



ילקוט למנהיגי 'מהפך'

סיכום תהליך למידה מן המחקר ומן השדה

מסמך זה מסכם שנת מחקר ולימוד אשר כללה קריאת מחקרים ומסמכי מדיניות, מפגשים עם פרקטיקנים וחוקרים, שיחות עם ראשי תכניות הכשרה, בארץ ובארצות הברית, שיחות עם מנהלים ומפקחים וסוירים בבתי ספר בכל רחבי הארץ.

כתבו: **נעמי מנדל לוי וגיל חדש**
הפרק 'מפקחים תומכים במהפך' נכתב על ידי **יעקב קורצוויל**

עורכת לשון: אמירה בנימיני
עיצוב וסדר: סטודיו ריקי ונועה
הבאה לדפוס: דניאל אשל, מטח

© 2019, תשע"ט

כל הזכויות שמורות למכון אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית, ירושלים
שימוש מסחרי מכל סוג שהוא בחומר הכלול בספר זה אסור בהחלט, אלא ברשות מפורשת בכתב
מבעלי זכויות היוצרים.

05 | פתיחה - "זה לא בית ספר"

09 | הקדמה - בין מדיניות ודרישות גנריות ובין ההקשר הבית ספרי

19 | מנהלים מנהיגי מהפך

33 | מפקחים מנהיגי מהפך

38 | ארגז כלים למנהיגי מהפך

73 | 100 הימים הראשונים

90 | ניצנים למהפך בר-קיימא

"זה לא בית ספר"

פתיחה

” אחד בנובמבר 2002 היה יומי הראשון כמנהלת בית ספר, אך לא יומי הראשון במחוז פילדלפיה. אני בוגרת בתי הספר הציבוריים של פילדלפיה. במשך 20 שנה לימדתי חינוך מיוחד בצפון פילדלפיה, בבית ספר ששירת משפחות עניות. רמת ההישגים בו הייתה נמוכה, הפשע נפוץ וממדי העוני המחפיר היו מהגבוהים במדינה. דקות ספורות לאחר שנכנסתי לתוך בית הספר החדש שלי, פרצה מריבה גדולה. מיד לאחר שהעניינים היו שוב בשליטה, כינסתי את כל צוות בית הספר ותלמידיו כדי להציג את עצמי כמנהלת החדשה. נכנסתי כעוסה וקצת לחוצה, אך נחושה להשפיע על תלמידיי החדשים. התחלתי להקריא בנחישות את ציפיותי באשר להתנהגותם ולגישתם כלפי הלימודים שלהם. פתאום נעמדה ילדה בסוף האולם ואמרה, 'גברתי! גברתי!' כשהעניינים שלנו נפגשו, היא המשיכה: 'למה את קוראת לזה בית ספר? זה לא בית ספר.' בהתפרצות אחת קצרה ביטאה אשלי את מה שאני, כתלמידה בת גילה, הרגשתי בנוגע לחוויה שלי בבית ספר כושל באותה שכונה, ולא הצלחתי להסביר. גם בית הספר הוא לא היה בית ספר.”

(Cliatt-Wayman 2015)

הציטוט הזה של לינדה קלייט-ווימן נאמרו באנגלית, במדינה אחרת, הרחק מכאן, אך הן מתארות מציאות של בתי ספר רבים מדי ברחבי הארץ. בביקורים בבתי ספר מן הסוג הזה, בשיחות עם מנהלות, מנהלים וצוותים חינוכיים, מילים אלו נאמרות שוב ושוב: "כשנכנסתי בפעם הראשונה לבית הספר," סיפר מנהל בשכונה מוחלשת, "ראיתי כיתות חשוכות ומוזנחות. על כל החלונות היו סורגים. חדרי ההכלה היו שחורים. הכיתות מלאות בציוד - ספסלים, כיסאות בשמונה צבעים, שולחנות בגבהים שונים ומתנדנדים, קלסרים, ספרים ישנים. בד שחור ושטיחים מרופטים על הקירות. שררה תחושה קשה של מחנק. זה לא נראה בית ספר. זה היה מחסן אחד גדול. זה לא היה בית ספר." מנהלת בבית ספר אחר מתארת את השבועות הראשונים שלה כמנהלת: "זה לא היה בית ספר בכלל," היא מספרת, "הבניין היה מוזנח. יום העבודה של המורים נגמר ב-10 או ב-11 בבוקר. לא הייתה מזכירה. יותר מ-50% מהתלמידים, בכל השכבות, היו אנאלפביתים. זה פשוט לא היה בית ספר."

כתוב לעיל "בתי ספר מן הסוג הזה", ולא בכדי. אחד המאפיינים הבולטים של בתי הספר, שהם נושאה המרכזי של חוברת זו, הוא ריבוי שמות התואר המוצמדים אליהם ומתייגים אותם: "מוחלשים", "חלשים", "בהדרה", "בסיכון", "נכשלים", "כושלים", "תת-משיגים" "אדומים", "במיקוד" ו"במיקוד מיוחד". למותר לציין שכל אחד מן המושגים הללו טומן בחובו עולם אסוציאציות רחב ומטענים אידיאולוגיים רבים. אך יותר מכל שם או תיאור, השם של בית הספר בקהילה הוא זה שמסב את הכאב הגדול ביותר, המוניטין הרע שיצא לו: "כשהודיעו לי שזכיתי במרכז לניהול בית הספר, התביישתי לספר לבעלי," סיפרה מנהלת במרכז הארץ; "לבית הספר יצא שם של בית ספר לילדים מתקשים," סיפרה מנהלת בית ספר בצפון; "לבית הספר היה שם לא טוב וכל מי שהיה יכול לעזוב, עזב. עם כניסתי לתפקיד התקשרתי באופן אישי לכל ההורים של ילדי הגנים כדי לשכנע אותם לשלוח אלינו את הילדים," שיתפה מנהלת של בית ספר בעל עבר ארוך ומפואר, שנקלע למשבר. כמה מבתי ספר מתויגים על ידי הקהילות שבתוכן הם פועלים באופן גזעני ופוגעני. הדימוי של בית הספר ברשות, בשכונה, בקהילה מטריד מנהלים רבים, שחשים לא פעם שכל העבודה הקשה והטובה שהם עושים מתנפצת אל מול שמו הרע של בית הספר. קשה מאוד לשנות שם או מוניטין של בית ספר, לא כל שכן של בית ספר הממוקם בשכונה שרוב תושביה חיים בעוני.

אחד הדברים הראשונים, שמתבררים בשיחות עם מנהלות ומנהלים של בתי הספר האלה, הוא המנעד הרחב והמגוון העצום של הסוגיות והאתגרים ששגרת הניהול מזמנת, הרבה מעבר לתפקידו של המנהל כמנהיג פדגוגי המוביל תהליכי הוראה ולמידה. חלק ניכר מזמנם מוקדש לפתרון בעיות בתחום הרווחה. פקידות סעד מתערבות מעת לעת בשגרת חייהם של ילדים הלומדים בבית הספר, לעתים עד כדי העברת ילדים לבית ספר אחר בעיר אחרת. מנהלת בעיר גדולה במרכז הארץ סיפרה על פחד של תלמידות להסתובב בשכונה בשעות אחר הצהריים בשל הטרדות מצד עוברי אורח; על אחים שישנים ראש-רגליים במיטה אחת; על ילד בכיתה ד', בן למשפחה חד-הורית, שמפזר שלושה אחים בבוקר, כי אמו יוצאת לעבודה בשעה חמש. כמה מהילדים רעבים, וארוחתם היחידה ביום היא זו שיאכלו בבית הספר.

אמנם אין ציפייה שמנהלים יפתרו את כל הבעיות שתוארו לעיל ואחרות; עם זאת, לעתים קרובות מאוד פשוט אין להם בררה. המנהלים, ויותר מכך - המורים בכיתות - פוגשים ילדים שאינם פנויים ללמידה, וזקוקים לתמיכות מסוגים שונים כדי להיות נוכחים בכיתה באמת, ולא רק בגופם. לפיכך, בכמה מבתי הספר פועלות תוכניות שמציעות לילדים סיוע מסוגים שונים ובהיקפים משתנים: לימודיים, התנהגותיים, רגשיים ופיזיים. לעתים קרובות מדי הסיוע הזה תלוי ביכולת של המנהל להשיגו. בכל המקרים ההידרשות לעיסוק בהיבטים האלה של חיי התלמידים מטילה עומס נוסף על כתפי המנהל, העמוסות מאוד גם כך. בתי ספר לבדם לא יכולים, גם אם ירצו - רבים רוצים - להיטיב את חייהם של תלמידיהם. דרושים לשם כך הורים מעורבים, קהילה שאכפת לה, מפקח תומך ומחלקת חינוך איתנה. פתרון אמיתי ובר-קיימא אפשרי רק במקום שבו שילוב כוחות ושיתוף פעולה בין גורמים רבים בתוך בית הספר ומחוצה לו מתגייסים ומסייעים במאמץ האדיר שיוביל לשינוי מסלול בית הספר ולשיפורו.

רבים מהמנהלים ומהצוותים העובדים בבתי הספר הללו הם אנשי חינוך מן המעלה הראשונה, שנחשבים לתת לילדים שבאחריותם סיכוי טוב יותר לחיים. מנהלים בכל רחבי הארץ חשים מחויבות לפרוץ עבור הילדים את תקרת הזכוכית, להעניק להם תחושת מסוגלות, ביטחון עצמי, הון תרבותי, חוויות מעצבות, מיומנויות וידע עולם שיאפשרו להם לטפס במעלה הסולם החברתי. זוהי משימה יומרנית, אך מנהלות ומנהלים רבים אינם נבהלים ממנה. לא פעם הם הופכים עולמות עבור הילדים - "השאיפה שלי היא שבית הספר יהיה עוגן לילדים"; "אנחנו עמוד השדרה שלהם"; "בית הספר צריך להיות המקום הבטוח"; "אנחנו האוויר שלהם" - ולא פחות חשוב מכך, עבור צוותי החינוך שעובדים איתם. אין ספק שבתי ספר יכולים להיות אבן דרך רבת-משמעות בחייו של כל ילד, קל וחומר בחייו של ילד אשר נולד אל תוך סביבת חיים שמציבה בפניו אתגרים ומכשולים. זו התקווה שטמונה במערכת החינוך: "תקווה שמערכת החינוך היא המקור העיקרי למרפא חברתי, שהיא יכולה להפוך חברה בלתי צודקת לצודקת וליצור שוויון הזדמנויות שיביא לתיקון האי-שוויון החברתי והכלכלי שממנו מתחילים ילדים ממשפחות שונות את מסלול חייהם" (דהאן, 2018, 13). ללא ספק, זוהי משימה מורכבת, מרובת בעיות. מהמורות וכישלונות אך היא אפשרית. מטרת חוברת זו היא לתת בידי המנהלים והצוותים החינוכיים ידע תיאורטי וכלים מעשיים שיעזרו להם להתמודד ביתר יעילות עם האתגרים הרבים שניהול בית ספר מן הסוג הזה מזמן.

זה לא מתכון

חוברת זו נכתבה עבור אנשי חינוך שמבקשים לחולל שינוי משמעותי ובר-קיימא - מהפך (school turnaround) בבתי ספר שזקוקים לכך; בתי ספר שנכון להיום אינם מצליחים לממש את הפוטנציאל שלהם כמוסדות מחוללי שינוי. הוא נכתב בראש ובראשונה למנהלים, אך הוא מיועד גם למפקחים, לצוותי חינוך, לאנשי מחלקות חינוך ולמקבלי החלטות. חלקה הראשון של החוברת מוקדש לרקע תיאורטי

ולסקירת ספרות קצרה בנושא מהפך בית ספרי. לבה של החוברת הוא ארגז כלים למנהלים ולמפקחים, המבקשים לחולל שינוי משמעותי בבית ספרם. כלים ופרקטיקות, שקצתם פותחו בהקשר הישראלי, שנמצאו יעילים בעבודה עם ילדים החיים בעוני ועם ילדים מתקשים. עם זאת, גם אם כלים אלה נוסו בהצלחה במקומות אחרים, יכול מאוד להיות שהם לא רלוונטיים לבית הספר שלכם, או שהם יהיו רלוונטיים רק אם תערכו בהם התאמות ושינויים. מומלץ להתאים כל כלי וכל פרקטיקה להקשר המסוים של בית הספר שלכם.

