-ספר צוין כי דרכי ההוראה גוונו כך שיש פחות למידה פרונטלית ושילוב של מגוון דרכי הוראה. למשל, למידה יחידנית, פעילויות יצירתיות, למידת חקר, למידה בקבוצות קטנות, שילוב המחשב בהוראת מקצועות שונים, עבודה על משימות ולא על שיעורי בית ועוד. יחד עם זאת, לא כל המורות מרגישות כי הן מצליחות ללמד בדרכי הוראה מגוונות לאור הצורך להספיק חומר והשאיפה להישגים.

ב- 4 בתי-ספר צויין כי שולבה הוראה במסגרת זמן גמיש. מהמידע עולה כי זמן גמיש מאפשר למחנכת יותר שעות הוראה עם כיתה, היכולת לעבודה בקבוצות הקנייה, הספק חומר רב יותר ויש יותר נינוחות בעבודתה עם כיתה.

נושאים פדגוגיים אחרים צוינו במעט בתי-ספר. שני בתי-ספר ציינו כי הוסיפו שעות תגבור במערכת השעות, ובית-ספר אחד ציין כי חוק שבוע לימודים בן 41 שעות גרם לצמצום של השעות של מורות שילוב בכיתות הגבוהות (מעל א'-ב'), דבר המוסיף קושי על עבודתה של המחנכת. בשאלונים למנהלים מצאנו ש- 66% מהמנהלים טוענים שבעקבות יישום החוק בית הספר הוסיף תכנים שלא היו בו קודם.

כאשר נשאלו המנהלים אילו תכנים חדשים נוספו (שאלה פתוחה), 42 מהם (50%) ציינו נושא אחד ו- 20 (23.8%) ציינו שני נושאים. התכנים חולקו ל- 8 תימות כאשר העיקריות שבהן:

- כ- 47% - ציינו שהתוכן שנוסף הוא במסגרת החינוך הבלתי פורמאלי/שיעורי העשרה
- כ- 21% - ציינו שהתוכן שנוסף הוא בתגבור מקצועות
- כ- 11% - ציינו שהתוכן שנוסף הוא הכנת שיעורי בית במסגרת בית הספר

כאשר נשאלו המנהלים לגבי אילו שיטות הוראה נוספו (שאלה פתוחה), 25 (כ- 30%) ציינו הוספת שיטה אחת ו- 15 (כ- 18%) ציינו הוספת שיטה נוספת. השיטות חולקו ל- 10 תימות, להלן העיקריות שבהן:

- כ- 23% - ציינו עבודה בקבוצות קטנות
 - כ- 23% - ציינו עבודת בתהליך חקר
 - כ- 13% - ציינו עבודה דיפרנציאלית עם ילדים
 - כ- 13% - ציינו באופן כללי, שיטות חדשניות בהוראה
- כאשר התבקשו המנהלים בשאלוני המיפוי לציין אילו שינויים בוצעו בשיטות ההוראה בעקבות הפעלת החוק – 56% מהם דיווחו כי לא השתנו שיטות ההוראה.
- אם נתייחס לרשימת השינויים, ב- 44% מבתי הספר שכן דיווחו שבוצעו שינויים בשיטות הוראה, ניתן לחלקם לשינויים שיש בהם שינוי שיטות עם פוטנציאל רדיקאלי או חדשני וכאלה שלא.
- 70% מבתי ספר אלה דיווחו על שיטות בעלות פוטנציאל חדשני: עבודה בקבוצות קטנות, יכולת בחירה, עבודות יצירה. במלים אחרות: רק 31% מהמנהלים דיווחו על שינוי בשיטות שפרץ את התפיסות הסטנדרטיות. לצערנו תצפיות וראיונות העומק שנעשו למדו אותנו כי ברוב המקרים הפוטנציאל לרדיקאליות לא מומש.

חיזוק נוסף למסקנה זו בבתי הספר בא מעיון **בתכנים** שבתי הספר בחרו להוסיף בשבוע לימודים ארוך. בתי-הספר בחרו שלוש קבוצות של תכנים, הרחבת תכנים קיימים (על פי התרשמותנו - במעמד של "עוד מאותו דבר"), תכנים לימודיים חדשים, ותכנים הפגתיים – חוגים. בשאלוני סוף תקופה נשאלו המנהלים כמה זמן הקדישו בשעות התוספת לכל אחד מסוגי התכנים הנ"ל. התפלגות תשובותיהם מוצגת בטבלה הבאה.

מעיון בטבלה אנו רואים כי זמן התוספת נוצל במידה גבוהה להעמקה בתכנים קיימים, במידה בינונית-גבוהה להוספת תכנים הפגתיים ובמידה המועטה ביותר להוספת תכנים.

טבלה מס' 6: התפלגות הזמן שנוצל עבור היבטים שונים של התכנית באחוזים

העמקה בתכנים קיימים	כלל לא	במידה בינונית	במידה רבה
5.3	53.9	40.8	
18.5	25.9	55.6	
37.0	21.0	42.0	

14.9	28.4	56.8	הכשרות מורים
33.3	51.9	14.8	תכנים הפגתיים
28.7	48.8	22.5	הוספת תכנים
37.0	12.3	50.6	הוספת שיטות

בטבלה הבאה התבקשו המנהלים לסמן באיזה מידה הם מסכימים עם המשפטים הנוגעים לתרומת החוק לעשייה הבית ספרית בתחומים שונים. סולם התשובות נע מ-1 (לא מסכים כלל) ועד 5 (מסכים במידה רבה). הטבלה מראה כי המנהלים לא מייחסים תרומות גבוהות לשילוב החוק. בכל הממדים התרומה היא נמוכה, אך לא נמוכה מאד, עד בינונית. התרומה המרכזית (גם היא במידה קצת יותר מבינונית), מיוחדת להקצאת השעות לטובת שיפור הישגים במקצועות הלימוד, והבאה בחשבון של שיקולים הקשורים לאוכלוסיות השונות.

נראה לנו שממצא זה מחזק את הטענה שהחשיבה שהנחתה את בני הספר ביישום החוק נשארה במסגרת החשיבתית/פדגוגית הקיימת ולא פרצה דרכים.

טבלה מס' 7: התפלגות ההשפעות השונות בממוצע ובסטיית תקן

סטטיית תקן	ממוצע	
1.24	2.96	יישום החוק בבית הספר יצר שינוי מהותי בתכנים הנלמדים
1.10	3.57	בהרכבת מערכת השעות החדשה הובאו בחשבון בעיקר שיקולים הקשורים לאוכלוסיות התלמידים השונות
1.23	2.63	הפעלת החוק בבית הספר יצרה שינויים בהתמחות המקצועית של המורים
1.26	2.86	הפעלת החוק בבית הספר יצרה שיפור בדרכי ההוראה
1.13	3.55	בשעות הלימודים שנוספו בבית הספר מתקיימים בעיקר לימודים המכוונים לשיפור הישגים במקצועות הלימוד

בגני הילדים שבהם נהוגה גישה חינוכית זורמת, כשבמקביל מתקיימות פעילויות שונות, שחלקן עיוניות וחלקן משחקיות, והילדים עוברים מפעילות לפעילות על פי בחירתם, נראה שקל יותר, הן לצוות והן לילדים, להתמודד עם תוספת השעות. בגנים אלה התייחסו לתוספת השעות כהזדמנות שמאפשרת פעילות בקבוצות קטנות, ועבודה אישית יותר, לאורך כל שעות היום, מה שקשה יותר להשגה בימים הקצרים. בחלק מן הגנים הופעלו חוגים או פעילויות קרב בשעות אחר הצהריים.

בגני הילדים שבהם יש גישה ריכוזית שלפיה הילדים מופעלים סביב מבוגר, ישנו קושי רב יותר לחדש, לגוון ולעניין את הילדים במשך שעות ארוכות. במספר גנים נצפה ניסיון לעבוד בשעות אחר הצהריים על נושאים עיוניים, בריכוזים ארוכים (כל הילדים יחד יושבים במעגל על כסאות). בגנים אלה הובע תסכול רב הן על ידי הגננות והן על ידי ההורים, על כך שקשה מאד לילדים בשעות אחר הצהריים. בשאלון הגננות נשאלו הגננות לגבי תחומי פעילות שנוספו או הורחבו בעקבות יישום החוק. הטבלה הבאה מציגה את התחומים והפעילויות עם הילדים.

הטבלה שלהלן מראה שהזמן שנוסף נוצל לפיזור בין מגוון גדול של פעילויות הכוללות פעילויות לימוד, חינוך, הקניית הרגלים, הפגה, חוויה ופעילות במתודות הוראה אחרות. הוא נוצל בעיקר עבור הרחבה של תחומים ופעילויות קיימות ורק מעט עבור הוספת דברים חדשים. הפעילות שנוספה בשיעור משמעותי, כפי שניתן לראות בטבלה הבאה, היא צפייה בטלוויזיה. התחומים שמדווח עליהם שהורחבו באופן משמעותי - יותר מ- 50% - הם עבודה דיפרנציאלית, הקניית הרגלי התנהגות ופעילויות הפגתיות.

נראה שהגננות לא שינו את מהות דרך הוראתן אלא הרחיבו אותה. אפשר להניח שדרך ההוראה הייתה מבוססת ומקובלת עליהן, ומהצד השני, לא הופעל גירוי משמעותי לבצוע שינוי רחב (בין אם יש בו צורך ובין אם לאו).

טבלה מס' 8: תחומי פעילות עם ילדים שנוספו או שהורחבו בעקבות יישום החוק.

תחום/פעילות	הורחב	נוסף
מיומנויות יסוד	46.8%	6.3%
ההעשרה תרבותית וחינוכית	41.0%	5.1%

פעילויות חוויתיות	28.9%	6.5%
פעילויות הפגתיות	56.6%	7.9%
פעילויות מחשב	34.3%	16.4%
צפייה בטלוויזיה ובווידיאו	38.6%	32.9%
משחקים בחצר	33.3%	13.3%
הרגלי התנהגות	57.9%	14.5%
עבודה דיפרנציאלית	61.3%	6.7%

ברוב בתי הספר שצפינו בהם תוספת השעות היא ספורדית ולא ממוקדת. אחד הרעיונות של החוק – יותר שעות יעשו את שלהם. המורים יוכלו ללמד בנחת, יהיה זמן לכל דבר. בעצם תפישת שדי בשינוי טכני ליצור שינוי מהותי.

הסתבר שיש בתי ספר שזה נכון לגביהם, ויש בתי ספר (שהם הרוב) שלא. אלא שהקבלה של החוק היא לא הדרגתית או ליניארית, אין התפלגות. יש דיכוטומיה. ישנם בתי ספר ששמחו עם החוק ופרחו איתו, וישנם בתי ספר שנכנסו ל"כוננות הישרדות". בין בתי הספר ה"שורדים" יש גם בתי ספר שפרשו וקרסו. זה אולי לא מפתיע. מה שמעניין זו ההתכנסות של מספר תכונות נוספות סביב הממצא הזה. כבר הראנו שביצוע החוק הכניס את בתי הספר לקשיים עצומים. הם לא ערוכים לזה לא פיזית ולא פדגוגית. בעיות של הזנה, ניקיון, מקום, ספרייה, מחשבים, צל.

בתי הספר שפורחים עם החוק הם אותם בתי ספר שהיה להם מראש רציונל חינוכי או מטרה חינוכית, ותוספת השעות אפשרה להם להגשים אותה. בתי ספר אלו גם ניצלו את רוב תוספת השעות לפעילות סביב הרעיון החינוכי שהיה להם.

למשל ביי"ס "צפון" בצפון, ביי"ס שפעל לגיבוש חברתי, להגברת מיומנויות חברתיות ולקליטת עליה. זהו ביי"ס שקולט תלמידים מהעיר (שמשלמים) וגם תלמידים יוצאי אתיופיה (שלא משלמים). ביה"ס הזה לקח את כל השעות להגברת זמן העבודה בקבוצות מעורבות, הן ללמידה והן לפעילויות חברתיות ובית ספריות שונות, להכנת שיעורי בית (בתוך יום הלימודים) עם מחנכת הכתה. העבודה בקבוצות מדגישה שילוב של בני קיבוץ ובני עיר, ושל ילידי הארץ ועולים. שביעות הרצון של כל הקהלים בבית הספר (מורים, הורים, תלמידים) רבה, כולם מרגישים מקושרים, (עם קשיים מסוימים לקשור את ההורים יוצאי אתיופיה), והתחושה של כולם היא שההיתרמות היא בכל הרמות: אישית – יותר בטחון עצמי, חברתית – יותר פעילים, לימודית – לומדים הרבה וטוב.

לבית-ספר "צדיק כתמר" בדרום היה רעיון של אמונה ואומנות. בית הספר לקח את תוספת השעות שהחוק הקנה לו, יחד עם שעות ממקורות אחרים ובנה יום אומנות שבועי בבית הספר. ביום הזה התלמידים מתחלקים לסדנאות ולחוגים על פי נושאים, גיל ועניין, ועושים אומנות מסוגים שונים. העשייה האומנותית היא בכל פעם סביב נושא אחר (תפילה, סליחה). השעות שלא נלמדות ביום האומנות, מתפזרות על פני שאר ימות השבוע. גם כאן המורים, התלמידים, וההורים מאד שמחים. לתוספת השעות יש משמעות, היא שינתה את חיי בית הספר ועזרה לצוות להגשים חלום.

ראינו בתי הספר ששורדים. שאינם מחוברים לחוק, שלא מקשרים את העשייה עם החוק, והם מלאים טרונות, שחוקים, עייפים, טוענים שעושים עוד מאותו דבר. חוסר שביעות הרצון עוברת גם לילדים ולהורים. ישנם בתי ספר שבהם הילדים "פורשים" עם הסכמת ההורים והעלמת עין של המורים, הרבה לפני תום היום. ישנן אמירות קשות, כמו זו של מנהלת שטענה ש "יוח"א גרם לעצירת ההתפתחות של ביה"ס".

31% מבתי הספר לא עושים כלום בעצמם אלא קונים את תוכניות "קרב- למעורבות בחינוך" ובוזה פתרו את עצמם. תוכניות קרב ברובן לא עולות בקנה אחד עם רצון המשרד מכיוון שאינן תוכניות של תגבור לימודי. זו הדרך הקלה להתמודד. ללכת עם להרגיש בלי. ישנם בתי ספר כמו למשל בית ספר רמב"ם במרכז.

בבית הספר יש שילוב של גורמים מתערבים שונים ושל תכניות ייחודיות במדעים ויצירה (קולנוע, טבחות וכו'), כולן מופעלות על ידי גורמים אחרים (בעיקר "קרב"), היום נמשך ברצף אחיד וכולל הפסקה גדולה. למרות זאת, אין לצוות ציפיות גדולות מהתוכניות, ההתארגנות חלקית ובהתאם תחושה של החמצה ושל בינוניות בתוך הצוות עצמו. תחושה שבית הספר מתפרק. אורה של אלימות בין התלמידים בבית הספר. והתלמידים דווקא מרוצים מן החוגים.

עוד מאותו דבר – "יפתח" בדרום (ראה מחקר הזוטא: "אנגלית") – תגבור אנגלית ושפות בשעות אורך. עייפות, מותשות, אי שביעות רצון. ממצאים שלנו במחקר זוטא על האנגלית לא הראו הצלחה לימודית.

הדבר החשוב בתמונה הזו הוא שנראה שהמשתנה המשמעותי הוא דווקא פדגוגי ולא ארגוני. בתי ספר שיודעים להתארגן, אבל אין להם מטרה חינוכית – כמו הרמב"ם – מצליחים להשיג משאבים משלימים, אבל לא מצליחים להשיג עשייה חינוכית או שביעות רצון. זהו תנאי הכרחי אבל לא תנאי מספיק.

המשתנה המתווך או התנאי המספיק הוא יכולת לארגן את בית הספר באופן שיענה בצורה טובה על הצרכים החינוכיים, וזה אומר גם שימוש בשעות רוחב או בכל אופן אחר שמתאים לרעיון החינוכי. בתי ספר שהולכים כמו "יפתח" שהחליט להוסיף אנגלית, אבל הלך לנישה הקלה של "עוד מאותו דבר" בלי ניסיון לבנות לעצמו תוכנית שמתאימה לו - לא מצליחים לפרוץ, וגם שביעות הרצון שם נמוכה.

בתי הספר שתוספת השעות תרמה להם על פי הממצאים שלנו ועל פי דעתם ודעות ההורים והתלמידים, הם לפחות במדגם שלנו בתי-ספר שהשקיעו חשיבה חינוכית, ושהייתה להם אמירה חינוכית. לא תמיד עם נושאים מפוצצים.

התמודדות עם נושאים ארגוניים

אוכלוסיית יעד

במקור יועד החוק להגיע לכלל התלמידים, בהעדר תקציב, הוחלט ליישמו באוכלוסיות יעד הזקוקות לו יותר. ממצאי ההערכה מראים כי החוק אכן מגיע לאוכלוסיות היעד אליהן הוא מיועד. ישנם החוק מגיע לכל המחוזות ולכל הזרמים ולבתי ספר שיש בהם אוכלוסיות עולים רבות.

הטבלה הבאה מציגה את ממצאי שאלון המיפוי למנהלים. ניתן לראות כי:

1. החוק מיושם בכל זרמי החינוך הקיימים
2. החוק מיושם בכל המחוזות

טבלה מס' 9 - התפלגות בתי הספר על פי זרם ומחוז

ממלכתי	ממ"ד	עצמאי	מעיין החינוך התורני	לא יהודי	סה"כ
26	6	1	0	20	53
16	13	0	0	2	31
12	18	0	0	0	30
5	2	0	0	2	9
1	0	0	0	0	1
6	2	1	1	0	10
8	2	0	0	5	15
74	43	2	1	29	149

3. בבתי הספר שעור גבוה של עולים, בעקר ממדינות חבר העמים. ב- 40% מבתי הספר יש אוכלוסיית עולים משמעותית, ב- 37% מהם יש יותר מ 10% עולים חדשים.
 ב- 47% מבתי הספר שבהם יש עולים, העולים הם בעיקר מארצות חבר העמים, ב- 20% מבתי הספר בעיקר עולים מאתיופיה ובשאר – מעורב.

פעילות בית-ספרית בתחומים ארגוניים:

ישנם החוק חייב היווצרות של שינוי ארגוני מהותי בבית-הספר ובגנים, הפתרונות שנמצאו הם חלקיים ואינם פרי של תכנון מדאעש. בנוסף אין די תנאים להפעלה של תכניות ייחודיות. כיוון שכך, בתי-הספר והגנים 'בורחים' אל הפתרונות הקלים יותר: יותר שעות הפגה, יותר שעות צפייה בטלוויזיה, צמצום או הארכה של הפסקות וכו'.

המידע שנאסף מבתי-הספר בבדיקה הרוחבית מראה כי ישנם שלושה נושאים ארגוניים המעסיקים את בתי-הספר: שינויים שחלו בהפסקות במהלך יום הלימודים, ההשפעות של חוק שבוע לימודים בן 41 שעות על מערכת השעות הבית-ספרית וריבוי צוותים בכיתות.

השפעות על מערכת השעות: כ- 35% (11 בתי-ספר) התייחסו להשפעות שחלו על מערכת השעות הבית-ספרית במסגרת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות. ב- 6 מבתי-ספר אלו נאמר כי נעשה מאמץ לשבץ שיעורים הפגתיים בשעות סוף היום אך אילוצי מערכת שעות וכוח אדם לא תמיד מאפשרים זאת. ב- 5 בתי-ספר נאמר במפורש כי בשעות סוף היום משובצים שיעורים רגילים כמו גם הפגתיים, אם כי המנהלים היו מעוניינים להגדיל את מספר שעות ההוראה ההפגתיות בסוף היום. טבלת ממוצע שעות ההפגה הלקוחה מתוך ממצאי שאלוני המיפוי למנהלים, מלמדת אותנו כי השעות הללו הוקצו יותר בגילאים הצעירים ופחות בבוגרים.

טבלה מס' 10: שעות הפגה המופעלות בבית הספר על פי שכבות גיל

N	סטיית תקן	ממוצע שעות הפגה	
7	6	7.4	חט' צעירה
48	5.2	5.2	שכבה א
46	4.9	6.1	שכבה ב
57	4.5	4.5	שכבה ג
54	3.4	5.3	שכבה ד
53	3.5	4.8	שכבה ה
54	2.9	4.6	שכבה ו
8	2.3	3.5	שכבה ז

ככלל נראה כי ההחלטה לשבץ שעות הפגתיות בסוף היום לא לובנה עד הסוף ואינה נגזרת ממערך החלטה דידיקטי אלא ממערך נוחות – נוחיות המורים ותחושה שזו הדרך להתמודד עם עייפות. גם בגנים נעשתה בחירה לשלב שעות הפגתיות בעיקר בסוף היום. פעילות סוף היום בגנים כוללת לרוב הקצאת זמן לארוחת הצהריים, ארוחה שמנוצלת פעמים רבות להקניית הרגלי אכילה או סדר, פעילויות מנוחה הנעות בין מנוחה פיזית ובין צפייה בטלוויזיה ובווידיאו ופעילויות הפגתיות – חוגים שונים.

ההפסקות: ב- 60% מבתי-הספר (18 בתי-ספר) התייחסו לשינויים שחלו שהפסקות במהלך היום. ב- 5 בתי-ספר נוספו הפסקות, ב- 6 בתי-ספר קוצרו או צומצמו ההפסקות (בבית-ספר אחד לא ברור האם זה עדיין מתקיים או לא, ובבית-ספר אחר זה נעשה כדי לסיים מוקדם יותר). בשני בתי-ספר מדווח כי הוארכו ההפסקות ובבית-ספר אחד יש פיצול בין השכבות בהפסקות כדי למנוע עומס בחצר בית-הספר. ברוב בתי-ספר אלו מדווח כי מתקיימת הפסקה פעילה או פעילות כלשהי במהלך ההפסקה הגדולה.

שלושה מפקחים באזור הדרום ציינו כי קוצרו ההפסקות במספר בתי-ספר, לא כחלק ממדיניות של משרד החינוך, אלא כדרך להתמודד עם הקשיים בסוף היום (קושי בריכוז, הגברת האלימות וכד'). בנוסף, מצאנו מקרים שבהם קוצרו הפסקות כדי להתמודד עם בעיית האלימות שבאה לידי ביטוי בהפסקות. קיצור ההפסקות מאפשר לסיים את יום הלימודים סביב השעה 14:30. השאלה אם לא נוצרים קשיי ריכוז בעקבות הלמידה ה"צפופה" ואם המורים או התלמידים לא מוצאים לעצמם אפיקי הפוגה לא פורמליים, נשארת פתוחה. בתצפיות בבתי הספר (לאו דווקא כאלה שקיצרו הפסקות) ראינו מספר דוגמאות לכך, למשל זרם בלתי פוסק של תלמידים שהולך לשירותים או לשנות במהלך השיעורים, או ילדים שמתחמקים משיעורים ומסתובבים בחוץ. ראינו מורים שמקדישים את שיעורי סוף היום להכנת שיעורי בית או לחזרה על חומר נלמד.

נשאלת השאלה מהו טיפול הולם בסוגיות של עייפות ושל אלימות. האם התעלמות, כזו שבאה לידי ביטוי בקיצורו של היום באמצעות קיצור ההפסקות, היא סוג של טיפול או שיש מקום לחשוב על טיפול שלם יותר, על טיפול שיכלול מציאת משמעות להפסקות ולשיעורים, משמעות שלא תגרור עייפות. עדויות ממערכות חינוך בעולם מלמדות כי יש אפשרות לשהות בבית הספר לאורך שעות רבות מבלי שיעלו בעיות מסוג זה.

נראה שחלק משמעותי מבתי הספר מתחכמים לחוק. מקצרים הפסקות והולכים קודם, מאריכים הפסקות ולומדים פחות.

מצד שני קשה מאד לטעון משמעות בשעורים ארוכים כאשר אין מערך הזנה מתאים, ואין אפשרות להפעיל תכניות ייחודיות בגלל העדר תנאים פיזיים (כגון חללים לפעילות גופנית או מנוחה, יותר ציוד אמנות ומחשבים) והעדר אפשרות להעסיק מורים מתאימים.

ארגון כיתה מרובת צוותים: בפרק התשומות תארנו כי בעקבות יישום החוק הורחב מספר המבוגרים הפועלים בכיתות בית הספר ובגנים. המורות והגננות מדווחות פעמים רבות על חוסר תאום בין הגורמים השונים וקושי לשמור על רצף לימודי וחינוכי וקושי. כמו כן, מצאנו נתק בין הדפוסים המתקיימים בהדרכת הגופים החיצוניים ובין אלו המתקיימים עם המחנכים הקבועים. נראה שתפקיד המחנך (מורה או גננת) השתנה. ממוביל כיתה הוא הופך למעין מנהל כיתה. אין צורך להזכיר שוב כי הצוותים לא קבלו הכשרה לכך ועל כן גם לא יודעים לפעול במערכת זו.

מבחר מהסוגיות הארגוניות הנוספות שבתי הספר מתמודדים איתן ופתרון:

- שני בתי-ספר הם בתי-ספר קהילתיים ועל הצוות הבית-ספרי מוטלות משימות נוספות של תכנון וביצוע פעילויות קהילתיות.

- בבית-ספר אחד חוק שבוע לימודים בן 41 שעות פגע בשנה הראשונה בפעילות המתנ"ס. בשנה השניה קוצר יום הלימודים כך שילדים יספיקו להגיע לחוגים.
- בבית-ספר אחד צומצמו הצלולים, יש רק צלול כניסה לכיתה ולא ליציאה. המורים אומרים כי זה תרם לאווירה רגועה יותר בבית-הספר. בשאלוני המורים מדווחים המורים כי ההפסקות הן אחד הדברים המרכזיים שהשתנו.
- בבית-ספר אחד נאמר כי הילדים סוחבים תיקים כבדים, ואין להם מקומות אחסון בבית-הספר.
- בבית-ספר אחד מחצית מהתלמידים לומדת במסגרת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות (עד 15:00) ומחצית שניה ללא חוק שבוע לימודים בן 41 שעות (עד 14:00). כאשר באמצע השנה הקבוצות מתחלפות. כלומר, כל ילד/ה מקבלת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות רק חצי שנת לימודים.

בשלושה בתי-ספר הועלו בפנינו רעיונות ליישום שונה של חוק 41 שעות הקשור בהיבט הארגוני: באחד הוצע לצמצם את מספר התלמידים בכיתה במקום תוספת שעות בסוף היום. בשני הוצע "לעשות רצף של 3 שעות בסוף היום עם פעילות שונה שאינה לימוד רגיל" וכן לעבוד כמו בחו"ל עד 16:00. בשלישי הוצע לעשות הפסקת צהרים שלאחריה חוזרים הילדים לבית-הספר לפעילות חווייתית. בשני בתי-ספר אחרים הוצע להיעזר במאגר מדריכים קיים של הרשות להפעלת שיעורי ההעשרה, ולשלב את המתנ"ס בפעילות של חוק 41 שעות.

לסיכום

הדבר המשמעותי ביותר שניתן לומר על הפעילות בעקבות יישום החוק של שבוע לימודים בן 41 שעות, שבתי הספר וגני הילדים התמודדו כמעט לגמרי לבד. כפי שראינו בפרק התשומות, התשומה העיקרית וכמעט היחידה שניתנה היא תוספת שעות. תשומות נוספות כמו הכשרת גנות, מורים ומנהלים, הן לשאלות ארגון והן לשאלות דידיקטיות, נושאים של ציוד, תשתיות ותקציבים נוספים, שאלות של כוח אדם ותנאי עבודתו כל אלה לא טופלו על ידי המשרד לא לפני יישום החוק, ולא תוך כדי התהליך. נראה שבגנים המצב מעט שונה, מכיוון שמערך הפיקוח והרשות המקומית תרמו יותר מאשר בבתי-הספר.

מוסדות החינוך מצאו פתרונות משלהם, טובים יותר וברוב המקרים טובים פחות או חסרי מעוף, על מנת להתמודד עם המתנה, שבתנאים שניתנה הפכה עבור חלק נכבד ממוסדות החינוך למעמסה. עם הזמן אנתנו רואים שמוסדות החינוך מתמודדים טוב יותר. "מתרגלים" קונים השתלמויות חיצוניות, מוצאים דרכים לעקוף את החוק.

מספר בתי ספר שהייתה להם מראש תפישה חינוכית רחבה, ניצלו את תוספת השעות ליישום או להרחבה של תפישתם בבית הספר. בתי ספר אלו עשו דברים מעניינים ומרשימים. רוב בתי הספר שפעילותם החינוכית הייתה שגרתית יותר, המשיכו בעשייה שגרתית. לא ראינו בתי ספר שעם הזמן התפתחה אצלם תפישה חינוכית עשירה יותר, ושהעשייה החינוכית נעשתה משמעותית יותר. על מנת שזה יקרה יש צורך כנראה ביותר מאשר תוספת שעות לבתי הספר. באותם בתי ספר, והם כאמור רבים, התפתחו פתרונות שהם חלקיים ולא ממצים את הפוטנציאל הגלום בחוק.

תוצאות

עמדות כלפי יישום החוק ושיעור הרצון ממנו

עמדות הצוותים המקצועיים כלפי החוק

ניתן לומר שהמערכת ככלל, מפקחים, מנהלים, מורים וגננות, נעה בין הבנת חשיבות הצורך בחוק ובין אי הסכמה עם אופן הפעלתו. בפועל, כיום, יש יותר מתנגדים מאשר מסכימים. המפקחים והמנהלים תומכים בחוק יותר מהמורים, בקרב המורים יש שעור שווה של מעוניינים ולא מעוניינים בהמשך יישום החוק. הגננות תומכות בו אך לא במתכונתו הנוכחית. ההורים הם הגורם המרצה ביותר מיישום החוק. יש עדויות שמדד תפיסת היעילות הוא המשתנה המתווך. כאשר צוותים חשים שהחוק מועיל הם גם רוצים להמשיך ולעבוד על פיו. משתנים שונים הקשורים עם תפיסת המורים שהחוק אכן מקדם את התלמידים, נמצאו כמשתנים העיקריים שמסבירים את מוכנות המורים להמשיך וליישם את החוק בבית-ספרם.

אלא שיש כאן שאלת ביצה ותרגולת, אולי צוותים אשר יש להם יותר אמונה שהחוק יועיל נוספים לראות את הצלחותיו וגם נוספים יותר לכוון את המערכת להצלחה. בסעיפים נוספים ננסה לתת מענה על סוגיה זו. נמצא כי לבתי ספר רבים עמדה שלילית ועמדת התנגדות כלפי יישום החוק בבית ספרם. מדד זה משתנה בין חצי לשני שליש מבתי הספר, בהתאם לפרמטר הנבחן. קיימת גם קבוצת בתי ספר נכבדה התומכת בחוק. מצאנו כי מוסדות בהם הצוותים תומכים בחוק 41 שעות הם בתי-ספר בהם חוק 41 שעות הביא לתרומה משמעותית עבור המורים והילדים (מבחינת תוספת שעות עבודה/למידה), ובתי-ספר שעבורם ההערכות הארגונית להפעלת חוק 41 שעות אינה כרוכה בקשיים רבים.

תמונה דומה מתקבלת בשאלון המורים, שם יש מידה שווה של מצדדים ושל לא מצדדים בהמשך יישום החוק. לשאלה "האם לדעתך יש להמשיך ולהפעיל את יוח"א בביה"ס שלך?" כאשר ניתנו שתי אופציות לתשובה (כן/לא) - 317 (40.6%) הביעו עמדה חיובית, 298 (38.2%) הביעו עמדה שלילית ו-166 (21.3%) העדיפו שלא לענות.

מניתוח נתוני ההערכה הרוחבית ותשובות לשאלות אחרות בשאלון, ניתן ללמוד כי הסיבה שלחלק מה גדול מבין המורים אין דעה נובעת מהעובדה שרבים מהם כלל לא מודע לאופני יישום החוק בבית הספר, כיוון שכך, חלק זה אינו יכול לקבוע עמדה ביחס להמשך החוק. ביחס לאחרים, מידת הקונפליקט גבוהה מאד. רבים מצדדים ברעיון ובצורך, אבל רבים סבורים שהקשיים אינם מאפשרים יישום הולם. כך שלא ניתן לענות תשובה גורפת "רוצה" "לא רוצה".

כאשר המורים נשאלים בשאלות פתוחות על יתרונות ועל חסרונות של יישום החוק, הם מציינים יותר חסרונות. 56% מההגדים שצוינו הם היגדי חסרונות ו-44% היגדי יתרונות. בהמשך נראה כי המורים רואים אפשרויות מוצלחות ליישום החוק אבל התחושה הכללית מדפוס היישום חיובית פחות.

במספר בתי-ספר ניתן היה לשמוע עמדות מנוגדות של המורים כלפי חוק 41 שעות, חלק בעד וחלק נגד, אך ברובם עמדת המורים אחידה לאחד הכיוונים.

במחקר הרוחב נמצא כי המורים בכמחצית מבתי-הספר (52% שהם 16 בתי-ספר) מתנגדים להפעלת חוק 41 שעות במתכונת הנוכחית. גם מרבית המורים המצדדים בחוק ובחשיבותו טוענים כי הפעלת חוק 41 שעות במתכונת שהוא פועל בה היום, אינה תורמת לבית-הספר ולתלמידים. אחרים מציינים את העייפות של המורים או את העובדה (לתפישתם) שהחוק מהווה רק "בייבי סיטר" לילדים. יש המציינים התנגדות להפעלת חוק 41 שעות עד כדי הגשת מכתבי התנגדות ואחרים מדגישים כי הפוטנציאל של חוק 41 שעות יבוא לידי ביטוי אם יופעל במתכונת שונה. עיקר ההתנגדויות נשמעות מצד המורים ופחות מההנהלה. בבית ספר אחד חל שינוי בעמדת המנהלת אשר הייתה בעבר בעד החוק והיום היא מתנגדת לאור התנגדויות עזות בקרב צוות בית הספר וההורים. גם המפקחים מציינים בראיונות את ההתנגדויות של המורים לחוק 41 שעות ואת הקושי סביב המסרים של הסתדרות המורים נגד החלק החוק בבתי-הספר. התנגדות המורים באה לידי ביטוי, לדברי המפקחים בהרבה 'קייטורים' והתנגדויות, בתחושה של פגיעה בתנאי העבודה ללא תגמול ואף בהוצאת אישורי מחלה בסוף היום. במספר מועט של מקרים ציינו המפקחים עמדות חיוביות של המורים כלפי החוק. המפקחים עצמם מצדדים בהפעלת חוק 41 שעות בבתי-הספר. לדבריהם, זו תוספת שעות חשובה למערכת השעות שמאפשרת הרחבת שעות הלימוד שיש בו פוטנציאל לחיזוק מערכת החינוך. מפקח אחד ציין כי יחד עם תמיכתו בחוק, היום, במתכונתו הנוכחית היה מבטל אותו לאור חוסר הוודאות של המשכיותו משנה לשנה.

בכ- 16% מבתי-הספר (5 בתי-ספר) צוינה שביעות רצון מחוק 41 שעות יחד עם הסתייגות כלשהי. בארבעה בתי-ספר שביעות הרצון קשורה בדרך בה בית-הספר פועל ומפעיל את חוק 41 שעות (למשל, חוק 41 שעות כחיזוק ליום אמנויות בית-ספרי, או חיזוק לתפישה הבית-ספרית), או בכך שבית-הספר מורגל ללמד עד 14:30.

בשני בתי-ספר נאמר כי חוק 41 שעות חשוב אך יש לקיימו בתנאים מתאימים יותר, בשני בתי-ספר שביעות הרצון מחוק 41 שעות תלויה בכך שילמדו עד סביבות השעה 14:30 (במקום עד 15:30), ובבית-הספר האחרון יש שביעות רצון בקרב המנהל ומורים חדשים בלבד.

בכ- 30% מבתי-ספר (9 בתי-ספר) המורים תומכים בחוק 41 שעות. בחלק מבתי-הספר המורים אומרים זאת מפורשות ובאחרים ניתן להסיק זאת מאחר ואין הרבה התמרמרות או אמירות נגד.

בתי-ספר אלו כוללים ארבעה בתי-ספר ערביים, שלושה ממלכתיים ושניים מהמגזר הדתי (ממלכתי-דתי ועצמאי).

בבתי-הספר הערביים חלק מהמורים מכירים בתרומת חוק 41 שעות להגדלת והרחבת משרות ההוראה בבתי-הספר וכן לתרומת תוספת השעות לילדים. תוספת שהינה משמעותית במיוחד במגזר זה הסובל גם כך מהפליה לרעה במשרות ושעות הוראה (מבוסס על נתוני הגף לכלכלה ולסטטיסטיקה, משרד החינוך, תש"ס). מורים אחרים הביעו התנגדות לחוק 41 שעות לאור התנאים בבתי-הספר.

התומכים בחוק בקרב בתי-הספר הממלכתיים הם בעקר בתי ספר אשר פעלו קודם לכן במתכונת יום לימודים ארוך. שני בתי-ספר מהמגזר הקיבוצי, ששם ההחלטה על חוק 41 שעות התקבלה במוסדות הקיבוץ והיא מהווה המשך לפעילות יום ארוך קודמת לחוק, ולא רק הונחתה על בית-הספר. וכן, בית-ספר בתל-אביב, עיר בה פעלה מערכת החינוך עד השעה 14:30 עוד לפני חוק 41 שעות. לכן המעבר לחוק 41 שעות פשוט עבורם.

פילוח שביעות הרצון לפי אוכלוסיות מורים דפוסי שביעות הרצון של המורים נקבעו בדו"ח זה על פי ההיגדים החיוביים שהם הציגו ביחס ליישום החוק.

ככלל ניתן לומר שמורי כיתות הביניים (ג' ו- ד'), שבעי רצון במידה הגבוהה ביותר, מורי הכיתות הגבוהות (ה', ו') שבעי רצון במידה הנמוכה ביותר. מידת שביעות הרצון של מורים המשתייכים לצוות הניהולי גבוהה יותר מעמיתיהם שאינם משתייכים לצוותי ניהול.

טבלה מס' 11: הצגת ההיגדים החיוביים שמבדילים בין האוכלוסיות

ההבדלים בשיעור ההופעה בקרב הקבוצה לעומת הקבוצות האחרות	ההיגדים החיוביים ששיעור הופעתם גבוה יותר באוכלוסייה זו	ההבדלים בין שיעור ההופעה בקרב הקבוצה לעומת הקבוצות האחרות	ההיגדים החיוביים ששיעור הופעתם נמוך יותר באוכלוסייה זו	ההבדלים בשיעור ההופעה בקרב הקבוצה לעומת הקבוצות האחרות
3% לעומת 9%			מאפשר טיפול בתלמידים שזקוקים	
16% לעומת 25% 3% לעומת 8%	תוספת כוח אדם ותקציבים תוספת שעות	8% לעומת 5% 6% לעומת 2%	העשרה תוכנית העמקה בתוכניות	
2% לעומת 6%			עוזר בגיבוש חברתי	
	תוספת כוח אדם / תקציב / שעות	6% לעומת 2%		
7% לעומת 12%	בתכניות קיימות	9% לעומת 5%	מסגרת פחות טובה מהרחוב	

מחנכי הכיתות הנמוכות: א', ב'
מחנכי כיתות הביניים: ג', ד'
מחנכי הכיתות הגבוהות: ה', ו'
מחנכים לעומת מורים מקצועיים
חברי הצוות הניהולי

ניתן לראות כי אוכלוסיות מורים שונות מדגישות היבטים שונים, היבטים התואמים לצרכים של שכבות הגיל, כפי שהם נתפסים בסדר היום הבית ספרי המקובל. שוב, ניתן ללמוד כי החוק משתלב בקיים אך אינו משנה אותו.

הממדים המשפיעים על מוכנות המורים להמשך יישום החוק

כדי לפענח אילו מן המימדים מתקשר בצורה החזקה ביותר עם מוכנות המורים להמשך החוק, בוצעו ניתוחי גורמים אחדים. פרוט הניתוחים מופיע בנספח המציג את ממצאי שאלוני המורים. להלן נציג את הממצאים העיקריים:

המשתנים השונים הוכנסו למשוואת רגרסיה שנעשתה בשיטת stepwise. סה"כ המשתנים הסבירו 56.5% של השונות בבחירה בהתנגדות או תמיכה בהמשך הפעלת התוכנית בביה"ס. המשתנה שנמצא כמשפיע ביותר הוא הדעה החיובית הכללית - שמסביר 46% מהשונות. קידום מיומנויות מסבירים 7.3% נוספים, השפעות שליליות על התלמידים מסבירים 2.6% נוספים וקיום מערכת הזנה מסבירה 0.9% אחרונים.

אולם רגרסיה זו מטעה מעט משום שהיא מדגישה כמובן את תפקיד הדעה החיובית הכללית שהיא כוללת ופחות מעניינת בהקשר זה, ולכן נעשה ניתוח רגרסיה נוסף ללא משתנה זה.

סה"כ המשתנים הנותרים (ללא משתנה הדעה החיובית הכללית) הסבירו 49.5% של השונות בבחירה בהתנגדות או תמיכה בהמשך הפעלת התוכנית בביה"ס. המשתנה שנמצא כמשפיע ביותר הוא קידום מיומנויות שמסבירים 38.2% נוספים, השפעות שליליות על התלמידים מסבירות 9.1% נוספים, קיום מערכת הזנה מסבירה 1.5%, ולבסוף עצירה של תהליכים קודמים הסבירה 0.7% אחרונים מהשונות.

הניתוח מלמד אותנו כי המשתנים שמסבירים את העמדה הכללית של המורים כלפי החוק הם משתני תלמיד. בסופו של דבר, תפיסת התועלת לתלמיד תשפיע יותר על עמדת המורה מאשר תנאי האישיים.

במחקר הזוטא שעוסק בשחיקה נמצא שבעקבות יישום החוק והשינויים שהוא הביא לבית הספר חוו המורות קשיים אישיים שמן הראוי להתייחס אליהם. הקשיים העיקריים שהן תיארו הם:

- עייפות רבה, תחושה שהן חוזרות הביתה סחוטות ותשושות, ואצל חלק מהן העייפות גורמת לכך שאין כוח ומוטיבציה לצאת להשתלמויות. בעצם נוצר מצב שבו אין למורות מעגלי הזנה.
- קושי להשאיר את הילדים הפרטיים, שאינם לומדים במסגרת יום לימודים ארוך, לבד בבית בשעות הצהריים.
- תחושה של חלק מן המורות שהתלמידים לא מרוויחים מיום לימודים ארוך. באותם בתי ספר שיש תחושה שהתלמידים מרווחים, כלומר שיש לתכנית יתרונות, יש גם פחות שחיקה.
- בבתי ספר בהם הייתה קודם לכן סכנת פיטורי מורות או בבתי ספר בהם המורות חשות מתוגמלות כספית, רואים רמה גבוהה יותר של התחברות ליישום החוק.

שלושה פרמטרים נמצאו כמשפיעים על הדרך בה תופסות המורות את יישום החוק בחוויה האישית שלהן. ראשית, תנאי ההעסקה, נמצא שכאשר יישום החוק מביא עמו הרעה בתנאי ההעסקה מורות מביעות כעס, התמרמרות ומתקשות לראות בו יתרונות. לעומת זאת, כאשר תנאי ההעסקה משתפרים בעקבות יישום החוק, המורות נוטות לראות בו יתרונות, ולהשלים עם הקשיים שהשינוי בסדר היום מעורר. שנית, ממד הזמן, נמצא שעם הזמן מורות מבטאות תחושות של הסתגלות לשינוי שהביא עמו יישום החוק. אולם, משתנה זה נמצא רק בבתי הספר בהם השתפרו תנאי ההעסקה של המורות בעקבות החוק, ובבתי הספר בהם השכילו לערוך שינויים בעקבות למידה של התוכנית. שלישית, סוג התפקיד, נמצא שככל שהמורה ממלאת תפקיד בכיר יותר יש לה יכולת רבה יותר לראות את היתרונות שביישום החוק.

עמדות המנהלים

עמדות המנהלים כלפי יישום החוק חיוניות יותר משל המורים, רובם מעוניינים להמשיך. מנהלים שמתחברים לחלקים החיוניים יותר של יישום החוק – תרומה לצוות ולתלמידים עקב אפשרות ליישם תכניות חינוכיות, רוצים גם בהמשך הפעלתו. האחרים מציגים בעקר קשיים. כפי שציינו כבר קודם, עמדת המנהלים חיונית יותר:

בשאלון נמצא כי הרוב המכריע של המשיבים, (88%) אכן מעוניינים בהמשך. נמצא כי מתוך 84 המנהלים, 11 משיבים לא ענו על שאלה זו, וגם מתוך עיון בשאלת ההמשך הפתוחה לא ניתן היה לקבוע בוודאות מהי עמדתם. מתוך 73 המנהלים שענו, 64 (כ- 88%) מעוניינים בהמשך הפעלת החוק ואילו 9 (כ- 12%) אינם מעוניינים בהמשך הפעלת החוק. בפועל, מכל בתי הספר שבדקנו בהערכה רוחבית, רק בית ספר אחד ויתר על יישום החוק לאחר שהחל בהפעלתו. במקרה זה חברו יחד מספר נתונים: מבנה קטן מאד וצפוף שלא מאפשר שום גמישות בפעילות, קבוצת הורים חזקה, חדשה בשכונה חלשה, אשר לא רצתה בחוק והעדיפה לתת לילדיה 'חינוך אפור' בכוחות עצמה, אולי על רקע של חוסר רצון להתחבר עם האוכלוסייה הותיקה והחלשה יותר של השכונה, ומנהלת חדשה, שהייתה במעמד של מחליפת מקום ולא של מנהלת קבועה. ברוב המקרים האחרים, גם כשהיו לחצים להפסקת יישום החוק, המנהלים הצליחו לעמוד בפרץ. הממצאים בטבלה הבאה מתקפים את הטענה בדבר הקשר בין יכולת המנהל לראות את החיובי ובין יכולתו להמשיך ביישום החוק. הטבלה מציגה את הפריטים שלגביהם נמצאו הבדלים (מובהקים, או כמעט מובהקים) בין הקבוצות:

טבלה מס' 12 הבדלים בין מנהלים המעוניינים בהמשך הפעלת החוק, וכאלה שאינם מעוניינים, בממוצעי שאלות

T	מתנגדים להמשך	תומכים בהמשך	סקאלה	פריט (ממוצעים)
~1.84	493.62	355.59		מספר ילדים בבית ספר
~2.08	2.22	2.57	1-3	ההשפעה על התלמידים הבינוניים
~2.10	1.22	1.73	1-3	ההשפעה על ההורים
***3.95	1.67	3.25	1-5	יישום החוק יצר שינוי מהותי בתכנים הנלמדים
**3.22	1.56	2.89	1-5	הפעלת החוק יצרה שינויים בהתמחות המקצועית של המורים
**2.88	1.89	3.11	1-5	הפעלת החוק יצרה שיפור בדרכי ההוראה
**2.83	2.22	3.60	1-5	הפעלת החוק אפשרה לי לממש תוכניות שתמיד רציתי לממש
*2.53	2.78	2.13	1-3	התנגדות המורים ללמד שעות נוספות
*2.14	2.44	1.87	1-3	אלימות התלמידים
*2.23	2.00	1.59	1-3	התנגדות ההורים להשאיר את ילדיהם בבית הספר
*2.25	2.56	1.97	1-3	קושי בהפעלת הילדים בשעות הנוספות
*2.34	1.78	2.31	1-3	רוב ההורים מכירים את היישומים סביב החוק
*2.11	1.89	2.40	1-3	רוב ההורים מרוצים מהיישומים סביב החוק
~2.33	1.78	2.18	1-3	רוב תלמידי ביה"ס מרוצים מהיישומים סביב החוק

~ p < .06

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

מעניין לראות כי ככל שבית הספר גדול יותר, כך נוטים יותר להתנגד לחוק. המנהלים המצדדים בחוק רואים במיוחד את התרומה שלו למימוש תוכניות קודמות שלהם, את השינוי המהותי בתכנים ואת השינוי בהתמחות המקצועית של המורים. המנהלים המתנגדים לחוק רואים בעיקר את התנגדות המורים להפעלה ואת הקשיים בהפעלת הילדים בשעות נוספות.

לצורך השוואה נוספת בין הפריטים, נוצרו 5 מדדים ע"י מיצוע של הפריטים, כולם בעלי מהימנות סבירה. מדד ההשפעה על הקבוצות השונות ($\alpha = 0.60$), מדד ההשפעה על בית הספר ($\alpha = 0.79$), מדד הקשיים ($\alpha = 0.73$), מדד ההיכרות עם החוק ($\alpha = 0.75$), מדד שביעות הרצון מהחוק ($\alpha = 0.67$).

טבלה מס' 13: הבדלים בין מנהלים המעוניינים בהמשך הפעלת החוק, וכאלה שאינם מעוניינים, בממוצעי מדדים

T	מתנגדים להמשך	תומכים בהמשך	סקאלה	מדד (ממוצעים)
2.01*	1.90	2.21	1-3	מדד ההשפעה על הקבוצות השונות
3.53**	2.31	3.34	1-5	מדד ההשפעה על בית הספר
2.98**	2.39	2.11	1-3	מדד הקשיים
n.s.	2.30	2.39	1-3	מדד ההיכרות עם החוק
2.53*	1.78	2.21	1-3	מדד שביעות הרצון מהחוק

* p < .05

** p < .01

המנהלים המעוניינים בהמשך הפעלת החוק חשים שהוא משפיע לטובה על קבוצות שונות ועל בית הספר, מצביעים על פחות קשיים ומביעים יותר שביעות רצון מהפעלתו, זאת לעומת קבוצת המנהלים המתנגדים להמשך הפעלת החוק. באופן מעניין, אין הבדל בין שתי הקבוצות לגבי מידת ההכרות של הקבוצות השונות עם החוק.

עמדות הגננות

בשאלוני הגננות נמצאה נטייה של הגננות לקבל את יישום החוק אולם לא במתכונתו הנוכחית. הגננות שמעוניינות בהמשך יישום החוק הן הותיקות יותר, כאלו שחששות שהגן שלהן מצויד דיו, ואלו שרואות היבטים של יעילות ותרומה של יישומו להורים, לילדים ולצוותים.

כאשר נשאלו על כך הגננות בשאלון באופן ישיר, 19.8% חושבות שיש להפסיק את הפרוייקט, 54.9% חושבות שיש לשנות אותו על מנת להמשיך בהפעלתו ו- 25.3% חושבות שיש להמשיך עם הפרוייקט. ניסינו לפענח מיהן הגננות שמעוניינות בהמשך החוק.

מבין משתני הרקע (זרם חינוכי, מספר הילדים בגן, סוג הגן, משתני הוותק, שנות ההפעלה של החוק) היחיד שנמצא קשור במידת מה לעמדת הגננת כלפי החוק, בתוצאה שקרובה למובהקות סטטיסטית, הוא הוותק של הגננת בגן הנוכחי, כאשר המגמה היא שככל שהוותק עולה, הנכונות להמשך הפעלת החוק עולה. בהמשך נראה כי הרצון להמשיך קשור בתפיסה על יעילות, ככל שהגננות חשות שההורים, הצוותים, הילדים או אחרים נתרמים מהחוק, הן רוצות להמשיך בו.

העובדה שגננות ותיקות וכאלה שהגן שלהן מצויד טוב יותר, רוצות להמשיך ביישום החוק, מלמדת אותנו שיש מקום להמשיך וליצור בקרב הצוותים תחושה ביחס לפוטנציאל היישום של החוק. משתני ההשתלמות (תדירות ועיתוי) לא נמצאו קשורים לעמדה באשר להמשך. תחומי הפעילות באופן נפרד לא נמצאו קשורים לעמדה אולם כאשר הם מצורפים למדד כולל, קשר כזה כן נמצא, בצורה כזו שככל שיש יותר נכונות של גננת להמשיך את יישום החוק יש גם תפיסה של השפעות מרובות יותר של התוכנית. נזכיר שממצא זה חזר גם אצל המורים. רמת הציוד והתנאים בגן אף היא נמצאה קשורה לעמדה, בצורה כזו שככל שהגן מאובזר יותר כן הנכונות להמשך ההפעלה של התוכנית נמצאה גדולה יותר. רמות שביעות הרצון והמעורבות של ההורים נמצאו קשורות כך שככל שהנכונות גדולה יותר כן משתנים אלה נתפסים בצורה יותר חיובית. כל המשתנים הקשורים להשפעות ועמדות של הצוות נמצאו קשורים לעמדה – באופן עקבי כך שככל שהנכונות להמשך גדולה יותר – הצוות נתפס כנכון יותר לכך וככה שהתפקוד שלו השתפר.

טבלה מס' 14: פרוט הקשר בין הרצון להמשיך ביישום החוק ובין מדדים שונים הקשורים בעמדות גננות.

F	עמדה שלילית כלפי ההמשך	עמדה מותנה כלפי ההמשך	עמדה חיובית כלפי ההמשך	סקאלה	פריט/מדד (ממוצעים)
2.91~	7.56	9.17	13.45	שנים	ותק הגננת בגן הנוכחי
3.27*	13.82	14.81	17.14	10-30	מדד ההשפעה
4.46*	13.50	15.26	16.26	7-21	מדד האבזור
4.21*	4.00	4.49	4.73	1-5	שביעות הרצון של ההורים גברה

המעורבות של ההורים גברה	1-5	3.33	2.34	1.65	8.47***
הקשר וההכרות עם הילדים גברו	1-5	4.35	2.98	2.35	8.64***
הקשר עם ההורים התחזק	1-5	3.61	2.34	2.00	8.01**
שת"פ בין חברי הצוות נחלש	1-5	1.90	2.04	2.88	2.95~
גברה המחויבות של הצוות לגן	1-5	4.00	3.36	2.25	6.63**
יש שחיקה גדולה של הצוות	1-5	2.86	3.84	3.72	3.24*

~ p < .06
 * p < .05
 ** p < .01
 *** p < .001

שינויים קוגניטיביים, חברתיים ורגשיים

בסעיפים הבאים נציג את השינויים שהתרחשו בעקבות יישום החוק בהתאם לנושאים. בכל נושא נדון באופן שבו תופסת כל אחת מן האוכלוסיות את השינוי. ממצאים המתייחסים להורים ירוכזו יחדיו בסוף הסעיף, מפני שבמקרה זה אנו מוצאים את ההפרדה כלא מועילה.

המדדים השונים, בכל האוכלוסיות (ובכלל זה הורים) מלמדים על תרומה בינונית, יותר בתחומים לימודיים וחברתיים וכחות בתחומים רגשיים, ויותר בתחומים שהם באחריותו המקובלת של בית-הספר וכחות בתחומים חדשים. תחומי ההזנה והטיפול באלימות הם התחומים העיקריים שנבגעים.

שינויים קוגניטיביים והישגים לימודיים

מטרתנו המוצהרת הראשונה של החוק היא לאפשר לתלמידים למצות את הפוטנציאל הלימודי הגלום בהם. היינו, באמצעות תוספת השעות, ליצור סביבת לימודים שלמה יותר, שבה ניתן יהיה לחשוף את התלמידים לעושר רב יותר של תחומי לימוד ועניין ולאפשר העמקה באותם תחומים, ועבור אותם תלמידים, הזקוקים לכך.

אי לכך, בחינת תרומת החוק במישור זה היא מרכזית. אלא שלא ניתן בתקופה כל כך קצרה לבדוק שינויים ותהליכים. בטווח הרחוק, נוכל לבדוק האם תלמידים שלמדו בסביבה זו מצליחים טוב יותר להתמודד עם מדדים חיצוניים כמו בגרות, קבלה לאוניברסיטה והצלחה בה. בטווח הקצר נותרו לנו שתי דרכי בדיקה:

האחת, בדיקת מדדים עקיפים, הערכות ועמדות של צוותים חינוכיים ביחס לשיפור הישגים. בדיקה זו תלמד אותנו על כיוון אפשרי.

השניה, בדיקות עומק נקודתיות, בדיקות אלו ילמדו אותנו על הפוטנציאל, האם בדפוס מסוים של הרחבת שעות, אכן מתאפשר קידום של הישגים.

בדיקת מדדים עקיפים לשיפור קוגניטיבי ולשיפור בהישגים

בדיקת המדדים העקיפים מלמדת כי תרומת יישום החוק ללימודים ולהישגים היא בינונית, אך ככל הנראה עולה עם הזמן. התרומה עשויה להיות בינונית מפני שהשינויים שבוצעו היו מבודדים ולא מערכתיים. רוב התרומות בגנים ובבתי הספר הן לימודיות וקשורות בתכנים, המורים מדגישים בעקר תרומות תגבור (בשעות ותגבור חלשים), בגנים דווחו גם תרומות להקניית הרגלים.

בבדיקת הרוחב, אחוז דומה של בתי-ספר דיווחו כי חוק 41 שעות תרם או לא תרם ללימודים ולהישגים. מבחינת התכנים נאמר כי: "אין חידוש מבחינת התכנים", ובבתי-ספר שונים ציין שאין שיפור בהישגים לימודיים. גם כאשר ישנו שינוי בהישגים, הוא לאו דווקא מקושר לחוק 41 שעות. ב- 32% מבתי-הספר האחרים (10 בתי-ספר) צוינה תרומה של חוק 41 שעות ללימודים ולהישגים. בשמונה מבתי-ספר אלו ההנהלה וצוות המורים יצרו קשר ישיר בין שיפור ההישגים לבין הפעלת החוק 41 שעות, אם כי לעיתים תוך הסתייגות. השיפור צוין במקרים רבים באנגלית, בקריאה ושפה

וכן ככלל ביכולת לקדם תלמידים. בבית-ספר אחד הודגשה התרומה של חוק 41 שעות לתוספת חוגים "חוק 41 שעות איפשר תוספת משמעותית של חוגים המתאימים לאורח החיים החרדי וכן תוספת לאוכלוסיית הבנות",

לעיתים מיוחסת הפגיעה בהישגים לקושי בהכנת שעורי הבית: טענה שחזרה בארבעה בתי-ספר (כ-13%) ציינו מורים/ות ותלמידים/ות כי חוק 41 שעות פגע במידת הכנת שיעורי הבית של הילדים. למעשה, העומס של יום הלימודים מוביל לכך שהילדים מכינים פחות שיעורי בית או מכינים אותם בהפסקות. ניתן להסיק שבתי הספר הללו שילבו את תוספת השעות מבלי לחשוב על מערך כולל של תכנית הלימודים, מובן שאם תלמידים מבלי יותר שעות בבית הספר, קשה לצפות מהם לאותו היקף של הכנת שעורי בית. מצאנו בתי ספר שהכירו בבעיה זו והתמודדו אתה. ביניהם בתי ספר שהפחיתו את שעורי הבית ושני בתי ספר שהיבנו שעות בתוך מערכת יום הלימודים להכנת שעורי בית, כך שבשעות אחר הצהריים התלמידים חופשיים מרוב המחויבויות. בבתי הספר הללו דווחה תרומה לתהליכי הלמידה.

ניתן להסיק מכך שבשינוי כל כך כולל, שינוי של מרכיב אחד לא פותר בעיות. לא ניתן להוסיף שעות לימוד, לשנות מתכונת לימודים ובכל זאת להשאיר את שעורי הבית כפי שהיו.

מהשאלונים עולה שרק כ- 50% מן המורים סבורים שישום החוק תורם לקידום הרמה הלימודית ולקידום המיומנויות שרוכשים התלמידים. להלן פרוט והרחבה של ממצא זה: קידום הרמה הלימודית - בשאלה סגורה דיווחו 53% מן המורים שהפעלת החוק תורמת לקידום הרמה הלימודית של התלמידים. כאשר נשאלו בשאלה פתוחה במה קודמה הרמה הלימודית - התשובות השכיחות הן במונחי תגבור, תגבור שעות ותגבור חלשים: "התרומה היא בשעות תגבור", "יותר עבודה פרטנית עם תלמידים חלשים", "בעבודה בקבוצות", "דרך הסיוע בשיעורי הבית". בנוסף להיגדים אלו שהתייחסו לתרומה חיובית, היו גם התייחסויות מעטות ל"תרומות" שליליות כגון "אחרי השיעור החמישי, התפיסה של הילד פוחתת".

קידום המיומנויות שרוכשים התלמידים - כ- 50% מהמורים טוענים שהפעלת החוק תורמת לקידום מיומנויות. בשאלה הפתוחה ההתייחסות היא לרוב לתחומים דיסציפלינריים ספציפיים כגון "אנגלית, קריאה וחשבון", "ציור, תנועה ואומנות" או לדפוסי עבודה - "דרך עבודה עצמאית", "דרך עבודת צוות".

בשאלוני המנהלים בסוף התקופה המנהלים חשים שיש לחוק תרומה לכלל התלמידים, ובמיוחד לחלשים ולבינוניים שביניהם. במאמר מוסגר נציין שיש תרומה גבוהה אף יותר להורים, אך למורים תרם החוק בעקר קשיים.

טבלה מס' 15: דווחי המנהלים על רווחים והפסדים בעקבות החוק לאוכלוסיות שונות (באחוזים)

בעיקר קשיים	במידה שווה	בעיקר רווחים	
35.7	11.9	48.8	תלמידים חלשים
7.1	33.3	57.1	תלמידים בינוניים
16.7	39.3	41.7	תלמידים חזקים
47.0	32.5	20.5	מחנכי כיתות
54.8	25.0	20.2	מורים מקצועיים
11.8	21.1	67.1	הורים

בשאלוני הגננות דווחו רובן על תרומת החוק להקניית מיומנויות. המיומנויות שהוקנו הן בראש ובראשונה לימודיות (57% - ידע + מיומנות למידה + חשבון ואנגלית). החוק נוצל יותר להקניית תכנים ופחות להקניית מיומנויות וגם המיומנויות הן מיומנויות הקשורות בתכנים, או לפחות, בלמידה.

פרוט המיומנויות:

59.1% משיבים טענו להקניה של לפחות סוג אחד של מיומנות, 35.5% הוסיפו מיומנות נוספת. המיומנויות העיקריות שהוזכרו:

27.3% - תכנים וידע (לרוב בתכונת של העשרה)

17% - מיומנויות למידה כלליות, בניסוחים כלליים כגון "מיומנויות יסוד" או "חשיבה"

17% - מוטוריקה

14.8% - מיומנויות חברתיות שונות ביניהן גיבוש, הקשבה, עבודת צוות, נימוסים ומשמעת

מיומנויות משניות יותר:

6.8% חשבון

5.7% יכולות ורבאליות כגון הרחבה של אוצר מילים או דידקטיקה
5.7% מיומנויות אכילה

בנוסף, רוב הגננות הדגישו הקנייה של הרגלים ונורמות התנהגות, קבוצה קטנה יותר הציגה קידום מיומנויות חברתיות וקבוצה קטנה עוד יותר, פיתוח מיומנויות אישיות ובין אישיות.

בדיקת מדדים ישירים, במחקרי זוטא, לשיפור קוגניטיבי ולשיפור בהישגים פרק זה בא לטעון ולהוכיח בעקבות הממצאים כי כאשר יש תפישה אשר מכוונת באופן רעיוני ומתורגמת למעשי הוראה ולמידה מכוונים, יש גם הצלחות מבחינת הישגים. עוד הוא מראה, כי התבישות יכולות להיות שונות ומגוונות, מותאמות לצרכים של אוכלוסיות מסוימות או לכישורים שיש בבית הספר, הן יכולות להיות פתוחות יותר או סגורות יותר, אין צורך בתפיסה מסוג מסוים על מנת להצליח.

ממצא חשוב הוא כי מיומנויות לימודיות וקוגניטיביות אינן מתפתחות בחלל ריק. הן תמיד מתקשרות עם שינוי בעמדות, במוטיבציות ועם שינוי בראייה של מקום הלומד.

זכיר שכל מחקר התקיים בבית ספר אחד או שניים.

מחקר זוטא: "השפעתה של אוירה בית ספרית ותפיסת עולם חברתית בית ספרית על מידת ודרכי השתלבותם של ילדים עולים מאתיופיה בתהליכי למידה מתקדמים".

במחקר זה נמצא שבבית הספר שיש לו תפישת קליטה מיוחדת ומותאמת, עולים חדשים מאתיופיה מעוררים חברתית ומשולבים מבחינה לימודית באופן אשר כמעט אינו משאיר מקום לפער בינם לבין תלמידים שאינם עולים. מודל זה הוא ייחודי ויוצא דופן, שכן במרבית בתי הספר בארץ, עולים יוצאי אתיופיה נתקלים בקשיים לימודיים כבדי משקל. קשיים שבאים לידי ביטוי בראש ובראשונה במיומנויות היסוד ובהמשך כמובן במיומנויות הגבוהות.

הגורמים להצלחה בבית הספר הנוכחי הם עיסוק מתמיד בשאלת הקליטה, דגש על הפן החברתי, אשר ככל הנראה כשהוא מסודר, מאפשר לילדים להתפנות ללימודים, ותוך טוב של עקרונות בית הספר כלפי הילדים, ובנוסף, מתן עזרה מתוך זיהוי של צרכים ייחודיים (הבנת הצורך במיומנויות למידה ולא בידע).

יש לציין כי נצפה קושי בתווך עם ההורים. הם נשארים מאחור בתהליך הקליטה המוצלח הזה. ברור שאין זה מתפקידיו של בית הספר לטפח את ההורים, אלא שיש כאן סוגיה לדיון המשך במערכת החינוך הרחבה.

בתהליך ההערכה זוהו למעשה ארבע קבוצות של צרכים הנוגעים לקליטה:

- א. צרכים חברתיים
- ב. צרכים של שילוב ההורים
- ג. חסכים בידע וצורך להשלימם
- ד. חסכים במיומנויות למידה וצורך להשלימם

נראה כי בית הספר מודע לכל הצרכים. הוא הצליח לטפל בצורך הראשון והשלישי – מיומנויות חברתיות וידע, הוא מטפל בעקביות בצורך הרביעי – מיומנויות למידה, אך אינו מטפל בצורך השני – שילוב ההורים.

באופן קונקרטי מצאנו כי:

- מיומנויות הלמידה וההוראה המופעלות והמצופות בשיעור הן מגוונות. הן מערבות מיומנויות חשיבה גבוהות ולא מזניחות את רכישת הידע. יש בהן מיומנויות מכל טווח המיומנויות של בלום ומיומנויות ייחודיות אחרות כמו שאילת שאלות או רפלקציה. נראה שמופעל מודל מגוון שמאפר לתלמידים לבטא ולתרגל יכולות שונות של עצמם.
- בקרב התלמידים העולים יש תלמידים טובים וטובים פחות. לא ניכר הבדל משמעותי בהיבט זה בין עולים ללא עולים.
- יש עדויות מפי סגל ההוראה לכך שתלמידים עולים פחות טובים מבחינה לימודית זקוקים למעקב ופיקוח רבים יותר מאשר דומיהן אשר אינם עולים. אך הם בעלי בסיס טוב במיומנויות יסוד. בסיס כזה הוא תנאי להתקדמות בלמידה.
- לא נמצאו הבדלים בין עולים ללא עולים בכל הקשור למיומנויות טכניות קוגניטיביות או רגשיות, או מבחינת השאיפות להמשך. בעוד שבתוכניות רבות של שילוב עולים יוצאי

אתיפיה במערכת החינוך, חזרה התופעה של נשירה מוגברת, כשל לרכוש מיומנויות בסיסיות של שפה וחשבון ופיגור כללי בלימודים ניכר כי כאן המצב שונה לחלוטין וכי, בבית הספר הנוכחי יש הצלחה גבוהה בשילוב תלמידים עולים בהתאם לכישוריהם.

מחקר זוטא: "למידת חקר בשבוע לימודים בן 41 שעות".

במחקר זה נבדק בית ספר שבחר לקדם מיומנויות חקר. בית הספר נמצא בשכונה חלשה מבחינה סוציאקונומית, אוכלוסיה שרובם עולים מארצות הקווקז ומזרח ברית המועצות, בין הותיקים ובין העולים משפחות רבות מרובות ילדים. במחקר נמצאו נתונים רבים לגבי שיפור עמדות. להלן נציג את הנתונים הנוגעים לקידום תהליכים קוגניטיביים ותהליכי למידה:

א. הפנמה ממשית של מהות החקר: בסעיף הראשון אנו בוחרים להדגיש נתון מהותי:

ניתוח העבודות הכתובות מלמד אותנו על הפנמה ממשית של מהות החקר. בבתי ספר רבים נתקלנו בהכרות עם מושגי חקר וביכולות ליישם אולם כאן, מעבר לכך, אנו מוצאים הבנה של מהות החקר. הבנה זו באה לידי ביטוי בפרמטרים רבים:

I. התלמידים כותבים במגוון דרכים. עבודות הסיום כתובות במגוון דרכים. הפתיחות

בעבודות שונות, שונות מאד זו מזו, בדוגמאות לשני מבואות בנספח מס' 1 למחקר, ניתן לראות כי תלמיד אחד מתחיל ב"פיתוי" יוצר סקרנות ורצון לקרוא ואז מתקדם לנושא האישי ולרעיון החקר, בעוד שהתלמיד השני מתחיל מהרחב ועובר לפרטני.

II. התלמידים מבטאים מודעות למכלול היבטי החקר. באותן דוגמאות, וכן בנספחים שאחר כך, ניתן לראות שהתלמידים בקיאים ומרגישים חופשי בכל הרמות הקשורות לעבודת החקר: בנושא הנחקר, בקישור האישי ובהכללות לנושא החקר.

III. התלמידים מבינים שחקר נסמך על גילוי: "אני גיליתי...", "גיליתי משהו שלא ידעתי על המשפחה שלי...". ההבנה שחקר מקורו בגילוי היא קריטית לתפקוד טוב בפעילות חקר. היא יוצרת את המוטיבציה ואת הזיקה בין התלמיד ובין תהליך החקר, ובמיוחד כתיבת העבודה שבסופו, שיכול להיות ארוך ומתיש.

IV. חשיבות הקישור לנתונים - התלמידים מודעים לצורך לנמק ממצאים ותופעות העולים מתוך החקר. הם מבינים שאין די בטענה ישירה של מסקנה.

V. התלמידים הפנימו את מהות הרפלקציה – נספח מס' 2 המציג דיווחים מתוך יומני העבודה מראה כי התלמידים יודעים להשתמש בשני הכלים המרכזיים לרפלקציה: תיעוד וניתוח. הניתוח רב גוני ואינו ממוקד רק בהיבט הידע. לדוגמא מתוך יומן, כאשר בסוגריים בכתב מוטה מופיעות הערותינו "השיעור למדנו על המושג "גלות" שנבוכדנצר הגלה את היהודים מארץ מולדתם לארץ זרה. למדנו גם מושגים שונים כמו מסורת, עדה ועוד. למדנו על אילן היוחסין שזה התפתחות של המשפחה. (עד כה תעוד עינייני ביותר). הבנתי במדויק את השיעור והמורה החמיאה לנו. הרגשתי שאני מבין את החומר הנלמד בכיתה (רפלקציה על ההבנה) ומאד נהייתי בשיעור זה, ואני מאד אוהב חקר שורשים (רפלקציה על חווייתו כלומד)"

VI. התלמידים מבינים כי הלמידה שלהם הייתה בשתי רמות: האחת – האישית, והשנייה – על חקר. פעמים רבות אנו מוצאים מצבים שבהם "מרוב עצים לא רואים את היער", יותר מדי דוגמאות אישיות ופחות המשגה. או הפוך. כאן יש איזון.

לדוגמא מתוך נספח מ' 4: "עבודת החקר תורמת לי ידע חדש על משפחתי... תורמת לי להיות לומד עצמאי; תורמת לי להיות אדם משקיע; נותנת לי עוד כלי מחקר; עמידה בלוח זמנים; שיטות חדשות".

VII. בעבודות השונות נראה כי התלמידים השכילו לערוך למידה אישית אך גם למידה על האחר. למשל, מתוך נספח מס' 3: "למדתי על העדה הקווקזית כי ראיתי וצפיתי בחברתי וראיתי מהם המאכלים שלהם ומהו לבושם בעדתם".

VIII. נצפתה מודעות לקשר בין תהליך החקר ושל מושגי החקר ומשמעותם המוכללת. מתוך נספח מס' 1: "מקור המידע שלי ושל כל ילד וילד בכיתה הוא ההורים.....", "יש שני מעגלים: מעגל אחד הוא ארועים במשפחה למשל ברית מילה.... ומעגל שני הוא העם היהודי".

IX. המורה עובדת בשילוב בין תכנית אישית שלה ובין מודלים קיימים. תהליך העבודה פותח על ידי המורה, אולם היא נסמכת, ומציגה לתלמידים מודלים קיימים (נספח מס' 5).

ב. **יצירת קשרים בתהליך:** המורה מובילה את למידת החקר תוך הנחה כי קיימים קשרים בין חלקיו השונים של תהליך הלמידה. היא מניחה כי למידת החקר קשורה ותורמת לפיתוח מיומנויות יסוד. מיומנויות יסוד אלו תורמות לתלמיד גם בשאר תחומי הלימוד בבית-הספר ובהכנתו של תלמיד לחטיבת הביניים. קשר נוסף מתקיים בין רפלקציה והחיבור האישי של הילד. המורה נותנת מקום בתהליך לרפלקציה עליו ומאפשרת ביטוי וחיבור אישי לתלמיד. היא למעשה מנסה ליצור רצף למידה לא מנותק.

ג. **תחום דעת על תחומי:** למידת החקר מופעלת בבית-הספר במקצועות לימוד שונים, כאשר מידת השימוש בחקר תלויה במורה ובנכונותה לעבוד בשיטה זו. כך למשל הקראת סיפור בכיתות א'-ב' עשויה להתחיל בהעלאת שאלות על שם הספר לפני קריאתו. בכך לחזק את היכולת לשאול שאלות חקר. במדעים אחת המורות אומרת כי היא מלמדת רק בשיטת חקר שבאה לידי ביטוי בכך שבכל נושא חדש הכיתה מתחלקת לתת-קבוצות החוקרות היבט אחד של הנושא ולאחר מכן מציגות זאת בפני כל הכיתה. חקר שורשים הוא למעשה גם תחום דעת בין תחומי המשלב לימודי היסטוריה וגאוגרפיה.

ד. **מיקוד במושגי יסוד מרכזיים:** חקר שורשים ממוקד במספר מושגי יסוד בהם מתמקדת הלמידה: גלות, עדה, תרבות, מסורת, מנהג. הלמידה מכוונת למושגים מארגנים ויש שימוש רב בשיטת האישכול.

ה. **עבודה אותנטית:** המשימות שהמורה נותנת לתלמידים מאפשרות התחברות ממקומות משמעותיים לתלמיד. הדגש במשימות הוא העיסוק במשפחה האישית, ובתוך זה הקצאת הזמן למי אני. יש הבנה שחקר לא יכול להיות מנותק ויש לו חיבור לעצמי.

ו. **ריבוי כלי למידה:** למידת החקר כוללת מגוון כלי למידה המתאימים לסגנונות למידה שונים. ביניהם כלים קוגניטיביים, יצירתיים, כאלה שמאפשרים ביטוי עצמי וכאלה שמאפשרים עיבוד חומרים.

ז. **שימוש במיומנויות חקר:** למידת החקר כוללת: אשכול מושגים, שאילת שאלות מחקר, מיון שאלות, מיון, סיכום. וגם הכשרה לכלי מחקר, חיפוש בספרייה, יומן עבודה. יש מודעות לתהליכים רפלקטיביים ולחיבור של הילדים דרך דף רפלקציה, תעוד, השאלה מה עשינו עד עכשיו? זאת בניגוד להוראה מנותקת. המורה מביאה שאלות אוריינטציה רבות שמכוונות לעיגון התלמידים בתהליך, מה עשינו, מה אני עושה עכשיו כהשלמה, מה זוכרים ממה שעשינו.

ח. **הפנמה של מושגי החקר ודרך החקר אצל התלמידים:** מראיונות עם התלמידים ניכר כי מושגי חקר ודרך החקר מוכרים להם לאור הלמידה בשיטה זו (שנה שניה ברציפות). יש תפיסה של חקר

כתהליך לינארי ופחות ספיראלי (מוצאים תשובה לשאלה ועוברים לשאלה חדשה). אולי הכיוון הספיראלי עוד יתפתח עם הגיל.

ט. **עבודה קבוצתית:** מהראיונות עולה כי יש שימוש רב בעבודה קבוצתית והתלמידים מרגישים שזה תורם להם. המורה מבחינתה מרגישה שהתחזק הקשר בינה ובין התלמידים.

מחקר זוטא: "קידום לימודי האנגלית בעקבות חוק שבוע לימודים בן 41 שעות" ההחלטה על הגברת שעות האנגלית בית הספר הביאה בעקבותיה שינוי באופן הלמידה וההוראה, רק בכתות הנמוכות (ב' ג'), אלה כיתות הניסוי. בכתות אלה הילדים נהנים מאד משעורי האנגלית. השוואת ציונים הראתה שיש שיפור בציונים בית ספריים בין שתי תקופות בכיתות ד', אך לא בכיתות ה' ו-ו'. בבדיקת ידע שנערכה בכתה ד' לאחר שנתיים של לימוד אנגלית, נמצא שהילדים מבינים את חשיבות השפה וכן מכירים אוצר מילים אך לא בהכרח חופשיים בשפה ובסך הכל אינם יודעים יותר מילדים שהחלו את לימודיהם בכתה ד' וללא תגבור. הסיבה לכך כנראה ששעות תגבור האנגלית אינן אפקטיביות מכיוון שהמורות תופשות את הילדים כעייפים ולכן נמנעות מלימוד חומר חדש. רוב השיעור מוקדש לחזרה על חומר ישן או להכנת שיעורי בית. נראה שבשלב זה של הניסוי בבית הספר יש הצלחה חלקית באותן כיתות אליהן כוון הניסוי, אך לא בוצעה חשיבה כוללת על דפוסי הוראת האנגלית ומקום, הורגש צורך וניתן מענה כללי לו, מענה שהאפקטיביות שלו אינה גבוהה.

שינויים חברתיים ורגשיים

ממצאים שונים מראים כי בבתי ספר שונים השהות בבית-הספר תורמת לחיזוק הקשרים החברתיים בין התלמידים ולחיזוק הקשר עם המורים. במספר בתי-ספר צוין כי גברה האלימות, כי יש פגיעה בהשתתפות של הילדים בחוגים אחר הצהריים וכי נוצרת עייפות רבה. גם בגנים יש קידום של מיומנויות חברתיות ואישיות. תרומה להיבטים אישיים-רגשיים מדווחת בשיעור נמוך יותר. בגנים חלק גדול מהשינויים החברתיים והאישיים הם בקשר שבין אדם וזולתו ולא במימד הפנים אישי. בהשוואה עם השינויים הקוגניטיביים, ניתן ללמוד שדפוס השינוי החברתי דומה לשינוי הקוגניטיבי (מופיע בשיעור דומה, ומוצמד פעמים רבות), אך לשינוי אישי-רגשי יש פחות מקום.

פגיעה בהשתתפות בחוגי אחר צהריים: ב- 32% מבתי-הספר (10 בתי-ספר) דווח כי צומצמה השתתפות הילדים בחוגי אחר-הצהריים מאז הפעלת חוק 41 שעות וכי יש פחות זמן להתראות עם חברים. הילדים עייפים לאחד יום הלימודים וקשה להם להתמיד בחוגים, לעיתים חוק 41 שעות מתנגש עם החוגים ומונע מהם להשתתף בהם, ובכך גם צומצמה היכולת של הילדים להיפגש אחר הצהריים במסגרת שאינה בית-ספר.

גברה האלימות והתסיסה: ב- 16% מבתי-הספר (5 בתי-ספר) דווח כי גברה האלימות והתסיסה בבית-הספר. נאמר כי הילדים בסוף היום עייפים, לא מרוכזים ועצבניים וכתוצאה מכך גברה האלימות בשעות אלו בבית-הספר.

תרומה להיבט החברתי: ב- 23% מבתי-הספר (7 בתי-ספר) דווח כי חוק 41 שעות הגביר את זמן השהות של הילדים עם חבריהם לכיתה. אחת המורות מרחיבה כי: "תלמידים נמצאים יותר ביחד ומתמודדים עם חיי חברה" (בי"ס 24).

ב- 16% מבתי-הספר (5 בתי-ספר) דווח על תרומה של חוק 41 שעות בהיבט החברתי. בשלושה בתי-ספר דווח על אווירה רגועה, נינוחה ופחות אלימה, ובאחרים מדווח על הגברת הפעילות החברתית והישגים חברתיים טובים יותר.

בשאלוני הגננות יש התייחסות רחבה למימדים הללו. 56% מן הגננות טענו להתפתחות חברתית ובעיקר (ב- 73% מן המקרים), בתחום של גיבוש חברתי עקב שהות ארוכה יחד.

35% מן הגננות דווחו שהחוק תרם להתפתחות ריגשית-אישית, בעקר תכונות כמו אמפתיה, אחריות, בטחון עצמי וזאת באמצעות של התחברות רגשית עם הילדים. מחצית מהתשובות מתייחסות לתרומה בתחום הרגשי שבין הילד לבין סביבתו (56%) ובעקר לגיבוש, שאר התשובות מתייחסות לתרומה בתחום התוך אישי.

בשאלוני המורים מדווחים כ- 49% מהמורים שהפעלת החוק תורמת לתחום החברתי. בשאלה הפתוחה רוב התייחסויות הן לדרך שבה זה נעשה - "דרך פעילויות קהילתיות", "דרך הקדשת יותר זמן לעיסוק בפתרונות לבעיות החברתיות", "דרך עבודה בקבוצות של התלמידים" או "דרך עבודה רב-גילאית". אחרים התייחסו למיומנויות ספציפיות - "עזרה לזולת, כבוד הדדי ושיתוף פעולה". מעטים התייחסו להיבטים השליליים - "דווקא הפעלת החוק תרמה לכך שיש יותר אלימות".

קידום תחומים רגשיים בקרב התלמידים - כ- 34% מהמורים מדווחים בשאלונים שהפעלת החוק אכן תרמה לקידום תחומים אלו. הפרוט בשאלה הפתוחה: - "יש יותר זמן ליחס אישי אל התלמידים", "מאפשר לתלמידים להתבטא יותר", "נפגשים עם תכנים שמחזקים את התחום הרגשי כגון עבודה עם בעלי חיים, מוסיקה או ג'ודו". גם במקרה זה יש התייחסויות לאמצעים - "דרך יותר עבודה פרטנית עם התלמידים החלשים", "דרך עבודה בקבוצות" או "דרך מפגשים בין גילאים".

רק כמחצית מן המורים רואים תרומות לימודיות וחברתיות, ועוד פחות מכך (שליש) מן המורים רואים תרומות אישיות-רגשיות.

בשאלוני המורים שאלנו על מספר תחומים חברתיים רגשיים באופן ממוקד:

טבלה מס' 16 השינויים החברתיים – רגשיים שהתחוללו לדברי המורים בעקבות יישום החוק (ממוצע התשובות שנעות על סולם בן חמש דרגות בין 5 – מאד ל- 1 – כלל לא)

בסוף יום הלימודים התלמידים עייפים מדי ולא מרוכזים	4.33
גברה האלימות בין התלמידים בביה"ס	2.98
התחזקה הקרבה וההכרות שלי עם התלמידים	2.96

נראה שיישום החוק תרם בעיני המורים בראש ובראשונה לעייפות. הוא תרם במידה בינונית להתגברות האלימות מצד אחד ולקרבה והכרות עם התלמידים מהצד השני.

תפיסת ההורים את השינויים הקוגניטיביים, החברתיים והאישיים שהתרחשו בעקבות יישום החוק

טבלה מס' 17 פרוט באחוזים של השינויים שההורים רואים בהקשר של הפעלת החוק (באחוזים)

תחומים	השתנה לטובה	לא חל שינוי	השתנה לרעה
הישגים בלימודים של הילד	44.9%	42.9%	3.6%
עניין בלימודים של הילד	44.6%	41.6%	5.5%
הכנת שיעורי הבית של הילד	42.2%	41.9%	10.7%
יחס הילד לביה"ס	39.0%	41.6%	11.6%
ניצול שעות הפנאי של הילד	45.0%	29.1%	18.5%
הנושאים הנלמדים בביה"ס	53.1%	28.5%	3.3%
חלוקת הזמן בביה"ס	39.8%	22.4%	8.4%
שיטות ההוראה בביה"ס	36.6%	28.2%	4.9%
קשר בין ההורים וביה"ס	35.7%	49.7%	3.4%
קשר בין ילדים לביה"ס	43.3%	35.0%	9.2%
הכרת המורים את הילד שלי	46.6%	37.2%	2.5%
התחום החברתי בביה"ס	40.2%	32.0%	5.9%
שינוי במידת האלימות של ילדים בביה"ס	25.6%	31.3%	14.9%
מקומות צל ומנוחה	23.0%	46.3%	6.5%
ניקיון ביה"ס	30.4%	36.4%	8.6%
היעדרויות מורים	15.8%	30.8%	9.4%
תוספת כוחות הוראה והדרכה	37.0%	19.2%	5.1%
הזנת תלמידים	25.0%	33.5%	15.7%
העשרת סביבת הלימודים	41.2%	23.1%	4.4%

ניתוח הטבלה מלמד כי ההורים חשים כי בתחומים רבים החוק סייע, באחרים – לא הזיק ורק במקרים מעטים יחסית הזיק. ההורים מזהים את תרומת החוק באותם תחומים שהם במסגרת אחריותו המקובלת של בית הספר: קידום לימודי, עניין, והקשר עם המורים ועם תלמידים. הם מזהים הרעה באותם תחומים שאינם במסגרת אחריותו המקובלת של בית הספר: הכנת שיעורי בית והזנה. נושא האלימות נתפס אף הוא כבעייתי.

עיקר התחומים שבהם היה שינוי לטובה הם תחומים מעורבים: מחציתם לימודיים 'טהורים' ומחציתם חברתיים וביניהם גם תחומים אישיים. התחומים שבהם יותר מ- 40% מההורים חשים שיש שינוי לטובה: הנושאים הנלמדים בביה"ס, הישגים לימודיים של הילד, עניין בלימודים של הילד, הכנת שיעורי הבית של הילד, ניצול שעות הפנאי של הילד, הקשר בין ילדים לביה"ס, הכרת המורים את הילד שלי, התחום החברתי והעשרת סביבת הלימודים.

בתחומים רבים אחרים יותר מ- 40% מההורים חשים שלא חל שינוי כלשהו: החל מקשר ההורים וביה"ס, הישגים לימודיים של הילד, עניין בלימודים של הילד, הכנת שיעורי הבית של הילד, יחס הילד לביה"ס ומקומות צל ומנוחה.

בחלק גדול מהמקרים יש מספר דומה של הורים שחושב שהילדים נתרמו בתחום זה וכזה שחושב שלא. ככל הנראה יש הבדלים בין מוסדות הלימוד השונים ובין הורים שונים.

בכל התחומים יש אחוז מסוים של הורים שחשים שהשינוי בעקבות החלת החוק הוא שינוי לרעה, אך תמיד בשיעור נמוך יחסית ל"אין שינוי" או ל"שינוי לטובה". אחוזים אלה לא עולים אל מעבר לקו ה-20% ולרוב נמוכים בהרבה. תחומים שבהם יותר מ- 10% חשים שהשינוי הוא לרעה: הכנת שיעורי הבית של הילד, יחס הילד לביה"ס, מידת האלימות של הילדים בביה"ס, הזנת התלמידים, והתחום הבולט ביותר הוא ניצול שעות הפנאי של הילד.

שינויים פדגוגיים בעקבות החלת החוק

בדקנו את המידה שבה החלת יישום החוק יצרה שינוי פדגוגי כלשהו בעבודת המורים. ההנחה היא שאם מדובר על שינוי רדיקאלי במבנה, שמאפשר עבודה דיפרנציאלית והעמקה, ואם השינוי לווה במידה כזו או אחרת של הנחיה, יחול שינוי. בדקנו זאת בחמישה פרמטרים שונים.