וכך גם לגבי התהליך כולו. חשוב לומר: חוברת זו איננה מתכוון למהפך בית ספרי. הגם שספרות המחקר בתחום עדיין בחיתוליה ורוב הנסתר על הגלוי, ברי לכול שאין נוסחת קסם שהופכת בית ספר כושל לאפקטיבי. חלק גדול מהקושי בהובלת מהפך בית ספרי טמון בעובדה שהבעיות מקומיות מאוד, קשורות בדפוסים ובתבניות ייחודיים, ועל כן דורשות פתרונות מקומיים. במקרים רבים הן מחייבות חשיבה אחרת, חדשה, על הסיבות לכישלון ועל הדרכים לפתרונן. כמעט תמיד עוד מאותו הדבר - עוד שעות תקן, עוד כסף, עוד מומחים - לא יוביל לשינוי. מהפך בית ספרי, כפי שעולה משמו, מחייב מהפכה באופן שבו אתם והצוותים שעובדים איתכם תופסים את ייעודו של בית ספר ואת תפקידו בחייהם של הילדים שנכנסים בשעריו מדי יום. כמעט תמיד אלה ילדים שחיים בעוני וחווים הדרה חברתית - מחוץ לבית הספר ובתוכו - וחוויות אלו מעצבות את האופן השלילי והפסימי שבו הם תופסים את עצמם, את יכולותיהם ואת עתידם. אם ילד מספר למנהל שכאשר יגדל, הוא רוצה לנקות בתים גדולים יותר מאלה שאמו מנקה כדי להרוויח יותר כסף - ברי לכול שמשוהו בסיסי מאוד חייב להשתנות, ומהר, בטיפול של בתי הספר בילדים האלה.

החדשות הטובות הן שיש מה לעשות. ולא רק זאת, אלא שרבים מן הפתרונות כבר נמצאים אצלכם ואצל צוותי החינוך שלכם. וגם אם תידרש עבודה קשה כדי לזהותם, לפתחם וליישם - וללא ספק, היא תידרש - בכוחכם הדבר.

חלקה הראשון של החוברת מוקדש להגדרות ומושגים והבנת הרקע לסיבות לכישלון בית ספרי ולצורך ב'מהפך'.

בחלק השני מגוון רחב של פרקטיקות וכלים לעבודה עם ילדים מתקשים וילדים בסיכון.

החלק השלישי עוסק ב-100 הימים הראשונים בתהליך מהפך; גם חלק זה נושא אופי מעשי וקריאת כיוון באשר היכן כדאי להתחיל.

סיכום קצר מציג נקודות שנמצאו במחקר כמעידות על שינוי בר קיימא.

בין מדיניות ודרישות גנריות ובין ההקשר הבית ספרי

הקדמה

” שיפור בית ספרי הוא תוצר של תהליך, ולא צינת למדיניות; שיפור בית ספרי מתרחש כאשר צוותי חינוך רוכשים ומפתחים יחד ידע ומיומנויות, והופכים - כיחידים וכקהילות - לאנשי מקצוע טובים ומיומנים יותר. שיפור בית ספרי איננו מתרחש כאשר צוותי חינוך מתכנסים כדי לדון בשאלות, כגון "מה קובעי המדיניות רוצים מאיתנו?" או "איך אנחנו משיגים את מה שמקבלי ההחלטות דורשים?" פיתוח ידע ומיומנויות איננו תהליך פשוט וגם לא לינארי. התפתחות מקצועית היא לעתים קרובות תהליך ארוך ובלתי צפוי, הכולל תקופות שבהן יש קפיצות משמעותיות קדימה, ותקופות שבהן אנשים מגיעים לקצה הידע והיכולת שלהם ומבינים שעליהם לגלות מהו הדבר הבא שעליהם ללמוד, הדבר אשר יוביל אותם לשיפור הבא בביצועים

(Elmore, 2007).

בעשורים האחרונים, בהקשר של המושג הגדול והכולל אחריותיות, מופעלים לחצים פוליטיים וכלכליים אדירים - לאומיים ובין-לאומיים - לשיפור הישגים של מערכות החינוך. למדיניות האחריותיות, כפי שהיא מוגדרת באופן מכליל, יש ארבעה מאפיינים:

- ← בית הספר הוא יחידת הבסיס שבה מתרחשים תהליכים חינוכיים, ועל כן הוא הזירה העיקרית שבה מורים ומנהלים מתבקשים לתת דין וחשבון על מעשיהם;
- ← בתי הספר נושאים באחריותיות העיקרית לביצועי תלמידים, המוגדרים בדרך כלל על פי הישגים בבחינות בתחומי הליבה;
- ← הישגי תלמידים בבית ספר מסוים נמדדים במבחנים סטנדרטיים כנגד סולם הישגים שהמדינה מגדירה;
- ← בדרך כלל, ההערכה הבית ספרית מלווה במערך של גמולים, עונשים או תוכניות התערבות שמטרתן לעודד בתי ספר שהצליחו בבחינות או לתקן או לסגור בתי ספר שהשיגו תוצאות נמוכות (Ladd, 1996 quoted in: Elmore, 2007).

באופן טבעי, עידן האחריותיות והמעקב אחר ביצועים בית ספריים מפנה תשומת לב גוברת לבתי הספר הכושלים לאורך זמן. בעשור האחרון, על רקע תשומת הלב הגוברת הזאת, הפכו תהליכי מהפך בית ספריים פופולריים במדינות מערביות רבות, וביניהן ארצות הברית, בריטניה, קנדה, ניו זילנד ולאחרונה גם בישראל. הנחת היסוד של התמיכה הגוברת בתהליכי מהפך היא ששיפור כולל בבתי הספר הכושלים ביותר ישפר את נתוניו של מערכת החינוך כולה. אולם קשה מאוד, אולי בלתי אפשרי, למצוא מענה אחד כולל לבתי הספר האלה. שיפור יכול להתרחש רק אם נביט על כל אחד מהם בנפרד, נבין מה ה"סיפור" שלו, נגדיר את בעיות השורש שגורמות לכישלון המסוים שלו ונצליח למצוא את המענים האפקטיביים ביותר עבורו. זוהי פעולה שאיננה מתיישבת בדרך כלל עם מדיניות, שמטבעה היא כוללת ואיננה מבחינה בפרטים.

אחת התוצאות של מדיניות האחריותיות היא היעלמותו מן השיח של ההקשר הבית הספרי המקומי כגורם מפתח בתרבות הבית ספרית ובהתנהלותה. מדיניות האחריותיות, שליבתה מדידת הישגים בבחינות ארציות סטנדרטיות, מסיטה את המבט מן המאפיינים הארגוניים הבית ספריים הייחודיים, מן האתגרים המסוימים שלו, מהמרקם הדמוגרפי בו, מההקשרים הסביבתיים שבהם הוא נטוע ומן ההיסטוריה שלו. בעוד הנחת המוצא של מדיניות האחריותיות היא ציפייה לתוצאות אחידות, הרי מנקודת מבטם של מנהלים וצוותי חינוך, העולם מורכב לאין-שיעור, ובוודאי שאיננו אחיד. הוא מוגדר על ידי סביבה מסוימת מאוד, תפיסתם של המנהלים וצוותי החינוך את עצמם ואת תפקידם, הציפיות שלהם מעצמם ומהילדים, המחויבויות שלהם, הקהילות שמקיפות אותם והיבטים רבים אחרים. ידוע זה עשור שיותר מ-50% מהתוצאות האקדמיות של ילדים בגיל בית ספר אינן תוצר של מדיניות, אלא של מה שמורים עושים עם ילדים בכיתות (Hattie, 2008). לכך התכוון אלמור כאשר אמר שגורלן של רפורמות חינוכיות נמצא במתח שבין מדיניות ארצית, המכתיבה תוצאות אחידות (כלליות וגנריות), ובין המציאות היום-יומית של בתי ספר אמיתיים (Elmore, 2007).

המתח בין אחריותיות ותוצאות אחידות ובין ההקשר הבית ספרי החד-פעמי חריף במיוחד בבתי ספר כושלים כרונית. אלה נבחנים מצד אחד תחת זכוכית מגדלת, ומצד שני מתמודדים עם בעיות ואתגרים שלא ניתן לנתקם מן ההקשר המקומי, ושפתרונם נובע מההקשר המקומי ומהכוחות הפועלים בו ובסביבתו ותלוי בהם. אלה בתי ספר לא סטנדרטיים, המאופיינים בבעיות מאוד לא סטנדרטיות. הם זקוקים למרחב אחר של פתרונות, לפני שיוכלו לעמוד במבחנים סטנדרטיים שמדיניות האחריותיות מכתובה. מיירס וסמיילי (Meyers & Smylie, 2017) מזהירים מפני תהליכים גנריים - **כולל תהליכי מהפך גנריים** - אשר אינם מביאים בחשבון את הסיפור הבית ספרי המקומי, ואינם נתפרים למידותיו:

"מאמצי המהפך הבית ספרי מתמקדים בעיקר בהעלאה מהירה של תוצאות מבחנים באמצעות מינוף תוכניות גנריות ופרקטיקות, שאינן בהכרח רלוונטיות לסיבות השורש של הכישלון המתמשך, לא בהכרח מתאימות להקשר, ולא מקדמות שינוי יסודי בארגון הבית הספרי ובתפעולו. סביר מאוד להניח שמאמצים אלה לא יובילו לשיפור בר-קיימא משמעותי [...] שיפור משמעותי לאורך זמן בביצועים דורש חקירה של מבני העומק הארגוניים ושינוי שלהם [...]. מהפך בית ספרי הוא בעיה של שינוי ארגוני, שלא ניתן לפתור על ידי ייבוא של צוות חדש, תוכניות או פרקטיקות".

במפגש בין הדרישה לאחריותיות ובין הנסיבות המסוימות שבית ספר כושל פועל בתוכן יש כיום "הכרה גוברת בכך שמהפך לא יצליח אם מבנים של אחריותיות ומערכות יחסים, אשר באופן מסורתי מתמקדים בציות, יסיטו את המיקוד לטובת בניית שותפויות חזקות, פיתוח יכולות ושימוש בנתונים כדי לשפר את הביצועים" (Kutash et al., 2010).

הציווי המוסרי

עם זאת, היבטים של אחריותיות, ואפילו כזו המכירה בהקשר הבית ספרי המקומי, יכולים לבוא רק אחרי מה שפולאן ואחרים מגדירים "הציווי המוסרי" כלפי בתי הספר הכושלים (Fullan, 2003; Boyle, 2007). כידוע, בתי הספר הזקוקים למהפך משרתים בשיעורים גבוהים מאוד אוכלוסיות מרקע סוציו-אקונומי נמוך. עד כדי כך שהמושגים "עוני" ו"הישגים נמוכים" נתפסים לא פעם כמושגים נרדפים (Leithwood et al., 2010). בתי ספר כושלים ממוקמים בדרך כלל בשכונות מצוקה, שהאנשים המתגוררים בהן סובלים ממגוון רחב של בעיות הנובעות ממצבם הסוציו-אקונומי הנמוך: שיעור אבטלה גבוה, שיעור גבוה מן הממוצע של בעיות בריאות פיזיות ונפשיות, הגירה החוצה מהשכונה של מי שיכול להרשות לעצמו, שיעורי השכלה נמוכים. בתי ספר הממוקמים בשכונות הללו מתמודדים לא פעם עם מצבים והתנהגויות מאתגרים מצד התלמידים, עם תחלופה גבוהה של מנהיגות ואנשי צוות ועם תשתיות פיזיות לקויות (Muijs et al., 2004). סיכויי של ילד, שנולד לתוך שכונה כזו ולמד בבית הספר הממוקם בה, לנוע מעלה בסולם המוביליות החברתית נמוכים מאוד.

לפיכך לצד עקרון האחריותיות ומעבר לו, המחויבות לילדים הלומדים ומתחנכים בבתי הספר האלה היא קודם כול מוסרית:

"יצירת מערכת חינוך שבה כל התלמידים לומדים, הפערים בין ההישגים הגבוהים ביותר לנמוכים ביותר מצטמצמים בצורה ניכרת, ומה שילדים לומדים מאפשר להם להיות אזרחים ועובדים תורמים בחברה - היא מטרה מוסרית מן המעלה הראשונה [...]. המטרה המוסרית היא המנוע, וכל ההיבטים האחרים (כגון הבנת תהליכי שינוי או בניית קהילות למידה מקצועיות) צריכים לשרת את המטרה הזאת" (Fullan, 2003).

כדי שהחזון הזה יוכל להתממש, קובעת לינדה דארלינג-האמונד, יש לשנות את האיכות והכמות של הזדמנויות הלמידה שילדים מרקע סוציו-אקונומי נמוך חשופים להן; יש להבטיח נגישות להוראה באיכות הגבוהה ביותר, תוכנית לימודים עשירה ומאתגרת וסביבת לימודים דיפרנציאלית; השגת המטרות האלו כרוכה בהסטת משאבים, בשינוי בתוכנית הלימודים ובמדיניות ההערכה ועוד (Darling-Hammond, 2007). במילים אחרות, היא מחייבת שינוי מסדר שני.