הממצא העיקרי הוא כי התחוללו שינויים פדגוגיים בעקבות יישום החוק, אך היקפם בינוני. בנוסף, יש תחושה של קידום ברמת ההוראה, אך שוב במידה בינונית. העיסוק בתחום הפדגוגי דל יחסית, גם קשיים בתחום זה אינם מובלטים. נראה שבהעדד תמיכה ו"holding" ארגוני, לא ניתן לצפות לתמיכה פדגוגית. השינוי הפדגוגי שנוצר בעקבות החלת החוק היה חלקי, המורים אוטונומיים יותר מול כיתותיהם אך לא בהכרח קרובים אליהן יותר, פעילויות הלימוד מגוונות יותר, אך לא בהכרח מושכלות יותר.

א. התהליכים הפדגוגיים שהתקיימו במוסדות החינוכיים בעקבות חוק שבוע לימודים ארוך

רק בכמחצית מבתי הספר שנבדקו בבדיקה הרוחבית, טוענים המורים שנוצר שינוי בעקבות שבוע לימודים ארוך. התצפיות בבתי הספר מלמדות שבעקבות שילוב החוק לא היה שינוי פדגוגי גורף בכל בתי הספר. ראה בהרחבה בסעיף שינויים קוגניטיביים חברתיים ורגשיים.

טבלה מס' 18: דווחי המורים על השגת שינויים ברמה הפדגוגית במובן מסויים יש בטבלה שעוסקת בשינוי ברמת הארגון חפיפה עם טבלה זו.

ממוצע	שאלה
3.06	ביה"ס הוגמשו דרכי ההוראה לעומת העבר
2.96	התחזקה הקרבה וההכרות שלי עם התלמידים
2.80	גברה עבודת הצוות בקרב המורים

המורים מרגישים כי בעקבות יישום החוק התחוללו שינויים פדגוגיים, אך במידה בינונית.

נשאלת השאלה – עד כמה תרם החוק לקידום רמת ההוראה בבית הספר. השאלה נבדקה בשאלון מורים.

קידום רמת ההוראה בבית הספר – קצת יותר משליש המורים, כ- 38% מהמורים חושבים שהפעלת החוק תרמה לקידום רמת ההוראה - בהיגדים הפתוחים - "בהרחבה ובחינוך הדברים", "בהתאמת שיטות הוראה ללומדים", "בסובלנות, נחישות ואחריות", "דרך החשיפה לגיוון דרכי הוראה" ו"הכנסת תחומי אומנות עם אנשי מקצוע". רבים יותר במקרה זה התייחסו לקידום "שילי" - "המורה עובד בחוסר רצון", "אין קידום", "בגלל עייפות המורים בשעות הללו".

ב. תפקיד המורה

הראינו כי המורה נתפס מקצועי יותר בחלק מבתי הספר (מודגש שוב בסעיף ד' להלן), אולם אין עדויות בשלב זה לעובדה שהוא מבין את תפקידו באופן שונה. נראה שהערך המוסף של יישום החוק לתפקיד המורה הוא במידת האוטונומיה שלו בניהול הזמן מול הכיתה, דבר היוצר אווירה אינטימית ורגועה יותר בכיתה. עם זאת עולה שהמורה לא נעשה מעורב הרבה יותר בחיי הכיתה והתלמידים, למרות הוספת הזמן והגדלת האוטונומיה שלו מול הכיתה.

ג. דפוסי הוראה ולמידה

הדבר הבולט ביותר בממצאים מבחינת מיומנויות הוראה ולמידה הוא הגדלת הגיוון בפעילויות הלימודיות, כאשר מדובר במיוחד בשעות האחרונות. במחקר הרוחב מצאנו דגש זה ב- 15 בתי ספר. השעות האחרונות נתפסות כשעות מורכבות וקשות יותר הן לתלמידים והן למורים, כך שנוצר הכרח לשינוי של אופי הפעילות בהן, במיוחד בגילאים הצעירים יותר. נראה שנוצר לגיטימציה, מודעות ויכולת לפעילות חווייתית ומגוונת יותר בשעות המאוחרות.

בתשעה בתי-ספר נמצאו שינויים נוספים בדרכי ההוראה. השינויים המיוחסים להפעלת החוק מבטאים מעבר לדרכי הוראה מורכבות, מגוונות והוליסטיות יותר: עבודות חקר, המרת שעורי הבית במטלות שבועיות ודו שבועיות, דיונים, המחזה של נושאים, מעבר ללמידה בקבוצות ובמרכזי למידה, שילוב המחשב בהוראה, וידאו, עבודה בקבוצות, הוראה דיפרנציאלית ושימוש בעזרים שונים. עוד עולה מהממצאים שהיבט הבחירה בא לידי ביטוי בעיקר סביב בחירה של חוגי העשרה ופחות בשיעורים הרגילים.

ב- 13 בתי ספר אחרים המורים תיארו את החוק כמספק "עוד מאותו דבר" ואינו מחדש בתחום דרכי ההוראה והלמידה. נראה בתי-ספר שיש בהם דגש קודם על העמקת שיטות הוראה ולמידה, הם גם אלו שניצלו את המסגרת החדשה להמשך השתכללות, בעוד שבמקומות האחרים שילוב היום לא השפיע על התפתחות פדגוגית. ניתן אם כן לומר, שיותר מאשר מסגרת מחייבת להתפתחות פדגוגית, יישום היום נתן לבתי הספר את האפשרות לממש שיטות מתקדמות יותר.

בית ספר אחד תאר נסיגה באיכות ההוראה והלמידה לכיוון של חזרה להוראה פרונטלית. שעורי ההעשרה הם אחד המרכיבים הייחודיים של יישום החוק, מרכיב אותו מציינים בבתי-ספר רבים. תרומות לימודיות רבות מיוחסות על ידי המורים לשיעורי העשרה ואין ספק שברוב המקרים שיעורים אלו תורמים לעניין והנאה, וכן מבטאים את בחירת התלמידים, אך ברוב שיעורי העשרה לא מתקיים עיסוק בדרכי הוראה ולמידה הקשורות לעולמות התוכן המסורתיים של בית הספר, אלא בתכנים חדשים ואחרים. נראה שבתי הספר נוטים להשתמש בשיעורי ההעשרה כמסגרת השתכללות במקום שינויים בתכנית הלימודים הקבועה.

ד. תרומת שינוי החוק להתפתחות הפדגוגית בבתי הספר

כפי שפירטנו בסעיף הקודם רק כשליש מבתי הספר סבורים שיישום החוק תרם להתפתחות פדגוגית, בעוד שבאחרים לא ניכר שינוי בדרכי ההוראה והלמידה. בארבעה בתי ספר מתוך בתי הספר שכן דיווחו על שינוי פדגוגי השינויים לא נתפסים כתוצאה של יישום היום אלא של סיבות אחרות כמו התחלפות מנהל או שיפור כללי של בי הספר. מובן שקשה לנטרל השפעות אלו מהשפעות המרכזיות של יישום החוק.

בשאלוני המנהלים בסוף התקופה נשאלו המנהלים ביחס לשינויים שחלו בבית הספר בעקבות יישום החוק. להלן ממוצע תשובותיהם (התשובות נעות בין 1 – בכלל לא ל- 5 – הרבה מאד).

טבלה מס' 19: ממוצע תשובות המנהלים לשאלות על מידת השינויים שחלו בביה"ס.

סטיית תקן	ממוצע	
1.24	2.96	יישום החוק בבית הספר יצר שינוי מהותי בתכנים הנלמדים
1.23	2.63	הפעלת החוק בבית הספר יצרה שינויים בהתמחות המקצועית של המורים
1.26	2.86	הפעלת החוק בבית הספר יצרה שיפור בדרכי ההוראה
1.43	3.29	הפעלת החוק בבית הספר אפשרה לי לממש תוכניות שתמיד

רציתי לממש		
בשעות הלימודים שנוספו בבית הספר מתקיימים בעיקר לימודים המכוונים לשיפור הישגים במקצועות הלימוד	3.55	1.13

מהטבלה אנו רואים שהמנהלים מרגישים שהשינויים היו מתונים במרבית התחומים.

כשנשאלו המנהלים מה ההשפעה על אוכלוסיות שונות הם השיבו שיש למורים, ובמיוחד למורים המקצועיים בעקר קשיים ופחות רווחים. התפלגות התשובות לשאלה בטבלה הבאה:

טבלה מס' 20: התפלגות התשובות לשאלת ההשפעה על אוכלוסיות שונות (התשובות נעות בין 1- בכלל לא ל- 5 - הרבה מאד)

בעיקר קשיים	במידה שווה	בעיקר רווחים	מחנכי כיתות
47.0	32.5	20.5	מורים מקצועיים
54.8	25.0	20.2	

זאת בניגוד להורים שיש להם בעקר רווחים ותלמידים שיש להם מידה גבוהה של רווחים מיישום החוק.

ה. הקשיים הבולטים בתחום התהליכים הפדגוגיים

רק בשישה בתי ספר הייתה התייחסות לקשיים הקשורים לתהליך הפדגוגי. ממצא זה מרמז על חוסר בעיסוק משמעותי ומובנה בקשיים הקשורים לפדגוגיה. שני קשיים מרכזיים עלו מהממצאים: הקושי להפנים הוראה לא פרונטלית ולקיים אותה גם בשעות המאוחרות של היום. בחלק מהמקומות המורים נוטים לשיעורים פרונטליים יותר בסוף היום בגלל קשיי הריכוז של התלמידים. הקושי השני קשור להעשרה וגיוון כשמהורים טוענים שאין מספיק שיעורים כאלו ואין כוח אדם מתאים. אופי הקשיים מלמד על חוסר העמקה בנושאים פדגוגיים נרחבים ושיטות הוראה ולמידה שונות. בנוסף מצטייר כאן דפוס של הוצאת חלק מן המשימות החינוכיות אל מחוץ לתחום האחריות של בית הספר אל גורמים חיצוניים שיתנו מענה לשעות הקשות או לחוסר העניין ובעיות הריכוז של התלמידים.

מקום התלמיד והיתרונות בחוק 41 שעות לתלמידים

מקום התלמיד

בבתי-הספר מהם יש מידע בהיבט זה, ניכר כי מושם דגש על יחס אישי לתלמיד ו/או דגש על הלומד במרכז ו/או התלמיד כשותף. בגני הילדים מקום התלמיד נתפס כמקום של "פרט בחברה" דגש רב מושם על הקניית הרגלי התנהגות חברתיים ועל גיבוש חברתי.

רק במחצית (15) מבתי-הספר ניתן להתייחס למקומו של התלמיד בכיתה. בבתי-הספר הנותרים המידע שנאסף לא מאפשר להגיע למסקנות בנוגע למקומו של התלמיד. ניתוח התשובות בנוגע למקומו של התלמיד מציג 18 התייחסויות עבור 15 בתי-ספר אלו. ברוב בתי-הספר, 12 בתי-ספר, מודגש יחס אישי לתלמיד ו/או הלומד במרכז. בהקשר זה בתי-הספר מדברים על היכולת לתת יותר יחס אישי, לאפשר התקדמות המותאמת ליכולת התלמיד, לטפח חזקים/חלשים, לפתח חשיבה עצמאית וכישורים אישיים. בארבעה בתי-ספר רואים את התלמיד כשותף, דבר הבא לידי ביטוי בהשתתפותו במועצת תלמידים ובצוותים בית-ספריים אחרים, בהעברת האחריות לתלמידים בתחומים נבחרים, ובהיותו שותף בתכנון הזמן הבית-ספרי. שני בתי-ספר הדגישו את הבחירה הניתנת לתלמידים במסגרת בית-הספר. בסעיף התרומה החברתית הראנו כי בגני הילדים מקום התלמיד נתפס כמקום של "פרט בחברה" דגש רב מושם על הקניית הרגלי התנהגות חברתיים ועל גיבוש חברתי.

יתרונות לתלמידים

חוק שבוע לימודים בן 41 שעות נועד בראש ובראשונה עבור התלמידים, ואכן שעור גבוה של מוסדות חינוך מראה יתרונות כאלה.

הראינו בפרקים קודמים, ועל כן לא נחזור כאן על מידת השינויים הקוגניטיביים, החברתיים והרגשיים שיש לתלמידים. שינויים אלו נתפסים כיתרונות.

המורים רואים את עקר יתרונות החוק במונחי תלמיד.
מבחינה לימודית – קוגניטיבית: היתרון הבולט עבור התלמידים הוא בתוספת של שעות לימוד, הכנת שיעורי בית בבית-הספר, יותר זמן לעבודה בקבוצות או לעבודה בזמן גמיש וכן חיזוק הקשר האישי של הילדים עם המחנכת. כמו כן יש תרומות פדגוגיות.
מבחינה חברתית – צוינו גיבוש ויחסים חברתיים.
יתרון בולט שלא הוזכר עד כה – עצם מגוון שעורי ההפגה וההעשרה במתכונת חוגים לאותם ילדים שאין באפשרותם להגיע לחוגים אחד הצהריים.

המורים התבקשו לציין בשאלון באופן פתוח מהם לדעתם היתרונות והחסרונות של הפעלת החוק (ניתן מקום לציין שלושה חסרונות ושלושה יתרונות). היתרונות המרכזיים שציינו המורים הם ברמת תלמיד ועל כן, טבלת התפלגות התשובות תוצג בסעיף זה.
טבלה מס' 21: יתרונות החוק כפי שרואים אותם המורים
בכוכבית מצוינים אותם יתרונות שאכן נוגעים ישירות בתלמיד.

תימה	מספר היגדים	מכלל	אחוז היגדים
העשרה תוכנית *	175		21.4%
מסגרת טובה יותר מ"הרחוב"*	81		9.9%
הכנת שיעורי בית במסגרת ביה"ס*	72		8.8%
אחר	71		8.7%
מגוון שיטות לימוד *	56		6.9%
העמקה בתוכנית הקיימת*	52		6.4%
מאפשר טיפול בבעיות של תלמידים שזקוקים לכך*	47		5.8%
השפעות חיוביות על ההורים - ביביסיטר / השתתפות בחוגים*	36		4.4%
עוזר לגיבוש חברתי בין התלמידים*	35		4.3%
תוספת כ"א / תקציבים למערכת	34		4.2%
משפר את הקשר בין מורים לתלמידים	34		4.2%
שעות הוראה נוספות	26		3.2%
"אין יתרונות"	24		2.9%
מאפשר הפקה של פרויקטים ייחודיים	18		2.2%
לתלמידים ניתנת יותר אפשרות בחירה*	18		2.2%
פותחו קשרים עם גורמי חוץ – קהילה, הורים ואחרים	13		1.6%
מערכת ההזנה עוזרת*	9		1.1%
שביעות רצון של תלמידים*	5		0.6%
עוזר לגיבוש החברתי / עבודת הצוות של המורים	5		0.6%
הארכת יום הלימודים	4		0.5%
שביעות רצון של ההורים	2		0.2%
סה"כ היגדים	817		

רוב התרומות של החוק נתפסות במונחי תלמיד ולא במונחי מערכת. התרומה הגדולה ביותר – העשרה תכנית. כל שאר התרומות מגוונות, אך צוינו על ידי שיעור נמוך יחסית של מורים. לגבי הפיזור ניתן להניח אחת מן השתיים: או שאין דמיון בין בתי-ספר שונים בתרומות השונות, או שעדיין לא התרחשו תהליכי ניתוח והמשגה של התרומות השונות.

בבתי הספר שנבדקו באופן פתוח והמשכי נמצא ש- 26 בתי-ספר התייחסו ליתרונות של חוק 41 שעות עבור התלמידים. בחמשת בתי-ספר הנותרים צוות ההוראה ציין כי אין יתרונות לחוק 41 שעות (3 בתי-ספר) או המידע שנאסף על בית-הספר לא מעלה יתרונות של חוק 41 שעות עבור התלמידים. בין התרומות: שיפור הישגים, עזרה לתלמידים חלשים ומחויבות ורצינות בשיעורי העשרה. תרומות נוספות היו הרחבת הבחירה והעלאת המוטיבציה ללימודים כתוצאה מהפעילות החווייתית.

נראה שהתרומות מתחלקות בין תרומות בתחום הדעת ותרומות הנגזרות מההיבט החווייתי של שעורי ההעשרה.

הגננות מדווחות בשאלונים על תרומת החוק במכלול היבטים. להערכתן, במקום ראשון הוקנו הרגלי התנהגות, במקום שני כישורי למידה, במקום שלישי כישורים חברתיים ובמקום אחרון, ונמוך, כישורים אישיים. התצפיות בגנים הראו כי הגננות כקבוצה השכילו לנצל סיטואציות חדשות בגן לנושא של טיפוח הרגלים, ובמיוחד סביב האוכל, בחלק מן הגנים ראינו דגש על הרגלי אכילה, באחרים על שותפות ועזרה בסדור וניקיון אחרי הצוהריים.

ממצא זה שם להערכתנו דגש על נקודת המבט של הגננת ועל הנושאים החשובים בעיניה.

נושא המיומנויות מפורט בהרחבה בסעיף קודם, נציין כי החוק נוצל בגנים יותר להקניית תכנים ופחות להקניית מיומנויות וגם המיומנויות הן מיומנויות הקשורות בתכנים, או לפחות, בלמידה. קשיים בולטים

הקשיים הבולטים מבחינת תהליכי עבודה, בגנים ובבתי-הספר, הם עייפות וחוסר ריכוז של התלמידים כתוצאה משעות לימוד ממושכות במסגרת ארגונית, פיזית ופדגוגית שאינה מותאמת לכך. בבתי הספר נצפו גם קשיים של צמצום זמן פנוי.

שלושה היבטים מרכזיים צוינו כגורמי קושי עבור התלמידים בהפעלת חוק 41 שעות:

1. תחושת עומס ועייפות: ב- 39% מבתי-הספר (12 בתי-ספר) ציינו תלמידים, הורים ומורים כי

הילדים עייפים מאד בסוף היום ו/או כאשר הם חוזרים הביתה. אחד ההורים אמר למשל "כשהילד מגיע הביתה הוא רוצה רק לאכול ולנוח", ותלמידות כיתה ז' אומרות: "אנחנו חוזרות הביתה מותשות, קשה ללמוד בסוף היום".

2. צמצום זמן פנוי: ב- 23% מבתי-הספר (7 בתי-ספר) ציינו תלמידים, הורים ומורים כי

בעקבות חוק 41 שעות חסר לילדים זמן פנוי. דבר זה מתבטא בכך שמגיעים מאוחר הביתה (עד כדי קיצוניות בבית-ספר בדווי בדרום בו חוזרים הביתה בחושך), שעת השינה מתאחרת, "יש פחות זמן להכנת שעורי בית ולשאר הנאות קטנות" (אמא).

3. קושי רגשי: ב- 13% מבתי-הספר (4 בתי-ספר) ציינו הורים ומורות כי חוק 41 שעות יצר קושי

רגשי על הילדים שעשוי להוביל להשנאת בית-הספר ככלל על הילדים. "חוק 41 שעות עלול להשניא את בית-ספר על הילדים" (מורה).

קשיים בולטים מבחינת תהליכי עבודה צוינו ע"י 22 בתי-ספר (ב- 9 בתי-ספר במידע לא מדגיש קשיים ספציפיים). בבתי-ספר אלו צוינו בעיקר שני קשיים עיקריים: עייפות של התלמידים וחוסר ריכוז בשעות סוף היום.

בכ- 82% מבתי-הספר (18 בתי-ספר מתוך ה- 22) ציינו צוות בית-הספר, ההורים והתלמידים כי ניכרת בתלמידים עייפות בסוף היום. בשלושה בתי-ספר ציינו כי עייפות זו מאפיינת יותר את התלמידים הצעירים ואת תקופת תחילת השנה, אך בשאר בתי-הספר העייפות ניכרת בקרב תלמידים מכיתות שונות ולאורך כל השנה.

ב- 64% מבתי-הספר (14 בתי-ספר מתוך ה- 22) צוין כי הריכוז של התלמידים בסוף היום נמוך יותר מאשר בשעות היום המוקדמות יותר, דבר המקשה על קיום שיעורים רגילים שאינם חווייתיים או הפגתיים. בשלושה בתי-ספר צוין כי חוסר ריכוז זה מאפיין את תלמידי הכיתות הנמוכות ו/או את תלמידי החינוך המיוחד. בשאר בתי-הספר צוין חוסר ריכוז ללא קשר למאפייני התלמידים.

ב- 23% מבתי-הספר (5 בתי-ספר מתוך ה- 22) ציינו התלמידים כי יש להם פחות זמן פנוי לעצמם בשעות אחר הצהריים, לאחר שעות בית-הספר. גם בקרב הגננות הקושי העיקרי הוא עייפות. המידה הגבוהה ביותר של קשיים צוינה ביחס לילדים. בשאלון הגננות עלו מספר קשיים. מתוכם נציג את הקשיים הנוגעים לתלמידים:

התפלגות הקשיים שהועלו בשאלון גננות מתוך 237 היגדים שעסקו בקשיים:

110 היגדים עסקו בקשיים שנוגעים במובהק בילדים:

83 (35.0%) – עייפות הילדים והצוות

27 (11.4%) – מבנה קטן וצפוף ולא מתאים להפעלת התוכנית

47 היגדים עסקו בקשיים שהמוקד שלהם בצוות ולא בילדים:

20 (8.4%) – קשר רופף בין הגננת והסייעת והקמת מערכות ניהול מקבילות

15 (6.3%) – קשיים בכל הנוגע לארוחה ובייחוד בגביה מההורים
12 (5.1%) – שעות העבודה אחה"צ קשות יותר

קשיים משותפים :
11 (4.6%) – חוסר תקציב
10 (4.2%) – מחסור בפעילויות/ציוד

שביעות הרצון של התלמידים

התלמידים חשים תחושת עומס ועייפות, צמצום הזמן הפנוי ואף קושי רגשי כתוצאה מהפעלת חוק 41 שעות. יחד עם זאת, יש הנהנים מהשעות הנוספות בבית-הספר ומרוצים מכך שניתן להכין את שיעורי הבית בבית-הספר.

שני היבטים מרכזיים צוינו כיתרון עבור התלמידים/ות בהפעלת חוק 41 שעות :

1. הנאה בבית-הספר : ב- 32% מבתי-הספר (10 בתי-ספר) ציינו גורמים מצוות בית-הספר

(מנהל/ת ומורים/ות) וכן תלמידים את הנאתם מבית-הספר. ההנאה קשורה בכך שיש מגוון שיעורים, יש תחושת נינוחות בלימודים, הלימוד יעיל יותר, השיעורים מעניינים וכן שלומדים יותר.

2. הכנת שיעורי בית : ב- 10% מבתי-הספר (3 בתי-ספר) צוין היתרון שיש אפשרות להכין שיעורי

בית בבית-הספר במסגרת חוק 41 שעות.

ב- 19% מבתי-הספר (6 בתי-ספר) ישנם פערים בעמדות התלמידים בנוגע לחוק 41 שעות. בבתי-ספר אלו ישנם תלמידים המרוצים מחוק 41 שעות ואחרים שאינם מרוצים, מהסיבות שצוינו לעיל. ניתן ללמוד כי בחלק מבתי-הספר תלמידים חזקים מרוצים מחוק 41 שעות לעומת חלשים שפחות מרוצים, וכן שתלמידים בוגרים מרוצים יותר מתלמידים צעירים. הבדל אחר הוא בהשוואה שבין בית-ספר לבית. בשני בתי-ספר תלמידים שנשארים לחוק 41 שעות אומרים כי הם מרוצים, ומי שלא נשאר אומר כי הוא עושה חיים בבית או מעדיף להיות בבית.

ממצאי מחקר הרותב מתברר שבחלק מהגנים הילדים לא אוהבים את היום הארוך. מעדיפים "לחזור מוקדם הביתה", למרות שהם "לא עושים בבית משהו מיוחד". הילדים לא מתלוננים על עייפות בשעות הצהריים ולא משעמם להם להיות בגן. יתכן שמתוך הרגל הם רוצים לחזור הביתה מוקדם, ויתכן שהתנאים בגן לא מאפשרים שהות נעימה במיוחד בשעות הצהריים המאוחרות (חס מידי, אין מזגנים, אין מזרנים, אין צל בחצר, אין דברים מיוחדים ומעניינים לעשות ועוד). חלקם אמרו שהם מעדיפים לנוח בבית ולא בגן. בחלק אחר מהגנים הילדים מרוצים, כיוון שיש להם "יותר זמן לשחק" עם חבריהם ו"כיף להם להיות בגן". לא משתעממים כשהם בגן. בשני גנים הילדים אוהבים את היום הארוך "בגלל ארוחת הצהריים". ההתלהבות היא בעיקר מהקינוחים.

היבטים מיוחדים בבתי הספר ובגנים

נושא נוסף אליו התייחסו בתי-הספר הוא מידת האלימות בבית-הספר והדרכים לצמצומה.

כ- 26% מבתי-הספר (8 בתי-ספר) ציינו כי גברה האלימות בעקבות חוק 41 שעות ו/או כי בבית-הספר מתקיימות פעולות לצמצום האלימות. ניתן לשער כי אחוז גבוה יותר של בתי-ספר מתמודד עם סוגיה זו של אלימות, אך העדיפו שלא לחשוף זאת בפנינו. באחד מבתי-הספר המנהלת לא ציינה קושי זה אך ניתן היה לשמוע את המורות בחדר המורים משוחחות על התגברות האלימות. קשה מאד להפריד בין תרומת יישום החוק לאלימות ובין העלייה באלימות ובמודעות לה, שהתרחשה בכל מערכת החינוך בשנים האחרונות. ברור שדרך יישום החוק לא נתנה מענה לבעיה זו. בבתי הספר ובגנים מתקיים דיאלוג סמוי על מידת החלת החוק. כפי שנראה בפרק הנוגע להורים, יש מידה גבוהה של שונות בצרכי ההורים ובמוכנות לשתף פעולה עם החוק, מידה שגורמת לקושי להפעילו באופן רציף.

תוצאות ברמת הארגון

המורים מייחסים לחוק השפעות שונות ברמת הארגון, רובן במידה בינונית. ההשפעות הגבוהות יותר מוגדרות במונחי פעילות: יותר שעות, מסגרות וכו'.

טבלה מס' 22 : דווחי המורים על השגת תוצאות ברמה הבית-ספרית (בממוצעי תשובות שעות בין 5 – מאד ל- 1 – בכלל לא)

במובן מסוים יש בטבלה זו חפיפה עם נושאי המופיעים בסעיף "התמודדות עם נושאים ארגוניים"

ממוצע	שאלה
3.48	נוצר צורך להקפיד יותר על מסגרות עבודה מגוונות עבור הילדים
3.28	הורחבו שעות במיומנויות יסוד
3.20	בביה"ס פועלים שיעורי העשרה שלא פעלו בו בעבר
3.07	הארכת יום הלימודים תרמה לתוכנית הלימודים בביה"ס
3.01	נוצר צורך להקפיד יותר על מסגרות עבודה מגוונות עבור הילדים
2.88	בביה"ס מתקיימים יותר אירועים ופעילויות ייחודיות
2.80	גברה עבודת הצוות בקרב המורים
2.81	בעקבות יישום החוק פיתח ביה"ס קשרים עם גופים שונים
2.76	הארכת יום הלימודים יצרה בזבוז זמן בגלל תכנון זמן לא יעיל
2.66	יישום החוק הביא לפיתוח משהו ייחודי לביה"ס
2.38	תוכנית הלימודים כוללת יותר שעות חינוך גופני מבעבר
1.65	הפעלת החוק עצרה תהליכים בית ספריים שהחלו לפני החלת החוק

המורים מייחסים לחוק מידה בינונית של השפעות חיוביות, אין הבדל גדול בין השפעות שונות. המימדים שקבלו ציונים גבוהים יותר מוגדרים במונחי פעילות בית ספרית: יותר עבודה, יותר שעות. המימדים שקבלו את הציונים הנמוכים ביותר הם: פיתוח משהו ייחודי ויותר שעות חינוך גופני.

שיפור האקלים הבית ספרי - כ- 32% מהמורים חושבים שהפעלת החוק תרמה לשיפור האקלים בביה"ס - בהיגדים הפתוחים ההתייחסויות הן "דרך אוריה חדשה, התייעצות", "אוריה חיובית ומגוונת", "גיבוש בין צוות המורים", "בטיולים, ארוחות משותפות, טיפול מתמיד בצדדים חינוכיים". גם הפעם היו גם התייחסויות לתרומות שליליות כגון "הפעלת החוק תרמה לאווירה של יותר אלימות בביה"ס", "לא מורגש שיפור שכזה", "להפך, אחרי השעה אחת וחצי העייפות גבוהה ויש פחות מוטיבציה".

כתוצאה מחסונו של תהליך הגיוס של המורים לחוק, מחויבות המורים אינה לחוק 41 שעות אלא להיבטים אחרים הקשורים בבית-הספר, בהתאם, גם מחויבות המנהלים היא בראש ובראשונה לצוות ההוראה. במחצית מבתי-הספר נאמר (ע"י מורים או מנהלים) או משתמע מהנאמר כי המורים מחויבים לבית-הספר כמקום עבודה ופרנסה ומחויבים למנהל/ת. במספר בתי-ספר (7 שהם כ- 23%) הדגישו המורים גם את מחויבותם לילדים בבית-הספר ולבית-הספר אך לא למנהל/ת. בבית-ספר אחד נמצא פער בין המורים האומרים כי הם מחויבים לילדים ולבית-הספר לבין המנהלת האומרת כי המורים מחויבים לה.

בכ- 10% מבתי-ספר (3 בתי-ספר) אין מחויבות לאף אחד מהגורמים, והמורים אומרים כי יפעלו לביטול חוק 41 שעות בבית-הספר. רק בבית-ספר אחד, ביי"ס חדש שנפתח יחד עם הפעלת חוק 41 שעות, נראה כי המחויבות היא לחוק 41 שעות כי המורות מציינות יותר את התרומה של חוק 41 שעות למערכת השעות ולהספק בלימודים.

אי גיוס הצוותים לחוק משפיע על אופן יישומו. במחקר הזוטא: אנגלית, ראינו שהמורות לאנגלית חשות שאין זה הוגן להשאיר אותן ואת הילדים כל כך הרבה שעות בבית הספר, כתוצאה מתחושה זו מכך נפגעת איכות עבודתן, בעיקר בשעות האחרונות של היום. הן מתירות לילדים לישון או מעודדות אותם להניח ראש על השולחן, עוסקות בעיקר בחזרה על החומר, או בהכנת שיעורי בית. בחלק גדול מבתי הספר של ההערכה הרחבתית נטען כי בימים הארוכים יותר, נרשמות היעדרויות גבוהות של מורים, יש לחץ ותסכול מצד המורים. באחד מבתי הספר שבו התחלנו את הערכת הרחב המורים, בשיתוף עם ההורים, הביאו להפסקת יישומו של החוק. בחלק גדול מבתי הספר במחקר הרחב, ציינו מנהלים שמערכת השעות בבית הספר מותאמת לצורכי המורים. גם המפקחים ציינו עובדה זו.

מחקר הזוטא בנושא שחיקה פותח צוהר להבנת הצורך של המנהלים ללכת עם המורים, גם על חשבון התלמידים. נמצא, שגם במצב זה שבו הייתה התחשבות במורים רמת השחיקה גבוהה וכי במקומות בהם הייתה יותר התחשבות בתנאי העסקה היה קל למורות להשלים עם החוק.

המנהלים הלכו על החבל הדק שבין הענות לצורכי וקשיי המורים ובין הרצון ליישם את החוק באופן אופטימאלי. כיוון שכך, היו התפשרויות לכיוון דרישות המורים כמתואר בהתחלה. כשהמנהלים נשאלים על כך ישירות בשאלון הם מקבלים טענה זו באופן חלקי בלבד. לטענה ש"בהרכבת מערכת השעות החדשה הובאו בחשבון בעיקר שיקולים הקשורים לאוכלוסיות התלמידים השונות", הסכימו בממוצע (בטווח שבין 1-5) 3.6 מהמנהלים. היינו המנהלים מצהירים שהם בנו את המערכת בהתאם לצורכי התלמידים במידה מעל לבינונית.

שינוי סטטוס המורים

הפעלת החוק יצרה שינוי בסטטוס של מורים בבית הספר המושפע מהגדרת התפקיד של המורה (מחנך/מורה מקצועי) ומהוותק בהוראה (וותיק/חדש).
בכ- 39% מבתי-ספר שבמדגם הרוחבי (12 בתי-ספר), העלתה הפעלת חוק 41 שעות מתחים הנובעים מהסטטוס השונה של המורים בביה"ס. המתחים ככלל, נובעים מהגדרת התפקיד של המורה (מחנך/ת או מורה מקצועי/ת) ומהוותק בהוראה. ההבחנה בין המורים על פני שני פרמטרים אלו, מגבירה את המתח בין המורים סביב נושאים ארגוניים ובין-אישיים: היקף המשרה של המורה, פיזור שעות ההוראה במערכת השעות, ההטבות/הצ'ופרים שכל מורה מקבל בארגון שבוע העבודה שלו ואף על הקרבה של המורה למנהל/ת ביה"ס.

אין אחידות בנוגע לסטטוס של המורה המלמד בשעות סוף היום. בחלק מבתי-הספר מחנכות מלמדות בסוף היום, לעומת בתי-ספר אחרים בהם מורות מקצועיות מלמדות בשעות סוף היום. ישיבות, קשר ותקשורת

חוק 41 שעות יצר עומס על עובדת המורים והמורות, הוא יצר מבנה פעולה שבו יש להתייחס לגורמים רבים הפועלים בבית-הספר, אך לא נתן בידי המורים כלים ארגוניים וידע לכך, וכתוצאה מכך הקשרים והמפגשים בין חברי הצוות הצטמצמו. השערותנו היא כי ממצא זה הוא תולדה של העובדה שהחוק לא תרם רבות לקידום תהליכי הכשרה של מורים, תהליכים שמעצם טיבם מהווים בסיס לקשר.

אחד הביטויים של קשר ותקשורת הוא בישיבות צוות ובתהליכי הכשרת מורים. נושא שני זה, ידון בהרחבה בסעיף אחר, אולם בשל הרלוונטיות שלו לסעיף נציין כי מנהלי בתי-הספר חשים שהפעלת החוק תרמה רק במעט לנושא ההכשרה, רק מחצית מבתי הספר נמצאים בתהליכי הכשרה 56% מהם סבורים שהפעלה לא קדמה את ההכשרה (בהמשך נראה כי האפקט של הכשרה זו נתפס כמועט מאד).

על תחומים אלו יש בידנו מידע רק מכמחצית בתי-הספר (16) שבמדגם. ברוב בתי-ספר אלו (11) ציינו המורים כי נפגעה התקשורת בין חברי צוות ההוראה וכן נפגעו ישיבות הצוות. המורים מציינים כי בחוק 41 שעות קשה יותר להיפגש - "...אין זמן לשוחח ולשתות קפה ביחד..." (מורה, ביי"ס 6); "...אין זמן להחליף חוויות..." (מורה, ביי"ס 13), העדכוני נעשים באופן מיקרי מחוץ לבית-הספר, וקיים קושי בתקשורת בין המנהל/ת לצוות ההוראה או בין המורה לכיתתה (כי היא יומיים בשבוע נעדרת מביה"ס). התקשורת בין המורים נפגעה בשנית לאור העובדה כי יש פחות זמן לישיבות צוות, וזה מצמצם עוד יותר את היכולת של המורים להיפגש ולעבוד יחד. כלומר, חוק 41 שעות גרם לעומס בשעות העבודה של המורים ולכן צומצם הזמן בו הם יכולים להיפגש בין אם בישיבות מתוכננות ובין אם במפגשים אקראיים.

ממצא זה מפתיע לאור העובדה שאחת הציפיות מהארכת היום הייתה דווקא להרחבת זמן המפגשים בין המורים עקב שהיה ממושכת יותר בבית הספר. נראה כי אילוץ שעות האורך, כמו גם העובדה שככל הנראה לא הורחבו היקפי העבודה של מורים בודדים אלא התווספו מורים, יצרה מצב שבו לא הקפידו על שריון זמן לעבודת צוותים.

מחקר הזוטא העוסק בשחיקה תומך בהשערה על הקשר שבין העדר ישיבות וקשר ובין שחיקה.

במחקר נמצא שמורות חוות קשיים אישיים בעקבות שילוב החוק.

ביחס לגננות התמונה דומה אך מתונה יותר. בהערכת הרוחב בגנים עולה כי רק כמחצית מהגננות מקיימות דיאלוג שוטף עם הסייעות ועם מחליפותיהן. בשאלון לגננות ציינו רק 8.4% מן הגננות את הקושי בתקשורת, את הקשר הרופף בין הצוותים והקמת מערכות ניהול מקבילות.

נושא זה נמצא בקשר עם נכונות או אי נכונות להמשיך את יישום החוק, במובהקות של $p < 0.06$. בפרק המסקנות נציג בהרחבה את הקשר שבין תוספת גופים מתערבים בבתי-הספר והגנים ובין העדר מיומנויות והכשרה לניהול כיתה ולניהול מוסד חינוכי בסביבה מרובת מתערבים.

תרומות החוק להורים ולמשפחה

התרומה העיקרית של חוק 41 שעות להורים הוא ביכולת של הורים עובדים להרחיב את שעות העבודה שלהם, שצוינה ע"י מורים והורים. במספר בתי-ספר וגנים גברה מעורבות ההורים במוסד וכן חל שינוי בעמדתם כלפי החוק.

חוק 41 שעות עוזר להורים עובדים: בכמחצית מבתי-הספר (48%, 15 בתי-ספר) הורים ומורים/ות דיווחו כי חוק 41 שעות עוזר להורים עובדים. בתי-ספר אלו כוללים 7 בתי-ספר ממלכתיים, 6 בתי-ספר מהמגזר הדתי ושני בתי-ספר ערביים. העובדה כי הילדים נשארים עד שעה מאוחרת בבית-הספר מאפשרת להורים לעבוד שעות נוספות וכן עוזר להם בצמצום העלויות לבייבי סיטר. בבית-ספר אחד (ממלכתי באזור המרכז) נאמר כי: "...חוק 41 שעות הוא גורם שמושך הורים לשלוח ילדים לבית-הספר..."

בשאלונים למנהלים מציינים 67.1% מהמנהלים שעבור ההורים יש לחוק בעיקר רווחים, 11.8% מהמנהלים סבורים שהחוק יוצר עבור ההורים בעיקר קשיים, ו- 21.1% מהמנהלים סבורים שהחוק יוצר קשיים ורווחים במידה שווה.

מעורבות הורים בבית-הספר: בכ- 16% מבתי-הספר (5 בתי-ספר) ציינו מנהלים/ות ומורים/ות כי גברה מעורבות ההורים בבית-ספר בעקבות חוק 41 שעות או שמעורבות ההורים התקיימה עוד לפני חוק 41 שעות. מעורבות ההורים באה לידי ביטוי בהתעניינותם בחוגים הפועלים בבית-ספר, בהשתתפות באירועים בית-ספריים, בשיתוף פעולה עם ועד ההורים. אחת המנהלות אמרה: " ההישג העיקרי הוא ההצלחה לרתום את ההורים לביה"ס..." (בי"ס 1).

בבית-ספר אחד דווח כי לא השתנתה מעורבות ההורים בבית-הספר, ובבית-ספר אחד חוק 41 שעות גרם לצמצום דרסטי של מעורבות ההורים בבית-הספר, לאור התנגדות חריפה לקיומו של חוק 41 שעות.

בשני בתי-ספר (ממלכתיים) ציינו ההורים כי יש להם פחות הוצאות על חוגים, ובשני בתי-ספר ההורים מדווחים כי יש פחות ויכוחים סביב הכנת שיעורי בית, כך שיש יותר זמן לבלות עם הילדים. לעומת זאת בשני בתי-ספר צוין כי יש להורים פחות זמן לשהות עם ילדיהם.

שינוי בעמדת ההורים: בארבעה בתי-ספר חל עם הזמן שינוי בעמדת ההורים ביחס לחוק 41 שעות. בשני בתי-ספר הייתה בתחילה התנגדות של ההורים, אך כיום הם מרוצים או שיש התנגדויות בודדות בלבד. בשני בתי-ספר חל תהליך הפוך, ההורים היו בתחילה בעד חוק 41 שעות, אך לאור הניסיון בהפעלת חוק 41 שעות והקשיים שהתעוררו הם כיום מתנגדים לו.

שביעות רצון הורים

ציינו כי ההורים הם האוכלוסייה ששביעות רצונה מן החוק הוא הגבוה ביותר. כמעט שני-שליש מההורים בבתי-הספר מרוצים מחוק 41 שעות, לעומת פחות משליש שאינם מרוצים מהחוק. גם בגנים יש מידה גבוהה של שביעות רצון. שביעות הרצון מקושרת לכך שזה לטובת הילדים כמו גם עוזר להורים. שביעות הרצון של ההורים קשורה למידת ההערכה שלהם עד כמה מיושמות מטרות החוק בבתי-הספר של ילדיהם. ההורים המתנגדים נמצאים יותר במשפחות חילוניות, מרובות ילדים, והורים הנמצאים בשעות הצהריים בבית. יש קשר הדוק בין שביעות הרצון של ההורים מדרך היישום והרצון להמשיך ולהפעילו.

הממצאים השונים הללו מלמדים שנקודת המבט של ההורים תלויה בנקודת המבט הבית ספרית, הם מעדיפים את מה שבית הספר רוצה לעשות והם רואים את הכוונציאל הגלום בחוק בהתאם למישום. נקודה זו מדגישה מאד את החשיבות של האופן שבו בית הספר תופס את הדברים.

מתוך שאלוני ההורים עולה כי בסך הכל שביעות הרצון של ההורים מהחוק, בינונית עד גבוהה. בניתוח לפי מגזרים אנו מוצאים שבכל השאלות, ההורים במגזר הממלכתי מביעים פחות שביעות רצון מהפעלת החוק מאשר הורים במגזרים האחרים. ההורים החרדים והורים במגזר האזורי מרוצים במיוחד. אמהות מרוצות יותר מיישום החוק לעומת אבות. ההבחנה בין הורים לילדים קטנים והורים לילדים גדולים יותר, לא הניבה הבדלים משמעותיים.

טבלה מס' 23 שביעות רצון של הורים מיישום החוק, לפי מגזרים (בממוצעי תשובות שנעות בין 5 – מאד לבין 1- בכלל לא).

אבות	אמהות	קיבוצי/אזורי	חרדי	ממלכתי דתי	ממלכתי	שביעות רצון מ...
3.68	3.80	4.07	4.09	3.86	3.61	עצם קיום יום לימודים ארוך*
		3.45	3.72	2.91	2.75	הזנת תלמידים*
3.45	3.74	3.86	3.93	3.75	3.52	שיטות ההוראה*

תנאים פיזיים*	2.96	3.03	3.87	4.17	3.17	2.99
חומר נלמד*	3.70	4.04	3.97	4.15	3.99	3.56
האופן בו מנוצלות השעות*	3.30	3.58	3.55	3.71	3.53	3.28
מידת המעורבות בנעשה בביה"ס	3.43	3.59	3.43	3.68	3.61	3.26
מידת הידע לגבי הנעשה בביה"ס	3.57	3.73	3.72	3.66	3.72	3.43
ההשפעה על חיי המשפחה*	3.42	3.71	3.69	3.93	3.65	3.46

במגזר הממלכתי והממלכתי דתי מרוצים בעקר מהחומר הנלמד ומעצם קיום יוח"א.
 במגזר החרדי מרוצים בעקר מעצם קיום יוח"א, מהחומר הנלמד ומשיטות ההוראה.
 במגזר הקיבוצי – אזורי מרוצים בעקר מהתנאים הפיזיים, מהחומר הנלמד ומעצם קיום יוח"א.

נראה כי ההורים בכל המגזרים מרוצים מהחומר הנלמד, בשאר המימדים יש הבדלים שונים בין המגזרים, כאשר שני הזרמים הממלכתיים דומים מאד והזרם החרדי והאזורי שונים בהתאם למאפיינים ייחודיים.

גורמי ההשפעה

ניסינו לבדוק מה משפיע על מידת שביעות הרצון של ההורים לגבי הפעלת החוק.

טבלה מס' 24: המשתנים המשפיעים על שביעות הרצון של ההורים לגבי הפעלת החוק לפי מדדים משוכללים. (המספרים בטבלה מייצגים מתאמים ומכוון שגודל המדגם הוא גדול מאוד כל מתאם מעל 0.06. הוא מובהק.

18

שביעות רצון מ...	מספר ילדים	מספר ילדים ביוח"א	תפיסת השינוי לטובה	תפיסת קיום המטרות בביה"ס
עצם קיום יום לימודים ארוך	102.-	099.-	372.	330.
הזנת התלמידים	.008	012.-	370.	307.
שיטות ההוראה	098.-	133.-	483.	456.
תנאים פיזיים	046.-	073.-	303.	291.
חומר נלמד	118.-	135.-	410.	399.
האופן בו מנוצלות השעות	107.-	123.-	483.	463.
מידת המעורבות בנעשה בביה"ס	077.-	070.-	402.	343.
מידת הידע לגבי הנעשה בביה"ס	076.-	089.-	433.	383.
ההשפעה על חיי המשפחה	128.-	141.-	387.	331.
מדד כללי של שביעות הרצון	105.-	122.-	532.	496.

נמצא שככל שהמשפחה גדולה יותר – כן שביעות הרצון יורדת, אך זאת בשיעור נמוך יחסית. לעומת זאת נמצאו מתאמים חיוביים חזקים בין שביעות הרצון ובין מדד תפיסות השינוי ובין מדד הקיום של מטרות החוק בבית-הספר. לא ניתן לקבוע לגבי סיבתיות – ייתכן שהקשר נובע מכך שככל שיש יישום של המטרות באופן נרחב יותר שביעות הרצון עולה אולם ייתכן שמדובר בהפך – ייתכן שמידת שביעות הרצון (שיכולה לנבוע מגורמים אחרים) קובעת את תפיסת מידת היישום של מטרות החוק בביה"ס.

ההורים המתנגדים ליישום החוק

ניסינו לבחון מתוך שאלוני ההורים מי הם ההורים המתנגדים להמשך הפעלת החוק ומה מתקשר עם העמדה של ההורים לגבי המשך הפעלה של החוק:

¹⁸ פרוט המדדים והגדרות המשתנים מופיע בהרחבה בנספח המציג את השאלונים

◀ נמצא שהמתנגדים להמשך יישום החוק מאופיינים בהיותם הורים למשפחות גדולות יותר - בממוצע 3.02 ילדים, לעומת 2.87 בקרב אילו שנוטים לחיוב בתנאי שיהיו שינויים ו- 2.51 בקרב המשפחות שההורים מעוניינים בהמשך הפעלת החוק כפי שהוא.

◀ נמצא שאחוז המתנגדים גבוה במיוחד בקרב ההורים לילדים במגזר הממלכתי - 16.2% אחוז מתנגדים, לעומת כ- 10% בחינוך הממלכתי דתי והקיבוצי/אזורי וכ- 4% בחינוך החרדי.

◀ נמצא שאחוז המתנגדים עולה גם בקרב המשפחות אשר לפחות אחד מההורים נמצא בבית כל השבוע החל מהשעה אחת (כ- 17%), זאת לעומת המשפחות אשר אחד ההורים נמצא בבית אחרי אחת לפחות בחלק מימי השבוע (כ- 12%) והמשפחות אשר אף אחד מההורים לא נמצא בין השעות אחת וחמש במשך השבוע (כ- 9%).

ניסינו לבחון את הקשר שבין תפישת חשיבות המטרות לבין הרצון להמשיך ליישם את החוק. קשר זה נמדד בטבלה הבאה. בטורים מוצגים ממוצעי התשובות לגבי חשיבות הנושא הנשאל, וכיצד הם מתפלגים בין שלוש קבוצות הורים: המעוניינים בהמשך, המוכנים להמשיך אם ישתנו מספר דברים, המתנגדים להמשך.

טבלה מס' 25: הקשר שבין תפישת החשיבות של המטרות של החוק ובין הרצון להמשיך ביישומו (בסולם של 1 עד 5)

לא בהמשך	מעוניינים	מתנים בשינוי	מעוניינים בהמשך	מטרה
3.58	4.07	4.24	לסייע בהכנת שיעורי הבית במסגרת יום הלימודים	
3.95	4.51	4.58	לפתח תחומי עניין והעשרה	
4.05	4.60	4.62	לשפר את ההישגים הלימודיים במקצועות היסוד	
3.58	4.25	4.26	להרחיב את הפעילות החברתית בביה"ס	
3.48	4.09	4.24	להעמיק ולהרחיב את ההשכלה הכללית של התלמידים	
4.05	4.63	4.64	לטפל בבעיות חברתיות	
3.86	4.40	4.50	לחנך לערכים	
2.53	3.09	3.55	לאפשר להורים לעבוד מחוץ לבית	

נמצא שהמתנגדים להפעלת החוק גם תופסים את מטרותיו כפחות חשובות. ממצא זה הוא בעל חשיבות עקרונית שכן הוא מאפשר להבחין בין התנגדות עקרונית ובין התנגדות שנובעת מיישום לקוי.

טבלה מס' 26: הקשר שבין שביעות הרצון ממימדים שונים של יישום החוק והרצון להמשיך ביישומו (בסולם של 1 עד 5).

לא מעוניינים בהמשך	מתנים בשינוי	מעוניינים בהמשך	שביעות רצון מ...
1.85	3.45	4.50	עצם קיום יום לימודים ארוך
1.99	2.31	3.57	הזנת תלמידים
2.79	3.27	4.12	שיטות ההוראה
2.43	2.51	3.69	תנאים פיזיים
3.11	3.48	4.28	חומר נלמד
2.47	2.93	4.06	האופן בו מנוצלות השעות
2.92	3.25	3.83	מידת המעורבות בנעשה בביה"ס
3.10	3.38	3.96	מידת הידע לגבי הנעשה בביה"ס
1.98	3.23	4.24	ההשפעה על חיי המשפחה

כפי שצוין, המעוניינים בהמשך הפעלת החוק הם אותם הורים שמידת שביעות רצונם מדרך הפעלתו גבוהה. נראה שההורים רואים את החוק כפי שהוא מיושם ולא על פי מטרותיו או היכולת הפוטנציאלית שלו.

ניתן לראות שקבוצת ההורים המעוניינים בהמשך אולם מתנים זאת בשינוי לא תופסים את מטרות החוק באופן שונה מקבוצת ההורים שמעוניינים בהמשך אולם הם פחות שבעי רצון מהפעלתו. בחלק הפתוח של מחקר הרוחב נמצא שחוסר שביעות רצון של ההורים מיוח"א הובעה בכ- 26% מבתי-הספר (8 בתי-ספר). במחצית מבתי-ספר אלו ישנה התנגדות כוללת לחוק 41 שעות מצד ההורים. ההתנגדות מתבטאת בפעילות הורים להפסקת חוק 41 שעות וכן בכך שהורים לוקחים את ילדיהם מוקדם יותר מבית-הספר. בשאר בתי-הספר ההתנגדות מוסברת כתוצאה מתנאים לא מתאימים לקיום חוק 41 שעות וחוסר בהעשרה וגיוון.

ההורים שבעי רצון מהפעלת חוק 41 שעות בבית-הספר ב- 58% מבתי-הספר (18 בתי-ספר). מנהלים, מורים/ות, הורים ותלמידים בבתי-הספר השונים ציינו כי ההורים מרוצים מחוק 41 שעות. שביעות הרצון מוסברת בכך שיש לילדים מסגרת לשהות בה העדיפה על חוסר מסגרת, שהם מקבלים יותר שיעורים, שהילדים התרגלו, שזה נוח להורים ולא צריך להעביר את הילד לצהרונים.

בבית-ספר בו הילדים מקבלים הזנה ההורים מרוצים מכך, בבתי-ספר אחרים מציינים את הקושי שאין הזנה. בבית-ספר אחד (ערבי באזור המרכז) ההורים ציינו התנגדות לחוק 41 שעות יחד עם הכרה בתרומה של המסגרת לילדים.

בשני בתי-ספר (חרדי-עצמאי וממלכתי-דתי) ציינו ההורים כי לילדים הצעירים קשה יותר להתרגל למסגרת הלימודים בחוק 41 שעות, לעומת הילדים הבוגרים. בבית-ספר אחד (ממלכתי באזור הדרום) ציינה אחת המורות כי להורים קשה להיות עם הילד לאחר הלימודים כי הילד יותר עצבני וכועס ויש להורים יותר בעיות משמעת.

בחלק מקבוצות המיקוד שהתקיימו עם הורים מצאנו שיש הורים שמעדיפים כי ילדיהם יישארו בבית בשעות הצהריים. לרוב מדובר על הורים משכבות סוציו-אקונומיות נמוכות, או על הורים אשר תפיסתם התרבותית מדגישה את השארות האמהות בבית, ועל כן, גם השארות הילדים. אך בכל המקרים מצאנו תפיסה דיפרנציאלית, תמיד היו הורים שכן רצו שילדיהם יישארו בבתי הספר אחר הצהרים, במידה והמטרה תהיה טובה דיה, או שביקשו השארות דיפרנציאלית, רק בחלק מן הימים או רק בתנאי מסוים. אחד מבתי הספר המוסלמיים יכול להוות דוגמה טובה לכך. הראיון התקיים עם קבוצת אבות, רבים מהם דתיים. האבות הציגו את חשיבות השארות האם בבית עם ילדיה, את חשיבות החינוך בבית, אך גם טענו שאם היו ניתנים בשעות אחר הצהרים חוגים, חוגים כגון אלה שילדיהם אינם חשופים להם (הוזכרו חוגי ספורט למשל), אז היה כדאי לשלוח את הילדים לבית-הספר גם בשעות הללו.

במחצית מגני הילדים בהם בצענו הערכת עומק - צוותי הגן מדווחים על "הצבעה ברגליים" של הורים. בניגוד לקבוצת הורים גדולה שנהנית מהחוק אשר מאפשר לה גמישות לעבוד ולפעול מחוץ לבית, קבוצת הורים אשר מתלוננת דווקא על חוסר עקביות ביישום החוק (לא בכל יום גומרים ללמוד מאוחר), יש קבוצה אחרת של הורים אשר מוציאה את הילדים מהגן באופן לא קבוע ובהתאם לצרכים אישיים.

תפיסת המורים את עמדות ההורים

ניתוח שאלוני המורים מלמד כי המורים סבורים שההורים מעוניינים בחוק, אך לא רואים תרומות מיוחדות להורים (נזכיר שממצא זה נמצא בהלימה עם תחושת ההורים).

טבלה מס' 27: תפיסות המורים את עמדות ההורים ביחס ליישום החוק (בסולם של 1 עד 5)

ממוצע	שאלה
3.26	ההורים בעד הפעלת החוק
2.39	ההורים משתתפים יותר באירועים בית-ספריים וכיתתיים
2.35	הקשר שלי עם ההורים התחזק
2.30	ההורים מדווחים על ניצול טוב יותר של זמן הילד בעקבות הפעלת החוק
1.49	ההורים תורמים מזמנם להפעלת החוק

ניתוח המשתנים המשפיעים על הצלחה ביישום החוק

במבוא לפרק זה הצגנו את משתני ההצלחה של בתי הספר. הקריטריון המרכזי שלנו בהגדרת בית ספר כמצליח היא מידת הערך המוסף עבור התלמידים בעקבות יישום החוק. קריטריון זה הוא יחסי, והוא לוקח בחשבון את מצב בתי הספר בטרם יושם החוק.

ניתן להגדיר את קריטריון ההצלחה על פני שני מדדים עיקריים: מדד הערך המוסף – עד כמה יש תחושה של שיפור באחד המימדים החשובים לבית-הספר או בכמה מהם: קוגניטיבי, רגשי וחברתי, וכאמור יחסית למצב שהיה לפני יישום החוק. מדד האווירה – שיפור באווירה ובאקלים, שבאים לידי ביטוי במעורבות, שביעות רצון, לגיטימציה לפעילות וכו'. וזאת בקרב ההורים, המורים והתלמידים. במדד האווירה נלקחו בחשבון דברים נוספים: יישום מכני של מסגרת החוק לעומת יישום פורה שלה – ביישום מכני מדובר במוכנות הכללית ליישם את הנדרש מבחינת שעות. יישום פורה הוא יישום שכבר בהווה נושא פירות כלשהם או מהווה פתח לשאת פירות.

עמדה כלפי חוץ לעומת עמדה כלפי פנים – עמדה כלפי חוץ היא עמדת בית הספר כלפי מערכת החינוך – הפיקוח, הרשות ויוזמי החוק. האם הם שבעי רצון או כועסים על המשאבים, העזרה, הדרישות וכו'.

עמדה כלפי פנים היא העמדה כלפי יישום החוק בבית הספר שלהם, כמה מאמצים הם מוכנים להשקיע וכמה תפוקות הם מזהים. לא תמיד ישנו קשר בין שני סוגי העמדות. בתי ספר יכולים לכעוס מאד כלפי חוץ ולהשקיע הרבה כוחות כלפי פנים. אנחנו שיערנו שלעמדה כלפי חוץ – למידת הכעס והתלונה על המערכות החיצוניות אין קשר להצלחה ביישום החוק, בעוד לעמדה כלפי פנים – השפעה מכרעת על ההצלחה.

כיוון העמדה – אחד המימדים שהשפיעו על סווג בית הספר הוא כיוון העמדה. בבתי ספר רבים יש קשיים א-פרויוריים המתעצמים עם כניסת החוק. אנו נגדיר כמצליחים את אותם בתי הספר שבהם העמדה החיובית כלפי החוק ויכולת ההתמודדות עימו עולים עם הזמן. את אותם בתי-ספר שמצבם דומה, אך עמדת הצוותים שלהם כלפי החוק נעשית שלילית עם הזמן, ויכולת ההתמודדות יורדת, יוגדרו כבלתי מצליחים.

את בתי-הספר חלקנו לשלוש קבוצות: (1) מצליחים ומצליחים מאד (2) מצליחים במידה בינונית (3-ו) שורדים או לא שורדים.

בטבלה בעמוד הבא, ניסינו לבחון את הקשר המתקיים בין כל המרכיבים שהגדרנו במבוא כמשפיעים על הצלחה ביישום החוק. בחנו את בתי הספר על פי הקריטריונים שהגדרנו, והגדרנו על סמך קריטריונים אלה את מידת הצלחתם. ואז בחנו לגבי אותם בתי ספר את קיומם של שאיפה חינוכית וכוחות ארגוניים.

המיפוי

להלן ההגדרות המבחינות בין הקטגוריות השונות ובהמשך דוגמאות הממחישות את השימוש בהדרות.

מצליחים ומצליחים מאד - בתי-הספר המצליחים הם בתי-ספר אשר מצליחים ליישם את החוק באופן כזה שיביא להם תועלת ויקדם את התלמידים באחד המישורים החשובים לבית-הספר. האווירה בבית הספר היא אווירת עשייה ויישום החוק תרם לאווירה זו. ישנה שביעות רצון של קהלים שונים בבית הספר מיישום החוק. וכאמור, מדובר בבתי ספר שבהם העמדה החיובית כלפי החוק ויכולת ההתמודדות איתו עולים עם הזמן.

ההבחנה בין מצליחים מאד ומצליחים היא סובייקטיבית, במידת ההערכה והתחושה של התועלת מן החוק, האפקטיביות של יישומו ויכולת ההתמודדות עמו. התחושה של הצוות ושל המעריכים לגבי התפוקות בבית ספרם היא טובה מאד, יש תחושה טובה בכמה מישורים, גם במישור האווירה וגם במישור ההישגים.

מידת הצלחה בינונית – בבתי ספר אלו יש תחושה שהסיכוי לתפוקות בעקבות יישום החוק הוא של תפוקות בינוניות בלבד, ובכל מקרה, התפוקות יבואו לידי ביטוי בבתי הספר האלו רק בחלק מצומצם של המימדים. בתי ספר שבהם יש אווירה קשה אולם ערך מוסף לתלמידים, או ההפך שלא השתנה כלום עבור התלמידים אבל האווירה חיובית, יוגדרו גם הם כבעלי הצלחה בינונית.

בתי ספר שורדים –

בתי הספר השורדים הם אלו שמיישמים את החוק. החוויה העיקרית שנלווית ליישום זה היא של חוסר מימוש, חוסר התקדמות, אולי אפילו של נסיגה. הם שורדים במובן זה שהם מממשים את

הסביבה הכללית שדורש החוק – התלמידים לומדים יותר שעות. במובן זה החוויה הפנים בית ספרית דומה לחוויה החוץ בית-ספרית, הכעס על המערכת החיצונית גורם לאי מימוש פנימי. בבתי ספר אלה העמדה כלפי החוק ויכולת ההתמודדות איתו יורדים עם הזמן.

לא שורדים – בתי הספר שויתרו על החוק. לא הצליחו לגייס את משאבי המוטיבציה והרצון להתנסות בהפעלתו ולקוות.

מתוך התבוננות בבתי הספר שיערנו שישנן שתי תכונות של בתי הספר שהופכות אותם למצליחים או לשורדים.

שיערנו שהמשתנה העיקרי המשפיע על מידת ההצלחה הוא **השאיפה הפדגוגית/לימודית** שיש או אין לבתי-הספר. זהו המשתנה הבלתי תלוי. אולם מצאנו שמשתנה זה אינו פועל כשלעצמו. גם בתי-ספר שיש להם שאיפה פדגוגית/לימודית, לא תמיד הצליחו ליישם אותה. המשתנים שקבעו את ההצלחה ביישום הם הכוחות האחרים של בית-הספר, שאנו מכנים כוחות ארגוניים. אלו הם המשתנים המתווכים. בלשון אחרת ניתן לומר שהשאיפה הפדגוגית/לימודית היא תנאי הכרחי להצלחה אך לא מספיק, התנאי המספיק הוא הימצאותם של כוחות ארגוניים בבית הספר.

הכוחות הארגוניים – כוללים את אותם משתנים הקשורים ביכולת התמודדות. יכולת התמודדות היא תכונה פנימית של בית הספר, אשר ברוב המקרים מובלת על ידי ההנהלה. מדובר בתפישת מציאות לפיה ניתן לשלוט במשאבים, לנצלם היטב ולהשיג עוד בעתיד. משאבים פיזיים, ידע, כישורים, משאבי הנחיית צוות, עזרה מבחוץ (פיקוח, רשות) והובלה פנימית. כולם יחד או חלקם. חשוב לא לבלבל מושג זה עם משאבים פיזיים וחומריים או עם רמה סוציו-אקונומית של האוכלוסייה המזינה. אלו עשויים לסייע, אך שוב, אינם מכותיבים את המהות. בתי-הספר בעלי הכוחות הארגוניים יכולים להגדיר קשיים ולהיתקל בהם כמו כל בתי-הספר האחרים, אולם התחושה הכללית שלהם היא של סיפוק, התקדמות והצלחה. הם יכולים להפריד את הקשיים והתלונות שיש להם מול הגורמים החיצוניים, מחוויית ההתקדמות וההצלחה הפנים בית-ספרית.

כלומר בית ספר צריך שתהיה לו שאיפה פדגוגית/לימודית ללא זה אין משמעות לתוספת השעות של החוק, או לתוספת משאבים כלשהי. אם תנאי זה מתקיים, צריך שיהיו לבית הספר כוחות ליישם את השאיפה החינוכית הזו ולהוציא אותה מן הכוח אל הפועל תוך שימוש במשאב שהועמד לרשותם. בכוחות ארגוניים בלבד אין די, מכיוון שבית הספר צריך לדעת כיצד ולאן לתעל כוחות אלו. אם לא כן, שיערנו, תופענה אותן תופעות של "תיחמוץ" וסוגי משחקים אחרים שראינו בחלק מבתי הספר. לשני כוחות אלה ביחד פוטנציאל ליישום החוק באופן שיביא תועלת מצד אחד וליצירת אווירה חיובית ובונה בבית הספר מצד שני.

ניתן לאייר זאת כך :



טבלה מס' 28 ארגון בתי הספר על פי קריטריונים להצלחה ועל פי המשתנים הבלתי תלויים הימצאות שאיפה חינוכית (תנאי הכרחי) וכוחות ארגוניים (תנאי מספיק)

שם	ערך מוסף לתלמידים	אווירה	דפוס השימוש בחוק	מידת הצלחה	שאיפה חינוכית	כוחות ארגוניים
1 ממ"ד	יוח"א איפשר תוספת של מקצועות, תכנים ופעילויות. תוספת שעות למחנכות. אין תחושה של שינוי.	יוח"א איפשר הגדלת משרות הוראה התלמידים רואים יותר תרומה מקושי.	הרחבה של תוכניות קיימות כוחות פנימיים. 20% שעות רוחב	בינוני	למידת חקר בג"ג ועברית. תרבות ביי"ס של קריאה וחשיפה	
2 ממ"ד	צומצמו שעות חינוך מיוחד. יוח"א למעשה צמצם משאבים אבל הילדים "יושבים פחות מול הטלוויזיה"	אווירה חיובית. קשיים אובייקטיביים. צוות פעיל. ההורים אדישים.	עזר לפתח דברים בעיקר קרב	שורד	מנסים ללמד בכל מיני שיטות	הרתמות של כל הצוות לעשייה
3 ממ"ד	יוח"א איפשר תוספת של מקצועות, תכנים ופעילויות.	יוח"א איפשר הגדלת משרות הוראה	כוחות פנימיים	בינוני	השאיפה שהמורה ישהה יותר עם כתתו תפישה הישגית	
4 ערבי	יום חוגים בשבוע	הצוות הולך עם התהליך הבנות מרוצות הבנים פחות	חוגים במתנ"ס	בינוני	לחנך תלמיד בעל זהות ומורשת ערבית. למידת חקר	

שם	ערך מוסף לתלמידים	אווירה	דפוס השימוש בחוק	מידת הצלחה	שאיפה חינוכית	כוחות ארגוניים
5 ערבי	חוגים שהיו לכל התלמידים הופסקו בגלל יוח"א "הילדים בביה"ס במקום בחוץ"	התנאים הפיזיים בבית-הספר לא מתאימים ליוח"א. כתות א' ב' הוצאו מיוח"א	שעות יוח"א ממנות את היועצת פעיות של אגף שח"ר	שורד	להסיר את הבערות ולהתייחס לשונות בין תלמידים	
6 ממלכתי	עובד אבל ללא הצלחות מיוחדות. אין שינוי מיוחד.	חילוקי דעות בצוות מורות מתנגדות. קשיים תקציביים	הפגה ותגבור של מיומנויות. כוחות פנימיים. רק אורך	שורד	יוח"א הזדמנות לשינוי פדגוגי לכיוון הוראה פתוחה ולא פרונטלית	יש כוחות. מנהלת מובילה
7 ממלכתי	מעט תוספת חוגים. אין שינוי משמעותי. "עדיף לילדים ביי"ס ולא רחוב"	התנאים הפיזיים בבית-הספר לא מתאימים ליוח"א. מתח בין מנהלת למורות	הפגה + תגבור מיומנויות. כוחות פנימיים	שורד	ISO-9000 בקרה מתמדת על בית הספר	כוחות ארגון בינוניים ומטה
8 ממלכתי	נוספו מקצועות לימוד (מוסיקה, תקשורת, אנגלית מג') והעשרה יום גמיש, עבודה בקבוצות. הילדים חשים שלומדים יותר	מנהלת מעוניינת ביישום החוק וגם ההורים. קשיים תקציביים. ילדים מרוצים	כוחות פנימיים	מצליח	דגש על תלמידים כפרטים. רצון לבנות מערכת חינוך איכותית	כוחות ארגונים טובים יכולת טובה לפתור בעיות

שם	ערך מוסף לתלמידים	אווירה	דפוס השימוש בחוק	מידת הצלחה	שאיפה חינוכית	כוחות ארגוניים
9 ממלכתי	חיזוק מגמת ספורט ותגבור אנגלית. תוספת קרב.	בתשס"א הצליחו ההורים והמורים להביא להפסקת יוח"א בביה"ס. מאבקים בתוך הצוות	כוחות פנימיים ומעט קרב	לא שורד	אין	לא כל כך
10 ממלכתי	הרחבת קיים + העשרה. תחושה של המורים שהם בקשר משמעותי יותר עם הילדים.	הצוות הולך עם התהליך. הרבה גאווה עצמית. מורים ותלמידים פעילים	כוחות פנימיים	מצליח	לא חל שינוי. עבדנו בגישות חדשניות עוד לפני יוח"א. (למידה בגישה על תחומית-הבנייתית	כוחות ארגוניים מופנים פנימה
11 ממ"ד		המורות מתנגדות לחוק מבטאות עייפות רבה ושחיקה בעקבות יישום החוק מתח בין המורות להנהלה		שורד		

שם	ערך מוסף לתלמידים	אווירה	דפוס השימוש בחוק	מידת הצלחה	שאיפה חינוכית	כוחות ארגוניים
12 עצמאי	התלמידות לומדות כלכלת בית, דרמה, אמנות, התעמלות, מוסיקה – שיעורים שבעבר לא נכללו בתוכנית הלימודים. תחושה שרמת הלמידה עלתה רמה נמוכה של אלימות	בית ספר "מצליח" – המורות רואות ביוח"א ברכה, החוק מנוף להרחבת משרתן. מדווחות שהתלמידות נהנות ונתרמות מהפעילויות בשעות הצהרים. הורים מרוצים מאד למרות שבתחילה חששו	פנימיים בעקר העשרה אך גם למידה מחשבים	מצליח מאד	+	+
13 אזורי ממלכתי	מיסוד החינוך המשלים, הקטנת כתות, העשרה, עבודה פרטנית	הורים ומורים מרוצים. תלמידים מרוצים. גיוס הצוות. מוטיבציה גבוהה	יוח"א משולב בלי יכולת להבחין. גם רוחב. מעט קרב	מצליח מאד	שוויון וקליטת עלייה עבודה בין תרבותית. אין דגש על הישגם	כוחות ארגוניים טובים מוטיבציה וגיוס
14 אזורי ממלכתי	תוספת שעות בחירה, ושעות בחירה נפרדות אחה"צ	התנגדויות של מורים, הקיבוץ וההורים. מחייב היערכות מחדש. הילדים מרוצים. התנגדות פחתה.	תגבור לימודים חוגים ופעילות קהילתית. גם רוחב. בעיקר כוחות פנימיים	מצליח	"סופמרקט – שיהיה הכל וקליט"	רמת מוטיבציה וגיוס גבוהות אבל קשיי התארגנות, קושי לפתור בעיות

שם	ערך מוסף לתלמידים	אווירה	דפוס השימוש בחוק	מידת הצלחה	שאיפה חינוכית	כוחות ארגוניים
15 דרוזי	ריווח זמן הלימודים וזמן גמיש. תגבור חלשים, תוספת בחירה, תלמיד שותף בתכנון הזמן	המנהל מוגבל ע"י המועצה שמקבלת את התקציבים ושמתכנתת את השעות. הישגיות ויעילות	משולב + רוחב לחלשים כוחות פנימיים	מצליח	הישגיות, קידום החלשים וקידום כולם תוך תשומת לב אישית	כוחות ארגוניים טובים צוות מגויס. ביה"ס מאורגן, פינות למידה במסדרונות
16 ערבי	תגבר מקצועות קיימים ותוספת העשרה	תעסוקה למורים נוספים. התנגדות הורים וחלק מהמורים תשתית פיזית ירודה, עליה בהיעדרויות מורים.	משולב	שורד	בי"ס מובל	מעט מדי כוחות ארגוניים בעיקר ארגון המערכת עבור המורים.
17 ממ"ד	אין שינוי משמעותי	למורים ולתלמידים קשה תשתית פיזית ירודה	נטמע, כוחות פנימיים בלבד	שורד	Ideology in use ללמד. אותו דבר 20 שנה. "עשו כך גם קודם".	כוחות ארגוניים לא רעים אין התלהבות

שם	ערך מוסף לתלמידים	אווירה	דפוס השימוש בחוק	מידת הצלחה	שאיפה חינוכית	כוחות ארגוניים
18 ממד תורני. על רקע תחרות עם ש"ס	פחתה אלימות יותר אפשרות למפגש חברתי בין ילדים משכונות מרוחקות שביעות רצון מהכנת השעורים במסגרת שעות יוח"א – הספק גבוה יותר החזקים מרגישים שהם מעמיקים יותר אווירת לימודים נינוחה אחר הצהריים ושל עשייה בצוותא	שביעות רצון גבוהה מאד של הורים משיפור באלימות, מהארוחות ומהניהול. מורים משתפי פעולה עקב החשש מש"ס יותר הורים יכולים לעבוד		מצליח מאד	+	+
19 אזורי ממלכתי	למרות שבית הספר חזק אין לו תפוקות, טענה על הגברת אלימות ופגיעה בהכנת שעורי הבית	פגיעה קשה באווירה, התנגדות עזה של כל הצדדים שמבוטאת במכתבים חריפים תחושה של צפיפות, לכלוך, עייפות, לחצים, קשיים בהסעות לישובים וקושי בהזנה		שורד	+	+ כולם הולכים נגד החוק

שם	ערך מוסף לתלמידים	אווירה	דפוס השימוש בחוק	מידת הצלחה	שאיפה חינוכית	כוחות ארגוניים
20 ממלכתי	תחושה של תרומה קלה בכיוון של שיפור השגים אין די העשרה וזו הציפייה העיקרית יש עשייה בכיוון	הורים מרוצים שהילדים במסגרות מורים שחוקים הנהלה די מרוצה		בינוני	+	+
21 עצמאי	טוענים שאין שיפור לימודי פחות מדי העשרה שרצו בה יותר שעות לימודים לבנות, לעומת העבר שתגמל את הבנים יותר שעות על חשבון המדינה	קושי בהזנה עייפות גדולה	פנימיים (חדשים) + למידה + העשרה + ש"ב	שורד	אידאולוגיה בשימוש	+
22 ממ"ד	לא ניכר	קושי בהזנה, בתשתיות, עייפות, חוסר שביעות רצון של הורים ומורים	חיצוניים יותר למידה קצת העשרה	שורד	- אולי +	-
23 בדואי	אין שיפור בהשגים פגישה בשעורי בית לחץ רגשי עקב עייפות ושעות מאוחרות	הורים אדישים מורים שחוקים קצת ילדים שמחים להישאר בביתה"ס ככלל – לא מרוצים	חיצוניים חלק למידה וחלק העשרה	שורד		-

כוחות ארגוניים	שאיפה חינוכית	מידת הצלחה	דפוס השימוש בחוק	אווירה	ערך מוסף לתלמידים	שם
	-	-	שורד	פנימיים קצת חיצוניים בעקר למידה + מסגרת לש"ב	עייפות התמרמרות מורים מתנגדים מאד הורים היו בעבר בעד היום נגד	24 כנראה שאין תרומה לימודית, פחות זמן להעשרה אחר הצהריים ולהפגה רגשית. בקרב הבנות – שביעות רצון גבוהה יותר, רוצות ללמוד ולהצליח
	+	+	מצליח מאד	פנימיים למידה אבל אחרת – יום אמנות לא ברור כמה מהכוחות חיצוניים הרוב פנימיים	שביעות רצון ואמון גדולים מצד הצוות ההורים והפיקוח מורים מוטיבציוניים, יותר מבעבר	25 ממ"ד רצו להשיג וככל הנראה השיגו שיפור בכל המימדים (שנבדקו על ידי ביה"ס): לימודי – מדווחים על עליה בהשגים אלימות – מדווחים על צמצום באלימות ופיתוח אינטיליגנציה רגשית ומוטיבציה

כוחות ארגוניים	שאיפה חינוכית	מידת הצלחה	דפוס השימוש בחוק	אוירה	ערך מוסף לתלמידים	שם	
	-	-	בינוני	פנימיים לימודי	הסתגלות ליוח"א של מורים ושל הורים. שתי הקבוצות התנגדו הורים רוצים יותר הפגה. בכיתות הרגילות אין עייפות קיצונית בסוף היום. תלמידים – עמדות לכאן ולכאן	שיפור תהליכי הוראה ולמידה, מעבר לעבודה בקבוצות והעברת אחריות לתלמידים צמצום האלימות צמצום פערים, העלאת השגים וצמצום מספר הנכשלים	26 ממלכתי
	+	אידאלוגיה בשימוש מכאן שיש שאיפה	מצליח	בעקר פנימי לא תוגבר דבר ולא שונה היחס (גם קודם למדו יום ארוך)	שביעות רצון כללית של האוכלוסייה ושל הצוות מורים עייפים אין די זמן לחוגים למרות שביה"ס תומך	יש תחושה של השגים ושמירה על השגים לימודיים (שלא השתנתה שכן גם קודם היה יום ארוך*)	27 ממ"ד
	+	+	מצליח	פנימיים בסיוע קרב - משולב בעקר העשרה (לוגיקה, נגינה)	שביעות רצון ומוכנות להמשיך שיפור לעומת השנה הראשונה הורים מעורבים	רווחים חברתיים עבור התלמידות תוצרים מגוונים בתחומי האמנות	28 ממ"ד

כוחות ארגוניים	שאיפה חינוכית	מידת הצלחה	דפוס השימוש בחוק	אוירה	ערך מוסף לתלמידים	שם	
	-	-	בינוני	חיזוניים העשרה	עליה בתמיכת ההורים, יותר תלמידים מגיעים לביה"ס מורים משתפים פעולה	תלמידים נהנים מאד ומתפקדים בשעות העשרה	29 ממ"ד
	-	+ אידאולוגיה בשימוש	בינוני?	פנימיים העשרה	הורים די מרוצים מבית הספר הליכה לקראת המורים	אין די מידע שבעי רצון במידה שקודם היו 'לוקחים שעות'	30 תורני
	+	+	בינוני	חיזוניים + פנימיים יסוד + העשרה	רווח גדול ביחס להורים. מרוצים תומכים חשים שיכולים לעבוד	לא כרגע	31 ממלכתי
	+	+	מצליח	פנימיים + חיזוניים בעקר למודי קצת העשרה	הורים מרוצים יותר מורים שלא היו מרוצים עזבו	שינויים מבניים – חיבור שעורים, קיצור הפסקות אך עדיין לא רואים תוצרים	32 ממלכתי

ניתוח ממצאי הטבלה

הניתוח עצמו מתבסס על מידע מ – 32 בתי-ספר. והוא מלמד כי הרוב המכריע של בתי-הספר מצליחים לממש את התכנית.

מתוך 32 בתי"ס

בינוניים – 8 = 25%

מצליחים – 7 ; מצליחים מאד – 4 סה"כ 34%

שורדים – 12 – 37.5%

לא שרד – 1 – 3.1%

הדבר בראשון שבולט לעין זו הבריחה לקצוות של ההתפלגות. הציפייה הבנאלית היא למצוא רוב של בתי ספר בקטגוריה המרכזית, ומיעוט בתי ספר בקטגוריות הקיצוניות. כאן המצב הפוך. למעלה משליש מצויים בקטגוריה העליונה, למעלה מארבעים אחוז בתחתונה ורק רבע מבתי הספר מצויים בקטגוריה האמצעית.

בדיקת ההשערה: לכל בתי הספר שהוגדרו מצליחים ומצליחים מאד יש גם שאיפה פדגוגית/לימודית וגם כוחות ארגוניים: בכולם (בשניים – הגליל ואורות הנגב - השאיפה הפדגוגית/לימודית היא באופן חלקי גם אידיאולוגיה בשימוש).

ברוב בתי הספר שמוגדרים בינוניים (חמישה מתוך שמונה) נמצא שקיימת רק אחת משתי התכונות, באחד מהם לא נמצאה אף אחת מהתכונות (בני"ס 29) ובשניים נמצאו שתי התכונות (בתי-ספר 20, ו-29)

בבתי הספר שהוגדרו שורדים לא נמצאה אף אחת מהתכונות ב – 5 בתי ספר, אחת בלבד משתי התכונות בששה בתי ספר.

מהניתוח ברור שיש צורך גם בשאיפה פדגוגית/לימודית וגם בכוחות ארגוניים על מנת להצליח מאד, כשאחד מאלה או שניהם חסרים ההצלחה היא בינונית או לא קיימת. חשוב לציין שהחיתוך בין שלושת הקטגוריות המרכזיות (מצליח + מצליח מאד ; בינוני ; שורד + לא שורד) הוא לא ממש חד, בכל זאת נראה שהממצאים מדברים בעד עצמם. ברוב בתי הספר הבינוניים מתקיים רק אחד משני התנאים ובין בתי הספר השורדים רק באחד מתקיימים שני התנאים.

דוגמאות

בתי ספר מצליחים מאד

כאמור נמצאו 11 בתי-ספר מצליחים ומצליחים מאד (שהם 34% מכלל בתי-הספר במדגם הרחב).

דוגמא ברורה לבתי-ספר מסוג זה הוא בית הספר צפון אשר מפורט בהרחבה במחקר הזוטא. להלן נציג דוגמאות נוספות.

אחת מהן היא בית-ספר דרוזי. בית-ספר שהיה חלש מאד, הוא הכיל צוות עובדים ותיק, אשר לא הכיר תכניות לימודים וכיווני עבודה חדשניים. לבית-הספר נכנס מנהל חדש, בעל עמדה חזקה מאד בישוב, וכריזמטי בקרב צוות המורים. הוא פיתח והגדיר כיוון חינוכי שהוא מסוגל לתארו בפרוט ולהפיצו בקרב המורים וההורים. המנהל בחר להעצים מורים אשר יש להם פוטנציאל ללמוד ולפעול בכיוון החינוכי הרצוי בעיניו. כל פעולה בבית-הספר מוגדרת מתוך אותו כיוון וכל הקצאות התקציב השונות מכוונות אליו. כל התהליך החל עוד לפני תחילת יישום החוק לבית-הספר.

גם משאבי החוק נוצלו לטובת מימוש הכיוון החינוכי. כיוון שכך, תחושת המנהל, הצוות וההורים היא כי התלמידים מתקדמים, נמצאים ב"ידיים טובות" וכי החינוך הניתן להם בבית-הספר ממלא בהצלחה את הצרכים הלימודיים והחינוכיים של תלמידים בתקופתנו.

בית-ספר נוסף הוא בית-ספר בשכונת מצוקה בעיר גדולה. תלמידי בית-הספר באים כולם ממצב סוציו-אקונומי נמוך ונתקלים בבעיות אוריינות ושפה. חלק גדול מהם עולים וחלק אחר, ותיקים דור שני ושלישי לתושבי שכונת מצוקה. בית-הספר השכיל בשנים האחרונות, שוב עוד לפני יישום החוק, להפעיל מגוון תוכניות לימודים והעשרה לטיפוח התלמידים בשני ערוצים. בית-הספר מפתח ומיישם, תוך כדי קבלת עזרה מגורמים שונים בסביבה החינוכית, תכניות לימודים ייחודיות, המאפשרות פיתוח של אוריינות – מיומנויות שפה, דיאלוג וחקר. אולם מיומנויות אלו אינן מפותחות בחלל ריק. הן נגזרות מתוך תפיסת עולם קהילתית-דמוקרטית, תפיסה אשר מתוכה גוזר בית-הספר מושגים מרכזיים ללמידה קהילתית ועמם הוא עובד בתכניות השונות. ניתן לזהות בברור את השאיפה הפדגוגית הלימודית ממומש בתהליך החינוכי של בית הספר.

בית ספר חרדי לבנות, בית הספר עם תפיסת עולם ברורה, שמדגיש ערכים דתיים וערכים של התנהגות כמו גם רצון לשלב תכניות לימודים חדשות – מחשבים וחוגים אחרים. בצד זה יש לו משאבי התארגנות טובים מאד, חלוקת עבודה בין מנהל שהוא דמות מובילה חינוכית ובין סגנית שהיא דמות ביצועית, בעלת יכולת ארגונית טובה ויכולת להובלה של המורים. המורים עצמם מנוסים ובעלי תחושת מחויבות. קליטת המורים החדשים בוצעה לאחר התייעצות עם המורים הותיקים (ראה דוגמא שונה בהמשך שם בהעדר נתון זה, נמצא קושי גדול ביישום).
שעות החוק מהוות מנוף תקציבי לבית הספר, ומספקות שעות עבודה לאוכלוסיית מורות שצמאה לעבודה.

בהתאם, שביעות הרצון של כל הצדדים מיישום החוק, גבוהה. יש תחושה שהתלמידות נתרמות, שיש הצלחה לטפל במטרות העל, שירדה מאד רמת האלימות. התחושה של כל הצוות היא שרמת הלמידה עלתה. ההורים שבעי רצון מיישום החוק, על אף העובדה שהם חששו בהתחלה ל'הפסיד' את הבנות ככוח עבודה בבית.

כל אלה הן דוגמאות לבתי-ספר בעלי שאיפה פדגוגית/לימודית מצד אחד וכוחות ארגוניים מצד שני. השאיפות שונות, הן עוסקות כפי שהראנו בחדשנות (בית-הספר הדרוזי), בטיפוח אוכלוסיות חלשות (בית-הספר האחרון) או בסביבת לימודים תומכת ומגוונת (בית-הספר 'צפון' ממחקר הזוטא), אך כולם פיתחו תפישה והתנסו בה לפני יישום החוק. החוק איפשר תוספת שעות (בשני המקרים האחרונים פשוט החלפה של שעות, שכן בית-הספר צפון נהנה קודם לכן משעות שהקצו הקיבוצים המזינים והורי התלמידים בעיר ששלמו עבור החינוך ובית הספר השני משעות שהקצתה הרשות, שעות אלו הוחלפו בשעות יום לימודים ארוך), במקרה האחרון נוספו שעות לקידום לימודי, להרפיה ולכלכלת בית.

כל בתי-הספר בקבוצה זו בעלי משאבים, בראש ובראשונה משאבים אנושיים – מנהלים כריזמטיים ואיכותיים אשר השכילו לבחור לגייס ולמסד צוות עובדים ייחודי והמחויב, אך גם תחושה לגבי יכולת גיוס ומימוש משאבים פיזיים וחומריים לטובת יישום החלומות הפדגוגיים. חשוב לנו לציין כי כל בתי-הספר המצליחים מאד, ללא יוצא מן הכלל, היו מוגדרים כמצליחים מאד גם לפני יישום החוק, הם הוכרו ככאלה בסביבתם החינוכית. החוק נוצל להעצים ולקדם את התכניות החינוכיות שהיו ממילא למנהלים.

הדוגמא המובאת בסעיף המתאר את בתי הספר הלא שורדים מהווה אישור לחשיבות קיומה של השאיפה הפדגוגית/לימודית ולמשתתפים המתווכים, שם נראה כי בהעדר שאיפה ובהעדר כוחות פנימיים אחרים, הנושא קרס ויישום החוק הופסק. שוב נציין כי ברוב המקרים יש טענה שההצלחות אינן קשורות ישירות ליישום החוק, והיו מתרחשות ממילא, אולי בהיקף יותר קטן.

בתי ספר בעלי הצלחה בינונית -

נמצאו 8 בתי-ספר בעלי הצלחה בינונית (שהם 25% מכלל בתי-הספר)

כדוגמא נביא בית ספר ממלכתי בעיר גדולה קולטת עלייה. שליש מתלמידי בית הספר הם עולים מחבר העמים, הרוב המכריע של האוכלוסייה משתייך לחתך סוציו-אקונומי בינוני – נמוך. בבית הספר פועלת מנהלת ריכוזית, מנהלת שעזבה את בית הספר וחזרה אליו, מתכונת שחייבה אותה למצוא מודל לרכוש מחדש את אמון המורים וההורים. למנהלת יש תפיסה חינוכית, רחבה פחות מאלו שהוצגו לעיל, תפיסתה אומרת כי יום הלימודים הוא מקשה אחת והוא צריך לייצג את הפעילויות השונות הקשורות במארג החינוכי ללא הבדל בין שעות כאלה ואחרות. בנוסף היא מדגישה את השילוב של פעילויות העשרה וחוגים באותו מארג. כתוצאה, בית הפר ניצל את השעות לתוספת לימודית - הוראה של מיומנויות יסוד, במיוחד אנגלית וחשבון, שילוב של תכנית חדשה במדע, ותוספת העשרתית והפגתית – תנועה ויצירה, כאשר התכנים רובם ככולם קונבנציונאליים. ההצלחה בשלב זה היא בעקב בקרב ההורים, לבית הספר שם טוב בשכונה, האמהות מתפנות לעבודה ושבעות רצון מן החינוך.

בתי ספר שורדים -

נמצאו 12 בתי-ספר שורדים (שהם 37.5% מכלל בתי-הספר)

דוגמא לבית-ספר שורד בגלל העדר שאיפה פדגוגית/לימודית -

עבור בית הספר המדובר כניסת החוק היוותה מהלומה קשה. לבית הספר אין שאיפה פדגוגית, הוא שורד ממילא, כניסת החוק הוסיפה על בעיותיו הטבעיות ולא תרמה להתמודדות אתו. השעות הנוספות הוקצו למורים צעירים, כאשר המורים הותיקים חשו שאלו נכנסו לבית הספר בתנאים מועדפים. ההורים שהיו מורגלים להשאיר את ילדיהם עם אמותיהן בבתיים בשעות הצהריים התקשו להסתגל לרעיון החדש, איש לא סייע להם בכך, שכן להנהלה לא היה שאיפה פדגוגית לימודית ממנה יגזרו את ההסבר. נוצרה תסיסה בקרב ההורים והמורים כאחד ובית הספר מתמודד עם התנגדויות רבות, בלי למצוא פתרונות הולמים.

דוגמא לבית ספר שורד למרות שיש לו שאיפה פדגוגית/לימודית, אך חסר כוחות ארגוניים, אין לו גמישות ארגונית וכוחות ליישם בהצלחה את החוק – בית ספר ממלכתי אזורי, אשר האוכלוסייה המזינה שלו חזקה יחסית ויציבה לאורך השנים (למעט דלדול מסוים עקב התבגרות), לבית הספר תפיסה ברורה של שילוב הגורמים השונים: מורים, הורים ותלמידים בפיתוח וביישום והם הפעילו תפיסה זו גם לגבי החוק. בית-הספר (כפי שמשקף בראיונות המנהלת והמורים) רוצה לעבוד בדרכי עבודה מגוונות וגמישות.

אולם הצוות לא השקיע את המשאבים ואת תפיסת המשאבים והאמונה הדרושה על מנת להצליח. התנאי ההכרחי שהוא המשתנה הבלתי תלוי של שאיפה פדגוגית – התקיים, אבל המשתנים המתערבים שהם התנאי ההכרחי להצלחה, קרי כוחות ארגוניים – לא קיימים בבית הספר. את כל הכוחות הארגוניים שלו גייס בית הספר כנגד החוק. בית הספר פועל כמערכת אחת התומכת ומזינה ביטויי התנגדות. מורים מצדיקים ומשתפים פעולה עם ילדים עייפים שלא באים לבית הספר, ההורים תומכים בחוסר הרצון של המורים ליישם, והמורים מבינים את ההורים.

צוות המורים חש כי יש צפיפות, לכלוך וקושי בהזנה, בפועל מצאנו שכל אלה טובים יותר מאשר ברוב בתי-הספר האחרים שבהם צפינו. בית-הספר מתלונן על לחץ שמפעילות תכניות חינוכיות אחרות הקיימות בתוכו, תכניות אשר בפועל יכלו לסייע.

תכנית הלימודים נבנתה במתכונת בעייתית. מצאנו למשל שעורי מדע בסוף היום, שעורים שבנויים בקבוצות עבודה אך ללא הנחיה של המורים, תחושת עייפות וחוסר ריכוז בשיעור.

כל התלמידים שרואיינו מבטאים סבל רב רבים טוענים שאין להם זמן לעצמם, שאין להם די זמן להכנת שעורי בית, ושיזמנם בבית מוקדש בעיקר להכנת שעורי בית ולצפייה בטלוויזיה.

על אף העובדה שהחוק מיושם בבית הספר במשך שלוש שנים, צוות המורים התארגן כנגד יישום החוק, הפעיל כוח בתוך בית הספר ומול הפיקוח להפסיקו. בניגוד לבתי-הספר האחרים, הכוח של בית הספר שמתבטא במחויבות הצוות, בא לידי ביטוי בגיוס מלא שלו להתנגד ליישום החוק. הצוות חש שעשה את המירב לנסות וליישם, אך לתפישתו, ללא תנאים לא ניתן להמשיך בכך. מרבית ההורים מתנגדים לחוק, חלקם באים פיזית לקחת את הילדים לפני הזמן בטענה שאין להם זמן לבלות עם הילדים. ההורים מתלוננים, בכתב להנהלה ובעל פה על העדר תנאים פיזיים ועל חוסר ההתאמה של המורים – עייפים ולא אטרקטיביים. העדויות מראות שיישום החוק, לא רק שלא תרם, אלא אף גרע. הצוות מדווח על אלימות גבוהה יותר בסוף היום, בעיות משמעת שמתבטאות בתסיסה בכיתות הגבוהות ובחוסר אונים, בכי ועייפות בכיתות הנמוכות.

בתי ספר לא שורדים –

נמצא בית ספר אחד שלא שרד.

מטבע הדברים, במדגם שלנו זיהינו בית-ספר אחד מהקבוצה הזו. מטבע הדברים, שכן בתי-ספר שויתרו על החוק ולא שרדו, לא נכללו בדגימה מראש. במקרה הזה היה בית-ספר מחויב לחוק בעת ביצוע הדגימה, אולם תהליכים שונים שחלו בו במשך תקופת הפעילות גרמו לו לוותר על יישום החוק.

בבית-הספר פעלה בעבר מנהלת בעלת שאיפה פדגוגית לימודית. בתקופת פעולתה בית-הספר התחייב לממש את החוק. עם עזיבתה, מונתה מורה מבית-הספר כמנהלת זמנית. למנהלת זו היה קשה להגדיר שאיפה פדגוגית, היא הצהירה על קושי זה. בנוסף לכך, חברו קשיים ממשיים רבים. בית-הספר מאכלס תלמידים משכונות שונות בעלות הבדל גדול מבחינה סוציו-אקונומית. בעוד ההורים ה"חלשים" יותר מבחינה סוציו-אקונומית בקשו לממש את יישום החוק, שכן הם רצו בחוגים והפעלות שאין ידם משגת עבור ילדיהם, ההורים ה"חזקים" בקשו להפסיקו. הם רצו לשלוח את ילדיהם לחוגים פרטיים. המנהלת, בהעדר שאיפה פדגוגית ובהעדר סמכות (הוגדרה כמנהלת זמנית), לא הצליחה לשמור על יישום החוק, והתהליך הופסק.

הקשר בין מודלים שונים של הפעלה לבין הצלחה או אי הצלחה של יישום החוק

בהמשך ניסינו לבחון את הקשר בין מאפיינים שונים של הפעלת החוק לבין הצלחה או אי הצלחה של יישומו בבית הספר.

בטבלה הבאה מוצג הקשר שבין הצלחת בתי הספר לבין דפוסים שונים של הפעלה כמו היסמכות על כוחות פנימיים או על כוחות חיצוניים, שימת דגש על הרחבת מקצועות לימוד או על העשרה, ושימוש בשעות רחב.

טבלה מס' 29: הקשר בין הצלחת בתי הספר לבין דפוסים הפעלה שונים.

שם	מידת הצלחה	כוחות פנימיים	גופים חיצוניים	תוספת לימודית	העשרה	שעות רחב ¹⁹
1 ממ"ד	בינוני	+				20%
2 ממ"ד	שורד		קרב			
3 ממ"ד	בינוני	+			+	
4 ערבי	בינוני		מתנ"ס	+	+	
5 ערבי	שורד	יועצת				
6 ממלכתי	שורד	+		+	+	אין
7 ממלכתי	שורד	+		+	+	+
8 ממלכתי	מצליח	+		+	+	+
9 ממלכתי	לא שורד	+	קרב	+		
10 ממלכתי	מצליח	+		+	+	
11 ממ"ד	שורד					
12 עצמאי	מצליח מאד	+		+	+	
13 אזורי ממלכתי	מצליח מאד	+	מעט קרב	+	+	+
14 אזורי ממלכתי	מצליח	+		+	+	+
15 דרוזי	מצליח	+		+	+	+
16 ערבי	שורד	+		+	+	
17 ממ"ד	שורד	+		+		
18 ממד תורני.	מצליח מאד	+		+	+	
19 אזורי ממלכתי	שורד	+	+	תוספת שווה בכל התחומים בהם פעלו בעבר		
20 ממלכתי	בינוני	+	+	+	+	
21 עצמאי	שורד	+	-	+	+	+
22 ממ"ד	שורד		+	+	+	+
23 בדואי	שורד		+	+	+	
24 בדואי	שורד	+	+	+		
25 ממ"ד	מצליח מאד	+	+	+	+	+
26 ממלכתי	בינוני	+	-	+	-	
27 ממ"ד	מצליח	+	-	+	-	
28 ממ"ד	מצליח	+	+		+	
29 ממ"ד	בינוני		+		+	
30 תורני	בינוני?	+			+	
31 ממלכתי	בינוני	+	+	+	+	
32 מלכתי	מצליח	+	+	+	+	

¹⁹ עמודות שעות הרחב מלאה בחלקה בגלל חוסר הנכונות של בתי הספר למסור דווחים או למסור דווחי אמת.

ניתוח ממצאי הטבלה

יש מעט מאוד דברים שניתן לומר ובמידה רבה של זהירות: אף לא אחד מבתי הספר המצליחים או המצליחים מאד נסמך רק על כוחות חיצוניים. כנראה לא ניתן להצליח רק עם גופים חיצוניים. לעומת זאת רק עם כוחות פנימיים אפשר להצליח ואפילו להצליח מאד. ממצא זה מחזק את טענתנו לגבי חשיבות הכוחות הארגוניים של בית הספר כגורם מפתח להצלחה.

שעות העשרה או תוספת לימודית כשלעצמן אינן מנבאות הצלחה. הצהרה על שעות רוחב כחלק מהקונספציה החינוכית של בית הספר בהקשר עם יישום החוק, באה כמעט רק מבתי ספר מצליחים (יתכן שגם לאחרים יש, אבל אינם מצהירים שזה מה שם עושים, או שזה איננו חלק מהתפישה שלהם).

כל הממצאים מהטבלה הזו עולים בקנה אחד עם ממצאים קודמים. אולם בסך הכל קשה לטעון לקיומו של מודל "מוצלח" לעומת מודל "לא מוצלח". גורמי ההצלחה או אי ההצלחה נובעים כנראה מתכונות של בית הספר ולא ממודל היישום של החוק.

הקשיים בהפעלת התוכנית

כפי שכבר נכתב, במהלך הערכה זו רואינו מאות מרואיינים. הם מייצגים את מגוון אוכלוסיות המפעלים והנהנים, מגוון מגזרים ומגוון בעלי תפקיד. אחד הדברים העיקריים, העולה כמעט בכל ראיון, בין אם ראיון עם התומכים בחוק, ובין עם המתנגדים לו הוא הקשיים. כולם כמעט מסכימים שיש בהפעלת החוק קשיים מרובים, שהמערכת לא ערוכה לקבלתו ביזית ובעמים רבות גם לא פדגוגית. הקשיים העיקריים הם בתחום: עייפות תלמידים, קשיי יישום (תכנון והפעלת שעות הלימודים) וההזנה.

תחילה נציג טבלה מתוך שאלוני המנהלים הממפה את הקשיים המרכזיים. בהמשך נדון בקשיים הללו לאור ממצאים ממחקרי הרוחב והממצאים בגנים. בשאלוני המנהלים בסוף התקופה התבקשו המנהלים לענות על השאלה עד כמה התופעות הבאות באות לידי ביטוי בבית ספרם כקשיים ליישום החוק:

טבלה מס' 30: התפלגות הקשיים השונים שציינו המנהלים, בהפעלת התוכנית (באחוזים)

אינו מהווה קושי	לא קושי מרכזי	קושי מרכזי	קושי מרכזי
16.9	43.4	39.8	התנגדות מורים ללמד שעות נוספות
44.3	25.3	30.4	אי לגיטימציה לשלב בכוח ההוראה מי שנו מורה
28.9	45.8	25.3	אלימות תלמידים
8.3	32.1	56.0	הזנת תלמידים
14.3	13.1	70.2	תשתיות פיזיות בבית הספר
9.5	20.2	70.2	העדר תקציבים לרכישת ציוד היקפי
43.4	42.2	14.5	התנגדות של הורים להשאיר את ילדיהם בבית הספר
23.8	42.9	33.3	קושי בהפעלת הילדים בשעות הנוספות
36.1	39.8	24.1	קושי בהרכבת מערכת השעות
22.0	34.1	43.9	הקושי לשבץ מורים בשעות הנוספות

כמעט כל נושא שהועלה מהווה קושי. הקשיים העיקריים המדווחים הם קשיים של תשתיות פיזיות והעדר תקציב לציוד. כמו כן מדווח קושי בהזנה. קשיים פחות מהותיים הם בתחום אי לגיטימציה לשלב בהוראה מי שאינו מורה והתנגדות של ההורים להשאיר ילדים בבית הספר.

המורים התבקשו לציין בשאלונים יתרונות וחסרונות להפעלת החוק. השאלה הייתה שאלה פתוחה. להלן התפלגות ההגידים שצויינו על ידי המורים.

טבלה מס' 31 : החסרונות בהפעלת החוק כפי שרואים אותם המורים.

אחוז היגדים	מכלל	מספר היגדים	הנושא
20.8%		219	עייפות, בעיות ריכוז ועומס על התלמידים
19.0%		200	בעיות יישום - פריסה לא טובה של שעות, הפסקות, תכנים
14.7%		155	מערכת ההזנה
14.2%		150	ציוד חסר - "תשתית" "תנאים"
9.4%		99	אחר
6.2%		65	יותר בעיות משמעת ואלומות
4.2%		44	עייפות הצוות*
3.0%		32	אין מספיק זמן לילדים בבית - צמצום שעות פנאי
2.5%		26	בעיות בהכנת שיעורי הבית / בכלל פחות לימודים בבית
1.7%		18	תכנים לא מתאימים או משעממים
1.2%		13	לא מתאים לחלק מהתלמידים
0.9%		10	אין מספיק בחירה לתלמידים
0.9%		9	"בזבוז זמן"
0.5%		5	הורים מתנגדים
0.4%		4	"הכל חסרונות"
0.3%		3	"רק ביביסיטר להורים"
0.3%		3	בעיות נוכחות של תלמידים
		1055	סה"כ היגדים

המורים רואים יותר חסרונות מאשר יתרונות (56% הגדי חסרונות לעומת 44% היגדי יתרונות, ראה הצגה בסעיף תלמידים).

* למעשה יש הרבה יותר התייחסויות לנושא העייפות של הצוות. חלק גדול מההיגדים לגבי העייפות של התלמידים התייחס גם לעייפות מורים. בחלק מהמקרים מצוינת בעיית העייפות בלי לציין מי הוא העייף. במקרה זה מצוינים רק מקרים שבהם הייתה התייחסות נפרדת ומפורשת לצוות. בשאר המקרים הם תויגו כעייפות תלמידים.

הבדלים בחסרונות על פי חתכים שונים:

בסעיף שלהלן נראה כי בעלי התפקידים, מחנכים ואנשי צוות ניהולי, רואים יותר חסרונות ביישום החוק מאשר המורים המקצועיים.

מחנכים - אין הבדלים גדולים בין המחנכים לבין המורים שאינם מחנכים מבחינת סוג החסרונות שהוצגו. באופן כולל המחנכים ייצרו יותר היגדים שליליים משיעורם במדגם (65.9% לעומת 62.2%), זאת לעומת המורים שאינם מחנכים שיצרו פחות היגדים שליליים משיעורם במדגם).

צוות ניהולי - אין הבדלים גדולים בין אנשי הצוות הניהולי ובין המורים שאינם חלק מצוות זה מבחינת סוגי החסרונות שהציגו. באופן כולל אנשי הצוות הניהולי ייצרו יותר היגדים שליליים מאשר שיעורם במדגם (37.3% לעומת 32%), זאת לעומת המורים שאינם חברי הצוות הניהולי אשר הציגו פחות היגדים שליליים מאשר שיעורם במדגם.

כיתות שבהן המחנכים מלמדים - במקרה זה ישנם מספר הבדלים - מורי הכיתות הנמוכות מייחסים יותר חשיבות ל"עייפות, בעיות ריכוז ועומס על התלמידים" מאשר המורים בכיתות האחרות (26% לעומת 18%). לעומת זאת מורי הכיתות הנמוכות מייחסים פחות חשיבות ל"עייפות הצוות" מאשר המורים בכיתות האחרות (1% לעומת 5% ו-6%). מורי כיתות הביניים מצביעים על יותר "ציוד חסר" ועל יותר "בעיות משמעת ואלומות" מאשר המורים האחרים (ציוד חסר - 17% לעומת 13%; בעיות משמעת ואלומות - 9% לעומת 7% ו-4%). מורי הכיתות הגבוהות מצביעים על יותר "בעיות ביישום לא טוב של החוק" מאשר מורי הכיתות האחרות (23% לעומת 19%). באופן כולל מורי הכיתות הנמוכות וכיתות הביניים טענו מעט יותר טיעונים שליליים מאשר שיעורם במדגם, זאת לעומת מורי הכיתות הגבוהות שטענו פחות טיעונים נגד היישום לעומת שיעורם במדגם.

מחסומים להפעלה מוצלחת של החוק - ציוד ומערכת ההזנה:

המורים נשאלו בפורמט של שאלות סגורות האם קיימות מערכות תשתית מסוימות ועד כמה חוסר קיומן מהווה בעיה להפעלת החוק. סקאלת התשובות חולקה לשניים - האם המערכת קיימת או לא, ועד כמה מהווה החסרון בעיה. הממצאים מוצגים בטבלה הבאה.

טבלה מס' 32 התייחסות המורים לנושא התשתיות. (בטור הימני אחוז המורים שטען שהתשתית איננה קיימת, ובטור השמאלי עד כמה מהווה התשתית בעיה בסולם שמ-1 כלל לא עד 5 – מאד)

ממוצע הבעייתיות של מחסורה של התשתית	אחוז מורים שהתשתית אינה קיימת	שטענו מורים שהתשתית אינה קיימת
4.01	79.8%	מערכת הזנה
3.56	55.2%	מגוון משחקים ועזרים
2.99	34.7%	כמות מספיקה של כיתות לימוד
2.50	29.0%	השתלמויות והנחיות למורות בתכנים חדשים
2.38	17.6%	הפסקה נוספת במהלך היום

מערכת ההזנה "זכתה" להתייחסות מיוחדת בשאלון. המורים נשאלו מספר שאלות לגבי מערכת זו, כאשר המורים שטענו קודם שמערכת ההזנה אינה קיימת בביה"ס התבקשו לדלג על שאלות אלו.

השאלה הראשונה הייתה האם יש מקום מסודר לאכול, וכ- 35% טענו שמקום כזה אינו קיים בביה"ס. השאלה השנייה הייתה האם יש מספיק זמן לארוחת צהרים - רק 9.1% טענו שאין מספיק זמן כזה. השאלה השלישית הייתה האם יש סיוע מספיק של כוח אדם לטיפול ראוי בארוחות - כ- 39% טענו שאין סיוע כזה.

המורים התבקשו גם להביע דעתם על המערכת - התקבלו בהחלט מספר היגדים חיוביים בנושא - "באופן חיובי", "המערכת מסודרת ומגוונת, הילדים מקבלים אוכל חם וטרי ואוכלים סביב שולחנות בחדר אוכל", "הילדים אוכלים במסגרת הקיבוצית-חדר אוכל, האוכל מגוון ועשיר". אולם מספר ההיגדים השליליים בהחלט גדול יותר - "המורים הפכו להיות מלצרים", "העובדה שלא כל הילדים אוכלים גורמת לקנאה", "הרע במיעוטו, מזמין הרבה שעות של השתוללות וחוסר כבוד".

גם בגנים מוצאים קשיים. 89 מבין 95 משיבות על שאלון גננות מנו לפחות קושי אחד. 83 ! מהן העלו קושי שני ו- 65 קושי שלישי - סה"כ הועלו 237 ארגומנטים של קשיים שחולקו ל- 25 תימות. הגננות רואות יותר קשיים הנוגעים לתפקוד הגן ובמיוחד עייפות ותנאים פיזיים לקויים, ופחות קשיים הקשורים לרמת המערכת - קשר עם הרשות, שגם מקומם לא נפקד. הממצאים ישולבו עם ממצאי בתי הספר בהמשך.

בהשוואה בין שני הסעיפים נראה שהגננות רואות יותר קשיים פנימיים של עייפות ומסגרת ופחות קשיים מערכתיים, שגם הם מופיעים בשכיחות גבוהה למדי. רובם מתמקדים סביב העדר משאבים (תקציב, ציוד, מבנה, תגמול). נראה שהגננות אינן חשופות לנושא המערכתי בכללותו ויש מקום לחשוב איך לעבוד עם נושא זה.

בבדיקות הרחב האיכותיות צוינו ברוב בתי-הספר מספר קשיים, ולא רק קושי אחד. לכן סך כל האחוזים גבוה מ- 100%.

קשיים ברמה הבית-ספרית והגנית

הקשיים העיקריים של המורים ברמה הבית-ספרית הם: הקושי ללמד בשעות האחרונות (נאמר ב- 14 בתי"ס שהם כ- 45%) ועומס שעות עבודה בבית-הספר (נאמר ב- 8 בתי"ס שהם כ- 26%).

המורים מדגישים כי שעות ההוראה האחרונות קשות להם ולתלמידים, בחלק מבתי-הספר מדגישים כי הקושי הוא יותר אצל התלמידים הצעירים. בשעות אלו ניכר חוסר ריכוז, בעיות משמעת והצורך לקיים שיעורים קלילים ולא הקנייה של חומר חדש.

במספר קטן יותר של בתי-ספר (5 שהם כ- 16%) ציינו המורים כי חוק 41 שעות דורש מהם הרבה יותר השקעה בהכנת חומרי למידה, מאחר ויש יותר שעות הוראה בכיתה, אך אין זמן ומשאבים לשם כך. אחת המורות סיכמה את הראיון במשפט: "חוק 41 שעות למעשה דורש יותר השקעה כי התלמידים נמצאים יותר שעות בבי"ס וצריך יותר לגוון את ההוראה. אז אנחנו משקיעות יותר זמן ומשאבים כאשר אין בעצם את שניהם, אז הכל נעשה על חשבון הזמן הפנוי והשעות עם הילדים הפרטיים שלי, ללא תגמול".

מספר מורים מביעים תרעומת כי חוק 41 שעות הונחת על המערכת מבלי לערב אותם או לשאול לדעתם. אחת המורות אומרת " ... (אני) מרגישה סטירת לחי מהמערכת. החליטו לעשות שינוי בלי שום בדיקת צרכים ורצונות... ", מורה אחר אומר " ... שיתייצעו עם המורים וישמעו אותנו... ". ראה בהמשך פרוט ממצאי מחקר הזוטא שעסק בשחיקה.

בגנים ציינו קשיים דומים שרובם נע סביב עייפות ובעיות חוסר התאמה פיזית (מבנה, שעות, תקצוב, ציוד). ההתפלגות בשאלון הגננות :

הארגומנטים העיקריים בשאלון הגננות לקשיים ברמת הגן :

- 83 גננות (35.0%) – עייפות הילדים והצוות
- 27 גננות (11.4%) – מבנה קטן וצפוף ולא מתאים להפעלת התוכנית
- 20 גננות (8.4%) – קשר רופף בין הגננת והסייעת והקמת מערכות ניהול מקבילות
- 15 גננות (6.3%) – קשיים בכל הנוגע לארוחה ובייחוד בגביה מההורים
- 12 גננות (5.1%) – שעות העבודה אחה"צ קשות יותר
- 11 גננות (4.6%) – חוסר תקציב
- 10 גננות (4.2%) – מחסור בפעילויות/ציוד

קשיים במערכת השעות :

בכ- 23% מבתי-הספר (7 בתי-ספר) ציינו קשיים הקשורים במערכת השעות הבית ספרית. קשיים אלו כוללים קושי בבניית מערכת שעות או קושי של המורים בכך שמערכת השעות שלהם מלאה בחלונות ודלתות. קושי נוסף הוא שההפסקות התקצרו כי המורים נשארים עם הילדים בכיתה בזמן האוכל, ומתקצרת להם ההפסקה והיכולת להתראות עם מורים אחרים.

קשיים ברמה האישית

קשיים ברמה האישית כוללים את העובדה שאין תגמול לעבודה בחוק 41 שעות, כי חוק 41 שעות פוגע בטיפול בילדים הפרטיים ובמשפחה, כי גברה שחיקת המורים בעבודה וכי נפגע מעמד המורה (צויין רק בשני בתי-ספר במגזר הבדווי). קשיים ברמה האישית ציינו בכ- 48% מבתי-הספר (15 בתי-ספר).

עיקר הקושי צוין לגבי אי התגמול של המורים ופגיעה בילדים ובמשפחה. המורים ממורמרים כי העבודה במסגרת יישום חוק 41 שעות אינה מביאה לתגמול כלשהו למורים, המקבלים את אותו השכר כמו מורים שאינם עובדים בחוק 41 שעות. כמוכן, יש קושי עם מורים המלמדים בחוק 41 שעות שילדיהם לומדים בבית ללא חוק 41 שעות, ועליהם לשלם יותר לשמרטפות. חלק מההערות ציינו קושי עם חיי המשפחה ככלל, כמו פגיעה בארוחות משותפות או קושי להתפנות לילדים הפרטיים כאשר חוזרים מיום עבודה ארוך בבית.

מחקר הזוטא שעוסק בשחיקה מצא קשיים שתורמים לשחיקת המורות. הקשיים כוללים : עייפות רבה, שחיקה ותחושות אשמה על שהן משאירות את ילדיהן לבד בבית בזמן שהן נשארות בעבודה. בנוסף, נמצאו שלושה פרמטרים המשפיעים על הדרך בה תופסות המורות את החוק בחוויה האישית שלהן.

1. תנאי ההעסקה, נמצא שכאשר יוח"א מביא עמו הרעה בתנאי ההעסקה, מורות מביעות

כעס, התמרמרות ומתקשות לראות יתרונות ביוח"א. לעומת זאת, כאשר תנאי ההעסקה משתפרים בעקבות יוח"א, המורות נוטות לראות יתרונות ביוח"א ולהשלים עם הקשיים שהשינוי בסדר היום מעורר.

2. ממד הזמן, נמצא שעם הזמן מורות מבטאות תחושות של הסתגלות לשינוי שהביא עמו

יוח"א. אולם, משתנה זה נמצא רק בבתי הספר בהם השתפרו תנאי ההעסקה של המורות בעקבות יוח"א ובבתי הספר בהם השכילו לערוך שינויים בעקבות למידה של התוכנית.

3. סוג התפקיד, נמצא שככל שהמורה ממלאת תפקיד בכיר יותר יש לה יכולת רבה יותר

לראות את היתרונות

ביוח"א.

מחקר הזוטא שם במוקד את המורות. ניתן לומר שהמורות הן המחוללות את השינוי בשטח ולכן מן הראוי להתייחס באופן מעמיק יותר לדרך בה הן חוות את יוח"א ולהשפעה של חוויה זו על יישום החוק בבתי הספר.

קשיים ברמת המערכת

הטבלה הראשונה בסעיף זה מלמדת אותנו כי המנהלים נמנעו מלהזכיר במפורש קשיים מסוג זה. הם התייחסו יותר לקשיים ברמת ציוד ופחות לקשיים הנובעים מהקשר עם הרשות או עם המשרד. הגננות התייחסו לסוגיה זו. קשיים אלו דווחו בגנים בהיקף רחב, אם כי פחות מהקשיים ברמת הגן עצמו. להלן הפרוט:

65 גננות (מתוך 95) העלו לפחות קושי אחד ו-19 העלו קושי נוסף – בסה"כ 84 ארגומנטים לקשיים במעורבות של הרשויות המקומיות שחולקו ל-8 תימות.
25 גננות (29.7%) – תקציב קטן מדי – אין סיוע מספיק לנושא התזונה
20 גננות (23.8%) – מחסור בציוד/פעילויות
9 גננות (10.7%) – חוסר התאמה של המבנה
9 גננות (10.7%) – חוסר תגמול הולם של העובדים (בעיקר סייעות)
7 גננות (8.3%) – אין הדרכה מתאימה
7 גננות (8.3%) – בעיה במציאת כ"א מתאים לעבודה כסייעות/מילוי מקום
6 גננות (7.1%) – קשיים בהעברות של תקציבים

לסיכום

תוצאות יישום החוק הן רבות ומגוונות. נציין בקצרה כי השינויים החיוביים שחלו בעקבותיו אינם רדיקליים והם משמרים את המבנה הקיים. העובדה שלא טופלו בעיות ארגוניות מערכתיות ובצידה העובדה שלא התקיימו מערכי הדרכה מספיקים יוצרות "תקרת זכוכית" לאפשרות למצות את מלוא הפוטנציאל מיישום החוק. מצאנו תרומות לתהליכי למידה והוראה, בעקר באותם הקשרים בהן הייתה תפישה מוקדמת ביחס ליישום. מצאנו מגוון של קשיים ובעיות, בעקר סביב עייפות ובעיות פיזיות.

אם ננסה לבחון מי הם הנהנים העיקריים מן החוק אפשר לשער שאוכלוסיות ההורים היא הנהנית העיקרית, אחריה אוכלוסיית התלמידים, כשאוכלוסיית המורים, ובעקר המורים המקצועיים נהנית פחות. גם בנושא זה מצאנו שינויים עם הזמן, המנהלים השכילו ליצור "התייחדות" של המורים עם הרעיון, אם כי שוב, עדין בעירבון מוגבל.

דיון בהנחות לאור הממצאים

כפי שהראנו בפרק א', פרק ההנחות, הנחות הפעולה של יישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות הן מורכבות. ישנן מעט הנחות גלויות, שתוארו בתחילת המסמך. בסעיף זה נתאר את ההנחות הסמויות, אלו שמשתקפות מתוך המעשים והפעולות. פרק זה הוא בדרגת הערכה שלנו את הממצאים ולא ממצא "ישיר". ההנחות יוצגו בקצרה, תוך דיון בקורתי עליהן, שכן הממצאים המתקפים אותם מופיעים בהרחבה בגוף הטקסט. יש דמיון וחפיפה מסוימים בין ההנחות השונות.

די בשינוי מסגרת ארגונית על מנת לחולל שינוי מהותי או פדגוגי

חוק שבוע לימודים בן 41 שעות הוא חוק מסגרת. גם במעבר להפעלתו הוא נשאר כמסגרת שבה מוגדרות שעות, תקנים וכללים להפעלה (למשל, דגש על תוספת שעות אורך ולא שעות רוחב). לעומת זאת, המטרות המנחות את יישום החוק הן רחבות ותובעניות – שיפור בהישגים ובדרכי הלמידה של אוכלוסיות חלשות. ההנחה החבויה כאן היא כי די שיוקצו השעות ויוגדרו תנאי המסגרת, והשינוי המיוחל יתחולל. בתי-הספר והגנים ימצאו את הדרכים המתאימות להביא להישגים המצופים. הנחה זו מתעלמת מכמה משתנים חיוניים: בעיות מסגרת אינן הבעיות היחידות הגורמות להצלחה או אי הצלחה בהישגים, המשתנה המתווך, שהוא המורה, או המערכת החינוכית, תפיסותיה ודרכי העבודה שלה, מהווים תנאי חשוב לא פחות. האם בהכרח תפיסות וידע ישתנו עם שינוי השעות? המבנה המקורי של יישום החוק לא הותיר זמן להשתלמויות ולהדרכות (אין הקצאה לשעות רוחב), אולם גם אם יש זמן כזה, האם כל מנהל יודע ויכול להגדיר עבור עצמו ולבנות עבור עצמו תכנית פעילות לשעות הנוספות ותכנית הדרכה מתאימה?

הנחה זו מתעלמת גם ממשתנה המוטיבציה. הראנו בדו"ח כיצד אותם אנשים (מנהלים, מורים, גננות והורים) שלא מבינים את רוח החוק, או את רוח השינוי הנעשה בבית ספרם אינם משתפים פעולה עם החוק או שאינם רוצים בהמשך יישומו. המערכת לא הגדירה דרכים לידע וליצור סוציאליזציה לחוק.

הממצא המתקשר עם הנחה זו:

גם אם הארגון קודם לפדגוגיה, על מנת שהוא יהווה מסגרת פעולה, הוא צריך להוות מסגרת ברורה וטובה. כיוון שהמסגרת הייתה כללית ולא אפשרה יצירה של מבנה ארגוני חדש (למשל, יותר פעילות במרחבים, יותר זמן לארוחות מסודרות), הרי שנגזר על השינוי הפדגוגי להישאר מוגבל. המבנה הארגוני לא הצליח להוות מסגרת תומכת או חממה למבנה פדגוגי.

הישרדות בסביבה משתנה ולא ברורה, היא תנאי הכרחי עבור ארגוני חינוך

הנחת יסוד נוספת הנובעת מההנחה הקודמת היא כי הארגון החינוכי ימצא דרך לשרוד ואכן ישרוד. הוא ימצא את כל הדרכים לבצע את השינוי המחויב, בתנאים דלים ככל שיהיו. בהעדר תמיכה כספית או הדרכתית, נגזר על השינויים להיות ברוב המקרים מצומצמים בהיקפים, לא רדיקאליים ועל כן גם מניבים תוצאות חלקיות.

מתקבל שינוי שהוא יותר שמירה והרחבה של הקיים ולא פריצת דרך. בתי-ספר וגנים שהייתה להם קודם תפיסה, שהיו להם מערכי תמיכה ומערכי הדרכה, ושאוּלֵי היו להם גם משאבים פיזיים טובים יותר, השכילו להשתמש בחוק באופן מושכל, ליהנות מפרותיו ולהביא להישגים. האחרים, דעכו עוד יותר.

מטרת החוק – לשמור על המבנה הארגוני הקיים ולא לשנותו

החוק משתלב במערכת ארגונית קיימת, מתוקף יישומו, נוספות למערכות אלו פונקציות נוספות, אולם המבנה הכללי, של תכניות הלימודים, של מטרות הלימודים, של החלוקות המסורתיות בין גנים, חטיבות צעירות וחטיבות בוגרות לא משתנה. לא הייתה הכוונה לשינוי כזה וגם לא נצפה שינוי בשטח.

ברמה הארגונית - גם לאחר יישום החוק, ההפרדה בין המוסדות החינוכיים הקיימים נשמרת כשהייתה. בניגוד לממצא על הבדידות הגדולה של המנהלים ולתיאוריות ארגוניות חדשניות יותר, המצדדות ביצירת קשרים מורכבים יותר בין מערכות (למשל, רשתות פעולה, צוותי עבודה של מנהלים ברשות וכו'), אין שום הכוונה במבנה הפעלת החוק להגיע למבנים כאלה. מפקחים ממשיכים להנחות את המוסדות באופן פרטני.

גם ברמת התכנים - הגננות עצמן תופסות את תפקידן כמהוות סוכנות סוציאליזציה של הילדים למערכת החברה והתרבות הקיימת. הן מדגישות היבטים של הקניית הרגלים וגיבוש חברתי יותר מהתפתחות אישית. בבתי הספר מדגישים מעט יותר התפתחות אישית, אבל שוב, לא מתוך קבלה

השפעתה של אורה בית ספרית ותפיסת עולם חברתית בית ספרית על מידת
זרכי השתלבותם של ילדים עולים מאתיופיה בתהליכי למידה מתקדמים

מחקר זוטא בבית הספר אפק

מחקר וכתובה – ארי נוימן

רקע כללי

בית הספר אפק נמצא בקיבוץ אפק. לומדים בו כ-175 ילדים בכיתות א' - ו'. בשכבות ב' - ו' יש כיתה בכל שכבה ואילו בשכבה א' יש שתי כיתות. כל שכבה שוכנת במבנה בו חללי למידה וחלל לאכילה ומטבחון. אוכלוסיית הילדים הטרוגנית מאד ומורכבת מילדי הקיבוץ, ילדים מן הסביבה (קריות) וילדי עולים מאתיופיה (כ-31 ילדים). עבור ילדי הקיבוץ זהו בית-הספר באזור הרישום שלהם, עבור ילדי הקריות, זהו בית ספר פרטי כשהם מגיעים אליו מתוך בחירה ובתשלום, עבור ילדים יוצאי אתיופיה, זהו מפעל חינוכי הקולט אותם ללא תשלום. המנהלת ותיקה ומכהנת בתפקידה מזה 12 שנים. בית הספר מקיים יום לימודים ארוך שנים רבות, באופן פרטי במסגרת הקיבוץ, ונכנס למסגרת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות לפני שנתיים. הילדים מקבלים ארוחות ביניים וארוחת צהריים חמה ממתבח הקיבוץ. כיום מורים ומחנכים נשארים בבית הספר יומיים בשבוע עד השעה 15:30. הילדים לומדים במסגרת היום הארוך חמישה ימים בשבוע. בבית הספר אין דגש מיוחד על הישגיות, וילדים אפשרות לבחור מגוון פעילויות במסגרת היום הארוך (לכל תלמיד מערכת אישית), אך בכל יום מוקדש זמן לעבודה אישית להכנת משימות ושעורים. כך נוצר מצב שבו שעות אחר הצהריים מוקדשות לפעולות העשרה וגם להתמודדות עם מטלות הלמידה. קליטת הילדים העולים החלה לפני 4 שנים. הם מגיעים מן הסביבה (בעיקר מאזור צור שלום). ובשנת תש"ס יסיים המחזור הראשון של הילדים את לימודיו בבית הספר אפק, ויעבור ללימודי חטיבת ביניים, עם שאר תלמידי אפק, בבית הספר עברון.

הרציונאל למחקר

מחקר זה שייך לקבוצת מחקרים הבוחנת התמודדות של בתי ספר ביום לימודים ארוך עם נושא ההישגים הלימודיים. נושא זה נבחן על ידינו מכמה היבטים. במחקר זה אנו בוחנים עד כמה יום החינוך מאפשר לילדים עולים למצות את הפוטנציאל הקוגניטיבי והלימודי הגלום בהם. בשל אופיו של בית הספר ההתמקדות הינה במשמעות הרחבה של הישגים לימודיים. אין הכוונה לציונים במקצועות היסוד (למרות שגם אילו נלקחים כאן בחשבון) אלא להשתלבות, לתחושת השתלבות ולביטויים מעשיים של למידה בסביבה מתקדמת. תפישת בית הספר היא כי אין להפריד בין יום הלימודים ה"רגיל" לבין תוספת השעות של החוק. תפישה זו עולה מן ההורים, המורים והמנהלת. ניכר כי בבית הספר אין דגש מיוחד על הישגיות וציונים. יש חינוך לאוטונומיה, אחריות, בחירה ומודעות יש פתיחות ללמידה של מקצועות

העשרה (נגינה למשל) גם על חשבון מקצועות כגון אנגלית. שעורי העשרה משולבים לאורך כל היום ולכל ילד מערכת שעות אישית, המביאה לידי ביטוי את שעורי ההעשרה אותם הוא בחר.

בית הספר קולט כאמור ילדים יוצאי אתיופיה. הוא מדגיש תהליכי למידה וחינוך ייחודיים. מאמרים רבים העוסקים בילדים יוצאי אתיופיה מלמדים על הקשיים הרבים בהשתלבות הלימודית. מעבר לקשיים רגילים המלווים ילדים עולים, לילדים יוצאי אתיופיה יש בעיות ייחודיות. רובן נובעות מהעובדה שחלק גדול מן ההורים לא חווה בעצמו למידה בבית ספר ואינו יודע קרוא וכתוב. ההורים אינם מצליחים להוות סוכן סוציאליזציה לתהליכים החינוכיים של הילד בבית הספר (עמידה בזמנים, חלוקת מטלות, נקיון) ולא כל שכן לתהליכים הלימודיים (בקרה על שעורי הבית, סיוע בשעורי הבית, קיומם של תהליכי למידה מקבילים בבית). תפיסות נוספות, כגון זו של סמכות, גם הן שונות בין אתיופיה וישראל. כך נוצר מצב שבו משפחה אתיופית מתקשה לקבל ולהבין את הסמכות שמיוצגת על ידי מורה ישראלית. באתיופיה המורה הוא גבר, לבעל סמכות יש סמכות מלאה ובלעדית על הילד. אם ילד הולך לבית ספר, בית הספר מחנך אותו, מאכיל אותו וכו'. הסמכות החלקית, הנתונה בידי נשים, אינה מובנת להורים יוצאי אתיופיה והם גם לא מצליחים לתווך אותה לילדים. בחרנו לבדוק האם תהליכי החינוך הייחודיים שיש בהם, בין היתר, שוויוניות, דגש על עבודה אישית, ותחרותיות מועטה אכן מאפשרים גם לילדים האתיופיים למצות את עצמם. האם ניתן לזהות אלמנטים חינוכיים ולימודיים אשר גורמים להשתלבות טבעית ותקינה יותר של ילדים יוצאי אתיופיה בתהליכי למידה. וכמובן, אם כן, מהם.

מחקר זה יוכל לתרום להבנה על דרכי שילובם של עולים ובמיוחד עולים מאתיופיה, בתהליכי למידה מתקדמים וליצור הבחנות בין סוגים שונים של תהליכים כאלה. הוא עשוי להציע דרכים לקידום הישגים לימודיים ועשוי להעלות על פני השטח סימני אזהרה מפני קשיים אחרים. אולם, כדגם חינוכי מעניין, המודל המחקרי יכול לשפוך אור על פיתוח תהליכי למידה ותהליכים קוגניטיביים בכלל, ללא קשר לאוכלוסייה כזו או אחרת.

מטרות המחקר

למחקר זוטא זה שלוש מטרות עיקריות:

- 1) להגדיר את תפישת הקליטה של בית הספר ולבחון את המתרחש בשטח לאור תפישה זו.
- 2) לבחון את היכולות הקוגניטיביות של עולים לאור תהליך הקליטה הייחודי המתקיים בבית הספר, וזאת מבחינת התפקוד בשעורים, מידת ההישגים ותחושת היכולת.
- 3) להתבונן על תהליכי למידה ותהליכים קוגניטיביים המתפתחים בתהליך הלימודי הייחודי שנוצר, בכל רובדי האוכלוסייה.

כלים

לצורך המחקר השתמשנו ב:

- תצפיות: 14 ימי תצפית בבית הספר ובכיתות. במהלך התצפיות ליוו המעריכים את הכיתות בהם צפו במהלך כל הפעילויות שלהם (שעורים, משחק בהפסקות, אכילה, שעורי העשרה) ובחנו חומרי לימוד. התצפיות הראשונות היו פתוחות לחלוטין. התצפיות האחרונות קודדו על

פני פרמטרים שנבחרו לאור המתרחש בכיתות ולאור מטרות המחקר (נספח מס' 1- דף תצפית). בתצפית התייחסנו ל:

- מימדים הקשורים לשיעור עצמו (מקצוע, מבנה, סוג המטלה, אמצעים בשימוש...)
 - מימדים הקשורים למיומנויות הנדרשות, כלומר מיומנויות טכניות (כתיבת סיכום, חיפוש חומר, שאילת שאלות וכו') מיומנויות קוגניטיביות (מיומנויות לפי בלום, וכן מיומנויות אחרות כגון קישור בין חלקי ידע, שאילת שאלות, פיתוח השערות וכו') ומיומנויות רגשיות חברתיות (שיתוף פעולה, הפצת ידע, עזרה לזולת, שימוש ברגש וכו')
 - מימדים הקשורים למקום העולים באופן ספציפי ביחס לשאר הכיתה.
 - ראיונות: עם מנהלת בית הספר, המורים, וילדים, יוצאי אתיופיה ושאינם יוצאי אתיופיה, מכיתות שונות (תוך התמקדות על כיתות ה,ו). בראיונות נשאלו שאלות כלליות לגבי בית הספר, שאלות המתייחסות ללימודים במסגרת שבוע לימודים בן 41 שעות, ושאלות ומתייחסות למושאי מחקר הזוטא (למשל מה לומדים, מה אוהבים ללמוד, מה מצפים מעצמם, מי החברים, מתי נפגשים, אילו מקצועות קשים ללמידה, מה קורה בהפסקות וכו').
 - קבוצת מיקוד של הורים – בקבוצה זו השתתפו הורי ילדי הקיבוצים והקריות אך לא הורים לילדים עולים. ביום בו קיימנו קבוצת מיקוד להורים לא הגיעו הורים יוצאי העדה למרות שהוזמנו על ידנו. בית-הספר רחוק למדי ממקום מגוריהם, ללא אפשרות לתחבורה סדירה. הורים יוצאי אתיופיה לא רואיינו בנפרד בגלל רגישות העדה לתהליכי בקרה והערכה של מערכת החינוך בקרב ילדיהם.
 - כמו כן נאספו ציוני כל הילדים באחת מכיתות ו. נאספו ציונים בשלושה מקצועות (אנגלית, עברית וחשבון) בתחילת השנה ובסופה לצורך השוואה. בכיתה זו 23 ילדים, מתוכם 5 ילדים יוצאי אתיופיה.
- לצורך בחינת הקשר בין יכולות קוגניטיביות ותהליך הקליטה התמקדנו בעיקר בכיתה ו (שם רואיינו 19 מתוך 21 בני הכיתה) ומעט גם בכיתה ה.

ממצאים

1. ממצאים ביחס לתהליכי העבודה בכיתות

חלק גדול מן הממצאים מתייחס לתהליכי העבודה בכיתה בכלל. רק בהמשך נדון בשילוב הילדים יוצאים אתיופיה בתהליכים הללו.

מבנה השעורים

התצפיות נערכו ב- 10 שעורים בהם נלמדו מקצועות דיסציפלינאריים (כגון חשבון, לשון וכו') וב 4 מקצועות ייחודיים (חינוך, גישור וכו').

מסגרת העבודה בכיתות

ברוב המיקרים התצפיות נערכו במצב בו הכיתה הייתה מחולקת לשתי קבוצות, אשר כל אחת לומדת מקצוע שונה במקום שונה, והתצפית התמקדה באחת הקבוצות.

ניכר כי קיים מגוון באופן העברת השעורים. צפינו ב 5 מיקרים של עבודה כיתתית (הכיתה מתפקדת כקבוצת למידה), 2 מיקרים של חלוקת הכיתה לקבוצות עבודה (לאחר החלוקה הראשונית), 3 מיקרים של עבודה עם דפי עבודה, 2 מיקרים של מבחן, 2 מיקרים של עבודה יחידנית ומיקרה אחד של שעור פרונטאלי.

כמו כן, ניצפה שימוש באמצעי הוראה מגוונים: דפי עבודה (6) לוח (5) ספרי לימוד (3) חוברות עבודה (3) טלוויזיה (1). ברוב המכריע של השעורים נעשה שימוש ביותר מאמצעי אחד.

מודל העבודה מגוון מאד, הילדים מתפעלים לקבוצות עבודה ויש שימוש מגוון בעזרי למידה. לא ניכרת העדפה לפעילות יחידנית או קבוצתית, אולם נכרת העדפה לפעילות הפעלתית. המודל הפרונטאלי זניח בכלל המודלים הללו.

מיומנויות נדרשות

- מיומנויות טכניות - ככלל, הייתה דרישה מועטה בשעורים להפעלה של מיומנויות טכניות, ובמיוחד בהשוואה לדרישה הגבוהה להפעלה של מיומנויות חברתיות רגשיות, והגבוהה עוד יותר להפעלה של מיומנויות קוגניטיביות. כאשר הייתה כזו היא הייתה בעיקר דרישה לפתרון תרגילים ומענה לשאלות. צפינו במקרה אחד של הקפדה על דרישה לקרוא הוראות ובמקרה אחד של דגש חזק על משמעת (משמעת נדרשה ברוב השעורים ברמה זו או אחרת).
- מיומנויות קוגניטיביות - ברוב השעורים הייתה דרישה להפעלה של יותר ממיומנות אחת. להלן מובאות המיומנויות הנדרשות ומספר הפעמים בהם צפינו בדרישתן:
ידע (8), הבנה (9), יישום של ידע קודם (10), הכללה או הפשטה (5), ניתוח (כולל ניתוח מצבים) (4), הערכה (1), זיכרון (1), שאילת שאלות או פיתוח השערות (6), קישור בין חלקי ידע (2), יצירת ידע חדש (4).

נראה כי תהליך הלימוד מכוון להתפתחותן של מיומנויות קוגניטיביות גבוהות, בד בבד

עם כך שהוא אינו מזניח את הידע. שוב ניתן להתרשם מן המגוון במיומנויות וכן

משילובן של מיומנויות חדשניות יחסית במערכת החינוך כמו שאילת שאלות,

פיתוח השערות וקישור בין חלקי ידע.

- מיומנויות רגשיות וחברתיות - קשב (1), שיתוף פעולה (2), עבודה בצוות (2), עזרה לאחרים (1), שיתוף פעולה עם המורה (2), פתיחות (1), התמודדות עם חוסר ודאות (2), "אומץ" לענות על שאלות לא ידועות (2).

נראה כי מפותחות גם מיומנויות שבין אדם לזולתו – שיתוף פעולה, עזרה, עבודה בצוות, וגם מיומנויות שבין אדם לעצמו – אומץ, התמודדות עם חוסר ודאות, קשב.

ככלל נראה כי השעורים דורשים מן הילדים להפעיל מיומנויות גבוהות הן במישור הקוגניטיבי והן במישור הריגשי.

2. ממצאים ביחס לאווירה בבית הספר ותפישת הקליטה

באופן כללי, התחושה מצד כלל הילדים ושל הוריהם בבית הספר היא של הנאה ושביעות רצון. רוב המרואיינים (בני קיבוץ, עירוניים ועולים) מרוצים שבית הספר מקיים את חוק שבוע לימודים בן 41 שעות, ולא היו רוצים לגמור את היום באופן משמעותי מוקדם יותר. הורים וילדים שהתנסו בבתי ספר אחרים, מצהירים בוודאות על עדיפותו של בית-הספר הנוכחי. הורים חברי קיבוץ שמחים על המפגש בין הקבוצות השונות. כולם מרגישים שילדיהם נתרמים במובן הלימודי והחברתי. ניכר כי ההורים, הילדים והמורים מכירים בכך שבית-הספר מהווה מעיין חממה, מעריכים את זה ומעוניינים להדגיש ולשמר את זה ("זה בית הספר טוב שעוזר לי ואני מקבלת הישגים טובים"). "יותר חופשי, יותר בחוץ. אפשר לעשות מה שרוצים. בביה"ס הקודם היתה יותר אלימות: היו כמה ילדים שהתעללו... פה הילדים יותר שמחים וחופשיים. יותר עוזרים", "בעיר יש יותר לימודים בכיתה ויש יותר אלימות. בעיר המורים פחות שמים לב [לילדים]. כאן אתה לא מרגיש שאתה לבד. לפעמים בעיר אני מרגישה לבד")

תהליך הקליטה נתפס בעיני המנהלת כ"שירות ושליחות". תפישת הקליטה של בית הספר כפי שהיא באה לידי ביטוי בראיונות עם מורים, הורים וילדים היא תפישה של "אימוץ שוויוני". בית הספר מאמץ את הילדים העולים אליו מכל הבחינות (לימודית, חברתית, תרבותית), ודואג לכך שהיחס אליהם יהיה כאל ילדים אחרים. במקומות בהם העולים זקוקים לתגבור הם מקבלים אותו ככל ילד אחר ("פה נשארים אחת"צ כדי לקבל עזרה בשיעורי בית", "לא ראיתי [בבתי ספר אחרים] מורים כל כך טובים שעוזרים במבחנים..."), "אנחנו מאד מתקדמים [בלימודים]. יש הרבה עזרה ותמיכה"). כתוצאה מתהליך האימוץ העולים הופכים לחלק מאוכלוסיית בית הספר וכפי שהגדיר זאת אחד ההורים: "הם שווים... הם הפכו לאשכנזים פורחים, הולכים יחד, מתחבקים, ומשחקים".

ואכן, גם מן התצפיות עולה כי הילדים העולים מעורבים בחיים החברתיים של בית הספר במהלך שעות הלימודים באופן מלא. כל ילד משתייך לקבוצה/ות חברתית/ות משלו והקבוצות ברובן מעורבות (עולים, בני קיבוץ ועירוניים). רוב הקבוצות הן של בנים או של בנות בלבד אך יש כמובן גם קבוצות מעורבות מבחינת מגדר. במהלך שהותנו בבית הספר לא שמענו הערות גזעניות או התבטאות אלימה כלשהי, והילדים נראו פתוחים ומקבלים. אחת הדוגמאות הממחישות את האווירה בבית-הספר היא המתרחש בהפסקה. נראה שכולם משחקים עם כולם: עולים, עירוניים ובני קיבוץ, בנים ובנות, בוגרים (ה' ו') עם צעירים יותר וכו'. מאחר ובבית הספר יש רק מגרש כדורגל אחד ולכל כיתה מוקצה יום אחד בשבוע להשתמש בו, החליטו כיתות ו' ו-ה' לשחק יחד וכך ליהנות מיומיים במקום מיום אחד בלבד. אחת המחנכות מציינת שזה היה רעיון של הילדים. עם זאת, בית הספר מכיר בכך שלחלק מן הילדים העולים צרכים מיוחדים ונענה להם. צרכים אילו הם בתחום התשלום וההסעות לבית הספר ובתחום הלימודי (עזרה בהכנת שעורי בית, דרבון בלמידה למבחנים וכו').

בשעות אחר-הצהריים, המעורבות של הילדים יוצאי אתיופיה בחיים החברתיים של תלמידים אחרים מבית הספר נמוכה יותר, לעיתים עקב ריחוק פיזי וקשיי הסעה לעיתים מסיבות שונות. לעולים יש קשיי ניידות יותר מלכל קבוצה אחרת הן בגלל מחסור בתחבורה ציבורית והן בגלל העדר רכב פרטי. כל מפגש אחר הצהריים דורש ארגון מסובך, ומצריך לפעמים מוניות, לפעמים

השארות בבית הספר (כדי לחסוך נסיעה), גיוס של הורים להסעות או הזמנת הסעה על חשבון בית הספר. מהראיונות עולה כי ההורים אכן מתגייסים להסיע ילדים יוצאי אתיופיה לפעילויות ולמפגשים, אך בכל הקשור למקום הביקור קיים מצב לא סימטרי, ולרוב עולים מתארחים בבתי חברים ולא ההיפך.

למרות הקושי המנהלת מציינת כי "אין מצב שיש אירוע של ילדים בערב (למשל ימי הולדת) שלא מביאים ילדים שלא יכולים להגיע בעצמם. בית הספר נותן ברמה הכי שוויונית".

צוות ההוראה של בית הספר עוסק בקביעות בשאלת הצרכים של העולים. במסגרת עיסוק זה יש דיון מתמיד ברווחת העולים (האם יש להם איך להגיע לאירוע אחה"צ, אם יוצאים לטיול – האם יש להם ציוד וכו'). זה תחום שלם שהינו בלעדי בבית הספר לעולים ולאחרונה מתקיים דיון על "מה נותנים לעומת מה דורשים שההורים ישיגו לבד" (ושוב, רק ההורים העולים). ככלל בית הספר נענה לצרכים מיוחדים של העולים ותומך בהם באופן מקיף.

בניגוד לעיסוק המתמיד בתלמידים העולים אין עיסוק מקיף בשאלת ההורים. ההורים אינם מהווים כאמור סוכן סוציאליזציה טבעי לבית הספר. לכן, קיים חשש שההורים העולים לא שותפים לתהליכי הסוציאליזציה של ילדיהם עקב היותם נתמכים, ומעורבים אך במעט בתהליכי הלמידה של ילדיהם. הם לא חשופים לעקרונות ולתוצרים המקווים כפי שבית הספר רואה אותם. ההורים לא מקבלים הכשרה לתפקיד ההורי בהקשר החינוכי שנדרש בחברה זו.

העולים החלשים זקוקים למעקב מתמיד ואולי אפילו לסוג של פיקוח. מורה - "הם חוזרים מבית הספר, זורקים את התיק ויורדים לשחק כדורגל. אם יש מבחן אני מתקשרת להורים ואומרת להם שישבו את הילד ללמוד" – תלמידים חלשים אחרים לא מקבלים (וגם לא זקוקים) לתזכורת הזו אבל אצל העולים לדברי מורה - "אם ההורים לא יודעים שיש מבחן, לא תהיה למידה. אין מודעות ואחריות ללמידה".

כמו כן העולים משתמשים הרבה יותר מאילו שאינם עולים בעזרה המוצעת בהכנת שעורי הבית אחה"צ. "רצינו להקל עליהם את החיים. לתת כל יום עזרה בשיעורי בית כי אין מי שיעזור בבית". בנוסף לכך, ניכר הבדל משמעותי בין תלמידים עולים לבין אחרים מבחינת מידת הפתיחות והמוכנות שלהם להתראיין וכן מבחינת מידת הפתיחות שלהם במהלך הראיון. את העולים היה יותר קשה לראיין והם לא היו נלהבים לשוחח על עצמם, רגשותיהם וחייהם בכלל. בעוד שהילדים האחרים לחצו מאד להתראיין ושידרו כל הזמן צפייה לקראת הראיון (גם אם לא היה להם שום דבר "משמעותי" להגיד בסופו של דבר). השיחות עם העולים היו לקוניות מאד ונדרש מאמץ על מנת להפיק מידע בראיונות עימם. אף אחד מהם לא רצה במיוחד להתראיין ולא התאמץ להתראיין. תופעה זו מוכרת מאד בקרב יוצאי העדה.

3. ממצאים ביחס להשתלבות בתהליכי למידה ויכולות קוגניטיביות

לאור הנתונים ובמיוחד לאור השיחה עם המחנכת, עולה כי מקרב התלמידים העולים, 40% הם תלמידים טובים ו 60% הם תלמידים טובים פחות. זהו אחוז גבוה במעט מאשר בקרב התלמידים האחרים, שאינם עולים. זוהי תוצאה משמעותית לעומת ילדים עולים בבתי-ספר אחרים, שם הם נחשבים, בעשרות מקרים אחרים אותם בדקנו, לחלשים יותר. (צוות ההערכה הנוכחי העריך במשך השנים תוכניות רבות של שילוב עולים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך, בכל המקרים חזרה התופעה של נשירה מוגברת, כשל לרכוש מיומנויות בסיסיות של שפה וחשבון ופיגור כללי

בלימודים בקרב אחוזים גבוהים מבני העדה, למותר לומר, בקרב תלמידים בעלי אינטליגנציה תקינה.)

נראה כי בעוד מערכת החינוך הקונבנציונאלית לא השכילה לשלב תלמידים עולים בהתאם לכישוריהם הטבעיים, בבית הספר הנוכחי יש הצלחה גבוהה בכך. בבחינת הציונים נראה כי הממוצע של התלמידים העולים נמוך מזה של התלמידים שאינם עולים.

טבלה מספר 1: נתוני ציונים תחילת וסוף שנה כיתה ו', אפק

תלמיד	מספר תלמידים	חשבון	עברית	אנגלית	מקדם שיפור
ותיק	18	90.6	88.8	90.3	2.23-
עולה	5	74	78	73.9	5.4-

מקדם שיפור מחשב את ההשתנות בציונים בכל המקצועות בין תחילת השנה וסופה (חשבון תחילה - חשבון סוף)+(עברית תחילה + עברית סוף) + (אנגלית תחילה + אנגלית סוף). מן הטבלה ניכר כי ממוצע הציונים של העולים נמוך יותר ומקדם השיפור נמוך יותר. המחנכת מציינת כי התלמידים העולים הפחות טובים (בניגוד לתלמידים אחרים ברמתם הלימודית) זקוקים בעיקר לתגבור ב"מיומנויות למידה": איך למצוא חומר בספרייה, למידה לפני מבחנים, כתיבת עבודה לבד (ולא במסגרת קבוצה שבה אפשר "לצוף"), הכנת שעורי בית, הכנה עקבית של מטלות, וכו'. אולם הם שולטים במיומנויות הבסיס באופן תקין. מבחינת מידת ההיענות של התלמידים לדרישות להפעלת מיומנויות ברמה הקוגניטיביות והריגשית ניכר כי אין הבדל בין התלמידים העולים והאחרים. בולטת העובדה כי אין התייחסות שונה ברמה זו מצד המורה אל התלמידים העולים והאחרים. ההתייחסות היא בהתאם לכישורים ולהפעלתם ולא בהתאם למוצא.

תחושת התצפיתנים היא כי לולא קיומם של סימנים חיצוניים מבדילים היה קשה להבדיל בין העולים והאחרים. כך גם לגבי המוטיבציה להתפתחות והמשך למידה. ניתן כמובן לחלק את הכיתה לבעלי יכולות ומוטיבציה גבוהים יותר ופחות, אך במסגרת חלוקה זו התלמידים העולים משתלבים בפרישה הכיתתית.

4. ממצאים ביחס לעמדות ומוטיבציות

חלק מרכזי מהתקדמות הלימודית תופסות העמדות והמוטיבציות כלפי למידה וכלפי הישגים. ניסינו לברר סוגיה זו בראיונות.

המורים, ההורים והמנהלת סבורים כי ילדים עולים אשר מסיימים את בית הספר אפק יש "יותר סיכוי להצליח בחיים במדינה [בישראל]". הסיבות לכך הן קליטה טובה חברתית, תמיכה אישית ומתמשכת בתלמידים, והיכולת לעבור תהליך חשיפה לתרבות הישראלית ולהתמודד עם הניגוד העצום בינה לבין הבית ב"סביבת חממה".

מבחינת שאיפות לעתיד, נראה כי אין הבדל בין העולים לאחרים. חלק מן השאיפות שעלו הינן: מנכ"ל (בזק או בנק) ספורטאי או כדורגלן, רופא.

(1) תפיסת קליטה ייחודית

- תפיסת הקליטה של בית הספר היא של "אימוץ שוויוני". בית הספר מאמץ את הילדים העולים אליו מכל הבחינות (לימודית, חברתית, תרבותית), ודואג לכך שהיחס אליהם יהיה כאל ילדים אחרים. במקומות בהם העולים זקוקים לתגבור הם מקבלים אותו ככל ילד אחר.
- בהמשך לאמור בסעיף הקודם, יש בבית הספר מודעות לצרכים ייחודיים של העולים וניסיון לתת להם מענה. ישנן עדויות מפי סגל ההוראה כי העולים נעזרים יותר בעזרה בהכנת שעורי הבית הניתנת במסגרת יום חינוך ארוך. כמו כן מידת המעורבות של הורים עולים בלימודי ילדיהם היא נמוכה ובית הספר לוקח על עצמו לתמוך בלימודים במקומות בהם זה נדרש (הכנת שעורי בית, התכוננות למבחנים) ובכך יש מעין ויתור על ההורים כסוכני שינוי בתהליך הלמידה.
- ככלל, מידת שביעות הרצון מבית הספר גבוהה בקרב המורים, ההורים והתלמידים. כולם מרגישים שהילדים נתרמים במובן הלימודי והחברתי. הם מכירים בכך שבית-הספר מהווה מעין חממה, מעריכים את זה ומעוניינים להדגיש ולשמר את זה

(2) קליטה חברתית

- מבחינת הקליטה החברתית ניתן לראות תבנית של הצלחה.
- התלמידים העולים מעורים חברתית במהלך שעות הלימודים. הקבוצות אשר נוצרות הן לצורכי לימודים והן בהפסקות הינן מעורבות, ואינן מובחנות כלל על-ידי עולים או כאילו שאינם עולים.
- מחוץ לשעות אילו האינטראקציות החברתיות הינן תלויות אפשרות ניווד ולכן מוגבלות יותר. עם זאת בית הספר דואג לפתרונות תחבורה גם באירועים כלליים המתרחשים בשעות אחר הצהריים

(3) קליטה לימודית

- גם בנושא זה ניתן לראות תבנית של הצלחה
- בקרב התלמידים העולים יש תלמידים טובים וטובים פחות. לא ניכר הבדל משמעותי בהיבט זה בין עולים ללא עולים.
 - יש עדויות מפי סגל ההוראה לכך שתלמידים עולים פחות טובים מבחינה לימודית זקוקים למעקב ופיקוח רבים יותר מאשר דומיהן אשר אינם עולים. אך הם בעלי בסיס במיומנויות יסוד.
 - לא נראה כי יש הבדל בין עולים ללא עולים בכל הקשור למיומנויות טכניות קוגניטיביות או ריגשיות, או מבחינת השאיפות להמשך. בעוד שבתוכניות רבות של שילוב עולים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך, חזרה התופעה של נשירה מוגברת, כשל לרכוש מיומנויות בסיסיות של שפה וחשבון ופיגור כללי בלימודים ניכר כי כאן המצב שונה לחלוטין וכי, בבית הספר הנכחי יש הצלחה גבוהה בכך בשילוב תלמידים עולים בהתאם לכישוריהם

מכל האמור לעיל, נראה כי בבית הספר אפק, בהינתן תפיסת הקליטה המתוארת למעלה, עולים חדשים מעורים חברתית ומשולבים מבחינה לימודית באופן אשר כמעט אינו משאיר מקום לפער

בינם לבין תלמידים שאינם עולים. הגורמים לכך הם עיסוק מתמיד בשאלת הקליטה, דגש על הפן החברתי, אשר ככל הנראה כשהוא מסודר, מאפשר לילדים להתפנות ללימודים ותווך טוב של עקרונות בית הספר כלפי הילדים.

נצפה קושי בתווך עם ההורים. הם נשארים מאחור בתהליך הקליטה המוצלח הזה. ברור שאין זה מתפקידיו של בית הספר לטפח את ההורים, אלא שיש כאן סוגיה לדיון המשך במערכת החינוך הרבה.

דף תצפית פעילויות לימודיות

תאריך: _____ כיתה: _____

שעור מספר (במערכת): _____

מי מלמד: _____ (מחנך/מורה מקצועי/ ותיק / לא ותיק)

חשוב להתייחס בכל הפרמטרים למקום העולים מול הותיקים
 יכול להיות שחלק מהתצפית יהיה בכיתה וחלק בקבוצה או בכמה קבוצות עבודה. אם כן, אפשר
 להשתמש בכמה דפים.

ביחס לכל מיומנויות או מטלה חשוב לציין מה המסרים שמשודרים בפועל – גם בסמוי ולא רק
 המוצהרים. אם יש פער. צריך לכתוב.

בכל אחת מהרובריקות צריך לכתוב גם תאור וגם מסקנה. למשל במיומנויות: צריך לחפש נושא
 לעבודה אישית של שורשים. המיומנויות המודגשות: חיפוש, עצמאות, הכרה עצמית

	מקצוע
	תיאור המטלה שניתנה לתלמידים או שבה עוסק השיעור
	אם יש פרט מה רלוונטי על הרקע, כדאי להוסיף.
	אופי השיעור (פרונטאלי, עבודה בקבוצות...)
	אמצעים בשימוש (לוח, מפה, מחשב...)
	מקום התצפית בתהליך העבודה (צופה בשיעור ראשון, בשלב ההערכה...)
	במי/מה צופים (זוג, כיתה, קבוצה, מה הרכבה?...)
	מהן המיומנויות הטכניות שנדרשות (למשל כתיבת סיכום, חיפוש חומר, שאילת שאלות... חשוב לתאר מה קורה, וגם מה החלוקה בכיתה

	<p>האם דורשת מיומנויות קוגניטיביות ואילו (למשל: יישום, הבנה, הכללה, פיתוח השערות, תרגול ידע קודם, יצירת ידע חדש, ניתוח מצב, ניתוח נתונים...) חשוב לתאר מה קורה. וגם מה החלוקה בכיתה</p> <p>א. מיומנות ספציפית ב. מיומנויות לפי בלום</p>
	<p>האם דורשת מיומנויות רגשיות או חברתיות ואילו (למשל: שיתוף פעולה, חלוקת עבודה, עזרה לאחרים, הפצת ידע, תחושה, דמיון, שימוש ברגש...) חשוב לתאר מה קורה. וגם מה החלוקה בכיתה</p>
	<p>מהן מטרות המורה ועד כמה הן הושגו בשיעור</p>
	<p>מקום העולים מול הותיקים באופן כללי (למשל: שואלים, עונים, מפריעים, משתתפים, רדומים, עסוקים בדברים אחרים...)</p>
	<p>תיאור התצפית בנוסף על מה שעלה כבר קודם ודברים נוספים</p>
	<p>הערכה כללית. עד כמה השיעור מצה את הפוטנציאל הגלום בו. במה כן ובמה לא. עד כמה יוצאי אתיופיה באו לידי ביטוי ביחס לאחרים. במה כן ובמה לא.</p>

מחקר וכתובה – חגית הרטף

(1) רקע:

המידע שנאסף מבתי-הספר שבמדגם הראה כי חוק 41 שעות הביא לחיזוק של למידת חקר ולימוד בזמן גמיש. בחרנו להעמיק וללמוד על למידת חקר בשני בתי-ספר שבהם צוינו תחומים אלו. בבית-ספר אחד המידע שנאסף הראה כי למידת החקר היא בעיקרה למידה עפ"י זמן גמיש שכוללת גם בניית משחקים כחלק מתהליך הלמידה. לכן, המיקוד במחקר זה הוא על בית-ספר אחד שהינו ממלכתי-דתי המשרת אוכלוסייה חלשה מאד באזור השרון. המורות בבית-הספר קיבלו השתלמויות בלמידת חקר במסגרת פרויקט איל"ה שפעל 5 שנים בישוב ופעל לעידוד דרכי הוראה חדשות. הייתה מנחה שליוותה את חדר המורים והנחיה פרטנית למורות. בשנה שעברה אחת המורות בבית-הספר העבירה השתלמות למורות בנושא החקר. מורה זו מובילה את למידה החקר בבית-הספר. מאחר והמשרה שלה כוללת 30 שעות בבית-ספר, יש לה הרבה שעות עם כיתה ו', בה היא מחנכת. כתוצאה מכך והיא יותר גמישה ויכולה לעשות יותר שעות חקר. לא לכל מורה יש את היכולת לעשות זאת כי היא פחות שעות עם כיתה. למידת חקר פועלת במידה רבה בכיתות ו', אך מורות ה' מקבלות הנחיה מהמורה ויפעילו גם הם עבודת חקר בנושא אחר. תהליך זה עדיין לא החל. לדבריה, בכיתות הנמוכות אין עבודות חקר ברמה כזו, אך יש שימוש בחלקים מסוימים של חקר. ככלל, זה תלוי באופי המורה. בפורטפוליו עושים שימוש מאי עד ו'. כל חודש יש נושא בית-ספרי כשכל מורה בוחרת איך לעסוק בנושא ואלו מתועדים בפורטפוליו של התלמידים. יש מורות שמשלבות הרבה שאילת שאלות. לדברי המורה "כל מורה נאחזת בחלק כלשהו של החקר שמתאים לשכבה שלה".

(2) מטרות למידת חקר:

המשמעות של למידת חקר בעיני המורה היא דרכי למידה מגוונות. "אני מדברת על תהליכים שאנחנו מחזקים עוד מהגיל הרך, וזה מתוך אמונה של בית-הספר שכל תלמיד מסוגל להתפתח אם נספק לו הזדמנויות בתחומים שונים. במטרה שיוכל ל"שחות" בחטיבה בצורה עצמאית". המורה מסבירה כי למידת החקר כוללת שאילת שאלות, איסוף מידע, רפלקציה, הערכת תוצר, כאשר היא שמה יותר דגש על כלים ומיומנויות. לדבריה, למידת החקר היא חלק מתהליך של ביה"ס כחלק מקהילה לומדת. יש הרבה דיאלוגים, בין המורים, בין מורה לתלמיד, בין המורה לשאר המורות בבית-הספר. מבחינת התפוקות של למידה חקר, המורה מאמינה כי תהליך זה מחזק את התלמידים - "אין לי ספק שהם עולים לחטיבה מוכנים כלומדים עצמאיים... תלמידים שהיו חלשים או התקשו, מתחזקים בגלל העניין שיש להם בתהליכים האלה".

(3) שלבים בתהליך הלמידה:

בשנת הלימודים תשס"א בית-הספר בחר להתמקד בנושא "חקר שורשים" בגלל מגוון העדות בבית-הספר והשאיפה להוביל לגאוות יחידה של העדות. העבודה היא על פי המודל של מנוחה בירנבוים שכוללת את התהליכים של רפלקציה, יומן עבודה והערכת לומד יחד עם המורה.

הנושא	המשימה/ות	מיומנויות למידה נרכשות
מבוא	פתיחה לקלסר המכיל את כל תהליך הלמידה (דוגמא בנספח 1)	סיכום של התהליך
המילה "שורשים"	למלא אשכול במושגים קשורים	סיעור מוחות עבודה עם אשכול מושגים קשורים רפלקציה על התהליך
מנהגים, מסורת, תרבות, יהדות עדה		הכרת המושגים בהם יעסקו בשיעור חקר "שורשים"
גלות עדה	לרשום ידע אישי, להציגו בכיתה והוא הופך לידע קבוצתי, מיקוד בשאלות ללמידה עתידית לרשום מה היה היום בשיעור, כל דבר שקשור בעיניך	ידע אישי, ידע קבוצתי, מקורות מידע, למידה עתידית. שאלת שאלות יומן עבודה, כתיבה חופשית (דוגמא בנספח 2)
אילן יוחסין	בניית עץ יוחסין, מהילד/ה לסבים	בניית עץ יוחסין
כרטיסי מידע על המשפחה	הכנת כרטיס מידע על הורים, סבים שכוללים: שם, תאריך לידה/פטירה, ארץ מוצא, תאריך עליה, מקור השם ומשמעותו, מי נושא את אותו שם במשפחה.	איסוף מידע ראיון של ההורים והסבים הצגת המידע בכרטיסיות
מי אני?	הכנת סיכום על עצמך לפי דברים שההורים מספרים	שאלת שאלות ראיון של ההורים
השבת	לקבל תשובות כיצד חגגו את השבת בגלות, להכין סיכום	שאלת שאלות ראיון ההורים יומן עבודה (דוגמא בנספח 2)
השבת	אשכול מושגים קשורים בשבת מהראיון עם ההורים/סבים	ראיון הורים עבודה עם אשכול מושגים קשורים
המפה	לצלם מפה ולסמן את הארצות מהן הגיעו ההורים/סבים	קריאת מפה עבודה עם אטלס
השבת	סיכום הנושא בעזרת שיר/דו שיח/פרסומת	סיכום חומר הצגת ידע בצורה שאינה דווקא סיכום מילולי רגיל

הנושא	המשימה/ות	מיומנויות למידה נרכשות
חנוכה	'שמש' מושגים מ'חנוכה' למושגים קשורים. דוגמא: תפילות, מצות, תאריך, מאכלים, סיפורים, מנהגים, שירים שאלות להורים הקשורות בחנוכה.	'שמש' מושגים שאלת שאלות ראיון עם ההורים על חנוכה בגולה והיום.
השבת כיום	איך שומרים כיום על השבת	שאלת שאלות ראיון עם ההורים
תעודת זהות לעליה	מידע על העלייה של הסבים, עפ"י שאלות (המורה? תלמידים?): של העלייה, שנים, מהיכן עלו, הדרך שעלו (יבשה, ים, אויר), מקום התיישבות בארץ, שם נוסף לעליה, מאפיין העלייה (למשל, היה מחלות כשהביעו לים השחור).	ראיון של הסבים שאלת שאלות (?)
הלבוש	לבוש מיוחד לעדה צלם תמונת הלבוש מספר	ראיון עם ההורים חיפוש בספרים
הלבוש	'שמש' מושגים סביב המילה 'לבוש' דוגמא: מהו הלבוש? ממה הוא עשוי? מתי לובשים? מי לובש? ייחודיות, האם לובשים כיום ומתי? שימוש במקור מידע נוסף	שאלת שאלות
חוקרים שורשים	לאחר שחקרת נושאים שונים בעדה שלך, כתוב מה אתה רוצה לספר על: העדה שלך, המשפחה שלך, עצמך, על חברך מעדות אחרות (דוגמא בנספח 3)	סיכום מידע כתיבה
מעגלי חיים	למידת קטע מהספר ואת הפסוק "השיבנו ה' אליך ונשובה, חדש ימינו כקדם".	
הצומות בגולה	כותבים את כל הצומות של עם ישראל לראיין את ההורים על הצומות ששמרו בגולה והיום הסבר מהו פרוייקט חקר שורשים, מה אתה לומד ממנו ומה הוא תורם לך?	ראיון הורים תשובות על החקר בכיתה + הקראה בקול
מקורות מידע	דף בו עליהם לרשום את מקורות המידע בהם השתמשו	תיעוד של התהליך
תהליכי חקר בשורשי משפחתי	איסוף מידע, מה תורמת עבודת חקר? (דוגמא בנספח 4)	רפלקציה תיעוד של השלבים
ברית מילה	שאלות להורים	ראיון ההורים
הלבוש	איסוף מידע על הלבוש במרוקו, לוב וקוקז	איסוף מידע מספרים ראיון ההורים

הנושא	המשימה/ות	מיומנויות למידה נרכשות
הצומות	איסוף מידע על הצומות השונים בעדת קוקז	איסוף מידע מספרים ראיון ההורים
בר מצווה	קריאת חומר שהמורה חילקה, שאלות על החומר	
חג הפסח	לימוד הנושא בכיתה, שאלות על ההגדה	
קהילות ישראל	לימוד על מצוות והלכות ומנהגים	סיכום נושא
מנהגי עדות בפסח	עבודה עם חומר על עדת תימן	

(4) התלמידים ולמידת החקר :

תלמידי כיתה ו' אומרים כי הם נהנים ללמוד ככה כאשר הם מובילים את הלמידה. מורה למדעים מסבירה כי כל הלמידה בשיעורי מדעים מבוססת על למידת חקר ומדגימה בעזרת תרשים של התהליך (מצורף כנספח 5). כשלומדים נושא המורה מחלקת את הנושא לתתי-נושאים וכל קבוצת תלמידים עושה עבודת חקר בתת-נושא ומלמדת את שאר הכיתה. המורה נותנת בתעודה ציון והערכה מילולית של עבודת החקר.

התלמידים משתמשים במושגים הקשורים בלמידת חקר בשיעור ובראיון : אישכול, סיעות מוחות, חיפוש מידע בספריה/אצל אנשים/באינטרנט, תצפית, רפלקציה, מיון.

התלמידים נהנים מהלמידה כי הם לומדים יותר, כי מעניין להם, כי מגלים דברים בעצמם ולא המורה מלמדת אותם, כי הם לומדים בכוחות עצמם.

התלמידים נהנים ללמוד עם חבר או בקבוצה כי ככה יודעים יותר, כי שומעים דעות שונות משלהם, כי לומדים האחר מהשני.

מתשובות התלמידים עולה כי הם מכירים את התהליך של למידה חקר בצורתו הכללית : שצריך לבחור נושא, להתמקד בשאלה, לחפש מידע שיענה עליה. תלמידה אחת ציינה "זה דרכי למידה שיכולים להמשיך וללוות אותי כל החיים".

מקור המידע העיקרי בקרב התלמידים הוא המידע הכתוב, ובעיקר ספרים בספריה. בנוגע לתהליך החקר, התפיסה היא כי יש שאלה ועליהם למצוא את הדרך לענות עליה. נראה כי ברגע שקיבלנו תשובה, מסתיים החקר.

לדברי המורה התחזק הקשר בינה לבין התלמידים. "זה כבר לא מורה-תלמיד אלא קרבה של חברות. את הרבה איתם, הרבה עם המתקשים, זה קשר מסיבי של מעקב".

המורה אומרת כי : "עבודת החקר ממש קידמה את התלמידים בקריאה ובכתיבה. בשילוב של מקורות מידע ומיזוג טקסטים... לא רק בלימודים, בהישגים, אלא גם בתחום הרגשי, בשפה בהמללה". למשל, תלמידה שלא דיברה בכלל בכיתה, היום מתחילה לנסות לשאול שאלות חקר.

(5) מאפיינים של תהליך הלמידה :

יצירת קשרים בתהליך : המורה מובילה את למידת החקר תוך הנחה כי קיימים קשרים בין חלקיו השונים. היא מניחה כי למידת החקר קשורה ותורמת לפיתוח מיומנויות יסוד. מיומנויות

יסוד אלו תורמות לתלמיד גם בשאר תחומי הלימוד בבית-הספר ובהכנתו לחטיבה. קשר נוסף מתקיים בין רפלקציה והחיבור האישי של הילד. המורה נותנת מקום בתהליך לרפלקציה עליו ומאפשרת ביטוי וחיבור אישי לתלמיד. היא למעשה מנסה ליצור רצף למידה לא מנותק.

תחום דעת על תחומי : למידת החקר מופעלת בבית-הספר במקצועות לימוד שונים, כאשר מידת השימוש בחקר תלויה במורה ובנכונותה לעבוד בשיטה זו. כך למשל הקראת סיפור בכיתות א'-ב' עשויה להתחיל בהעלאת שאלות על שם הספר לפני קריאתו. בכך לחזק את היכולת לשאול שאלות חקר. במדעים אחת המורות אומרת כי היא מלמדת רק בשיטת חקר שבאה לידי ביטוי בכך שבכל נושא חדש הכיתה מחלקת לתת-קבוצות החוקרות היבט אחד של הנושא ולאחר מכן מציגות זאת בפני כל הכיתה. חקר שורשים הוא למעשה גם תחום דעת בין תחומי המשלב לימודי היסטוריה וגאוגרפיה.

מיקוד במושגי יסוד מרכזיים : חקר שורשים ממוקד במספר מושגי יסוד בהם מתמקדת הלמידה: גלות, עדה, תרבות, מסורת, מנהג. הלמידה מכוונת למושגים מארגנים ויש שימוש רב בשיטת האישכול.

עבודה אותנטית : המשימות שהמורה נותנת לתלמידים מאפשרות התחברות ממקומות משמעותיים לתלמיד. הדגש במשימות הוא העיסוק במשפחה האישית, ובתוך זה הקצאת הזמן למי אני. יש הבנה שחקר לא יכול להיות מנותק ויש לו חיבור לעצמי.

ריבוי כלי למידה : למידת החקר כוללת מגוון כלי למידה המתאימים לסגנונות למידה שונים. ביניהם כלים קוגניטיביים, יצירתיים, כאלה שמאפשרים ביטוי עצמי וכאלה שמאפשרים עיבוד חומרים.

שימוש במיומנויות חקר : למידת החקר כוללת: אשכול מושגים, שאילת שאלות מחקר, מיון שאלות, מיון, סיכום. וגם הכשרה לכלי מחקר, חיפוש בספרייה, יומן עבודה. יש מודעות לתהליכים רפלקטיביים ולחיבור של הילדים דרך דף רפלקציה, תעוד, השאלה מה עשינו עד עכשיו? זאת בניגוד להוראה מנותקת. המורה מביאה שאלות אוריינטציה רבות שמכוונות לעיגון התלמידים בתהליך, מה עשינו, מה אני עושה עכשיו כהשלמה, מה זוכרים ממה שעשינו.

הפנמה של מושגי החקר ודרך החקר אצל התלמידים : מראיונות עם התלמידים ניכר כי מושגי חקר ודרך החקר מוכרים להם לאור הלמידה בשיטה זו (שנה שניה ברציפות). יש תפיסה של חקר כתהליך לינארי ופחות ספיראלי (מוצאים תשובה לשאלה ועוברים לשאלה חדשה). אולי הכיוון הספיראלי עוד יתפתח עם הגיל.

עבודה קבוצתית : מהראיונות עולה כי יש שימוש רב בעבודה קבוצתית והתלמידים מרגישים שזה תורם להם. המורה מבחינתה מרגישה שהתחזק הקשר בינה ובין התלמידים.

**נספח 1: מבוא לקלסר חקר שורשים
(ציטוטים מקלסרים של תלמידי כיתה ו')**

מבוא 1:

"לכל עדה יש משהו מיוחד, כגון: מאכלים מנהגים, תפילות ועוד. אני חוקר על עדת קוקז, העדה שלי, אני חוקר את שורשי משפחתי, איך משפחתי קיימו מצווה בגולה, כגון: שבת, חנוכה ועוד.

המורה אמרה לנו שצריך לחקור על העדה שלי. אני גיליתי דרכים חדשות לפיתוח הנושא, שיטת האישכול שזה סיעור מוחין, צריך לכתוב את הנושא ולכתוב שאלות ודברים שאותו נושא מזכיר לי, וכך זה מפתח לנו יותר ידע על הנושא.

גיליתי גם ידע שלא ידעתי על משפחתי, כמו: שמשפחתי הדליקו נרות חנוכה בתוך חלל ריק. חקרנו על הצומות וגילינו כי עדת קוקז קיימה חלק מהצומות כי על חלק הם לא ידעו על קיומם.

התקופה שאנחנו חוקרים עליה זה בעבר בגולה, וכיום. השתמשנו בכלי מחקר ראיון. המורה נתנה לנו שאלות לשאול את ההורים, כמו: איך הם שמרו את השבת בגולה? איך הם חגגו את חג החנוכה? איך הם חגגו את ברית מילה? ועוד. וכך אני רוצה לומר שהבנתי את החומר הנלמד היטב."

מבוא 2:

"המסגרת עבודות החקר אנו חוקרים עבודה שנקראת "חקר שורשים", בו אנו חוקרים את המסורת, התרבות והמנהגים של כל עדה ועדה. בעבודה זו אני לומד ומשכיל המון דברים חדשים שלא ידעתי על משפחתי. התקופה שאני חוקר היא בעבר וכיום. ועבר, זה התרבות, והמנהגים של כל עדה ועדה. מקור המידע שלי ושל כל ילד וילד בכיתה הוא ההורים, שהם מקור מידע מאד חשוב בשבילנו. כלי המחקר שלנו הוא ראיון כי אנו מראיינים את ההורים שלנו בנושאים מסוימים. בעבודת חקר זו למדתי את שיטת האישכול שבה אנו כותבים מושגים, שאלות או מילים המזכירים את הנושא. יש שני מעגלים. מעגל אחד הוא "אירועים במשפחה" למשל: חתונה, בר-מצווה, חגיגה, ברית מילה. והמעגל השני הוא אירועים בחיי העם ביהודי. חקר השורשים הוא בעצם שורשי משפחתנו, כמו שהעץ גדל ומתרחב, כך גם משפחתנו גדלה ומתרחבת. וכמו שאף אחד לא יכול להזיז את העץ, כך גם לא יכולים להזיז את האדם ממשפחתו. חקר שורשים מחולק לכמה נושאים. הנושא הראשון הוא: "עדה", הנושא השני הוא "שבת", שבו אנו הכיתה חוקרים את השבת של משפחתנו בגולה בעבר וכיום. והנושא השלישי הוא: "חג החנוכה" ... הנושא השלישי (הרביעי – ח.ה.) הוא לבוש, שממנו למדתי חוץ מהכיפתן שכבר ידעתי עליו עוד לבושים חדשים של עדת מרוקו"

**נספח 2: דוגמא לקטע מיומן עבודה
(ציטוטים מקלסר של תלמיד כיתה ו')**

סיכום (על השיעור)

"השיעור למדנו על המושג "גלות" שנבוכדנצר הגלה את היהודים מארץ מולדתם לארץ זרה. למדנו גם מושגים שונים כמו מסורת, עדה ועוד. למדנו על אילן היוחסין שזה התפתחות של המשפחה. הבנתי במדויק את השיעור והמורה החמיאה לנו. הרגשתי שאני מבין את החומר הנלמד בכיתה ומאד נהנתי בשיעור זה ואני מאד אוהב חקר שורשים"

"היום למדנו על "מי אני"? שאלנו שאלות להורים על עצמנו ואנו לא נדע עליהן בלי עזרת ההורים. ולמדנו איך אמא ואבא שלי שמרו את השבת בגולה, חיברנו שאלות שהייתי רוצה לשאול את ההורים ועלינו להציג אותם לפני הכיתה.
לי לא היו קשיים וזה היה לי קל מאד והבנתי את החומר טוב מאד."

נספח 3: דוגמאות ללמידה אישית על המשפחה

(ציטוטים מקלסרים של תלמידי כיתה ו')

"...העדה שלי היא עדה טריפולטאית ויש לנו מאכלים מיוחדים ולבוש מיוחד וזה דבר שלא ידעתי על משפחתי... לא ידעתי מדוע קוראים כך לבני משפחתי... אני חושבת שלמדתי עוד דברים על יישומי החקר... למדתי על העדה הקווקזית כי ראיתי וצפיתי בחברתי וראיתי מהם המאכלים שלהם ומהו לבושם בעדתם."