מהפך בית ספרי וילדים בסיכון - הגדרות עבודה

כטבעם של מושגים בתחום החברתי-חינוכי, גם למושג מהפך בית ספרי יש יותר מפירוש אחד, והוא מייצג בה-בעת רעיון, מצב, תהליך ותוצאה (Liu, 2018). במשמעותו הראשונית והצרה ביותר, מהפך בית ספרי הוא תוכנית התערבות בקנה מידה גדול, המיועדת להשיג שינוי משמעותי בהישגים של בתי הספר בעלי ההישגים הנמוכים ביותר בפרק זמן קצר יחסית - בדרך כלל בין שנתיים לשלוש שנים. יש גם מי שמצפים לראות שיפור משמעותי ומהיר באקלים הבית ספרי וירידה בשיעורי הנשירה. לאחר פרק זמן של עד שלוש שנים, ולאחר שהושג שיפור מספיק בהישגים ובאקלים, יש ציפייה שיתרחש בבית הספר תהליך של בניית יכולות ומסוגלות, שיסייע לו להפוך מארגון כושל כרונית לארגון מתפקד (Kutash et al., 2010).

אמנם חוברת זו מיועדת לסייע בתהליכי מהפך בית ספרי, אך מושאם של המהפכים הבית ספריים כולם אינו בתי הספר עצמם, הישגיהם או ביצועיהם. בסופו של דבר, מושאם האמיתי של מהפכים בית ספריים הוא הילדים והילדות שלומדים בהם. תכליתו של המהפך איננה עלייה בהישגים או שיפור האקלים. כמובן, אלה תמרוורים חיוניים, המאותתים לנו אם עלינו על דרך המלך ומה עלינו לעשות כדי להמשיך לצעוד בה. אך בראש ובראשונה, מטרת המהפך הבית ספרי היא לתת לילדים ולילדות הזדמנות לעתיד טוב יותר מזה שכתובתם מועידה להם. לפיכך יש לתת את הדעת לצרכים השונים והמגוונים של מי שבאים בשערי בתי הספר הללו מדי יום - ילדים, אנשי צוות - ושל מי שמלווים את בתי

הספר במעגלים רחבים יותר, הורים, קהילה, אנשי מקצוע. כדי שלתהליכי מהפך בית ספרי יהיה סיכוי אמיתי, יש להביא בחשבון את צורכיהם הפיזיים, הנפשיים, החברתיים והקוגניטיביים של כל אלה. ללא ספק, היכרות עם הצרכים המרובים והמגוונים של תלמידים, אנשי צוות והורים והכרה בצרכים אלה חשובות בכל בית ספר. אבל בבתי הספר החלשים ביותר - אי אפשר להצליח בלעדיהן.

בשל המתאם הגבוה בין בתי ספר כושלים ובין הרקע הסוציו-אקונומי של המשפחות והילדים שבתו הספר הללו משרתים, חוברת זו מניחה שהילדים בבתי הספר הזקוקים למהפך הם ילדים בסיכון או ילדים מתקשים. הנחה זו עולה בקנה אחד עם ההגדרה של ה-OECD לילדים ולנוער בסיכון: "סיכון גבוה מוגדר במושגים של נסיבות משפחתיות, כגון רמת ההשכלה של ההורים, היעדר נוכחות הורית, אימהות צעירה, משפחות מרובות ילדים, מחלות נפשיות של ההורים, שימוש באלכוהול או בסמים, בידוד חברתי, אחים גדולים עם בעיות או תלות הורית בקצבאות. סיכון יכול להיות מוגדר גם במושגים של ביצועים מוקדמים של הילד: הופעה מוקדמת של בעיות, בייחוד בעיות התנהגותיות, קוגניטיביות או קשיי למידה" (OECD, 2009). אם הגדרת ה-OECD מפנה את המבט החוצה, הרי מיכל ראזר מפנה זרקור למצבם המוחלש של הילדים בתוך בתי הספר ומדגישה את הדרתם בתוך המוסד הלימודי: "תלמידים אשר נמצאים פיזית בכיתה הרגילה או כאנו לכיתות מיוחדות ("אתגר", "הכוון", נוער פנימייתי ועוד), אך לקידומם או להצלחתם ישנו ביטוי חלקי בלבד בהתארגנות ובהתכוונות החינוכית של המערכת כלפיהם" (ראזר, 2009, 62). הנחת היסוד של ראזר, כמו גם של חוברת זו, היא שכדי שהילדים הללו יצליחו, בית הספר חייב להתארגן ולהתכוון באופן מוחלט ושלם לכך. אם כן, ילדים הלומדים בבתי הספר הזקוקים לתהליכי מהפך הם בסיכון כפול: אחד בשל הרקע המשפחתי שלהם, והשני נובע מאיכותו הנמוכה של בית הספר, שלא רק שאינו מפצה על תנאי הקיום הקשים שאליהם נולדו, אלא לעתים מחרף את מצבם.

נצליח?

חשוב להגיד כבר בנקודת הפתיחה, סיכויי ההצלחה של התערבות מסוג מהפך - בחינוך כמו גם בתחומים אחרים - נמוכים. סיכויי ההצלחה של מהפכים עסקיים (שספרות המהפך בחינוך התפתחה מתוכם) עומדים על כ-20% (Reeves & Faeste, 2018). גם בתחום החינוכי המספרים אינם מעודדים: מחקר השוואתי שנערך בארצות הברית בין בתי ספר כושלים ציבוריים לבתי ספר כושלים בזיכיון (בסך הכול 2,025 בתי ספר) מדווח על תוצאות עגומות: 1.4% מבתי הספר הציבוריים ופחות מ-1% מבתי הספר בזיכיון הצליחו, בלשון החוקרים, "להרים את עצמם, להפשיל שרוולים ולהעלות את הישגיהם הנמוכים אל מעל לממוצע הארצי" (Stuit, 2010). ולא רק זאת אלא שמחקר רחב היקף, שנערך בבריטניה בשנים האחרונות, מצביע על אתגר גדול אפילו יותר מתהליך המהפך עצמו - היכולת לשמר את הישגי התהליך

לאורך זמן. מתוך 411 בתי ספר כושלים שהובילו תהליכי מהפך, רק 15% הצליחו לשמר את הישגי התהליך לאחר עזיבתו של המנהל שהוביל את השינוי (עוד על מחקר זה בחלקה המסכם של החוברת).

זהו, אם כן, סיפור של קושי כפול. פעם ראשונה, תהליכי מהפך הם סבוכים, וסיכויי ההצלחה שלהם נמוכים מאוד, בוודאי ביחס למידת ההשקעה. פעם שנייה, גם לאחר השגת השינוי, יש קושי עצום בשימורו. לעתים קרובות מדי השינוי תלוי בעבודתו של מנהל מסוים ובאישיותו, והישגיו נעלמים עם עזיבתו. לפיכך **המטרות המרכזיות בכל תהליך מהפך מוכרחות להיות בניית יכולות, סדירויות ושגרות בית ספריות, ופיתוח ההון האנושי באופן שלא יהיה תלוי באופן מוחלט ובלעדי במנהל.** גם אם נדרשת אישיות מיוחדת כדי להוביל תהליך מורכב מעין זה (ואכן, כפי שיידון בחלקה הבא של החוברת, מהמחקר עולה כי דרושה אישיות כזו), תהליכי מהפך, שיהיו תלויים רק בכוח אישיותו של המנהל, אולי יצליחו כל עוד הוא בסביבה, אך יגיעו לסיומם המהיר והקשה עם לכתו. לכן חלק מכל מאמץ של מהפך חייב להיות מוקדש לפיתוח מקצועי של הצוות וליצירת שדרת מנהיגות חזקה.

למה בתי ספר כושלים לאורך זמן?

הגם שכל בית ספר שזקוק למהפך "כושל כל אחד בדרכו", בפרפרזה על פתיחת ספרו הידוע של טולסטוי, יש להם בכל זאת מאפיינים דומים. כמה מהסיבות לכישלון המתמשך קשורות במה שמתרחש מחוץ לבית הספר - למשל, מקום גיאוגרפי וקשר עם הקהילה. חלק אחר, גדול יותר, קשור להתנהלות הפנים בית ספרית ולכוחות הפועלים בתוכו. להלן כמה מהסיבות המרכזיות שתורמות לכישלון הבית ספרי המתמשך:

סביבת בית הספר | כאמור, רבים מבתי הספר הכושלים כרונית נטועים בתוך סביבות של עוני ומצוקה, ולעתים אף בסביבה של אלימות ופשע. חיים בסביבה כזו יכולים להוביל לעלייה בתחושות של מתח, דיכאון והתנהגויות אגרסיביות. סביבות רוויות מתח והתנהגויות אגרסיביות לא מאפשרות לילדים לחוש שליטה בחייהם (Jensen, 2013). ילדים החיים בעוני חווים יותר מתח כרוני ואקוטי לעומת ילדים ממעמד סוציו-אקונומי גבוה יותר; הם חשופים יותר לאירועים מכונני מתח (אלימות, ניצול מסוגים שונים) הנמשכים לאורך זמן רב יותר (Ibid). מתח גבוה מסוג זה עלול להשפיע על ההתפתחות הקוגניטיבית, הפיזית והנפשית של ילדים (Evans et al, 2007). דוגמה להשפעת הסביבה על הישגים לימודיים ועל הישגים בהמשך החיים עולה מתוצאות מיזם הדיור האמריקאי Gautreaux בשיקגו, אשר בו חולקו שוברי דיור ל-5,000 משפחות שחיו בעוני. מחצית מן המשפחות שוכנו בשכונות מוחלשות במרכזי הערים. כעבור משפחות מן המעמד הבינוני, ואילו המחצית השנייה שוכנה בשכונות מוחלשות במרכזי הערים. כעבור שנים, בהשוואה בין שתי הקבוצות, נמצאה סבירות גבוהה יותר שהילדים שגדלו בשכונות הפרווריות ילמדו בקולג' או יעבדו במשרה מלאה לעומת הילדים בקבוצה השנייה (Curto et al., 2011).

כמו כן הסביבה שבה בית ספר ממוקם, בוודאי כאשר מדובר בבתי ספר יסודיים, קובעת במידה רבה את הרכב התלמידים בו. לעתים קרובות מאוד בתי הספר שכושלים לאורך שנים סובלים מנטישה מסיבית של משפחות שיכולות להרשות זאת לעצמן, ובתי הספר נותרים עם הילדים בעלי הרקע המשפחתי החלש ביותר ועם האתגרים הרבים ביותר. הרכב התלמידים, כפי שדהאן כותב, הוא "משאב חינוכי ולימודי", ועל כן "הפערים בהישגים הלימודיים בין בתי ספר שונים וכיתות שונות אינם נובעים רק מהאי-שוויון במשאבים הכלכליים העומדים לרשותם, אלא גם מהרכב התלמידים בהם [...] לכן בתי ספר נפרדים לקבוצות חברתיות שונות (אתניות, לאומיות, גזעיות ומעמדיות), שבין תלמידיהם קיימים פערים חברתיים וכלכליים גדולים, אינם יכולים להיות שוויוניים" (דהאן, 2018, שם).

בישראל רבים מבתי הספר הללו הם במדד טיפוח 9 ומעלה - נתון המעיד על המצוקה והאתגרים הרבים שהם מנת חלקן של המשפחות. במקרים רבים הגב המשפחתי של הילדים אינו חזק ויציב מספיק, וקצתם אף סובלים מחוסר ביטחון תזונתי. שורה של מחקרים (Jensen, 2013) מלמדת שלעומת ילדים שנולדים לרקע סוציו-אקונומי גבוה יותר, ילדים שנולדים לעוני עושים פחות פעילות גופנית וזוכים פחות לאבחון רפואי ולמענים רפואיים הולמים; הם סובלים יותר ממחלות, כגון אסתמה ודלקות אוזניים; גרים בבתים בעלי תשתיות לקויות, אשר בעטיין הילדים חשופים למפגעים, כגון עופרת וביוב; השכונות שהם גרים בהן זוכות לפחות טיפול ותחזוקה מצד הרשויות. לעתים קרובות מאוד, ובאופן מובן וטבעי, ילדים אלה, שמתמודדים עם שגרות חיים רוויות מתח, מחסור וקושי, מגלים רמת מעורבות נמוכה בלימודים (Ibid). אין תמה, אם כן, שתהליכי החינוך, ההוראה והלמידה בבתי הספר הנטועים בסביבות של עוני ומשפחות מוחלשות, הם תובעניים במיוחד (Leithwood, 2010).

צוות ההוראה - ציפיות נמוכות | התלמידים האלה, פשוט אין להם מוטיבציה. כל מה שאני מנסה פשוט לא עובד! בבית הספר הקודם שלי כבר מזמן הייתי גומרת ללמד את החומר בשלב הזה של השנה! אילו רק ההורים היו עוזרים לנו, היינו מצליחים [...] את לא מבינה מאין הילדים האלה מגיעים; אם היית יודעת לא היית דורשת מהם יותר מדי בכיתה" (Papageorge et. al, 2016). אין חולק על העובדה שאיכות המורים היא המשתנה הראשון המשפיע על הישגי התלמידים. בבתי הספר הכושלים לאורך זמן יש כמה מאפיינים של הצוות החינוכי שתורמים לכישלון המתמשך. המאפיין הראשון - ובעל השפעה מרחיקת לכת על הישגי התלמידים - הוא **ציפיות נמוכות של המורים מן התלמידים**. מורים שמאמינים ביכולותיהם של התלמידים מלמדים אותנו ש"כשילד אומר 'אני לא רוצה', מה שהוא באמת אומר זה, 'אני לא חושב שאני יכול, ואני צריך שתאמיני בי עד שאני אאמין בעצמי'" (Ibid). פרקטיקות המעבירות מסר של ציפיות נמוכות כוללות, בין השאר, משוב שלילי, מתן זמן קצר יותר לתשובה לתלמידים מסוימים או התעלמות שיטתית מכמה מהתלמידים.

לא פעם ציפיות נמוכות של מורים מועצמות כאשר הילדים מזוהים עם קבוצה אתנית מסוימת, רקע חברתי-כלכלי נמוך או הישגי עבר. כאשר הפרקטיקות האלו חוזרות ונשנות יום אחר יום, הן משפיעות לרעה על ביצועי התלמידים, מנציחות פערים ואף מחריפות אותם.

"אפקט פיגמליון" ביחס לציפיות מורים ולהישגי תלמידים מוכר בספרות כבר שנים ארוכות; ציפיות נמוכות של מורים פועלות כנבואה המגשימה את עצמה (Papageorge, et.al, 2016). כאשר מורים מצפים מתלמידים להצליח - הם נוטים להצליח; כאשר מורים צופים שתלמידיהם ייכשלו - הם נוטים להיכשל (Kaplan & Owings, 2013). מחקר אחר מצא שתלמידים בכיתה י' היו בעלי סיכוי גבוה פי שלושה לסיים לימודי קולג', כאשר למורים שלהם היו ציפיות גבוהות מהם, לעומת תלמידים שלמדו אצל מורים בעלי ציפיות נמוכות. השפעת הציפיות של המורים על התלמידים היא כה רבה, עד שמחקר אחד מצא שילדים מרקע סוציו-אקונומי נמוך נמנעו מלהגיע לבית ספר בשל הפחד שיושפלו בכיתה על רקע ציפיות המורים מהם (Whitehead, 2007).

כדי להתיר את הקשר בין ציפיות נמוכות ובין ילדים מרקעים פגיעים (תרבותית, לאומית, סוציו-אקונומית), וביתר שאת כאשר הרקע האישי של המורים שונה מזה של התלמידים, על מנהלים וצוותים לבחון באופן רפלקטיבי את הנחות היסוד ואת האני מאמין שלהם ולפתח מודעות לפרקטיקות שליליות שעשויות לנבוע מן הפער הזה - גם אם באופן בלתי מכוון (Bromley, 2014).

צוות ההוראה - מיומנויות נמוכות | המאפיין השני של צוותי הוראה בבתי הספר החלשים ביותר הוא מורים פחות כשירים, פחות מיומנים ופחות מקצועיים. דוח של ה-OECD, שפורסם ב-2018 בנושא מדיניות מורים אפקטיבית, אישר שוב את מה שידוע זה שנים: איכות המורים בבתי הספר החלשים נמוכה ביחס לאיכות המורים בבתי הספר החזקים. על פי הדוח, ביותר משליש מהמדינות המשתתפות במבחן פיזה, מורים בבתי הספר החלשים ביותר הם בעלי הכשרה נמוכה יותר וניסיון מועט יותר ביחס לבתי הספר החזקים ביותר (OECD, 2018). מאפיינים חוזרים של אנשי הצוות בבתי הספר האלה, הם: עובדי הוראה ללא הסמכה, אנשי צוות בעלי השכלה נמוכה, מורים המלמדים תחום דעת אחר מתחום מומחיותם ומורים בעלי ניסיון מועט בהוראה (Kahlenberg, 2009). המתמטיקה איננה מסובכת, כמובן: אם איכות המורים היא הגורם המשפיע ביותר על התלמידים, ואם המורים הם בעלי ניסיון מועט בהוראה או שהכשרתם לא מספקת, ברור שהיכולת שלהם להיות אפקטיביים במקום שבו הם הכי נדרשים - נמוכה.

צוות ההוראה - מורים בהדרה | מעבר לציפיות הנמוכות ולמיומנויות הוראה לא מספקות, מאפיין שלישי הוא שצוותי ההוראה עצמם בבתי הספר החלשים חשים מודרים, ולא פעם - נטושים. רבים מהם עובדים בסביבה של דלות ותשתיות לקויות, הם חווים חילופי הנהלה תדירים (לא נדיר לפגוש צוותים שבבית ספרם התחלפו ארבעה וחמישה מנהלים בתוך שש או שבע שנים), הם חשופים

לאלימות מצד ההורים ולעתים גם מצד תלמידים, ולא פעם חשים חסרי אונים ומיואשים מהמפגש היום-יומי עם הקשיים שהילדים מביאים לכיתות. כך מתארת מורה את מה שחשה במהלך עשור של הוראה בבית ספר מוחלש:

"בחרתי בהוראה מכיוון שאני אוהבת לעבוד עם ילדים [...] רציתי להשפיע לטובה על חייהם של התלמידים. לקחתי את משרת ההוראה המלאה הראשונה שלי בבית ספר מוחלש בעיקר מכיוון שהציעו לי; לא ציפיתי שהעבודה תהיה שונה ממסגרות אחרות שעבדתי בהן עם תלמידים. נשארתי שם עשר שנים, על סף התמוטטות עצבים [...]. אבל לא עזבתי בגלל תלמידים קשים. אני ורבים מהקולגות שלי עזבנו מכיוון שלא היינו מוגנים ולא קיבלנו תמיכה בבית ספר; התלמידים וההורים לא כיבדו אותנו; קיבלנו משכורת מינימום עבור אחריות מקצועית אדירה ורחבת היקף; ציפו מאיתנו לעשות אין-ספור מטלות אחרות; התבקשנו להתנדב בוועדות רבות מספור; נאבקנו מדי יום עם בעיות משמעת ובעיות מוטיבציה. וחשנו מבודדים, נטושים ומפוחדים בכיתות שלנו. שום דבר שעשיתי בחיי - כולל מאבק בסרטן, גירושים וגידול ילד לבד - לא היה תובעני מבחינה פיזית ונפשית כמו ללמד בבית ספר מוחלש" (Shields, 2009).

מנהיגות בית ספרית חלשה | המנהיגות הבית ספרית היא בעלת השפעה מרכזית על למידת התלמידים, שנייה רק לזאת של המורים. מנהיגות בית ספרית באיכות גבוהה קשורה עם תוצאות תלמידים גבוהות יותר (Bloom, 2015 quoted in: Molina, 2018). מנהיגות בית ספרית חזקה ואפקטיבית היא אחד ההסברים החזקים ביותר לבתי הספר המצליחים למרות תנאי פתיחה מאתגרים. ולהפך - בבתי ספר שאינם אפקטיביים, או נכשלים לאורך זמן, מנהיגות חלשה נמצאת בראש הסיבות לכך. מנהיגות בית ספרית חלשה באה לידי ביטוי, למשל, בהיעדר חזון וכיוון ברורים לבית הספר, במערכות יחסים עכורות ובתקשורת לקויה, בהיעדר תשומת לב לחוזקות וליכולות של הצוות החינוכי ובחוסר יכולת לקבל החלטות. לעומתם, מנהיגים אפקטיביים יודעים להגדיר כיוון לבית הספר, להפוך את אנשי הצוות למקצועיים יותר ולעצב מחדש את הארגון הבית ספרי (על מומחיותם של מנהלי מהפך - בחלק הבא). הם יודעים גם להתאים את סגנון המנהיגות שלהם לצרכים המשתנים של בית הספר (Leithwood et. al, 2010).

עם זאת, חשוב להדגיש, ההבדל בין סוגי המנהלים אינו נעוץ בהכרח באישיותם או בכריזמה שלהם, אלא דווקא בפרקטיקות הליבה ובמערך הפעולות הארגוניות שמנהלים אפקטיביים עושים עם כניסתם לבית הספר הדורש שינוי רדיקלי (ועל כך, כאמור, בהמשך).

קושי לשמר שינוי לאורך זמן | בתי ספר נתונים בתהליכי שינוי כל הזמן. מנהיגות בית ספרית מתחלפת, מורים עוזבים ואחרים נכנסים במקומם, וגם אוכלוסיית התלמידים עשויה להשתנות לאורך שנים. כל

בתי הספר, מצוינים ככושלים, עוברים תקופות טובות יותר ופחות. יתרה מזאת, בתי ספר הכושלים לאורך זמן מראים לא פעם שיפור בעקבות התערבות כוללת ודרמטית. מבחנו האמיתי של בית הספר מתחיל כאשר תוכנית ההתערבות יוצאת, או כאשר בית הספר נקלע לתקופת משבר. חוסנם של בית הספר, הצוות והקהילה נבחן בזמנים שכאלה. אחד ההבדלים בין בתי ספר מצטיינים לבתי ספר כושלים הוא היכולת להיחלץ מן המשבר, לצלוח את התקופה הפחות טובה ולהצליח לשמר את השינוי שכבר התרחש. לכן אם תוכנית ההתערבות - טובה ואפקטיבית ככל שתהיה - לא תבנה יכולות בית ספריות להתמודד עם משברים ונפילות ולקיים לאורך זמן את השינוי, הרי עם סיומה ישוב בית הספר למצבו הקודם בתוך זמן קצר (ולעתים מצבו אף יухרף).

מעורבות הורית נמוכה | יש קונצנזוס מחקרי סביב ההבנה שמהפך בית ספרי אינו אפשרי ללא קיומה של מערכת יחסים טובה ומשתפת בין המשפחות לבית הספר. עם זאת, אחד המאפיינים המובהקים של בתי ספר הזקוקים למהפך הוא היעדר קשר יציב ואפקטיבי עם המשפחות. לעתים היעדרו של הקשר מקורו בפערי שפה ותרבות - משפחות בית הספר מוצאן בתרבות אחת, ואילו צוות בית הספר מקורו בתרבות אחרת, עובדה המייצרת כר פורה להתנגשויות ולא-הבנות (כמובן, ככל שאוכלוסיית בית הספר הטרוגנית מבחינת מוצאה התרבותי, כך גדל הקושי); במקרים אחרים פערים נוצרים על רקע היעדר פניות הורית, שמקורה בקשיי פרנסה, במשפחות חד-הוריות ועוד.

מנהלים מנהיגי מהפך

למרות הקשיים, חשוב להדגיש שהצלחה בתהליך מהפך, ללא מציאת דרך ללבם של ההורים וגיוסם לטובת התהליך, מוטלת בספק (עוד על מערכת יחסים חיונית זו - בהמשך).

למרות כל האמור לעיל, ולמרות נקודת הפתיחה המאתגרת, החדשות הטובות הן שיש מה לעשות. יש בתי ספר שהצליחו לשבור את הקשר בין הרקע הסוציו-אקונומי הנמוך, או ההשתייכות לקבוצת מיעוט, ובין הישגים ומוביליות. יש מנהיגים בית ספריים, אשר מתמודדים עם אתגרים מרובים ומובילים שינוי דרמטי באופן שבו בית הספר מתנהל. עד כדי כך שבסקירה מקיפה שערכו קורטו ועמיתיו (Curto et al, 2011) הם קובעים שהתערבויות בית ספריות מניבות תוצאות חברתיות גבוהות יותר עבור ילדים לעומת התערבויות קהילתיות. בתי ספר יכולים לשפר את מידת החוסן של הילדים הלומדים בין כותליהם, ויכולים לחזק את ההון התרבותי והחברתי שלהם.