"אני רוצה לספר שקווקז היא עיר ברוסיה ויש לה שפה אחרת משל הרוסים. כמות גדולה של קווקזים עלו לארץ ישראל.... המשפחה שלי שמרה את השבת בקווקז הם הלכו לבית הכנסת והדליקו נרות וברכו על הדלקת הנרות.... אני רוצה לספר שלא ידעתי שמשפחתי שמרו את השבת בקווקז, חשבתי שרק הדליקו נרות אבל לא ברכו. ועכשיו אני יודע שמשפחתי הלכו לבית כנסת וישבו מסביב לשולחן ושמרו את המסורת עד היום..."

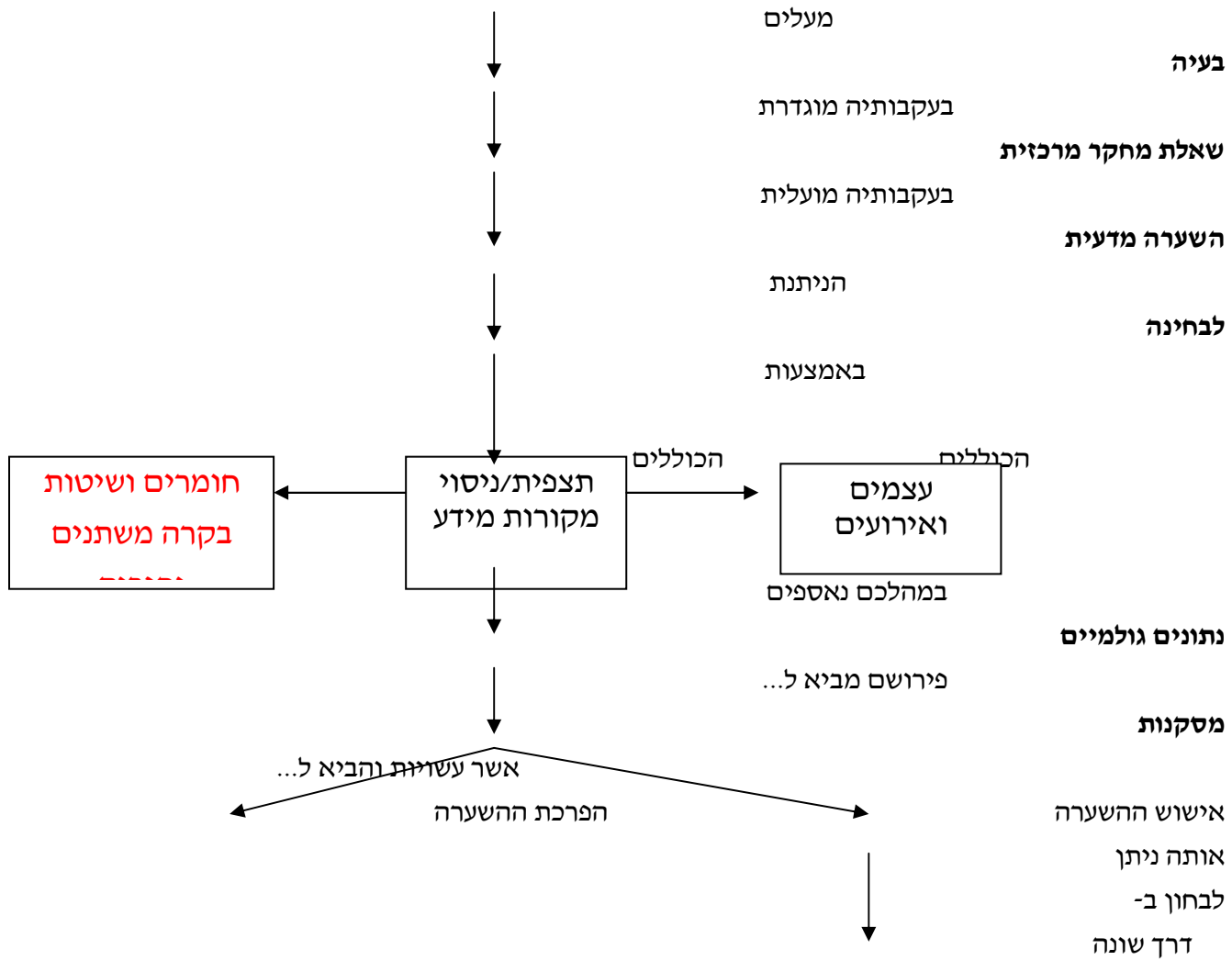
**נספח 4: דוגמאות לתרומה של למידת החקר
(ציטוטים מקלסרים של תלמידי כיתה ו')**

"עבודת החקר תורמת לי ידע חדש על משפחתי... תורמת לי להיות לומד עצמאי; תורמת לי להיות אדם משקיע; נותנת לי עוד כלי מחקר; עמידה בלוח זמנים; שיטוח חדשות".

"...חקר שורשים זוהי עבודת חקר של שורשי משפחתי כיום ובגולה. אנו חוקרים על המשפחה שלי. אני לומדת על משפחתי ועל דרכים שונות לישומי החקר. תורם לי ידע על משפחתי".

"...למדתי גם שיטת חדשה שיטת האישכול שצריך לבחור נושא ולשאול שאלות ורעיונות על אותו נושא וכך זה פותח לנו יותר ידע. פרוייקט חקר שורשים תרם לי ידע על משפחתי שלא ידעתי ושיטות שלא ידעתי ועכשיו אני יודע..."

מפת מושגים המציגה את מהלך המחקר המדעי / ליאורה פלד
תופעות או ידע קודם



מחקר זוטא, למידת נושא- אנגלית

מעריכה – שרון ברקן

כללי

מחקר זה הוא אחד ממספר מחקרי זוטא שבהם בדקנו את תרומתה של החלת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות על שיפור בתהליכי למידה. במחקר זה התמקדנו בלמידת תחום תוכן שנחשב בעייתית מצד אחד וחשוב להורים ולהמשך לימודים מן הצד השני – הוראת האנגלית. במחקר זה נבדקה דרך ההוראה הייחודית של מקצוע האנגלית בבית הספר יפתח בדרום. המחקר התמקד בכיתות ב' ו- ד'.

לצורך הכנת מחקר הזוטא, נערכו מספר ביקורים בבית הספר. תצפיות: נערכו תצפיות בכתה ב' ד' ה' ו' בשעות השונות של היום. ראיונות: נערכו ראיונות עם תלמידים, וכן שיחות לא פורמליות אתם. המורות רואיינו מספר פעמים, כך גם המנהלת, המפקחת והמנחה למקצוע האנגלית. הישגים: בדיקה קטנה של היכולות המילוליות של הילדים בכתה ד' נערכה לקראת סוף שנת הלימודים.

רקע כללי על בית הספר

ביה"ס "יפתח" (בדרום), בית ספר ממלכתי, שכבה סוציו-אקונומית חלשה יחסית. בעקבות יישום החוק הוסיפו שעות במקצועות הלימוד (לכלל הכיתות). הלמידה מאוד מכוונת להישגים. ביה"ס בעל תקן ISO 9002 והדבר מקבל ביטוי בכל מקצועות הלימוד (בחיות חתך " בחינות הנהלה", פעולות מתקנות בהתאם לקשיים בקטגוריות לימוד וכו'). המנהלת פועלת בדגם ריכוזי, שבו יש ציפיות למחויבות להשקעת זמן בארגון. הצוות חש כי הוא לא שותף בתהליכי קבלת ההחלטות. משיחה עם מורות (מחנכות, סגנית מנהלת), עולה תחושת שחיקה קשה ועומס רב (בעיקר בלטה העובדה שאין להן "זמן לנשום", כי קיצרו את ההפסקות). מתכונת הפעלת החוק: מחצית הכיתה לומדת במהלך מחצית השנה הראשונה, שעות יוח"א והחצי השני רגיל, ומתחלפים.

מספר הילדים בכיתות: בין 19-20 (ב, ד) ל: 27-30 (ה, ו), יושבים ב 4/5 קבוצות.

רקע לגבי הוראת האנגלית בבית הספר

מורות: שתי מורות לאנגלית. הרכזת, זו השנה החמישית בביה"ס. המורה המקבילה, הצטרפה לרכזת (לפני שנתיים) הודות להרחבה של שעות הלימוד בעקבות יישום החוק. למורות שעת שהיה משותפת, במהלכה הן מתעדכנות, בונות ועוברות על מבחני הנהלה שמועברים לכיתות ד' ואילך (הערה: המבחנים מועברים שלוש פעמים בשנה, ונראה כי הם תופשים נפח רב ומשקל בהכנות אליהם במהלך השנה). בכיתות ב', בגלל ההתמקדות בפן האוראלי של הוראת שפה, לא נעשים מבחני הנהלה (לדברי המורות, מבחנים כאלה כנראה מתוכננים. לדברי המנהלת, אסור להם להעביר מבחנים כאלו בגילאים הצעירים).

נראה כי בין המורות קיים שיתוף הדוק וחשיבה מתוכננת לגבי תכני הלימוד ואמצעי העברתם. השתלמויות: יש השתלמויות מטעם משרד החינוך- בנושא האנגלית- חידושים בתחום וכו'. לא הוזכרו השתלמויות מיוחדות מעבר לכך, או בהקשר של חוק שבוע לימודים בן 41 שעות. בשנה שעברה, נערכה השתלמות כל שבועיים וכששאלתי לגבי השנה, לא דיברו על תדירות אלא יותר על התכנסות כשיש צורך להתעדכן.

הדרכה נוספת: פעם בשבוע מגיעה מדריכה ממט"ח, לשעה צפייה+ שעת הדרכה לכל אחת מהמורות.

מתגובות המורות נראה שהן לא מייחסות משקל רב למערך ההשתלמויות.

ההחלטה לגבי הרחבת לימודי האנגלית לכיתות ב'

הרעיון של הכנסת הוראת אנגלית לשנה ב', הוחלט, עם הרחבת שעות הלימוד בעקבות יישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות. המנהלת הדגישה, שההפעלה נעשתה בו זמנית, ללא ניסיון לכניסה הדרגתית. בין המנהלת למורות ישנם חילוקי דעות לגבי הרחבת לימוד האנגלית גם לכתה א'. לדעת המורות ייווצרו בעקבות כך קשיים רבים (הנוספים על הקשיים הרגילים של המעבר הרגיל מגן ל- א'). הילדים עוברים מגן לכתה א', והיות ויש עולים רבים מרוסיה, חשוב בראש ובראשונה להקנות להם את השפה העברית.

גם המפקחת לאנגלית מסתייגת מכך. לדברי המורות, יש לה הסתייגויות גם לגבי העובדה שמתחילים בכיתה ב'. לגבי קבלת ההחלטה להתחיל ללמד בכיתה ב', לא נעשתה חשיבה משותפת עם הרכזת, וכדבריה "אנחנו רק הרשות המבצעת".

נראה כי הדגשים של המנהלת הם המובילים את ההתייחסות ומדיניות ההוראה, ומטרתה להעשיר את הילדים ולהכין את הקרקע מוקדם ככל האפשר היא זו שקובעת בסופו של דבר, למרות ההסתייגויות הפדגוגיות של הצוות.

קביעת שעות לימוד: בהתאם לאילוצי המערכת. לא הייתה חשיבה עקרונית להתאים שעות מוקדמות עבור הקטנים יותר.

4. תכנית הלימודים באנגלית

התכנית מתעדכנת בהתאם לשלבים בהם מתחילים את הלימוד.

בשנה הראשונה (כיתות ב') מושם דגש על למידה אוראלית. שירים וריקודים, חזרה על הצבעים. המורות מכנות שיעורים אלו "מחול אירובי".

בשנה השניה (כיתות ג'), מתחילים ללמד אותיות ולבנות מילים, בשנה השלישית והרביעית (כיתות ד' ו'ה'), עוברים מקריאת מילים, לקריאת סיפורים והבנתם, המיומנויות שנרכשות בכיתה ד' מחוזקות גם בכיתות ה'. בכיתות ו' עוסקים בתחביר, יוצאים מהטקסטים ובוחנים את החוקים התחביריים שמשתקפים בטקסטים. בשיטה זו לא מלמדים בשיטה של למידת הנושא התחבירי, שיטה היוצאת מהוראת חוקים וכו' אלא מלמדים טקסטים ומתוך זה יוצאים אל הכללים והחוקים, כשלטענת המורים, הדרישה לחוקים וכללים היא דווקא מצד הילדים. בשנה הבאה המערך הלימודי עתיד להשתנות (מחליפים ספרים וכו'). ייערכו לכך באופן הדרגתי (בפועל, עדיין לא החלו בהתארגנות).

מבחנים ושיעורים: מלבד מבחני ההנהלה שתוארו לעיל, מתקיימים בחנים ומבחנים רגילים.

נראה כי הבחנים ניתנים במתכונת גמישה והילדים מורגלים בכך. לדברי התלמידים מורגש עומס רב במתן השיעורים, אולם מקצוע האנגלית לא נכלל ברשימת המקצועות בהם "מפוצצים" בשיעורים (כגון חשבון, לשון).

לטענת המורות, אין בשיטה זו יותר מבחנים מכרגיל, ובפועל יש גם פחות עומס של שיעורים, כי את רוב שיעורי הבית משתדלים שהילדים יעשו בבית הספר בשעות הלימוד האחרונות.

5. תחושת המורות לגבי רווחים והפסדים בעקבות יישום החוק

5.1 הרווחים

יישום החוק תרם יותר שעות ולכן יותר אפשרויות. בין היתרונות שמציינות המורות - הודות לכך שיש יותר שעות, יש להן זמן לעבוד דיפרנציאלית (תגבור לחלשים והעשרה לחזקים). יוח"א מאפשר לעבוד יותר בקבוצות או פרטני. המורות מסייגות ומציינות כי בתקופות של מבחנים יש פחות זמן להעשרה ולתגבור "כי צריך להספיק..." , דפוס זה קשור להערכתנו לדגש הבית ספרי על הישגים. (ההתרשמות שלי היא שהיות ובית הספר כל כך מכוון להישגים ו"מבחני ההנהלה" תופשים נפח כה גדול, ייתכן שנוטים להזניח את העבודה הפרטנית והתגבור, ולהתכוון לקראת המבחנים – באופן כיתתי).

לדוגמא: בכיתה ד' כיתה עם רמות שונות, מנצלת את השעות האחרונות, עובדת איתם במעין הקבוצות 5-6 ילדים באותה רמה ומחזקת אותם.

מורה שניה מדברת יותר על חיזוק פרטני. נותנת עבודה קבוצתית ועוזרת פרטנית לילדים מתקשים זה גם מה שראיתי בתצפיות, גם בשעות הבוקר, ונראה שהילדים המתקשים אכן מקבלים עזרה. אבל העבודה בקבוצות לא תמיד אפקטיבית והילדים עוסקים בדברים שונים. המורה מציינת שהודות לחלוקה (רק חצי כיתה נשארת בסוף היום) מאפשרת לה בשעות האחרונות לעבוד צמוד יותר עם הילדים ולחזק אותם. היא מקדישה זמנים אלו, לקריאת ספרונים, ולשיעורי בית באנגלית. המורות מדגישות את העובדה שבגלל שלהורים אין אמצעים נדרשים, למעשה העבודה הלימודים שנעשית עם הילדים במהלך יום הלימודים זו העבודה הרצינית, כי בבית אין מי שיעזור.

5.2 הקשיים

המורות, למרות הרווח ביישום החוק, מרגישות שלא הוגן להשאיר ילדים (ואותן) שמונה שעות ברציפות. הילדים הקטנים נרדמים וכואב הלב להעיר אותם.

דרכי התמודדות: לפעמים נותנים לקטנים להמשיך לישון, לא דורשים הרבה מהילדים. אחת המורות מציינת שבכיתה ב' יש לה שעתיים שבועיות, "שעה בבוקר ושעה ביוח"א" (הערה: המורות לאנגלית נוהגות להתייחס לשעות 7-8 כ"יוח"א"). בפועל היא מרגישה שיש לה רק שעה אחת והשעה הנוספת די מבוזבזת ו"נמרחת". אצל הגדולים יותר זה אחרת. אפשר לעבוד גם בשעות האחרונות.

מתוך התצפיות והראיונות עולה כי עיקר הלמידה פסיבית יחסית, כך שזה מקל על הילדים (המורות מציינות שזה מקל גם עליהן). כאמור, נראה שעיקר הרווח הוא בלימוד הדיפרנציאלי. הצטיידות: יש מחסור במשאבים (ווידאו אחד בביה"ס) ופעם בחודשיים בלבד מזדמן לשלב קלטות וסרטים.

לגבי מחשבים- אמורים להיכנס מחשבים לבית הספר ואמורים לשלב את לימודי האנגלית באמצעותם, אולם עדיין לא יצא לפועל.

6. רשמים מתצפיות בכיתות הלימוד

נערכו תצפיות בכיתות ב', ד', ה', ו'.

ההוראה ברוב השנתונים היא מאד שבלונית. המורה מעבירה ידע, הילדים פסיביים. אין הפעלות, אין פעולה יצירתית, כמעט ואין הוראה דיפרנציאלית. היכן שהוראה דיפרנציאלית כן נצפתה- היה זה על חשבון ההוראה של כלל הכתה, והילדים היו עסוקים במשחקים שאינם קשורים לשיעור. הילדים גם הגדולים עייפים בשעות של סוף היום, והמורות אינן מנסות להעיר אותם, גם לא על ידי פעילות לימודית אקטיבית או מאתגרת.

יוצאת דופן ההוראה בכתה ב', שם הילדים אקטיביים מאד, ורוב ההוראה נעשית באמצעות שירים ומשחקים.

בשעות של סוף היום נצפו בכתות הנמוכות ילדים שנרדמו בפועל. בכתות הגבוהות לא ברור מי עיין יותר בסוף היום המורה או התלמידים. חלק התלמידים מניחים ראש על השולחן ו"מתנתקים" לעיתים בעידוד המורה. (פירוט של תצפיות לדוגמא ראה נספח מס' 1).

7. רשמים משיחות עם הילדים

הילדים מכירים בחשיבות לימוד האנגלית "נותן לנו לפתח את הידע – אם ניסע לחו"ל נבין", "הכל באנגלית היום", "כמה שיותר אנגלית תדע – תמצא יותר עבודה". הם גם די אוהבים ללמוד אנגלית, בעיקר בגלל הפעילויות. אוהבים בעיקר את השירים, אבל גם את המשחקים.

הילדים שאינם אוהבים ללמוד אנגלית, חשים לא נוח לציין את זה. נראה שחשיבות האנגלית מוטמעת בהם היטב. ישנו קשר בין רמת התלמיד לבין אהבתו את האנגלית. התלמידים שצינו שאינם אוהבים אנגלית הם גם תלמידים פחות טובים.

הילדים אינם מדגישים עייפות בסוף היום, אבל כן מודעים לכך שבסוף היום לומדים אחרת ממה שבבוקר ("בבוקר לומדים דברים חדשים ובסוף היום רק עושים חזרות"). השיחות עם הילדים בהרחבה, ראה נספח מס' 2).

8. רשמים כללים (עקיפים) לגבי מידת חשיבות לימוד האנגלית בביה"ס

8.1 "נוכחות" האנגלית בבית-הספר

נראה כי המשקל של לימודי האנגלית במארג הבית-ספרי תופס פחות ופחות נפח ככל שעולים בגיל, ומקבל פחות ביטוי בקישוט הכיתות. במסדרונות בית הספר, יש פינת לימוד אחת המיועדת לאנגלית (כחלק מכמה פינות לימוד במקצועות שונים). בפינה זו, המקושטת בנושאים שונים שנלמדו באנגלית (צבעים, מזג אוויר, מקצועות וכו') יש מדף ספרים באנגלית וכרטיסיות עבודה. ליד חדר המורים מונחות על שולחן כעשר עבודות פורטפוליו של ילדי כיתה ו'. בכל פעם שמסיימים נושא, עושים עבודה מסכמת. בעבודה הנוכחית שילבו בסיפורים על המשפחה ועל חדריהם – את נושא הצבעים. כמו כן, בכניסה לבית הספר הוצב לוח (אפשר שהצבתו זמנית) ועליו כתובת גדולה באנגלית של "ברוכים הבאים" ומספר חיבורים של הילדים באנגלית.

8.2 ספרים

בספריה קיימים ספרים באנגלית והמבחר די מצומצם ולכן ממליצים רק מכיתות ד' ואילך שיקראו בספרים. (בפינות הספרים שיש בכל כיתה, אין כלל ספרים באנגלית). אחת המטלות העיקריות היא לעשות "BOOK REPORT" על הספרים שקראו (בה' ו' זה חובה ועכשיו מתחיל גם בד'). אחת המורות מדגישה בראיון שהדרישות מותאמות לרמת הילד ויכולתו.

8.3 "יום השיא"

ביום השיא השתתפו ילדים מכיתות ד' עד ו'. בערב נערכה סדנא להורי וילדי ב' בנושא האנגלית. כל שכבה המחיזה סיפור מוכר באנגלית. תלמידי כיתה ב' הוזמנו לצפות והמורות שמחו לראות

שבתום המופע הילדים הקטנים רצו למורות ואמרו שהבינו כמה מילים. הם אפילו ביקשו להשתתף בפעם הבאה (דבר שהמורות מעלות מידי פעם במהלך השיעורים על מנת לדרבן את הלמידה בכיתות). לדברי אחת הילדות, הוזמנו הורים, אולם מעט הגיע (בעיקר בגלל שעובדים בבקרים). המורות, מצידן, לא ייחסו חשיבות מיוחדת לשיתוף ההורים. 9. השפעה על הישגים

עפ"י דברי המורות: עבור ילדים שאוהבים אנגלית, התוספת של השעות "מקפיצה את ההישגים" (מדגישה שיש הישגים יפים מאוד ושיפור תמידי), לעומת זאת ילדים שלא אוהבים ומתקשים בשפה האנגלית, תוספת השעות מעמיסה עליהם ובמובן מסוים מרחיקה אותם מן המקצוע. בהשוואות שנערכו בין תוצאות מבחני ההנהלה בנובמבר 1999 (להלן ממוצע וחציון 1) לבין אלו שנערכו בפברואר 2000 (להלן ממוצע וחציון 2) נמצאו הממצאים הבאים:

כתה	ממוצע 1 נוב' 99	ממוצע 2 פבר' 00	חציון 1 נוב' 99	חציון 2 פבר' 00
ד' 1	83.6	86.4	86	94
ד' 2	84.9	88	90	96
ה' 1	92.8	84.5	95	91
ה' 2	92.9	89.1	98	91
ו' 1	81.2	80.7	80	82
ו' 2	87.7	82.6	94	91

מהתבוננות בטבלה נראה שבכתות ד' חל שיפור בציונים בין שתי התקופות בעוד בכתות ה' ו-ו' חלה ירידה. ממצא זה הולם עם מוקד ההתערבות שמתקיים בכיתות הנמוכות. מצד שני העלייה והירידה בציונים חלה בהתאמה עם עליה או ירידה בציון החציוני, עובדה שמקטינה את משמעות השינוי בציון. ההתאמה הזו מרמזת לכך שהשינוי בציון חל בעקבות התאמה טובה יותר או פחות של הבחינה לרמת ידיעותיהם של התלמידים, כלומר עקב שינוי בקושי הבחינה, ולא ברמת הידיעות של התלמידים. ככלל החציונים מאד גבוהים, מה שאומר לגבי רוב הבחינות שהיכולת שלהן להבחין בין תלמידים בינוניים לטובים היא נמוכה (במילים אחרות, הבחינה מכוונת בדיוק לרמת ידיעותיהם של רוב התלמידים).

10. בדיקת ידע התרשמותית

תכנון בדיקת הידע

המטרה: להתרשם מרמת הידע באנגלית, בתחומים של אוצר מילים, יכולת כתיבה ושיחה חופשית. ומתפישת הילדים את שיעורי האנגלית.

מהלך הבדיקה: קבוצות של 8 ילדים מכיתות ד' יצאו להפעלה בספריה.

בשלב הראשון נערכה שיחה פתוחה בנושא שיעורי אנגלית. בשיחה זו נשאלו הילדים: מה מתרחש בשיעורי אנגלית? האם שיעורים אלה שונים משיעורים אחרים, ובמה? (ממה נהנים בשיעורי אנגלית, ממה לא נהנים?) איך לימודי אנגלית בכיתה ד' בהשוואה לכיתה ג'? מה אוהבים יותר? (פרטי תשובות הילדים ראה בנספח מס' 2).

בשלב שני התחלקו התלמידים לשתי קבוצות, ונערך משחק תחרותי "Hangman": כל קבוצה מציעה אות ומנסים לנחש מהי המילה המוסתרת. הדגש במשחק זה הוא על אוצר מילים ותקשורת פשוטה בעל פה. הפעילות השנייה, התמקדה בהתבטאות בכתב, הבנת הנקרא, תחביר וניסוח. כל קבוצה כתבה סיפור: כל ילד כתב משפט, לאחר שקרא רק משפט אחד לפני כן, והסיפור שנוצר בסוף אמור להפתיע את כל חברי הקבוצה. בפועל, רק כיתה אחת השתתפה בהפעלה, כיוון שהיתה בעיה לשחרר את הכיתה השנייה בזמן שיעורים אחרים (לא של אנגלית). שלוש קבוצות של שמונה ילדים יצאו להפעלה. הפעילות של הקבוצה הראשונה ארכה 50 דקות, ושתי הפעילויות האחרות ארכו 30 דקות. הרושם הוא שהמורה ניסתה לשלוח את התלמידים הטובים ביותר בקבוצה הראשונה, אם כי ייתכן שהיתה השפעה של שעת הבוקר המוקדמת על הריכוז וההשתתפות של התלמידים. תוצאות

משחק Hangman:

תקשורת בעל פה באנגלית: בקבוצה הראשונה המשחק הועבר באופן מפוצל. שני סבבים נערכו בהתחלה, וסבב אחד נוסף הועבר לאחר משחק כתיבת הסיפור. בשני הסבבים הראשונים השיחה הייתה בעברית, ואילו הסבב השלישי התנהל באנגלית. הילדים הראו הבנה של משפטים פשוטים, וענו ב "yes / no". היה להם קשה ליצור משפטים שלמים באנגלית, והם עברו לעברית באמצע, "No, I... אמרתי לכם...", "The answer", לא, לא, לא". העובדה שמדברים באנגלית מאד האטה את קצב המשחק. בקבוצה השנייה והשלישית השיחה התנהלה באנגלית, מלבד ההסבר של כללי המשחק. בקבוצה השנייה חלק מהילדים לא הבינו את המשפט הראשון ("We will talk only in English") ואחד מהם מיהר לתרגם לעברית. כשנשאלו (בעברית) כמה אותיות יש במילה, הם ענו כקבוצה באנגלית ("four letters").

הקבוצה השלישית הבינה שאלה שנשאלה בהתחלה באנגלית אבל כולם ענו בעברית. אחר כך ענו לשאלות ב "yes / no". לעומת הקבוצה הראשונה, הם אפילו לא ניסו לומר משפטים באנגלית. חלק מהילדים לא הבינו שאלה באנגלית ("What words do you know with the letter z?"), וילדה אחת תרגמה לקבוצה שלה.

אוצר מילים: להלן המילים שהילדים היו צריכים לגלות במשחק:

קבוצה 1:

Classroom : 1 סבב Animal : 2 סבב Bird : 3 סבב

קבוצה 2:

Fish : 1 סבב Horse : 2 סבב School : 3 סבב

קבוצה 3:

Fish : 1 סבב Horse : 2 סבב Street : 3 סבב

בשני הסבבים הראשונים של הקבוצה הראשונה, הילדים היו צריכים לגלות מה מילה, בלי שיוך לקטגוריה. כיון שהילדים ביקשו הגדרה למילה, החל מהסבב השלישי של קבוצה זו, כל מילה השתייכה לאחת משתי קטגוריות: חיות / מקומות.

הקבוצות הצליחו לנחש את כל המילים, ובמילים הקשות להם (Classroom למשל), התלמידים הטובים יותר תרגמו את המילה לשאר הקבוצה. באופן כללי, נראה שכל המילים במשחק היו מוכרות כמעט לכל התלמידים.

במהלך השיחה עם הקבוצה הראשונה הם סיפרו שהם לומדים שירים בשיעורי אנגלית ושרו ביחד את ABC. בקבוצה השלישית במשחק Hangman, אחרי שניחשו את המילה Horse, שאלתי אותם אם הם מכירים שיר עם המילה הזו והם התחילו לשיר את "לדוד משה הייתה חוה" באנגלית.

כתיבת סיפור

התכנון של כתיבת סיפור בקבוצה לא יצא לפועל, מכיוון שהפעילות הייתה קשה מדי. לקח הרבה זמן לראשון בכל קבוצה לנסות לכתוב את המשפט הפותח. הם התקשו בכתיבה, שכחו אותיות ומילים והזדקקו לעזרה בכל רגע. הילדים האחרים השתעממו בינתיים. כל הילדים התנגדו לרעיון, וטענו שיהיה להם קשה מדי והם אף פעם לא צריכים לכתוב לבד סיפורים בכיתה. הם הציעו ליצור סיפור בעל פה באופן משותף, כל הכיתה ("נגיד לך בעל פה וזה יהיה יותר קל"), והצליחו לתת דוגמאות של משפטים באנגלית ("The cat is in the house"), אם כי ילדים שונים חזרו על אותם משפטים כדוגמאות, ולא גיוונו. רמת הפעילות הזו הייתה גבוהה מדי בשבילם ורק תסכלה אותם.

מסקנות זהירות

על פי הרושם הכללי מבדיקת הידע נראה שהילדים רכשו הבנה ביחס לחשיבות מקצוע האנגלית ולצורך בו.

ב"אוצר מילים" יש עדות לכך שלתלמידים יש אוצר מילים בסיסי מאד, אך אין להם יכולת טובה ליצור מאוצר זה משפטים וסיפורים. הידע נחוה מנותק. לילדים קשה מאד לתקשר בכתב או בעל פה באופן עצמאי, מעבר לחזרה על תבניות מוכרות. זאת למרות שבכתה ג' הדגש היה בעיקר על דיבור והבנה.

למרות שזו השנה השנייה שהם לומדים אנגלית באופן מוגבר לא נראה שידעיותיהם עולות על ידיעה ממוצעת של ילדים בסוף כתה ד' שלא למדו שנתיים מוגברות של אנגלית.

11. מסקנות

בית הספר החליט להתמקד בהוראת האנגלית, כחלק מתפישת הוראה מכוונת להישגים. תוספת השעות שבית הספר קיבל בעקבות החוק הופנתה לתגבור אנגלית, גם בתוספת שעות אנגלית לכתות וגם בהורדת שנת ההתחלה ללימוד אנגלית לכתה ב' (ואולי בעתיד גם לכתה א'). למרות החלטה כל כך ממוקדת, לא מצאנו עדויות לכך שבבית הספר נעשתה חשיבה חינוכית ממוקדת על מהות החלטה, על דרכי יישומה, על השלכותיה. העדויות לגבי תהליך הנחייה והדרכה להוראת אנגלית בכתות נמוכות, או בשיטה שונה – מראות שאין הדרכה כזו. ההדרכה שכן נעשתה נתפשת על ידי המורות כשולית. למעשה המורות עובדות על פי הבנתן.

הילדים הפנימו את המסר שלימוד האנגלית הוא חשוב, והם גם בדרך כלל אוהבים מאד את המקצוע. לדבריהם החלק המהנה בלימוד האנגלית הוא החלק ההפעלתי - חוויתי, המשחקים, השירים וחבורות העבודה. בתצפיות שלנו ראינו שיעור כזה רק בכתה ב'. שעות האנגלית שניתנות בסוף היום אינן אפקטיביות, בעיקר מכיוון שהמורות תופשות את עצם קיום השיעורים בשעה זו כבלתי הוגן כלפיהן וכלפי הילדים. הן תופשות את הילדים כעייפים מדי מכדי ללמוד, ואת עצמן כעייפות מללמד. שעות אלה מנוצלות בעיקר לחזרה על חומר קודם, ולהתחלת הכנה של שיעורי בית.

בציוני ההנהלה התקופתיים שמועברים לכתות ד'-ו' שלוש פעמים בשנה, נמצאו הבדלים לשני הכיוונים בממוצעי הציונים. ההבדלים בציונים מתקזזים בגלל שינוי תואם בחציונים, שהם באופן כללי מאד גבוהים.

עם זאת, העובדה שבכיתות ד' יש עליה בציונים בין שני המועדים והעובדה שיש בכיתות הנמוכות הצלחה חלקית בהקניית אוצר מילים, וההבדל שנצפה בין השעורים בכתה ב' לאלו שבכיתות הגבוהות, מלמדים אולי על דגש של התכנית על הכיתות הנמוכות יותר, דגש שבא לידי ביטוי בהצלחות בכיתות הללו ולא בכיתות הגבוהות, ואולי אפילו על חשבון הכיתות הגבוהות. בבדיקה התרשמותית של הידיעות של הילדים נראה שהם רכשו בקיאות באוצר מילים אך לא מספיק לצורך חיבור משפטים ודיבור חופשי. ככלל, לא נראה שיש להם ידע רב יותר משל ילדים אחרים בגילם שלמדו פחות שעות והחלו את לימודי האנגלית בכתה ד'. אפשר לראות כל זאת כשלב ראשון של ניסוי חלוץ, כאשר בשלב זה, יש מקום לבצע בדיקות עומק, ניתוח של צרכים לעומת פעולות, ולהגדיר את המקומות המדויקים שבהם יש להתערב על מנת שהתכנית תשא פירות רבים יותר בעתיד.

12. נספחים

12.1 נספח מס' 1 – מבחר תצפיות בכתות

תצפית, כיתה ב' :

קיים הבדל מהותי בין אופי הלמידה שניצפה בכיתה ב' בהשוואה לזה שניצפה בכיתות הגבוהות יותר. השיעורים מלווים באמצעי המחשה רבים וצבעוניים, ועבור כל קבוצת של אוצר מילים (מזג אוויר, צבעים, מספרים, איברי הגוף וכו') יש שירים מתאימים המלווים בתנועות. כמו כן, כחזרה על אוצר המילים המורה משתמשת במגוון משחקים, תוך שיתוף הילדים. אמירת המילים היא בצורת מקהלה, לאחר שמבוטאות ע"י המורה (תוך חזרות על מילים שקשה לבטא); את שירת השירים, המורה מתחילה, היא משתתקת תוך כדי והילדים מצטרפים; המשחקים, בעיקר מערבים קימה של הילד ללוח וביצוע ההוראות שניתנות ע"י המורה באנגלית. לאורך כל השיעור יש חזרות רבות וכל פעם קבוצות אוצר מילים אחת משתלבת בשניה (צבעים עם אברי גוף, מספרים וצבעים, מספרים ואיברי גוף, וכו'...). הילדים מאוד פעילים לאורך כל השיעור ילדים שלא רוצים להשתתף אינם משתתפים (אבל הרב המכריע מתלהב מאוד). למרות שחזרו מחופשה ארוכה ניכר כי הם זוכרים את החומר הנלמד. (הערה חשובה: חשוב לזכור כי השיעור התקיים בשעת הלימודים הראשונה). בסוף השיעור, הכנה לקראת השיעור הבא, גזירה מחוברת (של איברי הגוף) כדי לעשות משחק בינגו.

תצפית, כיתה ד' :

(שעתיים שיעור, נכנסתי לשעה השניה). הילדים עובדים על פי הספר, בשעה הראשונה, קראו יחד את הסיפור (קטע קריאה של 5-6 שורות).
בשלב בו נכנסתי, על הלוח כתובות המילים החדשות + משפטים, והילדים מעתיקים למחברת. הילדים עובדים בקבוצות, ותוך כדי המורה פונה לילדים באופן פרטני ומסייעת לכל אחד (בממוצע כעשר דקות).
למרות שיש יחסית שקט בכיתה, הילדים עסוקים בדברים שונים (חברות פוקימון לדוגמא). היא מבקשת כי לאחר ההעתקה יעבדו בזוגות (כשאחד אומר משפט, משמיט מילה והשני צריך להשלים את המשפט). בפועל, הילדים לא מבצעים את המשימה, חלקם ממשיכים בהעתקה ומי שסיים, עסוק בדברים אחרים. בשלב זה (מחצית השיעור), כבר יש רעש והילדים לא מרוכזים. היות והיא עוזרת בצורה פרטנית, לוקח זמן עד שמבחינה כי אין עבודה רצינית בקבוצות. בשלב זה, יש מעבר לקריאה של משפטים מהלוח (רק ילדים בודדים משתתפים) וכבר מתווספת רשימה של מטלות לבית כשהמורה מבקשת שיתחילו כעת. המטלות אינן רבות והן פשוטות יחסית (גם אין תלונות מהילדים).
באופן כללי, אופי השיעור מאוד פאסיבי ואין שימוש בעזרים (גיר ולוח...) מלבד השמעת קלטת משפטים (בהתאם לתרגיל בחוברת). הבדל בולט מאוד בייחוד לאור ההשוואה לשיעור הממחיש והאקטיבי בכתה ב'.....

תצפית, כיתה ה':

לאחר שאלות לגבי התאריך המלא באנגלית, שיחה בעיקר לגבי החופש. מרבית השיעור מתנהל בעברית ורק משפטי מפתח מתורגמים לאנגלית. שוב, הילדים די פסיביים והמורה ממחרת לתרגם משפטים שלהם מעברית לאנגלית.
השיעור: חזרה על שמות של מקצועות, ללא אמצעי המחשה. הכל נכתב על הלוח ויחד מתרגמים. המורה מרחיבה ומציינת פעלים רלוונטיים על הלוח. אח"כ מקריאה משפטים והילדים (בהתחלה במקלה ואח"כ בהצבעה) משלימים את המקצוע החסר.
כרבע שעה לקראת יציאה להפסקה, מבקשת שהילדים יעתיקו מהלוח את רשימת המקצועות ומציינת שבקרוב יהיה בוחן (על פירוש המילים). הילדים אינם מתלוננים ודי אדישים כשמודיעה על הבוחן (רגילים?).

תצפית, כיתה ו':

הקראה של סיפור על ידי המורה, ומספר שאלות קצרות. בשלב זה מורגשת עייפות הילדים וכשלושה ילדים מניחים ראש על השולחן. לא מעירה (תרתי משמע) ובתגובה לשני ילדים נוספים ששואלים "מה השעה כבר?" עונה: מי שעייף שיוריד ראש ולא יפריע. (בראיון המורה מדגישה בפניי כי מול כיתות ו' קשה לה במיוחד כי הם מודעים לקושי שלה בסוף היום, ולפעמים מנצלים זאת לרעה).

מתוך הסיפור כותבת פעלים ומדגישה בקו סיומת ING ושואלת את התלמידים כיצד להרכיב משפט (באמצעות פעלי העזר הנלווים). אומרת בע"פ כשבעה משפטים והתלמידים צריכים להשלים את המשפט. כרבע שעה לפני סוף השיעור נותנת להם שיעורי בית (אותם הם מתחילים עכשיו) מזכירה שמחר יש להם בוחן.
שוב, במהלך השיעור, אין אמצעי עזר והתלמידים די פסיביים.

12.2 נספח מס' 2: רשמים משיחות עם הילדים

כתה ד': תחושה כללית – רוב הילדים אמרו שהם אוהבים את שיעורי אנגלית: "שיעורים כיפיים, מעניינים", יותר משיעורים אחרים. חלק מהילדים אמרו שלא אוהבים את השיעורים כי הם קשים להם: "אני לא אוהבת שיעורי אנגלית, כי אני לא טובה בזה". (אם כי, היה להם לא נוח לומר שהם לא נהנים).

פעילויות – הסיבה העיקרית שהילדים נתנו לאהבת המקצוע היא מגוון הפעילויות, ביחס לשיעורים אחרים ("באנגלית) אנחנו לא רק לומדים, אנחנו גם משחקים משחקים". הם פירטו: "פעילויות ומשחקים בחוברת", "עושים בעצמנו סיפורים", "שרים", "מדמיינים משחקים", "מציירים, גוזרים", "עובדים עם קלטת", "מציגים הצגות". בנוסף, הילדים ציינו, שבחוברות עובדים בזוגות וזה מוסיף להנאה מהלימוד. חשיבות – כשניסו להסביר למה הם נהנים משיעורי אנגלית, רבים מהילדים הדגישו כמה חשוב ללמוד אנגלית. "נותן לנו לפתח את הידע – אם ניסע לחו"ל נבין", "זאת שפה אחרת, רק בבית ספר אפשר ללמוד את זה", "הכל באנגלית היום", "כמה שיותר אנגלית תדע – תמצא יותר עבודה". גם בסוף השיחה הם חזרו לדון בכך שבכל העולם מדברים באנגלית, באינטרנט, במשחקים במחשב, בטלוויזיה ובסרטים.

השוואה לשיעורים אחרים – הרבה ילדים טענו ששיעורי אנגלית שונים משיעורים אחרים. הם תיארו הרגשה של חידוש, בשאר השיעורים מכירים את השפה ובאנגלית לומדים משהו חדש ("אנגלית שונה משאר הלימודים, לומדים שפה אחרת", "בדרך כלל מדברים בעברית, באנגלית מדברים רק באנגלית"). כמו שכבר צויין, הבדל נוסף הוא מגוון הפעילויות שיש בשיעורי אנגלית ואין בשיעורים אחרים ("בעברית חוזרים על דברים", "באנגלית) כל פעם שפותחים את החוברת, לומדים משהו אחר"). ילד אחד אמר ששיעורי אנגלית הם כמו שאר השיעורים, אבל לא רצה לפרט.

השוואה בין כיתה ג' ל'ד' – בשונה מהמתכונת הנוכחית של יוח"א, הכיתה הזו התחילה ללמוד אנגלית רק בכיתה ג'. הייתה הסכמה כללית בין הילדים שבכיתה ג' היה יותר קל והיו יותר משחקים, ואילו בכיתה ד' יותר קשה, אם כי הרבה מהם אמרו שיותר נהנים בכיתה ד', בגלל שהם יותר מבינים ויותר מתמצאים.

חוברות עבודה – העבודה בשיעורי אנגלית נעשית בשתי חוברות, כחולה וצהובה. תלמידים שונים, בעקר לפי קבוצות, העדיפו חוברות שונות, אך תמיד הם העדיפו את החוברת שנתפסה בעיניהם כהפעלתית יותר. קבוצה אחת אמרה שהחוברת הכחולה מהנה יותר כי "יש בה חלון ספר, חלון משחקים... לצייר, לגזור", ואילו החוברת הצהובה "משעמם, סיפורים... להשלים משפטים (Fill in)".

תלמידים בקבוצה אחרת אמרו שהם יותר אוהבים את החוברת הצהובה כי "יש יותר פעילויות וציורים". תלמידה אחת בקבוצה הזו אמרה שהיא דווקא יותר אוהבת את החוברת הכחולה ("יותר טובה, עובדים בזוגות... עם קלטת").

מכיתה ב': שני תלמידים טובים מאוד, תלמידה בינונית, ותלמיד חלש; מכיתה ה': תלמידה טובה, תלמיד חלש. {הערה: נבחרו ילדים מכיתות שיש להם שיעור אנגלית בשעות הראשונות ובשעות האחרונות. כמו כן, ביקשתי ילדים שנהנים מאנגלית, סובלים מאנגלית וכאלה ש"באמצע"... המורה לא התקשתה לתת שמות של מי שסובל מאנגלית, אבל השאר, ציינה שלא יודעת מי נהנה באנגלית ולכן הציעה לי תלמידים חזקים ובינוניים.}

כתה ב'

לתלמידים הטובים (שמאוד מכוונים להישגים כבר בגיל הזה, וכדבריהם "אם אני מקבלת פחות מ 90 אני בוכה/ מתעלפת..."). לא מפריע אם שיעור האנגלית הוא בבוקר או בצוהריים. בכלל, הם נהנים ללמוד הרבה שעות, כי כך יש להם "יותר הזדמנות ללמוד וזה חשוב..."

לילדה יש חוג (פעם אחת אחרי יום קצר ופעם אחרי יום ארוך) אבל מבחינתה אין הבדל. לטענתם, אין להם יותר זמן לעשות דברים אחרים בימים הקצרים.

הדבר היחידי שמפריע לאחד מהם הוא שהשירים בבוקר יותר כיפיים מהשירים בצוהריים ולכן מעדיפים את הבוקר. באופן כללי הדבר שהם הכי אוהבים זה את השירים, והכי שונאים: ילד אחד את הגזירות (כי הכל מתפזר בתיק) והילדה לא שונאת כלום.

באופן כללי נראה שחשוב להם להגיד את "הדבר הנכון"...

בחלק מהפעמים אפשר להבין במעורפל שאולי היו מעדיפים כן לסיים יותר מוקדם (לקראת הסוף, ואחרי קצת התעקשויות מצדי), הילדה סיפרה שקצת מתעייפת בסוף היום והילד אמר שבבוקר לא ערני ובאמצע היום הכי ערני (11). רק הילדה אמרה שיש יותר מדי שיעורים (בחשבון). תלמידה בינונית: מבחינתה יש הבדל בין לימודי אנגלית בתחילת לעומת סוף היום. היא פחות מרוכזת ויותר עייפה בסוף היום. היא מודעת לכך שביום בו לומדים מוקדם לומדים דברים חדשים וביום שלומדים מאוחר, רק "עושים חזרה על הדברים..."

אחד מארבעת המקצועות האהובים עליה הוא אנגלית, ומבין המקצועות שלומדים בסוף היום היא הכי אוהבת מוזיקה ואנגלית (נראה ששני השיעורים "מתחברים" גם אצלה וגם אצל הילדים הקודמים).

מאוד נהנית באנגלית לשיר ולצייר. היא מציינת שאוהבת גם לספר לאמא שלה את המילים החדשות. היא לא מספרת על שאר המקצועות, כי "כאן (אנגלית) זה דבר מיוחד, זו שפה שונה..."

תלמיד חלש: לא מציין ששונא אנגלית, ומספר שבשיעורי אנגלית אפשר לכתוב ולקרוא וגם לדבר באנגלית. אחרי ששאלת ומזכירה את השירים, אומר שגם אוהב את השירים. (הערה, מעניין שילד זה, שהכי שונא ומתקשה לדבריו בהבנת הנקרא אוהב לקרוא ולכתוב באנגלית..)

כיתה ה':

תלמידה טובה: נהנית להישאר עד מאוחר. מעבירה את הזמן עם חברות ולימודים. "דווקא בבוקר אני עייפה ובצוהריים, אם כולם מתגברים גם אני יכולה להתגבר על העייפות..."

אוהבת את לימוד האנגלית בעיקר כי זה מאפשר לה לדבר עם אנשים שמבקשים עזרה ויכולה לשוחח איתם. זה נותן לה הרגשה טובה, הרגשה שהיא יכולה לעזור. היא גם שמחה שהיא מבנה שירים באנגלית שרואה ב-MTV. אוהבת את המורה כי היא מסבירה לכולם, גם למי שלא מבין טוב (מודעת לכך שהמורה עובדת פרטנית עם הילדים).

מדגישה את הקושי בעומס הרב של שיעורי הבית (שוב, כמו במקרים הקודמים לא מוזכר עומס באנגלית, בגלל שמכינים בכיתה). יום שיא: "הכי כיף". היא וחברה טובה היו הקרייניות וכל כיתה המחיזה סיפור שונה. הילדים התכוננו כשבועיים לקראת היום הזה.

לטענתה, לא הגיעו הרבה הורים, כי הפעילות התקיימה בבוקר, וההורים עובדים ועסוקים. תלמיד חלש: הכי שונא אנגלית. זה מעצבן אותו ואין לו כוח. לא אוהב א השפה ומעצבן אותו שלא מבין מילים. הוא אוהב לעבוד בחוברת (ולאחר בקשה להבהרה) מציין שאוהב לעבוד בחוברת, כי זה מבחינתו, הכנת שיעורים בכיתה (כשבשאר המקצועות מדגיש את הקושי והועמס בשיעורי הבית). לגבי יום השיא: היה בעיניו משעמם, עשו טקס והצגות ושירים. גם הוא השתתף (כל הילדים השתתפו).

מחקר זוטא מס' 4

מחקר זוטא, תכנית שבוע לימודים בן 41 שעות ושחיקת מורות

מחקר וכתובה - טלי חצור

הקדמה

מחקר הזוטא הנוכחי בא לבדוק את החוויה האישית של מורות העובדות במסגרת יוח"א. לשם כך בוצע מחקר אקספלורטיבי ב- 30 בתי-ספר. ומחקר ממוקד בארבעה בתי-ספר שבהם נערכו תצפיות ורואיינו מורות במיוחד לצורך בדיקת שאלת השחיקה: בית ספר ממ"ד בירושלים, בית ספר לבנות של הזרם העצמאי בירושלים, בית ספר ממ"ד בבני ברק ובית ספר ממלכתי באזור השרון. חלק מהמראיינות הן מחנכות, חלקן מורות מקצועיות ומקצתן משמשות בתפקיד של סגנית מנהלת.

הצורך במחקר זה התבהר תוך כדי עבודת הערכה. המידע שהגיע מן השטח, בתצפיות, ראיונות ושאלונים היה עקבי ולפיו, חלק גדול מן המורות, מדווחות על שחיקה, שחיקה שהתעצמה עם המעבר ליום לימודים ארוך. מצאנו לנכון לבדוק את התופעה, את היקפה ולפלח את אוכלוסיית המורות כך שיתקבל מידע מסביר ככל שניתן על אותן מורות שאינן שחוקות.

פוקס (1999) טוען שהגורם המכריע ביותר לכישלון החלתו של שינוי הוא ההתנגדות לשינוי בקרב מחוללי השינוי הפוטנציאלי, ובקרב המושפעים ממנו. מורכבותו הרבה של הארגון, קבוצות הכוח השונות הקיימות בו והאינטרסים המנוגדים הרוחשים בו יוצרים מצב בו כמעט כל שינוי ייתקל בהתנגדות של לפחות מקצת מהקבוצות.

יוח"א הביא לשינוי משמעותי במבנה הארגוני של בית הספר ובצורת עבודתן של המורות. כיוון שהמורות הן מחוללות השינוי בשטח, מחקר הזוטא הנוכחי בודק כיצד הן מתמודדות עם השינוי והאם קיימים אצלן דפוסי התנגדות.

רקע תיאורטי

שחיקה נפשית היא תופעה מוכרת – אדם בוחר מקצוע, משקיע שנים בלימודים ובהכנות לקראתו ומתחיל את עבודתו כשהוא מלא מרץ והתלהבות. אך קשיים שהוא נתקל בהם, לחצי היומיום, המנגנונים הבירוקרטיים המקיפים אותו וחוסר ההכרה במאמציו שוחקים בהדרגה את יחסו הראשוני לעבודתו. לאט לאט הוא מפסיק לזום, מאבד עניין בעבודה, והתלהבותו פגה. עם הזמן הוא גם מפתח רגשות טינה כלפי האנשים העובדים עמו ועוינות כלפי הנוזקים לשירותיו. את ההתלהבות והפעלתנות, אשר אפיינו את תחילת עבודתו, תופסים כעת דיכאון ומרה שחורה. מצבו הגופני מתערער וגופו ונפשו עייפים. הוא נוטה להגזים בעישון, באכילה ובשתייה, יחסיו עם עמיתיו ובני משפחתו מתערערים ובמקרים קיצוניים מתעוררות בו אפילו מחשבות על התאבדות (מלאך-פיינס, 1984).

הגדרת השחיקה הנפשית

שחיקת העובד היא תופעה הקיימת שנים רבות אולם, הופנתה אליה תשומת לב מחקרית רק מתחילת שנות השבעים עם פרסום עבודתו של פרוידנברג בשנת 1974. פרוידנברג חקר את

תגובותיהם של עובדים במרכזי בריאות והתחקה אחר בעיות נפשיות וגופניות הנגרמות להם כתוצאה מעומס יתר בעבודה וממגע ממושך עם מטופלים. המרכיבים העיקריים בהגדרתו של פרוידנברג את תופעת השחיקה של העובד הם: תחושת כישלון, תשישות גופנית או נפשית ותחושה של בלייה נפשית או סחיטה גופנית (פרידמן, 1992). לטענת פרידמן (1992) בעייתה המרכזית של הגדרה זו היא בכך שהיא קושרת את תיאור הסימפטומים המאפיינים את התופעה, יחד עם הגורמים היוצרים אותה.

פארבר (1991, בתוך: פרידמן, 1992) הגדיר שחיקה כתסמונת הקשורה בעבודתו של איש המקצוע והנובעת מכך שהיחיד תופס כי קיים פער ממשי בין המאמץ לבין התגמולים בעבודתו. קיריאקו (1987, בתוך: פרידמן, 1992) הגדיר את שחיקת המורה כתסמונת הנובעת מלחץ מתמשך שמאפייניו הם בעיקר תשישות פיזית, רגשית והתנהגותית. לטענתו, ניתן לכלול בהגדרת השחיקה גם תופעות כמו מתח, תסכול, חרדה, כעס ודיכאון. מלאך-פיינס מגדירה שחיקה נפשית כ"תחושת תשישות רגשית, גופנית ורוחנית, הנגרמת מחמת עומס נפשי מתמיד ונמשך" (מלאך-פיינס, 1984, עמ' 18). מאפייניה הם עייפות כרונית, רגישות למחלות, תחושות דיכאון, חוסר אונים וחוסר תקווה ופיתוח עמדות שליליות כלפי העבודה בפרט והחיים בכלל. ניתן להבחין בין מקצועות שונים לפי אופיים של הלחצים המאפיינים אותם למשל, במרבית מקצועות השירות מטילה העבודה עם אנשים עומס נפשי כבד על איש המקצוע – הרופא, המורה, העובד הסוציאלי, איש צבא הקבע או המנהל. מלאך-פיינס מצאה במחקרה שרבים מאנשי מקצועות השירות משלמים מחיר כבד בשל עבודתם עם אנשים. העומס הנפשי המתמיד שוחק אותם וגורם להפרעות בתפקודם היומיומי.

מרכיביה של השחיקה הנפשית

מלאך פיינס (1984) טוענת שלמרות שחווית השחיקה הנפשית שונה מאדם לאדם ניתן למצוא בה שלושה מרכיבים בסיסיים: תשישות גופנית, תשישות רגשית ותשישות רוחנית.

תשישות גופנית – "מאפייניה הם עייפות שאינה חולפת, חולשה כללית, כבדות וחוסר מרץ" (מלאך-פיינס, 1984, עמ' 18). אנשים שחוקים חולים יותר וסובלים לעיתים קרובות מכאבים ומפציעות. ישנם כאלה המשנים בקיצוניות רבה את הרגלי האכילה וכתוצאה מכך משמינים או מרזים באופן קיצוני. למרות העייפות הרבה, סובלים רבים דווקא מבעיות שינה, טרדות העבודה הבעיות והלחצים אינם נותנים לאדם השחוק מנוח ומקשים עליו גם בשנתו. אנשים שחוקים רבים, בעיקר בארצות הברית מנסים להתמודד עם לחצי השחיקה באמצעות שתייה, סמים, סיגריות, כדורי הרגעה או אוכל. מורה בבית ספר יסודי מספרת: "כל מה שאני מסוגלת לעשות לאחר יום עבודה הוא להתמוטט בכורסה ולאכול קערה גדולה של גלידה" (מלאך-פיינס, 1984, עמ' 19).

תשישות רגשית - "מאפייניה הם תחושות דיכאון, חוסר אונים, חוסר תקווה ומלכוד" (מלאך-פיינס, 1984, עמ' 19). במקרים קיצוניים אדם שחוק יכול להגיע למשבר נפשי ולמחשבות אובדניות. שחיקה קיצונית זו מאפיינת אנשים אשר תחושות הדכדוך שלהם התפשטו מעבר לתחום העבודה, אל החיים בכלל. האדם השחוק מרגיש עצמו מרוקן רגשית ויחד עם זאת עצבני ונוח לרגוז. חברים ובני משפחה הופכים ממקור של הנאה ותמיכה למקור נוסף ללחץ הרגשי. מתגברות תחושות של ייאוש וחוסר אונים וההנאה מהעבודה ומפעילויות אחרות נעלמת (מלאך-פיינס, 1984).

תשישות רוחנית – "מאפייניה הם התפתחות של עמדות שליליות של האדם הנשחק כלפי עצמו, כלפי עבודתו וכלפי חייו" (מלאך-פיינס, 1984, עמ' 20). העניין וההתעשרות הרוחנית מהעבודה הולכים ופוחתים, ההערכה העצמית יורדת והאדם מתחיל לחוש חוסר שייכות בעבודתו. בנוסף לעמדות שליליות כלפי העבודה, מפתחים אנשים שחוקים עמדות שליליות כלפי אחרים. הם מגלים בעצמם קור וגסות רוח שלא הכירו קודם, במקצועות השירות מאבדים השחוקים את אהבת הזולת שלהם כלפי אלה שבחרו לשרתם ובמקום לראות בהם בני אדם עם רגשות הם רואים בהם אוסף של בעיות (מלאך-פיינס, 1984).

עיתויה, עוצמתה ומשכה של השחיקה הנפשית

אופיו של הפרט והסביבה בה הוא חי ועובד משפיעים על עיתויה של השחיקה, אופן ביטויה ותוצאותיה. יש עבודות השוחקות מהר ובאחרות השחיקה איטית, במחקרים נמצא שבמקצוע ההוראה מרבית האנשים מרגישים סימני שחיקה במשך ארבע או חמש השנים הראשונות לעבודה. משבר השחיקה נמשך לעיתים ימים או שבועות אחדים והאדם מצליח להתגבר עליו בעצמו, במקרים אחרים נמשך המשבר חודשים או אפילו שנים ללא פתרון. לרוב השחיקה הנפשית מתחילה בעבודה אך האדם עדיין מסוגל ליהנות מחייו שמחוץ לעבודה, במקרים אחרים השחיקה מתחילה בבית והאדם עדיין נהנה ומסופק מעבודתו. אולם, בשני המקרים, כמעט תמיד עוברת השחיקה מחלק אחד של החיים לחלק אחר ובסופו של דבר משפיעה על כל שטחי התנסותו של הפרט (מלאך-פיינס, 1984).

מהלך המחקר

המחקר בוצע בשני שלבים:

- א. מחקר אקספלורטיבי – מחקר זה היה חלק ממחקר ההערכה כללי אשר בו נדגמו 30 בתי-ספר להערכת רוחב. המחקר התקיים במחצית הראשונה של שנת 2000. בבתי-הספר הללו רואיינו מפקחים, מנהלים, מורות, תלמידים והורים ובוצעו תצפיות בתהליכי למידה, הוראה, הפסקות ופעילויות אחרות הכרוכות בהפעלת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות. אחד הממצאים העקביים ביותר שעלו באקספלורציה זו היה טענה לגבי שחיקה של חלק מן המורות הלוקחות חלק בהפעלת החוק. כמו כן עלו סימנים לכך שסקטורים מסוימים שחוקים יותר מאחרים. בתהליך מיקוד מחקרי הזוטא בנושאים רלוונטיים מצאנו את הנושא כראוי למחקר נפרד.
- ב. מחקר ממוקד - הראיונות והתצפיות נערכו בין מאי לנובמבר 2000. במהלכם רואיינו 16 מורות: מתוכן, 9 מחנכות, 4 מורות מקצועיות, 2 סגניות, מורת שילוב שמכהנת גם כיו"ר ועדה, רכזת טיולים ומ"מ המנהלת בתפקיד אחראית המשמעת (להלן מורת השילוב) ומורה המשמשת כרכזת יוח"א. הראיונות כללו שאלות פתוחות שאפשרו למורות לספר באופן מפורט על הדרך בה הן חוות את עבודתן כמורות בעקבות יוח"א (ראה נספח מספר 1). הכניסה לבתי הספר בהם נכנסה בעבר הערכה הייתה לא פשוטה, ברוב בתי הספר בהם התקיים המחקר הסכימה לבסוף ההנהלה למחקר אך ללא התלהבות יתרה. בבית ספר אחד במרכז הארץ לא ניתנה דריסת רגל - המנהלת ביקשה בתוקף שהמחקר לא יתבצע בטענה שאנו "נעיר שוב את השדים". לעומת זאת, בבית הספר החרדי שמחו על המחקר ונראה שקבלת הפנים החמה לה זכינו מבטאת את שאיפתם להדק את הקשרים עם משרד החינוך.

ממצאים ופרשנות

בית ספר ממ"ד בירושלים

בית ספר שש שנותי, נמצא שנה שלישית בתוכנית.

בבית ספר זה ראייתי שלוש מורות, מורת שילוב ואת סגנית המנהלת שהיא גם מ"מ המנהלת שיצאה לחופשת מחלה. פרט לסגנית המנהל ולמורת השילוב כל המורות היו ממורמרות וכעוסות על יוח"א ועל השינויים שהוא הביא לבית הספר, שתי הטענות העיקריות הן על עייפות המורות ועל חוסר תרומה לתלמידים. נראה כי בקרב המורות יש הצמדה בין תחושת הפגיעה של המורה כתוצאה מהתכנית ובין התחושה שהתכנית איננה תורמת לתלמידים. מורה שחשה שהתכנית שפרה את תנאי העסקתה, דיווחה שהתכנית תורמת לתלמידים וההפך. מורה לאנגלית: "אני לא רואה את יוח"א באופן חיובי, ילדים שלא למדו ביוח"א לא הספיקו פחות חומר... התרומה העיקרית היא להורים". מחנכת כיתה ב': "אני עובדת יום אחד ארוך וזה היום הכי שנוא עלי... לא מצאתי יתרונות ליוח"א זה תורם רק להורים שצריכים שמרטף". מחנכת כיתה א': "בשבילי יוח"א זה סיוט כיוון שהילדים בשעה הזאת זקוקים להפעלה מיוחדת... אני מגיעה הביתה סחוטה ובאפיסת כוחות.... השחיקה מאוד גדלה והעייפות רבה אני חייבת לישון לפחות שעתיים אחר הצהריים".

פארבר (1991, בתוך: פרידמן, 1992) הגדיר שחיקה כתסמונת הקשורה בעבודתו של איש המקצוע והנובעת מכך שהיחיד תופס כי קיים פער ממשי בין המאמץ לבין התגמולים בעבודתו. המורה לאנגלית והמחנכות של כיתות א' וב' ציינו שהן עובדות קשה יותר בעקבות יוח"א אך לא מקבלות על כך תגמול. העובדה שתנאי העסקה שלהן הורעו, תרמה, כך נראה, הן לתחושת השחיקה והן לחוסר היכולת שלהן לראות יתרונות ביוח"א. לעומתן מורת השילוב ציינה שתנאי העסקה שלה השתפרו בעקבות יוח"א: "לי באופן אישי יש ארבעה ימי עבודה במקום חמישה, יכולתי השנה לקחת יום השתלמות בבוקר במקום אחר הצהריים". העובדה שתנאי העסקה שלה השתפרו תרמה ליכולתה לראות את היתרונות של יוח"א לתלמידים בכלל ולתלמידים החלשים בפרט: "האוכלוסייה החלשה מרוויחה, תלמידים חלשים מקבלים יותר שעות תגבור בעקבות יוח"א". הסגנית הביעה יחס אמביוולנטי ליוח"א: "כל המורות מסרבות ללמד בסוף היום לכן מחלקים את הנטל... יש מתח בחדר ה ובין המורות להנהלה... עם כל הקיטורים יש תוצאות בשטח הילדים מאוד התקדמו... הרחבנו את השעות בכל תחומי הלימוד". ייתכן שהמתחים בין המורות להנהלה תרמו לכעס ולתסכול הרב שהפנו המורות כלפי יוח"א. ביחס לרצונה בהמשך יוח"א: "כן, אך עם תנאים – חימום בחורף וקירור בקיץ, הזנה מסודרת לכל הילדים, כוחות הוראה רעננים לשעות האחרונות, במתכונת הנוכחית אני נגד". הן הסגנית והן מורת השילוב ציינו שבעקבות יוח"א ההישגים הלימודיים של התלמידים גבוהים יותר והם נחשפים לפעילויות מגוונות יותר. נראה שהתפקיד בו הן מחזיקות מאפשר להן ראייה מערכתית יותר ולכן הן מסוגלות, מעבר לקשיים, לראות את תרומתו של יוח"א לתלמידים. על הקשר בין סוג התפקיד לבין תפיסת יוח"א ארחיב בהמשך.

בית ספר חרדי לבנות בירושלים

בית ספר שש שנתי, נמצא שנתיים בתכנית.

בבית ספר זה ערכתי תצפיות, ראיינתי את מנהל בית הספר, רכזת יוח"א וארבע מורות. התמונה שהצטיירה כאן הייתה שונה מאוד מהתמונה הקודרת שהצטיירה בבית הספר הממ"ד בירושלים: כל הצוות תיאר בהתרגשות את היתרונות והתרומות של יוח"א לתלמידות, בעקב במונחי העשרה, עניין, הנאה ורגיעה. מחנכת כיתה ה': "יוח"א מתפקד טוב והבנות נהנות, בדרמה למשל הן נפתחות, זה משפיע עליהן רגשית וחברתית, אני רואה איך הבנות רגועות, נהנות ורוצות להישאר גם לאחר סיום בית הספר". רכזת יוח"א בבית הספר הייתה אף נלהבת יותר: "המערכת מופעלת באופן יוצא מן הכלל, כל בית הספר מופעל במקביל, יש חוגים בתחומים רבים והבנות מלאות סיפוק, אין אווירה של לחץ כיוון שאין מבחנים, הבנות חוזרות מאושרות הביתה". מורה מקצועית למלאכה: "אני רואה ביוח"א ברכה, אני מלמדת חומר נוסף לתכנית הלימודים והבנות נהנות ומחכות לשיעורים". לא נמצאה תלונה אחת על השינויים שיוח"א הכניס לבית הספר. היחידים שהתלוננו בשנה הראשונה היו ההורים, המנהל הסביר זאת בכך שלקחו מהם "כוח עבודה" של ילדיהם בשעות הצהריים ולכן הם התנגדו, אך גם הם התרגלו וכיום מרוצים מהתקדמות הבנות. בתצפיות מצאנו שהתנאים מינימליים (חוג בישול נעשה בכיתה לימוד רגילה עם תנור אחד ומעט ציוד, חוג דרמה נעשה בעזרת טייפ בלבד, בחוג מוסיקה שרו התלמידים בהתלהבות עם המורה) ולמרות זאת יש עשייה רבה ותחושת סיפוק מהעשייה. ניכר היה שכל הצוות שמח עם יוח"א ומעוניין שהחוק ימשיך לפעול גם בשנה הבאה. נראה שתחושת סיפוק זו נובעת מכך שצוות בית הספר (אולי כנגזרת של הזרם אליו הוא משתייך) רואה בחינוך חשיבות גדולה ועל כן שמח עם כל שעה נוספת. הדבר היה בולט במיוחד לעומת המורות הכעוסות והמרירות אותן ראיינו בבית ספר ממ"ד בחלק אחר של ירושלים. בראיון עם שתי מורות מקצועיות התברר שמעבר לתחושת השליחות הגדולה, שאכן קיימת בצורה אמיתית בבית הספר, ישנו גם היבט כלכלי הקשור ליוח"א – לטענתן בעבר הן עבדו במשרה חלקית ובזכות יוח"א הן עובדות במשרה מלאה. מכאן שיוח"א הביא לשיפור תנאי ההעסקה של המורות ולכן שביעות הרצון שלהן נובעת הן מהתרומה הלימודית לבנות והן מהשינוי התעסוקתי-כלכלי.

בית ספר ממ"ד בבני ברק

בית ספר שש שנתי, נמצא ארבע שנים בתכנית.

בבית ספר זה רואיינה סגנית המנהלת וארבע מורות נוספות, שלוש מחנכות ומורה מקצועית. כל המרואיינות הצליחו לראות ביוח"א יתרונות לצד הקשיים. במהלך הראיונות היו ביטויים של עייפות אך לצידם, גם ביטויים של הסתגלות למצב והשלמה עם השינוי בסדר היום. כל המורות תיארו קשיים גדולים בשנה הראשונה אך "לאט לאט מתרגלים ומסתדרים עם השעות" (מחנכת כיתה ו'). **סגנית המנהלת:** " השנה הראשונה הייתה קשה, בית הספר עבר מהפך, לא כל המורות היו מוכנות לקבל את זה, לאט לאט התרגלו, יש מורות שהולכות לחוגים בבוקר, הגענו למצב שיש מורות שמעדיפות ללמד את השעות האחרונות, יש פה הרבה עניין של הרגל, גם התלמידים התרגלו לסדר היום הזה". לטענת פוקס (1999) בני אדם מתנגדים לכל דבר הגורם להם נזק, הפסד, כאב או מצוקה וכל שינוי כרוך במהותו בהפסד כל שהוא – הפסד הנובע מן ההתנתקות מן המצב הקיים. בשנה הראשונה ההתנתקות מהמצב שהיה קיים לפני יוח"א הייתה חריפה ביותר, הזמן שחלף אפשר למורות להסתגל לשינוי. כמו כן, בית הספר כמערכת למד עם השנים להתמודד

עם הבעיות הארגוניות שיוח"א עורר ולתת להן מענה. **מחנכת כיתה ו'**: "בשנה הראשונה היה לי קשה להתרגל לשינוי, הקשה עלי שלא הייתי בצהרים בבית והייתי צריכה להתארגן ולהכין אוכל לכל היום, היו לי ילדים שחיכו לי בבית... בשנים הקודמות היו בשעות האחרונות מקצועות כמו תורה וחשבון והיה קשה ללמד, כיום יש גמישות ואני מחליטה מה ללמד בכיתה שלי בשעות האחרונות". סגנית המנהלת ציינה מספר רב של יתרונות: "בעקבות יוח"א יש מגוון רחב יותר של מקצועות, נוספו מקצועות כיפיים וחוויתיים כגון: בישול, אמנות, מחול, עבודות חקר, תרבות דיון, תרפיה עם בע"ח... צוות המורות נפגש פעמים רבות יותר והוא מגובש יותר – יש הפסקה נוספת שניתן ללבות בה נושאים ובעיות ובכך יוח"א תורם לגיבוש הצוות. גם הכיתות מגובשות יותר כיוון שהתלמידים נמצאים יותר זמן יחד... יוח"א חושף את התלמידים לספרים, הם קוראים יותר, ההישגים הלימודיים עלו בעקבות יוח"א וזה מאפשר לתלמידים להתקבל לחטיבות נחשבות יותר. יוח"א חוסך להורים כסף, במקום לשלם למועדונים התלמידים נשארים בבית ספר. זה גם חוסך להורים מאבקים על שיעורי בית כיוון שהתלמידים מכינים שיעורי בית בבית ספר". **מחנכת כיתה א'**: "אני חושבת שיוח"א זה דבר חיובי, יש לי זמן להעשיר את התלמידים בתחומים בהם לא ניתן להעשירם ביום חינוך רגיל... יוח"א מאפשר לי להכיר את הילד טוב יותר בסיטואציות שבעבר לא ראיתי אותו – בסוף היום כשהוא עייף וקשה לו להתרכז. בעקבות יוח"א אני מכירה את התלמידים מזוויות חדשות ומגלה כשרונות חבויים אצל תלמידים שמתקשים בלימודים הבסיסיים כמו קריאה וכתובה. בעקבות הוספת שיעורי ההעשרה אני מכירה את הילד לא רק דרך יכולתו לקרוא ולכתוב".

עם ההסתגלות לשינוי יש יכולת לראות ביתרונות של יוח"א עבור ההורים יתרונות עבור בית הספר. בבית הספר הממ"ד בירושלים המורות היו ממורמרות מאוד והביעו כעס על כך שיוח"א תורם רק להורים. לעומת זאת בבית הספר הממ"ד בבני ברק, ניכר שהמורות הסתגלו לשינוי ולכן נכללו התרומות עבור ההורים כחלק מהיתרונות של יוח"א.

בדומה לבית הספר החרדי גם כאן הייתה בקרב המורות שביעות רצון יחסית מיוח"א ויכולת לראות את יתרונותיו לתלמידים ולבית הספר. גם הפעם הסתבר שיש לכך הסבר כלכלי, לטענת סגנית המנהלת ישנן מורות שבעקבות יוח"א יכולות לעבוד ולהתפרנס, "בית הספר קטן עם השנים ואילולא שעות יוח"א היו מורות שביית הספר היה נאלץ לפטר".

בית ספר ממלכתי באזור השרון

בית ספר שש שנתי נמצא שלוש שנים בתכנית.

בבית ספר זה ראיינתי שתי מורות. שתיהן דיווחו על כך שבעקבות יוח"א הן עייפות יותר ותנאי ההעסקה שלהן הורעו. **מחנכת כיתה ד'**: "מבחינתי האישיית יוח"א זה לרעתי אני מגיעה שעה אחרי הילדים שלי הביתה". כששאלנו: "איך את חווה את עבודתך כמורה בעקבות יוח"א?" היא ענתה: "אני עייפה יותר בעקבות יוח"א, אני מגיעה הביתה סחוחה". **מחנכת כיתה ו'** דיווחה שיוח"א מעייף אך לא שוחק: "אני לא שחוקה, אני אוהבת את המקצוע אך עייפה". לטענתה, בעקבות יוח"א אין לה ולמורות נוספות בבית הספר כוח לצאת להשתלמויות אחר הצהריים – אני מגיעה הביתה ב: 15:30 וב- 16:00 שוב צריכה לצאת להשתלמות, זה מעייף וקשה ויש לי פחות כוחות להשתלמויות". כמו כן, מחנכת זו ציינה שהאווירה בבית הספר נשארה טובה גם לאחר החלת החוק. אין ספק ששתי המחנכות אינן מרוצות מהשינוי אך הן לא ביטאו במהלך הראיון כעס ומירמור כמו המורות בבית הספר הממ"ד בירושלים אלא, השלמה עם המצב. השערתנו היא

שעל אף הקשיים שהתעוררו בעקבות יוח"א השכילה הנהלת בית הספר ליישם את החוק בדרך שמנעה מתחים. כך, למרות שהמורות אינן שמחות עם השינוי הן מציינות שהאווירה בבית הספר נשארה טובה.

מסקנות

ניתן לראות שבעקבות יוח"א והשינויים שהוא הביא לבית הספר חוו המורות קשיים אישיים שמן הראוי להתייחס אליהם. הקשיים העיקריים שהן תיארו הם: עייפות רבה, תחושה שהן חוזרות הביתה סחוטות ותשושות, ואצל חלק מהן העייפות גורמת לכך שאין כוח ומוטיבציה לצאת להשתלמויות. בעצם נוצר מצב שבו אין למורות מעגלי הזנה. קושי להשאיר את הילדים הפרטיים, שאינם לומדים במסגרת יוח"א, לבד בבית בשעות הצהריים. תחושה של חלק מן המורות שהתלמידים לא מרוויחים מיום לימודים ארוך. באותם בתי ספר שיש תחושה שהתלמידים מרוויחים, כלומר שיש לתכנית יתרונות, יש גם פחות שחיקה. בבתי ספר בהם הייתה קודם לכן סכנת פיטורי מורות או בבתי ספר בהם המורות חשות מתוגמלות כספית, רואים רמה גבוהה יותר של התחברות ליוח"א.

מתוך הקשיים הללו עולה באופן סמוי קושי נוסף:

המורות אינן מקבלות שדר ש"יוח"א חשוב", אין רציונאליזציה לחשיבות הפעולה ואין גיוס רעיוני של המורות. בבתי ספר בהם יש גיוס רעיוני, יוח"א מצליח יותר (כמו בבית הספר החרדי בירושלים), בבתי ספר בהם עם השנים הנהלת בית הספר השכילה ללמוד את היום ואת מגבלותיו, לבצע שינויים מתאימים בתוכנית הלימודים, וליצור מבנה לוגי מתאים, ראינו חיבור טוב יותר של המורות.

קיריאקו (1987, בתוך: פרידמן, 1992) הגדיר את שחיקת המורה כתסמונת הנובעת מלחץ מתמשך שמאפייניו הם בעיקר תשישות פיזית, רגשית והתנהגותית. לטענתו, ניתן לכלול בהגדרת השחיקה גם תופעות כמו מתח, תסכול, חרדה, כעס ודיכאון. הכעס והתשישות הפיזית והרגשית שביטאו חלק מהמורות ראויים לתשומת לב מחקרית רחבה ומעמיקה יותר על מנת לקבל אומדן לגבי היקף התופעה ולמצוא דרכים ליישום יוח"א בבתי הספר באופן שימנע התנגדות ושחיקה בקרב המורות.

בסיום המחקר נראה שישנם שלושה פרמטרים המשפיעים על הדרך בה תופסות המורות את יוח"א בחוויה האישית שלהן. ראשית, **תנאי ההעסקה**, כאשר יוח"א מביא עמו הרעה בתנאי ההעסקה, כלומר, תחושה של עבודה קשה יותר מבעבר ללא תמורה, המורות מביעות כעס, מירמור ומתקשות לראות יתרונות ביוח"א. בבית הספר הממ"ד בירושלים בו נאמרו הביטויים החרिפים ביותר כנגד יוח"א ("בשבילי יוח"א זה סיוט", "אני עובדת יום ארוך אחד וזה היום הכי שנוא עליי") נמצאו שלוש מתוך ארבע מורות שהרגישו שהן עובדות קשה יותר בעקבות יוח"א וללא תמורה. בבית הספר הממלכתי באזור השרון הרגישו המורות שהן עייפות יותר בעקבות יוח"א ולמעשה לא ציינו אף יתרון לימודי או חברתי ליוח"א. כאשר תנאי ההעסקה משתפרים בעקבות יוח"א, כלומר, מורות עובדות פחות ימים בשבוע, מועסקות באחוזי משרה גבוהים יותר או אינן מפוטרות, יש נטייה לראות יתרונות ביוח"א ולהשלים עם הקשיים שהשינוי בסדר היום מביא עמו. המורה היחידה בבית הספר הממ"ד בירושלים שראתה יתרונות ביוח"א הייתה מורת השילוב שדיווחה שבעקבות יוח"א השתפרו תנאי ההעסקה שלה כיוון שהיא עובדת פחות ימים בשבוע). בבית הספר החרדי בו נמצאה שביעות רצון גבוהה מיוח"א ציינו שתי מורות שהן

מועסקות באחוזי משרה גבוהים יותר בעקבות יוח"א. בבית ספר ממ"ד בבני ברק בו הביעו המורות הסתגלות לשינויים שהביא עמו יוח"א והצליחו לראות בו יתרונות, ציינה הסגנית שאלמלא יוח"א בית הספר היה מפטר מורות וידעיה זו השפיעה על האווירה בבית הספר ועל הנכונות של המורות לקבל את יוח"א. שנית, **ממד הזמן**, עם הזמן המורות מבטאות תחושות של הסתגלות לשינוי שהביא עמו יוח"א. השנה הראשונה היא הקשה ביותר ועם השנים יכולת ההתמודדות עם השינוי עולה. כמו כן, בבתי הספר למדו להתארגן ולהתמודד עם הבעיות המערכתיות הנובעות מיוח"א. בבית הספר הממ"ד בירושלים מחלקים את נטל השעות האחרונות בין המורות, בבית הספר הממ"ד בבני ברק משבצים השנה שיעורים שאינם עיוניים בסוף היום ומאפשרים למחנכות גמישות בקביעת סדר היום. אולם, ההסתגלות המשמעותית עם השנים נמצאה בבתי הספר בהם השתפרו תנאי ההעסקה של המורות בעקבות יוח"א. בבית הספר הממ"ד בירושלים בו חשו המורות שתנאי ההעסקה שלהן הורעו, ציינה סגנית המנהלת את חלוקת הנטל של השעות האחרונות בין המורות כאמצעי התייעלות. למעשה, שלוש מתוך ארבע מורות בבית ספר זה לא ביטאו תחושות של הסתגלות למצב אלא התנגדות רבה. בבית הספר הממלכתי באזור השרון לא נמצאו ביטויי התנגדות כה חריפים כמו בבית הספר הממ"ד בירושלים, אך גם לא נמצאו ביטויים של הסתגלות למצב. שלישית, **סוג התפקיד** במחקר האקספלורטיבי ובמחקר הממוקד נמצא שככל שהמורה נמצאת בתפקיד בכיר יותר (סגנית מנהלת, מחנכת, מורה מקצועית) הייתה לה יכולת רבה יותר לראות יתרונות ביוח"א. ניתן להסביר ממצא זה בשני אופנים, ראשית, ייתכן שזה נובע מראייה מערכתית יותר, כלומר: ככל שהמורה נמצאת בתפקיד בכיר יותר היא רואה את המערכת כולה ומתייחסת פחות לקשייה האישיים. שנית, יכול להיות שככל שהמורה נמצאת בתפקיד בכיר יותר היא חשה הזדהות גדולה יותר עם המערכת ודרישותיה, במקרה זה החלת יוח"א, ולכן היא מסוגלת לראות לצד הקשיים גם את היתרונות עבור התלמידים ועבור בית הספר. בבית הספר הממ"ד בירושלים סגנית המנהלת ומורת השילוב (שבנוסף כיהנה כמ"מ המנהלת בנושאי משמעת וכרכוז טיולים) היו היחידות שצינו את ההתקדמות הלימודית של התלמידים בכלל ושל התלמידים החלשים בפרט בעקבות יוח"א. בבית הספר הממ"ד בבני ברק, מנתה סגנית המנהלת יתרונות רבים ליוח"א לעומת שאר המורות וכן המורה היחידה שדיווחה גם השנה על עייפות רבה מאוד בעקבות יוח"א הייתה מורה למדעים שנאלצה ללמד בשעות האחרונות ולהתמודד עם קשיי משמעת ועייפות שלה ושל התלמידים: "שני הצדדים כבר עייפים ורעבים בשעות האחרונות...יש הבדל בין לעבוד עד 13:00 לעומת 15:15, אחר הצהרים אני כבר עייפה, אני מותשת יותר, אני מגיעה הביתה סחוטת ולוקח לי זמן להתאושש". בניגוד למחנכות באותו בית הספר לא ניתנה לה האפשרות לבחור איזה שיעור ללמד ובאיזה שעה.

סיכום

יוח"א הביא לשינוי מהותי בצורת עבודתו של בית הספר ובכלל זה בדרך עבודתן וסדר יומן של המורות. במחקר זוטא זה נמצא שמורות חוות קשיים אישיים בעקבות יוח"א הכוללים: עייפות רבה, שחיקה ותחושות אשמה על שהן משאירות את ילדיהן לבד בבית בזמן שהן נשארות בעבודה. בנוסף, נמצאו שלושה פרמטרים המשפיעים על הדרך בה תופסות המורות את יוח"א בחוויה האישית שלהן. ראשית, תנאי ההעסקה, נמצא שכאשר יוח"א מביא עמו הרעה בתנאי ההעסקה מורות מביעות כעס, מירמור ומתקשות לראות יתרונות ביוח"א. לעומת זאת, כאשר תנאי ההעסקה משתפרים בעקבות יוח"א, המורות נוטות לראות יתרונות ביוח"א ולהשלים עם

הקשיים שהשינוי בסדר היום מעורר. שנית, ממד הזמן, נמצא שעם הזמן מורות מבטאות תחושות של הסתגלות לשינוי שהביא עמו יוח"א. אולם, משתנה זה נמצא רק בבתי הספר בהם השתפרו תנאי ההעסקה של המורות בעקבות יוח"א ובבתי הספר בהם השכילו לערוך שינויים בעקבות למידה של התוכנית. שלישית, סוג התפקיד, נמצא שככל שהמורה ממלאת תפקיד בכיר יותר יש לה יכולת רבה יותר לראות את היתרונות ביוח"א. לבסוף, המורות הן המחוללות את השינוי בשטח ולכן מן הראוי להתייחס באופן מעמיק יותר לדרך בה הן חוות את יוח"א ולהשפעה של חוויה זו על יישום החוק בבתי הספר. נראה שמשנתנה ההובלה והניהול הוא בעל ערך מרכזי. ניהול רעיוני וניהול אירגוני ופדגוגי שמאפשרים לגייס או לא לגייס את המורות. נשאלת השאלה למה יש בתי ספר שבחרים לא לגייס את המורות ואיך אפשר לעבוד אתם בעתיד.

ביבליוגרפיה

פוקס, ש' (1999). הפסיכולוגיה של ההתנגדות לשינוי. ירושלים, אוניברסיטת בר-אילן.

פרידמן, יי (1992). התנהגות תלמידים השוחקת את המורה. ירושלים, מכון הנרייטה סאלד.

מלאך פיינס, אי (1984). שחיקה נפשית מהותה ודרכי התמודדות עמה. תל-אביב, צ'ריקובר מוציאים לאור.

נספח מספר 1 : ראיון מורות

שם :

תפקיד :

כמה שנים פועל יוח"א בבית הספר?

כמה שנים את עובדת במסגרת יוח"א?

כמה ימים ארוכים את עובדת בשבוע?

איך את רואה את יוח"א?

האם ההרגשה שלך בבית הספר השתנתה בעקבות יוח"א? איך את חווה את עבודתך כמורה בעקבות יוח"א?

האם השתנתה האווירה בבית הספר בעקבות יוח"א?

בעקבות יוח"א איזה תחומים בית הספר מתגבר? האם זה נכון לדעתך להתמקד בהם או שיש תחומים חשובים יותר? מה לדעתך בית הספר צריך לקדם בשעות שנוספו?

כמה שנים את במקצוע ההוראה?

למה הגעת למקצוע ההוראה?

מהי התפיסה החינוכית שלך? האם היא מתיישבת/סותרת את מה שבית הספר מדגיש ביוח"א?

נספח – ממצאים מרכזיים מתוך השאלונים

נספח הממצאים העיקריים מתוך השאלונים כולל את ממצאי חמשת השאלונים שהועברו במסגרת התכנית. הנספח כולל את עיקרי הממצאים שכן אין אפשרות להציג את כל ההתפלגויות וכל הבדיקות שבוצעו.

1. ממצאי שאלון מיפוי למנהלים
2. ממצאי שאלון סוף תקופה למנהלים
3. ממצאי שאלון גננות
4. ממצאי שאלון מורים
5. ממצאי שאלון הורים

שעורי החזרה של השאלונים

דפוסי העברת השאלונים

שאלוני מנהלים בסוף תקופה, מורים והורים הועברו ב- 99 מסודות. לרוב חולקו 20 שאלוני מורים ו- 30 שאלוני הורים בכל בית ספר. בבתי הספר הקטנים חולקו 10, 14 או 18 שאלוני מורים ו- 25 שאלוני הורים. בגנים חולקו שאלונים ב- 100 גנים על ידי מעריכים, המעריכים נכחו בעת המילוי, רק בחלק מועט הושארו שאלונים למשלוח בדואר.

התפלגות ההיענות

העברת שאלוני המיפוי למנהלים בתחילת התקופה היתה תקינה. השאלונים נשלחו דרך הדואר ושעור החזרה שלהם היה תקין. העברת השאלונים בסוף התקופה בבתי הספר נתקלה בקשיים רבים. לעיתים היה צורך בבקורים אחדים על מנת להעביר את השאלונים ולקבל חזרה את השאלונים, במיוחד את שאלוני ההורים שלא ניתן להעביר במקום. מנהלים רבים סרבו לשלוח את השאלונים המלאים דרך הדואר. *פרוט שעורי ההענות:*

3 מוסדות לא אפשרו העברה בגלל קשיים טכניים

10 מוסדות היה סירוב מלא

בבית ספר אחד היה שעור הענות מלא של כלל האוכלוסיות: מנהל, מורים והורים.

בבית ספר אחד היה שעור הענות מלא של המורים

שעורי החזרה ממוצעים:

שעור החזרה של שאלוני מורים בבתי הספר הוא כ- 50%

שעור החזרה של שאלוני הורים הוא כ- 55%

מתוך אותם בתי ספר בהם מלאו את השאלונים הורים ומורים, מנהל אחד לא מלא שאלון.

בגנים שעור מילוי השאלונים היה 95%.

1. עקרי ממצאי שאלוני מיפוי למנהלי בתי ספר

תוכן העניינים

המדגם - נתונים

564..... כלליים

566..... הפעלת חוק של"ב 41

566..... כללי

566..... ההכנות להפעלת החוק

568..... שינויים בבתי ספר בעקבות החלק החוק

הכלי

שאלון המיפוי פותח על מנת לקבל תמונה כללית ורחבה ככל האפשר על הפעלת שבוע לימודים בן 41 שעות בבתי הספר. השאלונים המלאים אפשרו לקבל בסיס מידע רחב לפעילות הערכה בכלל ולקביעת מדגם 100 בתי-הספר בפרט.

השאלון כלל שאלות פתוחות ושאלות סגורות. התשובות בשאלות הפתוחות קודדו בקטגוריות בהתאם לניתוח תוכן.

שאלון המנהלים נשלח לכל מנהלי בתי הספר שבבית ספרם מתקיים הפרוייקט, וזאת על פי הרשימות המעודכנות של משרד החינוך בחודש נובמבר 1999.

המדגם - נתונים כלליים

בסך הכל הוחזרו 150 שאלונים. על פי ההתפלגות הבאה:

סוג בית הספר

75 בתי ספר (49.7%) שייכים לזרם החינוך הממלכתי.

43 בתי ספר (28.5%) שייכים לזרם החינוך הממלכתי דתי.

30 בתי ספר (19.9%) מבתי הספר הם בתי ספר לא יהודיים.

2 בתי ספר (1.3%) שייכים לזרם העצמאי.

בית ספר אחד (0.7%) שייך למעיין החינוך התורני.

בתי הספר של החינוך העצמאי אינם נוטים לשתף פעולה עם המחקר. (בסופו של תהליך קבלנו הסכמה של שני בתי ספר לביצוע ראיונות ותצפיות והן אכן בוצעו).

מחוזות

54 בתי ספר (36.2%) ממחוז צפון

31 בתי ספר (20.8%) ממחוז המרכז

30 בתי ספר (20.1%) ממחוז הדרום

15 בתי ספר (10%) ממחוז חיפה

9 בתי ספר (6%) ממחוז ת"א
 10 בתי ספר (6.7%) ממחוז ירושלים (מנח"י)

התפלגות בתי הספר על פי סוג ומחוז

סה"כ	לא יהודי	מעייין החינוך התורני	עצמאי	ממ"ד	ממלכתי	
53	20	0	1	6	26	צפון
31	2	0	0	13	16	מרכז
30	0	0	0	18	12	דרום
9	2	0	0	2	5	ת"א
1	0	0	0	0	1	מנח"י
10	0	1	1	2	6	ירושלים
15	5	0	0	2	8	חיפה
149	29	1	2	43	74	סה"כ

אחוז עולים חדשים בבית הספר

ב 63 בתי ספר (42.3%) אין כלל עולים.
 ב 41 בתי ספר (27.5%) עד 10% מהתלמידים הם עולים חדשים.
 ב 18 בתי ספר (12.1%) נע מספר התלמידים העולים בין 25%-50% מאוכלוסיית התלמידים כולה.
 ב 17 בתי ספר (11.4%) נע מספר התלמידים העולים בין 11%-25% מאוכלוסיית התלמידים.
 ב 5 בתי ספר (3.4%) נע מספר התלמידים העולים בין 51%-75% מאוכלוסיית התלמידים.
 ב 5 בתי ספר (3.4%) עולה מספר התלמידים העולים על 75% מאוכלוסיית התלמידים.
 ב- 37% מבתי הספר יש למעלה מ- 10% עולים חדשים.

ארצות מוצא של התלמידים העולים (בבתי ספר שיש בהם עולים) (N=89)

ב 30 בתי ספר (33.7%) מרבית העולים הם מארצות חבר העמים.
 ב 20 בתי ספר (22.5%) מרבית העולים הם מאתיופיה.
 ב 17 בתי ספר (19.1%) מרבית העולים הם מרוסיה.
 ב 17 בתי ספר (19.1%) ישנם עולים מכל ארצות המוצא.
 ב 5 בתי ספר (5.6%) מרבית העולים הם מארצות אירופה-אמריקה. (סביר להניח שכוונת המנהלים לעולים מרוסיה)

אם נצרף יחד את ההגד הראשון, השלישי והחמישי נראה כי שעור העולים מארצות חבר העמים גבוה במיוחד והוא עומד על קרוב ל- 60%. עם זאת, שעור העולים מאתיופיה גובה משעורו באוכלוסייה הכללית.

נראה כי בתי הספר המעורבים בתוכנית מתמודדים עם בעיות של קליטת שעור גבוה של עולים.

נתוני כיתות בבית הספר

המספר הממוצע של כיתות בבית הספר הוא 12.2 (סטיית תקן: 4.9).
למעלה ממחצית בתי הספר הם בעלי יותר מ 13 כיתות וזהו גם המספר השכיח של כיתות בבית הספר.

נתוני תלמידים בבית הספר

מספר תלמידים ממוצע בבית ספר הוא 326 (סטיית תקן: 186).

ממוצע תלמידים וכיתות לשכבת גיל

N	סטיית תקן	ממוצע כיתות	N	סטיית תקן	ממוצע תלמידים	
16	0.8	2	16	30	65	חט' צעירה
140	0.76	2.08	131	28.4	61	שכבה א
136	0.82	2.2	129	29.6	63.3	שכבה ב
141	0.79	2.1	132	29.3	61.5	שכבה ג
139	0.72	2.1	129	26.7	60.1	שכבה ד
138	0.78	2.1	128	27.7	61.3	שכבה ה
137	0.79	2.05	127	26.3	58.5	שכבה ו
24	0.65	1.5	24	21.9	23.7	שכבה ז
20	0.85	1.75	17	32.9	42.2	שכבה ח

בסך הכל מדובר על בתי-ספר קטנים.

הפעלת חוק של"ב 41

כללי

ותק של בתי הספר בהפעלת חוק של"ב 41 (N=147)

91 בתי ספר (61.9%) פועלים זו השנה השלישית על פי החוק.

49 בתי ספר (33.3%) פועלים זו השנה השניה על פי החוק.

7 בתי ספר (4.7%) פועלים זו השנה הראשונה על פי החוק.

ההכנות להפעלת החוק

הכנות שנעשו בבית הספר לקראת הפעלת החוק (N=135)

74 בתי ספר (54.8%) הצהירו בשאלה ישירה כי נעשו הכנות מסוגים שונים חסר!! (המפורטים בהמשך)

33 בתי ספר (24.2%9) דיווחו כי לא נעשו כל הכנות.

בתי הספר הבאים דיווחו רק על ההכנות הבאות (ללא שילוב ביניהן):

21 בתי ספר (15.6%) דיווחו כי הוכנו תכניות לימודים חדשות.

4 בתי ספר (3%) דיווחו כי נערכו השתלמויות מורים.

בית הספר אחד (0.7%) דיווח כי הורחבו מקצועות לימוד.

בית ספר אחד (0.7%) דיווח על הכנת תכניות העשרה.

בית ספר אחד (0.7%) דיווח על יצירת קשר עם ארגונים חיצוניים.

חשוב לציין כי רבע מבתי הספר מדווחים כי לא עשו כל הכנות להפעלת החוק! עקר ההכנות המדווחות מלמד על שינויים בתוכנית הלימודים (ת"ל חדשות, הרחבת מקצועות, תכנית העשרה, אירגונים חיצוניים) ורק חלק קטן יחסית על הכשרת מורים.

תשתיות בית הספר (N=150)

בשאלון נשאלה חוות דעתם של המשיבים אודות רמת התשתיות בבית הספר לצורך הפעלת החוק. התשובות צוננו על פי הסולם הבא:

1 - במידה מספקת

2 - במידה בינונית

3 - בכלל לא

ממוצע הציונים בכל השאלות נע בין 2.11 ל 2.16, כלומר: תנאים בינוניים ומטה של תשתיות.

הגורם המחליט על בחירת התוכניות בבית הספר (N=139)

ב 112 בתי ספר (80.6%) החליט צוות בית הספר על התכניות שיופעלו.

ב 15 בתי ספר (10.8%) החליט יותר מגורם אחד על הפעלת התכניות בבית הספר.

ב 12 בתי ספר (8.6%) החליטו מטה משרד החינוך והמחוזות על הפעלת התכניות בבית הספר.

רוב בתי הספר חשים כי הם לבדם החליטו על התוכנית. ניתן להתייחס לנתון זה כמצביע על אוטונומיה שיש למנהלים ויכולת שלהם לקחת אותה, אך גם על בדידות בשטח, לפחות בחוויתם אין להם שותפים.

שינויים בבתי ספר בעקבות החלק החוק
שעות אורך ורוחב שנוספו לבית הספר בחלוקה לשכבות גיל

N	ממוצע שעות רוחב	סטיית תקן	N	ממוצע שעות אורך	סטיית תקן	
8	5.6	6.1	9	18.2	15.9	חט' צעירה
54	9	7.4	75	15.9	19.7	שכבה א
57	7.9	5.9	75	16.4	18.1	שכבה ב
70	7.2	4.5	97	13.5	11.9	שכבה ג
70	7.6	5.2	96	13.5	11.7	שכבה ד
71	7.04	4.4	94	12.6	11.1	שכבה ה
66	7	7.2	95	12.1	11.8	שכבה ו
12	5.08	3.05	19	14.5	14	שכבה ז
10	4.7	2.4	13	18.6	15.5	שכבה ח

שעות הפגה המופעלות בבית הספר על פי שכבות גיל

N	ממוצע שעות הפגה	סטיית תקן	
7	7.4	6	חט' צעירה
48	5.2	5.2	שכבה א
46	6.1	4.9	שכבה ב
57	4.5	4.5	שכבה ג
54	5.3	3.4	שכבה ד
53	4.8	3.5	שכבה ה
54	4.6	2.9	שכבה ו
8	3.5	2.3	שכבה ז
9	4	3.8	שכבה ח

ממוצע שעות ההפגה הולך ויורד עם הגיל.

שילוב שעות שנוספו במקצועות (N=114)

- 8 בתי ספר (7%) דיווחו כי השעות שנוספו שולבו במיומנויות יסוד.
- 5 בתי ספר (4.4%) דיווחו כי השעות שנוספו שולבו במקצועות הכשרה.
- בית ספר אחד (0.9%) דיווח כי השעות שנוספו שולבו במקצועות תרבות.
- 100 בתי ספר (87.7%) דיווחו כי השעות שולבו ביותר מקטגוריה אחת.

נראה כי השעות מנוצלות בבתי הספר למגוון תחומים ולא למיקוד בתחום אחד.

דפוסי מעורבות הורים בבית הספר ללא קשר להפעלת חוק של"ב 41 (N=133)

61 בתי ספר (45.9%) דיווחו כי ההורים מעורבים בבית הספר במגוון של תחומים.
28 בתי ספר (21.1%) דיווחו כי ההורים מעורבים בבית הספר באופן כללי ללא התמקדות בנושאים מסוימים.

21 בתי ספר (15.8%) דיווחו כי ההורים כלל אינם מעורבים בבית הספר.
13 בתי ספר (9.8%) דיווחו כי ההורים מעורבים בבית הספר בעיקר באירועים חברתיים.
4 בתי ספר (3%) דיווחו כי ההורים מעורבים בבית הספר בהיבט הלימודי.
3 בתי ספר (2.3%) דיווחו כי ההורים מעורבים בבית הספר בהיבט החינוכי.
3 בתי ספר (2.3%) דיווחו כי ההורים מעורבים בבית הספר בקניית ארוחות.

דפוסי מעורבות הורים בבית הספר בהפעלת חוק של"ב 41 (N=133)

64 בתי ספר (48.1%) דיווחו על מעורבות ההורים בבית הספר במגוון של תחומים.
27 בתי ספר (20.3%) דיווחו כי מעורבות ההורים בבית הספר נעשית בתחומים החברתיים.
22 בתי ספר (16.5%) דיווחו כי אין כלל מעורבות הורים בבית הספר.
13 בתי ספר (9.8%) דיווחו כי ההורים מעורבים בבית הספר בהיבט הלימודי.
4 בתי ספר (3%) דיווחו כי ההורים מעורבים בבית הספר בהיבט החינוכי.
3 בתי ספר (2.3%) דיווחו כי ההורים מעורבים באופן כללי.

גורמים חיצוניים שאיתם משתף בית הספר פעולה בהפעלת חוק של"ב 41 (N=116)

40 בתי ספר (34.5%) דיווחו כי בהפעלת החוק מעורבים כמה גורמים בו זמנית.
37 בתי ספר (31.9%) דיווחו כי בהפעלת החוק מעורבת תכנית קרב.
18 בתי ספר (15.5%) דיווחו כי אף גורם חיצוני לא מעורב בהפעלת החוק.
5 בתי ספר (4.3%) דיווחו כי המתנ"ס מעורב בהפעלת החוק.
5 בתי ספר (4.3%) דיווחו כי הרשות המקומית מעורבת בהפעלת החוק.
2 בתי ספר (1.7%) דיווחו כי משרד החינוך מעורב בהפעלת החוק.
9 בתי ספר (7.8%) דיווחו כי בהפעלת החוק מעורבים גורמים אחרים מלבד אילו שהוזכרו.

85% מבתי הספר משתפים גורמים חיצוניים בהפעלת החוק, כשהגורם הדומיננטי מביניהם הוא תכנית קרב.

דפוסים של שיתוף פעולה בין בתי הספר לארגונים חיצוניים (N=92)

68 בתי ספר (73.9%) דיווחו כי מופעלת תוכנית שבית הספר פיתח.
21 בתי ספר (22.8%) דיווחו כי בעבודתם עם כמה גורמים שיתפו פעולה על פי כמה דפוסים.
2 בתי ספר (2.2%) דיווחו כי בית הספר קנה תכנית מגורם חיצוני.
בית ספר אחד (1.1%) דיווח כי כתב תכנית בעצמו.

הפעלת התכניות בבית הספר (N=140)

123 בתי ספר (87.9%) דיווחו כי התכניות מופעלות בעיקר על ידי מורים.

16 בתי ספר (11.4%) דיווחו כי התכניות מופעלות במשולב על ידי מורים ומדריכים.
בית ספר אחד (0.7%) דיווח כי התכניות מופעלות רק על ידי מדריכים.

הרוב המכריע של השעות ניתן על ידי מורים.

מורים חדשים שהחלו לעבוד בבית הספר לאחר הפעלת חוק של"ב 41

לשאלה זו השיבו 71 בתי ספר. המספר השכיח ביותר שבו נקבו היה 3 מורים (18 בתי ספר שהם 25.4% מכלל המשיבים). המספר הממוצע של מורים שהצטרפו לבית הספר הוא 4.9 (סטיית תקן: 3.28).

השתלמויות מורים הקשורות להפעלת החוק (N=35)

23 בתי ספר (65.7%) דיווחו כי ההשתלמויות הופעלו על ידי הנהלת בית הספר.
12 בתי ספר (34.3%) דיווחו כי ההשתלמויות הופעלו על ידי גורמים חיצוניים.

מתכונת השתלמות המורים (N=36)

26 בתי ספר (72.2%) דיווחו כי ההשתלמות היא במתכונת של השתלמות מוסדית.
10 בתי ספר (27.8%) דיווחו כי ההשתלמות היא במתכונת של ישיבת מורים.

מימוש החוק בבית הספר (N=146)

127 בתי ספר (84.7%) דיווחו כי מממשים את החוק באופן מלא (41 שעות) בכל הכיתות.
19 בתי ספר (13%) דיווחו כי הם מממשים את החוק באופן חלקי.

שכבות וכיתות בהן ממומש החוק מימוש מלא (N=78)

67 בתי ספר (85.9%) השיבו כי החוק ממומש ביותר משכבה אחת.
10 בתי ספר (12.8%) השיבו כי החוק ממומש רק בכיתות ג-ד.
בית ספר אחד (1.3) השיב כי החוק חל רק על בנות.

שוב יש עדות לכך שהתוכנית כוללנית והיא מופעלת ביותר מכיתה אחת.

שינויים בשיטות ההוראה בבית הספר בעקבות הפעלת החוק (N=141)

77 בתי ספר (54.6%) דיווחו כי לא השתנו שיטות הוראה.
64 בתי ספר (45.4%) דיווחו כי שיטות ההוראה השתנו.

דפוסים של שינוי בשיטות ההוראה (N=72)

27 בתי ספר (37.5%) דיווחו כי תלמידיהם עובדים בקבוצות קטנות.
19 בתי ספר (26.4%) דיווחו כי בבית הספר מתקיים תיגבור מקצועות.
18 בתי ספר (25%) דיווחו כי יש לתלמידיהם יכולת בחירה גבוהה יותר.

6 בתי ספר (8.3%) דיווחו כי התלמידים עובדים בעבודות יצירה.

2 בתי ספר (2.8%) דיווחו כי יש יותר שיעורי בית.

שינויים בתחומים אחרים בבית הספר (N=65)

48 בתי ספר (73.8%) דיווחו כי נעשה אצלם שינוי כולל בעקבות הפעלת החוק.

17 בתי ספר (26.2%) דיווחו כי נעשה אצלם שינוי רק בכל הקשור להפעלת החוק.

קשר של בית הספר עם ארגונים מאז הפעלת התכנית (N=143)

63 בתי ספר (44.1%) דיווחו כי לא חל שינוי בקשר עם ארגונים חיצוניים.

32 בתי ספר (22.4%) דיווחו כי נמצאים בקשר עם יותר מארגון אחד.

20 בתי ספר (14%) דיווחו כי הם נמצאים בקשר עם תכניות מתערבות.

8 בתי ספר (5.6%) דיווחו כי הם נמצאים בקשר עם המתנ"ס.

7 בתי ספר (4.9%) דיווחו כי הם נמצאים בקשר עם המחוז.

5 בתי ספר (3.5%) דיווחו כי הם נמצאים בקשר עם בתי ספר אחרים.

2 בתי ספר (1.4%) דיווחו כי הם נמצאים בקשרים עם ספרייה.

6 בתי ספר (4.2%) דיווחו כי הם נמצאים בקשרים עם ארגונים אחרים.

נקודות לסיכום

מדובר על בתי ספר קטנים המתמודדים עם הקיף עולים גדול. החינוך העצמאי אינו בא לידי ביטוי בתשובות. שקבלו החלטה לבד, אמנם אוטונומיים אך די לבד עם פיתוח התוכניות. כרבע מהם לא עשו כל הכנות. ועם זאת הרוב המכריע מדווח על שינוי כולל שנעשה בבית הספר בעקבות החוק ולא רק שינויי במקצועות.

רוב השינויים שנעשו נעשו בתכנים עצמם ופחות בהכשרת מורים ובהתאם לכך למעלה ממחצית בתי הספר לא מדווחים על שינוי דפוסי הוראה של המורים.

מעניין להתבונן על דפוסי השינויים שנעשו. רבע מהם נותן יותר חופש לילדים אך רבע אחד מתגבר מקצועות. קבוצה גדולה דווחה על הקטנת קבוצות הלימוד.

ועם זאת, יותר ממחצית מדווחים על תוספות של קשרים עם ארגונים אחרים בעקבות שילוב היום.

הרוב המכריע מופעל על ידי מורים מתוך בתי הספר עם סיוע בפיתוח ובעבודה על ידי גופים אחרים במיוחד של קרב.

התוכנית כוללנית, מופעלת על יותר משכבה אחת ובכמה תחומים.

מודל עבודה סמוי של יותר שעות הפגה בגיל הצעיר ושל מגוון תחומים – דורש דיון עקרוני.

2. עקרי ממצאי שאלוני מנהלי בתי-ספר סוף תקופה

על השאלון

השאלון הינו שאלון שני שהועבר למנהלים. ממצאי השאלון הראשון, שהיה שאלון מיפוי לפני תחילת ההערכה, תוארו בסעיף קודם. השאלון השני עסק בשאלות על דפוסי היישום והעמדות כלפי שילוב החוק.

שאלות ההערכה

1. מה השתנה בעקבות ההפעלה של חוק שבוע לימודים בן 41 שעות.
2. מה ההכשרה שניתנה במסגרת הפעלת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות.
3. קשיים עיקריים.
4. מה משפיע על העמדה של המנהלים לגבי המשך ההפעלה של חוק שבוע לימודים בן 41 שעות.
5. הבדלים בין המגזרים השונים בהשפעות ובהתייחסות לחוק.

פרטים על המדגם

- ← סה"כ 84 משיבים מרחבי הארץ. 26 משיבים מאזור הצפון (7 מחיפה), 15 משיבים מאזור המרכז (4 מתל-אביב), 6 משיבים מאזור ירושלים ו- 24 משיבים מאזור הדרום.
- ← 47.2% מהזרם הממלכתי, 34.7% מהזרם הממלכתי-דתי, 15.3% מהזרם הערבי ו- 2.8% מהזרם העצמאי.
- ← ב- 4.9% זו השנה השנייה להפעלת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות, ב- 87.8% זו השנה השלישית להפעלת החוק, ב- 7.3% זו השנה הרביעית ומעלה.
- ← בממוצע כ- 370 תלמידים בבתי הספר; ס.ת. – 194 תלמידים
- ← ממוצע הותק של המנהל כמנהל – כ- 10 שנים; ס.ת. – 8 שנים
- ← ממוצע הותק של המנהל בבית ספר זה – כ- 9 שנים; ס.ת. – 8 שנים

שינויים בעקבות הפעלת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות

המנהלים נשאלו האם בעקבות הפעלת החוק נוספו תכנים/שיטות חדשות, וניתנה להם האפשרות לענות ב-"כן" או "לא". כ- 66% מהמנהלי מדווחים על כך שבעקבות הפעלת החוק ביה"ס התמקד בתכנים/שיטות שלא התמקד בהן קודם.

כאשר נשאלו המנהלים אילו תכנים חדשים נוספו (שאלה פתוחה), 42 (50%) ביטאו תוכן כזה ו- 20 (23.8%) ביטאו תוכן נוסף. התכנים חולקו ל- 8 תימות כאשר העיקריות שבהן:

- כ- 47% - ציינו שהתוכן שנוסף הוא במסגרת החינוך הבלתי פורמאלי/שיעורי העשרה
- כ- 21% - ציינו שהתוכן שנוסף הוא בתגבור מקצועות
- כ- 11% - ציינו שהתוכן שנוסף הוא הכנת שיעורי בית במסגרת בית הספר

כאשר נשאלו המנהלים לגבי אילו שיטות נוספו (שאלה פתוחה), 25 (כ- 30%) ציינו הוספת שיטה אחת ו- 15 (כ- 18%) ציינו הוספת שיטה נוספת. השיטות חולקו ל- 10 תימות, להלן השכיחות בעיקריות שבהן:

- כ- 23% - ציינו עבודה בקבוצות קטנות
- כ- 23% - ציינו עבודת בתהליך חקר
- כ- 13% - ציינו עבודה דיפרנציאלית עם ילדים
- כ- 13% - ציינו באופן כללי, שיטות חדשניות בהוראה

ניצול זמן

המנהלים נשאלו: באיזו מידה הופנה זמן יוח"א (חוק שבוע לימודים בן 41 שעות) לכל האחד מן התחומים הבאים:

טבלה מס' 1: התפלגות הזמן שנוצל עבור היבטים שונים של התכנית באחוזים

במידה רבה	במידה בינונית	כלל לא	
53.9	40.8	5.3	העמקה בתכנים קיימים
25.9	55.6	18.5	הכנת שיעורי בית בביה"ס
21.0	42.0	37.0	פיצול כיתות
14.9	28.4	56.8	הכשרות מורים
33.3	51.9	14.8	תכנים הפגתיים
28.7	48.8	22.5	הוספת תכנים
37.0	12.3	50.6	הוספת שיטות

הזמן הרב ביותר הוקדש להעמקה בתכנים קיימים והמועט ביותר להכשרת מורים ולפיצול כיתות.

השפעות שונות בבית הספר

המנהלים התבקשו לסמן באיזה מידה הם מסכימים עם המשפטים הבאים. סולם התשובות נע מ- 1 (לא מסכים כלל) ועד 5 (מסכים במידה רבה).

טבלה מס' 2: התפלגות ההשפעות השונות בממוצע ובסטיית תקן

ממוצע	סטיית תקן	
2.96	1.24	יישום החוק בבית הספר יצר שינוי מהותי בתכנים הנלמדים
3.57	1.10	בהרכבת מערכת השעות החדשה הובאו בחשבון בעיקר שיקולים

1.23	2.63	הפעלת החוק בבית הספר יצרה שינויים בהתמחות המקצועית
1.26	2.86	הפעלת החוק בבית הספר יצרה שיפור בדרכי ההוראה
1.43	3.29	הפעלת החוק בבית הספר אפשרה לי לממש תוכניות שתמיד
1.13	3.55	בשעות הלימודים שנוספו בבית הספר מתקיימים בעיקר

נראה כי המנהלים לא מייחסים תרומות גבוהות לשילוב החוק. בכל הממדים התרומה היא נמוכה, אך לא נמוכה מאד, עד בינונית. התרומה המרכזית (גם היא במידה קצת יותר מבינונית, מיוחדת להקצאת השעות לטובת שיפור הישגים במקצועות הלימוד וכן לאפשרות לממש תכניות ש"תמיד רציתי לממש" והבאה בחשבון של שיקולים הקשורים לאוכלוסיות השונות.

השפעה על אוכלוסיות שונות

המנהלים נשאלו: באיזו מידה הפעלת החוק מהווה קושי או רווח עבור האוכלוסיות השונות הבאות:

טבלה מס' 3 : המידה שבה הפעלת החוק תורמת או יוצרת קשיים באחוזים

בעיקר רווחים	במידה שווה	בעיקר קשיים	
48.8	11.9	35.7	תלמידים חלשים
57.1	33.3	7.1	תלמידים בינוניים
41.7	39.3	16.7	תלמידים חזקים
20.5	32.5	47.0	מחנכי כיתות
20.2	25.0	54.8	מורים מקצועיים
67.1	21.1	11.8	הורים

הרווחים החד משמעיים משילוב החוק הם בתחום שילוב התלמידים הבינוניים וההורים. הקשיים העיקריים הם בתחום המחנכים והמורים המקצועיים. נושא התלמידים החלשים מעניין – עבור קבוצה גדולה מאד של מנהלים הוא מהווה מוקד רווח ועבור קבוצה לא קטנה בהרבה הוא מהווה מקור קושי.

ההכשרה שניתנה במסגרת הפעלת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות

כ- 53% מהמנהלים מדווחים על כך שהם מקבלים הנחייה, כ- 47% מדווחים על כך שהם לא מקבלים הנחייה.

ברוב המקרים, כאשר הנחייה ניתנת היא נעשית ע"י המפקח (כ- 82%).

המנהלים מדווחים על כך שכ- 68% מהמורים מקבלים הנחייה, כ- 32% מהמורים לא מקבלים הנחייה.

בניגוד למנהלים עצמם, המפקח הנחה את המורים רק בכ- 10% מהמקרים, בכ- 78% מהמקרים ההנחיה הייתה מגוף חיצוני.

קשיים בהפעלת התוכנית
המנהלים התבקשו לענות עד כמה התופעות הבאות באות לידי ביטוי בבית ספרם כקשיים ליישום החוק:

טבלה מס' 4: התפלגות הקשיים השונים בהפעלת התכנית באחוזים

אינו מהווה קושי	קושי לא מרכזי	קושי מרכזי	
16.9	43.4	39.8	התנגדות מורים ללמד שעות נוספות
44.3	25.3	30.4	אי לגיטימציה לשלב בכוח ההוראה מי שאינו מורה
28.9	45.8	25.3	אלימות תלמידים
8.3	32.1	56.0	הזנת תלמידים
14.3	13.1	70.2	תשתיות פיזיות בבית הספר
9.5	20.2	70.2	העדר תקציבים לרכישת ציוד היקפי
43.4	42.2	14.5	התנגדות של הורים להשאיר את ילדיהם בבית הספר
23.8	42.9	33.3	קושי בהפעלת הילדים בשעות הנוספות
36.1	39.8	24.1	קושי בהרכבת מערכת השעות
22.0	34.1	43.9	הקושי לשבץ מורים בשעות הנוספות

כמעט כל נושא שהועלה מהווה קושי. הקשיים העיקריים המדווחים הם קשיים של תשתיות פיזיות והעדר תקציב לציוד. כמו כן מדווח קושי בהזנה. קשיים פחות מהותיים הם בתחום אי לגיטימציה לשלב בהוראה מי שאינו מורה והתנגדות של ההורים להשאיר ילדים בבית הספר.

מה משפיע על העמדות לגבי המשך הפעלת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות: מתוך 84 המנהלים, 11 משיבים לא ענו על שאלה זו, וגם מתוך עיון בשאלת המשך הפתוחה לא ניתן היה לקבוע בוודאות מהי עמדתם. מתוך 73 המנהלים שענו, 64 (כ- 88%) מעוניינים בהמשך הפעלת החוק ואילו 9 (כ- 12%) אינם מעוניינים בהמשך הפעלת החוק.

השוואה על כל הפריטים בין קבוצת המשיבים המעוניינת בהמשך לעומת הקבוצה שדחתה את החוק. להלן מוצגים הפריטים שלגביהם נמצאו הבדלים (מובהקים, או כמעט מובהקים) בין הקבוצות:

טבלה מס' 5 : הבדלים בין מנהלים המעוניינים בהמשך הפעלת החוק, וכאלה שאינם מעוניינים,

בממוצעי שאלות

פריט (ממוצעים)	סקאלה	תומכים בהמשך	מתנגדים להמשך	T
מספר ילדים בבית ספר		355.59	493.62	1.84~
ההשפעה על התלמידים הבינוניים	1-3	2.57	2.22	2.08~
ההשפעה על ההורים	1-3	1.73	1.22	2.10~
יישום החוק יצר שינוי מהותי בתכנים הנלמדים	1-5	3.25	1.67	3.95***
הפעלת החוק יצרה שינויים בהתמחות המקצועית של המורים	1-5	2.89	1.56	3.22**
הפעלת החוק יצרה שיפור בדרכי ההוראה	1-5	3.11	1.89	2.88**
הפעלת החוק אפשרה לי לממש תוכניות שתמיד רציתי לממש	1-5	3.60	2.22	2.83**
התנגדות המורים ללמד שעות נוספות	1-3	2.13	2.78	2.53*
אלימות התלמידים	1-3	1.87	2.44	2.14*
התנגדות ההורים להשאיר את ילדיהם בבית הספר	1-3	1.59	2.00	2.23*
קושי בהפעלת הילדים בשעות הנוספות	1-3	1.97	2.56	2.25*
רוב ההורים מכירים את היישומים סביב החוק	1-3	2.31	1.78	2.34*
רוב ההורים מרוצים מהיישומים סביב החוק	1-3	2.40	1.89	2.11*
רוב תלמידי ביה"ס מרוצים מהיישומים סביב החוק	1-3	2.18	1.78	2.33~

~ p < .06

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

מעניין לראות כי ככל שבית הספר גדול יותר, כך נוטים יותר להתנגד לחוק. המנהלים המצדדים בחוק רואים במיוחד את התרומה שלו למימוש תוכניות קודמות שלהם, את השינוי המהותי בתכנים ואת השינוי בהתמחות המקצועית של המורים. המנהלים המתנגדים לחוק רואים בעיקר את התנגדות המורים להפעלה ואת הקשיים בהפעלת הילדים בשעות נוספות.

לצורך השוואה נוספת בין הפריטים, נוצרו 5 מדדים ע"י מיצוע של הפריטים, כולם בעלי מהימנות סבירה. מדד ההשפעה על הקדבוצות השונות ($\alpha=0.60$), מדד ההשפעה על בית הספר ($\alpha=0.79$), מדד הקשיים ($\alpha=0.73$), מדד ההיכרות עם החוק ($\alpha=0.75$), מדד שביעות הרצון מהחוק ($\alpha=0.67$).

טבלה מס' 6: הבדלים בין מנהלים המעוניינים בהמשך הפעלת החוק, וכאלה שאינם מעוניינים,

בממוצעי מדדים

מדד (ממוצעים)	סקאלה	תומכים בהמשך	מתנגדים להמשך	T
מדד ההשפעה על הקבוצות השונות	1-3	2.21	1.90	2.01*
מדד ההשפעה על בית הספר	1-5	3.34	2.31	3.53**
מדד הקשיים	1-3	2.11	2.39	2.98**
מדד ההיכרות עם החוק	1-3	2.39	2.30	n.s.
מדד שביעות הרצון מהחוק	1-3	2.21	1.78	2.53*

* $p < .05$

** $p < .01$

המנהלים המעוניינים בהמשך הפעלת החוק חשים שהוא משפיע לטובה על קבוצות שונות ועל בית הספר, מצביעים על פחות קשיים ומביעים יותר שביעות רצון מהפעלתו, זאת לעומת קבוצת המנהלים המתנגדים להמשך הפעלת החוק. באופן מעניין, אין הבדל בין שתי הקבוצות לגבי מידת ההכרות של הקבוצות השונות עם החוק.

הבדלים בין המגזרים השונים

המדגם הנוכחי מספק מספר משיבים מספיק גדול על מנת להשוות את ההשפעות של הפעלת החוק והעמדות כלפי החוק על פי המגזרים השונים. לצורך ההשוואה 2 בתי הספר של המגזר העצמאי הוצאו מהשוואה. בהשוואה הזו נבדקו כל הפריטים בשאלון ולהלן מסוכמים הפריטים שבהם נמצאו הבדלים בין המגזרים השונים:

טבלה מס' 7: הבדלים מובהקים בין המגזרים השונים בממוצע

פריט/מדד (ממוצעים)	סקאלה	ממלכתי	ממלכתי-דתי	ערבי	F
מספר הילדים בבית הספר		381.67	286.12	498.18	5.22**
הקצאת זמן החוק להוספת שיטות	1-3	2.06	2.52	1.91	3.16*
השפעה על ההורים	1-3	2.40	2.96	1.90	11.26***
רוב התלמידים מכירים את החוק	1-3	2.53	2.08	2.18	2.94~
רוב התלמידים מרוצים מהפעלת החוק	1-3	2.19	1.92	2.00	3.36*

~ p < .06
* p < .05
** p < .01
*** p < .001

ככלל, לא נמצאו הבדלים רבים בין המגזרים השונים. נראה שמנהלי המגזר הממלכתי עסוקים יותר בילדים ומנהלי המגזר הדתי בתכנים ובהשפעות על הורים. מנהלי המגזר הממלכתי מדגישים יותר את ההכרות של התלמידים עם החוק ואת שביעות הרצון שלהם ממנו. המנהלים מהמגזר הדתי מדגישים יותר את הקצאת הזמן ואת ההשפעה על ההורים. לעומת זאת מודגשת בקרב המגזר הערבי מיעוט הקצאת הזמן להוספת שיטות חדשות, ובתפיסה השלילית לגבי ההשפעה של החוק על ההורים.

סיכום

נראה כי שאלון המנהלים הגיע לייצוג של כלל המנהלים השותפים בפרוייקט. החוק חשוב בעיני המנהלים, רובם המכריע היו רוצים להמשיך ולהפעילו בבית ספרם, הם מזהים את תרומתו לתלמידים אך רואים במקביל ובעצמה גבוהה את הקשיים שלו. הממצאים מלמדים כי אמנם חלק מהשינויים הוקדשו לשינויים בתכנים ובשיטות הוראה, אך בעיקר להעמקה של תכנים קיימים ולא לחידוש. לא הוקדשו מאמצים רבים לתהליכי הכשרה. אמנם מחצית מהמנהלים ו- 70% מהמורים מקבלים הנחיה, אולם התחושה של המנהלים היא שההנחיה מועטה.

המנהלים רואים רק תרומה נמוכה עד בינונית לשילוב החוק, ובעקב באותו תחום של הקצאת שעות לטובת מערכת הלימודים ואפשרות למחשבה על תלמידים שונים. החוק נתפס כתורם לתלמידים ובעקב לבינוניים, גם לחלשים, ובמיוחד להורי התלמידים השונים, אך הוא נתפס כמקשה מאד על מורים, מחנכים ומורים מקצועיים כאחד. המנהלים חווים את הקשיים הפיזיים (העדר תשתיות, כספים והזנה) כמוקדי הקושי העיקריים ופחות את הקשיים התכנים, הפדגוגיים והארגוניים.

מעניין לציין את ההבחנה שבין שתי קבוצות מנהלים שמסתמנת בשאלון זה. אלו הרואים יותר יתרונות מחסרונות מציגים בעקב אפשרויות של יישום חזון של פיתוח דברים חדשניים יותר. האחרים, שמתנגדים רואים לנגד עיניים את הקשיים ואת התנגדות המורים.

בהשוואה בין מנהלי הזרם הממלכתי, הממלכתי דתי והערבי לא נמצאו הרבה הבדלים בין האוכלוסיות. נראה שמנהלי המגזר הממלכתי עסוקים יותר בילדים ומנהלי המגזר הדתי בתכנים ובהשפעות על הורים. מנהלי בתי הספר הערביים דווקא טוענים שההשפעה של החוק על ההורים נוטה דווקא לכיוון השלילי, זאת בניגוד למגזר היהודי.

בהשוואה לשאלון המנהלים הראשון, שאלון המיפוי:

התפלגות המשיבים בשני השאלונים דומה למדי, אלא שבשאלון הראשון, המנהלים דווחו על שינויים כוללים יותר בבית הספר בעקבות שילוב החוק, ולא רק על שינוי במקצועות. ככלל הנראה, השנה וחצי שעברו בין שני המועדים "הורידה את הרוח מהמפרשים" של המנהלים

בתחושת השינוי שהם בצעו. תחושת הפתיחות בשאלון הראשון גדולה יותר – רבע מן השינויים המדווחים עוסק במתן חופש לילדים. בשאלון הנוכחי דווחו רק שינויים בתכנים ושיטות. כן נמצאה הלימה במתכונת השינויים – נערכו שינויים בתכנים ופחות בהכשרת מורים.

3. עקרי ממצאי שאלון גננות

שאלות ההערכה

6. מה השתנה בעקבות ההפעלה של חוק שבוע לימודים בן 41 שעות.
7. מה ההכשרה שניתנה במסגרת הפעלת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות.
8. יתרונות עיקריים.
9. קשיים עיקריים.
10. מה משפיע על העמדה של הגננות לגבי השמך ההפעלה של חוק שבוע לימודים בן 41 שעות.

פרטים על המדגם

- ☞ סה"כ 95 משיבים מ-18 יישובים מרחבי הארץ. היישובים שבהם מספר היישובים הגדול ביותר: 12 מירושלים, 11 מעפולה, 9 ממעלות, 8 מבית שמש, לוד, נתיבות, קריית מלאכי ורמלה.
- ☞ 58.8% מהזרם הממלכתי, 36.2% מהזרם הממלכתי-דתי ו-5.3% מהזרם הערבי.
- ☞ כולם גנים מעורבים (בנים-בנות)
- ☞ 65.3% גני חובה, 32.6% גנים רבי גילאים ו-2.1% גני טרום חובה.
- ☞ 91.3% גנים רגילים, 7.2% גנים משולבים וגן אחד – רק חינוך מיוחד.
- ☞ ב-9.9% זו השנה הראשונה להפעלת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות, ב-38.3% זו השנה השניה להפעלת החוק, ב-49.3% זו השנה השלישית וב-2.5% זו השנה הרביעית.
- ☞ ממוצע שנות פעילות הגן – 15.64 שנים; סטית תקן – 11.67
- ☞ ממוצע הילדים בגן – 30.12; סטית תקן – 4.58

בעלת תפקיד	וوتק ממוצע כללי - שנים	וوتק ממוצע בגן – שנים
גננת אם	19.67	9.78
גננת משלימה	11.18	2.03
סייעת א'	14.60	6.61
סייעת ב'	6.82	1.88

שינויים בעקבות הפעלת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות

תחומים ופעילויות עם הילדים

תחום/פעילות	הורחב	נוסף
מיומנויות יסוד	46.8%	6.3%
ההעשרה תרבותית וחינוכית	41.0%	5.1%
פעילויות חוויתיות	28.9%	6.5%
פעילויות הפגתיות	56.6%	7.9%
פעילויות מחשב	34.3%	16.4%
צפייה בטלוויזיה ובווידיאו	38.6%	32.9%
משחקים בחצר	33.3%	13.3%
הרגלי התנהגות	57.9%	14.5%
עבודה דיפרנציאלית	61.3%	6.7%

לסיכום: נראה שהזמן שנוסף נוצל לפיזור בין מגוון גדול של פעילויות הכוללות פעילויות לימוד, חינוך, הקניית הרגלים, הפגה, חוויה ופעילות במתודות הוראה אחרות. הוא נוצל בעיקר עבור הרחבה של תחומים ופעילויות קיימות ורק מעט עבור הוספת דברים חדשים. הפעילות שנוספה בשיעור משמעותי היא צפייה בטלוויזיה. התחומים שמדווח עליהם שהורחבו באופן משמעותי, יותר מ- 50%, הם עבודה דיפרנציאלית, הקניית הרגלי

התנהגות ופעילויות הפגתיות.

נראה שהגננות לא שינו את מהות דרך הוראתן אלא שפרו אותה. אפשר להניח שדרך ההוראה הייתה מבוססת ומקובלת עליהן, ומהצד השני, לא הופעל גירוי משמעותי לבצוע שינוי רחב (בין אם יש בו צורך ובין אם לא).

תוכניות חיצוניות

מתוך דיווח על 156 תוכניות חיצוניות הקיימות בגנים שבמדגם:

70 (44.9%) - נוספו

18 (11.5%) - הורחבו

בניגוד למתכונת הפעילות שכמעט לא התשתה, תכני הפעילות הקשורים בפעילויות חיצוניות השתנו מאד. נראה שהגננות נצלו את משאבי החוק לגוון של תכנים.

קידום מיומנויות

55 (59.1%) משיבים טענו להקניה של לפחות סוג אחד של מיומנות, 33 (35.5%) הוסיפו מיומנות נוספת.

המיומנויות העיקריות שהוזכרו :

27.3% - תכנים וידע (לרוב בתכונת של העשרה)

17% - מיומנויות למידה כלליות, בניסוחים כלליים כגון "מיומנויות יסוד" או "חשיבה"

17% - מוטוריקה

14.8% - מיומנויות חברתיות שונות ביניהן גיבוש, הקשבה, עבודת צוות, נימוסים ומשמעת

מיומנויות משניות יותר

6.8% חשבון

5.7% יכולות ורבאליות כגון הרחבה של אוצר מילים או דידיקטיקה

5.7% מיומנויות אכילה

40% מן המדגם לא עסק בהקניית מיומנויות. המיומנויות שהוקנו הן בראש ובראשונה לימודיות (57% - ידע + מיומנויות למידה + חשבון ואנגלית).

החוק נוצל יותר להקניית תכנים ופחות להקניית מיומנויות וגם המיומנויות הן מיומנויות הקשורות בתכנים, או לפחות, בלמידה.

הקניית הרגלים ונורמות התנהגות

63 (67.7%) משיבים טענו להקניה של לפחות סוג אחד של הרגל, 31 (33.3%) הוסיפו הרגל נוסף.

ההרגלים והנורמות העיקריים שנוספו :

64.9% - הרגלי אכילה, נימוסי שולחן

הרגלים משניים יותר :

15.9% ערכים כגון "אהבת הזולת", "התחשבות" או "עבודת צוות"

10.6% סדר וניקיון

8.5% משמעת

בולטת המודעות של הגננות להרגלים התנהגותיים (אכילה, סדר ומשמעת) ופחות להרגלים מופשטים (ערכים).

קידום התפתחות רגשית-אישית

33 (35.5%) משיבים טענו לקידום בהתפתחות הרגשית-אישית בממד אחד לפחות, 10 (10.8%) הוסיפו וטענו לקידום רגשי-אישי לפחות בממד נוסף.

כיווני התפתחות רגשית-אישית :

30.2% - ציינו זמן התחברות "רגשי" עם הילד

32.5% - ציינו תכונות שונות ומגוונות : אחריות, אמפטיה, ביטחון עצמי, סבלנות ועצמאות

13.9% - ציינו שהילד משתתף ביותר פעילויות שמצריכות קשב ובפעילויות חברתיות בכלל

11.6% - ציינו התחשבות בזולת, קבלת השונה

כמחצית מהתשובות מתייחסות לתרומה בתחום הרגשי שבין הילד לבין סביבתו (56%), וכמחצית לתרומה בתחום התוך אישי.

קידום התפתחות חברתית

52 (55.9%) משיבים טענו לקידום בהתפתחות החברתית בממד אחד לפחות, 11 (11.8%) הוסיפו וטענו לקידום חברתי לפחות בממד נוסף.

כיווני התפתחות חברתית:

73% - ציינו את הזמן הגדול שנמצאים הילדים יחד שיוצר גיבוש חברתי

17.4% - ציינו קידום של התחשבות, כבוד לזולת וסובלנות

בנושא החברתי העיקרי הוא גיבוש ופחות תכונות חברתיות אישיות.

לסיכום: בהשוואה בין המיומנויות השונות ניתן לראות שלהערכת הגננות, במקום ראשון הוקנו הרגלים, במקום שני כישורי למידה, במקום שלישי כישורים חברתיים ובמקום אחרון, ונמוך, כישורים אישיים.

ממצא זה שם להערכתנו דגש על נקודת המבט של הגננת ועל הנושאים החשובים בעיניה.

ההכשרה שניתנה במסגרת הפעלת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות

17.8% טענו שלא נערכו כלל ישיבות השתלמות. 44.4% טענו שעברו השתלמות חד פעמית ואילו 37.8% טענו שעברו מספר השתלמויות.

השערה אפשרית בדבר קשר בין מספר ההשתלמויות וההשפעה הנתפסת על הילדים לא אוששה. 15.8% טענו שההשתלמות נערכה לפני ההפעלה של החוק, 32.6% טענו שההשתלמות נעשתה בתחילת הפעלת החוק, 11.6% טענו שההשתלמות נעשתה במהלך השנה השוטפת ו- 27.4% טענו שההשתלמויות נערכות כל הזמן.

59.2% טענו שבהשתלמות הציגו את המטרות העיקריות של התוכנית, 53.1% טענו שבהשתלמות עסקו בנושאי ניהול זמן וחלוקת משאבים, 33.3% טענו שבהשתלמות עסקו בתכנים מקצועיים, 7.4% טענו שבהשתלמות עסקו בדברים אחרים.

בדיקה של יוזמי התכנים בהשתלמויות מעלה שברוב המקרים היה שיתוף פעולה בין הצוות והמפקחת (36.8%), ב- 23.7% מהמקרים צוות הגן היה היוזם הבלעדי, ב- 22.4% המפקחת הייתה היוזמת הבלעדית, ב- 10.5% עסקו בכך גורמים חיצוניים.

נראה שהיקף ההכשרה היה מצומצם, חלק לא הוכשרו כלל ורבים הוכשרו בהשתלמות חד פעמית, הרוב המכריע - 85%, קפץ למים - קיבל הכשרה תוך כדי הפעלת החוק ולא מראש. ההשתלמות עסקה בעיקר בתכנים רחבים - מטרות וארגון ופחות בתכנים מקצועיים.

מה היתרונות שבהפעלת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות

92 משיבים העלו לפחות יתרון אחד, 83 יתרון שני ו- 63 יתרון שלישי - סה"כ הועלו 236 ארגומנטים שחולקו ל- 21 תימות.

הארגומנטים העיקריים:

71 (30.1%) - מלמדים יותר חומר / כישורים בפחות לחץ

38 (16.1%) - מענה להורים עובדים (מעין שמרטף)

31 (13.1%) הימצאות הילדים במסגרת חינוכית במקום ב"רחוב"

26 (11.0%) - מתן ארוחה חמה לילדים והקניית הרגלי אכילה

14 (5.9%) – שביעות רצון של ההורים
 11 (4.7%) – הרחבה של אפשרויות חינוכיות
 10 (4.2%) – עזרה להורים מאוכלוסיות חלשות
 הרוב המכריע של המשיבים חש שיש לתכנית יתרונות ובעקר, תרומה לימודית. לא נעדרות התרומות החברתיות, בעקר כלפי ההורים וגם כלפי הילדים – ארוחה חמה. נראה שהגננות מכוונות מאד לרצונות ההורים ולהישגים לימודיים.

קשיים בהפעלת התוכנית
 89 משיבים העלו לפחות קושי אחד, 83 קושי שני ו- 65 קושי שלישי – סה"כ הועלו 237 ארגומנטים שחולקו ל- 25 תימות.

הארגומנטים העיקריים :

83 (35.0%) – עייפות הילדים והצוות
 27 (11.4%) – מבנה קטן וצפוף ולא מתאים להפעלת התוכנית
 20 (8.4%) – קשר רופף בין הגננת והסייעת והקמת מערכות ניהול מקבילות
 15 (6.3%) – קשיים בכל הנוגע לארוחה ובייחוד בגביה מההורים
 12 (5.1%) – שעות העבודה אחה"צ קשות יותר
 11 (4.6%) – חוסר תקציב
 10 (4.2%) – מחסור בפעילויות/ציוד
הקושי העיקרי הוא של עייפות, של הילדים ושל הצוות.

קשיים במעורבות של הרשויות המקומיות

65 העלו לפחות קושי אחד ו- 19 העלו קושי נוסף – בסה"כ 84 ארגומנטים לקשיים במעורבות של הרשויות המקומיות שחולקו ל- 8 תימות.
 25 (29.7%) – תקציב קטן מדי – אין סיוע מספיק לנושא התזונה
 20 (23.8%) – מחסור בציוד/פעילויות
 9 (10.7%) – חוסר התאמה של המבנה
 9 (10.7%) – חוסר תגמול הולם של העובדים (בעיקר סייעות)
 7 (8.3%) – אין הדרכה מתאימה
 7 (8.3%) – בעיה במציאת כ"א מתאים לעבודה כסייעות/מילוי מקום
 6 (7.1%) – קשיים בהעברות של תקציבים
 בהשוואה בין שני הסעיפים נראה שהגננות רואות יותר קשיים פנימיים של עייפות ומסגרת ופחות קשיים מערכתיים, שגם הם מופיעים בשכיחות גבוהה למדי. רובם מתמקדים סביב העדר משאבים (תקציב, ציוד, מבנה, תגמול). נראה שהגננות אינן חשופות לנושא המערכתי בכללותו ויש מקום לחשוב איך לעבוד עם נושא זה.

מה משפיע על העמדות לגבי המשך הפעלת חוק שבוע לימודים בן 41 שעות כאשר נשאלו על כך באופן ישיר, 19.8% חושבים שיש להפסיק את הפרוייקט, 54.9% חושבים שיש לשנות אותו על מנת להמשיך בהפעלתו ו- 25.3% חושבים שיש להמשיך עם הפרוייקט. מה מתקשר עם עמדות אלה? ¹

מבין משתני הרקע (זרם חינוכי, מספר הילדים בגן, סוג הגן, משתני הוותק, שנות ההפעלה של החוק) היחיד שנמצא קשור במידת מה, בתוצאה שקרובה למובהקות סטטיסטית, הוא הוותק של הגננת בגן הנוכחי, כאשר המגמה היא שככל שהוותק עולה, הנכונות להמשיך הפעלת החוק עולה.

משתני ההשתלמות (תדירות ועיתוי) לא נמצאו קשורים לעמדה באשר להמשך. תחומי הפעילות באופן נפרד (שאלה 18) לא נמצאו קשורים לעמדה אולם כאשר הם מצורפים למדד כולל, קשר כזה כן נמצא, בצורה כזו שככל שיש יותר נכונות להמשיך יש גם תפיסה של השפעות מרובות יותר של התוכנית.

רמת הציוד והתנאים בגן אף היא נמצאה קשורה לעמדה, בצורה כזו שככל שהגן מאובזר יותר כן הנכונות להמשיך ההפעלה של התוכנית נמצאה גדולה יותר.

רמות שביעות הרצון והמעורבות של ההורים נמצאו קשורות כך שככל שהנכונות גדולה יותר כן משתנים אלה נתפסים בצורה יותר חיובית.

כל המשתנים הקשורים להשפעות ועמדות של הצוות נמצאו קשורים לעמדה – באופן עקבי כך שככל שהנכונות להמשיך גדולה יותר – הצוות נתפס כנכון יותר לכך וככזה שהתפקוד שלו השתפר.

F	עמדה שלילית כלפי ההמשך	עמדה מותנה כלפי ההמשך	עמדה חיובית כלפי ההמשך	סקאלה	פריט/מדד (ממוצעים)
2.91~	7.56	9.17	13.45	שנים	ותק הגננת בגן הנוכחי
3.27*	13.82	14.81	17.14	10-30	מדד ההשפעה
4.46*	13.50	15.26	16.26	7-21	מדד האבזור
4.21*	4.00	4.49	4.73	1-5	שביעות הרצון של ההורים גברה
8.47***	1.65	2.34	3.33	1-5	המעורבות של ההורים גברה
8.64***	2.35	2.98	4.35	1-5	הקשר וההכרות עם הילדים גברו
8.01**	2.00	2.34	3.61	1-5	הקשר עם ההורים התחזק
2.95~	2.88	2.04	1.90	1-5	שתי"פ בין חברי הצוות נחלש
6.63**	2.25	3.36	4.00	1-5	גברה המחויבות של הצוות לגן
3.24*	3.72	3.84	2.86	1-5	יש שחיקה גדולה של הצוות

~ p < .06

* $p < .05$
** $p < .01$
*** $p < .001$

הגננות רואות את חשיבות הפרוייקט אך אינן רוצות להמשיך ולהפעילו במתכונת הנוכחית. חשוב לציין כי הגננות הותיקות, הגננות הפועלות בגנים אשר מצוידים היטב יותר והגננות אשר מאמינות בהשפעת התכנית, מוכנות יותר להמשיך ולפעול בה. נתון זה מלמד על הצורך להקנות לגננות ראייה של אפשרויות מיצוי התכנית על מנת שירצו ויוכלו להיעזר בה. נתונים אחרים מראים על העדר הדרכה, על חוסר ההשפעה של ההדרכה הקיימת ועל ניצול של התכנית בקו מסוים, יותר לימודי ופחות אישי, כל אלה בוודאי תורמים לתחושת העייפות של הגננות ומראים את חשיבות ההדרכה והעבודה עם גורמים חיצוניים בפיתוח התכנית המותאמת לגן והתאמת ההדרכה לצרכים הקיימים. נראה שאין עבודה על המוטיבציה האישית של הגננת ועל כן, באופן מקביל, זו אינה עובדת על המוטיבציה האישית של הילדים. התוצאה – שחיקה הדדית.

¹ השאלה של ההשפעה היא כמובן מורכבת יותר שכן לא ברור ברוב המקרים מה משפיע על מה. לדוגמה סביר להניח שהוותק משפיע על העמדה ולא להפך, אולם לא ברור האם שביעות הרצון של ההורים משפיע על העמדה או שמא מדובר בהשפעה הפוכה. היינו עמדה חיובית גורמת לראייה חיובית יותר של המצב ועמדה שלילת גורמת לתפיסה שלילית של המצב.

שאלון גננות – התפלגות התשובות בשאלה פתוחה: 'האם ברצונך להוסיף דברים נוספים'?

אבקש לברך את הוגי הרעיון מביא תועלת וברכה ילדי טבריה כל הכבוד!!!
אבקש לדאוג לתקציבים גדולים יותר ושהארוחה והגבייה תעשה ע"י העירייה
אחוז גדול מהאוכלוסייה מרוצה מיוח"א משום שהוא משמש כשמרטף ההורים אינם מתעניינים בנעשה בגן. הפרידה מהילדים אינה מתנהלת על מי מנחות בשעות אלה
אחרי ניסיון של שנתיים אני רואה שזה נוח להורים וקשה לילדים הם עייפים בסוף היום ומתגעגעים לבית

אם גם ילדינו היו זוכים ליוח"א היה קל יותר בשעה 13:00 יש להחליף את הצוות
אם מחוקקים חוק חייבים להיערך מבחינת תנאים מקסימליים לעניין תנאים פיסיים ותנאים פדגוגיים

אם מפעילים יוח"א רצוי לתכנן מראש ולשפר את התנאים ע"מ שנרגיש שאנחנו לא בביביסיטר
אני רוצה שהכסף שמגיע ליוח"א יינתן לגננות שיחליטו מה לעשות אתו
בגן עם יוח"א חייבים להיות תנאים כמו מזגן הרחבת מבנה הגן הצללה יותר תקציב הזנה בחינם
גננת משלימה עובדת מ 15:30-13:30

הגן נימצא באזור ברמה סוציו אקונומית נמוכה אני שמחה שהילדים נמצאים במסגרת בטוחה ולא ברוב

הדברים לא מסודרים סופית קיים בלבול של כספים הגננת האם מנהלת שתי מערכות מורכבות ומסובכות ואין לגננת תרומה כספית עבור העבודה
ההורים כל הזמן מתעניינים בנעשה בגן ומעירים כל הזמן הערות שאינם מרוצים, הילדים אינם

רוצים ללכת בסוף היום ויש מלחמה עם ההורים לנתקם מהגן
ההורים מאוד מרוצים
ההצעה שלי שלגילאי 3-4 יוסיפו עוד סייעת צמצום מס התלמידים בגן הרחבת חוגי העשרה
הזנה קולקטיבית וממומנת לכל הגנים
הפעלת יוח"א גורמת לתסכול אצל הצוות שפשוט מותשות מהעבודה והילדים יוצאים נפסדים
הקשר עם ההורים נפגע
חוגי העשרה משעה 13:00
חוגים נוספים לילדים יותר כסף לסייעת
חוץ מיומיים חופשיים לגננת אין שום תרומה מיום זה
חשוב שהפעילויות יועברו ע"י אנשים מקצועיים
חשוב שיהיו פעילויות חוץ אחה"צ מאוד מעשיר
יוח"א דבר חיובי ונחוץ אך יש צורך לשנות את אופן התקיימותו
יוח"א טוב לילדים שאין הם מסגרת בביתם לילדים שיש בית חם זקוקים להיות בבית אחה"צ
יוח"א תורם רבות לילדים שלא יסתובבו ברחובות להעשרה ולהורים עובדים
יש להחליף את צוות הגן בשעות הצהריים
יש לתגמל צוות הגן כי השחיקה גבוהה
יש צורך לפצות את הסייעת
יש צורך ביותר העשרה
ישנן יותר רכישות בגלל נושא האוכל אך התקציב נשאר כשהיה
כאשר הגננת נעדרת יומיים ההשפעה על הילדים לא טובה
כאשר הילדים עסוקים ויש ציוד העשרה לא מרגישים שהיום ארוך
כשהתחילו עם יום חינוך ארוך לא שאלו לרצוני ובפרוש כפו עלי את שבוע העבודה הני"ל. דבר הגורם
לתסכול רב לנתק מהילדים ביומיים שאני בבית ולהרבה בעיות משמעת של הילדים. יש תחושה של
פספוס בעבודה החינוכית
לאפשר לכל גננת להפעיל שיקול דעת בנוגע לשימוש בתקציבים
לדאוג לתקציב גדול יותר
למען החזרת השפיות החום המסגרת התומכת וההרגשה שהגן זה מקום שכף להיות בו בו נחזור
לפחות שעות שמרטפות ויותר שעות חינוך ואהבה
לפקח יותר על גננות משלימות
לצייד את הגנים ביותר חומרי ניקיון
לתת עוד עזרה או להסתפק ב-6 שעות
מגיע צוות חדש בשעות הצהריים
מקווה שיוח"א יורחב לכל הארץ
מרוצה מיוח"א אבל יש צורך בתנאים טובים יותר
ניהול הגן בין שתי גננות משפיע לא טוב על הילדים אין המשכיות והתמדה לגבי משמעת הילדים
יוצאים מבולבלים
ניקיון הגן נעשה כשהילדים נוכחים בעקבות האוכל דבר הפוגע בהמשך הפעילות אין מקום לפעול
אזירה לחוצה

סירוב לבא לגן בימים ארוכים
פעילות צריכה להיות מועטה שימת דגש על מנוחה
צריך להתחשב יותר בגננות מבחינת שכר הזמן שהן נמצאות בגן ארוך
צריך לכבד רצונה של גננת לא לעבוד יוח"א ולא לחייב אותנו לעבוד זה פוגע גם בגן ודס בחיינו
הפרטיים
רצוי שתהיה העשרה נוספת שיופעלו ע"י צוות מקצועי הזנה אחידה וגביית כספים ע"י העירייה ולא
הגן
רק כמחצית הילדים בגן נשארים ליוח"א
שאינן להם זמן לעבוד עם הילדים יש מסגרת חינוכית לא מסתובבים ברחובות
שחיקה גדולה לגננות עייפות מתגברת יש להחליף את הצוות במשך היום

התפלגות הנימוקים בשאלה פתוחה ששאלה את אותן גננות שענו שהן חושבות שיוח"א

צריך להמשיך במתכונתו

תורם לילדים ולהורים
לילדים יש מסגרת לשעות ארוכות יותר הארוחה ותוכניות העשרה מוסיפה הרבה לילדים
בגלל שלושת היתרונות של יוח"א
תורם לילדים להורים ולצוות הגן הילדים נהנים מארוחה חמה והעשרה חינוכית
הילדים מקבלים העשרה ופיתוח ידע
נותן שוויוניות בחברה מעשיר את הילדים גורם נחת להורים רישום מוגבר לגן
תורם הרבה לילדים ללא הגן לא היו מקבלים גירויים בלבד
הסיבות שצינתי בהתחלה
את נושא ההזנה יש להעביר לרשות לדאוג למקומות מנוחה
מצוין לילדים אם כי קשה מאוד לגננות שחיקה גדולה
יש חודים פעמים בשבוע ארוחה חמה וההורים משלמים מעט תמורתה
הגן זקוק ליותר משחקים אבזרים ומחשב
תורם רבות לילדים יחד עם זאת אין לחייב את כל הילדים ישנם ילדים שבגלל עייפות עצבנות
המסגרת לא מתאימה להם
מיומן מקצועי אכפתי שילוב גננת אם וסייעת
תורם רבות לילדים ולהורים חלק מההורים אינם יכולים לתת לילדים ארוחה חמה העשרה בחוגים
מסגרת טובה לילדים ושפעה חיובית על הילדים במידה גדולה
ההורים מרוצים קיימת העשרה מגוונת לילדים
תורם רבות לילדים אשר מגיעים מסביבה סוציו אקונומית נמוכה ארוחה חמה העשרה
אופן הפעלה ברמלה תורם לילדים לצוות ולהורים גן עשיר ומטופח גורם להצלחת יוח"א
ההורים מרוצים מיוח"א יותר זמן להקדיש לכל ילד פחות לחץ יש זמן עד 15:30
הילדים מרוצים ההורים מרוצים שהילד נמצא במסגרת אחת הילדים מקבלים ארוחה חמה
יש חשיבות רבה לקיום יום ארוך בהתחשב באוכלוסייה : 90% עולים חדשים
לילדים ולהורים זוהי תרומה טובה לגננות ולצוות עבודה קשה ולאחר העבודה אני לא מסוגלת

לעשות דבר (פחות ללכת להשתלמויות וכו')

עדיף להחליף בשעות הצהריים צוות

התפלגות הנימוקים בשאלה פתוחה ששאלה את אותן גנות שענו שהן חושבות שיוח"א צריך

להמשיך רק אם יפעל במתכונת שונה

לסייע יותר במיוחד שבגן יש הרבה בעיות אלימות

צוות צריך להתחלף באמצע היום להקצות תקציב למשחקים לאפשר לילדים נוח על מזרונים

חייבים להוסיף העשרה מבחץ

לשנות את מס השעות עד 14:00 ללא אוכל

להורים קשה לשלם עבור האוכל לא לחייב את צוות הגן לעבוד אחר הצהריים

לתת יותר ציוד העשרתי

לתת תשובה לארוחת צהריים לדאוג שכל הגנים בסביבה יופעלו באותה מתכונת להאריך את היום

עד 16:00 לעזור להורים עובדים

ארוחת צהריים לכולם טלוויזיה וידיאו מקרר מזגן פינת מנוחה

הילדים יוצאים נשכרים מיוח"א, החל משעה אחת יש להחליף את צוות האם בצוות רענן יש לצייד

את הגן ולהפעיל תוכנית לימודים מובנת ועשירה

שהתוכניות בצהרון יהיו יותר חווייתיות והשעות בהם הם מופעלות יהיו יותר גמישות

התנאים הקיימים אינם מאפשרים יוח"א יש צורך במזגנים ציוד שיפור אוכל חוגים טובים יותר

לגוון את הפעילויות הניתנות ולשתף את הגנת בבחירת החוגים לפי צרכי הילדים

להאריך את היום עד 16:00

קשה לעבוד 4 יום כשהילדים עייפים מללמוד אחה"צ המפגש בין הגנת לסייעת מועט

עדיף להחליף בשעות הצהריים צוות

להחליף את הצוות אחה"צ יותר פעילויות לילדים בצהריים

רצוי להביא לאחה"צ גנת נוספת לתת יותר תקציבים ולגוון פעילויות

יוח"א במתכונתו הנוכחית קשה ולא נוח הייתי שמחה לחזור למתכונת בת 5 ימים לגנת האם אם

היו משנים את המתכונת שבצהריים יבוא צוות אחר ויפעיל את הילדים

יש להכניס תוכניות העשרה נוספות

הזנה חמה לא סנדביציים

יש לדאוג לארוחה חמה לכל הילדים. יש להוסיף תוכנית העשרה כדי שהגנת לא תפעיל לבד את

הילדים 8 שעות יש להוסיף עזרה של הורים בנות בשרות לאומי בסוף היום בפניו ובניקוי לאחר

האוכל דברים המעסיקים את הסייעת זמן רב

בשעות האחרונות צריכות להיות רק חוגי העשרה

ניתן לתת יותר תקציב להוסיף תוכניות עבודה העשרה חוגים

בשביל הילדים טוב מאוד אך זה שוחק את הצוות

הצוות יעבוד עד 13:00 ואח"כ יגיע צוות חדש וכך העבודה תהיה יותר יעילה ומהנה

לדאוג למרום מנוחה לילדים למקרר למחשבים

יש להמשיך בגלל היתרונות שציינתי בהתחלה אך אין לחייב גנת לעבוד ימים ארוכים

המתכונת הנוכחית (יומיים חופשיים)מבלבלת את הילדים והקשר איתם נחלש טוב אם הגנת

תעבוד 5 יום והצוות יתחלף מדי יום
אחרי השעה 30: 13 עדיף לתת לילדים חוגי כיף ולא מסגרת מחייבת מאחת להביא צוות חדש
תגבור כ"א תקציב תוכניות העשרה
לתת הדרכה חוגים להרחיב גן לתת ציוד תקציב פיקוח מה שדרוש בגן
שעה של מנוחה של הילדים מהמבוגרים שינוי הניהול הארגוני ולהקל על הגננות בעניין המורכב
(כל חודש יש להגיש לעמותה דו"ח על דברים לא מעניינים
ההורים מאוד מרוצים אך צריך לשנות את התנאים אוכל לינה טלוויזיה מיזוג אויר וכו'
בגלל חוסר תקציב ואי עזרה לצוות יש קשיים רבים בגן, יש הרגשה של זלזול של צוות אחה"צ
ארוחת הצהרים לא תמיד אכילה וחמה יש צורך ביותר השקעה מצד כל הגורמים וליותר תקציב
אם לא אז להפסיק
פעילויות חוץ רק אחרי צהרים
הגננת בגן צריכה לעבוד עד 30: 13 ואח"כ להתחלף משום שהילדים מופעלים ע"י חוגי העשרה.
העייפות ניכרת גם על הילדים וגם על העובדים
צריכה להיות תוכנית מיוחדת אם אין צריך להפסיק
להחליף את הצוות בצהרים תוכנית מובנית עם איש מקצוע להעשרה צריכים לתת לילדים ולצוות
20-30 דקות הפסקה
לא לחייב גננות לעבוד יום ארוך סיוע לאחר השעה 13: 00 ימנע מהילדים להתפרע תוכנים העשרה
לאחא"צ
עדיף להחליף בשעות הצהרים צוות
לאפשר החלפת צוות במהלך היום
ארוחות גוזלות זמן רב כמות של אוכל נזרקת חלק מההורים מתנגדים ליוח"א מעדיפים את
הילדים בבית
הוספת ארוחת צהרים מסודרת מזגן פינת מנוחה לילדים ולגננות
להעלות שכר סייעת לא להוסיף לה עוד עבודת ניקיון
יש להמשיך רק בתנאי שיהיו תנאים נוחים לילדים מבינת גודל ומבנה הגן וכמות קטנה של ילדים
אין להמשיך את יוח"א במתכונתו הנוכחית משעות הצהרים הילדים עייפים ואין קלטה יעילה גם
הצוות עייף, לחלק מההורים זה מהווה שמרטף. יתכן שזה היה מוצלח עם מס קטן של ילדים.
הכבידו על ההורים חסרי האמצעים בתשלומים לאוכל, במקום זה עדיף מועדון שסיפק העשרה
לילדים אחא"צ לאחר מנוחה.
אני לא רואה ביום לימודים ארוך תוצאות חיוביות מרבית הילדים עייפים ישנה שחיקה גדולה
דרושה הערכות למנוחת צהרים שאולי תפתור את הבעיות
יש להמשיך את שבוע לימודים ארוך רק שצריך לתת את התנאים המתאימים
להכניס יותר חוגי העשרה חלק שני יותר חוויתי ומהנה
ליעל את התנאים בגן כמו מזגן העשרה משחקים חצר מוצלת ששיטת האכלה לא תהיה תלויה
במצב הכלכלי של ההורים

התפלגות הנימוקים בשאלה פתוחה ששאלה את אותן גננות שענו שהן חושבות שיש להפסיק את יישום החוק

צריך שבשעות אלו יופעלו תוכניות מיוחדות ויש צורך בצוות חינוכי נוסף
לאחר ארוחת צהרים נפסקת הפעילות הדידקטית ארגון הארוחה לוקח זמן רב ולא נותר זמן
לעבודה איכותית עם הילדים

אינו תורם להעשרת הילדים הקשר בין הסייעת לגננת התרופף אין רצף בעבודת הצוות בגן
מתיש

הזמן הרב לא תורם לילדים בכלל אינם מרוכזים מוציא כוחות נפשיים רבים מדי ממני
במקום להתעסק בענייני חינוך אני עסוקה בעניינים סידוריים בירוקרטיים
איני רואה ביוח"א בתנאים הקיימים תועלת לילדים מאוד עייפים כך שאין רווח לשעות הנוספות
הגן הופך לבייבי סיטר

מבנה הגן לא מתאים לרחצה מנוחה וארוחה הילדים נשחקים מתככים כל היום וגוברת האלימות
שחיקה בקרב אנשי הצוות השעות אינן יעילות הילדים תשושים וחסרי שקט ההתעסקות עם
הארוחה גוזלת זמן רב

רוב האחריות נופלת על הגננת בלבד ללא עזרה מהרשות בהזנה הפעלה תכנים וכו'
ארוך מידי מעיף את הילדים העובדים והגננות

חוסר שקט אצל הילדים גבר

גורם לאי שקט אצל הילדים הקשר של הגננת עם הגן התרופף בעקבות 4 ימי עבודה בימים
גשומים או חמים שלא ניתן לצאת מהגן הסבלנות פוקעת

רמת האלימות המילולית גברה אין מענה לצורכי ההורים והצוות . התוכנית גרמה לשחיקה
וחוסר מוטיבציה של הצוות

אין לחייב גננות לעבוד יוח"א להוסיף העשרות

תנאים אינם מתאימים

בקריית מלאכי יש להמשיך כיוון שלרבים מהילדים אין בית חם והם מסתובבים ברחובות הרבה
יותר קל לי ביום קצר אך יש לחשוב על הילדים בלבד
לטובת הילדים -כך הצעות- לא ההורים – בביביסיטר

4. עקרי ממצאי שאלוני מורים בתי ספר יסודיים

שאלות ההערכה

- 1) מהם ההשפעות העיקריות שחלו בעקבות החלת החוק
- 2) מהם היתרונות והחסרונות של הפעלת החוק כפי שהם נתפסים ע"י מורים
- 3) מחסומים להפעלה של החוק בצורה מוצלחת (דגש על תשתיות)
- 4) מה משפיע על המוכנות להמשך הפעלת החוק

המדגם

רקע

781 משיבים. ותק ממוצע: 13.64 שנים (ס.ת. - 9.23), ותק ממוצע בביה"ס: 9.28 שנים (ס.ת. - 7.88)

486 (62%) מהמשיבים הם מחנכים - 31.3% בכיתות נמוכות (א' ו- ב'), 33.6% בכיתות ביניים (ג' ו- ד') ו- 35.1% בכיתות גבוהות (ה' ו- ו').

440 (56%) מהמשיבים הם מורים מקצועיים - כאשר יש ייצוג כמעט לכל הדיסציפלינות הנלמדות בבתי-הספר.

250 (32%) מהמשיבים משמשים בתפקידים ניהוליים - כ- 15% רכזים חברתיים/קהילתיים, כ- 8% רכזים שכבתיים, כ- 30% רכזי מקצוע והשאר בתפקידי ניהול אחרים או בשילובים שונים של תפקידי ניהול.

המורים המשיבים מייצגים את המגזרים השונים הרלוונטיים להערכה.

המפגש עם החוק

כ- 15% מציינים שהם מכירים את הפרישה של מערכת השעות (ובכלל זה דברים מיוחדים ותוכניות ייחודיות במערכת) באופן מועט, כ- 50% מכירים במידה בינונית ו- 34% מכירים במידה רבה.

כ- 89% קיבלו מידע כללי מהמנהל לפני הפעלת החוק, כ- 58% קיבלו חשיפה לתוכניות שמשולבות במסגרת החוק, כ- 30% קיבלו גם הדרכה מתמשכת. כ- 11% ציינו שלא היו בביה"ס בתקופה של ראשית הפעלת החוק בביה"ס.

נראה שהרוב המורים מכירים את דרכי יישום החוק, אולם רוב ההכרות הינה שטחית יחסית - אינה כוללת לרוב הדרכה מתמשכת. עם זאת, מדאיג המספר (15%) של מורים שכלל אינם מכירים את מערכת השעות ותכניות הלימודים בבתי-הספר בו הם מלמדים.

מהן ההשפעות העיקריות של הפעלת החוק

במסגרת השאלונים למורים, נשאלו שאלות רבות בפורמט סגור לגבי השפעות שונות של הפעלת החוק על מימדים שונים של הפעילות בביה"ס. סקאלת התשובות נעה תמיד בין 1 "לא מסכימה" ועד 5 "מסכימה במידה רבה". בטבלה להלן מוצגות השאלות והתשובות הממוצעות, כאשר לצורך נוחות השאלות מוצגות לפי הדירוג מזו אשר זכתה לרמת ההסכמה הגדולה ביותר ועד זו אשר זכתה לרמת ההסכמה הנמוכה ביותר:

ברמת ביה"ס

שאלה	ממוצע
בסוף יום הלימודים התלמידים עייפים מדי ולא מרוכזים	4.33
יישום החוק נותן הזדמנות נוספת לילדים ממשפחות מצוקה	3.65
נוצר צורך להקפיד יותר על מסגרות עבודה מגוונות עבור הילדים	3.48
הורחבו שעות במיומנויות יסוד	3.28
ביה"ס פועלים שיעורי העשרה שלא פעלו בו בעבר	3.20
הארכת יום הלימודים תרמה לתוכנית הלימודים בביה"ס	3.07
ביה"ס הוגמשו דרכי ההוראה לעומת העבר	3.06
נוצר צורך להקפיד יותר על מסגרות עבודה מגוונות עבור הילדים איך זה יתכן? חוזר על עצמו בתוצאות שונות???	3.01
גברה האלימות בין התלמידים בביה"ס	2.98
התחזקה הקרבה וההכרות שלי עם התלמידים	2.96
ביה"ס מתקיימים יותר אירועים ופעילויות ייחודיות	2.88
גברה עבודת הצוות בקרב המורים	2.80
בעקבות יישום החוק פיתח ביה"ס קשרים עם גופים שונים	2.81
הארכת יום הלימודים יצרה בזבוז זמן בגלל תכנון זמן לא יעיל	2.76
יישום החוק הביא לפיתוח משהו ייחודי לביה"ס	2.66
תוכנית הלימודים כוללת יותר שעות חינוך גופני מבעבר	2.38
הפעלת החוק עצרה תהליכים בית ספריים שהחלו לפני החלת החוק	1.65

עקר ההשפעות של החוק הן חיוביות במידה בינונית, והן נעות סביב מתן הזדמנויות לילדים ומתן הזדמנויות לבתי-הספר להפעיל דברים ייחודיים. יש פחות תחושה של אפקטים כוללנים על בתי-הספר ויש תלונה מרכזית על עייפות תלמידים.

ברמת הקשר עם ההורים

שאלה	ממוצע
ההורים בעד הפעלת החוק	3.26
ההורים משתתפים יותר באירועים בית-ספריים וכיתתיים	2.39
הקשר שלי עם ההורים התחזק	2.35
ההורים מדווחים על ניצול טוב יותר של זמן הילד בעקבות הפעלת החוק	2.30

המורים סבורים שההורים מעוניינים בחוק, אך לא רואים תרומות מיוחדות להורים (נוכח שממצא זה הלים עם תחושת ההורים).

ברמת המיומנויות של התלמידים

שאלות נוספות בדקו האם הפעלת החוק תרמה או לא תרמה לאספקטים שונים של מיומנויות בקרב התלמידים.

חשוב לציין שבמקרה זה "לא תורם" יכול להעיד הן על חוסר תרומה והן על תרומה שלילית. בנוסף המורים התבקשו להתייחס באופן פתוח לתרומה או חוסר התרומה.

לגבי קידום הרמה הלימודית של התלמידים - כ- 53% טענו שהפעלת החוק תורמת לכך. כאשר נשאלו בפורמט פתוח במה קודמה הרמה הלימודית - אזי התשובות השכיחות היו: "התרומה היא בשעות תגבור", "יותר עבודה פרטנית עם תלמידים חלשים", "בעבודה בקבוצות" או "דרך הסיוע בשיעורי הבית". בנוסף להיגדים אלו שהתייחסו לתרומה חיובית, היו גם התייחסויות מעטות ל"תרומות" שליליות כגון "אחרי השיעור החמישי, התפיסה של הילד פוחתת".

קידום המיומנויות שרוכשים התלמידים - כ- 50% מהמורים טוענים שהפעלת החוק תורמת לקידום מיומנויות - בהיגדים הפתוחים ההתייחסות היא לרוב לתחומים ספציפיים כגון "אנגלית, קריאה וחשבון", "ציור, תנועה ואומנות" או "דרך עבודה עצמאית", דרך עבודת צוות" וכדומה.

קידום תחומים חברתיים בביה"ס - כ- 49% מהמורים טוענים שהפעלת החוק תורמת לתחום החברתי - בהיגדים הפתוחים רוב התייחסויות הן לדרך שבה זה נעשה - "דרך פעילויות קהילתיות", "דרך יותר זמן לעיסוק בפתרונות לבעיות החברתיות", "דרך עבודה בקבוצות של התלמידים" או "דרך עבודה רב-גילאית", אחרים התייחסו למיומנויות ספציפיות - "עזרה לזולת, כבוד הדדי ושיתוף פעולה". מעטים התייחסו להיבטים השליליים - "דווקא הפעלת החוק תרמה לכך שיש יותר אלימות".

קידום תחומים רגשיים בקרב התלמידים - כ- 34% מהמורים חושבים שהפעלת החוק אכן תרמה לקידום תחומים אלו: בהיגדים הפתוחים - "יש יותר זמן ליחס אישי אל התלמידים", "מאפשר לתלמידים להתבטא יותר", "נפגשים עם תכנים שמחזקים את התחום הרגשי כגון עבודה עם בע"ח, מוסיקה או ג'ודו". גם במקרה זה יש התייחסויות לאמצעים - "דרך יותר עבודה פרטנית עם התלמידים החלשים", "דרך עבודה בקבוצות" או "דרך מפגשים בין גילאים".

רק כמחצית מן המורים רואים תרומות לימודיות וחברתיות, ועוד פחות מכך (שליש) מן המורים רואים תרומות אישיות-רגשיות.

ברמת האווירה בביה"ס

קידום רמת ההוראה בבית הספר - כ- 38% מהמורים חושבים שהפעלת החוק תרמה לקידום רמת ההוראה - בהיגדים הפתוחים - "בהרחבה ובחידוד הדברים", "בהתאמת שיטות הוראה ללומדים", "בסובלנות, נחישות ואחריות", "דרך החשיפה לגיוון דרכי הוראה" ו"הכנסת תחומי אומנות עם אנשי מקצוע". רבים יותר במקרה זה התייחסו לקידום "שלילי" - "המורה עובד בחוסר רצון", "אין קידום", "בגלל עייפות המורים בשעות הללו".

שיפור האקלים הבית ספרי - כ- 32% מהמורים חושבים שהפעלת החוק תרמה לשיפור האקלים בביה"ס - בהיגדים הפתוחים ההתייחסויות הן "דרך אוירה חדשה, התייעצות", "אווירה חיובית ומגוונת", "גיבוש בין צוות המורים", "בטיולים, ארוחות משותפות, טיפול מתמיד בצדדים חינוכיים". גם הפעם היו גם התייחסויות לתרומות שליליות כגון "הפעלת החוק תרמה לאווירה של יותר אלימות בביה"ס", "לא מורגש שיפור שכזה", "להפך, אחרי השעה אחת וחצי העייפות גבוהה ויש פחות מוטיבציה".

רק חלק מן המורים רואים תרומות לקידום הרמה הלימודים ולשיפור האקלים הבית-ספרי.

מהם היתרונות והחסרונות של הפעלת החוק כפי שהם נתפסים ע"י המורים
בשאלון המורים התבקשו לציין באופן פתוח מהם לדעתם היתרונות והחסרונות של הפעלת החוק וניתן מקום לציין שלושה חסרונות ושלושה יתרונות.

יתרונות

תימה	מספר היגדים	אחוז היגדים	מכלל
העשרה תוכנית	175	21.4%	
מסגרת טובה יותר מ"הרחוב"	81	9.9%	
הכנת שיעורי בית במסגרת ביה"ס	72	8.8%	
אחר	71	8.7%	
מגוון שיטות לימוד	56	6.9%	
העמקה בתוכנית הקיימת	52	6.4%	
מאפשר טיפול בבעיות של תלמידים שזקוקים לכך	47	5.8%	
השפעות חיוביות על ההורים - בייביסיטר / השתתפות בחוגים	36	4.4%	
עוזר לגיבוש חברתי בין התלמידים	35	4.3%	
תוספת כ"א / תקציבים למערכת	34	4.2%	
משפר את הקשר בין מורים לתלמידים	34	4.2%	
שעות הוראה נוספות	26	3.2%	
"אין יתרונות"	24	2.9%	
מאפשר הפקה של פרויקטים ייחודיים	18	2.2%	

2.2%	18	לתלמידים ניתנת יותר אפשרות בחירה
1.6%	13	פותחו קשרים עם גורמי חוץ - קהילה, הורים ואחרים
1.1%	9	מערכת ההזנה עוזרת
0.6%	5	שביעות רצון של תלמידים
0.6%	5	עוזר לגיבוש חברתי / עבודת הצוות של המורים
0.5%	4	הארכת יום הלימודים
0.2%	2	שביעות רצון של ההורים
	817	סה"כ היגדים

רוב התרומות של החוק נתפסות במונחי תלמיד ולא במונחי מערכת. התרומה הגדולה ביותר – העשרה תכנית. כל שאר התרומות מגוונות, אך צוינו על ידי שיעור נמוך יחסית של מורים. ניתן להניח אחת מן השתיים: או שאין דמיון בין בתי-ספר שונים בתרומות השונות, או שעדיין לא התרחשו תהליכי ניתוח והמשגה של התרומות השונות.

הבדלים על פי חתכים שונים.

חשוב להעיר לפני כן שהבדלים בכמות ההיגדים בין חתכים שונים יכולה להצביע על שני דברים שונים -

(1) ייחוס חשיבות פחותה יותר לשינוי קיים

(2) חוסר קיום השינוי בביה"ס

בפסקאות הבאות ההתייחסות תהיה במשמעות הראשונה - אולם אין אנו משוכנעים שזו המשמעות שיש לייחס להבדלים.

עבור המחנכים - הם מייחסים יותר חשיבות ל"תוספת כ"א / תקציב למערכת" מאשר המורים שאינם מחנכים (6% מההיגדים לעומת 2% מההיגדים). באופן כולל המחנכים יצרו 62.2% מההיגדים החיוביים, מעט פחות משיעורם במדגם (63.1%), זאת לעומת הלא-מחנכים שיצרו מעט יותר היגדים מאשר שיעורם במדגם.

כיתות שבהן המחנכים מלמדים - המורים בכיתות הביניים (ג' ו-ד') מייחסים פחות חשיבות ל"העשרה תוכנית" ו"להעמקה בתוכנית הקיימת" מאשר המורים של הכיתות הנמוכות יותר והמורים של הכיתות הגבוהות יותר (העשרה תוכנית - 16% לגבי מורים בכיתות הביניים, 22 ו-25% בקרב המורים האחרים; העמקה בתוכנית הקיימת - 3% בקרב מורי כיתות הביניים לעומת 7% ו-8% בקרב המורים האחרים). לעומת זאת המורים בכיתות הביניים מייחסים יותר חשיבות ל"תוספת כ"א ותקציב למערכת" ו"שעות הוראה נוספות" (תוספת כ"א ותקציב למערכת - 8% בקרב מורי כיתות הביניים לעומת 4% ו-5% בקרב המורים האחרים; שעות הוראה נוספות - 6% בקרב מורי כיתות הביניים לעומת 2% ו-3% בקרב המורים האחרים).

המורים בכיתות הנמוכות (א' ו-ב') מייחסים פחות חשיבות ל"מאפשר טיפול בבעיות של תלמידים שזקוקים" (3% בקרבם לעומת 8% ו-9% בקרב המורים האחרים). המורים בכיתות הגבוהות (ה' ו-ו) מייחסים פחות חשיבות ל"עוזר בגיבוש חברתי בין התלמידים" (2% בקרבם לעומת 6%

בקרב המורים האחרים). באופן כולל מורי הכיתות הנמוכות יצרו מעט פחות היגדים חיוביים מאשר שיעורם במדגם (30.8% לעומת 31.3%), ובאופן דומה ומודגש הרבה יותר גם מחנכי הכיתות הגבוהות (30.4% לעומת 35.1%). מורי כיתות הביניים יצרו יותר היגדים חיוביים משיעורם במדגם (38.8% לעומת 33.6%).

עבור הצוות הניהולי - ייחוס חשיבות גדולה יותר ל"העמקה בתוכנית הקיימת" לעומת מורים שאינם שייכים לצוות ניהולי (9% לעומת 5% מההיגדים). לעומת זאת מורי הצוות הניהולי מייחסים פחות חשיבות ל"מסגרת יותר טובה מהרחוב" (7% לעומת 12% מההיגדים). באופן כולל אנשי הצוות הניהולי ייצרו 36.3% הגדים חיוביים באופן ניכר גבוה יותר משיעורם במדגם (32%), לעומת אנשי הצוות שלא משתתפים בדרגי ניהול שבמקרה שלהם, הם יצרו באופן הפוך פחות היגדים משיעורם במדגם.