גם אם יש קשרים חזקים בין מצב סוציו-אקונומי או השתייכות לקבוצת מיעוט ובין הישגים - ובהמשך הצלחה בחיים - הקשר הזה איננו דטרמיניסטי. פולאן ובויל (Fullan and Boyle, 2014) מלמדים אותנו שכמעט תמיד ובכל הקבוצות - מעמד כלכלי-חברתי, מגדר, השתייכות לקבוצת מיעוט - ממוצע ההבדלים בתוך קבוצות גדול יותר ממוצע ההבדלים בין קבוצות. בתוך בתי הספר המשמעות היא ששונות בהישגים בתוך הכיתה כמעט תמיד תהיה גדולה יותר מאשר השונות בין הכיתות. המשמעות של עניין חשוב זה היא שגם כאשר עוני ממשיך להיות מנבא חזק מאוד להמשך החיים, הוא איננו גורל שלא ניתן להתערב בו. גם בתוך קבוצות מוחלשות, שסיכוייהן להצליח נמוכים יותר, יש מי שמצליחים מעל ומעבר לניבויים סטטיסטיים. יש עדויות רבות לילדים שגדלו בסביבות של עוני והצליחו ליצור חיים נורמטיביים בעלי משמעות. אפשר לשער שרובם לא עשו זאת לבד - היו שם מבוגרים משמעותיים שהאמינו בהם וסייעו להם לשנות את מסלול חייהם.

הדרמה של המנהל

השפעתו המרכזית של המנהל על הישגי התלמידים מוכרת בספרות זה ארבעה עשורים, והיא שנייה רק לאיכות המורים (Robinson et.al, 2009). בסקירתם המקיפה בנושא מנהיגות בית ספרית, ליית'ווד ועמיתיו (Leithwood et al, 2010) קובעים שאין ולו מקרה אחד שבו הישגי תלמידים השתפרו ללא נוכחותה של מנהיגות בית ספרית מעולה.

מרכזיותו של המנהל מועצמת פי כמה בבתי ספר שהישגיהם נמוכים באופן כרוני. גריפין וגרין, למשל, טוענים כי "ספרות עכשווית על מנהיגות חינוכית מלמדת באופן שאינו משתמע לשני פנים כי המנהל הוא המפתח לשינוי בית ספרי מוצלח" (Griffin & Green, 2013). גם ליית'ווד ועמיתיו סבורים שאף שגורמים רבים מעורבים בהפיכת בית ספר כושל למצליח, המנהיגות הבית ספרית היא הזרז לתהליך (Leithwood et al., 2010). קביעה זו באה בד בבד עם הטענה שלפיה מנהל המוביל מהפך בית ספרי הוא בעל גישות ובתפיסות שונות מאלו של מנהלים בבתי ספר שתהליכי מהפך אינם חלק מסדר יומם (Clifford, 2013). יש אף מי שקובעים שהובלת מהפך בית ספרי היא התמחות בפני עצמה, המחייבת הכשרה, התנסות ייעודית ותמיכה (Calkins et. al, 2007).

מחקר בריטי, שבחן נתונים ארוכי טווח של ביצועים בבתי ספר חלשים, מאפיין את המנהל המיטבי להובלת תהליכי שינוי דרמטי ושימורם כ"ארכיטקט" (Hill et. al, 2016). המנהלים הארכיטקטים יוצאים מנקודת הנחה ששינוי הוא תהליך ארוך. הם מתרכזים בארגון מחדש של בית הספר, כך שיהפוך לסביבת עבודה מקצועית והולמת לצוות ולקהילה. הם משקיעים זמן בהגדלת הכמות והאיכות של ההזדמנויות שעומדות בפני הילדים (למשל, בבתי ספר תיכון הם יוצרים מעין מכינה להשכלה גבוהה); בשיפור ההתנהגות של התלמידים (למשל, ביצירת מסלולי לימוד נפרדים לתלמידים הזקוקים לכך); ויוצרים שיתופי פעולה הדוקים עם גורמים בקהילה. ביותר משני שלישים מהמקרים המנהלים הארכיטקטים בוחרים בהוראה כקריירה שנייה, מכיוון שהם רוצים להשפיע באופן נרחב יותר על החברה. בדרך כלל, הם "חדי הבחנה, צנועים ובעלי חזון, ומאמינים שבתי ספר נכשלים מכיוון שהם מאורגנים בצורה לא טובה או לא מעניקים מענה הולם לקהילה, ולכן לא זוכים לתמיכתה ולשיתוף פעולה מצדה" (Ibid). מנהלים ארכיטקטים לא תופסים את עצמם כמי שבאו להציל את הילדים מעצמם או מהוריהם, אלא כמי שיש להם הכוח לשלב כוחות עם אחרים כדי לזמן לילדים הזדמנויות רבות, מגוונות ועשירות ללמידה ולהתפתחות אישית.

מה עושים מנהיגי מהפך טובים?

אם נקבל את ההנחה העולה מן הספרות, שלפיה מנהיגי מהפך מביאים עמם אל השדה עמדות וגישות אחרות מאלו של מנהלים בבתי ספר אחרים, עלינו לברר מהם התחומים שבהם מנהיגי מהפך מתמחים. מה עליהם לדעת ברמה התיאורטית והמושגית, ומהן הפעולות שנגזרות מתוך הידע הזה כדי להוביל בבית ספר מהפך מוצלח.

הספרות בתחום של "מה עובד" (what works) בתהליכי מהפך עדיין בחיתוליה, אך קיים בכל זאת גוף ידע מתפתח, שניתן לחלץ ממנו אבני דרך גדולות בדרך להובלת מהפך. בסקירת הספרות המקיפה ביותר שנעשתה עד כה בתחום של מומחיות מנהיגי מהפך, מאירס והמבריק-היט (Meyers & Hambrick; Hitt, 2017) מסמנים שלוש זירות מרכזיות, שבהן מנהיגי מהפך טובים פועלים: חזון ומנהיגות אסטרטגית; בניית מסוגלות ופיתוח אחריותיות; עיצוב התרבות הבית ספרית.

זירה ראשונה: חזון ומנהיגות אסטרטגית

כאמור, הזירה הגדולה הראשונה, שבה מנהיגי מהפך מוצלחים פועלים, היא זירת החזון והמנהיגות האסטרטגית. בתוך הזירה הזאת מנהיגי מהפך מקדמים את הפעולות הבאות:

א | מנהיגי מהפך מבססים תחושת דחיפות, לא מתפשרים על ציפיות, ומניעים את הצוות לפעולה

לעתים קרובות מנהלי מהפך נכנסים לבית ספר (או כבר מנהלים בית ספר), שאנשי הצוות בו משדרים עייפות וייאוש מן התלמידים, ואינם מאמינים שהתלמידים מסוגלים להגיע להישגים גבוהים יותר. מנהיגי מהפך מעבירים לצוות מסר ששינוי מידי הוא הכרחי. זוהי "דחיפות אמיתית" כפי שמגדיר קוטר, והיא מתמקדת בבעיות הקריטיות:

"כשיש לאנשים תחושת דחיפות אמיתית, הם חושבים שיש צורך בפעולה בנושאים קריטיים עכשיו; לא מתישהו, לא כאשר העניין מסתדר בלוח הזמנים שלהם. המשמעות של חשוב באופן קריטי היא התקדמות אמיתית בכל יום ויום. המשמעות של חשוב באופן קריטי היא אתגרים שהם מרכזיים להצלחה או להישרדות, לניצחון או להפסד" (קוטר, 2010).

דחיפות אמיתית מערערת על הסטטוס קוו ומסייעת לצוות לצאת מהשאננות או מהאדישות שלעתים מאפיינות צוותים בבתי ספר כושלים. תפקידה של המנהיגות הוא לשכנע את הצוות שכדאי לו להשקיע מאמץ בשינוי, שהתהליך יישא פרי.

כמו כן מנהיגי מהפך מעבירים לצוות מסר חד וברור, שלפיו מעתה והלאה הציפיות מהתלמידים ומהמורים יהיו מן הרף הגבוה ביותר. כל אחד מן המחקרים, שנכללו בסקירת הספרות של מאיירס והמבריק-היט, ציין שמנהיגי מהפך טובים גורמים לאנשי הצוות להאמין שכל תלמיד מסוגל ללמוד, ללא תלות ברקע שממנו בא ובנסיבות חייו. כך זה נשמע מפיהם של מנהיגי מהפך:

"מופרך לחשוב שילדים עניים לא יכולים להגיע להישגים. במשך כל השנה, בישיבות צוות ובחזון שלנו, אנחנו חוזרים ואומרים שכולם יכולים ללמוד";

"כל ילד יכול ללמוד ולהגיע להישגים. אם אתה לא מאמין בזה, מקומך אינו בחינוך";

"אני פשוט לא מקבלת ציפיות נמוכות. מורים בעלי ציפיות נמוכות יכולים למצוא לעצמם עבודה בקצה השני של העיר";

"לא מעניין אותי מאין הילדים האלה מגיעים. לא מעניין אותי אם יש או אין להם תמיכה משפחתית (לרבים אין). לא מעניין אותי אם הם בעלי הישגים נמוכים, חינוך מיוחד, לא דוברי השפה או בעלי מוגבלות נפשית. התפקיד שלנו הוא ללמד אותם!" (Chenoweth & Theokas, 2011).

כדי להעביר את החזון בצורה אפקטיבית לכלל חברי הקהילה הבית ספרית - צוות, תלמידים, הורים, מנהלה, פיקוח וכיו"ב - מנהלי מהפך טובים יודעים כיצד לתרגם את החזון החינוכי שלהם למטרות מוחשיות וברורות. ציר מרכזי בערוץ זה הוא יצירת תחושה של מחויבות משותפת בצוות. לעתים קרובות אנשי צוות, אשר אינם מחויבים לחזון החדש ולבהילות ביישום, מוצאים את עצמם כעבור זמן לא רב מחוץ לבית הספר - לעתים מרצונם, ולעתים לא.

ב | מנהיגי מהפך מזהים ומנתחים את סיבות השורש לכישלון ובוחרים מענה מתאים

אחד הצעדים הראשונים והחיוניים שמנהיגי מהפך טובים נוקטים הוא בירור סיבות השורש לביצועים הנמוכים, וניסוח מענה אסטרטגי. אין בנמצא ספר הדרכה או נוסחת קסם לאיתור סיבות שורש (Duke and Salmonowicz, 2010), ועל המנהל לפלס את דרכו בהקשר הבית ספרי שבו הוא פועל. למרות זאת, מנהלי מהפך טובים מזהים שעליהם לתת מענה לצרכים האמיתיים של בית הספר כדי להשיג שינוי. מנהל אחד, שצפה במהלך חודשיים בהתנהלות הבית ספרית (טרם כניסתו לתפקיד), גילה, להפתעתו, צוות שהביע שאט נפש מ"ילדים שחיים בעוני, השתמש כלפיהם בשפה גסה והביע חוסר סובלנות מוחלט כלפיהם וכלפי הוריהם". תובנה זו סייעה לו לתעדף את הפעולות הראשונות שעליו לנקוט בבית הספר, ובראשן עיצוב מחדש של עמדות המורים ושל התרבות הבית ספרית (Meyers and Hambric-Hitt, 2017).

בתי ספר שנתונים בתהליכי מהפך אינם נענים בדרך כלל ל"פתרונות מדף", וקשה להצליח בהם באמצעות פרוטוקולים קבועים וידועים מראש. לכן זיהוי בעיות השורש והיכולת להבחין בין תסמינים לסיבות הם שלב קריטי בתהליך מהפך מוצלח (עוד על סיבות שורש וניצחונות מהירים בחלקה השלישי של החוברת). תוכנית הבראה בת-קיימא יכולה לצמוח רק במקום שבו הבעיה מאובחנת בצורה מדויקת.

ג | מנהיגי מהפך מוצאים הזדמנויות לפעול גם בתוך מסגרת חוקים נוקשה המצרה את צעדיהם

בארגונים כושלים פרקטיקות נהוגות תורמות לא פעם לכישלון. מנהיגי מהפך טובים עוקפים מדיניות ונורמות ארגוניות כדי להוביל שינוי. דרוש לשם כך "מנהיג שמוכן 'לשבור את הכלים' ולהתחנן אחר כך שיסלחו לו, שכן החוקים הקיימים יכולים להגביל את הסיכוי להוביל שינוי בביצועי התלמידים" (Sreb, 2010). המחקר מלמד שמנהיג מהפך אפקטיבי לא יכול להיות "yes man" המציית באופן אוטומטי לכל מה שמוכתב מלמעלה. מנהיג מהפך טוב יודע - ואינו חושש - לעמוד על שלו, לעקוף מכשולים בירוקרטיים ואף ללכת נגד כמה מההנחיות ומהנהלים שמקשים עליו להוביל את השינוי. תכונות אלו לא תמיד יחבבו אותו על הממונים עליו, אך הן חיוניות כדי לאפשר שינוי מסדר גודל כזה.