חסרונות

מכלל	אחוז היגדים	מספר היגדים	תימה
	20.8%	219	עייפות, בעיות ריכוז ועומס על התלמידים
	19.0%	200	בעיות יישום - פריסה לא טובה של שעות, הפסקות, תכנים
	14.7%	155	מערכת ההזנה
	14.2%	150	ציוד חסר - "תשתית" "תנאים"
	9.4%	99	אחר
	6.2%	65	יותר בעיות משמעת ואלימות
	4.2%	44	עייפות הצוות*
	3.0%	32	אין מספיק זמן לילדים בבית - צמצום שעות פנאי
	2.5%	26	בעיות בהכנת שיעורי הבית / בכלל פחות לימודים בבית
	1.7%	18	תכנים לא מתאימים או משעממים
	1.2%	13	לא מתאים לחלק מהתלמידים
	0.9%	10	אין מספיק בחירה לתלמידים
	0.9%	9	"בזבוז זמן"
	0.5%	5	הורים מתנגדים
	0.4%	4	"הכל חסרונות"
	0.3%	3	"רק בייביסיטר להורים"
	0.3%	3	בעיות נוכחות של תלמידים
		1055	סה"כ היגדים

המורים רואים יותר חסרונות מאשר יתרונות (56% הגדי חסרונות לעומת 44% היגדי יתרונות) * למעשה יש הרבה יותר התייחסויות לנושא העייפות של הצוות. חלק גדול מההיגדים לגבי העייפות של התלמידים התייחס גם לעייפות מורים. בחלק מהמקרים מצוינת בעיית העייפות בלי

לציין מי הוא העיף. במקרה זה מצוינים רק מקרים שבהם הייתה התייחסות נפרדת ומפורשת לצוות. בשאר המקרים הם תויגו כעייפות תלמידים.

הבדלים עפ"י חתכים שונים:

מחנכים - אין הבדלים גדולים בין המחנכים לבין המורים שאינם מחנכים מבחינת סוג החסרונות שהוצגו (לפחות לא בחלוקה התימתית שהוצגה). באופן כולל המחנכים ייצרו יותר היגדים שליליים משיעורם במדגם (65.9% לעומת 62.2%), זאת לעומת המורים שאינם מחנכים שיצרו פחות היגדים שליליים משיעורם במדגם).

צוות ניהולי - אין הבדלים גדולים בין אנשי הצוות הניהולי ובין המורים שאינם חלק מצוות זה מבחינת סוגי החסרונות שהציגו. באופן כולל אנשי הצוות הניהולי יצרו יותר היגדים שליליים מאשר שיעורם במדגם (37.3% לעומת 32%), זאת לעומת המורים שאינם חברי הצוות הניהולי אשר הציגו פחות היגדים שליליים מאשר שיעורם במדגם.

כיתות שבהן המחנכים מלמדים - במקרה זה ישנם מספר הבדלים - מורי הכיתות הנמוכות מייחסים יותר חשיבות ל"עייפות, בעיות ריכוז ועומס על התלמידים" מאשר המורים בכיתות האחרות (26% לעומת 18%). לעומת זאת מורי הכיתות הנמוכות מייחסים פחות חשיבות ל"עייפות הצוות" מאשר המורים בכיתות האחרות (1% לעומת 5% ו-6%). מורי כיתות הביניים מצביעים על יותר "ציוד חסר" ועל יותר "בעיות משמעת ואלימות" מאשר המורים האחרים (ציוד חסר - 17% לעומת 13%; בעיות משמעת ואלימות - 9% לעומת 7% ו-4%). מורי הכיתות הגבוהות מצביעים על יותר "בעיות ביישום לא טוב של החוק" מאשר מורי הכיתות האחרות (23% לעומת 19%). באופן כולל מורי הכיתות הנמוכות וכיתות הביניים טענו מעט יותר טיעונים שליליים מאשר שיעורם במדגם, זאת לעומת מורי הכיתות הגבוהות שטענו פחות טיעונים נגד היישום לעומת שיעורם במדגם.

מחסומים להפעלה מוצלחת של החוק - ציוד ומערכת ההזנה

המורים נשאלו בפורמט של שאלות סגורות האם קיימות מערכות תשתית מסוימות ועד כמה חוסר קיומן מהווה בעיה להפעלת החוק. סקאלת התשובות חולקה לשניים - האם המערכת קיימת או לא, ולגבי הקשיים מ- "1" חוסר הקיום של התשתית לא מהווה בעיה ועד "5" חוסר הקיום של התשתית מהווה בעיה קשה.

ממוצע הבעייתיות של מחסורה של התשתית	אחוז מורים שטענו שהתשתית אינה קיימת בביה"ס	
4.01	79.8%	מערכת הזנה
3.56	55.2%	מגוון משחקים ועזרים
2.99	34.7%	כמות מספיקה של כיתות לימוד
2.50	29.0%	השתלמויות והנחיות למורות בתכנים

		חדשים
2.38	17.6%	הפסקה נוספת במהלך היום

מערכת ההזנה "זכתה" להתייחסות מיוחדת בשאלון. המורים נשאלו מספר שאלות לגבי מערכת זו, כאשר המורים שטענו קודם שמערכת ההזנה אינה קיימת בביה"ס התבקשו לדלג על שאלות אלו. מספר מורים ענו בכל זאת, אולם הם "נוקו" מהמדגם בשאלות הבאות.

השאלה הראשונה הייתה האם יש מקום מסודר לאכול, וכ- 35% טענו שמקום כזה אינו קיים בביה"ס. השאלה השנייה הייתה האם יש מספיק זמן לארוחת צהרים - רק 9.1% טענו שאין מספיק זמן כזה. השאלה השלישית הייתה האם יש סיוע מספיק של כוח אדם לטיפול ראוי בארוחות - כ- 39% טענו שאין סיוע כזה.

המורים התבקשו גם להביע דעתם על המערכת - התקבלו בהחלט מספר היגדים חיוביים בנושא - "באופן חיובי", "המערכת מסודרת ומגוונת, הילדים מקבלים אוכל חם וטרי ואוכלים סביב שולחנות בחדר אוכל", "הילדים אוכלים במסגרת הקיבוצית-חדר אוכל, האוכל מגוון ועשיר". אולם מספר ההיגדים השליליים בהחלט גדול יותר - "המורים הפכו להיות מלצרים", "העובדה שלא כל הילדים אוכלים גורמת לקנאה", "הרע במיעוטו, מזמין הרבה שעות של השתוללות וחוסר כבוד".

מה משפיע על המוכנות להמשך הפעלת החוק

על מנת לענות על שאלה זו נבנו מספר מדדים מהשאלות שקיימות בשאלון, זאת על מנת להתייחס לשאלה באופן כוללני מבלי לפרט את ההבליים בין שתי הקבוצות לגבי כל שאלה בשאלון. בשאלה שמשמשת על מנת להבחין בין הקבוצות - "האם לדעתך יש להמשיך ולהפעיל את יוה"א בביה"ס שלך?" כאשר ניתנו שתי אופציות לתשובה (כן/לא) - 317 (40.6%) הביעו עמדה חיובית, 298 (38.2%) הביעו עמדה שלילית ו- 166 (21.3%) העדיפו שלא לענות.

המדד הראשון שנבנה הוא מדד המוכנות - והוא נבנה ע"י סכימה פשוטה של שלוש השאלות שבדקו את ההכנה שנעשתה בביה"ס לפני ההפעלה של החוק - קבלה של מידע כללי מהמנהל, חשיפה לתוכניות חדשות שמשולבות, הדרכה מתמשכת. סכימה זו יצרה מדד מוכנות שהסקאלה בו נעה בין 0 (חוסר הכנה בכלל) ועד 3 (הכנה בכל שלוש הצורות).

מדדים נוספים נבנו על סמך ניתוח גורמים שנעשה לשאלות ההשפעה ברמת ביה"ס. ניתוח הגורמים נעשה בשיטת PCA ובשימוש ברוטציה מסוג PROMAX המקובלת בניתוח מסוג זה - המאפשרת תלות הפקת גורמים שיש ביניהם תלות מסוימת.

ניתוח הגורמים מצביע על קיומם של חמישה גורמים אשר ביניהם מתאמים בינוניים ועד גבוהים (בין 0.13 ו-0.48). הגורם הראשון (לאחר ניקוי שני פריטים שטעונים גם בגורמים אחרים) מתפרש כתחום של השפעות חיוביות של המורים (הרחבת שעות במיומנויות יסוד, הגמשת דרכי הוראה, יותר עבודת צוות וחיזוק הקשר עם התלמידים). הגורם השני ניתן לפירוש כפעילויות ארגוניות חיוביות (פיתוח יחסים עם גורמים מחוץ לביה"ס, שילוב שיעורי ההעשרה שלא היו קודם ויותר

פעילויות ואירועים ייחודיים בביה"ס). הגורם השלישי ניתן לפירוש בהשפעות שליליות על התלמידים (בסוף היום התלמידים עייפים ולא מרוכזים, גברה האלימות בביה"ס, יותר בזבז זמן). גורם רביעי מפורש על ידנו כמגבלות של המורים כלפי תלמידים (יותר הקפדה על מסגרות עבודה קבועות ומסגרות עבודה מגוונות עבור התלמידים). פריט נוסף נשאר כגורם חמישי והוא עצירת תהליכים קודמים.

להלן מוצגת טבלת הטעינויות של הפריטים בגורמים:

פריט	גורם 1	גורם 2	גורם 3	גורם 4	גורם 5
הורחבו שעות הלימוד במימונויות יסוד	88.	00.	10.	00.	27.-
הוגמשו דרכי ההוראה לעומת העבר	70.	00.	00.	00.	13.-
גברה עבודת הצוות בקרב המורים	64.	23.	00.	00.	.13
יותר שעות חנ"ג מבעבר*	.58	32.-	11.-	00.	.48
התחזקה הקרבה וההכרות עם התלמידים	57.	00.	11.-	00.	00.
יישום החוק הביא לפיתוח משהו ייחודי בביה"ס*	52.	44.	00.	10.-	00.
פיתוח יחסים עם גורמים מחוץ לביה"ס	00.	85.	00.	00.	00.
שולבו בביה"ס שיעורי העשרה שלא פעלו בעבר	00.	84.	00.	00.	.17
ישנן יותר פעילויות ואירועים מיוחדים	27.	66.	00.	00.	.18
בסוף היום התלמידים עייפים ולא מרוכזים	00.	16.	85.	00.	15.-
גברה האלימות בקרב התלמידים	00.	00.	76.	00.	.13
הארכת יום הלימודים יצרה בזבז זמן	00.	26.-	61.	00.	.23
נוצר צורך להקפיד יותר על מסגרות עבודה קבועות לילדים	00.	00.	00.	85.	00.
נוצר צורך להקפיד יותר על מסגרות עבודה מגוונות לילדים	00.	00.	00.	.85	15.-
הפעלת החוק, עצרה תהליכים בית ספריים שהחלו לפני כן	22.-	25.	00.	00.	.88

* משום שהפריטים טעונים ביותר מגורם אחד הם לא יכללו בנייתוחים בהמשך.

בדומה לכך נערך ניתוח גורמים על ההשפעות על ההורים - וגם הפעם ניתוח הגורמים נעשה בשיטת PCA ובשימוש ברוטציה מסוג PROMAX. במקרה זה הניתוח מצביע על קיומם של שני גורמים - גורם ראשון מעורבות הורית אקטיבית (השתתפות ביותר אירועים, קשר מורים והורים התחזק והורים תורמים מזמנם להפעלת החוק). הגורם השני הוא השפעה חיובית פסיבית (ההורים בעד ההפעלה של החוק, ההורים מדווחים על ניצול טוב יותר של זמן הילד בעקבות הפעלת החוק). המתאם בין הגורמים הוא 0.32 (מתאם פירסון). בטבלה להלן מוצגות הטעינויות של הפריטים בגורמים:

	גורם 1	גורם 2
ההורים משתתפים יותר באירועים	89.	00.
הקשר שלי עם ההורים התחזק	89.	00.
ההורים תורמים מזמנם להפעלת החוק	64.	.11
ההורים בעד ההפעלה של החוק	17.-	.95
ההורים מדווחים ניצול טוב של זמן הילד	27.	.73

ניתוח גורמים נוסף שנעשה לגבי שאלות נוספות שהתייחסו לדעות כלליות לגבי ההפעלה של החוק, הצביע על קיומו של גורם אחד - שיקרא דעות כלליות חיוביות - ואשר כולל את הפריטים: יישום החוק מדגיש בעיקר צדדים טכניים ולא פדגוגיים (הפוך), הארכת יום הלימודים עדיפה על מה שהילדים עושים בזמן הפנוי, יישום החוק נתנה הזדמנות נוספת לילדים ממשפחות מצוקה, הארכת יום הלימודים תרמה לתכנית הלימודים בביה"ס ויום לימודים ארוך אינו מתאים לתרבות החיים הישראלית (הפוך).

מדד נוסף נבנה מסכימה של השאלות שהתייחסו למחסור בתשתיות (כמות מספיקה של כיתות לימוד, מגוון משחקים ועזרים, השתלמויות למורות והפסקה נוספת במהלך היום). כאשר משום החשיבות הגדולה של נושא מערכת ההזנה הוחלט להתייחס אליו באופן נפרד.

לבסוף מדד אחרון נבנה מסכימה של השאלות שהתייחסו לתרומה של הפעלת החוק למיומנויות של תלמידים ולאווירה של ביה"ס (קידום הרמה הלימודית של התלמידים, קידום המיומנויות שרוכשים התלמידים, קידום תחומים חברתיים בביה"ס, קידום תחומים רגשיים בקרב התלמידים, קידום רמת ההוראה בביה"ס ולבסוף שיפור האקלים הבית-ספרי.

להלן השוואת ממוצעים לגבי כל המדדים שנוצרו. כל ההבדלים הם מובהקים.

מדד	סקאלה	תומכים	מתנגדים
הכנה	0-3	2.03	1.53
השפעות חיוביות של מורים	1-5	3.44	2.65
פעילויות ארגוניות חיוביות	1-5	3.48	2.53
השפעות שליליות על תלמידים	1-5	2.74	3.94
מגבלות חדשות	1-5	3.55	2.95
עצירת תהליכים קודמים	1-5	1.49	1.71
קידום מיומנויות	0-6	3.96	1.16
קיום תשתיות	0-4	2.86	2.48
קיום מערת הזנה	0-1	0.32	0.10
מעורבות הורית אקטיבית	1-5	2.39	1.82
הורים חיובי - פאסיבי	1-5	2.20	1.68
דעה כללית חיובית	1-5	3.95	2.54

משתנים אלו הוכנסו למשוואת רגרסיה שנעשתה בשיטת stepwise. סה"כ המשתנים הללו הסבירו 56.5% של השונות בבחירה בהתנגדות או תמיכה בהמשך הפעלת התוכנית בביה"ס. המשתנה שנמצא כמשפיע ביותר הוא הדעה החיובית הכללית - שמסביר 46% מהשונות. קידום מיומנויות מסבירים 7.3% נוספים, השפעות שליליות על התלמידים מסבירים 2.6% נוספים וקיום מערכת הזנה מסבירה 0.9% אחרונים.

אולם רגרסיה זו מטעה מעט משום שהיא מדגישה כמובן את תפקיד הדעה החיובית הכללית שהיא מעט "סתמית" ופחות מעניינת בהקשר זה (גם נובע משימוש במתודה של stepwise), ולכן נעשה ניתוח רגרסיה נוסף ללא משתנה זה.

סה"כ המשתנים הנותרים הסבירו 49.5% של השונות בבחירה בהתנגדות או תמיכה בהמשך הפעלת התוכנית בביה"ס. המשתנה שנמצא כמשפיע ביותר הוא קידום מיומנויות שמסבירים 38.2% נוספים, השפעות שליליות על התלמידים מסבירות 9.1% נוספים, קיום מערכת הזנה מסבירה 1.5%, ולבסוף עצירה של תהליכים קודמים הסבירה 0.7% אחרונים מהשונות.

המורים תופסים את תרומת החוק יותר במונחי תלמיד ופחות במונחי מורה.

5. עקרי ממצאי שאלוני הורים

שאלות ההערכה

11. מה הן המטרות החשובות להורים בהקשר להפעלת החוק ומה הם יודעים שמיושם.
12. מה הם השינויים הנתפסים בעקבות הפעלת החוק.
13. האם ישנם הבדלים בין מגזרים שונים בתפיסת המטרות החשובות ובמידת שביעות הרצון מהחוק.
14. האם ישנם הבדלים בין ההורים בתפיסת המטרות החשובות ובמידת שביעות הרצון מהחוק.
15. האם ישנם הבדלים בין הורים לילדים קטנים בלבד לעומת הורים בעלי ילדים בוגרים יותר בתפיסת המטרות החשובות ומידת שביעות הרצון מהפעלת החוק.
16. מה משפיע על העמדה של ההורים לגבי המשך ההפעלה של חוק שבוע לימודים בן 41 שעות.

פרטים על המדגם

- ← סה"כ 1377 משיבים. מתוכם ב- 24.8% מהמקרים ההורה שענה על השאלון הוא האב, ב- 55.4% מהמקרים האם, ב- 14.5% האב ואם יחדיו מילאו את השאלון, ב- 2.7% מילא את השאלון מישהו אחר (לרוב אחים או דודים) וב- 2.6% מהמקרים לא צויין מי העונה.
- ← 61.4% שולחים את ילדיהם לביה"ס מהזרם הממלכתי, 26.7% מהזרם הממלכתי-דתי, 2.4% מהזרם החרדי, 3.2% ביה"ס אחרים (לרוב קיבוציים, אזוריים וקהילתיים). ב- 6.2% מהמקרים לא צויין לאיזה זרם בית ספר הילד נשלח.
- ← המשיבים הם הורים ל- 2602 ילדים שלומדים במסגרת הפעלת החוק. מרכיב גדול של ילדים אלו, כ- 40% תלמידי ביה"ס היסודי בכיתות נמוכות (א' – ג'), כ- 46% תלמידי יסודי בכיתות גבוהות יותר (ד'-ו'), כ- 9% תלמידי חטיבות ביניים, רק 4% תלמידי חטיבות גבוהות ופחות מאחוז אחד הולכים לגני ילדים.
- ← לכ- 48% מההורים המשיבים ישנם ילדים אשר לא לומדים במסגרת הפעלת החוק.
- ← כ- 47% מההורים משיבים שלפחות הורה אחד נמצא בבית אחרי השעה אחת במהלך כל השבוע, כ- 28% מההורים משיבים לפחות אחד ההורים נמצא בבית אחרי השעה אחת מספר ימים בשבוע ואילו כ- 24% מההורים מדווחים שאף אחד מהן אינו נמצא בבית בין השעות אחת ועד חמש.

ככלל ניתן לראות שההורים שהשיבו על השאלונים מייצגים את כל המגזרים שנכללו בהפעלת החוק.

מהן המטרות החשובות להורים בהקשר של הפעלת החוק ומה הם יודעים שמיושם במסגרתו

מטרה	חשוב	חשוב מאוד	מתקיימת בביה"ס
לסייע בהכנת שיעורי הבית במסגרת יום הלימודים	17.0%	57.2%	48.5%
לפתח תחומי עניין והעשרה	18.4%	68.4%	57.4%
לשפר את ההישגים הלימודיים במקצועות היסוד	11.5%	75.9%	55.8%
להרחיב את הפעילות החברתית בביה"ס	25.1%	52.4%	44.5%
להעמיק ולהרחיב את ההשכלה הכללית של התלמידים	15.9%	73.3%	53.5%
לטפל בבעיות חברתיות	22.0%	52.3%	38.0%
לחנך לערכים	18.1%	65.1%	51.1%
לאפשר להורים לעבוד מחוץ לבית	17.8%	32.5%	

◀ נראה שההורים מקבלים את המטרות של הפעלת החוק כמטרות חשובות מאוד – בכל המטרות לפחות 50% מההורים ולרוב גם הרבה מעבר לכך רואים את המטרות כ"חשובות" או "חשובות מאוד".

◀ נראה שהמטרות שנתפסות כחשובות ביותר הן "שיפור ההישגים הלימודיים במקצועות היסוד" ו"העמקת והרחבת ההשכלה הכללית של התלמידים". המטרות הפחות חשובות (באופן יחסי) – "סיוע בהכנת שיעורי הבית במסגרת ביה"ס", "טיפול בבעיות חברתיות" ולבסוף "לאפשר להורים לעבוד מחוץ לבית". ההורים רואים את החוק כמיועד לקדם את המטרות הקונבנציונאליות של בית-הספר, ופחות את המטרות החברתיות שעמדו בבסיס יוזמתו.

◀ נראה שההורים רואים שבביה"ס מקיימים מטרות אלו באופן חלקי – כ- 57% רואים שבביה"ס מקיימים את המטרות של "פיתוח תחומי עניין והעשרה" ו"שיפור ההישגים הלימודיים", לעומת זאת רק 38% מההורים טוענים שבביה"ס מתקיימת המטרה של "טיפול בבעיות חברתיות". ניתן לסכם ולומר שסדרי העדיפויות של ההורים, הלימים עם סדרי העדיפויות של בתי-הספר, כפי שהם רואים אותם.

מהם השינויים שהורים רואים בהקשר של הפעלת החוק

תחומים	השתנה לטובה	לא חל שינוי	השתנה לרעה
הישגים בלימודים של הילד	44.9%	42.9%	3.6%
עניין בלימודים של הילד	44.6%	41.6%	5.5%
הכנת שיעורי הבית של הילד	42.2%	41.9%	10.7%
יחס הילד לביה"ס	39.0%	41.6%	11.6%
ניצול שעות הפנאי של הילד	45.0%	29.1%	18.5%
הנושאים הנלמדים בביה"ס	53.1%	28.5%	3.3%
חלוקת הזמן בביה"ס	39.8%	22.4%	8.4%
שיטות ההוראה בביה"ס	36.6%	28.2%	4.9%
קשר בין ההורים וביה"ס	35.7%	49.7%	3.4%
קשר בין ילדים לביה"ס	43.3%	35.0%	9.2%
הכרת המורים את הילד שלי	46.6%	37.2%	2.5%
התחום החברתי בביה"ס	40.2%	32.0%	5.9%
שינוי במידת האלימות של ילדים בביה"ס	25.6%	31.3%	14.9%
מקומות צל ומנוחה	23.0%	46.3%	6.5%
ניקיון ביה"ס	30.4%	36.4%	8.6%
היעדרויות מורים	15.8%	30.8%	9.4%
תוספת כוחות הוראה והדרכה	37.0%	19.2%	5.1%
הזנת תלמידים	25.0%	33.5%	15.7%
העשרת סביבת הלימודים	41.2%	23.1%	4.4%

- ◀ חשוב לציין שהסכום של האחוזים אינו מסתכם ל- 100% משום שהייתה אפשרות נוספת והיא לציין "לא יודע אם חל שינוי".
- ◀ בתחומים רבים, יותר מ- 40% מההורים חשים שיש שינוי לטובה: הנושאים הנלמדים בביה"ס, הישגים לימודיים של הילד, עניין בלימודים של הילד, הכנת שיעורי הבית של הילד, ניצול שעות הפנאי של הילד, הקשר בין ילדים לביה"ס, הכרת המורים את הילד שלי, התחום החברתי והעשרת סביבת הלימודים.
- ◀ באופן דומה בתחומים רבים יותר מ- 40% מההורים חשים שלא חל שינוי כלשהו: החל מקשר ההורים וביה"ס, הישגים לימודיים של הילד, עניין בלימודים של הילד, הכנת שיעורי הבית של הילד, יחס הילד לביה"ס ומקומות צל ומנוחה.
- ◀ בכל התחומים יש אחוז מסוים של הורים שחשים שהשינוי בעקבות החלת החוק הוא שינוי לרעה, אך תמיד בשעור נמוך יחסית ל"אין שינוי" או ל"שינוי לטובה". אחוזים אלה לא עולים אל מעבר לקו ה- 20% ולרוב נמוכים בהרבה. תחומים שבהם יותר מ- 10% חשים

שהשינוי הוא לרעה: הכנת שיעורי הבית של הילד, יחס הילד לביה"ס מידת האלימות של הילדים בביה"ס, הזנת התלמידים והתחום הבולט ביותר הוא ניצול שעות הפנאי של הילד.

הבדלים בין המגזרים השונים בתפיסת המטרות החשובות של החוק ובשיעור הרצון מהפעלתו

מטרה	ממלכתי	ממלכתי דתי	חרדי	קיבוצי/אזורי
לסייע בהכנת שיעורי הבית במסגרת יום הלימודים*	4.02	4.26	3.97	4.00
לפתח תחומי עניין והעשרה*	4.41	4.60	4.36	4.47
לשפר את ההישגים הלימודיים במקצועות היסוד*	4.54	4.65	4.36	4.17
להרחיב את הפעילות החברתית בביה"ס	4.16	4.25	3.81	4.22
להעמיק ולהרחיב את ההשכלה הכללית של התלמידים	4.54	4.66	4.39	4.49
לטפל בבעיות חברתיות	4.06	4.21	3.83	3.87
לחנך לערכים*	4.30	4.55	4.39	4.21
לאפשר להורים לעבוד מחוץ לבית	3.20	3.34	2.78	3.56

- ◀ ככלל, יש דמיון רב בין המגזרים השונים.
- ◀ מעבר למטרות נוצר דפוס שהוא עקבי למדי – ביה"ס מהמגזר הממלכתי-דתי מייצג קצה אחד (המזדהים יותר עם המטרות של החוק) וביה"ס מהמגזר החרדי המייצגים את הקצה השני (המזדהים פחות עם המטרות של החוק). בתי-הספר של המגזר החרדי שונים ברוב הפרמטרים משאר בתי-הספר.

שביעות רצון מ...	ממלכתי	ממלכתי דתי	חרדי	קיבוצי/אזורי
עצם קיום יום לימודים ארוך*	3.61	3.86	4.09	4.07
הזנת תלמידים*	2.75	2.91	3.72	3.45
שיטות ההוראה*	3.52	3.75	3.93	3.86

4.17	3.87	3.03	2.96	תנאים פיזיים*
4.15	3.97	4.04	3.70	חומר נלמד*
3.71	3.55	3.58	3.30	האופן בו מנוצלות השעות*
3.68	3.43	3.59	3.43	מידת המעורבות בנעשה בביה"ס
3.66	3.72	3.73	3.57	מידת הידע לגבי הנעשה בביה"ס
3.93	3.69	3.71	3.42	ההשפעה על חיי המשפחה*

- < בסך הכל שביעות הרצון של ההורים מהחוק, בינונית עד גבוהה.
 < בכל הסעיפים עליהם נשאלו ההורים במגזר הממלכתי מביעים פחות שביעות רצון מהפעלת החוק מאשר הורים במגזרים האחרים. ההורים החרדים וההורים במגזר האזורי מרוצים במיוחד.

הבדלים בין הורים בתפיסת המטרות החשובות של החוק ובשביעות הרצון מהפעלתו

מטרות	אב	אם	אב + אם	אחר
פיתוח תחומי עניין והעשרה	4.31	4.54	4.41	4.50
שיפור ההישגים הלימודיים	4.41	4.60	4.51	4.65
העמקת ההשכלה הכללית	4.42	4.64	4.54	4.39
טיפול בבעיות חברתיות	3.88	4.20	3.96	4.39
חינוך לערכים	4.20	4.48	4.25	4.32
לאפשר להורים לעבוד מחוץ לבית	3.01	3.43	2.99	3.00
שביעות רצון מ...				
עצם קיום יום לימודים ארוך	3.68	3.80	3.47	3.94
שיטות ההוראה	3.45	3.74	3.40	3.85
תנאים פיזיים	2.99	3.17	2.77	3.09
חומר נלמד	3.56	3.99	3.66	3.94
האופן בו מנוצלות השעות	3.28	3.53	3.25	3.21
מידת המעורבות בנעשה בביה"ס	3.26	3.61	3.37	3.81
מידת הידע לגבי הנעשה בביה"ס	3.43	3.72	3.60	3.48
ההשפעה על חיי המשפחה	3.46	3.65	3.27	3.56

- < בהשוואה בין המצב כאשר האב מילא את השאלון לבד לעומת כאשר האם מילאה את השאלון לבד מצביעה על כך שהאבות תופסים את מטרות החוק כפחות חשובות וגם פחות מרוצים מהפעלתו.

הבדלים בין הורים לילדים קטנים בלבד לעומת הורים לילדים בני גילאים שונים בתפיסת המטרות החשובות של החוק ובשיעור הרצון מהפעלתו

מטרות	כלל גילאים	קטנים
פיתוח תחומי עניין והעשרה	4.39	4.59
חינוך לערכים	4.33	4.45
שביעות רצון מ...	*	
ההשפעה על חיי המשפחה	3.48	3.66

מדד הגיל נוצר מתנאי מורכב שבו נאמר שעל מנת שמשפחה תוכלל בקבוצת המשפחות בעלות הילדים הקטנים כל הילדים שיש לה היו אמורים להיות מתחת לכיתה ה'.
 < נמצאו מעט הבדלים מובהקים סטטיסטית באופן יחסי (ראה טבלה קודמת על אותם סעיפים).
 < נמצא שלמרות שיש הזדהות חזקה יותר עם מטרות החוק בקרב הורים לילדים קטנים (בנושאי פיתוח תחומי העניין והחינוך לערכים) נמצא בקרבם דווקא שביעות רצון נמוכה יותר בהקשר להשפעה על חיי המשפחה.

מה משפיע על מידת שביעות הרצון של ההורים לגבי הפעלת החוק

שביעות רצון מ...	מספר ילדים	מספר ילדים ביוח"א	תפיסת השינוי לטובה	תפיסת קיום המטרות בביה"ס
עצם קיום יום לימודים ארוך	102.-	099.-	372.	.330
הזנת התלמידים	.008	012.-	370.	.307
שיטות ההוראה	098.-	133.-	483.	.456
תנאים פיזיים	046.-	073.-	303.	.291
חומר נלמד	118.-	135.-	410.	.399
האופן בו מנוצלות השעות	107.-	123.-	483.	.463
מידת המעורבות בנעשה בביה"ס	077.-	070.-	402.	.343
מידת הידע לגבי הנעשה בביה"ס	076.-	089.-	433.	.383
ההשפעה על חיי המשפחה	128.-	141.-	387.	.331
מדד כללי של שביעות הרצון	105.-	122.-	532.	.496

"מספר הילדים" הורכב מהילדים שמדווח עליהם שמתתפים בהפעלת החוק ועוד הילדים שמדווח לגביהם שלא נמצאים במסגרות שמתתפות בהפעלת החוק.
 "מספר הילדים ביוח"א" – מספר הילדים שמדווח עליהם שמתתפים בהפעלת החוק.

תפיסת השינוי – מדד שהורכב מסיכום 19 הפריטים שבהם נשאלו ההורים לגבי ההשפעות של הפעלת החוק, פריטים אלו נסקרו בהקשר לשאלת ההערכה השנייה. היינו ככל שהשינוי הנתפס הוא חיובי יותר – כן הציון במדד זה הוא גבוה יותר.

תפיסת קיום המטרות בביה"ס – מדד שהורכב מסיכום 7 הפריטים שבהם נשאלו ההורים לגבי המידה שבה מיושמות המטרות השונות של החוק בביה"ס.

המספרים בטבלה מייצגים מתאמים ומכוון שגודל המדגם הוא גדול מאוד כל מתאם מעל 0.06. הוא מובהק.

נראה שבאופן עקבי מידות שביעות הרצון נמצאים במתאם שליליים חלשים עם גודל המשפחה, היינו ככל שהמשפחה גדולה יותר – כן שביעות הרצון יורדת. לעומת זאת נמצאו מתאמים חיוביים חזקים בין שביעות הרצון ובין מדד תפיסות השינוי ובין מדד הקיום של מטרות החוק בביה"ס. באופן מצער לא ניתן לקבוע לגבי סיבתיות – ייתכן שהקשר נובע מכך שככל שיש יישום של המטרות באופן נרחב יותר שביעות הרצון עולה אולם ייתכן שמדובר בהפך – ייתכן שמידת שביעות הרצון (שיכולה לנבוע מגורמים אחרים) קובעת את תפיסת מידת היישום של מטרות החוק בביה"ס.

מי הם ההורים המתנגדים להמשך הפעלת החוק ומה מתקשר עם העמדה של ההורים לגבי המשך ההפעלה של החוק

נמצא שהמתנגדים להמשך החוק מאופיינים בהיותם הורים למשפחות גדולות יותר - בממוצע 3.02 ילדים, לעומת 2.87 בקרב אילו שנוטים לחיוב בתנאי שיהיו שינויים ו- 2.51 בקרב המשפחות שההורים מעוניינים בהמשך הפעלת החוק כפי שהוא.

נמצא שאחוז המתנגדים גבוה במיוחד בקרב ההורים לילדים במגזר הממלכתי - 16.2% אחוז מתנגדים, לעומת כ- 10% בחינוך הממלכתי דתי והקיבוצי/אזורי וכ- 4% בחינוך החרדי.

נמצא שאחוז המתנגדים עולה גם בקרב המשפחות אשר לפחות אחד מההורים נמצא בבית כל השבוע החל מהשעה אחת (כ- 17%), זאת לעומת המשפחות אשר אחד ההורים נמצא בבית אחרי אחת לפחות בחלק מימי השבוע (כ- 12%) והמשפחות אשר אף אחד מההורים לא נמצא בין השעות אחת וחמש במשך השבוע (כ- 9%).

תפיסת החשיבות של המטרות של החוק

מטרה	מעוניינים בהמשך	מתנים בשינוי	לא מעוניינים בהמשך
לסייע בהכנת שיעורי הבית במסגרת יום הלימודים	4.24	4.07	3.58
לפתח תחומי עניין והעשרה	4.58	4.51	3.95
לשפר את ההישגים הלימודיים במקצועות היסוד	4.62	4.60	4.05
להרחיב את הפעילות החברתית בביה"ס	4.26	4.25	3.58

3.48	4.09	4.24	להעמיק ולהרחיב את ההשכלה הכללית של התלמידים
4.05	4.63	4.64	לטפל בבעיות חברתיות
3.86	4.40	4.50	לחנך לערכים
2.53	3.09	3.55	לאפשר להורים לעבוד מחוץ לבית

◀ נמצא שהמתנגדים להפעלת החוק גם תופסים את מטרותיו כפחות חשובות. ממצא זה הוא בעל חשיבות עקרונית שכן הוא מאפשר להבחין בין התנגדות עקרונית ובין התנגדות שנובעת מיישום לקוי.

שביעות רצון מהחוק

לא מעוניינים בהמשך	מתנים בשינוי	מעוניינים בהמשך	שביעות רצון מ...
1.85	3.45	4.50	עצם קיום יום לימודים ארוך
1.99	2.31	3.57	הזנת תלמידים
2.79	3.27	4.12	שיטות ההוראה
2.43	2.51	3.69	תנאים פיזיים
3.11	3.48	4.28	חומר נלמד
2.47	2.93	4.06	האופן בו מנוצלות השעות
2.92	3.25	3.83	מידת המעורבות בנעשה בביה"ס
3.10	3.38	3.96	מידת הידע לגבי הנעשה בביה"ס
1.98	3.23	4.24	ההשפעה על חיי המשפחה

◀ באופן דומה למה שצוין יש לשים לב לפער העצום בין המתנגדים למעוניינים בהמשך הפעלת החוק בהקשר של הפריט עד כמה הם שבעי רצון מעצם קיום החוק.

◀ ניתן לראות שקבוצת ההורים המעוניינים בהמשך אולם מתנים זאת בשינוי לא תופסים את מטרות החוק באופן שונה מקבוצת ההורים שמעוניינים בהמשך אולם הם פחות שבעי רצון מהפעלתו.

נספח שאלונים

נספח השאלונים כולל את חמשת השאלונים שהועברו במסגרת התכנית:

1. שאלון מיפוי למנהלים
2. שאלון סוף תקופה למנהלים
3. שאלון גננות
4. שאלון מורים
5. שאלון הורים

1. שאלון מיפוי למנהלים – שבוע לימודים בן 41 שעות (יוח"א)

למנהלי בתי-הספר בתכנית "יום לימודים ארוך" שלום רב,
על פי בקשת משרד החינוך, אנו מבצעים הערכה של פרוייקט "יום לימודים ארוך", שנועדה לבדיקת משתנים שונים הכרוכים בשילוב יום לימודים ארוך במערכת החינוך. צוות ההערכה כולל חוקרים מהמחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון וממכללת קיי, ופועל בראשותו של פרופ' דוד גורדון.

על מנת שנוכל לבצע את ההערכה יש חשיבות לקבל נתוני מיפוי כלליים מבתי-הספר. לכן נודה לך מאד אם תמלא/י שאלון זה. ממצאי ההערכה יעובדו וינתחו ברמה כוללנית ולא ברמה בית-ספרית.

נא להחזיר את השאלונים בדואר לדרי' מירי לוי רוזליס, או לנעמה בר-און.
כתובת: המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון, ת.ד. 653 באר-שבע 84105.

טלפון למקרה חירום: ???

בתודה מראש,

צוות ההערכה

בית הספר

מספרו

מחוז

ממלכתי/ ממלכתי דתי/ רשת החינוך העצמאי/ מעיין החינוך התורני/ לא יהודי.

איזה?

מה שיעור העולים בבית-הספר שלך?

אין	2. עד 10%	3. עד 25%
עד 50%	5. עד 75%	6. מעל 75%

מאיזו מדינה עיקר העולים:

בטבלה הבאה את/ה מתבקש/ת לערוך מיפוי היקף פעילות בית-הספר, מספר הכתות, התלמידים והשעות שנוספו בכל שכבה בעקבות המעבר ליום לימודים ארוך: (אם חלק משכבות הגיל אינן קיימו בבית-ספרך – מחקי אותן).

מספר השעות של פעילות הפגתית	מספר שעות רוחב שנוספו בתש"ס	באילו מקצועות שולבו השעות	מספר שעות לימוד שנוספו בתש"ס	מס' תלמידים בשכבה	מס' כתות בשכבה	השכבה
						חט' צע'
						א
						ב
						ג
						ד
						ה
						ו
						ז
						ח
						סה"כ

- מס' השנים שבית הספר עובד במתכונת של חוק 41 שעות: 1. שנת תש"ס היא השנה הראשונה
 2. שנת תש"ס היא השנה השניה
 3. שנת תש"ס היא השנה השלישית

האם יש בבית הספר מנגנונים למעורבות הורים? אם כן מהם

.....

האם קיימת מעורבות הורים ביישום חוק 41? אם כן, במה?

.....

האם ביישום חוק 41 בית הספר משתף פעולה עם גופים נוספים? אם כן, אילו

1. איזה סוג של שיתוף פעולה?

.....

2. איזה סוג של שיתוף פעולה?

.....

3. איזה סוג של שיתוף פעולה?

.....

4. איזה סוג של שיתוף פעולה?

מהי ההכנה שנעשתה לקראת החלת החוק בשנת תש"ס?

- א. לא נעשתה הכנה מיוחדת
- ב. תוכננו תוכניות למודים חדשות. למי?
- ג. הוכנסו פעילויות חדשות. איזה?
- ד. נוצרו קשרים עם חברות מפעילות. איזה
- ה. הורחב צוות המורים. בכמה?
- ו. נערכו השתלמויות למורים. איזה?
- ז. אחר

מהן התשתיות שיש בבית הספר לצורך ביצוע התוכנית?

התשתית	במידה מספקת	במידה בינונית	בכלל לא
מיזוג אוויר וחימום			
הצללה בחצר			
מערכת הזנה			
שירותי ניקיון ושרתות			
סביבת לימודים מתאימה			
מורים			
כוח אדם מפעיל אחר			
נפח חללים מתאים			
מקום מנוחה/עבודה למורים			
יכולת העזרות במתנ"ס, ספרייה, מועדון, קרובים			
חדרי שירותים לילדים			
חדרי שירותים למורים			
ספרייה			
חדרי עיון			
מחשבים			

מי היה אחראי להחלטה באילו תוכניות העשרה להתמקד

צוות בית הספר

גורם חיצוני מפעיל

הנחיה מהמטה ומהמחוזות

איך מתממש החוק בבית ספרך

- א. באופן מלא (41 שעות) בכל דרגות הכתה
 ב. באופן מלא בחלק מדרגות הכתה. איזה?
 ג. באופן חלקי. כמה.....

האם השתנו שיטות ההוראה והלמידה בעקבות יישום החוק?
 אם כן: פרט/י את כן / לא
 השינוי אופי

.....

וסמני:

- א. השינוי חל רק היכן שנוספו השעות הנוספות של החוק
 ב. שינויים חלו גם בתחומים אחרים. באילו תחומים?

.....

ג. אילו שינויים?

.....

מי מפעיל את התוכניות אחר הצהרים?

- א. מעל מחצית המפעילים הם מורים (אחוז משוער)
 ב. מתחלק פחות או יותר שווה בין מורים לבין מדריכים חיצוניים.
 ג. מעל מחצית המפעילים הם מדריכים חיצוניים (אחוז משוער)

האם ניתנות למורים השתלמויות או הכשרות הקשורים לביצוע החוק? כן/לא

באיזו מתכונת?

מטעם מי?

עם אילו ארגונים בית-הספר שלך נמצא בקשר הדוק יותר מאז הפעלת התוכנית:

- א. לא חל שינוי בקשר עם ארגונים
 ב. בתי-ספר אחרים
 ג. מתנ"ס
 ד. ספרייה
 ה. תוכניות מתערבות. אם כן, אילו

.....

ו. מחוז

ז. אחר

.....
.....

2. שאלון מנהלים - שבוע לימודים בן 41 שעות (יוח"א)

למנהל/ת שלום!

אנו צוות של אוניברסיטת בן-גוריון שהתבקש על ידי משרד החינוך לבחון את הפעלת שבוע הלימודים בן 41 שעות (יוח"א) בכל הארץ, על מנת לקבל החלטות בקשר להמשך ההפעלה של החוק.

אנו מבקשים את שיתוף הפעולה שלך במילוי שאלון זה כדי לקבל את נקודת מבטך כמנהל/ת על הפעלת יוח"א (שבוע לימודים בן 41 שעות) בבית ספרך. השאלון הוא אנונימי לנוחיותך. כל העיבודים והניתוחים ייעשו ע"י צוות האוניברסיטה. הדו"ח שיוגש למשרד יהיה כללי בלבד. שאלון זה מיועד באופן ספציפי למנהלים ומנהלות שבבית ספרם פועל יוח"א והוא משלים את המידע שהתקבל מהשאלון הכללי יותר שנשלח אליך בעבר.

בתודה מראש

צוות ההערכה, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון.

נתוני רקע

1. סוג בית הספר: ממלכתי/ממלכתי דתי/עצמאי/מעין החינוך התורני/לא יהודי

2. מחוז: צפון/חיפה/מרכז/ת"א/ירושלים/מנח"י/דרום

3. מספר שנות וותק שלך כמנהל/ת _____

4. מספר שנות וותק שלך כמנהל/ת בבית ספר זה _____

5. כמה תלמידים לומדים בבית הספר? _____

6. כמה מורים מלמדים בבית הספר? _____

7. כמה שנים פועל יוח"א בבית הספר?

א. שנה ראשונה.

ב. שנה שנייה.

ג. שנה שלישית.

8. האם בבית הספר פועלות תכניות 'חיצוניות' (כמו תכנית 'קרב')? כן/לא

אם כן: אילו? _____

9. האם בית הספר התמקד בתוכן/תכנים ייחודיים ובשיטות הוראה ייחודיות עוד לפני הפעלת

יוח"א? כן/לא

אם כן: מהו התוכן/תכנים? _____

10. האם הפעלת החוק בבית הספר גרמה לבית הספר להתמקד בתוכן/תכנים ייחודיים או בשיטות ייחודיות שלא התמקד בהם קודם? כן/לא

11. אם כן: מהו התוכן/תכנים? _____

12. מהן השיטות? _____

13. באיזו מידה הופנה זמן יוח"א לכל אחד מהנ"ל?

במידה רבה	במידה בינונית	כלל לא	
			העמקה בתכנים קיימים
			הקצאת זמן להכנת שעורי בית בבית הספר
			פיצול כיתות
			הכשרות מורים
			תכנים הפגתיים (העשרה / חוגים וכו')
			הוספת תכנים חדשים
			הוספת שיטות חדשות

14. האם את/ה מקבל הנחיה ליישום החוק? כן / לא.

15. אם כן ממתי? (מפקח/ גוף חיצוני / אחר _____).

16. האם המורים מקבלים הנחיה ליישום החוק? כן / לא.

17. אם כן, ממתי? (מפקח/ גוף חיצוני / ממך / אחר _____).

18. לפניך טבלה אשר ממפה את אוכלוסיות התלמידים המורים וההורים ואת הרווח או הקושי שלהם, לדעתך, מהפעלת יוח"א. סמך/י בטבלה מהן האוכלוסיות אשר עברון מהווה החוק קושי ואילו שעברון הרווח הוא גדול יותר מהקושי.

האוכלוסיות		החוק מעיק להם יותר רווחים מאשר קושי	החוק אינו מקשה עליהם אך גם אינו מעניק להם רווחים	החוק מהווה עבורם גדול קושי
תלמידים	חלשים +			
	בינוניים			
	חזקים			
מורים	מחנכי כיתות			
	מורים מקצועיים			
הורים				

19. המשפטים הבאים מתארים השפעות שונות של יישום החוק, בעיקר בתחום הלימודי סמנטי באיזו מידה את/ה מסכים/ה עם המשפטים על הרצף שבין 1 (לא מסכים/ה) לבין 5 (מסכים/ה במידה רבה).

לא מסכים/ה 1	2	3	4	מסכים/ה במידה רבה 5	
					יישום יוח"א בבית הספר יצר שינוי מהותי בתכנים הנלמדים בבית הספר
					בהרכבת מערכת השעות החדשה הובאו בחשבון בעיקר שיקולים הקשורים לאוכלוסיות התלמידים השונות בבית הספר
					הפעלת החוק בבית הספר יצרה שינויים בהתמחות המקצועית של המורים בבית הספר
					הפעלת החוק בבית הספר יצרה שיפור בדרכי ההוראה בבית הספר
					הפעלת החוק בבית הספר אפשרה לי לממש תכניות שתמיד רציתי לממש
					בשעות הלימודים שנוספו בבית הספר מתקיימים בעיקר לימודים המכוונים לשיפור הישגים במקצועות הלימוד

20. לפניך טבלא המתארת קשיים אפשריים הקשורים ביישום יוח"א. ציין/י בטבלא עד כמה הקושי הוא מרכזי בבית הספר שלך.

אינו מהווה כל קושי	קושי לא מרכזי ביישום החוק	קושי מרכזי ביישום החוק	
			התנגדות מורים ללמד שעות נוספות
			אי לגיטימציה לשלב בכוח ההוראה מי שאינו מורה (מדריכים, מתנדבים)
			אלימות תלמידים
			הזנת תלמידים
			תשתיות פיזיות בבית הספר: (מיזוג / מרחבי פעולה)
			העדר תקציבים לרכישת ציוד היקפי
			התנגדות של הורים להשאיר את ילדיהם בבית הספר
			קושי בהפעלת הילדים בשעות הנוספות
			קושי בהרכבת מערכת השעות
			הקושי לשבץ מורים בשעות הנוספות

21. באיזו מידה לדעתך:

כלל לא	במידה מעטה	במידה גבוהה מאד	
			רוב מורי בית הספר מכירים את היישומים סביב יוח"א ^x
			רוב מורי בית הספר מרוצים מהיישומים סביב יוח"א
			רוב הורי בית הספר מכירים את היישומים סביב יוח"א

^x גם אם לא מקשרים אותם ליום לימודים ארוך

			רוב הורי בית הספר מרוצים מהיישומים סביב יוח"א
			רוב תלמידי בית הספר מכירים את היישומים סביב יוח"א
			רוב תלמידי בית הספר מרוצים מהיישומים סביב יוח"א

22. אם התשובה באחד מהני"ל היא מעט או בכלל לא, אנא פרטי:

23. האם תרצה להמשיך את יישום החוק בשנה הבאה?
 כן/לא

24. כן, אך אתנה זאת בשינויים מסוימים. מהם?

25. לסיום: האם ישנם דברים נוספים שברצונך לציין בכל הקשור להפעלת החוק בבית-ספרך?

בתודה על שיתוף הפעולה,
צוות הערכה אוניברסיטת בן-גוריון

3. שאלון גננות- שבוע לימודים בן 41 שעות

לגננת, שלום !

על מנת לקבל החלטות בקשר להמשך ההפעלה של שבוע לימודים בן 41 שעות, החליט משרד החינוך והתרבות להעריך את דרכי הפעלת התכנית בכל הארץ. אנו צוות של אוניברסיטת בן גוריון שהתבקש ע"י משרד החינוך והתרבות לבחון את הפעלת שבוע לימודים בן 41 שעות. נשמח לקבל את שיתוף הפעולה שלך במילוי שאלון זה, כדי לקבל את נקודת מבטך על הפעלת שבוע לימודים בן 41 שעות בגן. חשוב לציין כי הנתונים ינותחו והמסקנות בדו"ח יופיעו ברמה הכללית, ללא פרטים מזהים על הגן והצוות הפועל בו. הפרטים דרושים לנו לצורך השוואה בלבד.

תודה על שיתוף הפעולה,
צוות ההערכה, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון.

נתוני רקע:

1. שם הישוב: _____ 2. שם הגן: _____
3. מספר שנות פעילות הגן: _____
4. מגזר: ממלכתי / ממלכתי דתי / ערבי / דרוזי / בדואי .
5. מספר הילדים בגן _____
6. הרכב הילדים בגן (הקיפי את האפשרות המתאימה בכל אחד מהסעיפים):
 - 6 א. מעורב (בנים ובנות יחד) / בנים בלבד / בנות בלבד.
 - 6 ב. גן חובה/ גן מעורב (רב גילאי) טווח הגילאים: _____
 - 6 ג. גן רגיל / גן משולב (כולל ילדים מחינוך מיוחד).
7. הרכב הצוות בגן:

תפקיד :	וותק כללי :	וותק בגן הנוכחי :	ימים ושעות פעילות :
גננת אם			
גננת משלימה			
סייעת א'			
סייעת ב'			
גננת שיח			
אחר, _____			

8. מספר השנים בהם מופעל שבוע לימודים בן 41 שעות : שנה ראשונה / שנה שניה / שנה שלישית.

עמדות לגבי הפעלת שבוע לימודים בן 41 שעות:

9. מה לדעתך העמדות של הצוות בגן לגבי החוק (סמני את האפשרות המתאימה) ?
- בדרך כלל הצוות מרוצה ביותר מהעובדה שמופעל שבוע לימודים בן 41 שעות בגן.
 - בדרך כלל הצוות מרוצה באופן בינוני מהעובדה שמופעל שבוע לימודים בן 41 שעות בגן.
 - בדרך כלל הצוות אינו מרוצה מהעובדה שמופעל שבוע לימודים בן 41 שעות בגן.
 - חלק מהצוות מרוצה וחלק לא מרוצה מהעובדה שמופעל שבוע לימודים בן 41 שעות בגן.
 - לא ידוע לי.

10. צייני שלושה יתרונות לעובדה שבגן מופעל שבוע לימודים בן 41 שעות:

11. צייני שלוש בעיות או שלושה קשיים שנוצרו כתוצאה מהעובדה שבגן מופעל שבוע לימודים בן 41 שעות:

הכנות לקראת הפעלת שבוע לימודים בן 41 שעות:

12. לפניך מספר שאלות המתייחסות להשתלמויות/ ישיבות שנערכו עם צוות הגן, בנושא שבוע לימודים בן 41 שעות. נא הקיפי את האפשרות המתאימה (או האפשרויות המתאימות) בכל אחד מהסעיפים הבאים:
13. כמה השתלמויות (או: ישיבות הכנה) נערכו בקשר עם הפעלת החוק? לא נערכו השתלמויות (ישיבות) מיוחדות / נערכה השתלמות (ישיבה) חד פעמית / נערכו מספר השתלמויות (ישיבות).
14. מתי נערכו ההשתלמויות / ישיבות? לפני הפעלת החוק / בתחילת הפעלת החוק / במהלך השנה השוטפת / נערכות כל הזמן (לפני, ובמהלך הפעלת החוק).
15. ע"י מי נערכו ההשתלמויות / ישיבות? ע"י המפקחת / ע"י גורם אחר ממשרד החינוך / באופן עצמאי / אחר, פרטי _____.

16. מה היו התכנים במסגרת ההשתלמויות / הישיבות לגבי הפעלת שבוע לימודים בן 41 שעות? (מבין התכנים הבאים, סמני את התכנים שהעבירו לך).

- הצגה של המטרות העיקריות של חוק שבוע לימודים בן 41 שעות ושל הדרכים להשגתן.
- תכנים מקצועיים: מדעים, אומנות, תנועה וכו'.
- ניהול זמן וחלוקת משאבים.
- אחר, פרטי _____.

19. האם שבוע לימודים בן 41 שעות מופעל ע"י גורמים ותכניות נוספים (כגון תכנית קרב) ? כן/ לא אם כן, צייני מהן התכניות ומי אחראי עליהן, מהו אופי שילובם (עם מי עובדים ומתי) וכיצד הושפע דפוס הפעילות בעקבות כניסת החוק (לא היה כלל בגן ונוסף הודות לשבוע לימודים בן 41 שעות, הורחב, או נותר ללא שינוי).

השינוי בעקבות שבוע לימודים בן 41 שעות			מתי משולבת הפעילות?			את מי מפעילים/ מדריכים?			שם תכנית + גורם אחראי
ללא שינוי	הורחב	נוסף	כל היום	סוף היום	תחילת היום	גננות	הורים	ילדים	

20. מעורבות הרשות המקומית :

20 א. באילו תחומים מסייעת הרשות המקומית בהפעלת שבוע לימודים בן 41 שעות ? (סמני את האפשרות/ האפשרויות המתאימות) סייעות / ציוד לגן/ הסעות / הזנה/ אחר, _____.

20 ב. באילו תחומים קיימים קשיים בסיוע מטעם הרשות ? _____

21. צייני עד כמה קיימים הציוד והתנאים הבאים בגן. במידה והם אינם קיימים כלל (או קיימים חלקית), צייני עד כמה הדבר מהווה בעיה בהפעלת שבוע לימודים בן 41 שעות בגן, על רצף הנע בין 1 = לא מהווה כלל בעיה, לבין 5 = מהווה בעיה קשה ביותר.

מהווה בעיה קשה ביותר	5	4	3	2	1
לא מהווה כלל בעיה					

ציוד/ תנאים	קיים	קיים חלקית	לא קיים
מערכת הזנה			
הצללה בחצר הגן			
מקום וציוד למנוחה			
ציוד משחקי/לימודי			
מזגנים			
גן מרווח			
אחזקת מבנה הגן (ביוב, חשמל וכו')			
אחר. מהו?			

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

22. מה מערכת ההזנה הקיימת בגן (סמני את האפשרות המתאימה)?

- קיימת ארוחה חמה, הממומנת ע"י ההורים.
- קיימת ארוחה חמה, הממומנת ע"י גורם אחר (פרטי איזה? _____).
- ההורים נותנים לילדים סנדוויצ'ים.
- הגננת מבשלת בגן (יחד עם הילדים).
- אחר, _____.

השפעות שבוע לימודים בן 41 שעות על הילדים בגן:

23. להלן מפורטים מספר תחומים שהפעלת שבוע לימודים בן 41 שעות עשויה לתרום לקידום.

סמני X בריבועים הרלוונטיים לדעתך. במידה וסימנת X פרטי בשורה שמתחת.

- קידום מיומנויות שרוכשים הילדים.
אילו מיומנויות? _____
- קידום הקניית הרגלים ונורמות התנהגות.
אילו? _____
- קידום ההתפתחות הרגשית - אישית של הילדים.
במה? _____
- קידום ההתפתחות החברתית של הילדים.
במה? _____
- אחר, _____.

24. סמני השפעות שליליות של שבוע לימודים בן 41 שעות על הילדים.

(במידה ואין השפעות שליליות אל תסמני דבר).

- גברה העייפות בקרב הילדים.
- גברו חוסר השקט והאלימות בקרב הילדים.
- התרופף הקשר בין הילדים להורים.
- אחר, _____.

השפעות שבוע לימודים בן 41 שעות על ההורים:

25. המשפטים הבאים מתארים עמדות ומעורבות הורים בגן. סמני באיזו מידה מתקיימים הטיעונים במשפטים אלו, על רצף הנע בין 1= נמוכה ביותר לבין 5= רבה ביותר.

רבה ביותר				נמוכה ביותר	
					מידת שביעות הרצון של ההורים משבוע לימודים ארוך.
					מידת המעורבות של ההורים בעקבות שבוע לימודים בן 41 שעות.
במה מעורבים ההורים ?					

השפעות שבוע לימודים בן 41 שעות על צוות הגן:

26. המשפטים הבאים מתארים השפעות אפשריות של שבוע לימודים בן 41 שעות, על עבודתך ועבודת הצוות בגן. סמני באיזו מידה את מסכימה עם משפטים אלו, על רצף שבין 1= לא מסכימה כלל לבין 5= מסכימה במידה רבה ביותר.

מסכימה במידה רבה ביותר	4	3	2	לא מסכימה כלל	
					הקשר וההיכרות שלי עם הילדים גברו.
					הקשר שלי עם ההורים התחזק.
					שיתוף הפעולה בין חברי הצוות נחלש.
					גברה הנכונות והמחויבות של הצוות לגן.
					יש שחיקה גדולה יותר של צוות הגן

כללי:

27. האם לדעתך יש להמשיך ולהפעיל שבוע לימודים בן 41 שעות בגן, כפי שהוא מופעל כיום ?
כן / לשנות/ להפסיק בכלל
הסבירי מדוע ?

28. האם ברצונך להוסיף דברים נוספים ?

תודה על שיתוף הפעולה

4. שאלון למורות ולמורים – שבוע לימודים בן 41 שעות (יוח"א)

למורה שלום!

אנו צוות של אוניברסיטת בן-גוריון שהתבקש על ידי משרד החינוך להעריך את הפעלת שבוע לימודים בן 41 שעות (יוח"א) בכל הארץ, על מנת ללמוד על אופי ההפעלה של החוק. אנו מבקשים את שיתוף הפעולה שלך במילוי שאלון זה, כדי לקבל את נקודת מבטך על הפעלת יוח"א בבית-ספרך. השאלון הוא אנונימי לנוחיותך. כל העיבודים והניתוחים ייעשו על ידי צוות האוניברסיטה. הדו"ח שיוגש למשרד יהיה כללי בלבד. השאלון מיועד למורים שמלמדים במסגרת יוח"א ולכאלה שלא. השאלון מנוסח בלשון נקבה מטעמי נוחות, ומניעת סרבול בשאלון, אך מיועד למורות ולמורים כאחד. אתכם הסליחה.

בתודה מראש

צוות ההערכה, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון.

נתוני רקע:

1. מספר שנות וותק שלך בהוראה: _____
 2. מספר שנות וותק שלך בהוראה בבית-ספר זה: _____
 3. האם יש לך ילדים שאינם לומדים במסגרת יוח"א? כן / לא
 4. תפקידך העיקרי בבית-הספר: א. מחנכת אם כן, סמני באיזו כיתה: _____
א / ב / ג / ד / ה / ו /
- אחר
- ב. מורה מקצועית, בתחום: _____
 - ג. תפקיד ריכוזי/ניהולי, איזה: _____
 5. האם בבית-הספר פועלות תכניות חיצוניות (כמו, 'תכנית קרבי') או אנשים שאינם מורים?

כן / לא

- אם כן, צייני מיהם? _____
6. באיזו מידה את מכירה את הפרישה של מערכת השעות בבית-הספר ובכלל זה את הדברים המיוחדים והתוכניות הייחודיות במערכת, בנוסף על שלך?
 מעט
 במידה בינונית
 טוב מאד
 7. לפניך שורה של הכנות שניתן היה לקבל לקראת המעבר ליוח"א. סמני את אלה שקבלת ואת אלה שלא:
א. קבלנו מידע כללי מהמנהל/ת
ב. קבלנו חשיפה לתוכניות החדשות שמשולבות
- כן / לא
- כן / לא

						17. יישום החוק מדגיש בעיקר צדדים טכניים ולא פדגוגיים
						18. בבית הספר הוגמשו דרכי ההוראה לעומת העבר (קבוצות קטנות, הפעלות, סדנאות, ימים ייחודיים עבודה עצמית/חקר/יצירה, צרוף שעות לימוד וכו')
						19. תכנית הלימודים בבית-הספר כוללת יותר שעות חינוך גופני מבעבר

ג. הקיפי בעיגול לגבי כל אחד מהתחומים הבאים האם יוח"א תורם או לא תורם לתלמידים ולבית-הספר. במידה וסימנת כי תורם, פרטי במה:

20. קידום הרמה הלימודית של התלמידים. **תורם / לא תורם**

במה?

21. קידום המיומנויות שרוכשים התלמידים. **תורם / לא תורם**
 אילו מיומנויות?

22. קידום תחומים חברתיים בבית-הספר. **תורם / לא תורם**

אילו?

23. קידום תחומים רגשיים בקרב התלמידים. **תורם / לא תורם**

כיצד?

24. קידום רמת ההוראה בבית-הספר. **תורם / לא תורם**

במה?

25. שיפור האקלים הבית-ספרי. **תורם / לא תורם**

במה?

26. האם בית-הספר עושה פעילויות כלשהן להכנת הילדים לניצול שעות הפנאי שלהם? כן / לא אם כן, פרטי במה?

ד. שינויים בדרכי ההוראה:

27. האם חל שינוי בדרכי ההוראה שלך בעקבות הפעלת יוח"א בבית-הספר? (אם לא היית שותפה למעבר מיום לימודים קצר לארוך, עברי לשאלה ה').

אם כן, פרטי במה?

אם לא, סמני את הסיבה :

א. אני שלמה עם דרכי ההוראה שלי.

ב. אין אפשרות טכנית לבצע את השינוי. צייני למה? _____

ג. בית-הספר אינו מעודד שינוי בדרכי הוראה.

ד. אחר: _____

28. מה השינוי העיקרי שחל מבחינת הילדים בעקבות המעבר לשבוע לימודים ארוך (סמני כל אחד מהם במידה שחל)?

יותר זמן להכנת שעורי בית בבית הספר או לעבודה עצמית שהיא תחליף

לשעורי בית

יותר פעילות חווייתית והעשרתית בבית הספר

יותר פעילות לימודית בבית הספר

אחר: _____

אחר: _____

ה. הקיפי בעיגול, האם קיימים הדברים הבאים בבית הספר. אם אינם קיימים, צייני עד כמה מהווה חסרונם בעיה להפעלת יח"א בבית-הספר, על רצף הנע בין 1= לא מהווה קושי לבין 5= מהווה קושי רב.

לא מהווה בעיה 1	2	3	4	מהווה בעיה קשה 5

קיים/ לא קיים	התחום
קיים/ לא קיים	92. כמות מספיקה של כתות לימוד
קיים/ לא קיים	30. מגוון משחקים ועזרים
קיים/ לא קיים	31. השתלמויות למורות והנחיית מורות בתכנים חדשים
קיים/ לא קיים	32. הפסקה נוספת במהלך היום
קיים/ לא קיים	33. מערכת הזנה. (אם לא קיימת דלג על שאלה 34).

34. א. האם יש מקום מסודר לאכול? כן / לא

ב. האם יש מספיק זמן לארוחת צהריים? כן / לא

ג. האם יש סיוע מספיק של כוח אדם לטיפול ראוי בארוחות? כן / לא

ד. מה דעתך על הדרך בה פועלת מערכת ההזנה בבית-ספרך?

מעורבות ההורים:

ו. השאלה מיועדת למורים שלימדו גם במסגרת יוח"א וגם במסגרת יום לימודים קצר. המשפטים הבאים מתארים השפעות אפשריות של יוח"א על מעורבות ההורים בבית-הספר. סמני באיזו מידה את מסכימה עם משפטים אלו, על רצף שבין 1 = לא מסכימה כלל לבין 5 = מסכימה במידה רבה:

המשפטים	מסכימה במידה רבה	4	3	2	1 לא מסכימה
	5	4	3	2	1
35. ההורים משתתפים יותר באירועים בית-ספריים וכיתתיים					
36. הקשר שלי עם ההורים התחזק					
37. ההורים תורמים מזמנם להפעלת יוח"א					
38. ההורים בעד הפעלת יוח"א					
39. ההורים מדווחים על ניצול טוב יותר של זמן הילד בעקבות מעבר לשבוע לימודים ארוך					

עמדות כלפי יוח"א:

ז. רשמי 3 יתרונות שיש לדעתך באופן בו מופעל יוח"א בבית-ספרך:

1. _____
2. _____
3. _____

ח. רשמי 3 חסרונות שיש לדעתך באופן בו מופעל יוח"א בבית-ספרך:

1. _____
2. _____
3. _____

ט. המשפטים הבאים מציגים עמדות שונות בנוגע להפעלת יוח"א. סמני באיזו מידה את מסכימה עם משפטים אלו, על רצף שבין 1 = לא מסכימה כלל לבין 5 = מסכימה במידה רבה:

מסכימה לא				מסכימה במידה רבה	המשפטים
1	2	3	4	5	
					40. התחזקה הקרבה וההכרות שלי עם התלמידים
					41. גברה האלימות בין התלמידים בבית-הספר
					42. הארכת יום הלימודים עדיפה על מה שעושים הילדים בזמן הפנוי
					43. בסוף יום הלימודים התלמידים עייפים מדי ולא מרוכזים.
					44. יישום החוק נותן הזדמנות נוספת לילדים ממשפחות במצוקה
					45. הארכת יום הלימודים יצרה בזבוז זמן, בגלל תכנון זמן לא יעיל
					46. ההורים מרוצים מהתוכנית
					47. הארכת יום הלימודים תרמה לתכנית הלימודים בבית-הספר
					48. יום לימודים ארוך אינו מתאים לתרבות החיים הישראלית

י. האם לדעתך יש להמשיך ולהפעיל את יוח"א בבית-הספר שלך? כן / לא

הסבירי מדוע? _____

י"א. במציאות אידיאלית, אילו דגשים היית מוסיפה למערכת השעות בעקבות המעבר ליום לימודים ארוך?

י"ב. האם ברצונך להוסיף דבר מה? _____

תודה על שיתוף הפעולה
צוות אוניברסיטת בן-גוריון

5. שאלון הורים – חוק יום חינוך ארוך

להורה שלום!

בית הספר אשר בו לומד ילדך שותף להפעלת חוק יום חינוך ארוך. צוות מאוניברסיטת בן-גוריון התבקש לבצע הערכה ארצית של התוכנית. מטרת ההערכה ללמוד על שילוב התוכנית בבתי-הספר, על הצחותיה ועל קשייה, על מנת לאפשר שיפור שלה בעתיד. במסגרת זו אנו מעוניינים לקבל משוב מן ההורים. משוב זה יסייע לנו ביצירת תמונה מלאה של אופן ההפעלה של חוק יום חינוך ארוך, ולכן חשוב לנו לקבל את תגובתך לשאלות המובאות כאן. אם יש לך יותר מילד אחד הלומד במסגרת יום חינוך ארוך, אנא התמקד בתשובותיך, משאלה 7 והלאה, בילד המבוגר בלבד.

השאלון נכתב בלשון זכר לשם נוחיות בלבד, והוא מיועד לגברים ונשים כאחד.

בתודה,

צוות הערכת חוק יום חינוך ארוך

אוניברסיטת בן-גוריון

ממלא השאלון הוא: אב / אם / אב + אם / אחר (פרט) _____

האם ילדך לומד/ים בבית ספר: ממלכתי / ממלכתי דתי / אחר (פרט) _____

ילדיך לומדים בכיתה/ות: _____

האם יש לך ילדים שלמדו או לומדים שלא במסגרת יום חינוך ארוך?

כן. כמה _____

לא

הקף בעיגול את האפשרות הנכונה עבורך:

א. לפחות אחד ההורים נמצא בבית אחרי השעה אחת במהלך כל השבוע.

ב. לפחות אחד ההורים נמצא בבית אחרי השעה אחת מספר ימים בשבוע..

ג. אף אחד מן ההורים אינו נמצא בבית בין השעות אחת לחמש.

לפניך רשימת מטרות (חינוכיות, לימודיות ואחרות) של חוק יום חינוך ארוך. סמן עבור כל אחת מהן עד כמה היא חשובה לך.

לא חשוב				חשוב מאוד	
1	2	3	4	5	
					לסייע בהכנת שיעורי בית במסגרת יום הלימודים
					לפתח תחומי עניין והעשרה (חוגים, כתיבה יוצרת וכו')
					לשפר את ההישגים הלימודיים במקצועות היסוד (כמו חשבון, עברית, אנגלית)
					להרחיב את הפעילות החברתית בבי"ס
					להעמיק ולהרחיב את ההשכלה הכללית של התלמידים
					לטפל בבעיות חברתיות
					לחנך לערכים
					לאפשר להורים לעבוד מחוץ לבית
					אחר (פרט)
					אחר (פרט)

7. לפניך רשימת מטרות (חינוכיות, לימודיות ואחרות) של חוק יום חינוך ארוך. ציין לגבי כל אחת מהן ענה האם היא מתקיימת או שאינה מתקיימת בבית הספר. אם אינך יודע אנא ציין כך בטור המתאים.

לא מתקיימת	מתקיימת	אינני יודע	
			לסייע בהכנת שיעורי בית במסגרת יום הלימודים
			לפתח תחומי עניין והעשרה (חוגים, כתיבה, יוצרת וכו')
			לשפר את ההישגים הלימודיים במקצועות היסוד (כמו חשבון, עברית, אנגלית)
			להרחיב את הפעילות החברתית בבי"ס
			להעמיק ולהרחיב את ההשכלה הכללית של התלמידים
			לטפל בבעיות חברתיות
			לחנך לערכים
			אחר (פרט)
			אחר (פרט)

8. סמן לגבי ההיגדים הבאים את מידת הסכמתך עם הנאמר. אם אינך מכיר אנא סמן בטור האחרון.

אינני מכיר	לא מסכים	1	2	3	4	מסכים במידה רבה	5
							אני יודע מהו חוק יום חינוך ארוך
							אני יודע אילו שיעורים לומד בני בתוספת השעות של יום חינוך ארוך.
							לילד שלי טוב במסגרת יום חינוך ארוך.
							בבית הספר מעודדים בחירה ויוזמה אצל התלמידים.
							בעקבות חוק יום חינוך ארוך, הלימודים בבית הספר עונים על צרכי הילד.
							בסוף יום לימודים ארוך הילד שלי עייף מדי.
							סדר היום של י השתנה לטובה בעקבות שבוע הלימודים בן 41 שעות.
							אני אוהב את הרעיון של חוק יום חינוך ארוך.
							אני חושב שניתן היה להפיק יותר מחוק יום חינוך ארוך.
							לדעתי המחיר שהילד משלם בעקבות הפעלת החוק גדול ממה שהוא מרוויח.

9. האם אתה חש שינוי מאז תחילת הפעלת חוק יום חינוך ארוך בבית הספר של ילדך בתחומים הבאים :

לא יודע אם חל שינוי	לא חל שינוי	כן, חל שינוי לרעה	כן, חל שינוי לטובה	
				הישגים בלימודים של ילדך
				עניין בלימודים של ילדך
				הכנת שיעורי בית של ילדך
				יחס הילד לבית הספר
				ניצול שעות הפנאי של הילד
				הנושאים הנלמדים בבית הספר
				חלקות הזמן בבית הספר
				שיטות הוראה בבית הספר
				קשר בין ההורים לבית הספר
				קשר בין ילדים לבית הספר
				הכרת המורים את הילד שלי
				התחום החברתי בבית הספר
				שינוי במידת האלימות של ילדים בבית הספר
				מקומות צל ומנוחה
				ניקיון בבית הספר
				היעדרויות מורין
				תוספת כוחות הוראה והדרכה
				הזנת התלמידים
				העשרת סביבת הלימודים
				אחר (פרט)
				אחר (פרט)

10. דרג את מידת שביעות הרצום שלך מהתחומים הבאים בחוק יום חינוך ארוך :

שבע רצון מאד	שבע רצון	שבע רצון	שבע רצון במידה מועטה	כלל לא שבע רצון	
					עצם קיום יום לימודים ארוך
					הזנת התלמידים
					שיטות ההוראה
					תנאים פיזיים (מבנה, מיזוג, וכו')
					החומר הנלמד
					האופן בו מנוצלות השעות הנוספות
					מידת המעורבות שלך בנעשה בבית הספר
					מידת הידע שלך לגבי הנעשה בבית הספר
					ההשפעה של יום לימודים ארוך על חיי המשפחה אחר (פרט)

11. אם הבחירה הייתה בידך, האם :

א. הייתה ממשיך עם יישום החוק בבית-הספר, פחות או יותר באופן בו היא מיושם היום.

ב. הייתה מפסיק את יישום החוק בבית-הספר.

ג. הייתה ממשיך עם יישום החוק רק אם ייווצרו בו שינויים מהותיים

אם כן, אילו,

12. ממה אתה הכי מרוצה בחוק יום חינוך ארוך?

13. האם ברצונך להוסיף?

בתודה על שיתוף הפעולה,
צוות אוניברסיטת בן-גוריון.

חלק 4: הזיקות שבין התפישות של המורים הגננות והמנהלות את "שבוע הלימודים הארוך" ובין ההשתתפות בתוכנית זו

פרופ' רון הוז עם מיכאל יוחנבצקי ודיתה פישל

מבוא

החלק הנוכחי של המחקר על שבוע לימודים עוסק בתפישות על "שבוע הלימודים הארוך" שיש למורים, לגננות ולמנהלים. התפישות נמצאות במישור העיוני/מושגי, ונחקרו במנותק מן הביצוע של שבוע הלימודים הארוך וההשתתפות בו. הממצאים על הזיקות בין התפישות ובין הביצוע הוצגו בחלק הראשון של הדוח, ובחלק הנפרד הזה נעמיק בהסברת טבען של התפישות ונפרט את הזיקות שלהן עם הפעלת שבוע הלימודים הארוך.

הנחה רווחת היא שלאנשים יש תפישות לגבי תחומים ונושאים שונים, ובפרט, למתכננים ולמעורבים בתוכנית חינוכית יש תפישות על התוכנית ועל ביצועה. נתחיל בהבהרה על טבען של תפישות, כי לדעתנו יש עירפול מושגי מסוים מפני שקשה לדעת למה אנשים (מקצועיים והדיוטות) מתכוונים כאשר הם מדברים על "תפישה של יישות" (מנטלית או פיסית). עוד יותר קשה להבין מה המשמעות של מונחים קונקרטיים, כגון "תפישה עמוקה", "תפישה דלה", "תפישה מקיפה", "תפישה עצמאית" או "תפישה מגובשת". מצב זה נובע מכיוון שלאין למושג זה הגדרות ברורות, וכתוצאה מכך משתמשים באופן חלופי במונחים רבים, וביניהם, אידיאולוגיה, ידע אישי, פילוסופיה, תפיסת עולם, עקרון בסיסי, אמונה ועמדה (Becker et al., 1961; Marton, 1981; Connelly, 1984; Clandinin, 1984; Pope & Scott, 1984; Clark, 1986). אי הבהירות המושגית הביאה לכך שבתחומים שונים יש למונחים אלה משמעויות שונות, שרובן סמויות ואינן מנוסחות באופן מפורש. אפשר לחשוב על גיוון רב במשמעויות, למשל, מבחינת המורכבות וההיקף - מהפשוטים ביותר עד המסובכים ביותר, מבחינת התכולה - מנושאים יחידים ונפרדים עד תחום אחד או יותר, ועוד.

ניתוח הביטויים המתייחסים ל"תפישה" הראה כי הקונוטציות השכיחות הן של גוף ידע מקיף, מאורגן ומלוכד, מעין ראייה מקיפה, השקפת עולם, או מבט-על (יוחנבצקי, 2000), של המושגים והרעיונות בנוגע לאותה יישות אשר מקושרים זה לזה ומשולבים יחד ומעצבים שלמות שהיא יותר מאשר סכום מרכיביה.

התיאוריה של תפישות ושינוי תפישות (הוז, פומסון וצלרמאייר, 1999) מאופיינת בשתי תכונות אשר נותנות לה יתרונות על פני גישות אחרות למדידת "תפישות".

א. התיאוריה שואפת לשמר את המשמעויות האינטואיטיביות שתוארו לעיל, ולכן בנתה לתוך "תפישה" את המאפיינים הבאים: 1. תפישה נמצאת בראשו של יחיד, 2. תפישה מייצגת ידע הגדי (propositional, declarative) ולא הליכי (procedural), 3. תפישה יכולה לכלול גם את המושגים האחרים (וביניהם, אידיאולוגיה, אמונות, עקרונות, עמדות, השקפה), 4. לתפישה ישנה הקונוטציה של גוף ידע מקיף, מאורגן ומלוכד על היישות או העצם שהם מושא התפישה.

ב. האופרציונליזציה של "תפישה" שמפיקה המיצג החיצוני שלה (על ידי מיפוי קוגניטיבי) נותנת משמעות ברורה למונחים העמומים "עומק של תפישה", "גיבוש של תפישה", "עושר רעיוני של תפישה", "עצמאות של תפישה" ועוד.

תחילה נציג את ההגדרה הנומינלית הפורמלית:

תפישה של יישות הינה מבנה שכלי (מיצג=representation), אשר

1. יש בו **מרכיבים**, שמהווים את תוכן התפישה, ו**מארגנים**, אשר משלבים את המרכיבים ליחידה כוללת יותר.

2. ממלא שני תנאים **הכרחיים**:

א. יש בו ידע תקף על תכונות היישות (שמקודד במרכיבים או תת-מרכיבים);

ב. יש בו מידה מינימאלית של אינטגרציה של המרכיבים.

עתה נסביר מהם המונחים בהגדרה זו.

מרכיב הינו יישות/יחידה מנטלית או קוגניטיבית אשר מקדדת תכונה, היבט או מאפיין של היישות, ויש לו תת-מרכיבים, שיש להם התכונות של מרכיבים.

מארגן הוא יסוד בתפישה אשר מאפיין את התוכן והתכונות המבניות של התפישה ומרכיביה הנפרדים, וישנם שני סוגי מארגנים:

כותרת היא משפט או ביטוי מילולי אשר מגדיר את אופי המרכיב ואת היחסים ההדדיים בין תת-מרכיביו ומבטאת את הייחוד והמובחנות של המרכיב. (בתפישה צריכות להיות מספר כותרות).

זיקה מסבירה או מארגנת היא ביטוי מילולי או תמונתי לקשרים הסמנטיים

ההדדיים שבין המרכיבים וגם בתוכם. תפקיד הזיקות בתפישה הוא להפוך את

המרכיבים ליחידות משמעות או ליחידות מושגיות יותר גדולות וכך לתת לתפישה

כולה ולמרכיביה את טבעם הברור. (בתפישה צריכות להיות מספר זיקות אבל לא

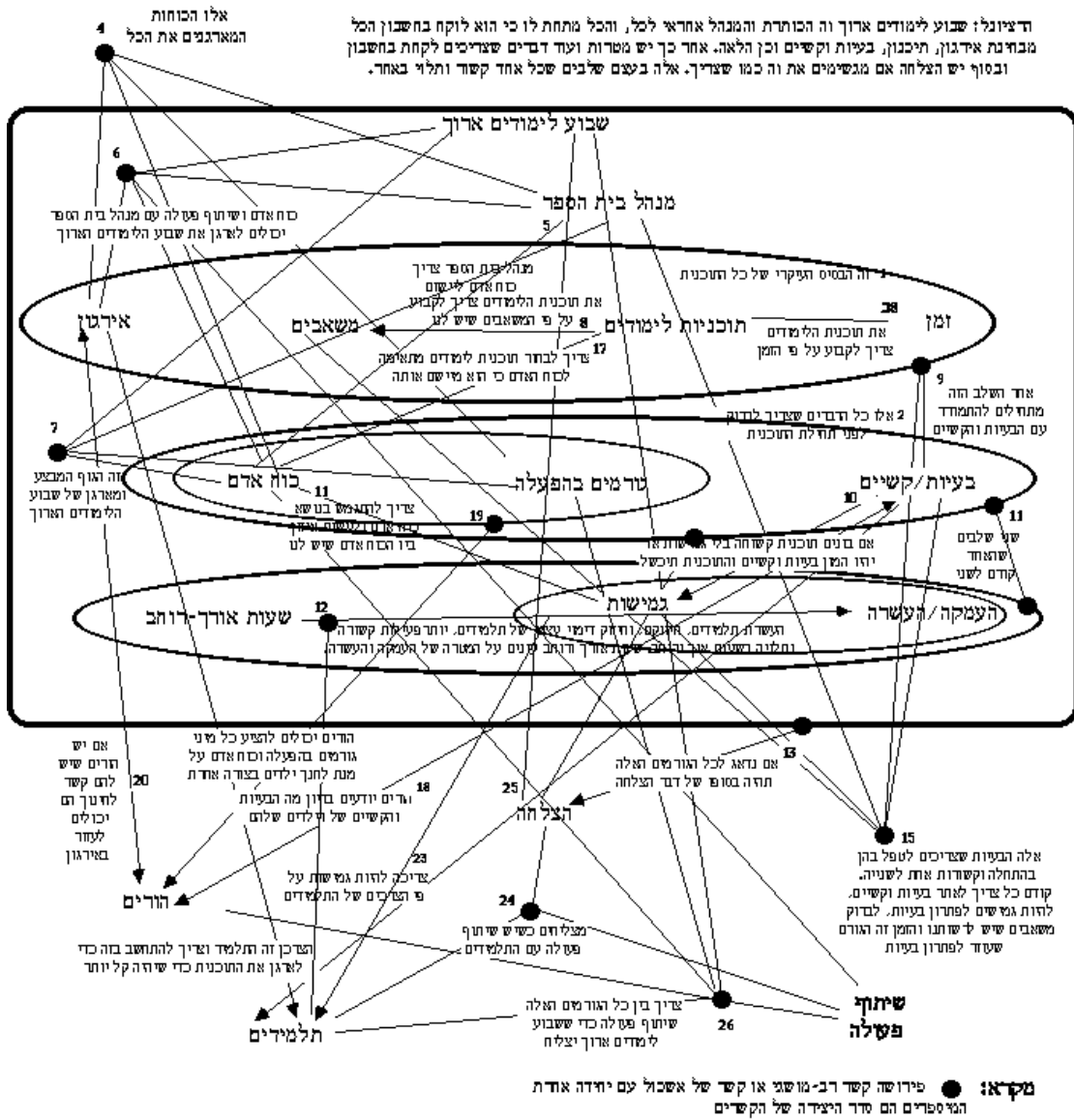
כל תת-מרכיביה חייבים להיות קשורים).

השתמעות מיידית מן ההגדרה היא שייתכן כי לאדם לא תהיה תפישה לגבי עניין/מושג נתון (אם אין לו ידע עליו או אם אין קישוריות של הרעיונות), ובמקרה כזה רק נאמר שיש לאדם אוסף רעיונות מסוגים שונים.

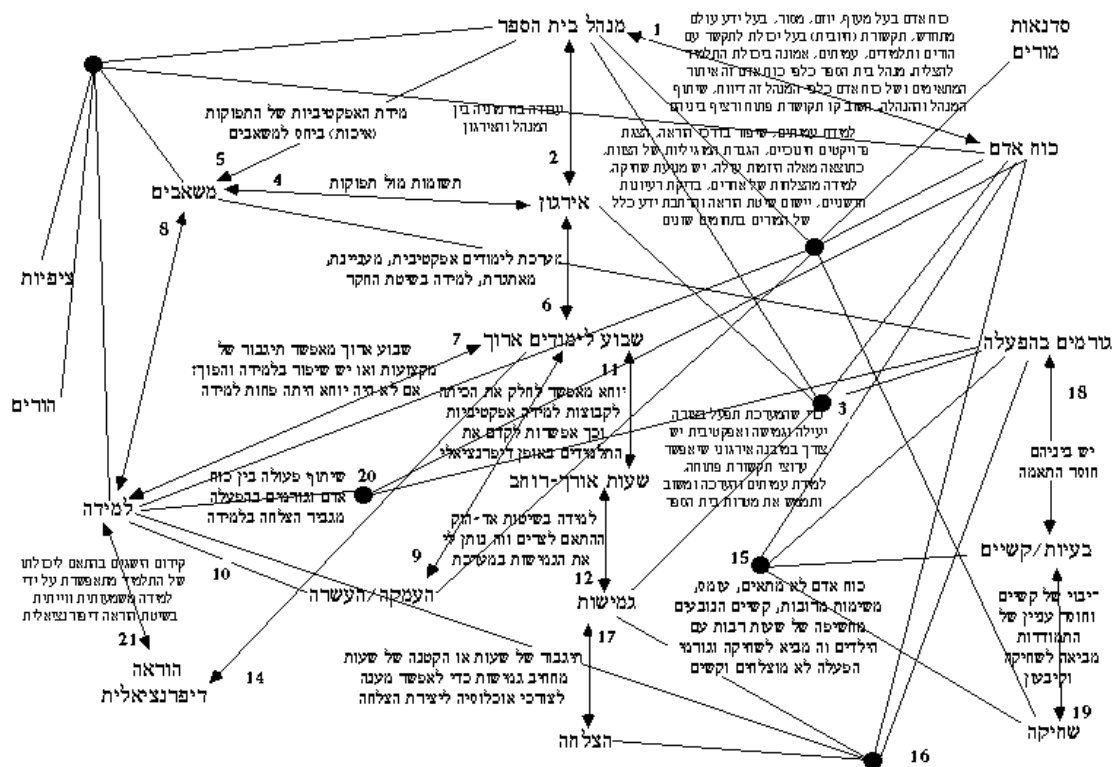
ההגדרה אופרציונלית לתפישה של יחיד פירושה קביעת ערכים לממדים של התפישה, אשר מתקבלים מניתוח של מיצג חיצוני של התפישה. במתודולוגיה שנקטנו במחקר זה, הידע וגם תפישות של יחיד מיוצגים באופן חיצוני על ידי מפה קוגניטיבית, שהיא סידור מרחבי של קבוצת מושגים שכולל נקודות וקשרים מתויגים. המפה נבנית על ידי אדם יחיד ממספר מושגים נתונים על ידי כך שהוא מסדר את המושגים באופן מרחבי על שולחן, מקשר את המושגים ונותן להם הסברים כמו גם כותרות לחלקים מסוימים. כל מה שהמרואיין יצר או אמר נירשמים במלואם במפה הקוגניטיבית, ואותם ינתחו המומחים.

בתרשימים מס' 1 ו-2 מוצגות 2 מפות לדוגמה, ואליהן נתייחס בקצרה עתה ובפרק השיטה בהרחבה.

תרשים 1. מפה קוגניטיבית לדוגמה.



תרשים 2. מפה קוגניטיבית לדוגמה.



במפה הקוגניטיבית ישנם 4 יסודות חזותיים בולטים: **המושגים** שברשימה (המלים הגדולות), **קבוצות** של מושגים, **קווים** המקשרים מושגים, קבוצות או מושג וקבוצה, ו**נקודות** גדולות שמחן יוצאים קווים למספר מושגים או קבוצות (קשר מרובה בין יסודות). ליסודות החזותיים יש גם ממדים רעיוניים, וחלקי התפישה, כפי שהוגדרו לעיל, מזוהים בעזרת ניתוח התכונות של היסודות הללו, שיש לו שלוש רמות. **רמת מיקרו (לוקלית)**: ניתוח של תכונות ומאפיינים (בעיקר חזותיים) של יסודות במפה (כגון קשרים בין מושגים, מרכזיות של מושגים, עוצמת הקשרים הדו-מושגיים, אשכולות של מושגים). **רמת ביניים**: ניתוח הזיקות (הקשרים) בין מושגים, והרעיונות המובעים בכותרות וברציונל למפה. **רמת מקרו (גלובלית)**: ניתוח מאפיינים (בעיקר עיוניים) גלובליים של המפה בשלמותה (כגון, מידת הגיבוש, עומק התפישה).

בעזרת ניתוחים כאלה הפקנו מספר גדול של ממדי תפישה (נומינליים ומספריים) ואנו מציגים תפישה של אדם **כפרופיל של ממדים** עם ערך בכלום או ברובם.