הנכונות להתעמת באה לידי ביטוי גם מול שגרות, מנהגים, מסורות ונהלים בית ספריים שהתקבעו במשך שנים רבות, ולעתים קרובות הם חזקים יותר מכל חוק או תקנה חיצוניים. כך למשל, בבית ספר אחד קבוצה של מורים ותיקים תפסה את הכיתות הטובות ביותר לאורך שנים ארוכות. עקב כך נאלצו התלמידים להתרוצץ בין כיתות רבות, קצתן בקומות שונות ובאגפים מרוחקים. פיזור הכיתות הוביל לכך שהתלמידים רצו ללא הרף במסדרונות, ולעתים קרובות גם איחרו לשיעורים. מנהלת שהובילה מהפך בבית הספר החליטה לקרוא תיגר על המנהג העתיק הזה ולארגן מחדש את כל הכיתות, למורת רוחה של אותה קבוצת מורים ותיקה. המנהלת רצתה לגבש שיתוף פעולה קרוב יותר בין מורים בכיתות מקבילות; ליצור גמישות ביצירת קבוצות תלמידים; וכן להפחית את החיכוך במסדרונות בין ילדים משכבות שונות. אותה מנהיגה החליטה לעצב מחדש את הכיתות, כדי שישקפו טוב יותר את החזון הבית ספרי, יאפשרו למידה ועבודה בקבוצות וידברו בשפה בית ספרית אחידה. כדי להשיג זאת, היה עליה לשים סוף לשליטתן של אותן מורות ותיקות בכיתות ה"טובות", להכיר במורת רוחן ולהשיג את שיתוף הפעולה שלהן (Meyers et. al, 2017).

מעבר לנכונות לשבור נורמות ומנהגים ארוכי שנים, המושרשים עמוק בתרבות הבית ספרית, הביצועים של בתי ספר כושלים כרונית מובילים לא פעם להגבלת חירותה של המנהיגות הבית

ספרית על ידי בעלי תפקידים מחוץ לבית הספר - המפקח, המחוז ולעתים אף המטה. ההגבלות מובילות פעמים רבות להחמצת הזדמנויות לשינוי. המחקר מלמד שמנהל מהפך מוצלח יודע לנווט את דרכו גם בתוך מדיניות מגבילה ומצליח לנצל הזדמנויות לשינוי. אלאדג'ם ועמיתיו (Aladjem et. al, 2010) מספרים על מנהלת שנכנסה לבית ספר, ועל פי מדיניות המחוז, לא יכלה לערוך בו שינויים בחצי השנה הראשונה לתפקידה. מכיוון שבכל זאת רצתה להוביל שינוי מייד באקלים הבית ספרי, היא הנהיגה פרקטיקה שלפיה תלמידים צריכים "להרוויח" חצי מזמן ההפסקה שלהם בכך שישלימו את שיעורי הבית שלהם ויצייתו לחוקי המשמעת בבית הספר. באופן זה הצליחה המנהלת ללכת בין הטיפות - מצד אחד לא להפר את מדיניות המחוז, ומצד שני לייצר שינוי מהיר - או ניצחון מהיר - בבית הספר.

ד | מנהיגי מהפך טובים יודעים לקבל החלטות לבד בעת הצורך

הצורך לרתום את הצוות כולו לחזון הבית ספרי החדש מתנגש לעתים עם הצורך לבצע שינוי דרמטי ומהיר במציאות הבית ספרית. לכן הספרות המחקרית מדווחת שמנהיגי מהפך עושים לעתים קרובות מהלך דו-שלבי: בשלב הראשון הם מקבלים החלטות רבות לבד ומהר כדי להשיב על כנו את הסדר הבית ספרי ולבסס תרבות של ציפיות אקדמיות גבוהות. בשלב השני הם פועלים בהדרגה להרחבת השותפים בקבלת ההחלטות, תוך כדי בניית יכולות ומסוגלות בקרב הצוות. אין ספק, יכולת זו מאתגרת את כישוריו הבין-אישיים של המנהל עד לקצה, ונדרשות מיומנות גבוהה מאוד של שיתוף אמיתי מצד אחד, ויכולת להחליט לבד מהר מצד שני (עוד על בניית יכולות, בסעיף הבא).

זירה שנייה: בניית מסוגלות לצד תמיכה ודרישה לאחריות

הזירה השנייה שבה מנהלי מהפך מובילים שינוי דרמטי, היא הזירה של בניית יכולות ומסוגלות, בעיקר של אנשי הצוות. לא ניתן להפריז בחשיבותה של זירה זו: ללא שינוי משמעותי ביכולות המקצועיות של הצוות ובלי שאנשי הצוות יחוו שהם מסוגלים ורוצים להביא את כלל תלמידי בית הספר להישגים ברמה הגבוהה ביותר, לא יתרחש מהפך בבית הספר. זירה זו כוללת כמה פעולות:

א | מנהיגי מהפך מתמקדים בשיפור ההוראה, ובמיוחד באוריינות ובמתמטיקה

מנהלי מהפך שהוכיחו את עצמם מדגישים שחלק הארי והמשמעותי בתפקידם הוא להבטיח שכל תלמיד מקבל הזדמנות אמיתית ללמידה וניצב מול אתגרים אינטלקטואליים עמוקים, ראויים ומשמעותיים. אחד הדברים החשובים ביותר שמנהל יכול לעשות בהקשר זה הוא לגייס אנשי צוות בעלי פרופיל מתאים: מיומנים בסיוע לתלמידים בסיכון ולילדים מתקשים, מאמינים באופן מוחלט בפוטנציאל של כל התלמידים ללמוד ולממש את כישוריהם המגוונים ללא קשר למוצאם ולנסיבות חייהם, אופטימיים ובעלי יכולת התמדה.

ברור שמעורבות ישירה ומתמשכת של המנהל בשיפור תהליכי הוראה ולמידה חיונית בכל בית ספר ובאה לידי ביטוי במגוון פרקטיקות: צפייה בשיעורים, משוב והערכה מעצבת, הבטחת סדירויות ושגרות של למידה צוותית. בבתי ספר הנתונים בתהליכי מהפך מעורבות זו היא קריטית. המחקר מאשר שמנהלי מהפך מקדישים מאמצים רבים לשכלול יכולות המורים בתחומי הליבה - אוריינות ומתמטיקה, ובאופן טבעי ומתבקש מנהלים שונים עושים זאת בדרכים שונות.

כך למשל, בית ספר אחד שילב את המתמטיקה בכל תחומי הדעת שנלמדים בבית הספר כדי להגביר את חשיפת התלמידים לנושא וכדי להפגיש אותם שוב ושוב עם אותן בעיות מתמטיות לאורך היום. כמו כן החליט בית הספר להחליף את לימודי הביולוגיה בלימודי פיזיקה, מכיוון שזו כוללת עיסוק נרחב באלגברה, עובדה שאפשרה למורים לתרגל עוד מתמטיקה במהלך הלימודים. בתום שנת היישום הראשונה עלתה השליטה של התלמידים במיומנויות מתמטיות מ-1% ל-46% (AIR, 2010). בבית ספר אחר מורה מספרת על הציפיות של המנהל מהצוות בתחום האוריינות ועל האופן שבו הוא מעורב בתהליכי ההוראה והלמידה:

הוא מצפה מאיתנו להתמקד באוריינות לכל רוחב תוכנית הלימודים, והוא עוקב אחרי אופן היישום. הוא מבקש מאיתנו לשתף אותו באסטרטגיות ספציפיות שאנחנו משתמשים בהן, ורוצה לדעת איך אנחנו מיישמים אותן ואיך אנחנו חושבים שהן יקדמו את למידת התלמידים. הוא נפגש איתנו ושואל "מה את עושה בכיתה?" "מה את חושבת שכדאי לעשות לאור הציפויים וההישגים שלהם עד עכשיו?" (Klar & Brewer, 2013).

ב | מנהיגי מהפך מתמקדים בשיפור ההוראה, ובמיוחד באוריינות ובמתמטיקה

כפי שנכתב לעיל, לעתים קרובות חלק לא מבוטל מאנשי הצוות בבתי הספר הסובלים מכישלון כרוני אינם מיומנים מספיק. משום כך כחלק מתהליך המהפך, מנהלים מתמודדים עם הצורך לשנות את התנהלותו של צוות ההוראה. אחת הדרכים המשמעותיות להתמודד עם אתגר זה היא הבטחת הזדמנויות אמיתיות לפיתוח מקצועי, ובמיוחד כאלה שהמורים מאמינים כי הן חיוניות להצלחה בתפקידם. המנהלים לא רק דואגים שההזדמנויות הללו יהיו זמינות, אלא גם מוודאים שהן יהיו מעוגנות בלוח זמנים משותף המוקדש לדין ולתכנון. הם דואגים גם שסיוע, תמיכה וחומרי מחקר מקצועיים נוספים יסופקו למורים הזקוקים לכך. המנהלים הטובים מזהים שיש לספק לכל מורה הכשרה מקצועית שונה כדי להתגבר על פערים וליקויים קודמים בהכשרת המורים, ולפיכך מיישמים את הרעיון של למידה דיפרנציאלית גם בפיתוח צוות ההוראה.

כמו כן מנהלי מהפך טובים מספקים לאנשי הצוות גם הזדמנויות ומנגנונים לתמיכה רגשית. כאמור, לא פעם מורים בבתי הספר המוחלשים חשים בעצמם מודרים, וסביבת העבודה הבית ספרית גובה מהם מחיר יקר, כפי שראזר כותבת: "החשיפה המתמשכת למצוקה, לכישלון ולהתנהגות בעייתית,

ללא תמיכה רלוונטית, יוצרת קושי במישור הפיזי, במישור הרגשי ובמישור הזהות המקצועית" (ראזר, 2009, 64). מנהל של בית ספר שאנשי הצוות בו חשופים למצבים מעין אלה, כפי שקורה ברבים מבתי הספר הכושלים, יודע שהם זקוקים להדרכה קבועה של אנשי מקצוע, שיסייעו בידיהם "לעבד את תחושותיהם, לבחון את אסטרטגיות העבודה שלהם, לשמר רמת שיח גבוהה בינם לבין עצמם ולשמר את תחושת הערך של העשייה (שם, 75).

ג | מנהיגי מהפך מטפחים מנהיגות בצוות ההוראה ובמנהלה

אף שמנהלי מהפך רבים מוצאים את עצמם מקבלים החלטות לבד בשלב הראשון לכניסתם לתפקיד, הרי בטווח הרחוק הם נותנים את הדעת גם לפיתוח מנהיגות בקרב צוות בית הספר. עליהם להציב מורים וחברי מנהלה בפוזיציות אשר יאפשרו להם להנהיג בהצלחה, ובכך להדגים כיצד לכל אחד מהם יש יכולת להנהיג ואחריות לעשות זאת. מנהלי המהפך שואפים להרחיב את ביזור האחריות לאורך זמן כדי לפתח את קהילת בית הספר, להעצים את חברי הצוות ואף להכין את סגניהם להיות מנהלי מהפך בבוא העת.

ד | מנהיגי מהפך משתמשים בנתונים ובראיות לטובת קבלת החלטות

אסטרטגיות

הצלחה בתהליך מהפך בית ספרי דורשת קבלת החלטות מבוססת נתונים. כאמור, על מנהלי מהפך לנתח ולזהות כהלכה את בעיות השורש בתפקוד בית הספר, לספק פיתוח מקצועי מותאם אישית למורים ולשפר את הישגי התלמידים באוריינות ובמתמטיקה. כל אלה מצריכים ניתוח של מגוון נתונים וראיות. עצם המעבר לקבלת החלטות מבוססת נתונים מהווה פעמים רבות שינוי משמעותי בתרבות הבית ספרית. המנהל אחראי להנחיל למורים הרגלים של סקירת נתונים, ולפתח את יכולתם להבין את משמעות תוצאותיהם של מבחנים שונים ולקבוע אסטרטגיות הוראה על בסיס המסקנות העולות מהם.

זירה שלישית: עיצוב התרבות הבית ספרית

בזירה זו זיהו החוקרים שלוש פעולות עיקריות שמנהיגי מהפך מוצלחים עושים:

א | מנהיגי מהפך יוצרים אקלים בית ספרי בטוח, ממוקד בהוראה ובלמידה

כפי שנכתב לעיל, גורמים חיצוניים רבים משפיעים על בית הספר ומובילים להישגים נמוכים בקרב התלמידים, וביניהם עוני, פשע והיעדרות מורים. החלת הוראה דיפרנציאלית ושיפור ניכר במיומנויות האוריינות והמתמטיקה עשויים להתרחש רק כאשר האקלים הבית ספרי ממוקד בהוראה ובלמידה.