המדידה הישירה של התפישות אוספת את הנתונים רק על ידי דיבוב של המרואיינים ללא כל מידע נוסף. המידע הזה כולל, פרט לטקסט המילולי, גם את המיצג הדו-ממדי של המושגים והזיקות ביניהם, שמהם מופקים ממדים של מיבנה התפישה כפי שהמרואיין בנה בראיון. שילוב זה של התיאוריה של תפישות והמיפוי קוגניטיבי מעניק למתודולוגיה של מדידת תפישות יתרונות ייחודיים על פני גישות אחרות למדידת "תפישות". הבולטים שבהם הינם:

א. התיאוריה משמר את המשמעויות האינטואיטיביות שתוארו לעיל, על ידי המאפיינים הבאים שלה:

1. תפישה נמצאת בראשו של יחיד, 2. תפישה מייצגת ידע הגדי ולא הליכי, 3. תפישה יכולה לכלול גם את המושגים האחרים (ובניהם, אידיאולוגיה, אמונות, עקרונות, עמדות, השקפה), 4. לתפישה ישנה הקונוטציה של גוף ידע מקיף, מאורגן ומלוכד על היישות או העצם שהם מושא התפישה.

ב. האופרציונליזציה של "תפישה" מפיקה מהמיצג החיצוני שלה (על ידי מיפוי קוגניטיבי) ממדים רבים של התפישה שחלקם מוצגים בנספח א'. בכך היא נותנת משמעות ברורה למונחים העמומים "עומק של תפישה", "גיבוש של תפישה", "עושר רעיוני של תפישה", "עצמאות של תפישה" ועוד.

ג. המיצג של תפישה על ממדיה מאפשר להגדיר ולמדוד מושג חשוב אחר, "משמעות של יישות". התיאוריה של תפישות מגדירה באופן נומינלי את ה"משמעות של מושג" כידע העוטף את אותו מושג בתפישה. המיצג החלקי של תפישה שמובע במפה הקוגניטיבית מכיל את כל הרעיונות שיש לאדם על המושג, ואפשר לאתר ישירות את אלה הנוגעים למושג המרכזי להגדירם כ"משמעות של המושג". במשמעות זו אפשר לגלות היבטים שונים, התלויים באופי התחום הנחקר ובמשתתפים במחקר.

ד. בתיאוריה זו ניתנה ההגדרה הנומינלית הבאה ל"שינוי של תפישה": זהו שינוי רדיקאלי/מהותי בממדי התפישה, או באחדים מהם שהם מרכזיים וחשובים ביותר בתחום. הממדים של התפישה שזוהו מאפשרים אופרציונליזציה ישירה ומיידית של המושג באופן הבא: אפשר לקבוע אם היו שינויים בממדי התפישה, באילו ממדים ובאיזה שיעור, ומומחי התחום, יחד עם החוקרים יכולים לקבוע את מידות השינוי שיחשבו ל"רדיקאליים".

תפישות על שבוע לימודים ארוך

תפישות ושינויי תפישה נחקרו בתחומים מדעיים מגוונים אך לא בתחומים פחות מוגדרים וברורים, כגון, מדעי הרוח, מדעי החברה, חינוך, או מן החיים והמציאות.

(Basili and Sanford, 1991; Brown, 1993; Clement, Brown, and Zietsman, 1989; Edwards and Fraser, 1983; Galili, and Bar, 1992; Hameed, Hackling and Garnett, 1993; Marek, Cowan and Cavallo, 1994; Odom and Barrow, 1995)

במחקר זה עסקנו בשבוע לימודים ארוך, שהוא מפעל חינוכי בבתי הספר שיש לו גם היבטים רעיוניים – הן מצד המחוקקים והמתכננים, והן מצד המשתתפים. לכולם יש עליו מחשבות, דעות ורעיונות, שיכולים להתגבש לכלל "תפישה של שבוע הלימודים הארוך" וחשוב לזהות את התפישות, או את העדרן.

בביצוע מפעלים במערכת החינוך ייתכנו זיקות אחדות בין המישור המעשי ובין המישור הרעיוני. מבחינה תיאורטית ישנה אפשרות שהמישור הרעיוני קשור בדרכים מסוימות למעשים מסוימים של מורים ומנהלים בבתי הספר המפעילים את שבוע הלימודים הארוך, אולם אפשר שהוא גם

אינו קשור עמם. יותר ברור כי יש למושג "שבוע לימודים ארוך" משמעות אצל כל משתתף, וגם אותה חשוב לחשוף.

מצב זה עורר את השאלות הבאות שעליהן נענה בחלק זה של המחקר:

1. האם יש למשתתפים תפישות על שבוע הלימודים הארוך? ואם כן – מהן? האם הן ייחודיות או דומות לאלה של מי שאינם משתתפים במפעל? ואם הן דומות – באילו היבטים?
2. האם ישנן זיקות בין התפישות על שבוע הלימודים הארוך ובין ביצועו? ואם יש זיקות כאלה – כיצד הן מאופיינות?
3. האם התפישות השתנו (ואולי נוצרו או נעלמו) במשך הפעלת שבוע הלימודים הארוך? ואם קרו שינויים כאלה – באילו אופנים?

השיטה

המשתתפים

במדגם שבחלק נותחו 15 מתוך 19 בתי הספר שהשתתפו במחקר הפורטרטים, וקבוצת הביקורת הייתה בת 10 בתי ספר, שהיו שקולים באופן זוגי לבתי הספר הללו. זוהי דגימה שיפוטית מכוונת על פי פרמטרים ידועים. מכל אחד מבתי הספר שבמחקר נידגמו 3-5 אנשים: אחת משכבה א-ב, אחת משכבה ג-ד, אחת משכבה ה-ו, והמנהל/ת או ממלאת תפקיד ניהולי (היועצת, סגנית המנהל, רכזת שבוע הלימודים הארוך). בחירת המורים נעשתה על ידי הנהלת בית הספר כדי לעמוד בתנאים הבאים: המורים המבוקשים וחברי ההנהלה צריכים להיות באותו יום בבית הספר, שתהיה להם שעה פנויה, שכל הראיונות ייערכו באותו היום, ושאותם מרואיינים יחזרו על הסידור הזה לקראת סוף שנת הלימודים. בקבוצת הביקורת נבחרו המורים וחברי ההנהלה על פי אותם תנאים, אף כי בחלק מבתי הספר נידגמו מספרים קטנים יותר. בקבוצת הגנים שבגנים שהשתתפו במחקר העומק נבחרו 1-2 הגנות והסייעות, ומנהלת הגן, אם הייתה. הצלחנו לבחור קבוצת ביקורת של 6 גנים, למרות התנגדות רבות מן הגנות שהיו מועמדות לכך להשתתפות במחקר. בס"ה רואיינו בבתי הספר עם שבוע לימודים ארוך 40 מורים ו-18 חברי הנהלה ובגנים עם שבוע לימודים ארוך – 26 גנות וסייעות, ובבתי הספר ללא שבוע לימודים ארוך 29 מורים ו-10 חברי הנהלה, ובגני ללא שבוע לימודים ארוך – 17 גנות וסייעות. 15 בתי הספר ו-13 גנים עם שבוע לימודים ארוך זווגו/תואמו עם מקבילים להם, ללא שבוע לימודים ארוך.

ביה"ס בלי שבוע לימודים ארוך

- (1)
- (2)
- (3)
- (4)
- (5)
- (6)
- (7)
- (8)
- (9)

ביה"ס עם שבוע לימודים ארוך

- אמונה
- תואם
- קניה
- אברבנאל
- שערי ציון
- קרוואן
- אל סאלם**
- חנה סנש
- וייצמן
- רימון
- קשת נפתלי
- אל סאלם

(17)	נרקיסים מילניום
(10)	נג'אח בן-צבי

<u>הגן בלי שבוע לימודים ארוך</u>	<u>הגן עם שבוע לימודים ארוך</u>
(11)	גן האשכול
	תדהר
(12)	ארז
(13)	גן איריס
(14)	סתווית
	גן יסמין
(15)	רימון
	אביבית
	ברוש
	ערבה
(16)	אילן
	עדעד
	תבור

מערך המחקר

המערך הניסיוני למחצה הוא וריאנט של המערך קבוצת ניסוי-קבוצת ביקורת עם 2 מדידות בתחילת השנה ובסופה בקבוצת ה"ניסוי" שהיא 15 בתי הספר שהפעילו שבוע לימודים ארוך, ומדידה אחת בקבוצת ה"ביקורת" שהיא 10 בתי ספר שקולים זוגית. בחלק השני של המחקר השתתפו 19 גנים שמהם 13 הפעילו שבוע לימודים ארוך וניקבעו למחקר העומק ועוד 9 גנים שלא הפעילו שבוע לימודים ארוך והיו מתואמים זוגית עם הגנים בקבוצה הראשונה.

המכשיר והמשתנים

המכשיר העיקרי למדידת תפישות הוא ראיון המיפוי הקוגניטיבי (מוצג בנספחים) שהפיק מפה קוגניטיבית לכל יחיד, והיא נותחה לקבלת ממדי התפישת של היחיד. שתי מפות לדוגמה מוצגות בנספח ג, ואחדים מן היסודות שלהן הם אלה:

מושג בודד: מילה שהיא שם המושג (המושגים למיפוי שניתנו למרואיין).

אשכול: אוסף של יסודות המוקפים בקו סגור (גבול) (מושגים בודדים או אשכולות קטנים יותר יכולים להיות מוכלים באשכול זה).

כותרת (של אשכול): משפט או הסבר שרשום על קו הגבול של האשכול ומבטא את האופי או הטבע של האשכול. המראיין רשם את קו הגבול ואת ההסבר לאשכול שניתן על ידי המרואיין.

קשר: קו שנמתח בין יסודות במפה קוגניטיבית ועליו (או לידו) רשומה הזיקה שבין היסודות המקושרים. קשר דו-מושגי מקשר שני יסודות וקשר מרובה מקשר 3 מושגים לפחות, ומסומן בנקודה גדולה.

ריבוי של קשר: מספר היסודות המחוברים על ידי הקשר.

סדר יצירת הקשרים: זהו הסדר שבו נאמרו הקשרים ונרשמו על הקווים או הנקודות בעת בניית המפה.

היסודות של התפישה, שחלקם תפיסתיים וחלקם רעיוניים, מזוהים על ידי ניתוח המפות הקוגניטיביות, כפי שיוסבר בסעיפים הבאים.

המושגים במיפוי קוגניטיבי

המפה הקוגניטיבית נבנית על ידי היחיד ממספר מושגים (מהניסיון המחקרי הארוך שלנו הסקנו כי המספר האופטימלי הוא 14) שנקבעו כמרכזיים או חשובים או מהותיים על ידי מספר מומחים בתחום הדעת שבו ממוקם נושא המחקר. שבוע לימודים ארוך איננו תחום דעת מקובל ואין בו "מומחים" מוכרים, ולכן נזקקנו לשני שינויים מתודולוגיים. האחד נגע למספר המושגים במיפוי והשני - לשימוש במושגים בבניית המפה על ידי המרואיין.

כדי לגלות את המושגים המרכזיים, או החשובים בתחום קראנו את כל המסמכים במשרד החינוך הקשורים לשבוע לימודים ארוך, ניתחנו ראיונות עם האנשים במשרד החינוך שעסקו בתחום זה וראיינו מספר מנהלות בתי ספר שיש בהן שבוע לימודים ארוך, ואינן משתתפות במחקר ועם 3 גננות. על ידי כך יצרנו רשימה של 40 מושגים "נוגעים מאוד ומרכזיים לשבוע הלימודים הארוך". בין חברי הצוות היו חילוקי דעות בנוגע לחשיבות של המושגים. כפתרון לקושי לצמצם עוד את הרשימה ולכן החלטנו שהמרואיין יקבל 21 המושגים החשובים ביותר. בראיון התבקש המרואיין "לבחור את המושגים הקשורים ל"שבוע לימודים ארוך", ולא ניתנו לו כל אמות מידה או רמזים לגבי המושגים. אם המרואיין בחר פחות מ-14 מושגים התבקש להוסיף אליהם עוד מושגים אחדים, שניראים לו כקשורים ביותר לשבוע לימודים ארוך, עד למספר של 14. מי שבחרו יותר מ-14 מושגים הורשו לבנות מהם את המפה הקוגניטיבית (מספרם הממוצע מופיע בטבלאות הממדים בתפישה אשר בניספח).

המושגים למיפוי בבתי הספר: ארגון, תרבות, בית הספר, משאבים, עומס, מנהל בית הספר, שחיקה, הוראה דיפרנציאלית, גמישות, כוח אדם, גורמים בהפעלה, תוכנית לימודים, העמקה/העשרה, שעות ארוך-רוחב, תלמיד, למידה, הצלחה, שבוע לימודים ארוך, בעיות/קשיים, התנגדות, זמן.

המושגים למיפוי בגנים: ארגון, משאבים, הורים, שחיקה, קהילה, גמישות, כוח אדם, תוכנית לימודים, העשרה, למידה, הצלחה, שבוע לימודים ארוך, קשיים, לומד, התנגדות, זמן, עייפות, גננת/סייעת, צרכים גופניים, בחירה, תכנון, מסגרת מוכתבת/אוטונומיה.

המשתנים

המשתנים במחקר היו ממדי התפישה האישיים והקבוצתיים שהוצגו כפרופיל של משתנים/מאפיינים (ר' הנספח). ממדי התפישות של המורים בכל בית ספר, של הנהלת בית הספר ושל כל העובדות בכל גן. הערכים של ממדים אלה הם ערכים טיפוסיים של התפישות של היחידים שבקבוצה (ר' להלן).

עיבוד הנתונים

הליכים אלה הם הדרך לקבוע את ערכי הממדים של התפישה, והם מוצגים בפרוטרוט רב בסעיף זה.

1. התפישה של "שבוע הלימודים הארוך".

הממדים של התפישות על "שבוע הלימודים הארוך" מוצגים בטבלה מס' 1.

טבלה מס' 1. הממדים בתפישה של "שבוע הלימודים הארוך"

האיפיון

הממד

הממד	
העושר הרעיוני	מספר הקשרים (הדו-מושגיים והרב-מושגיים) שיש בתפישה.
דינמיות	בשבוע הארוך יש דינמיות כאשר רוב הרעיונות אודותיו נוגעים לתהליך אשר מתרחש או נוגע לשינוי. יש בו סטטיות כאשר רוב הרעיונות אודותיו נוגעים למצב שאינו משתנה. [ראו הבהרה והדגמה בהמשך].
המיקוד	העניין הראשי בתפישה: מרכיב-קבוצה שמקיף לפחות מחצית המושגים או המושג בעל הקשרים הרבים ביותר עם המרכיבים האחרים.
עומק (המורכבות הרעיונית)	מידת השיכוניות/שיבוץ (embeddedness) של המרכיבים זה בתוך זה (קיומם של מרכיבים-קבוצות, תת-מרכיבים קבוצות, ותת-תת-מרכיבים-קבוצות).
גיבוש (אינטגרציה)	מידת הקישור ההדדי של המרכיבים בתפישה וחלקיהם, שהיא פרופורציונלית לצפיפות הקשרים וסוגם. הגיבוש הוא הסכום של האינטגרציה <u>בתוך</u> מרכיבים-קבוצות והאינטגרציה <u>בין</u> מרכיבים-קבוצות.
הקול שמושמע בתפיסה או, במלים אחרות: של מי רוב הרעיונות בתפיסה	רוב הרעיונות על שבוע ארוך המובעים בתפישה הם של הסביבה (כגון, משרד החינוך, המורים, בית הספר) או של המורה עצמו.
אופי השבוע הארוך	שבוע הלימודים הארוך נראה כתהליך, אם הוא מתרחש או נוגע לשינוי (מתחיל שינוי, נעזר בשינוי), או שהוא נראה כתוצר, אם הוא מצב (או חלק ממנו) שנוצר או ייווצר.
כיוון ההשפעה של השבוע הארוך	הכיוון שבו השבוע הארוך משפיע (אם בכלל) על המשתתפים בו: לטובה, לרעה, לטובה ולרעה.
המיקוד	העניין הראשי בתפישה: מרכיב-קבוצה שמקיף לפחות מחצית המושגים או המושג בעל הקשרים הרבים ביותר עם המרכיבים האחרים.
מספר בתפישה	מספר המושגים שהמרואיין בחר למיפוי (מתוך ה- 21 הנתונים).
רעיון מנחה או רציונל	הסיבה (רעיון/ארגון) של המראיין למיבנה הכולל של המפה הקוגניטיבית.
משמעות הלימודים הארוך	שבוע אוסף הרעיונות הכוללים את המושג "שבוע לימודים ארוך". הם מובעים בקשרים שבין "שבוע לימודים ארוך" לבין מרכיבים אחרים,

בכותרות לקבוצות, או ברצינול למפה הקוגניטיבית.

הערות: נציג שתי אנלוגיות להבהרת הממד "עומק רב של תפישה". משפט אחד, המכיל מספר רעיונות שכל אחד מורכב אף הוא מרעיונות-משנה המובעים במשפטים מוסגרים, וכל הלאה. סיפור אחד שמכיל סיפורים אחרים, שמצידם מכילים סיפורי משנה, שמורכבים מסיפורים משניים, וכן הלאה. אם למשפט ולסיפור יש משפטים וסיפורים רבים הם מביעים רעיונות עמוקים ומורכבים, ויש להם מספר רבדים. ככל שעומק התפישה גדול יותר כן יש יותר שיכון של רעיונות בתוך רעיונות גדולים יותר. בתפישה עם עומק מועט ישנם רעיונות שאינם משוכנים זה בתוך זה.

בשבוע הארוך יש דינמיות כאשר הוא מתחיל תהליכים או מחולל שינוי, כאשר הוא כולל תהליכים שקורים בהפעלתו, או כשמתוארת דרך התרחשותו. למשל, הפעלתו כוללת שינויים בדרכי עבודה של המורים. השבוע הארוך הוא סטטי אם הוא מצב (או חלק ממנו) שנוצר או ייווצר כתוצאה מפעולות של גורמים כלשהם, או כאשר בעיקר מתוארים מאפיינים שלו. למשל, כאשר הוא דבר שהמורים והתלמידים מתייחסים אליו באופן שלילי (או חיובי).

יחידת הניתוח במחקר היתה בית ספר או גן, אולם בתוך בית הספר היה חשוב לנו להבחין בין התפישות של המורים לאלו של ההנהלה.

בעיבודים התקבלו הערכים בממדים הבאים של התפישות של יחידים: מספר המושגים בתפישה, מספר הקשרים בתפישה, האינטגרציה בתוך מרכיבים-קבוצות, האינטגרציה בין המרכיבים בתפישה, הגיבוש של התפישה, העומק של התפישה, הקול/העצמאות המובעת בתפישה, המיקוד שבתפישה, אופי השבוע הארוך, הדינמיות בתפישה, כיוון ההשפעה של שבוע הלימודים הארוך. לקבלת הערכים של הממדים הללו בתפישה של קבוצת המורים ושל קבוצת ההנהלה בבית הספר יצרנו ערכים קבוצתיים מאלו של היחידים. זאת, על ידי חישוב סטטיסטיים המייצגים את הערך הטיפוסי לתפישות – הממוצע, החציון או השכיח, ובמקרה של המיקוד, הממד הקבוצתי הוא האיחוד של כל מושגי המיקוד של היחידים. הממדים והערכים של כל קבוצה בכל בית ספר וגן מוצגים בטבלאות שבנספח.

עיבוד נוסף נעשה בממד המיקוד. המושגים מן הרשימה סווגו לשתי מחלקות: ארגון (ארגון, בית הספר, משאבים, עומס, מנהל בית הספר, שחיקה, כוח אדם, גורמים בהפעלה, שבוע לימודים ארוך, בעיות/קשיים, והתנגדות) ותוכן (תרבות, זמן, הוראה דיפרנציאלית, גמישות, תוכנית לימודים, העמקה/העשרה, שעות אורך-רוחב, למידה, הצלחה ותלמיד).

נושא המחקר אינו תחום מדעי מסודר, ולכן בקביעה אם יש ליחיד (או, בהשאלה, קבוצה) תפישה מגובשת על שבוע לימודים ארוך ויתרנו על הדרישה לידע תקף על הישות, והסתפקנו בדרישה של מידה מינימלית של גיבוש, שבמקרה זה היתה לפחות בינונית (ערכים 3 או 4 בנספח א).

לאור טבע התחום ואופי ההתפלגויות של בתי הספר והגנים בממדים הללו קבענו מתוכם 6 ממדים חשובים ביותר ("המכריעים"): המיקוד, העומק והגיבוש של התפישה, הקול המושמע בתפישה, אופי שבוע הלימודים הארוך וכיוון השפעתו (על בתי הספר, התלמידים והמורים). הגדרנו "תפישה של מורים או מנהלים בבית ספר" כפרופיל בממדים המכריעים הן אצל כל המורים והן אצל ההנהלה בבית הספר.

ההגדרה הנומינאלית שניתנה קודם ל"שינוי של תפישה" היא: שינוי מהותי, רדיקלי, או עיקרי בתפישה, שקשור לתכונות וממדים רבים של התפישה, כאשר גודל השינוי שייחשב לרדיקלי ניקבע על ידי מומחי התחום. בממדים של התפישה יש שינויים עקב גורמים שונים, אולם לא כל שינוי הוא עיקרי או רדיקלי. לכן יש צורך בהחלטה מוסמכת על גודל השינוי שייחשב למהותי. במחקר על שבוע לימודים ארוך ההגדרה האופרציונאלית ל"שינוי של תפישה" היא שינוי שקרה בסוף השנה לעומת תחילת השנה באחד משני סעיפים: או א. בכל ששת ממדי התפישה המכריעים או 5

מהם, או ב. בערך הגיבוש של התפישה מרב (תפישה מגובשת) לנמוך (יש אוסף של בלתי מגובש של רעיונות) או להיפך. כל אחד מהשינויים הללו הוא נדיר בהופעתו והוא רדיקלי באופיו.

2. המשמעות של "שבוע לימודים ארוך"

המשמעות של מושג הוגדרה על ידינו כ"ידע שעוטף את המושג". ידע זה יכול להימצא במפה הקוגניטיבית א. בקשרים של המושג עם המושגים האחרים במפה, ב. בכותרות של קבוצות שבמפה, או ג. ברציונל או ההסבר למפה השלמה. מכיוון שמשמעות היא אוסף של רעיונות, אפשר, בשיטות פרשניות, לזהות בהם מאפיינים או היבטים שונים. כדי להפעיל שיטות כאלה ולחשוף את ההיבטים במשמעות של המושג "שבוע לימודים ארוך" יצרנו לכל מורה או חבר הנהלה את אוסף כל הרעיונות המכילים את המושג שבוע לימודים ארוך. ברעיונות אלה ישנם מספר רב של היבטים, שיש לבחור רק אחדים מהם. בחרנו 5 היבטים שניראו לנו כעיקריים ומהותיים, הודות ליכולתם לענות על שאלות בסיסיות (המוצגות בסוגריים) בנוגע להפעלת שבוע לימודים ארוך על ידי מורים והנהלה של בית ספר: המטרות שיש לבית הספר או המורה/הגננת בהפעלת שבוע לימודים ארוך [לשם מה עושים זאת?], האמצעים להשגת המטרות [איך עושים זאת?], התוצאות של הפעלת שבוע לימודים ארוך (בהווה או בעתיד, חיוביות ושליליות) [מה באמת יוצא מההפעלה?], הצלחה בשבוע לימודים ארוך והתנאים להשגתה [מה נחשב בעיניהם כהצלחה? איך מאופיינת הצלחה? מה דרוש לעשות או מה נחוץ לבית הספר/גן כדי להצליח?], המנהל וזיקותיו עם מורי בית הספר מה הזיקות בין המנהיג או מוביל את התוכנית ובין מפעיליה?]. לזיהוי המטרות הסתמכנו על ביטויים כגון, רוצים ל..., צריך..., שואפים ל..., חשוב לי ש... לזיהוי האמצעים להשגת המטרות חיפשנו ביטויים כגון צריך... דרוש... מאפשר.... המשמעות של שבוע הלימודים הארוך עבור בית הספר או הגן השלם מורכבת מאוסף הרעיונות שזוהו בכל אחד מחמשת ההיבטים, כאשר כל רעיון מופיע פעם אחת בלבד, גם אם נכלל במשמעות של יותר מיחיד בודד. מאפייני המשמעות של כל בית ספר או גן צורפו לכדי "משמעות של בית הספר/הגן" והמשמעויות הללו מופיעות בנספח.

התוצאות

לפני הצגת התוצאות אנו מבקשים להיזכר במאפיינים המתודולוגיים הבאים: מדידת תפישות נעשתה באמצעות ראיון למיפוי קוגניטיבי שאורכו הממוצע 45 דקות והוא מורכב ודורשני מאוד. הנסיבות לראיון היו מאוד לא נוחות עקב חוסר תנאים בבית הספר והלחץ על המורים היה גדול. לכן, במקרים מסוימים נמנע מעמנו לקבל מן המרואיינים את כל המידע שהיה להם והיו מוכנים למסור.

התפישות של שבוע לימודים ארוך בבתי הספר

ואופי ההתפלגויות בממדים החשובים

לתפישות בבתי הספר ובגנים (המפעילים ושאינם מפעילים שבוע לימודים ארוך) (נספח ב) יש צורה של פרופילים נפרדים למורים ולהנהלה בתחילת השנה ובסופה (במקרים שהיו שתי מדידות). הערכים בשל הממדים התקבלו בדרך שהוסברה בסעיף הקודם. מספרי בתי הספר בעיבודים של הממדים השונים אינם תמיד שווים, מכיוון שלא תמיד היו לכל מרואיין (או לכל קבוצת מרואיינים) ערך בכל ממד. התמונה שעולה מהטבלאות של התפישות של המורים והנהלה היא של גיוון ושוני רבים.

כפי שהסברנו בפרק הקודם, בחינה מעמיקה של הפרופילים התפיסתיים העלתה כי לתחום של שבוע לימודים ארוך ישנם 6 ממדים חשובים ביותר ("המכריעים"): המיקוד, העומק והגיבוש של התפישה, הקול המושמע בתפישה, אופי שבוע הלימודים הארוך וכיוון השפעתו על בתי הספר, התלמידים והמורים. (הממד של מידת הגיבוש של התפישה משמש בעיקר כדי לקבוע אם ליחיד או לבית ספר יש תפישה מגובשת). הממצאים בחלק זה של הדוח מתבססים על ערכי הממדים המכריעים, וטבלאות 2-4 מציגות את בתי הספר שיש להם ערך בכל אחד מן הממדים הללו. ההערות הבאות נוגעות לכל הטבלאות ומסבירות את הסימונים:

א. לא בכל בית ספר ניתן היה לזהות את הערך בכל ממד.

- ב. משמעות הסימונים היא: מו=מורה, מנ=מנהל, א=מדידה בתחילת השנה; ב=מדידה בסוף השנה.
- ג. בתחתית הלוח יש 3 שורות המסכמות את התוצאות בכל עמודה. בשורת ס"ה רשומות השכיחות של בתי הספר שבהם למורים ולהנהלה היה אותו ערך בממדים הרלבנטיים. בשורה שמתחתיה רשומים מספרי בתי הספר שבהם למורים ולהנהלה היו ערכים שונים.
- ד. ליד השכיחות סימנו את בעלי הערך כך: כאשר בשני המועדים יש למורים או להנהלה אותו ערך הם מופיעים ללא הפרדה, עם הסימון מו או מנ; כאשר הערך הזה מופיע רק בתחילת השנה או בסופה סימנו את המועד הזה בסימן א (התחלה) או ב (סוף).

טבלה 2. הממדים המכריעים בתפישות של בתי הספר עם שבוע לימודים ארוך

כיוון ההשפעה של שבוע הלימודים הארוך			גיבוש	עומק	הקול	מיקוד התפישה		אופי שבוע הלימודים הארוך					
לטובה ולרעה	לרעה	לטובה				תוכן	ארגון ותוכן	שניהם	תהליך	תוצר			
אמונה / מוא	אמונה / מוב	רימון/מוא	תואם	תואם/א	בן צבי	אמונה	אל סאלם	אמונה וייצמן	תואם	אמונה			
אל סאלם/מו	שערי ציון/א	וייצמן/מנא	קניה/ב	קראוון/א	תואם	שערי ציון	אברבנאל	אל סאלם	קראוון	בן צבי			
קראוון /מו	אברבנאל/מנ	קשת נפתלי/מו	שערי ציון		קניה	קראוון	קשת נפתלי	תואם	רימון	קניה			
רימון/מוב	אל סאלם/מו	קראוון /מנ	קראוון/ב		אל סאלם	קשת נפתלי	בן צבי	קניה		שערי ציון			
	רימון/מנ	נרקיסים/מוא	אל סאלם/מנב	רימון		רימון	אל סאלם	שערי ציון		אל סאלם			
קשת נפתלי/מוא	נרקיסים/מנ	קשת נפתלי/א			אברבנאל			קראוון		חנה סנש			
	קשת נפתלי/מנב		נג'אח/מנ			חנה סנש			רימון	וייצמן			
חנה סנש/מו		בן צבי			וייצמן			נרקיסים		קשת נפתלי			
נג'אח/מו					נרקיסים					אל סאלם			
					נג'אח					נרקיסים			
										נג'אח			

9		1	2		10	5	4	2	8	3	0	11	ס"ה
4מו, 1מנ, 2מוא	1מו, 1א, 2מנ	1מנא, 1מנב, 1מוא	1א, 2ב	2א									
1מוב, 1מנב	1מוא, 1מוב	1מוא											

הערות: בשורת ס"ה רשומות השכיחות בתי הספר שבהם למורים ולהנהלה היה אותו ערך בממדים הרלבנטיים. בשורה שמתחתיה רשומים מספרי בתי הספר שבהם למורים ולהנהלה היו ערכים שונים. ליד השכיחות סימנו את בעלי הערך כך: אשר בשני המועדים יש למורים או להנהלה אותו ערך - הם מופיעים ללא הפרדה עם הסימון מו או מנ; כאשר הערך הזה מופיע רק בתחילת השנה או בסופה סימנו את המועד הזה בסימן א (התחלה) או ב (סוף).

טבלה מס' 3. הממדים המכריעים בגנים עם שבוע לימודים ארוך

ס"ה	אופי שבוע הלימודים הארוך		מיקוד התפישה			הקול	עומק רב	גיבוש רב	כיוון ההשפעה של שבוע הלימודים הארוך		
	תוצר	תהליך	תוצר ותהליך	ארגון	תוכן				ארגון ותוכן	המורים	הסביבה
	ערבה	גן האשכול/מנ	אביבית	עדעד	ארז	סתווית	עדעד	רמון	גן איריס	רעיה	גן איריס
	סתווית	גן האשכול/מנ	עדעד	סתווית	ארז	סתווית	רמון	ערבה	אביבית	רעיה	אביבית
	רמון	גן האשכול	רמון	רמון	ארז	ערבה	ערבה	תבור	תבור	רעיה	ברוש
		גן האשכול	ערבה	ערבה	ארז	אביבית	אביבית	גן איריס	גן איריס	רעיה	אילן
		גן האשכול	גן האשכול	גן האשכול	ארז	גן האשכול	גן האשכול	גן איריס	גן איריס	רעיה	אילן
		אביבית	אביבית	אביבית	ארז	תבור	תבור	גן איריס	גן איריס	רעיה	אילן
		תדהר	תדהר	תדהר	ארז	ברוש	ברוש	גן איריס	גן איריס	רעיה	אילן
		גן יסמין	גן יסמין	גן יסמין	ארז			גן איריס	גן איריס	רעיה	אילן
		אילן	אילן	אילן	ארז			גן איריס	גן איריס	רעיה	אילן
		גן איריס	גן איריס	גן איריס	ארז			גן איריס	גן איריס	רעיה	אילן
		ברוש	ברוש	ברוש	ארז			גן איריס	גן איריס	רעיה	אילן
5	3	1	2	11	2	2	7	0	0	4	5

טבלה מס' 4. הממדים המכריעים בבתי הספר ללא שבוע לימודים ארוך

ס"ה	אופי שבוע הלימודים הארוך		מיקוד התפישה			הקול	עומק רב	גיבוש רב	כיוון השפעה של שבוע הלימודים הארוך		
	תוצר	תהליך	תוצר ותהליך	ארגון	תוכן				ארגון ותוכן	המורים	הסביבה
	חיל		(6)	(1)	(6)				(17)מנ	(9)מנ	(17)מו
	(10)		(9)	(7)					(6)		(9)מו
	(4)		(1)	(10)					(1)מנ		(1)מו
			(7)	(2)							(7)
			(5)	(5)							(10)
			(3)	(3)							
			(8)	(4)							
3	0	7	7	7	1	4	0	0	0	1	2

טבלה מס' 5. הממדים המכריעים בגנים ללא שבוע לימודים ארוך

כיוון ההשפעה של שבוע הלימודים הארוך			גיבוש רב	עומק רב	הקול		מיקוד התפישה			אופי שבוע הלימודים הארוך		ס"ה
לטובה ולרעה	לרעה	לטובה			המורים	תוכן ותוכן	ארגון ותוכן	תוכן	ארגון	תוצר ותהליך	תהליך	
(12)			(13)		(16)	(13)	(11)	(13)	(13)		(11)	
(14)			(15)		(15)			(15)	(15)			
		(16)	(13)	(14)			(14)	(12)				
		(15)	(12)					(14)				
2	1	2	4	0	3	1	1	0	4	2	0	1

ניתוח התוצאות בארבע הטבלאות הללו מצביע שהתפלגות בתי הספר בכל ממד יכולה להיות אחת משלושה סוגים :

תד-שכיחית: ישנו שכיח יחיד המובחן באופן ברור משאר הערכים, למשל, ב-7 בתי הספר הקול הוא של הסביבה ולא של המורה עצמו, ב-3 בתי ספר הקול הוא של המורה,

דו-שכיחית: ישנם שני שכיחים ברורים המובחנים משאר הערכים, למשל, ב-6 בתי ספר השבוע הארוך הוא תוצר, ב-5 הוא תוצר ותהליך, וב-3 הוא תהליך, או

מלבנית: לממדים יש ערכים שווים או בלתי מובחנים באופן חד, למשל, ב-4 בתי ספר עומק התפישה גבוה, ב-5 הוא בינוני וב-4 הוא נמוך.

ההתפלגויות של בתי הספר והגנים בממדים המכריעים יאופיינו בהתאם לשלושת הסוגים והסיכום מוצג בטבלאות מס' 5א ו-5ב.

טבלה מס' 5א. ההתפלגויות של ממדי התפיסות בבתי ספר שהפעילו ולא הפעילו שבוע לימודים ארוך.

הממד	בתי הספר עם שבוע לימודים ארוך	בתי הספר ללא שבוע לימודים ארוך
עושר רעיוני ה- % עם עושר נמוך = ה- % עם עושר גבוה	ברוב בתי הספר העושר גבוה	ברוב בתי הספר העושר גבוה
עומק ה- % שבו אין עומק = ה- % עם עומק בינוני	ברוב בתי הספר הגיבוש נמוך-בינוני	ברוב בתי הספר העומק בינוני
גיבוש ברוב בתי הספר הגיבוש נמוך-בינוני	ברוב בתי הספר הגיבוש נמוך-בינוני	ברוב בתי הספר הגיבוש נמוך-בינוני
קול ברוב בתי הספר הקול הוא של הסביבה	ברוב בתי הספר הקול הוא של המורים ושל הסביבה	ברוב בתי הספר הקול הוא של המורים ושל הסביבה
אופי ברוב בתי הספר השבוע הארוך הוא תוצר	ברוב בתי הספר השבוע הארוך הוא תוצר	ברוב בתי הספר השבוע הארוך הוא תהליך ותוצר
דינמיות ברוב בתי הספר השבוע הארוך הוא סטטי	ברוב בתי הספר השבוע הארוך הוא סטטי	ברוב בתי הספר השבוע הארוך הוא סטטי
השפעה ברוב בתי הספר ההשפעות לטובה ולרעה מאוזנת	ברוב בתי הספר ההשפעות לטובה ולרעה מאוזנת	ברוב בתי הספר ההשפעות לטובה ולרעה מאוזנת

טבלה מס' 5ב. ההתפלגויות של ממדי התפיסות בגנים שהפעילו ולא הפעילו שבוע לימודים ארוך.

הממד	הגנים עם שבוע לימודים ארוך	הגנים ללא שבוע לימודים ארוך
עושר רעיוני ברוב הגנים העושר נמוך	ברוב הגנים העושר נמוך	ברוב הגנים העושר גבוה
עומק בכל הגנים העומק נמוך	בכל הגנים העומק נמוך	בכל הגנים העומק נמוך
גיבוש בכל הגנים הגיבוש נמוך	בכל הגנים הגיבוש נמוך	בכל הגנים הגיבוש גבוה
קול ברוב הגנים הקול הוא של הסביבה	ברוב הגנים הקול הוא של הסביבה	ברוב הגנים הקול הוא של הסביבה
אופי ברוב הגנים השבוע הארוך הוא תוצר	ברוב הגנים השבוע הארוך הוא תוצר	ברוב הגנים השבוע הארוך הוא תוצר
דינמיות ברוב הגנים השבוע הארוך הוא סטטי	ברוב הגנים השבוע הארוך הוא סטטי	הדינמיות אינה ברורה
השפעה בכל הגנים ההשפעות לטובה ולרעה מאוזנת	בכל הגנים ההשפעות לטובה ולרעה מאוזנת	בכל הגנים ההשפעות לטובה ולרעה מאוזנת

מהטבלאות 1-5 עולים הממצאים הבאים :

ממצא 1.

ברוב בתי הספר המפעילים שבוע לימודים ארוך יש דמיון בתפישות של המורים וההנהלה.

ברוב (60%) של בתי הספר המפעילים שבוע לימודים ארוך התפישות של המורים ושל ההנהלה דומות (באחדים מ-6 הממדים המכריעים), והן שונות ב-6 בתי ספר (40%): אל סאלם, קראון, נג'אח, קשת נפתלי, רימון, אל סאלם.

ממצא 2.

רק למיעוט (כרבע) של בתי הספר והגנים שמפעילים שבוע לימודים ארוך יש תפישות מגובשות על שבוע לימודים ארוך.

כזכור, קיומה של תפישה מגובשת בבית ספר (או קבוצה בתוכו) נקבע לפי ממד הגיבוש: יש תפישה מגובשת אם הגיבוש הוא רב. בבתי ספר עם שבוע לימודים ארוך בתחילת השנה יש תפישות מגובשות ל- 25% מהם או לקבוצה בתוכם: רימון, תואם, קשת נפתלי, וייצמן/מנהל, נג'אח/מורים. בסוף השנה יש תפישות מגובשות ל- 30% מהם או לקבוצה בתוכם: רימון, תואם/מורים, נג'אח/מורים, קראוון, קניה, שערי ציון/מורים). לשני שני בתי ספר (רימון ותואם) היו תפישות מגובשות יציבות כל השנה.

לגן אחד עם שבוע לימודים ארוך (פחות מ- 10%) יש תפישה מגובשת: גן יסמין. ל- 4 גנים ללא שבוע לימודים ארוך (80%) יש תפישות מגובשות: (13), (12), (14), (15). ב- 3 בתי ספר ללא שבוע לימודים ארוך (27%) יש תפישות מגובשות: (1), (7), (4).

כאשר מביטים בזוגות המתואמים (עם ובלי שבוע לימודים ארוך) של בתי הספר, מתברר כי בכלם, פרט לזוג אחד (קראוון ו-4) (הבדואיים) אין תפישות מגובשות לשני בני הזוג.

ממצא 3.

הממדים של התפישות על שבוע לימודים ארוך מתפלגים באופן שונה א. בבתי הספר שמפעילים ושאינם מפעילים שבוע לימודים ארוך, ו- ב. בגנים שמפעילים ושאינם מפעילים שבוע לימודים ארוך.

3א. ההתפלגויות בבתי הספר המפעילים ושאינם מפעילים שבוע לימודים ארוך שונות ב- 6 ממדים: עושר רעיוני, עומק, גיבוש, קול, אופי שבוע לימודים ארוך והשפעת שבוע לימודים ארוך.

בבתי הספר המפעילים שבוע לימודים ארוך יש יותר גיוון בעושר הרעיוני ובגיבוש ובהשפעה של שבוע לימודים ארוך, ויותר אחידות בקול ואופי שבוע לימודים ארוך, בעוד שבבתי הספר שאינם מפעילים שבוע לימודים ארוך יש יותר אחידות בעושר הרעיוני (גבוה) הגיבוש (בינוני) והשפעת שבוע לימודים ארוך (לטובה) ויותר גיוון בקול (מורים וסביבה) ובאופי שבוע לימודים ארוך (תוצר ותהליך).

3ב. ההתפלגויות בגנים המפעילים ושאינם מפעילים שבוע לימודים ארוך שונות ב- 5 ממדים: עושר רעיוני, עומק, גיבוש, דינמיות, והשפעת שבוע לימודים ארוך.

בגנים המפעילים שבוע לימודים ארוך העושר הרעיוני נמוך, אין עומק, אין גיבוש, התפישה סטטית, אופי השבוע הארוך והדינמיות אינם ברורים, וההשפעה של שבוע לימודים ארוך מאוזנת, בעוד שבגנים שאינם מפעילים שבוע לימודים ארוך העושר הרעיוני גבוה, העומק בינוני, הגיבוש גבוה, וההשפעה של שבוע לימודים ארוך נוטה לטובה.

ממצא 4.

ההתפלגויות של התפישות בבתי הספר ובגנים שהפעילו שבוע לימודים ארוך קשורות להפעלה באופנים שונים.

בהתפלגויות של הממדים עושר רעיוני, עומק, גיבוש והשפעת שבוע הלימודים הארוך, בבתי הספר המפעילים שבוע לימודים ארוך יש יותר שונות מאשר בבתי הספר שאינם מפעילים שבוע לימודים ארוך; בהתפלגויות של הממדים קול ואופי שבוע הלימודים הארוך בבתי הספר המפעילים שבוע לימודים ארוך, יש פחות שונות מאשר בבתי הספר שאינם מפעילים שבוע לימודים ארוך; בהתפלגויות של הדינמיות של התפישה, בבתי הספר המפעילים שבוע לימודים ארוך יש פחות שונות מאשר בבתי הספר שאינם מפעילים שבוע לימודים ארוך.

בגנים המפעילים ושאינם מפעילים שבוע לימודים ארוך יש אחידות בהתפלגויות של כל הממדים, אולם הערכים היו שונים בממדים עושר רעיוני, עומק, גיבוש והשפעת שבוע הלימודי הארוך.

טבלה מס' 6 מציגה את הממדים המכריעים בבתי הספר המפעילים שבוע לימודים ארוך ואת הערכים שלהם בבתי הספר שאינם מפעילים שבוע לימודים ארוך, וטבלה מס' 7 מציגה ממדים שבהם בתי ספר המפעילים שבוע לימודים ארוך שונים מבתי ספר שאינם מפעילים שבוע לימודים ארוך. בטבלאות אלה לסימונים יש אותה משמעות כבטבלאות הקודמות.

טבלה 6. הממדים בתפישות של המורים וההנהלה בבתי ספר עם שבוע לימודים ארוך ואלה שבבתי הספר ללא שבוע לימודים ארוך

שוני מבתי"ס ללא שבוע לימודים		אופי			כיוון ההשפעה		תפישות שונות	
המיקוד	ארוך ומספר הממדים השונים	גיבוש	עומק	קול	שבוע לימודים ארוך	של שבוע לימודים ארוך	למורים ולמנהל	בית הספר
ארגון ותוכן	לא	אין	מועט	הסביבה	תוצר	לטובה	אין	בן צבי
תוכן	2	אין	מועט	הסביבה	תוצר	לטובה/מנא	אין	וייצמן
ארגון	לא	אין	מועט	הסביבה	תוצר	לרעה/מוא, מנ	אין	נרקיסים
ארגון	2	אין	מועט	המורים	תוצר	לרעה/מוב, לטובה ולרעה/מוא	אין	אמונה
ארגון ותוכן	לא	אין	מועט	הסביבה	=====	לרעה/מנ	אין	אברבנאל
=====	לא	אין	מועט	הסביבה	תוצר	=====	אין	חנה סנש
תוכן	2	אין	מועט	המורים	תוצר	לרעה/מו, לטובה/מנ	יש	אל סאלם
ארגון	4	יש/ב	רב/א	המורים	תהליך ותוצר	לטובה/מנ	יש	קראוון
ארגון	4	יש	רב/א	הסביבה	תהליך ותוצר	=====	אין	תואם
ארגון	לא	אין	מועט	הסביבה	תוצר	לטובה/מנ	יש	נג'אח
ארגון	2	יש	מועט	הסביבה	תוצר	=====	אין	קניה
ארגון ותוכן	2	יש/א	מועט	המורים	תוצר	לטובה/מו	יש	קשת נפתלי
ארגון	לא	יש	מועט	המורים	תוצר	לרעה/א	אין	שערי ציון
ארגון	2	יש	מועט	הסביבה	תוצר	לטובה/מוא, לטובה ולרעה/מוב, מנתהליך ותוצר	יש	רימון
ארגון	אין	אין	מועט	הסביבה	תוצר	לטובה ולרעה/מו, לרעה/מנ	יש	אל סאלם

בתי ספר ביקורת במחציתם יש רובם (60%) לטובה רובם תוצר רובם (65%) הסביבה מועט 30% יש ===== רובם (60%) ארגון

טבלה מס' 7. ממדים שבהם בתי ספר המפעילים שבוע לימודים ארוך שונים מבתי ספר שאינם מפעילים שבוע לימודים ארוך

הממדים						
גיבוש	אופי	שבוע לימודים ארוך עומק		מיקוד	קול	השפעה
תואם	תואם	תואם				תואם
קניה				שערי ציון	קניה	
בתי הספר	וייצמן			וייצמן	אמונה	אמונה
רימון	רימון			אל סאלם	אל סאלם	אברבנאל
קשת נפתלי				קשת נפתלי	נרקיסים	
קראוון	קראוון	קראוון		קראוון		
6	3	2		4	4	4
ס"ה						

טבלה מס' 6 מראה כי במחצית (7) בתי הספר המפעילים שבוע לימודים ארוך התפישות אינן שונות מאלה שבתי הספר שאינם מפעילים שבוע לימודים ארוך. צירוף הממצאים מהטבלאות מס' 16-7 מראה כי במחצית (8) בתי ספר המפעילים שבוע לימודים אחרים התפישות שונות אך במעט מהתפישות בבתי ספר שאינם מפעילים שבוע לימודים ארוך: בשני בתי ספר השוני הוא ב-4 ממדים, ובשישה בתי ספר ב-2 ממדים (מתוך 6).

ממצא 5.

בבתי ספר המפעילים שבוע לימודים ארוך לא היו שינויי תפישה, ובכלל זה גם לא נוצרו תפישות חדשות במשך השנה.

ממצא זה נובע משני סוגי נתונים.

א. כאשר קיומה של תפישה נקבע על פי ממד הגיבוש בלבד, השינויים בקיום תפישה מתחילת השנה לסופה בבתי ספר שהפעילו שבוע לימודים ארוך הם אלה: ל-3 בתי ספר שבוע לימודים ארוך הייתה תפישה בתחילת השנה נוצרה תפישה בסוף השנה [שערי ציון/מורים, קניה, קראוון], ול-3 בתי ספר שהייתה תפישה בתחילת השנה היא נעלמה במשך השנה [תואס/מנהל, נג'אח/מורים, קשת נפתלי].

ב.ב-5 בתי ספר המפעילים שבוע לימודים ארוך קרה שינוי תפיסה מתחילת השנה עד סופה לפי אמת המידה של **שינויים בכל שישה המימדים המכריעים** [אופי שבוע לימודים ארוך, מיקוד, קול, עומק, כיוון ההשפעה של שבוע לימודים ארוך וגיבוש]. ב-4 בתי ספר מאלה – קניה, קרוואן, קשת נפתלי, שערי ציון/מורים – קרה שינוי תפיסה גם לפי אמת המידה השנייה שהצענו: **ההיווצרות של תפישה מגובשת או ההתפרקות של תפישה מגובשת לאוסף של רעיונות.**

ממצא 6. האוספים של רעיונות או התפישות המגובשות על שבוע לימודים ארוך בבתי הספר המפעילים אותו אינן מתמקדות בהיבטים הרעיוניים אלא במעשיים והביצועיים.

לממצא זה יש שני סוגים של עדויות.

עדות א. ממדי התפישה.

אופי שבוע לימודים ארוך הוא תוצר ברוב בתי הספר (11) ובמיעוט הגנים (3) ובמיעוט בתי הספר ורוב הגנים האופי איננו ברור.

התפישות המגובשות ואוספי הרעיונות אינם דינמיים אלא סטטיים בכל בתי הספר והגנים.

המיקוד בעיקר על ארגון: בשליש של בתי הספר (5) התפישה ממוקדת בתוכן, וברובם - באירגון.

בתפישות של בתי הספר והגנים יש רק אחוז קטן של מיקוד במושגים הצלחה, תלמיד, תכ"ל, למידה, העמקה/העשרה ותרבות (מתבטאים במיקוד של "תוכן" בטבלאות 2-4 ובפרופילים של התפישות שבנספח ב).

עדות ב. המשמעות של שבוע לימודים ארוך.

ההגדרה שניתנה למשמעות של היישות שעליה נסבה התפישה היא זו: זהו אוסף הרעיונות הקשורים ליישות זו (שמתבטאים בקשרים של היישות עם המרכיבים השונים בתפישה, בכותרות של המרכיבים-קבוצות, וברציונל למפה הקוגניטיבית). בהתאם למתודולוגיה זו, המשמעות של

שבוע לימודים ארוך כוללת 5 היבטים: מטרות השבוע הארוך, האמצעים להשגתן, התוצאות של השבוע הארוך, מאפייני ההצלחה של השבוע הארוך והתנאים להשגתה, ותפקיד המנהל וזיקותיו עם מורי בית הספר.

מצאנו כי א. במרבית בתי הספר והגנים המטרות וההצלחה היו חלק קטן ובלתי מובחן של המשמעות של שבוע הלימודים הארוך: המטרות מעטות (וברובן ממשיות ונוגעות להפעלה), כמעט שאין הגדרה להצלחה או אמות מידה להשגתה, וכמעט שאין התייחסות להצלחה או שהיא מעטה. עיקר המשמעות של שבוע הלימודים הארוך הוא התוצאות החיוביות והשליליות, וההתוויות של התנאים והפעולות הדרושים להשגת המטרות הבלתי מוצהרות.

ב. במשמעות של שבוע הלימודים הארוך במרבית בתי הספר והגנים יש עירוב של היבטים רעיוניים וביצועיים/מעשיים: יש שניות של המטרות וההצלחה והאמצעים להשגתן, ומעגליות בהגדרתן: מצד אחד שבוע הלימודים הארוך הוא אמצעי להצלחה. מן הצד השני הוא מטרה, אשר האמצעים להשגתה הם התוצרים הנשאפים שלו (למשל, למידה, העשרה).

נאייר את העדות הזו במידגם אקראי של התפישות ב-3 בתי ספר כי המטרות וההצלחות של השבוע הארוך כמעט שאינן מוגדרות, ואלה שנוסחו על ידי המורים או ההנהלה ברובן נוגעות לעניינים ממשיים ומעשיים ורק מיעוט מבוטל שלהן נמצא ברמת הפשטה גבוהה יותר של מטרות חינוכיות, מקצועיות, חברתיות או תרבותיות.

למורים בבית הספר חנה סנש מטרות שבוע לימודים ארוך הן שינוי, הארכת יום הלימודים, קידום תלמידים, העשרה. הצלחה ותנאים לה אינם מובחנים היטב, ונוגעים לאיגום כל המשאבים, הפעלת כל הגורמים, קיום קשרים בין הנהלה, מנהל ומערכת, יותר שעות רוחב מאשר אורך, ניצול שעות שבוע לימודים ארוך כשעות רוחב ועבודה בקבוצות קטנות. המטרות של הנהלת חנה סנש הן שיהיו אמצעים, כוח אדם מיומן שיוכל ללמד בהוראה דיפרנציאלית, לא משעממת, איכותית ויעילה. הצלחה תהיה אם יבצעו הוראה דיפרנציאלית, ויהיו למידה, גמישות, זמן, העמקה והעשרה.

מטרות המורים בבית הספר רימון הן שיבוצע שבוע לימודים ארוך ושהוא יהיה מוצלח, להעביר תוכנית לימודים שבנויה מהנושאים הנדרשים וגם מהעמקה ותרבות, שיהיה מינון נכון של ארגון, משאבים וכוח אדם, וחלוקת זמן טובה להעמקה והעשרה. עבורם ההצלחה מתבטאת באירגון הראשוני שיהיה יעיל ונכון עם מינון נכון של משאבים, כ"א, שייפתרו בעיות וקשיים, ותכ"ל שיש בה זמן להעמקה והעשרה בנושאים ובתרבות.

מטרות המורים בבית הספר נגי'אח הן שיהיו שינוי ומשאבים חדשים, הצלחה, למידה, העמקה והעשרה, שיצליחו להתגבר על בעיות וקשיים, על עומס זמן ושחיקה, שיהיה שילוב מוצלח של תרבות, שילוב/הדבקה של שעות והוראה דיפרנציאלית. להצלחה היבטים רבים: הצלחה בלמידה, מעבר על כל תוכנית הלימודים, שהתלמידים לומדים בסוף, שתהיה התגברות של הארגון, המנהל, בית הספר ותכנית הלימודים על השחיקה, העומס הקשיים והזמן.

מטרות מנהל נגי'אח הן הצלחת שבוע לימודים ארוך וניצול יעיל שלו, אולם כלל אין אצלו התייחסות להצלחה.

בנוסף למה שהוצג לעיל יש ממצא אחד הנוגע לזיקות בין המנהל וצוות המורים ושלושה ממצאים הנוגעים לרובד הרעיוני של שבוע הלימודים הארוך, המבוססים על ניתוח המשמעות של "שבוע לימודים ארוך" בכל בתי הספר והגנים ועל ה"הצלחה" המובעת בתפישות של בתי הספר.

ממצא 7.

תפקיד המנהל וזיקותיו עם המורים ניזכרו ברוב בתי הספר רק בחלק זעיר של הרעיונות אצל המורים ואצל המנהלים .

ממצא 8.

ב- 5 בתי ספר צויין שיש אצלם הצלחה: אברבנאל, קשת נפתלי, בן צבי, חנה סנש (חלקית) ואל סאלם (חלקית). התרומה הייתה ברובה לתלמידים ולמורים, והמורים ידעו מדוע היתה הצלחה, מה היה מוצלח ומה בלתי מוצלח.

בחמשת בתי הספר, מצד אחד המורים רואים את המנהל בתפקיד מפתח והוא דמות מרכזית שעליה ייפול או יקום שבוע הלימודים הארוך: עליו לדעת להשיג משאבים ולחלקם בצורות מתאימות בבית הספר, להיות מנהיג למורים ולבית הספר ולפתור בעיות כדי שהם שיוכלו להתמודד עם הקשיים שפרוייקט מסוג זה מזמן. מן הצד השני, המנהלים רואים שהם מובילים את המהלך אך רובם לא פירטו מה עשו על מנת להצליח.

בנוגע לזיקות בין המנהל למורים - בחלק מחמשת בתי הספר נאמר מפורשות כיצד המנהל פעל עם המורים או כיצד הפעיל אותם. היו לפחות שני בתי ספר שבהם לא היה ברור כיצד המנהל הוביל את המהלכים שתרמו להצלחה בשיתוף המורים, אך למורים היה חשוב מאד שהמנהל יוביל את הפרוייקט ויהיה בעדו – והמורים ילכו אחריו אם יפגין את המנהיגות הדרושה.

ממצא 9.

אין קשר בין הצלחה ובין הקשיים בשבוע הלימודים הארוך: קשיים יש בבתי הספר ש"לא הצליחו" ובאלה ש"הצליחו".

ממצא 10.

מובחנים 4 בתי ספר שיש בתפישותיהם עושר של רעיונות ומגוון רב בהם: קניה, רימון, נגיאה ואל סאלם. ו- 11 שהעושר הרעיוני בינוני ויש בו אחידות - אמונה, תואם, שערי ציון, אברבנאל, תל קרוואן, אל סאלם, חנה סנש, וייצמן, קשת נפתלי, נרקיסים, בן צבי.

סיכום ודיון

הממצאים החשובים מן המחקר הם אלה:

1. אין קשר בין ההפעלה של שבוע הלימודים הארוך ובין המשתנים הבאים:

א. קיומן של תפישות מגובשות על שבוע הלימודים הארוך.

בבתי הספר והגנים שמפעילים שבוע לימודים ארוך רק למעטים יש תפישות מגובשות על שבוע לימודים ארוך. רק למיעוט (כרבע) של בתי הספר והגנים שמפעילים שבוע לימודים ארוך יש תפישות מגובשות על שבוע לימודים ארוך.

ב. אופיין של התפישות המגובשות על שבוע הלימודים הארוך.

אין קשר בין הפעלת שבוע לימודים ארוך ובין קיומן של התפישות המגובשות על שבוע לימודים ארוך.

יש דמיון בין ממדי התפישות על שבוע לימודים ארוך בבתי ספר שמפעילים ושאינם מפעילים את שבוע לימודים ארוך.

יש דמיון בהתפלגויות הממדים בבתי ספר ובגנים שמפעילים ושאינם מפעילים את שבוע לימודים ארוך.

ג. יצירתן או ביטולן של תפישות מגובשות על שבוע הלימודים הארוך.

בבתי ספר המפעילים שבוע לימודים ארוך לא נוצרו תפישות מגובשות חדשות.

ד. שינויים בתפישות מגובשות על שבוע הלימודים הארוך.

ברוב בתי הספר המפעילים שבוע לימודים ארוך לא היו שינויי תפישה מתחילת השנה לסופה.

בבתי ספר המפעילים שבוע לימודים ארוך לא נוצרו תפישות מגובשות חדשות במשך השנה.

ה. בבתי הספר המפעילים שבוע לימודים ארוך יש דמיון רב בין התפישות המגובשות של המורים ושל ההנהלה, וגם בבתי הספר שאינם מפעילים שבוע לימודים ארוך יש דמיון רב בין התפישות המגובשות של המורים ושל ההנהלה.

2. יש קשר בין סוג המוסד המפעיל את שבוע הלימודים הארוך ובין התפישות של המורים וההנהלה ב.

יש הבדלים בין ההתפלגויות של ממדי התפישה בבתי הספר שמפעילים ושאינם מפעילים שבוע לימודים ארוך, ואולם יש דמיון בהתפלגויות הללו בגנים שמפעילים ושאינם מפעילים שבוע לימודים ארוך.

3. בתפישות על שבוע הלימודים הארוך אין רובד רעיוני ומהותן העיקרית היא ברובד המעשי.

א. התפישות בבתי הספר המפעילים שבוע לימודים ארוך מתמקדות בהיבטים המעשיים והביצועיים ולא בהיבטים הרעיוניים שלו.

ב. במרבית בתי הספר והגנים יש שניות של המטרות וההצלחה והאמצעים להשגתן, ומעגליות בהגדרתן: מצד אחד שבוע הלימודים הארוך הוא אמצעי להצלחה. מן הצד השני הוא מטרה, אשר האמצעים להשגתה הם התוצרים הנשאפים שלו (למשל, למידה, העשרה).

4. בתפישות המורים וההנהלה אין קשר בין ההצלחה (כפי שמוגדרת על ידם) ובין הקשיים בשבוע הלימודים הארוך: בעיות וקשיים יש בבתי הספר ש"לא הצליחו" ובאלה ש"הצליחו".

5. השוני בין התפישות של בתי הספר על שבוע הלימודים הארוך רב מן הדמיון ביניהן: אפשר לזהות קבוצות של בתי ספר וגנים המפעילים את שבוע הלימודים הארוך שתפישותיהם ייחודיות ומובחנות מאלה שבבתי הספר האחרים, אולם הדמיון מבוסס רק על מספר קטן (2-4) של ממדים.

6. אפשר לייצג כל ממד בתפישה של קבוצת המורים/ההנהלה בבית ספר/גן על ידי ערך "טיפוסי" יחיד, וכך ליצור "תפישה של בית ספר/גן".

ההסבר העיקרי לתוצאות המחקר נעוץ בטבען של התפישות, שהן מיבנה מנטלי ברמה מושגית/רעיונית ונוצרות על ידי פעולות קוגניטיביות של הפשטה והמשגה, שמביאות אולי לקישוריות ואינטגרציה גבוהות, שהן התנאי המכריע בקביעה שאוסף רעיונות יהווה תפישה מגובשת. התיאוריה של התפישות ממשיגה אותן כהרחבה של סכימות, שיש מחקר רב בתחומים חברתיים והוראת המדעים והמתמטיקה על הקושי ביצירה שלהן ובשינויין.

התיאוריה והמחקר הללו מצביעים, באופן לא מכריע, מדוע ההפעלה של שבוע הלימודים הארוך לא השפיעה על היצירה והשינויים של התפישות. אנו טוענים כי נסיבות ההפעלה של שבוע הלימודים הארוך לא נועדו ואף לא איפשרו יצירה ופיתוח של תפישות כאלה, כפי שמעידים הממצאים מן החלקים האחרים, ובמיוחד התצפיות הממושכות והשיחות עם מפעילי שבוע הלימודים הארוך. שש העדויות לכך הן אלה:

א. שבוע הלימודים הארוך הונחת על המורים, הגננות והמנהלים ללא הכנה מתאימה וללא ביסוס רעיוני ולא דנו במטרות וטבען, ב. המנהלים לא הנהיגו רעיונית, ג. עם ההפעלה ואחריה לא ניתנה להם הדרכה שיכלה, אולי, לגעת גם בהיבטים הרעיוניים והעיוניים, ד. היו מצד המורים (ועוד גורמים) התנגדויות לפרויקט ולכרוך בו, ה. לכולם היו קשיים רבים בהפעלה שהכבידו, אם לא מנעו להרהר בעניינים שאינם קשורים לעשייה.

נסיים במספר הבהרות לשאלות ביקורתיות אשר עולות באופן טבעי למראה התוצאות. קודם כל, אפשר היה לחשוב שהעדר שינוי בתפישות נובע מכך שהן נוצרו והתייצבו כבר בהתחלת ההפעלה, לפני שנה או שנתיים, ולכן המדידות לאחר זמן כה רב לא גילו שינויים. הסבר זה אינו תואם את הממצאים שלפיהם רק לבתי ספר וגנים מעטים היו תפישות מגובשות, והאחוזים של בעלי תפישות מגובשות היו דומים בבתי הספר שהפעילו ושלא הפעילו את שבוע הלימודים הארוך. נוסף לכך, היה דמיון רב בין התפישות המגובשות בשני סוגי בתי הספר הללו.

שנית, העדרו של הרובד העיוני מן התפישות יכול לנבוע מסיבה עניינית ומתודולוגית. נושא המחקר הוא ההפעלה של שבוע הלימודים הארוך, שהוא תוכנית מוסדית/אירגונית שעיקר מטרתיה המוצהרות לא היו תוכניות. ואמנם, המושגים למיפוי הקוגניטיבי, שהוצעו כמרכזיים

על ידי אנשי משרד החינוך ובתי הספר, התמקדו בהיבטים של הביצוע (כמו גם התיכנון והאירגון). במתודולוגיה של המיפוי הקוגניטיבי, המושגים נבחרים לפי מטרות המחקר ושאלותיו, ויש להם חשיבות מכרעת מן הבחינות של אופי המפות שמתקבלות והמאפיינים של התפישות. במקרה שלנו המושגים שנבחרו היטו את מכשיר המחקר לכיוון ההגשמה של המפעל, ולא להיבטים העיוניים שלו. עם זאת יש לזכור כי המיפוי הקוגניטיבי הוא מכשיר פתוח ובלתי מגביל, המאפשר להביע רעיונות מדרגות הפשטה שונות. רעיונות כאלה אמנם התגלו במקרים מעטים בהיבטים של המשמעות של המושג "שבוע הלימודים הארוך".

תוצאות החלק הזה של המחקר מצביעות על כיווני פעולה אפשריים כדי ליצור תפישות על מפעל מסוים אצל הנמצאים במערכת החינוך. כיוון כזה, שהינו תנאי הכרחי אך לא מספיק, הוא טיפול רעיוני ומושגי מקיף, של כל המעורבים במפעל, שבו 5 שלבים:

1. למדוד ולאפיין את "התפישות על המפעל" של אחדים מן ההוגים אותו, ולהציג את התפישות בפני ראשי המערכת, שצריכים לתכנן ולהגשים את המפעל,
2. לנתח עם ראשי המערכת את המאפיינים הרעיוניים והמעשיים של המפעל ואת המשמעויות השונות של המושגים בו הנגזרים מן התפישות הללו, ולמדוד את התפישות שלהם בסיום הטיפול הרעיוני הזה,
3. להגיע, אם אפשר, ל"תפישה" מוסכמת, שתקשר באופן מהותי את הרעיונות הללו בינם לבין עצמם ותמשיג את הזיקות או הקשרים שבינם ובין הפעולות והתוצאות של המפעל,
4. לעסוק ולדון בתפישות אלה לפני ההפעלה עם המיועדים להפעילו, ובמיוחד להתמקד בזיקות בין הרעיונות שבתפישה ובין דרכי הביצוע האפשריות והמתבצעות,
5. להקדיש זמן ומאמץ לעיסוק תקופתי סדיר ברובד העיוני של התוכנית וההגשמה תוך כדי הביצוע ולאחריו, בהסתמך על התפישות של המעורבים.

כמובן, נראה שבדרכי הפעולה הללו אין כאן כל חדשנות, מפני שהצגה של "אני מאמין" או "תפישות חינוכיות" היא נוהג קבוע אשר תואם בחלקו את האינטואיציה של ההוגים ומפעילים תוכניות חינוכיות. בכל זאת אפשר להצביע על החדשנות של הכיוון הזה, אשר מתבסס על חשיפה של התפישות, כפי שהוגדרו כאן, ועל הצרנת תכונותיהן. החקר המעמיק של התפישות היחידניות של המעורבים, שכמעט תמיד שונות זו מזו, לפעמים באופנים קוטביים, ומאפשרים לחשוף את הרעיונות השונים, טבעם והזיקות ביניהם, להציגן, ובמיוחד להשוות את התפישות באופן מסודר וברור. הבהרת התפישות תאפשר לקשרן לדרכי הביצוע של התוכנית, ולעגן במישור הרעיוני. נסיים בממד עיוני שנראה לנו חשוב. תוצאות מחקר זה מספקות תמיכה חזקה לארבע הנחות בסיסיות של התיאוריה של תפישה, המנוגדות במידה רבה לשכל הישר:

1. לא לכל אדם יש תפישה מגובשת על כל עניין, ואפילו לא על עיסוקו (כאשר קיומה של תפישה מגובשת מותנה במידה מינימלית של קישוריות בין מרכיביה).
2. תפישות מגובשות אינן נוצרות באופן פשוט וקל.
3. משהתלכדו הרעיונות לכלל התפישות המגובשות, הן יציבות מאוד ואינן משתנות אפילו בעקבות התנסויות מקיפות עם נשוא התפישה.
4. אין קשר הכרחי בין הגיבוש של התפישות ובין העשייה (או המציאות), והעיסוק בעניין מסוים אינה מהווה תנאי מספיק ליצירת תפישה מגובשת אודותיו.

נספחים בחקר התפישות

ניספח א. הממדים הגלובליים של התפישה של "שבוע לימודים ארוך" (רק חלקם מופיע בטבלאות התוצאות)

הממד	מה משקף	במה (אינדיקטורים/דרך הזיהוי) מתבטא	סולם
עומק	מידת העומק של המבנה המנטאלי המיוצג במפה הקוגניטיבית מידת השיכוניות/שיבוץ (embeddedness)	קיומם של מרכיבים-קבוצות, תת-מרכיבים קבוצות, ותת-תת-מרכיבים-קבוצות. במילים יומיומיים: הכלה של קבוצות בתוך קבוצות	סולם סודר: 1. לא עמוקה – אין במפה מרכיבים-קבוצות, 2. עמוקה מעט – יש במפה רק מרכיבים-קבוצות או מרכיבים-קבוצות ומרכיבים-מושגים, 3. עמוקה בינונית – יש במפה מרכיבים ותת-מרכיבים. 4. עמוקה מאוד – יש במפה מרכיבים, תת-מרכיבים-קבוצות ותת-תת-מרכיבים-קבוצות.
מיקוד	העניין הראשי בתפישה: 1) <u>מרכיב-קבוצה</u> שמקיף לפחות 50% של המושגים. סוגו: (1) ארגוני-מנהלי, ומוסדי, (2) תוכני (למידה, הוראה דיפרנציאלית, תוכניות לימודים, הצלחה, תלמיד), (3) מעורב. 2) <u>מרכיב-מושג</u> שיש לו הקשרים הרבים ביותר עם המרכיבים האחרים.	מיקוד במרכיב-קבוצה: (א) במספר מושגים המקובצים בו ביחס לסה"כ מושגים (בהיקף היחסי), (ב) סוג המושגים: שייכים למושגים ארגוניים-מנהליים או שייכים לפדגוגיים מיקוד במרכיב-מושג: (א) מספר קשרים יחסי לכלל הקשרים (מתבטא באחוזים) במפה ללא התחשבות בריבויים (ב) סוג המושג: שייכים למושגים ארגוניים-מנהליים או שייכים למושגים תוכניים	
גיבוש אינטגרציה	מידת הקישור ההדדי של היסודות בתפישה (המרכיבים וחלקיהם). [פרופורציונלית לצפיפות הקשרים ותלויה בסוגם].	מידת האינטגרציה שיש בין מרכיבים שונים במפה הקוגניטיבית. היא סכום ערכי האינטגרציה של מרכיבים מסוגים שונים ללא התחשבות במבנה הפנימי של מרכיבים-קבוצות והאינטגרציה של מרכיבים-מסוגים מסוגים שונים עם התחשבות במבנה פנימי של מרכיבים-קבוצות.	סולם סודר: אוסף רעיונות לא מקושרים מתבטא בערכים 1 או 2: 1) תפישה לא מגובשת – אין אינטגרציה של מרכיבים מסוגים שונים, או 2) תפישה מגובשת מעט. תפישה מגובשת מתבטאת בערכים 3 או 4: 3) תפישה מגובשת בינונית,

<p>4) תפישה שלמה מאוד.</p> <p>סולם שמי:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. הרעיונות של הסביבה. 2. הרעיונות של המורה עצמו. 3. מעורבים. 	<p>תוכן הרעיונות שבהסברים לקשרים, בכותרות וברציונל.</p>	<p>הרעיונות על שבוע ארוך הם של המורה עצמו או של אחרים (לפחות 51%).</p>	<p>קול (עצמאות)</p>
<p>סולם שמי:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. לא כתוב רעיון מנחה ואי-אפשר להסיקו, 2. לא כתוב רעיון ומוסק על ידי המונחה. 3. רעיון מנחה כתוב והוא לא זהה (מתאים) לרעיון המנחה של המומחה 4. רעיון מנחה כתוב והוא זהה (מתאים) לרעיון מנחה של המומחה 	<p>הממד מתבטא בתוכן הרעיונות שבהסברים לקשרים ובכותרות וגם ברציונאל.</p>	<p>הסיבה שהמראיין נתן לצורה הכוללת של התפישה. גם המנתח ינסה להסיק רעיון שסביבו או על פיו רוב מרכיבי המפה מסודרים/ מאוחדים/ מקושרים [מעין רציונל למבנה המפה].</p>	<p>רעיון מנחה או רציונאל</p>
<p>סולם:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. שבוע לימודים ארוך כהליך 2. שבוע לימודים ארוך כתוצר 3. אי אפשר להסיק 	<p>תוכן הרעיונות שבהסברים לקשרים ובכותרות.</p>	<p>האופי והמעמד של שבוע הלימודים הארוך.</p>	<p>אופי השבוע הארוך</p>
<p>ההיבטים בידע על השבוע הארוך (יתגלו בנייתו תוכן).</p>	<p>תוכן רעיונות שבקשרים שבין "שבוע לימודים ארוך" (כמרכיב-מושג) לבין מרכיבים אחרים, הכותרות המכילות את המושג, או הרציונל של המפה.</p>	<p>הידע על השבוע הארוך</p>	<p>משמעות "השבוע הארוך"</p>
<p>סולם:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. הערכה 2. תיאורי (בלתי מעריך) 3. תיאורי – הערכתי 4. קשה להסיק על ההתייחסות. 	<p>עיוני: תוכן הרעיונות שבהסברים לקשרים, כותרות וגם במיקומם של מרכיבים, חזותי: הרכב ומבנה של מרכיבי-קבוצות אם הם קיימים.</p>	<p>ההתייחסות האישית להפעלת שבוע לימודים ארוך מבחינות שונות: הפעלה, תוצאות, מטרות, מוכנות וכו'.</p>	<p>ההתייחסות להפעלה</p>
<p>סולם שמי:</p> <p><u>דינאמית</u>: יסודות התפישה משתתפים בתהליך מסוים או בתהליכים שונים.</p> <p><u>סטטית</u>: יסודות התפישה ברובם לא משתתפים בתהליך מסוים או בתהליכים שונים.</p>	<p>בתוכן הרעיונות שבהסברים לקשרים ובכותרות וגם ברציונאל.</p>	<p>מידת הדינאמיות של "שבוע לימודים ארוך"</p>	<p>דינאמיות</p>
<p>אם יש השפעה - על: מורה, תלמיד, בית הספר, הורים, מוסד, אחר (אפשר מספר גורמים) כיוון ההשפעה: לרעה, לטובה.</p> <p>עוצמת ההשפעה:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. במידה מה. 2. במידה בינונית. 3. במידה רבה 4. קשה להעריך/לא ידוע 	<p>בתוכן הרעיונות שבהסברים לקשרים ובכותרות וגם ברציונאל.</p>	<p>ההתייחסות/הערכה האישית להשפעת שבוע לימודים ארוך על גורמים שונים, כיוון ההשפעה, ומידתה.</p>	<p>ההתייחסות / הערכה של השפעת שבוע לימודים ארוך</p>

2000

יוחנבבצקי,

המקור:

הפרופילים התפישתיים של בתי הספר והגנים

כיוון ההשפעה של של"א	הדינאמיות של התפישות	אופי ומעמד של"א	העצמאות/קול בתפישות	המיקוד בתפישות (קבוצה או מושג)	ממוצע הגיבוש בתפישות	ממוצע האינטגרציה מרכיבים בתפישות	ממוצע האינטגרציה מרכיבים-קבוצות	העומק הממוצע בתפישות	ממוצע בתפישות מספר הקשרים	ממוצע בתפישות מספר המושגים	בתי ספר עם של"א
											אמונה
3	2	0	2	שלי"א 3, משאבים, זמן	2	2	2.5	2	13	16	א מורים
0	2	2	1	אין	2	1	4	2	14	18	א הנהלה
1	2	0	1	שלי"א (מושג, קבוצה), מנהל, אילוצים וסיבות (ק')	2	0	1	1.5	9.5	15	ב מורים
0	2	2	1	שלי"א	1	0	0	1	17	15	ב הנהלה תואם
0	2	1	1	שלי"א 2	3	2	6	4	25	16	א מורים
0	2	1	1	שלי"א	3	2	8.5	3	23	19	א הנהלה
1	2	3	1	שלי"א	3	2	7	2	21	18	ב מורים
0	2	0	1	שלי"א, הצלחה	1	0	0	1	17	15	ב הנהלה קניה
0	2	2	1	שלי"א 3, דברים שנעשים בשלי"א (ק')	2	1	3	2	21	19	א מורים
0	2	3	0	שלי"א, מנהל, הצלחה, גורמים בהפעלה (ק')	2	1.5	5	2	19	20	א הנהלה
0	2	2	1	שלי"א 3	3	0	8	2	25	19	ב מורים
0	2	0	0	שלי"א 2	3	3	8.5	2	23	16	ב הנהלה
											שערי ציון

3	2	3	1	שלי"א 3, בעיות/קשיים 2	2	0.5	3	2	16	18	א מורים
1	2	0	3	שלי"א, הרעיון המקורי של שלי"א (ק')	2	0	4	2	26	20	א הנהלה
0	2	0	3	שלי"א 2, הצלחתם תלויה בארגון (ק')	2.5	0	8	2	26	20	ב מורים
אברבנאל											
0	2	0	1	מנהל	1.5	0	1.5	2	11	14	א מורים
1	2	0	1	כ"א	1	0	0	1	22	18	א הנהלה
0	2	0	1	שעות אורך/רוחב, הצלחה	1.5	1	1	1.5	11	15	ב מורים
1	2	0	1	מנהל, גורמים בהפעלה	1	0	0	2	25	16	ב הנהלה
אל סאלם											
3	2	0	1	תלמיד, הצלחה, כ"א, שלי"א	1.5	0.5	1	1.5	13	16	א מורים
1	2	0	1	מנהל	2	1	3	2	15	16	א הנהלה
3	2	2	3	שלי"א 3, תכ"ל, גורמים חיוניים לשלי"א (ק')	1.5	0.5	1.5	1.5	11	15	ב מורים
1	2	2	1	אין	1	0	0	2	10	14	ב הנהלה

1	2	2	2	זמן, שלי"א, תכ"ל 2	1	0	0	2	24	18	ב מורים
2	2	2	2	שלי"א	1	0	0	1	21	21	ב הנהלה
נרקיסיים											
1	2	0	1	למידה, זמן	2	0	0	2	18	17	א מורים
1	2	2	3	שלי"א	2	0	2.5	2	19	18	א הנהלה
1	2	0	1	שלי"א 3, סיבות להתנגדותי לשלי"א (ק')	1	0	0	2	20	19	ב מורים
0	0	0	0	שלי"א, ארגון שלי"א (ק'), התוצאות של שלי"א	2	0	2.5	2	23	19	ב הנהלה
נג'אח											
3	2	2	1	שלי"א, תכ"ל, מנהל, ארגון, בעיות/קשיים בשלי"א (ק')	3	1.5	7	2	23	19	א מורים
2	2	0	1	כ"א	1	0	0	1	28	21	א הנהלה
3	2	0	1	שלי"א 3	3	1	9	2	25	21	ב מורים
2	2	2	1	ארגון	2	1	3	2	24	20	ב הנהלה
בן-צבי											
2	3	3	3	שלי"א 3, הצלחה, גמישות	1	0	0	1	18	16	מורים
2	2	2	2	תכ"ל	1	0	0	1	20	16	הנהלה

מילניום	ממוצע מספר המושגים בתפישות	ממוצע מספר הקשרים בתפישות	העומק הממוצע בתפישות	מרכיבים-קבוצות	ממוצע האינטגרציה בתוך	בתפישות	ממוצע האינטגרציה בין מרכיבים	המיקוד בתפישות (קבוצה או מושג)	העצמאות/קול בתפישות	אופי ומעמד שלי"א	הדינאמיות של התפישות	כיוון ההשפעה של שלי"א
א מורים	20	27	2	10	1.5	3	שלי"א 2, הייחודיים לשלי"א בעיני מנהל (ק'), מנהל, תכ"ל (ק') 3	2	2	2	3	3
א הנהלה	20	33	2	24	0	4	שלי"א	2	2	2	2	2
ב מורים	20	30	2	4	0.5	2.5	שלי"א 4	2	3	3	2	3
ב הנהלה	18	25	2	0	0	1	למידה	1	0	0	2	0
בתיספר ללא שלי"א (17)												
מורים	17	22	2	4	2	2	תכ"ל, משאבים, הצלחה, שלי"א (ק'), קובעי הצלחת שלי"א (ק')	1	0	3	3	3
הנהלה	16	26	2	13	3	2.5	שלי"א 2	1	0	2	2	2
(6)												
מורים	20	19	2	0	1	2	שלי"א, ביי"ס, גמישות, תיכנון לביצוע שלי"א (ק')	3	3	3	3	2
הנהלה	21	24	2	5.5	0	2	שלי"א, הצלחה, תכ"ל, גמישות	1	0	2	2	2
(9)												
מורים	20	23	1.5	0	0	1	תכ"ל 2, שלי"א 2, הצלחה, דרישות (ק')	1	3	3	2	3
הנהלה	16	24	1	0	0	1	שלי"א	1	2	2	0	1
(1)												
מורים	17	22	2	9	1.5	3	כ"א, שלי"א, מנהל 2	3	2	2	2	3

2	1	1	1	הצד האדמיניסטרטיבי של שלי"א (ק'), כ"א	3	0	5	2	16	17	הנהלה (7)
3	3	3	2	תכ"ל 2, שלי"א	3	1	5	2	20	15	מורים
3	3	2	3	כ"א, שלי"א, החיים בבית הספר (ק')	3	3	11	2	31	20	הנהלה (10)
3	3	2	1	שלי"א 2, שחיקה, בייס	2	0	3	2	10	15	מורים (2)
3	3	3	3	שלי"א 3	1	0	0	2	28	17	מורים
3	3	1	2	שלי"א 2	2.5	0	10	2.5	33	17	הנהלה (3)
2	2	2	0	שלי"א, ארגון	2	2.5	4	1.5	26	21	מורים
2	2	3	0	שלי"א, תרבות, הכרחיים לביצוע שלי"א	2.5	2	5.5	2	27	18	הנהלה (5)
1	2	2	1	שלי"א	3	0	0	2	21	14	מורים
3	3	3	1	שלי"א 2, כ"א	1	0	0	1	26	14	הנהלה (8)
2	3	2	1	הצלחה, מנהל, גורמים בהפעלה (ק')	1	0	0	2	22	14	מורים
3	2	3	3	שלי"א, משאבים, תכ"ל, הצלחה בשלי"א (ק')	2	0	7.5	2	24	14	הנהלה (4)
3	2	0	1	הצלחה, תכ"ל, בעיות/קשיים, דברים שצריך לבצע וליישם (ק')	3	2	7	2	15	15	מורים
3	2	0	3	שלי"א, ארגון, ביצוע התוכנית (ק')	2.5	1.5	7.5	3.5	20	16	הנהלה

כיוון ההשפעה של שלי"א	הדינאמיות של התפישות	אופי ומעמד שלי"א	העצמאות/קול בתפישות	המיקוד בתפישות (קבוצה או מושג)	ממוצע הגיבוש בתפישות	ממוצע האינטגרציה בין מרכיבים בתפישות	מרכיבים - קבוצות	העומק הממוצע בתפישות	ממוצע הקשרים בתפישות	ממוצע מספר המושגים בתפישות
2	2	0	1	הורים, מסגרת מורחבת (ק')	2	0	1	2	25	19
2	2	1	1	שלי"א	1	1	11	1	33	19
2	2	0	0	גנת 2	1	0	0	1	10	14
2	2	0	1	הורים, גנת, לומד	1	0	0	1	13	16
1	2	0	3	שלי"א 2	2	0	6	1.5	27	15
0	2	2	1	הורים, שלי"א	1	0	0	1	18	15
2	2	3	3	שלי"א, בעיות/קשיים	1	0	0	1.5	23	15
1	2	2	3	שלי"א 2	2	0.5	6	2	18	19
3	2	3	1	שלי"א 2, עייפות	1	0	0	1	25	14
3	2	0	1	גורמים טכניים בשלי"א (ק')	1.5	0	1	1	5.5	15
1	2	2	1	שלי"א 2	1	0	0	1.5	10	15
3	2	0	3	שלי"א	1.5	0	1	1.5	8	16
1	2	0	1	אין	1	0	0	1	6.5	15
3	3	0	1	שלי"א 2, בעיות/קשיים	3	1.5	11	1.5	26	19

גנים עם שבוע לימודים ארוך

- גן האשכול גננת
- גן האשכול מנהלת הגן
- תדהר
- ארז
- גן איריס
- סתווית
- גן יסמין
- רימון
- אביבית
- ברוש
- ערבה
- אילן
- תבור
- שושנים

הגנים ללא שבוע לימודים ארוך											
ממוצע מספר המושגים בתפישות	ממוצע מספר הקשרים בתפישות	העומק הממוצע בתפישות	ממוצע האינטגרציה בתוך מרכיבים-קבוצות	ממוצע האינטגרציה בין מרכיבים בתפישות	ממוצע הגיוש בתפישות	המיקוד בתפישות (קבוצה או מושג)	ממוצע מספר המושגים בתפישות	ממוצע מספר הקשרים בתפישות	העומק הממוצע בתפישות	ממוצע האינטגרציה בתוך מרכיבים-קבוצות	ממוצע האינטגרציה בין מרכיבים בתפישות
19	31	2	8.5	1.5	3	גנת, שלי"א	2	3	3	3	2
14	9	1	0	0	1	אין	1	2	3	1	1
19	14	2	15	1	3	שלי"א 2	3	3	0	3	3
16	22	2	0	0	1	שלי"א 2, הצלחה, דברים שצריך להצלחת שלי"א (ק')	1	3	2	0	3
16	28	1.5	9	0	2.5	שלי"א 2	2	2	3	1	2
17	21	2	3.5	1.5	2.5	גנת	3	2	0	1	3

ראיון למיפוי קוגניטיבי SConSAT.

בטופס זה ישנם בדפוס רגיל ההסברים לך, **ובאות עבה** הדברים שתאמר למראיינת. נא לקרוא את כל ההוראות שלפני הראיון.

בבואך לראיון יהיו לך הפריטים הבאים: קבוצת כרטיסים שעל כל אחד מודפס מושג אחד, עפרון, מחק, עט, דף נייר גדול המורכב משני דפים מודבקים בגודל **A3** או דף ציור (דפי ענק) שבראשו רשום שם המראיינת ותאריך הראיון. בתחתית הדף רשום נא את המספרים מ-1 עד 30 (ישמשו לרישום סדר יצירת הקשרים). את המפה יש לשרטט בעפרון ולמחוק דברים שהמראיין מבקש לשנות.

בראיון עליך להיצמד בדייקנות לתוכנית: לשאול את המראיין את השאלות הרשומות בסדר שנקבע, ולנסח את ההוראות בדיוק כפי שהן מופיעות להלן, באות עבה. הלשון תותאם למין המראיינת. הערה חשובה: יש לומר למראיינת שזהו נוסח אחיד של ראיון, ולכן את/ה צמוד אליו וקוראת את השאלות כלשונן. השאלות עלולות להישמע רשמית ובלתי אישיות, אך אין בכך כל כוונה לפגוע בה/ו.

קשרים מרובים: מסמנים קשר בין 3 מושגים או יותר על ידי נקודה שחורה גדולה שממנה יוצאים קווים לכל המושגים המקושרים. בפעם הראשונה שאת/ה מסמן קשר מרובה, להסביר צורת רישום זו למראיין. יש ליצור קשר מרובה אם בקשר יש בו יותר משני מושגים במפה.

קשר עם קבוצה: מסמנים קשר עם קבוצה שלמה על ידי נקודה שחורה גדולה על הקו המקיף את הקבוצה, שממנה יוצאים קווים למושג או לקבוצה המקושרת עימה. בפעם הראשונה שאת/ה מסמן קשר מרובה, להסביר צורת רישום זו למראיין.

בראיון ראשון עם אדם יש לעבור את שלב ההדגמה ואת שלב בניית המפה האמיתית. בראיון חוזר עם אותו אדם מתחילים בשלב 4, עם ההוראות הבאות: **בעבר רואיינת בבניית מפה קוגניטיבית. לכן אתה יודע מה נדרש ממך, והיום אבקש ממך לבנות מפה מפורטת ומוסברת ככל שתוכל, ללא רמזים ובקשות נוספות מצידי.**

הדגמה של בניית מפה (תירגול)

1 הקדמה

הסבר למראיין את מהות הראיון: הזמנו אתך לראיון שבו נבקש ממך למלא מטלה שתוצג לך, וכך לברר מה אתה חושב ומרגיש בנוגע לשבוע הלימודים הארוך. ראשית, נדגים לך את המטלה בקבוצה של מושגים ידועים ופשוטים, כדי שתבין כיצד לפעול ואיזה תוצר אנו רוצים לקבל בסוף.

2 הדגמה ישנם כאן 8 תת-שלבים שבהם מתורגלת בניית מפה מ-8 מושגים פשוטים. קודם פירוט הקשרים ולבסוף ההסבר לארגון המפה. משך התירגול: 10-15 דקות. אחרי 15 דקות לסיים, ולומר הסיכום (שלב 3).

א. סידור המושגים. הגש למראיין את קבוצת המושגים. בבקשה שים או סדר את הכרטיסים על השולחן בדרך שתראה כיצד אתה חושב על המושגים ועל הקשרים ההדדיים ביניהם.