לפיכך מנהלי מהפך רבים מזהים כי עליהם קודם כול להבטיח ביטחון ומשמעת בתחומי בית הספר. הם עושים זאת באמצעות עיצוב תרבות ארגונית, התומכת בסדר ובארגון ומתעלת את הקשר עם התלמידים ליצירת אווירה של אמון ותקווה, שבה התלמידים חשים כי קיימת כתובת למצוקותיהם. כמו כן המנהלים נדרשים להתמודד עם תרבות ארגונית של סמכות מורים חלשה או נעדרת ושל חוסר באמונה ביכולות התלמידים. על המנהלים לעורר ולהעצים את תחושת האחריות של המורים באשר לחלק שלהם בקביעת הישגי התלמידים וביצועי בית הספר.

ב | מנהיגי מהפך מייצרים ניצחונות מהירים, אפקטיביים ובעלי נראות גבוהה

חתימה לניצחונות מהירים, אפקטיביים ובעלי נראות גבוהה היא עקרון פעולה שלגביו יש הסכמה גורפת בספרות שעוסקת בתהליכי מהפך. חוקרים ואנשי שטח כאחד מעידים שיצירת הישגים בטווח הקצר חשובה להעלאת המורל ולניצול חלון ההזדמנויות לשינוי. ניצחונות מהירים כאלה עשויים לבוא לידי ביטוי בשיפור חזות בית הספר, בשיפור תשתיות ומתקנים או בהרחבת הזדמנויות ללמידה (קביעת שיעורי העשרה ותגבור המעוגנים בלוח הזמנים הבית ספרי, למשל). ככלל, הישגים בטווח הקצר מחזקים את האמונה בשינוי ואת המחויבות לתהליך.

השימוש בניצחונות מהירים אפקטיבי במיוחד כאשר היעדים הנבחרים נמצאים גבוה בסדר העדיפויות הבית ספרי, ולא כאלה המתרחשים בשולי העשייה הבית ספרית. בבחירת היעדים לשינוי מהיר מומלץ לבחור כאלה שהם בעלי השפעה ונראות גבוהה מצד אחד, ודורשים את השקעת המאמץ הנמוכה ביותר מצד שני. עליהם להיות ספציפיים, מעוררי מוטיבציה, בני השגה, רלוונטיים וניתנים למעקב (Gavoni & Rodriguez, 2016). הם עשויים לכלול שיפור פיזי בתשתיות הבניין, טיפול מידי בבעיות התנהגות ומשמעת, יצירת תוכנית לימודים חדשה, עלייה בנוכחות התלמידים והצוות או יצירת זמן קבוע לפיתוח ולמפגש בין אנשי הצוות. שינויים מסוג זה ייראו לעין לפני שינוי בהישגים ויסייעו לרתום את הקהילה הבית ספרית להמשך התהליך ולחוש מחויבים אליו (Kutash, et.al, 2010). ניצחונות מהירים מסייעים גם בפירוק התנגדויות ובהתמודדות עם אפוזיציה בית ספרית וזרעים זרעים של יחסי אמון בין המנהיג הבית ספרי לקהילה. עוד על ניצחונות מהירים, בהמשך.

ג | מנהיגי מהפך יוצרים קשרים אותנטיים עם ההורים והקהילה

כל הילדים מרוויחים מכך שהוריהם מעורבים באופן קבוע ושגרתי בחיי בית הספר. אך כאשר מדובר בתהליכי מהפך, הקשר עם ההורים איננו בבחינת "טוב שיהיה" (nice to have) אלא צורך חיוני. המחקר מעיד על הבדלים בהשתתפות ההורים על רקע הבדלים סוציו-אקונומיים: הסיכוי שהורים מרקע סוציו-אקונומי נמוך יהיו חברים בוועד ההורים נמוך פי ארבעה לעומת הורים מרקע סוציו-

אקונומי גבוה יותר; הסיכוי שיתנדבו לפעילות כיתתית או יהיו חברים בוועדה בית ספרית כלשהי נמוך פי שניים, ונוסף על כך, יש סיכוי נמוך יותר שיפעילו לחץ פוליטי לטובת הגדלת משאבים המושקעים בילדיהם (Kahlenberg, 2009). במחקר שערכו בריק ושותפיו על תהליכי שיפור ושינוי בבתי ספר יסודיים בשיקגו (Bryk et. al, 2010) נמצא כי מערכת היחסים קהילה-הורים-בית ספר היא אחד מחמישה מרכיבים חיוניים בתהליכי מהפך. שותפות זו הולכת יד ביד עם מנהיגות מוכשרת, הנחיה פדגוגית, בניית יכולות מקצועיות של הצוות וטיפול באקלים הבית ספרי. בריק ועמיתיו מצאו כי אף אחד מן המרכיבים בפני עצמו אינו מספיק; פעולתם של כל המרכיבים יחד חיונית להצלחת התהליך.

משום כך, כותבים בריק ועמיתיו, חשוב שבית הספר ינקוט מדיניות פרו-אקטיבית, יצירתית ומתמשכת בהכנסת ההורים למעגל העשייה הבית ספרי. בתי ספר יכולים לשפר את מערכת היחסים שלהם עם ההורים בשלושה היבטים עיקריים: עידוד מעורבות ישירה של ההורים בלימודים; מאמץ מתמשך של הצוות בהיכרות עם הרקע המשפחתי והתרבותי של המשפחות; חיזוק הקשר בין מוסדות וארגונים הפועלים בשכונה ובין בית הספר לטובת הרחבת השירותים המוצעים לילדים ולמשפחותיהם. פעולה בהיבטים הללו יכולה לכלול, למשל, סדנאות להורים במגוון נושאים הקשורים להתנהלות המשפחתית (סמכות הורית, הצבת גבולות), סיוע להורים בהיבטים שונים של חייהם (סדנאות לכתובת קורות חיים, אולפן ללימוד שפה) והזמנת ההורים להיות מעורבים יותר בחיי בית הספר (התנדבות, גיוס הידע והכישורים של ההורים לטובת בית הספר, פעילות בפורום מנהיגות הורים ועוד).

הפעולה האפקטיבית ביותר שמורים יכולים לעשות, כך על פי בריק ועמיתיו, היא לערב מוקדם ככל הניתן ובאופן ישיר ככל האפשר את ההורים בלימודי ילדיהם. ההתערבות יכולה ללווה צורות שונות: עידוד קריאת ספרים משותפת, שיתוף הורים בתוכנית הלימודים על בסיס שבועי, למשל הצעה לפעילויות משותפות סביב החומר הנלמד או הצעה ליצירת זמן לימוד קבוע בשגרת היום המשפחתית. מערכת יחסים טובה בין בית הספר לבית תאפשר להורים להבין טוב יותר את הצרכים הלימודיים של ילדיהם, ובכך לחזק את התפקיד ההורי שלהם. אחד התנאים המאפשרים את הקשר המיטבי בין הבית לבית הספר הוא היכרות טובה של הצוות החינוכי עם הרקע המשפחתי והתרבותי של התלמידים. היבט זה הוא בעל חשיבות מיוחדת, כאשר הצוות החינוכי והתלמידים אינם מגיעים מאותו רקע תרבותי, מצב שכיח בבתי הספר המוחלשים. היכרות של הצוות החינוכי עם הרקע המשפחתי והתרבותי של הילדים מאפשרת להם לייצר תוכניות לימודים רלוונטיות לערכים, לידע ולמשאבים שהילדים מביאים איתם מהבית.

חשיבותן של חוויות הצלחה בתהליך מהפך

מהפך בית ספרי מחייב שינוי נרטיב אצל כל הגורמים השותפים לתהליך. לעתים מזומנות הנרטיב של הילד המתקשה הוא נרטיב של ייאוש, שהתפתח בעקבות כישלונות מתמשכים ותחושה עמוקה שאנשים סביבו מוותרים עליו. הילד המתקשה תופס את עצמו כחלש, בעל כשירויות נמוכות בתחום הלימודי ובעל דימוי עצמי נמוך, כפי שמור כותבת: "תלמידים תת-משיגים מוותרים על תפקודים שאינם נגישים להם, ואשר מתנגשים עם מאווייהם הפנימיים. הסביבה המבקשת לסייע לתלמידים כאלה, שיש להם צרכי עצמי מוגברים, עשויה לפגוש אותם 'מבחוץ', מבלי להתחבר לעולמם הפנימי. במקרה כזה היא נותרת עיוורת לצורכיהם הגלויים והסמויים, ובכך מחלישה עוד את עצמיותם" (מור, 2018). לא פעם, ילד מתקשה משדר חוסר אכפתיות וקלות ראש, אך הוא חש תסכול עז על כך שהוא נכשל בזירה שהחברה סימנה כחשובה ביותר עבור ילדיה - רכישת השכלת יסוד - בעוד ילדים אחרים מצליחים. כאמור, גם המורים, ממש כמו התלמידים, חווים וצוברים כישלונות ותחושת מסוגלות עצמית נמוכה (ראזר, 2009).

שינוי נרטיב הוא אתגר עצום עבור כל אחד מאיתנו, לא כל שכן עבור אנשי חינוך שפוגשים ילד שמשוכנע בפגמים שקיימים בו כתלמיד. "חוויות הכישלון בלמידה ותחושת חוסר המסוגלות בלמידה", כותבת מור, הן מרכז החוויה הסובייקטיבית של התלמידים המזדהים עם האנלוגיה נכשלת בלימודים, אני-כישלון (מור, 2018, 230). אתגר מרכזי בהקשר זה צומח מתוך כך שנרטיב הכישלון חסין כמעט לחלוטין למילים מיטיבות ולכוונות טובות. המילים, כך חושב לעצמו לא פעם הילד המתקשה, מייצגות רק את הערכים של הדובר ואת כוונותיו הטובות, אך אין להן אחיזה או תוקף של ממש בעולם האמיתי, והן אינן קשורות לתכונות או ליכולות שקיימות בו. המציאות היום-יומית טופחת על פניו, לועגת לתקוות השווא שלמד להדחיק או להרחיק כמטרד, ומעמידה אותו שוב ושוב אל מול כישלונות בביצוע משימות פשוטות לכאורה, שילדים אחרים, מוצלחים וחכמים ממנו, לשיטתו, פותרים ללא קושי מיוחד¹.

לעתים כאנשי חינוך, אנו סבורים שמקור הכישלון הוא היעדר רצון או מוטיבציה מצד הילד. אך חשוב לזכור שהמוטיבציה של כולנו תלויה במידת הסבירות שעבודה קשה תוביל אותנו בסופו של דבר להצלחה. כאשר שוב ושוב מוטל ספק בקשר בין השניים, האדם הסביר ינהג כאילו אינו רוצה להשיג את היעד, אף שאין כך הדבר. אנשי מקצוע מכנים מצב זה "חוסר אונים נרכש" (learned helplessness) - מצב שבו אדם מאמין שאין לו שליטה במה שמתרחש בחייו, ועקב כך הוא תופס את עצמו, ומרגיש, חסר אונים. כפי שעולה משמה של התופעה, זו אינה תכונה מולדת; אף אחד לא נולד חסר אמונה ביכולתו לשלוט במהלך חייו, עד כדי כך שאין אפילו טעם לנסות. זוהי התנהגות שמתפתחת בעקבות ניסיונות חוזרים ונשנים, המובילים לכך שהפרט חש שאין לו שליטה בנסיבות חייו ואין לו אפשרות לשנותם, והיא עלולה להופיע כבר אצל ילדים בכיתה א' (Jensen, 2013). ככל שילדים חשים יותר מתח בחיי היום-יום שלהם, כך הם

¹ להבחנה בין שלושה דפוסי התמודדות של ילדים בסיכון על רקע לימודי, רגשי וחברתי ראו: מור, 2018.

חווים את האירועים סביבם כלא בשליטתם ובלתי צפויים, וחשים פחות תקווה ביחס ליכולת שלהם לשנות את מהלך חייהם (Henry, 2005).