ב. רישום הארגון. לאחר שהמרוואיין סידר את המושגים על השולחן, שרטט את הארגון על דף נייר באותו אופן שהמרוואיין עשה, בצורה שתמלא את כל הדף (להתחיל מן המושגים הקיצוניים ולרשום אותם קרוב לשולי הדף כך שהמפה ממלאת כמעט את כל הדף הגדול).

ג. זיהוי הקבוצות. אם ישנם על השולחן מושגים שנראים לך קרובים זה לזה, שאל:

האם אתה מתכוון שהמושגים הקרובים הללו יוצרים קבוצה/אשכול?

(לא להסביר למרוואיין מהי קבוצה או אשכול). אם התשובה היא כן - הקף את הקבוצה בקו וסמן אותה באות.

הסבר למרוואיין: **בצורה זו אנו מסמנים שיצרת קבוצה מן המושגים הללו.**

ד. קישור המושגים. לאחר שהסידור על השולחן הושלם:

בין אילו מושגים ישנם קשרים?

ה. רישום הקשרים: לאחר שהמרוואיין מצביע על קשר, שרטט אותו על הדף, עם חץ שמראה את כיוון הקשר. רשום על הקו את המיספר בסדר היצירה (מחק את המיספר הזה ברשימת המיספרים שלמטה).

התוכל להסביר לי במשפט אחד או שניים מהו הקשר שהקו מבטא?

עבור 4 הקשרים הראשונים, רשום (מלה במלה) על כל קו את ההסבר של המרוואיין. להמשיך לסמן את כל הקשרים שהמרוואיין מצביע עליהם.

ו. הסבר הארגון. שאל: **התוכל להסביר מדוע אירגנת את כל המושגים בדרך זו? מהו**

הרעיונות שביסוד כל קבוצת מושגים? וביסוד הארגון כולו?

רשום את ההסברים על גבי המפה או ליד כל קבוצה.

ז. קשרים נוספים. **התוכל לחשוב שוב על קשרים נוספים בין קבוצות או בין מושגים**

שלא הזכרת? אם ישנם כאלה - הוסף אותם למפה.

רשום את הקשרים וההסברים על גבי המפה.

ח. מעקב. לארגון כולו, לכל הקבוצות שלא ניתנו להן הסברים ולכל המושגים שלא קושרו:

1. לארגון: **מה הרעיון הכללי שביסוד הארגון כולו?**

2. לכל קבוצה: **מה הסיבה שהמושגים הללו יוצרים קבוצה?**

3. לכל זוג קבוצות: **האם הן קשורות? מהו הקשר?**

לזוגות המושגים שלא קושרו:

האם יש ביניהם קשר, ומהו הקשר ביניהם?

שלב ההדגמה צריך להסתיים במפה שבה מאופיין הארגון השלם, כל קבוצת מושגים (אם ישנן), וכל זוג מושגים מקושרים על ידי קו מוסבר.

3 הכנה לבניית המפה הקוגניטיבית

בסיום מטלת ההדגמה קיבלנו מפה קוגניטיבית מפורטת ומוסברת עם קשרים

והסברים מפורשים. אבקש ממך לפעול באופן דומה ולבנות מפה כזו

לקבוצת מושגים הקשורים לשבוע הלימודים הארוך. אני מצפה ממך

לפרט ולהסביר קשרים רבים ככל שתוכל.

א. ארגון המושגים המוכרים. הושט למרואיין את קבוצת המושגים. **בבקשה לבנות מפה קוגניטיבית שתראה כיצד אתה חושב על המושגים הללו והקשרים ביניהם.**

רשום את זמן ההתחלה.

ב. רישום הארגון. רשום את הארגון על הדף.

ג. זיהוי הקבוצות. בדוק עם המרואיין אם נוצרו קבוצות, ואם כן - הקף אותן בקו וסמן אותן באותיות.

בבקשה להסביר בקצרה מדוע המושגים הללו יוצרים קבוצה?

אין לקבל הסבר שמפרט את כל הקשרים שבין כל המושגים בקבוצה.

לכל הסבר לקבוצה שאינו מבוטא כראוי:

בבקשה לנסח את הסיבה באופן מלא/בהיר.

ד. רישום הקשרים. **עכשיו אמור לי בבקשה אילו מושגים קשורים זה עם זה, ומהם**

הקשרים ביניהם, במשפטים מלאים ומשמעותיים.

קשר על ידי קו את כל המושגים שהמרואיין אומר, רשום על כל קו את מיספרו הסודר בקישור, ורשום על כל קו את ההסבר המלא.

אם קשר אינו מבוטא כראוי או מכיל מלים בלתי ברורות (כגון, יש קשר, קשורים) אין לקבלו, ולומר מיד:

אני מבקש ממך לנסח זאת במשפט ברור, או להסביר/להחליף את המילה הבלתי מובנת.

ה. הסבר הארגון.

לאחר שנרשמו כל הקשרים שהמרואיין תיאר:

נא להסביר, במשפט אחד או שניים, מדוע אירגנת את כל המושגים שעל השולחן בדרך זו?

רשום את ההסבר מעל או מתחת לארגון. לא לקבל הסבר שמפרט את כל הקשרים שבין כל המושגים במפה.

לכל הסבר למפה שאינו מבוטא כראוי:

אני מבקש ממך לנסח את הסיבה במשפט ברור ומלא.

ו. קשרים נוספים.

לאחר רישום הקשרים וההסבר לארגון:

התוכל לחשוב על קשרים נוספים בין קבוצות שלא הזכרת? התוכל לחשוב על

קשרים נוספים בין מושגים שלא הזכרת? אם ישנם, נסה להוסיפם למפה.

רשום את ההסברים כנ"ל.

אם נותרו זוגות נוספים של מושגים שלא קושרו אפשר להצביע עליהם ולשאול: **האם**

ישנם קשרים גם בין מושגים אלה?

ו. הסבר הארגון. אם הארגון כולו, או הקבוצות, לא אופיינו:

לא הסברת מהו הרעיון המונח ביסוד המפה השלמה ו/או הקבוצות הללו. נא לעשות

זאת עכשיו.

רשום את הזמן שהשלב הזה הסתיים.

5 הוספת מושגים קרובים

לאחר השלמת המפה: ייתכן שיש מושגים אחרים שאתה מרגיש שקרובים לאלו שבמפה. אם אתה רוצה, תוכל להוסיף מושגים כאלה למפה ולקשר אותם עם המושגים האחרים.

רשום בעט את המושגים הנוספים עם הקשרים. אם המרואיין רוצה להוסיף מושגים גם במשך הראיון - יש לאפשר לו לעשות כן, ולרשום את כל הקשרים שיתאר (גם כן בעט).

6 סיכום

תודה על המאמץ שהקדשת לבניית המפה וההסברים. אני מקווה שזו הייתה מטלה מעניינת, ושתוכל להפיק מהמטלה הזו תועלת לעצמך. [אפשר להציג אפשרויות לתועלת ממשית או רעיונית].

פורטרטים של בתי ספר על פי ממדי התפישות והמשמעות של שבוע הלימודים הארוך

פורטרטים של בתי ספר עם שבוע לימודים ארוך

אמונה

מיקוד על שבוע הלימודים הארוך, משאבים, זמן, מנהל, אילוצים וסיבות. הקול הוא של הסביבה, שבוע הלימודים הארוך הוא תוצר, התפישה היא סטטית, אי אפשר לזהות כיוון השפעה של שבוע הלימודים הארוך, עומק התפישה נמוך, התפישה מגובשת במידה בינונית.

איפיון כללי: התפישות של המורים ממוקדות בתחילת השנה בשבוע לימודים ארוך במשאבים ובזמן, ובסוף השנה במנהל בית הספר ובשבוע לימודים ארוך ובאילוצים שבו.

התפישה של המנהל בתחילת השנה אינה ממוקדת ובסוף השנה היא ממוקדת בשבוע לימודים ארוך.

המטרה של מנהל בית הספר אמונה התבטא בתפישתו את שבוע לימודים ארוך בשתי מלים: הפעלת שבוע לימודים ארוך. לעומת זאת, המורים רצו שיהיו לשבוע לימודים ארוך מטרות ייחודיות של העשרה תרבותית מיוחדת, חוגים לכל שכבות האוכלוסייה והנאה מהחוגים. בניית תכ"ל ייחודיות ולא קבועות שיתנו מענה לכל התלמידים על ידי הוראה דיפרנציאלית, העמקת הידע של תלמידים בתכ"ל מסודרת, יצירת תרבות למידה, שתאורגן למורה צורת למידה וזמן בביה"ס ומחוצה לו כדי להשפיע נפשית על המורה.

איפיון כללי: התפישות של המורים ממוקדות בתחילת השנה ובסוף השנה בשבוע לימודים ארוך.

התפישות של המנהל ממוקדות בתחילת השנה בשבוע לימודים ארוך, ובסוף השנה בשבוע לימודים ארוך ובהצלחה. בתפישות של המורים והמנהל ישנן לשבוע לימודים ארוך תוצאות סותרות, המתבטאות בחוסר הסכמה בין המורים להנהגת שבוע לימודים ארוך.

התוצאות השליליות הן מרירות על חוסר התחשבות במורים בארגון שבוע לימודים ארוך, על נטל שעות גדול על המנהל, המורים והתלמידים, עובדים עד מאוחר, ויש בעיות טכניות. ישנה שחיקה של הורים ושל תלמידים, יש לתלמידים בעיות וקשיים, במיוחד בעיות קשב. בס"ה שבוע לימודים ארוך הוא ביביסיטר, יש פספוס רציני, החמצה של העמקה והעשרה תחושה לא נעימה.

התוצאות החיוביות הן גמישות בכיתה, יש משאבים ואפשר לשחק בשעות ארוך ורוחב, יש פחות לחץ יותר זמן להעמקה והעשרה, וללמוד דברים שאינם בתכ"ל, ולילד יש הצלחה.

איפיון כללי: התפישות של המורים ממוקדות בתחילת השנה ובסוף השנה בשבוע לימודים ארוך.

תואם

מיקוד על שבוע הלימודים הארוך והצלחה. הקול הוא של הסביבה, שבוע הלימודים הארוך הוא תוצר, התפישה היא סטטית, אי אפשר לזהות כיוון השפעה של שבוע הלימודים הארוך, עומק התפישה בינוני, והתפישה מגובשת מאוד.

סיכום א: יש ארבע מטרות: חשיפה ליותר תרבות, למידה גם מסוג אחר, תכ"ל, העמקה. ההתייחסות להצלחה בהפעלת התוכנית מתבטאת בתחושה לא נעימה כי הייתה החמצה של העמקה.

להשגת המטרות האמצעים הם משאבים: גורמים בהפעלה, כ"א, זמן, שעות אורך/רוחב, ודרושים לשם כך גם ארגון וחוקים אחרים.

בהווה יש לשבוע הלימודים הארוך רק תוצאות שליליות, לרוב למורים ואחת לתלמידים: בעיות/קשיים עקב התנגדותו שחיקה בגלל עומס, עבודה עד מאוחר, ולתלמידים ישנן בעיות קשב.

לעומת המצב השורר בבית הספר בתחילת השנה ייתכנו גם תוצאות אפשריות חיוביות, שהן גמישות, למידה, העמקה, העשרה. אין בדיווח התייחסות למנהל ולזיקותיו עם המורים.

בתחילת השנה מטרות ההנהלה הן משאבים, תוספת של העשרה, למידה, תרבות, גמישות והעמקה. האמצעים לכך הם מדיניות ביה"ס, ושיהיו גורמים בהפעלה, ארגון, זמן ושעות אורך/רוחב. יש שתי תוצאות חיוביות - העמקה והעשרה ולמידה של דברים שאינם בתכ"ל - ותוצאות שליליות רבות - תלונות וחוסר התחשבות של אנשים בארגון יול"א, חוסר הסכמה פנימי של אנשים ליול"א והתנגדות, שחיקה, בעיות בכ"א, תוספת שעות ועומס על המורים והתלמידים. ההנהלה לא התייחסה למהות הצלחה שהתנאים לה הם משאבים, גורמים בהפעלה, ארגון, גמישות, מנהל ביה"ס, והזמן שהתלמיד נמצא בביה"ס. היא גם לא התייחסה לתפקידה וזיקת המנהל למורים.

קניה

מיקוד על שבוע הלימודים הארוך, הדברים שנעשים בו והגורמים בהפעלתו, מנהל והצלחה. הקול אינו ניתן לזיהוי, שבוע הלימודים הארוך הוא תוצר, התפישה היא סטטית, אי אפשר לזהות כיוון השפעה של שבוע הלימודים הארוך, עומק התפישה בינוני, התפישה מגובשת מאוד.

המטרות של המורים הן שיינתן לשכבה סוציאקונומית שמצדיקה זאת, שיהיו משאבים כדי לאפשר זמן למורה ולתלמיד, להביא ללמידה נכונה והעלאת הישגים ויותר העמקה והעשרה.

למימוש המטרות דרושים משאבים וארגון נכון שלהם: מציאה ועיבוי בכ"א וגם כוח האדם המקורי של ביה"ס שמתאים ומקבל את הרעיון; שיהיו יעדים של משרד החינוך וליווי ותמיכה לכוח ההוראה וגם סדנאות; תנאים פיסיים (ניקיון); שתהיה ותוכנית לימודים ברורה ומתאימה לצורכי הילד;

שיינתנו תגמולים למורים; שתהיה גמישות למערכת ולתלמידים על ידי ארגון זמן נכון ויהיו שעות נוספות כדי לאפשר שעות רוחב, הוראה דיפרנציאלית, חומרי הוראה דיפרנציאליים והעשרה והעמקה. שאפשר יהיה להוציא ילדים שמפריעים אחה"צ.

התוצאות החיוביות הן שזה פתרון טוב לאוכלוסייה ואפשר לצמצם פערים. יש הרבה משאבים, זמן וכ"א, הזמן מאורגן בצורה גמישה יותר, הוסיפו שעות רוחב והשעות מחולקות בצורת שעות אורך ורוחב ויש פחות עומס על המחנכות. טוב לתלמידים והרבה ילדים מגיעים להישגים כי יש גמישות בלמידה על פי שיטות הוראה דיפרנציאליות ומגוונות ואפשר להעמיק בתחום מסויים וגם להעמיק ולהעשיר את הידע של התלמידים; כל זה יוצר גם הצלחה בעיני מורים והורים ("לא מקסימלית") ובהישגי הילדים וגם ישנן פעילויות תרבות מגוונות את תוכנית הלימודים.

התוצאות השליליות הן מחסור במשאבים (מיזוג ומזון לשעות האחרונות - המנהלת לא לחצה מספיק להשיג מזון), בעיות/קשיים בתוכנית לימודים. ארגון הזמן מסובך והארגון אינו טוב מספיק (מנהלת ביה"ס מתקשה לעשות זאת, לפעמים) והיו קיצוצים במקום תוספת: הורידו שעות אורך הרסו שעות רוחב ולכן אין הוראה דיפרנציאלית, ואין למידה בשעות האחרונות, ואין העמקה והעשרה. יש קושי בשילוב כוח אדם וקשיים בצוות (מחוייבות למורות וותיקות). יש עומס על מורים ותלמידים. יש שחיקה של כל המורים ללא תיגמולם. יש התנגדות של הורים ומורים. אין תוכנית לימודים שנותנת מענה לילדים היפר אקטיביים. יש אצל תלמידים חוסר תרבות ויש ילדים שמפריעים אהה"צ. ההורים רואים שבוע לימודים ארוך בייביסיטר וחלק מהם אינם מסכימים שילדים ישהו הרבה שעות בחברת ילדים בביה"ס. היו מורים שראו תוצאה שלילית בכך שבוע לימודים ארוך ותוכנית הלימודים מוכתבים על ידי משרד החינוך.

בעתיד: אם יפעילו נכון יהיו העמקה, העשרה, הצלחה בלמידה; אם לא יפעילו נכון יהיו בעיות קשיים, שחיקה של כוח הוראה והנהלה. יאפשר גמישות בתוכנית וארגון זמן; אם אין תוכנית נכונה: שחיקה והתנגדות, אם שבוע לימודים ארוך היה פועל נכון היו העמקה והעשרה.

הצלחה בעיני המורים הם שיהיו לילדים הישגים, אשר מותנים בארגון יעיל יותר, תוכנית לימודים מותאמת למטרות וליעדים של שבוע לימודים ארוך, שיהיה מאורגן ומופעל נכון. המנהלת אחראית על שבוע לימודים ארוך והיא דמות חיונית בארגונה וכל הארגון נופל עליה. בבית ספר זה, החלטת המנהלת לקבל את שבוע לימודים ארוך התקבלה פה אחד בצוות ויש הסכמה ושיתוף פעולה טוב של הצוות. אם היא אמרה כן לשבוע לימודים ארוך עליה לארגן את ביה"ס לאור זאת ולחשוב איך להעביר את תוכנית ביה"ס בצורת שבוע לימודים ארוך עם שעות אורך ורוחב. יש מורים שלדעתם אם מנהל מתנגד לשבוע לימודים ארוך מופעלים נגדו לחצים והוא חייב לקבל את שבוע לימודים ארוך או ללכת הביתה. המטרות, לדעת ההנהלה, הן שיושגו הצלחה, העמקה, העשרה, למידה, הוראה דיפרנציאלית, תרבות, שעות אורך/רוחב וגמישות. התנאים ההכרחיים להשגתן הם הגדרה ראשונית של מטרות והתחשבות באוכלוסיית התלמידים, ארגון נכון, משאבים (תוספת שעות, כ"א וגורמים בהפעלה מתאימים), כ"א מיומן וגמיש, התייחסות בית ספרית ליום שלם ותוכנית לימודים מתאימה.

ההנהלה רואה תוצאות חיוביות רבות: גמישות בעבודה, הצלחה בתחום הלמידה ובארגון בביה"ס ובניהול; הוגדלו השעות למיומנויות יסוד, יש הוראה דיפרנציאלית והיו למידה, העשרה והעמקה אשר השבוע הארוך מהווה להן כלי. היו הישגים במבחני משרד החינוך

ואפשר להראות להורים תוצאות בשטח. הרישום לכיתה א' עלה בהרבה. שחיקת מורים הוקלה ויש היכרות הדדית של מורים ותלמידים.

עם זאת, היו גם תוצאות שליליות: זהו אקט פוליטי חיצוני ומונחת ולא היו מספיק תכנון וחשיבה עמוקה על מטרות ועל זמן. יש יותר נזק מתועלת ויש בעיות וקשיים: למנהל יש פחות זמן ויש עומס על מורים ותלמידים ושחיקה של מורים. כן אין תיגמול למורים והם מרגישים פריירים. כל זה קורה כאשר ביה"ס מתמודד ממילא עם דימוי שלילי. לדעת ההנהלה, התנאים להצלחה הם חיבור מוצלח בין מטרות לבין הבנה של גורמים בהפעלה, ותגובה בהתאם לגורמים. ההנהלה רואה את מנהלת ביה"ס בראש הפעלת שבוע לימודים ארוך והצלחתה תלויה בשיתוף פעולה מלא של הצוות. למנהלת יש קשיים עם הסתדרות המורים, אך כשמנהל רוצה שבוע לימודים ארוך הוא ישכנע חשוב וחיוני.

נ'אח

התפישות של המורים ממוקדות בתחילת השנה בשבוע לימודים ארוך ובעיות וקשיים שבו, בתכ"ל, במנהל בית הספר ובארגון, ובסוף השנה בשבוע לימודים ארוך. התפישות של המנהל ממוקדות בתחילת השנה בכוח אדם ובסוף השנה בארגון.

העושר הרעיוני בינוני, הקול הוא של הסביבה, טבעו של שבוע הלימודים הארוך אינו ברור ובחלקו הוא תוצר, התפישה היא סטטית, אין אפשר לזהות כיוון השפעה של שבוע הלימודים הארוך, עומק התפישה בינוני והתפישה מגובשת מעט.

התפישות של המורים והמנהל על שבוע לימודים ארוך מכילות מעט מאוד תוכן, ואינן מגוונות. התוצאות השליליות של שבוע לימודים ארוך מרובות מן החיוביות.

בתפישות המורים התוצאות השליליות הן שאין מימון מספק – אין גמול ותמורה למורים, אשר מקופחים גם מבחינת מערכת שעות ויש קושי בשיכנוע מורים להישאר מאוחר ובבחירת תכ"ל וכ"א. ישנה שחיקה של מורים, מנהל וכוח אדם, עומס על תלמידים ומורים ותיקים, התנגדות מורים הורים, העדר הזנה ומיזוג, עייפות, שהות ארוכה יותר של מורים כאשר כבר יש קושי להורות וללמוד. הורים לא מרוצים.

התוצאות החיוביות הן תוספת זמן רב, מלמדים ולומדים בהוראה דיפרנציאלית, ועל ידי שילוב והדבקה משיגים העמקה והעשרה. ההורים מרוצים ויש תועלת לילדים; עוברים על כל תכה"ל; יש גמישות בתכ"ל ואפשר לבחור שעות ותוכניות אחרות.

בתפישת המנהל התוצאות החיוביות הן שנוסף לביה"ס כ"א מקצועי, יש שילוב פרויקטים ותכ"ל לפי הצורך, והגשמת רעיונות שקשורים לתכ"ל – קרב – יש שעות ארוך ורוחב וצורות למידה גמישות חדשות, כגון הוראה של נושאים בצורה בין תחומית. יש הצלחה חדשה של תלמידים. כולם לומדים רפלקטיבית על אופן ההפעלה.

התוצאות השליליות הן שיש בעיות וקשיים להפעיל שבוע לימודים ארוך מבחינת הזמן – עומס על מורים ותלמידים, יש התנגדות כ"א, הגורמים בהפעלה לא הוכשרו כראוי לפעול בשבוע לימודים ארוך ובהוראה והזמן בלתי מספיק ומתאים ואירגונו אינו גמיש.

בתפישת המנהל את שבוע לימודים ארוך אין לו תפקיד חשוב, והוא רק מביע את הרעיון ששבוע לימודים ארוך מבוצע לפי הבנתו נחישותו וצורת הארגון שלו. בניגוד לכך, בתפישות המורים את שבוע לימודים ארוך יש למנהל חשיבות מרכזית. הכל מתחיל ממנו, כי הוא צריך ליזום שבוע לימודים ארוך ולהסכים לו או לא. הוא הכתובת, הוא

אחראי לביה"ס, צריך לחפש משאבים אנושיים וכלכליים ואחראי לארגן את כל גורמי כ"א. המנהל אינו רוצה שיהיו בעיות וקשיים עומס וזמן ושחיקה, והוא צריך להיות טוב מוביל וחכם ובעל כוח ניהול ויכולת לארגן. הוא משפיע על הבנייה של תכ"ל לשבוע לימודים ארוך ומה שנכלל בה, כדי לנצל שבוע לימודים ארוך על ידי שיתמך בשעות שבוע לימודים ארוך ותכ"ל אחרות - קרב - כדי לפתור בעיות וקשיים. המנהל צריך לארגן ביצוע שבוע לימודים ארוך ודרכו מיישמים תכ"ל, כאשר הוא מארגן עם הצוות את כוח האדם, הזמן, תוכנית לימודים, למידה הוראה דיפרנציאלית גמישות ותרבות.

שערי ציון

מיקוד על שבוע הלימודים הארוך, הרעיון המקורי שלו ובעיות וקשיים בו, והגורמים שהצחתם תלויה בארגון. הקול הוא של המורים ושל הסביבה, אופי שבוע הלימודים הארוך אינו ניתן לזיהוי, התפישה היא סטטית, כיוון השפעה של שבוע הלימודים הארוך הוא לרעה, עומק התפישה בינוני והתפישה מגובשת במידה בינונית.

למורים בתחילת השנה המטרות היו שיהיו משאבים והצלחה בבתי ספר, תרבות טובה, העשרה ותהיה הזדמנות ליותר העמקה. האמצעים להשגת המטרות הן שיהיו תוכנית לימודים של משרד החינוך, החשבות בכ"א ובכל שאר הגורמים, היערכות לשבוע לימודים ארוך, וארגון שבוע לימודים ארוך מבחינת שעות אורך/רוחב, זמן.

כל תוצאות ההפעלה הן שליליות: לא רואים הצלחה כי המנהל נתקל בקשיים ואין לו מענה ליום לימודים ארוך; הייתה היערכות לא טובה, ביה"ס לא קיבל משאבים ולא היה מוכן מכל הבחינות; אין די גורמים בהפעלה ואין מספיק כ"א; התנגדות ההורים וכ"א שאמור להפעיל; שחיקה ותסכול רב; ארגון הזמן לא תמיד יוצר ניצול יעיל של הזמן, ויש בעיות וקשיים בשעות ארוך ורוחב, כי פחות גמישות לתת שעות רוחב, קוצצו שעות ארוך ורוחב, ויש שעות ארוך ונמנעות שעות רוחב; בתוכנית קרב נוצרו בעיות משמעת והמורים התנגדו לה; התוכנית נשארה כפי שהיא הלמידה התארכה ולא נוצר גיוון בלמידה, יש עומס גדול על המורים ומבחינת לימודים, עייפות של הילד לקראת סוף היום, יש התנגדות עקב פגיעה בלמידה, חוסר העמקה והעשרה, וכל זה לא תרם לאהבת התלמידים. יכלה להיות הצלחה אילו הייתה היערכות נכונה, שילוב של כל הגורמים ומסגרת של חוגים.

ההתייחסות היחידה למנהל היא שהוא אחראי מלמעלה על שבוע לימודים ארוך. למורים בסוף השנה היו יותר מטרות - לנצל את הזמן לזמן איכות, העשרת התרבות, העמקה, שתהיה למידה לא פרונטלית, אך פחות אמצעים: ידיעת המטרה של שבוע לימודים ארוך, ארגון חיצוני וגם של מנהל ביה"ס, הסתמכות על תוכנית לימודים, תיכנון לפרקי זמן קצרים וכ"א מוכשר. הם ראו רק מעט תוצאות שכולן שליליות: אין גמישות וישנה פגיעה בשעות הרוחב. ההתייחסות היחידה למנהל היא שהוא צריך לשתף את כל המורים.

המנהל רואה שהמטרות הן של משרד החינוך: העמקה העשרה, ולא מביע כל מטרה של בית הספר. המטרות יושגו על ידי מנהל בית הספר, תוכנית לימודים, ארגון זמן ולמידה. המנהל רואה שתי תוצאות חיוביות: יש יותר למידה והישגים, ומופחתים קשיים למשפחות על ידי השהייה של הילד בביה"ס. לעומתן יש הרבה תוצאות שליליות: לא

הייתה הקצאת משאבים, נוצרו קשיים, חסר כ"א, בוטלו שעות אורך ורוחב, יש עומס על מורים ומנהל, שחיקה, לא הייתה התייחסות לתגמול, התנגדויות (הורים מורים ותלמידים).

אברנאל

מיקוד על מנהל, כוח אדם, גורמים בהפעלת שבוע הלימודים הארוך, שעות אורך/רוחב והצלחה. העושר הרעיוני הוא נמוך, הקול הוא של הסביבה, אופי שבוע הלימודים הארוך לא ניתן לזיהוי, התפישה היא סטטית, כיוון ההשפעה של שבוע הלימודים הארוך אינו ברור, עומק התפישה בינוני והיא אינה מגובשת.

למורים באברנאל היו שתי מטרות – העמקה והעשרה, והצלחה נחשבה להשגתן. האמצעים לכך הם מנהל בית הספר שיש לו משאבים, כוח אדם, ארגון טוב, ושת"פ קודו גמיש. המנהל הוא האחראי, עם גורמים אנושיים/טכניים, לשבוע הלימודים הארוך. הנהלת בית הספר לא התייחסה למטרות או הצלחה, אלא תיארה את התוצאות שכולן חיוביות: תוספת שעות, תיגבור של מקצועות, הוראה דיפרנציאלית, חלוקת כיתה לקבוצות וקידום תלמידים, מערכת לימודים אקטיבית, מעניינת ומאתגרת, עניין בלמידה, למידה בשיטת חקר, וקיום פעולות ערכיות.

אל סאלם

מיקוד על שבוע לימודים ארוך והגורמים החיוניים לו, תלמיד, הצלחה, תכ"ל, מנהל וכוח אדם. העושר הרעיוני הוא נמוך, הקול הוא של הסביבה, שבוע הלימודים הארוך נוטה להיות תוצר, התפישה היא סטטית, ההשפעה של שבוע הלימודים הארוך היא לטובה וגם לרעה, עומק התפישה בינוני והיא אינה מגובשת.

מטרות המורים הן שתהיה למידה. מטרה של אחד מהם היא שבוע לימודים ארוך לא יתקיים בביה"ס. האמצעים להשגת למידה הם משאבים (מזון, מיזוג, ספרייה, אולם ספורט), גורמים להפעלה ומורים מומחים. התוצאות החיוביות למורים הן שיש משאבים, תרבות, זמן, והעמקה/העשרה. התוצאות השליליות הן שבוע לימודים ארוך מופעל על פי הוראה מגבוה - העמיסו אותו על המורים והמנהל - וצריך להישמע. יש יותר בעיות שבוע לימודים ארוך אינו עונה עליהן - של משאבים, זמן, שעות אורך/רוחב, בעיות וקשיים למורים, יש עומס, שחיקה והתנגדות. אין לתלמידים אוכל, קשה לעשות למידה ואין תוצאות בלמידה.

המורים לא אמרו מהי הצלחה, אך היא אינה תלויה בשבוע לימודים ארוך עצמו ותושג על ידי משאבים, הגורמים בהפעלה, הוראה דיפרנציאלית, ותכ"ל והעשייה ממנה.

בעיני המורים המנהל אחראי להצלחה ולדברים שיביאו להצלחה (גורמים בהפעלה, הוראה דיפרנציאלית, משאבים) והוא רוצה שתהיה למידה. המנהל וכוח האדם צריכים לעבוד יחד, והמנהל, ביה"ס וכ"א הם צוות הניהול של שבוע לימודים ארוך.

מטרות המנהל הן עבודה יעילה יותר ולמידה. הן יושגו באמצעות משאבים, תרבות, הצגות, מזון, מיזוג, גורמים להפעלה, מורים מומחים, תכ"ל שמותאמות למטרות הלמידה והפיכת שעות ארוך בכיתות א-ב לשעות רוחב.

עבור המנהל התוצאה החיובית היחידה היא שיש יותר שעות בבית הספר, והתוצאות השליליות הן מחסור במשאבים גורמים בהפעלה, ישנם בעיות/קשיים, עומס, שחיקה והתנגדות הורים. אין למורים תגמול הולם. התלמידים מפסידים כי הם רעבים, יש להם הסעות ואין להם זמן לעשות שיעורי בית.

שבוע לימודים ארוך הוא ההצלחה, שלשמה דרושים משאבים/תקציבים וגורמים ומורים מקצועיים יותר, תנאים פיסיים נוחים (מיזוג, בריכה, ספרייה, אולם ספורט, מזון, ילד שבע). המנהל לא התייחס לתפקידו וזיקותיו עם המורים.

קראון

מיקוד על תכ"ל, בית ספר, מנהל, הצלחה והגוף המבצע את שבוע הלימודים הארוך. העושר הרעיוני בינוני, הקול הוא של הסביבה, אופי שבוע הלימודים הארוך אינו ניתן לזיהוי, התפישה היא סטטית, ההשפעה של שבוע הלימודים הארוך היא לטובה וגם לרעה, עומק התפישה בינוני והיא מגובשת מאוד.

בתחילת השנה למורים הייתה רק מטרה אחת - העשרה והעמקה של התלמיד, אשר האמצעים להשגתה הם ארגון וגמישות לתלמיד. התוצאות החיוביות הן ששבוע לימודים ארוך מוסיף הרבה שעות, יש נושאים שאפשר להעביר לתלמידים בשבוע לימודים ארוך, ויש מורים שזה משלים להם משרה. השליליות הן ששבוע לימודים ארוך גוזל זמן ויש מחסור במשאבים לכל הנוגעים בסביבה, שגורם לבעיות שנוגעות לתלמידים, כגון, אוכל, ריכוז וקשב, ועומס בלמידה. ישנה התנגדות ממורים, תלמידים והורים להישאר בביה"ס, אשר המנהל נתקל בה לפעמים. הצלחה מתבטאת בתכנית הלימודים וגורמי הפעלה, שהם מורים, ביחד עם תלמידים, בהנחיית המנהל - מובילים להצלחה. המנהל מנחה את גורמי ההפעלה כפוף לתוצרי העבודה של שבוע לימודים ארוך.

בסוף השנה המטרה הייתה הפעלת שבוע לימודים ארוך, העמקה ולמידה. לשם כך דרושים משאבים, כ"א יעיל ומסכים לרציונל, ארגון, גמישות אצל הצוות החינוכי, ותכניות לימודים מתאימות, ייחודיות. התוצאות החיוביות הן שיש זמן שהייה ארוך בביה"ס והעמקה, ויש מורים שנוטים לראות את שבוע הלימודים הארוך בחיוב. התוצאות השליליות הן עומס ושחיקה אצל מורים ותלמידים, ואי תיגמול נאות למורים. זהו "בית ספר ליול"א האומלל". יש הורים שמתנגדים ולוקחים את התלמידים.

המורים מונים גורמים רבים להצלחה, מבלי לומר מהי הצלחה: משאבים, תכנית לימודים, השגת ארגון למידה ע"י מנהל ביה"ס, למידה, העשרה והעמקה. שיתוף פעולה של ההורים עם האידיאולוגיה של שבוע לימודים ארוך ותמיכה בו בבית. המורים רואים את המנהל כמי שצריך להשיג תיאום עם גורמים בהפעלה כדי לבנות תוכנית לימודים מיוחדת לשבוע לימודים ארוך ולארגן את המשאבים ותכנית לימודים לקראת המורים.

בתחילת השנה מטרת המנהל הייתה צורכי התלמידים. האמצעים להשגת המטרה הזו הוא ארגון גמיש שיאפשר לכל העוסקים בעשייה החינוכית להפעיל את התלמידים לפי ראות עיניהם, וסיוע של החברה עם התרבות הערבית הצומחת שלה. ההורים והתלמידים אינם מודעים למשמעות שבוע הלימודים הארוך. המנהל לא הסביר מהי הצלחה, אשר הכלים לה הם חומרה ומשאבים, וכן העמקה ולמידה. תפקיד המנהל לא הוגדר, אך יש לתת לו את הכלים המתאימים להפעלת התכנית, כדי שבוע לימודים ארוך ימצא את עצמו מול ערימה של קשיים שיביאו אותו למצב שהוא אישית צריך להתמודד.

גם בסוף השנה לא היו למורים מטרות והם לא התייחסו להצלחה. האמצעים הדרושים לבית הספר הם בניה והתאמת תכניות הלימודים למציאות. התוצאה היחידה שתוארה היא עומס שנוצר בגלל הרבה סיבות. תפקיד המנהל אינו מתואר, אך להשגת הצלחה נדרשת ממנו הרבה גמישות בקבלת החלטות מול המערכת.

חנה סנש

בתפישה אין מיקוד, העושר הרעיוני נמוך, הקול הוא של הסביבה, אופי שבוע הלימודים הארוך אינו ברור, התפישה היא סטטית, כיוון ההשפעה של שבוע הלימודים הארוך אינו ניתן לזיהוי, התפישה אינה עמוקה ואינה מגובשת.

המטרות של המורים הן שינוי, הארכת יום הלימודים, קידום תלמידים והעשרה. המורים מנו אמצעים רבים מאוד להשגת המטרות הללו. איגום כל המשאבים, תיכנון לפי הגורמים בהפעלה, כ"א וארגון, ארגון משאבים וגורמים בהפעלה, והפעלת כל הגורמים. דרושים יותר כ"א, קשרים בין הנהלה, מנהל ומערכת. דרושה התחשבות בבעיות/קשיים, ארגון, כ"א, גמישות וגורמים בהפעלה. דרוש מיקוד וארגון סביב הבעיות שרוצים לפתור. צריך התארגנות יעילה וידיעה מי ילמד בשעות האחרונות. ניצול שעות שבוע לימודים ארוך כשעות רחב ואורך, לתת יותר שעות רחב מאשר אורך וגורם מארגן שימקד הלמידה וייצור למידה רב תחומית בצורת עבודה בקבוצות קטנות. דרושים תנאים פיזיים: הזנה, מיזוג, רווחת המורה, תחזוקה שוטפת.

לשבוע הלימודים הארוך ישנה תוצאה חיובית אחת, והיא, אוטונומיה למורים וגמישות להחליט מה ללמד. התוצאות שליליות הן תנאים גרועים: אין מזגנים ומים, קשיים של הזנה, אין ספרייה, לא היו מחשבים, טלוויזיות וטייפים, ועריכת ישיבות בשעות מאוחרות. אין תנאים ללמידה ויש קשיים בלמידה. יש התנגדות של מורים וחלק מההורים. המטרה התפספה ונכשלה.

אין הסבר מהי הצלחה, ואין התייחסות למנהל וזיקותיו עם המורים.

למנהל אין מטרות, אך דרוש לו כ"א מיומן שיוכל ללמד הוראה דיפרנציאלית, לא משעממת, איכותית ויעילה. שבוע לימודים ארוך הוא חלק אינטגרלי ממדיניות, מתכנית לימודים וארגון, ותוצאותיו שליליות: חוסר משאבים ותנאים והתנגדות של צוות המורים. התנאים להצלחה, שטבעה לא פורש, הם הוראה דיפרנציאלית, למידה, גמישות, זמן, העמקה והעשרה.

ויצמן

בבית הספר הזה היה רק פרופיל תפישתי של המורים, מפני שבכל המפות הקוגניטיביות היה רק ביטוי אחד שהכיל את המושג "שבוע לימודים ארוך".

המיקוד הוא על תכ"ל, בית ספר, מנהל ולמידה. העושר הרעיוני הוא נמוך, הקול הוא של הסביבה, אופי שבוע הלימודים הארוך אינו ברור, התפישה היא סטטית, כיוון ההשפעה של שבוע הלימודים הארוך אינו ניתן לזיהוי, התפישה אינה עמוקה ואינה מגובשת.

המשמעות של שבוע הלימודים הארוך היא "משאב" (ללא ציון מטרות), שאי לו מטרות או הצלחה, אשר מצידה מותנית בארגון נכון של כ"א, גורמים בהפעלה והקצאת משאבים.

דימון

מיקוד על שבוע לימודים ארוך, ההתארגנות לקראתו הפעלת והבעיות והקשיים שבו, ארגון וכוח אדם. העושר הרעיוני הוא בינוני, הקול הוא של הסביבה ושל המורים עצמם, אופי שבוע

הלימודים הארוך תוצר, התפישה היא סטטית, כיוון ההשפעה של שבוע הלימודים הארוך אינו ניתן לזיהוי, עומק התפישה בינוני, התפישה מגובשת מאוד.

מטרות המורים הן שבוע הלימודים הארוך כדבר מוצלח, שיהיה מינון נכון של ארגון, משאבים כ"א וחלוקת זמן טובה, ושתהיה העברה של תכ"ל שבנויה מהנושאים הנדרשים ועם זאת, שיהיו העמקה/העשרה ותרבות.

האמצעים להשגת המטרות הם משאבים (מיזוג, חדרים), גורמים בהפעלה, כ"א וציוד, שיהיו מחשבה על בעיות וקשיים ועל גורמים בהפעלה, כ"א, זמן ומשאבים והתחשבות בכ"א וגמישות של הגורמים המפעילים מבחינת ארגון, כ"א, משאבים, זמן ועומס. דרוש ארגון מדויק ומינוי של גורמים שיהיו אחראים להפעלה תקינה. בתחום הפדגוגי דרושים בנייה של תכ"ל, מתן שעות רוחב ומניעת למידה בשעות מאוחרות.

התוצאות החיוביות הן מעטות מאוד: היה ארגון ובהתחלה עסקו בבעיות ותיכנון שבוע לימודים ארוך. היו הצלחה, ארגון, גמישות, וישנה תכ"ל שיש בה למידה, העמקה והעשרה.

התוצאות השליליות מרובות ביותר. שבוע הלימודים הארוך הונחת/הוכתב מלמעלה, ושם לא חשבו על הצרכים והדרישות של שבוע לימודים ארוך ולא נתנו מענה/חשיבה ומעורבות. לכן יש בעיות וקשיים, אין הצלחה לארגן את ביה"ס ולהיערך מבחינת מזון, מיזוג צרכים פרטיים למורים. גורמי הפעלה לא שותפו בהתארגנות לקראת שבוע לימודים ארוך ויש מחסור בגורמים כאלה, כמו גם בארגון, במשאבים בכ"א (לחוגים), בציוד (לחוגים). יש התנגדות (של המנהל, כ"א, מורים ותלמידים), השחיקה רבה יותר (מורים, תלמידים), יש עומס על המורות, כ"א, והתלמידים, ולחצים (למורות אין פתרון לילדיהן). יש קשיים לעמוד בדרישות תכ"ל ופעולות שבוע לימודים ארוך. ייתכן שהילדים לא קיבלו משהו בשבוע לימודים ארוך, כי הוא דומה לשמרטפות ולא הושגו העמקה והעשרה. אין לילדים אין זמן לחוגים אישיים. הזמן מחולק לא טוב, כי לקחו לנו שעות רוחב ואין זמן לגמישות, ויש פגיעה בזמן הלמידה. לא הוקדשו שעות להעשרה/העמקה ועזרה לחלשים. יש פגיעה ברמת הלמידה ואיכותה.

עבור המורים הצלחה היא עצם הארגון הראשוני, העמקה והעשרה. התנאים לה הם להקדיש יותר חשיבה על הצרכים בשבוע לימודים ארוך מצד הגורמים למעלה, מינון נכון של ארגון, משאבים וכ"א, הפעלה נכונה וארגון יעיל ונכון שיספקו זמן ארוך להעמקה והעשרה וקצב לא מהיר. פתירת בעיות וקשיים. דרושה תכ"ל שיש בה נושאים, העמקה ותרבות.

המורים רואים את המנהלת כיוזמת את שבוע הלימודים הארוך, מנסה ליצור ארגון בביה"ס, מפעילה את שבוע הלימודים הארוך ואחראי ומפקח. על תכ"ל שברשותה ועל הגורמים המפעילים, כמו גם על בעיות וקשיים. את תוכנית הלימודים בונים המנהלת וצוות המורים.

למנהלת יש מטרות רבות: להפעיל שבוע לימודים ארוך, להמשיך להיות ביי"ס ולשים דגש על בעיות ביה"ס, להרוויח שעות ארוך/רוחב, תכ"ל, הוראה דיפרנציאלית, העמקה/העשרה, תרבות, הצלחה ולמידה; לפתור בעיות מיוחדות בבי"ס (השפה של הילדים העולים).

האמצעים להשגת המטרות הם התחשבות בבעיות/קשיים, ארגון, כ"א, גמישות, וגורמים בהפעלה; תיכנון לפי הגורמים בהפעלה, כ"א וארגון, ושיהיה יותר כ"א. מיקוד וארגון סביב

הבעיות שרוצים לפתור, ארגון משאבים וגורמים בהפעלה, שאחד מהם ימקד הלמידה וייצור למידה רב תחומית.

המנהלת רואה מיספר תוצאות חיוביות: שבוע לימודים ארוך טוב לעומת העדר מסגרת לילדים. יש יותר שעות ויותר שעות רוחב, ובטלה השעה השמינית, יש העשרה של תכ"ל ושיפור באיכות ההוראה, העמקת יתר והעשרת ההוראה על ידי שתי מורות בכיתה וקבוצות למידה להוראה דיפרנציאלית. יש שילוב בין גילאים (בחוגים). המנהלת רואה חיוב בשבוע לימודים ארוך שיכולות להיות לו תוצאות אפשריות חיוביות: יהיו משאבים וניצול אפקטיבי של השעות הנוספות להגמשת תכ"ל - הפעלתה בדרכים חלופיות - הוראה דיפרנציאלית, העמקה/העשרה, שעות אורך/רוחב ותרבות.

עם זאת ישנן תוצאות שליליות רבות: היו בעיות/קשיים עם ארגון, כ"א, גיוס כ"א מתאים, אי הכנת הקרקע לשבוע לימודים ארוך, לגמישות ולגורמים בהפעלה. בינתיים אין הצלחה משבוע לימודים ארוך, שהוא לקוי אצלנו, והמנהלת לא הצליחה לגרור את המורים, שיש עליהם, כמו עליה, עומס עצום, המתבטא גם בשהייה מתארכת (גם למנהלת) לשעה השביעית, ולא כל המורות מסכימות/רוצות לעבוד בשבוע לימודים ארוך. ישנה שחיקה של המורים והתנגדות שלהם. חסרים תנאים (אין מיזוג, מזון, תאים לילדים, מקום מנוחה למורים, עבודת מזכירות, שרתות וניקיון). אין למידה ויש פגימה בתכ"ל (עומס של חומר שבוע לימודים ארוך הספיקו) ובהקניית חומר חדש בסוף היום, ולא נעשתה עבודה על השפה של הילדים. תכ"ל שנבחרה אינה מתאימה, וישנם גורמי הפעלה (המורים) בלתי מקצועיים ובלתי מתאימים שאינם מלמדים בשעות שבוע לימודים ארוך. יש יותר דגש על בילויים וכף, ובצהריים שבוע לימודים ארוך הוא שמרטף ולא משיג דבר, וגם המפעילים רואים עצמם כשמרטפים.

עבור המנהל ההצלחה פירושה ניצול אפקטיבי של השעות הנוספות, והתנאים לה הם התחשבות רבה בגורמים בהפעלה, בניצול המשאבים וכ"א, ורצון המנהל. המנהל נמצא מעל לכל, ועליו להתמודד עם שבוע לימודים ארוך, ב"ס, והתנגדות (תלמידים, הורים, מורים), תוך שהוא לוקח בחשבון את כל המושגים האחרים במפה. עליו לראות החיובי בשבוע לימודים ארוך, לגרור את המורים אחריו, ולהתגמש בסידור המערכת מול צורכי המוסד.

קשת נפתלי

מיקוד על שבוע הלימודים הארוך, הצלחה למידה, בית ספר, כוח אדם העמקה והעשרה, תרבות וזמן.

העושר הרעיוני הוא בינוני, הקול הוא של הסביבה ושל המורים עצמם, אופי שבוע הלימודים הארוך תוצר, התפישה היא סטטית, שבוע הלימודים הארוך משפיע לטובה, התפישה אינה עמוקה, התפישה מגובשת בינוני.

איפיון כללי: התפישות של המורים ממוקדות בתחילת השנה בשבוע לימודים ארוך, הצלחה ולמידה, ובסוף השנה בשבוע לימודים ארוך ובהעמקה והעשרה. התפישות של המנהל ממוקדות בתחילת השנה בזמן ובבית הספר, ובסוף השנה בכוח אדם, העמקה והעשרה ותרבות.

בתפישות של המורים והמנהל בבית הספר קשת נפתלי התבטא השימוש בשבוע לימודים ארוך בשעות ארוך ורוחב באופנים חיוביים רבים. שבוע לימודים ארוך מזמן תוספת זמן, יותר כ"א ומשאבים. לכן יש פחות לחץ ושחיקה, כי המנהל יכול לארגן את הזמן ותכ"ל דיפרנציאלית ואת ביה"ס בצורה גמישה בשעות ארוך ורוחב שתתאים למיבנה וצורכי ביה"ס ותלמידיו (חוגים לכל הילדים). היה צורך לבנות תכ"ל נוספת וללמוד מהי תכ"ל משמעותית, ולהוסיף צורות עבודה. לכולם יש הזדמנות ללמוד: שבוע לימודים ארוך משפר נקודת הזינוק והילדים מצליחים יותר ויש זמן רב יותר ללמידה טובה יותר ולהיות תרבותיים, ולמורה יש יום חפשי המאפשר לה ללמוד אך גם זמן (שעות עבודה) מועט יותר. ישנן גם תוצאות שליליות מעטות: התנגדות הורים, שחיקה ועומס על המורים, קושי לעבוד שעות רבות.

שבוע לימודים ארוך הכניס אתגרים למערכת – נדרשו משקפיים אחרים על ביה"ס והעשייה שלהם, חשיבה אחרת על תרבות בית ספרית אחרת – ארגון ותרבות וגורמים בהפעלה גמישות, התארגנות אחרת של המורים וכ"א אחר ושל הזמן.

נרקיסיים

מיקוד על שבוע הלימודים הארוך אירגונו ותוצאותיו, סיבות להתנגדות לשבוע הלימודים הארוך, למידה, זמן.

העושר הרעיוני הוא בינוני, הקול הוא של הסביבה, אופי שבוע הלימודים הארוך לא ניתן לזיהוי, התפישה היא סטטית, שבוע הלימודים הארוך משפיע לרעה, עומק התפישה בינוני, התפישה מגובשת במעט.

מטרות המורים הן שיהיו תוספת למערכת הרגילה ויותר תרבות מהרגיל. שיהיו הישגים גבוהים, העמקה, העשרה, שעות ארוך ורוחב ולהמשיך למידה. האמצעים לכך הם להתחשב טוב יותר בכל הגורמים שמביאים לאסון שבוע לימודים ארוך, שיהיה ארגון של כ"א מקצועי מתוך ביה"ס וגורמים חיצוניים שיפעלו טוב. שיהיו משאבים וארגון נכון וגמיש כך שתכנית הלימודים תהיה חלק משבוע לימודים ארוך. שיהיו זמן, שעות ארוך ורוחב מתאימות לצרכים, שיהיו גמישים.

התוצאות כולן שליליות: שבוע לימודים ארוך הוא אסון, עבדו בצורה לא מסודרת ויש בעיות בארגון, יש קשיים, איכות התכנית אינה טובה, אין למידה כמצופה וההישגים ירדו, לא הוכנסו יותר פעילויות תרבות, התנהגות הילדים פחות תרבותית ויש עמם בעיות. העמקת שחיקה, עומס (מערכת, תלמידים ומורים). ישנה הרעה של התנאים למורים ופגיעה בזכויותיהם והתנגדות של כוח עבודה והורים. לתלמידים יש חוסר הזנה ועליהם לשהות בבית הספר הרבה זמן. המנהלת שאפה להצלחה אך היא מאד עמוסה ולא פשוט לה, כי יש קשיי ניהול וארגון גדולים בהרבה.

התנאים להצלחה הם קבלת כל התנאים שהוחלט מהעירייה, שתוף פעולה בין המנהל, כ"א בית ספרי וגורמי הפעלה חיצוניים, וגמישות מצד המנהל והמורים. בראש עומד המנהל אשר אחראי מתוך ביה"ס, קובע כ"א ומנווט את ביה"ס.

להנהלה יש המטרה של ביצוע תכנית לימודים שתהיה בה העמקה והעשרה. האמצעים הם התחשבות בבעיות/קשיים, בארגון, בכ"א, התייחסות לשחיקה ועומס, הערכות לגמישות, ל

תכנן לפי הגורמים בהפעלה, כ"א וארגון, לקבל יותר כ"א ומורים וארגונו בצורה של שעות אורך רחב.

התוצאות החיוביות הן שיש תרומות בהעמקה, העשרה, למידה ותרבות, והבעיות נפתרו בעזרת גמישות, הוראה דיפרנציאלית, שעות אורך רחב.

התוצאות השליליות הן שהמנהל קיבל הנחתה שצריך לבצע מלמטה כלפי מעלה וצריך לארגן את שבוע הלימודים הארוך. ישנם קשיים, עומס, בעיות וקשיים, שחיקה והתנגדות קשה מאד. ההנהלה לא פירטה מהי הצלחה, אך התנאים לה הם שיהיה גורם מארגן שימקד הלמידה וייצור למידה רב תחומית, שיהיה מיקוד וארגון סביב הבעיות שרוצים לפתור, ושהיו ארגון, משאבים וגורמים בהפעלה. צריך אמונה ורצון של המנהל לארגן שבוע לימודים ארוך והוא צריך לארגן את הביצוע עם הצוות.

בן צבי

מיקוד על שבוע הלימודים הארוך, הצלחה, גמישות ותכ"ל.

העושר הרעיוני בינוני, הקול הוא של המורים והסביבה, לא ברור אופי שבוע הלימודים הארוך אך הוא גם תוצר, התפישה היא סטטית, לשבוע הלימודים הארוך יש השפעה לטובה, התפישה אינה עמוקה ואינה מגובשת.

התפישות בבית הספר נמדדו רק בסוף השנה. מטרות: המטרות של המורים היו למידה אפקטיבית והצלחה, ומתן קרש קפיצה לאוכלוסייה ולנשים ומנוף לילדים בעלי צרכים מיוחדים: מצויינות ובעלי צרכים מיוחדים, העשרת תרבות אצל ילדים וזמן איכות למורה ולתלמיד. אלה יושגו על ידי משאבים, ארגון נכון של ביה"ס, זמן ויותר כ"א, ותכנית לימודים.

המורים רואים רק תוצאות חיוביות: יש יותר שעות ומנהל בית הספר מאפשר אוטונומיה למורים. הוא מגלה גמישות בשעות אורך/רוחב ומפזר את המשאבים כך שהמורה והילד נהנים. למורה ניתנת אפשרות לתמרון בין השעות ולהפעיל שיקול דעת אישי. בעזרת ניהול וארגון נכונים של צוות העובדים, כ"א וגמישות של הזמן הארוך יותר יש גמישות בתכנית הלימודים, מגיעים ליותר ילדים על ידי דרכי הוראה מגוונות ותכניות לימודים שמביאות ללמידה, העמקה, העשרה, תרבות אחרת, סדר עדיפויות, טיולים. להורים יותר קל מבחינה כלכלית כי חוסכים במשאבים, והקשר בין קהילה לביה"ס מתהדק. למנהלת ביה"ס יש גמישות לרצות גם את המורים, לטובת התלמיד. המורה יכול להתקדם ולצאת ללימודים. יש תכתיב של שבוע לימודים ארוך שמחייב את המנהל לארגון קצת אחר, שהקשר של המורים דרך המנהלת יוביל ללמידה רחבה יותר, להעשרת התרבות של האוכלוסייה. המורים לא הסבירו מהי הצלחה, אך היא מותנית במשאבים פיסיים/כלכליים נכונים, בקשר בין מנהלת ביה"ס, במדיניות ביה"ס, בניווט של התכנית והקישורים בין הילד והקהילה – המשולש תלמיד-הורה-מורה כשבאמצע המנהל, בכ"א מיומן המוביל תכניות לימודים ייחודיות לשם העמקה והעשרה.

בסוף השנה מטרת המנהלת הייתה יום לימודים ארוך בכ"א. האמצעים לכך הם ארגון של יום לימודים ארוך שיש בו תחומי עניין שונים לילדים (העמקה/העשרה) ותכנית לימודים שעוברת כל היום ולא רק בסופו, וכוללת את צוות ביה"ס שמלמד ומפעיל יום לימודים ארוך, שבו יש

תרבות ואומנות המתבטאות בהצגות, מחול, קונצרט, ביקורים במוזיאונים, טיולים, ארגון הפנאי/תרבות ומתקשרות לתכנית הלימודים. הגורמים המהותיים להפעלה של יום לימודים ארוך ע"י הורים, מורים ומנהל הם אחריות משותפת ושיתופיות. המנהלת לא הזכירה תוצאות או הצלחה. ההצלחה תושג על ידי 3 גורמים התלויים זה בזה: תקשורת בין אישית, קבלת החלטות משותפת והתלבטויות.

הגנים עם שבוע לימודים ארוך

גן האשכול

התפישה ממוקדת בשבוע הלימודים הארוך, בהורים ובמסגרת המורחבת. העושר הרעיוני גבוה, הקול הוא של הסביבה, אופי שבוע הלימודים הארוך אינו ניתן לזיהוי, התפישה סטטית, לשבוע הלימודים הארוך יש השפעה לטובה, עומק התפישה נמוך והיא אינה מגובשת.

אילן

התפישה ממוקדת בשבוע לימודים ארוך, העושר הרעיוני מועט ביותר, הקול אופי שבוע הלימודים הארוך אינו ניתנים לזיהוי, התפישה סטטית, לשבוע הלימודים הארוך יש השפעה לטובה ולרעה, עומק התפישה נמוך והיא אינה מגובשת.

אין הסבר על מטרות או הצלחה, ויש שתי תוצאות חיוביות - יש העשרה רבה והרבה זמן שתורם לילדים - ושתי תוצאות שליליות - שבוע לימודים הינו ארוך וגורם לעייפות לילדים ולכ"א. להצלחה דרושים כ"א ומשאבים ועבודת צוות גננת-סייעת.

תדהר

התפישה ממוקדת בגננת, העושר הרעיוני נמוך, הקול אינו ניתן לזיהוי, אופי שבוע הלימודים הארוך אינו ניתן לזיהוי, התפישה סטטית, לשבוע הלימודים הארוך יש השפעה לטובה, עומק התפישה נמוך והיא אינה מגובשת.

ארז

התפישה ממוקדת בגננת, בהורים ובלומד. העושר הרעיוני נמוך, הקול של הסביבה, אופי שבוע הלימודים הארוך אינו ניתן לזיהוי, התפישה סטטית, לשבוע הלימודים הארוך יש השפעה לטובה, עומק התפישה בינוני והיא אינה מגובשת. אין התייחסות למטרות והצלחה, והתוצאות החיוביות הן הצלחה עבור הגננת, ההורים והלומד: הלומד יוצא נשכר בשהייה ממושכת יותר בגן, למידה נוספת, חוגי העשרה ומקבל ארוחה חמה מדי יום, שבוע לימודים ארוך היה קיים אצל כולם לפני יום לימודים ארוך. הגננות לומדות על הלומד דברים נוספים שבוע לימודים ארוך ידעה והכירה קודם לכן ויש הרבה סיפוק ונתינה לילדים, וגם יומיים חופשיים בשבוע כדי לחזור בכוחות מחודשים. יש רק שתי תוצאות שליליות: קשיים ועייפות בעבודה. בנוגע לגננת - יש שיתוף פעולה בין גננת-אם (כ"א) לבין גננת משלימה, שהוא הדוק ורצוף יותר לגבי תכניות ורצף הנושאים הנלמדים.

גן איריס

התפישה ממוקדת בשבוע הלימודי הארוך. העושר הרעיוני גבוה, הקול של הגננות והסביבה, אופי שבוע הלימודים הארוך אינו ניתן לזיהוי, התפישה סטטית, לשבוע הלימודים הארוך יש השפעה לרעה, עומק התפישה נמוך והיא מגובשת באופן בינוני.

המטרה היא ששבוע לימודים ארוך יהיה מוצלח, אך לא נאמר מהי הצלחה. מטרות שבוע לימודים ארוך לא כ"כ ברורות לגננות - אינטרס של מי הן צריכים לשרת, של ההורים? איזה אינטרס שלהם? האם של משרד החינוך?

צריכה להיות. אמצעים להשגת המטרות הן אפשרות לבחור אותן, משאבים וכ"א, ודאגה לצרכים הגופניים ולגן - מחשב, פינות עשירות, מתקנים ומיזוג. ההצלחה תלויה בגננת ובכל הגורמים הקשורים לפרויקט, ודרושה המון גמישות מצד הגננת. דרושים יותר הפעלה של הגוף.

התוצאות בחיובית היא יותר זמן לתכנון ולהתארגנות, והשליליות הן ששבוע לימודים ארוך לא מוצלח וכל התכנית מלאה קשיים. התנאים להצלחה הם שההורים יקחו יותר אחריות בחינוך הילד ובהשקעה בילד בלמידה.

בנוגע לתפקיד הגננת, היא צריכה לתכנן בצורה נכונה ואז תספיק הכל ונדרשת ממנה המון גמישות כדי לנצל נכון את מה שיש.

סתיו

התפישה ממוקדת בהורים ובשבוע הלימודים הארוך. העושר הרעיוני נמוך, הקול של הסביבה, שבוע הלימודים הארוך הוא תוצר, התפישה סטטית, השפעת שבוע הלימודים הארוך אינה ניתנת לזיהוי, עומק התפישה נמוך והיא אינה מגובשת.

המטרות הן ששבוע לימודים ארוך לא יהיה רק בייביסיטר ושתהיה למידה. האמצעים לכך הם תכנית לימודים, ולא סתם בייביסיטר על הילדים, ושההורים ידעו שיש תכנית לימודים ולא רק בייביסיטר כמצטייר בציבור. ישנן רק תוצאות שליליות:

יש קשיים שונים, והתנגדות הורים, שהיו רוצים שתינתן להם האפשרות לבחור אם להשתתף או לא, קשה להם להיפרד מהילד להרבה שעות, הם דואגים איך הילדים אוכלים ולא תמיד מרוצים מכ"א בשבוע לימודים ארוך. הגננת מתמודדת עם ההתנגדות של ההורים שבוע לימודים ארוך רוצים להשאיר את הילדים, ומתעייפת מעבודה של יום שלם. אין הסבר מהי הצלחה, והתנאים לה הם שיהיה ארגון לקראת שבוע לימודים ארוך והוא לא סתם יום. צריכה להיות אפשרות בחירה לגננת האם לעבוד בשבוע לימודים ארוך ובחירה של כ"א - אז תהיה פחות עייפה. הגננת וההורים צריכים להתרגל לשבוע לימודים ארוך ויתגברו על הקשיים.

גן יסמין

התפישה ממוקדת בשבוע הלימודים הארוך ובבעיות והקשיים שבו. העושר הרעיוני גבוה, הקול של הגננות והסביבה, שבוע הלימודים הארוך הוא תוצר ותהליך, התפישה סטטית, לשבוע הלימודים הארוך יש השפעה לטובה, עומק התפישה נמוך והיא אינה מגובשת.

דימון

התפישה ממוקדת בשבוע הלימודים הארוך. העושר הרעיוני נמוך, הקול של הגנות והסביבה, שבוע הלימודים הארוך הוא תוצר, התפישה סטטית, לשבוע הלימודים הארוך יש השפעה לרעה, עומק התפישה נמוך והיא מגובשת באופן בינוני.

אין התייחסות למטרות והשגתן. ישנן הרבה תוצאות חיוביות: הגנת נמצאת במסגרת אוטונומית ויש לה הצלחה בשבוע לימודים ארוך. יש לילדים גמישות לממש את הצרכים שלהם לפי בחירתם ויש גמישות לשינויים וזמן אשר מנוצלים להעשרה ולמידה. שבוע לימודים ארוך מאוד מעשיר בתכניות לימודים נוספות ילדים אשר הוריהם עובדים והם לא ברחוב או דבוקים לטלוויזיה. הילדים מצליחים בהעשרה, במיוחד אלה שהוריהם לא נותנים להם מספיק העשרה. ההורים מרוצים ושמחים מכך שהילדים נמצאים בשבוע לימודים ארוך ואף הורה לא מתנגד לשבוע לימודים ארוך. התוצאות השליליות הן שהגנת מזניחה את הילדים שלה ותמיד מביאים גנות שבוע לימודים ארוך מספיק טובות.

הצלחה היא שתהיה העשרה ולמידה לילדים. התנאים להצלחה הם הרבה משאבים: למידה, העשרה, תכנית לימודים, כ"א, וביצוע מוצלח של כולם. דרושה גנת טובה שלמדה תכניות לימודים והעשרה, שתכנן את הפעילויות תוך ארגון וגמישות בעזרת משאבים כספיים וכ"א, תכנית לימודים מבחון, תוך התחשבות בצרכים הגופניים ובעייפות של הילדים בשעה זו. רצוי שהגנת תועשר בתחומים כמו אמנות ומוסיקה, או תכנית לימודים אחרת, כדי לקל עליה את שבוע לימודים ארוך ולהעשיר את הילדים, ושתהיה גם גנת אחרת, בכדי שהילדים יחוו את חילופי האנשים כיום חדש, שמתחיל עכשיו בגן.

צריך לתת אפשרות בחירה להורים אם לשלוח את הילדים לשבוע לימודים ארוך או לא.

אביבית

התפישה ממוקדת בשבוע הלימודים הארוך ובעייפות שבו. העושר הרעיוני גבוה, הקול של הסביבה, שבוע הלימודים הארוך הוא תוצר ותהליך, התפישה סטטית, לשבוע הלימודים הארוך יש השפעה לטובה ולרעה, עומק התפישה גבוה והיא אינה מגובשת.

המטרות הן שיהיו תכנית לימודים יותר עשירה ודברים כמו חוגים.

האמצעים להשגת המטרות הם תגבור של כ"א ביחס ליום רגיל, ארגון מבחינת ציוד וכוח אדם, ומשאבים להתארגנות טובה יותר. יש להיענות לצרכים, להיות גמיש כדי לשנות לקראת הילד אם לא רצה את מה שתיכננו לו, על מנת שיהיה לו חשק למשוך את הזמן. דרושה פעילות גופנית בגלל הזמן הרב.

יש לתת להורים לבחור אם הילדים שלהם ילכו לשבוע לימודים ארוך. משרד החינוך צריך לעזור בבחירת כ"א, בהשקעות משאבים ובתכנון היום, בגמישות לקשיי היום-יום. תכנון להשגת ארגון טוב ועמוק יותר של תכנית לימודים. גנת עם כוח פיסי, רגועה, רעננה ולא עייפה.

התוצאות החיוביות הן הרבה גמישות מבחינת הזמן, והצלחה גדולה עד הצהרים. יש תרומה לשכונה ולקהילה בהעשרה ובהחזקת הילדים במסגרת מוגנת ובשיתוף הורים בתכנית הלימודים הקשורה לשבוע לימודים ארוך.

התוצאות השליליות רבות: לא ניתנת העשרה. שבוע לימודים ארוך התחיל מקשיים, בעיקר של ארגון וזמן, ומציאת ממלאת מקום, כי הגננת עזבה ויש יותר היעדרות של כ"א. תכנון כ"א היה שרירותי ללא שיקול דעת והתאמת כ"א לשבוע לימודים ארוך - המפקחת שיבצה גננת שלא מכירה את נווה יעקב שהיא שכונת מצוקה. יש הורים שמתנגדים לשבוע לימודים ארוך כי הילדים שלהם מגלים יותר בעיות התנהגות, ולא הייתה תמיכה מצד ההורים ולא ניתנו הנחייה והדרכה פדגוגיות מהמפקחת במשרד החינוך. יש עייפות נפשית בגלל כל הקשיים שהגננות צריכות להתמודד איתם לבדן, כי לא הייתה אוזן קשבת ולא שאלו איך הן מרגישות עם כל הקשיים. השבוע לא תוכנן, והרבה פעמים סדר היום משתבש והגננות מרגישות בלתי מאורגנות מבחינת הזמן וסדר היום בגן.

נתנו לגננות לעשות במשאבים כרצונן ללא הדרכה והמשאבים המינימליים שניתנו לא נוצלו לשבוע לימודים ארוך אלא בגן כולו. קבוצת ילדי הגן - בצהרים כשמסיימת באחת והמחליפה מגיעה, מרגישה שלא נפרדים נכון מהילדים. הגננות עייפות בסוף היום ויש ילדים שקשה להם, כי הם קמו מוקדם ולאחרים קל יותר. יש קשיי ריכוז של הילדים, והם תוססים יותר או עייפים יותר. יש פגיעה כספית ובארגון הזמן הפרטי של הגננות.

הצלחה ותנאים לה: שיהיו כ"א נוסף, תכנית לימודים, העשרה, גמישות ומתן אפשרות בחירה לילדים ושיתוף רב יותר של הורים בתכנית הלימודים. צוות הגננות צריך להחליט יחד עם הגננת על סדר יום, העשרה, זמני העבודה ולגלות גמישות הדדית.

ברוש

התפישה ממוקדת בגורמים טכניים בשבוע הלימודים הארוך. העושר הרעיוני מוך, הקול של הסביבה, אופי שבוע הלימודים הארוך אינו ניתן לזיהוי, התפישה סטטית, לשבוע הלימודים הארוך יש השפעה לטובה ולרעה, עומק התפישה נמוך והיא אינה מגובשת.

אין מטרות וצריך להשקיע זמן ותכנון נאות בשבוע לימודים ארוך. התוצאות שליליות: המסגרת מוכתבת בעוד שצריך לבוא כבחירה ולא כפייה, גם לצוות בגן וגם להורים.

עזבה

התפישה ממוקדת בשבוע הלימודים הארוך. העושר הרעיוני נמוך, הקול של הגננות והסביבה, אופי שבוע הלימודים הארוך אינו ניתן לזיהוי, התפישה סטטית, לשבוע הלימודים הארוך יש השפעה לטובה ולרעה, עומק התפישה נמוך והיא אינה מגובשת.

המטרה היא העשרה, שתושג על ידי משאבים נאותים יותר, שכוללים גם כ"א, והתחשבות בסייעת על ידי מתן תנאי עבודה ושכר טובים יותר ושעת מנוחה ביום הארוך. דרושה גם תכנית לימודים מובנית ע"מ שיהיה ארגון וסדר במשך היום.

ישנן תוצאות חיוביות אחדות: נפתרו בעיות להורים עובדים או עם ילדים בעייתיים, נענו צורכי הקהילה בכך שהילדים לא מוזנחים ומנסים לטפח דור יותר מוצלח. תכנית הלימודים השתנתה מבחינת תכנון, ארגון, למידה וגמישות, והזמן הארוך יותר מאפשר לתכנן את היום ולארגן את הלימודים בצורה גמישה יותר ורגועה יותר.

התוצאות השליליות הן שזו מסגרת מוכתבת מהמשרד שגורם לעייפות מרובה לעובדים כי דורש מהם מאמץ גופני גדול ושוחק אותם מאוד, מבלי לתת פיצוי נכון או אפשרות לסייעת לבחור. הורדו תכניות (מילו"א, ריתמוסיקה).

אין הצלחה ביוח"א: הוא ארוך מדי לילדי הגן, שלא רוצים להישאר, והוא נטל וקושי במערכת החינוך.

תבור

אין מיקוד לתפישה. העושר הרעיוני נמוך, הקול של הסביבה, אופי שבוע הלימודים הארוך אינו ניתן לזיהוי, התפישה סטטית, לשבוע הלימודים הארוך יש השפעה לרעה, עומק התפישה נמוך והיא אינה מגובשת.

אין הסבר על מטרות או הצלחה, והתוצאות החיוביות הן שלגננת יש מסגרת אוטונומית בגן בגלל שהיא מחוץ לחטיבה, ויש זמן, למידה העשרה ומשאבים שתורמים לילדים. התוצאות השליליות הן שיוח"א מוכתב ולא ניתן לבחירה, אין מספיק משאבים. הגננת לא נמצאת בגן בזמן שנוסף ליום הארוך.

כרמים

התפישה ממוקדת בשבוע הלימודים הארוך ובבעיות וקשיים שבו. העושר הרעיוני גבוה, הקול של הסביבה, אופי שבוע הלימודים הארוך אינו ניתן לזיהוי, התפישה סטטית, לשבוע הלימודים הארוך יש השפעה לטובה ולרעה, עומק התפישה גבוה והיא מגובשת מאוד.

המטרות הן שיהיה כ"א שונה ורענן, שיביא העשרה ודברים חדשים לילדים, ואין התייחסות להצלחה. התנאים להשגת המטרות והצלחה הם הרבה משאבים, כ"א מספק שלא יהיה עייף, ארגון נכון, למידה ותכנון של למידה, תכנון ותכנית לימודים, אשר בנויה עפ"י צרכים גופניים של הילדים ותכלול הרבה העשרה ודברים מעניינים יותר - להיות שונה משעות הבוקר. שבוע לימודים ארוך צריך להיות יותר מאורגן ומתוכנן טוב כדי ללמד את הילדים יותר דברים.

אין כל תוצאות חיוביות אלא רק שליליות: שבוע לימודים ארוך הגיע כמסגרת מוכתבת. בתכנון ובתכנית הלימודים בשבוע לימודים ארוך אין מספיק משאבים ליישם אותם. לא הייתה גמישות כלפי הגננות לבחור אם לעבוד בו.

הגן הפך לפחות איכותי כי אין לגננות זמן לתת לנפש ולנשמה, להעשיר וללמד את הילדים (יש 4 ימים במקום 5 קודם). שבוע לימודים ארוך אינו עוזר, ומרגישים כבייבי-סיטר. שבוע לימודים ארוך אינו מוצלח ופוגע בדברים הטובים בגן. בזמן של שבוע לימודים ארוך אין תועלת לילדים, לא התחשבו בצרכים הגופניים של הילדים במבנה הגן. שעות ארוך בשבוע לימודים ארוך יש קשיים והילדים עייפים ומתנגדים. חסר לגננת זמן ללמידה עם הילדים ולא נוצרת למידה. ילדים שהוריהם לקחו הביתה בצהרים באים למחרת רעניים, בניגוד לילדים שהיו בשבוע לימודים ארוך.

הסייעת מתנגדת לשבוע לימודים ארוך. הסייעת המבוגרת אינה יכולה לעזור לגננת, וקשה לה לעבוד ולהשקיע כוח ומשאבים רבים תמורת תגמול מגוחך שאינו הולם את העבודה והמאמץ.

הגננת מתכננת את תכנית הלימודים ואת זמן הלמידה, מתארגנת עם כוח האדם שיש לה, ונדרשת להרבה יותר גמישות עם ההורים והילדים. לפי המשאבים היא יודעת איך לתכנן.

הגנים ללא שבוע לימודים ארוך

(13)

המיקוד הוא בגננת ובשבוע הלימודים הארוך. העושר הרעיוני גבוה, הקול הוא של הגננות, שבוע הלימודים הארוך הוא תוצר ותהליך, דינמיות התפישה אינה ניתנת לזיהוי, לשבוע הלימודים הארוך יש השפעה לטובה, עומק התפישה בינוני והיא מגובשת מאוד.

זהו גן ביקורת. המטרות הן העשרה של חוגים ודברים שיעבירו לילדים את השעות הנוספות בכיף. התנאים להשגתן הם מרובים, ועתידיים. אם יש בגן שבוע לימודים ארוך צריך שיהיה שבוע לימודים ארוך בכל הקהילה, שהם ההורים. משרד החינוך צריך לשאול האם הורים מעוניינים בשבוע לימודים ארוך, כי חלק מההורים עשויים להתנגד לשבוע לימודים ארוך. אם ההורים מעודדים את עשיית שבוע לימודים ארוך, ומקרינים את זה לגננת, אז תהיה הצלחה. אם ההורים באים עם רושם שלילי - הגננת לא תוכל למנוע כשלון.

נחוצים הרבה משאבים כספיים, כ"א נוסף, זמן, ארגון ותכנון לפני הנהגתו של שבוע לימודים ארוך. דרושה גמישות של הגננת כדי שתוכל להתמודד טוב יותר עם הבעיות ולארגן את שבוע לימודים ארוך באופן שונה בכדי שתוכל ללמד, לתת בחירה לילד ולהיות גמישה איתו, וכדי לתת מענה לצרכים הגופניים ולמנוע קשיים ועייפות כי לא תיעשה למידה בשעות הצהריים.

צפויה תוצאה חיובית אחת: אם תהיה הצלחה לשבוע לימודים ארוך, ההורים יהיו מרוצים, ותוצאות שליליות אחדות מן המסגרת המוכתבת הן קשיים, הסייעות עובדות 5 ימי ויקשה עליהן לעבוד בשבוע לימודים ארוך, מה גם שהתוספת לשכר זעומה. יש מורות שיש להן קשיים להישאר עד שעה מאוחרת, והילדים יהיו עייפים. אין לשבוע לימודים ארוך תרומה למשפחות מצוקה ומשפחות רגילות. אין משאבים.

(16)

התפישה אינה ממוקדת. העושר הרעיוני נמוך, הקול הוא של הגננות ושל הסביבה, אופי שבוע הלימודים הארוך לא ניתן לזיהוי, התפישה סטטית, לשבוע הלימודים הארוך יש השפעה לרעה, עומק התפישה נמוך והיא אינה מגובשת.

זהו גן ביקורת. התוצאות חיוביות הן שבוע לימודים ארוך תורם להורים ולקהילה ושליליות שהינו מעייף. הצלחה מתבטאת בלמידה ותוכניות הלימוד. כדי להצליח צריך תכנון, שיביא להצלחת הלמידה ומתן מענה לצרכים גופניים, ושכ"א ימנה יותר מאשר שני אנשים.

(14)

המיקוד הוא בשבוע הלימודי הארוך. העושר הרעיוני נמוך, הקול הוא של הגננות ושל הסביבה, שבוע הלימודים הארוך הוא תוצר ותהליך, דינמיות התפישה אינה ניתנת לזיהוי, לשבוע הלימודים הארוך יש השפעה לטובה ולרעה, עומק התפישה נמוך והיא מגובשת מאוד.

זהו גן ביקורת. המטרה היא שבוע לימודים ארוך יצליח, ולכן האמצעים למטרה ולהצלחה חופפים, ועיקר התפישה מורכב מהתנאים להצלחה ומוצגות רק מעט תוצאות עתידיות.

התוצאות החיוביות הן שיש יותר זמן וההורים הם הנשכרים ביותר משבוע לימודים ארוך. התוצאות השליליות הן ששבוע לימודים ארוך לא מספיק מוצלח. בסיום העבודה ביום ארוך יש קשיים ועייפות לגנות ולילדים, כי לגנות ולסייעת קשה לעבוד כ"כ הרבה שעות עם הילדים. המבנה לא בנוי לשבוע לימודים ארוך ועיקר הקשיים הם סביב מזון וחדר ואין תנאים והתחשבות בשינה ואכילה ומיזוג. לא הוגדרה הצלחה, אך התנאים להשגתה הם משאבים כספיים ואנושיים, כ"א מיומן, גנת טובה שנבחרה לכך, תאהב את העבודה ותראה בזה שליחות. ע"י דברים מוכתבים ואוטונומיים הצוות יארגן ויתכנן, יבחר תוכניות נכונות, יעשיר איתן, ויצוק להן תוכן לימודי כדי ששבוע לימודים ארוך לא יהיה ביביסיטר. הגנת צריכה להיות יותר גמישה לילדים כדי להפחית את הקשיים והעייפות וכדי שיהיו תכ"ל ופעילויות שונות בצהריים מאשר בבוקר. יש לתכנן העשרה במשך היום הארוך ולצקת תוכן לימודי לתוכן, שתהיה למידה והרבה העשרה מוצלחת בחוגים. דרושים אביזרים שיתנו מענה לצרכים גופניים של הילדים והגנת: מקרר, מיקרוגל, מזגן, חימום ומזון. ההורים צריכים להיות תומכים ומעורבים בשבוע לימודים ארוך ושיראו שיש הצלחה ושלא יתנגדו. הורים שיכולים לתת העשרה לילדים בשבוע לימודים ארוך צריכים להיות שותפים פעילים ולתת את חלקם בשבוע לימודים ארוך. צריכה להיות לסייעת בחירה אם לעבוד בשבוע לימודים ארוך או לא ושתהיה אפשרות להתנגד לעבוד בשבוע לימודים ארוך. מקום הגנת – בראש כ"א, והיא צריכה הרבה כוח גופני ונפשי לעבוד בשבוע לימודים ארוך ולא לעשות ביביסיטר.

(11)

התפישה ממוקדת בשבוע הלימודים הארוך ובמה שדרוש להצלחתו. העושר הרעיוני גבוה, הקול אינו ניתן לזיהוי, שבוע הלימודים הארוך הוא תוצר ותהליך, דינמיות התפישה אינה ניתנת לזיהוי, לשבוע הלימודים הארוך יש השפעה לטובה ולרעה, עומק התפישה בינוני והיא אינה מגובשת.

זהו גן ביקורת. לא פורטו מטרות, אך לפני שמתחילים להפעיל אותו צריך לארגן את שבוע לימודים ארוך, לבחור תוכנית לימודים מתאימה לגן ולגיל במסגרת שבוע לימודים ארוך, לאפשר אוטונומיה לגן, להתאים את שבוע לימודים ארוך לצרכיו וגנת שיש לה ידע ויכולה להעביר את שבוע לימודים ארוך, וצריך להביא משאבים חדשים ושונים מהפעילות של הבוקר.

אין תיאור של התוצאות אלא כולן בעתיד: ייתכן שיעלו קשיים בשבוע לימודים ארוך וההורים יתנגדו לתוכנית שלו. המסגרת המוכתבת של שבוע לימודים ארוך עשויה לא להתאים לילד ולסביבה שבה הוא חי.

אין התייחסות להצלחה אלא רק לתנאים לה: צריך לארגן את שבוע לימודים ארוך, גנת, הצלחה, תכנון, למידה, העשרה, משאבים וכ"א. שבוע לימודים ארוך, הורים, תכנון, גנת, הצלחה, קשיים, וזמן צריכים להתגבש יחד עד שנגיע להצלחה. ההעשרה תביא להצלחה. שתהיה ת"ל עם משאבים. שבוע לימודים ארוך עם גורמי התכנון יביא להצלחה. שבוע לימודים ארוך יהיה גם מוכתב וגם נותן אוטונומיה לגנת – לפי צרכי הסביבה ואפשרויות הסביבה. שבוע לימודים ארוך יועיל ויהיו לו תכ"ל שונות במשך שעות הבוקר ולא יהיה משעמם. לא לחזור על אותה תוכנית לימודים אחרי הצהריים כדי שלא תיווצר

עייפות אצל הילד. שהורים ידעו מה עושים הילדים בשבוע לימודים ארוך. אם יש לילד בעיות בשבוע לימודים ארוך – הגננת צריכה להסביר להורים את הסיפור.

(15)

התפישה ממוקדת בשבוע הלימודים הארוך. העושר הרעיוני גבוה, הקול של הגננות והסביבה, אופי שבוע הלימודים הארוך אינו ניתן לזיהוי, התפישה סטטית, לשבוע הלימודים הארוך יש השפעה לטובה, עומק התפישה נמוך והיא מגובשת מאוד.

זהו גן ביקורת, ומטרות הגננות הן ת"ל שיהיו בה התמקדות על למידה ולא על העשרה. להשגת המטרות יש לתת

משאבים, תכ"ל, העשרה, למידה, צרכים גופניים, זמן לארגון שבוע לימודים ארוך ותיכנון שלא תיווצר עייפות על ידי יותר העשרה בתחום הצרכים הגופניים בשבוע לימודים ארוך, וכ"א מקצועי, שיהיה בהתאם למספר הילדים ויאפשר למידה והעשרה ע"י אנשים מקצועיים ובתחומים שבדרך כלל לא מגיעים אליהם בפעולות הרגילות, וגמישות גדולה יותר של הגננת בגלל פעילות ותכנים נוספים, וארגון של הגן לתחילת יום לימודים חדש לאחר הפעילות ביום הקודם. כמו כן יש לערב הורים בבניית התוכנית של שבוע לימודים ארוך, לשביעות רצונם של הורים.

יש מעט תוצאות חיוביות: יש זמן להכניס יותר חוגי העשרה שבהם תתבצע גם למידה והילדים יכולים ללמוד יותר.

יש יותר תוצאות שליליות: המסגרת מוכתבת מלמעלה, והאוטונומיה של הגננת ויכולתה לתכנן לבדה נשללת ממנה.

כוח אדם שיעבוד בשבוע לימודים ארוך נגזר מהמשאבים העומד לרשות הגן, הארגון מסורבל וקשה יותר, בגלל כמויות השעות והאנשים שעובדים. יש עייפות. הצלחה לא מוגדרת והתנאים לה הוא לראות אם ההורים מוכנים להפעיל שבוע לימודים ארוך.

- גורדון, ד., כץ, מ., אבישר, מ. ואקרמן, ו. **ימי בית ספר**. באר-שבע: הוצאת אוניברסיטת בן-גוריון, 1992.
- יוחנובצקי, מ. (2000). **פיתוח הגדרות אופרציונליות של "תפישה של יישות" ו"שינוי של תפישה של יישות" ויישומן לאיפיון ההשפעות של קורס אוניברסיטאי בפסיכולוגיה של הלמידה**. עבודת דוקטור שלא פורסמה. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- מלאך פיינס, א. (1984). **שחיקה נפשית מהותה ודרכי התמודדות עמה**. תל-אביב, צ'ריקובר.
- פוקס, ש. (1999). **הפסיכולוגיה של ההתנגדות לשינוי**. ירושלים, אוניברסיטת בר-אילן.
- פרידמן, י. (1992). **התנהגות תלמידים השוחקת את המורה**. ירושלים, מכון הנרייטה סאלד.
- Basili, P.A., and Sanford, J.P. (1991). Conceptual change strategies and cooperative group work in chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 28, 293-304.
- Becker, H., Geer, B., Hughes, E., & Strauss, A. (1961). *Boys in white*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brown, D.E. (1993). Refocusing core intuitions: a concretizing role for analogy in conceptual change. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 1273-1290.
- Clark, C.M. (1986). Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. In M. Ben-Peretz, R. Bromme, & R. Halkes (eds.) *Advances of research on Teacher thinking*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Clement, J., Brown, D.E., and Zietsman, A. (1989). Not all preconceptions are misconceptions: Finding 'anchoring conniptions' for grounding instruction on students' intuitions. *International Journal of Science Education*, 11, 554-565.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1984). Personal practical knowledge at Bay Street School: ritual, personal philosophy and image. In R. Halkes, & J.K. Olson (eds.) *Teacher thinking; A new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Conrad, K.J., Randolph, F.L., Kirby, Jr. M.W., & Bebout, R.R (2000). Creating and using logic models: Four perspectives. *Alcoholism Treatment Quarterly*.
- Devine, P., (1999), Using logic models in substance abuse treatment evaluation. The Center for Substance Abuse Treatment, Department of Health and Human

Services, Fairfax

- Eisner E.W. (1979) *The Educational Imagination* New York: MacMillan, 1979.
- Eisner E.W. & Peshkin, A.(1990) *Qualitative Inquiry in Education* New York: Teachers College Press.
- Fischl, D., and Hoz, R. (1993). Stability and change of conceptions about teacher education held by teacher educators. *Journal of Structural Learning*, 12(1), 53-69.
- Galili, I., and Bar, V. (1992). Motion implies force: where to expect vestiges of the misconception? *International Journal of Science Education*, 14, 63-81.
- Geertz, C. *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books, 1973.
- Guba E. G. Lincoln Y. S. *Effective Evaluation* San-Fransisco: Jossey-Bass, 1981.
- Hameed, H., Hackling M.W., and Garnett, P.J. (1993). Facilitating conceptual change in chemical equilibrium using a CAI strategy. *International Journal of Science Education*, 15, 221-230.
- Hoz, R. (1986). Project for the Evaluation of Teacher Education. *PETE annual report 1985-6*. Beer-Sheva: Ben-Gurion University of the Negev.
- Hoz, R., Tomer, Y., & Tamir, P. (1990). The relation between disciplinary and pedagogical knowledge and the length of teaching experience of biology and geography teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(10), 973-985.
- Hoz, R., Bowman, D., and Chacham, T. (1997). The psychometric and edumetric validity of dimensions of geomorphological knowledge which are tapped by concept mapping. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(9), 925-947.
- Hoz, R., Pomson, A.D.M., and Zellermayer, M. (1999). Conceptual change - theoretical and operational definitions and their implications for learning. *7th conference of EARLI*, Athens, Greece.
- Keinan, A. *The Staffroom: Observing the Professional Culture of Teachers*. London: Avebury, 1994.
- Lightfoot S. *The Good High School* New York: Basic Books, 1983.

- Marek, E.A., Cowan, C.C., and Cavallo, A.M.L. (1994). Students' misconceptions about diffusion: How can they be eliminated? *American Biology Teacher*, 56, 74-77.
- Marton, F. (1981). Phenomenology – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Muthukrishna, N., Carnine, D., Grossen, B., and Miller, S. (1993). Children's alternative frameworks: Should they be directly addressed in science instruction? *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 233-248.
- Odom, A.L., and Barrow, L.H. (1995). Development and application of a two-tier diagnostic test measuring college students' understanding of diffusion and osmosis. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(1), 45-61.
- Parsons, A. B., (no date). Everything you wanted to know about logic models but were afraid to ask. Connie C. Schmitz, Professional Evaluation Services, Minneapolis
- Pomson, A.D., & Hoz, R. (1998). Sought and found: adolescents' "ideal" historical conceptions as unveiled by concept mapping. *Journal of Curriculum Studies*, 30(3), 319-217.
- Pope, M.L., & Scott, E.M. (1984). Teachers' epistemology and practice. In R. Halkes, & J.K. Olson (eds.) *Teacher thinking; A new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets and Zeitlinger.