כאשר אנו חושבים על ילדים מתקשים, נדמה שיש מקום להחליף את התפיסה של כשל הרצון ("לא רוצה") בהבנה שיש כשל עמוק יותר - חוסר האמונה של הילד ביכולתו לפרוץ את מעגל חוסר האונים. מיכל ראזר מכנה את התהליך הזה "מסגור מחדש" ומציעה להשתמש בכלי זה כדרך לחולל שינוי בחייהם של ילדים בסיכון: "עיקרה של אסטרטגיה זו הוא מתן הסבר ופשר אחר למציאות חייהם של התלמידים, המורים והמנהלים. על האדם ללמוד להבחין בדרך תפיסתו את המצב; באילו עובדות הוא מתמקד ומאילו עובדות הוא מתעלם; וכיצד הוא מגדיר את הבעיה, מסביר אותה ומעצב את האסטרטגיות לפתרונה. קשה מאוד לשנות התנהגות מבלי לנסות לשנות את ההקשר (המסגרת) שהיא מעוגנת בו ונובעת ממנו. לפיכך יש לספק הסברים חדשים ל"כישלון של המורה" או ל"כישלון של התלמיד" (ראזר, 2014, 315).

לעתים פריצת מעגל חוסר האונים מתאפשרת כאשר יש שינוי מהותי באופן שבו הילד תופס את עצמו, וכאשר מתחזקים הכוחות הפנימיים שמאפשרים לו להיעזר, להתמודד עם הצלחות שאינו מורגל בהן וליצור נרטיב אישי חדש של מסוגלות, חוסן והצלחה, כפי שמסבירה פלורה מור: "הערך העצמי, הביטחון העצמי והדימוי העצמי של הילד משתקפים במופעי האישיים, החברתיים והלימודיים ובאופן התמודדותו עם האתגרים ההתפתחותיים הללו. האסטרטגיות המתפתחות בתחום הלימודי יכולות להתרחב להיבטים נוספים של החיים, כאשר התלמיד מבין שהכוח לעשות זאת נמצא בידיו. כאשר 'אני לא יכול' מתחלף ב'אני יכול', אפשר ליצור שינויים בתחומים נוספים, גם אלה שמעבר ללמידה" (מור, 2018).

דרך יעילה אחת לפרוץ את מעגל חוסר האונים היא יצירת רצף של חוויות הצלחה בכל מעגלי העשייה הבית ספרית של הילד. לעתים כאשר הילד המתקשה חווה רצף של הצלחות, גדל הסיכוי להוביל אותו למצב שבו הוא מוכן להשקיע, להתמסר לעבודה קשה, לעמוד ביעדים ולחוש תחושת הישג. הנרטיב עשוי להשתנות מכישלון להצלחה אם הילד יחווה לאורך מספיק זמן מספיק חוויות, שסותרות במהותן את תפיסת העצמי שלו. מור מדגישה את מקומם המרכזי של המורים ביצירת דיאלוג מצמיח: "המוטיבציה ללמידה מתעוררת כאשר המורה ממלא את התלמיד תחושת ערך וחיוניות ומעשיר את עולמו. בלמידה מסוג זה המורה מזין את צורכי העצמי של התלמיד ומשפר את תחושת החוללות העצמית ואת יכולת הלמידה שלו" (מור, 2018, 72).

חוויות אלו צריכות לצמוח מתוך מצע אובייקטיבי ככל האפשר (כלומר, על בסיס מדדים שתלמידים אחרים נבחנים לאורם), ולא על בסיס הערכה מוטה או סובייקטיבית שנשזרים בה, גם אם ללא כוונת מכוון, ויתור, הנמכת סטנדרטים וקבלה מובלעת ולא מודעת של הנחות היסוד של הילד, כפי שמסבירה רונדה ויינסטיין:

כאשר אנחנו נענים לשונות בין התלמידים על ידי הנמכת ציפיות והיצע דל של הזדמנויות חינוכיות, אנחנו מטילים ספק ביכולות של כל התלמידים שלנו להתפתח מבחינה אינטלקטואלית ואנחנו נכשלים במתן כלים נאותים ללמידה. כך אנחנו מגשימים את הציפיות של עצמנו. כדי למנוע טרגדיות חינוכיות מן הסוג הזה, ולאור המגוון הרחב של התלמידים הפוקדים את בתי הספר שלנו, עלינו בראש ובראשונה לאמץ ללבנו ולתמוך פדגוגית בחזון, שלפיו הישגים חינוכיים הם בני השגה עבור כלל התלמידים שלנו (Weinstein, 2004).

אמאבייל וקריימר (Amabile & Kramer, 2011) מציינים בהקשר זה את חשיבותו של "עקרון ההתקדמות" כתורם מרכזי למוטיבציה ולתחושת שיפור. מחקרם אמנם עסק במוטיבציה של אנשים במקום עבודתם, אך נדמה כי הדברים בעלי תוקף גם עבור הילדים המתקשים בבית הספר: "הדבר החשוב ביותר [עבורם] היה התקדמות בעבודה בעלת משמעות [...], ולא משנה אם [הם] ניסו לפתור חידה מדעית גדולה, לייצר מוצר באיכות גבוהה או להעניק שירות כלשהו. גם ניצחון יום-יומי קטן הוביל לשינוי בתחושה ובביצועים". ניצחונות יום-יומיים קטנים הם אפוא אחד המפתחות המרכזיים לפריצת הדרך עבור תלמידים ותלמידות מתקשים.

פחד מהצלחה

בחייהם של ילדים מתקשים יש תקופות מאתגרות יותר. תקופות אלו כוללות רצף של אירועי קצה קשים ומורכבים, שבאים לידי ביטוי בהיבט הלימודי, אך בעיקר בהיבטים ההתנהגותיים. דווקא בתקופה זו יש חשיבות עליונה לתפוס רגעי הצלחה ולמסגר אותם כך שיהוו מדרגות במעלה ההצלחה וחזרה לפסים של פרודוקטיביות והתנהגות נאותה. נניח, למשל, שילד שנמצא בתקופה סוערת הצליח מאוד באחד השיעורים (במישור הלימודי או במישור ההתנהגותי). אם נחכה לסוף השבוע, או אפילו לסוף אותו היום, כדי לכתוב להוריו מכתב המשבח את התנהגותו או את הישגיו, יש סיכוי סביר שבמהלך היום יקרה משהו - הילד יהיה מעורב בעוד אירוע מורכב ומצער, שיגרום לנו להתחרט ולא לכתוב את המכתב. ילד זה, אולי יותר מילדים רבים אחרים, זקוק לחוויות של הצלחה. במקרה כזה מומלץ לכתוב את מכתב ההערכה בזמן אמת, קרוב ככל שניתן לאירוע שאתם רוצים לציין לחיוב, ולדאוג שהוא יגיע לנמעניו (הורים או גורמי טיפול) כמה שיותר מהר. מכתב שנשלח להורים בכתב יד או מודפס הוא סוכן שינוי רב-עוצמה. נדמה שרבים לא מבינים עד כמה הוא עוצמתי ומשפיע לטובה על תחושותיו של הילד (ולראיה, השימוש בו מצומצם).

ילדים מתקשים אינם מפחדים להיכשל. הכישלון מהווה עבור רובם בן לוויה מוכר וידוע. ילדים מתקשים חוו פעמים רבות את טעם הכישלון, הם מורגלים בו, ולאורך חודשים ושנים מוצאים דרכים לפנות לו מקום בשגרת חייהם ובתפיסת עולמם. המוכר, גם אם הוא מדכא ונורא, הוא ידוע; ידיעה זו נוסכת באדם ביטחון שהוא שולט בחייו במידה מסוימת, והוא אינו מפתח ציפיות שווא. ילדים מתקשים מפחדים הרבה יותר מהצלחה. עבורם, ההצלחה נמצאת במרחב לא ידוע ולא מוכר, מרחב שהחוקים בו אינם ברורים והמשמעויות אינן נהירות לגמרי. מצב העמימות הזה לפני הכניסה לעולם ההצלחה ומערך הציפיות (האישי והחיצוני) שמתלווה אליו באופן מייד, מעוררים חרדות רבות בלב הילד המתקשה. חרדות אלו מתורגמות להתנהגות אופיינית לילדים שנמצאים פסע לפני ההצלחה - בריחה, רגרסיה דרמטית בהישגים, רגרסיה דרמטית בהתנהגות, הימנעות מלהגיע לבחינה (אף שהילד שולט מעולה בחומר וצפוי לקבל ציון טוב מאוד) ועוד.

נדרשת הרבה סבלנות בליווי ילד שחווה פחד מהצלחה. יש להימנע מתחושות ומאמירות של כעס, האשמה ("אחרי כל מה שהשקענו בך, אתה לא מתעורר בבוקר ביום של הבחינה?") או אכזבה. לעומת זאת, ליווי מסור, עקביות במסרים, המשך ההתעקשות על דרישות גבוהות, שיקוף לילד את מצבו (מתן הסבר על פחד מהצלחה) וחלוקת ההצלחות למנות קטנות יותר, שניתן להתמודד איתן מבלי לשנות סדרי עולם, יסייעו מאוד.

מפקחים מנהיגי מהפך

מרב האחריות להישגי בית הספר מונחת לפתחם של המנהלים (Meyers & Sadler, 2018). עם זאת, מנהלים מוכשרים, מנוסים ומעולים ככל שיהיו, לא יכולים להוביל לבדם מהפך בית ספרי. מנהלים חייבים שותפים לדרך - כאלה ששיאו עצה חכמה ברגעים שבהם הכול מאיים להתפרק, ידעו להיות חברים ביקורתיים כשצריך, אך יעשו זאת מנקודת מבט אוהדת ואמפתית, יהיו מסוגלים לראות חלקים אחרים של התמונה ולהציע דרכים אחרות לצעוד בהן. שותפים מרכזיים בהקשר הזה הם המפקחים - חוליה חיונית בתהליך השיפור הבית ספרי. מהמקום שבו הם עומדים, המפקחים קרובים דיים לבית הספר כדי להיות מעורבים בתהליכים המתרחשים בתוכו וללוות אותם עקב בצד אגודל, אך בה בעת הם רחוקים מספיק כדי שיוכלו להבין ולפרש את שמתרחש בבית הספר בהקשר מערכתי רחב יותר. לעתים מזומנות מנהלים ומנהלות בבתי ספר מוחלשים, אשר הצליחו להוביל שינוי בבית הספר, מעידים שלא היו צולחים את המשימה ללא תמיכה מתמשכת והתגייסות מוחלטת של המפקח או המפקחת. פולאן (Fullan, 2006) טוען שתהליך שינוי מקיף מחייב תנועה מערכתית התומכת בשינוי, ולשם כך יש צורך בהתגייסות של כלל הגורמים המעורבים.

מה מפקחי מהפך עושים?

מהי, אם כן, מידת המעורבות והאחריות של המפקחים בתהליך מהפך בית ספרי? אחד ההיבטים המרכזיים והמעניינים שעולים הן מהספרות העוסקת בתפקיד המפקח והן משיחות עם מפקחים ישראלים הוא שאחריות המפקחים ביחס למנהלי מהפך כוללת ליווי ותמיכה במנהלים בעת שהאחרונים מיישמים פרקטיקות רלוונטיות למהפך. במילים אחרות, מפקחים ומנהלים פועלים לאורם של אותם עקרונות שינוי, ואין עקרונות מהפך נפרדים למפקחים. ייחודם של המפקחים בא לידי ביטוי בנקודת המבט שלהם וביכולת שלהם לראות תמונה מערכתית, שמסייעת למנהלים להוביל את תהליך השינוי. לפיכך ממש כשם שאין

תהליך מהפך אחד, אלא מספר התהליכים הוא כמספר בתי הספר, כך גם תפקידו של המפקח הוא חד-פעמי וייחודי בכל בית ספר, נגזר ומוגדר לאור הצרכים הספציפיים שלו. לכן לא מן הנמנע שמפקח אחד יעשה פעולות שונות בתכלית בשני בתי ספר כושלים. עם זאת, כן אפשר להתחיל לשרטט פעולות מרכזיות שמפקחי מהפך עושים, כפי שאלו עולות הן מתוך שיחות עם מפקחים ישראלים והן מתוך הספרות.

מפקחי מהפך תומכים במנהלים בעת הובלת תהליך השינוי

חלק הארי של פעולת המפקחים הוא ליווי המנהלים בזמן תהליך השינוי, לעתים עד כדי הקדשת חצי מזמן העבודה שלהם לבית ספר מוחלש אחד. עבודת הליווי כוללת, כמובן, עבודה עם המנהל, אך לא פעם היא כוללת גם עבודה עם מורים וכניסה לכיתות. כמו כן למפקח יש לא פעם מידע על אפשרויות ומשאבים רשתיים, מקורות מימון שמנהלים אינם תמיד חשופים להם. מתוך הספרות ומתוך שיחות עם מפקחים ישראלים הליווי כולל כמה היבטים:

שינוי תפיסות והצבת ציפיות | לא פעם, כפי שנכתב בתחילת החוברת, מושרשת בבית הספר תרבות של אי-אמונה ביכולת של הילדים להצליח, והתוצאה היא ייאוש של הצוות ותחושה שאין מה לעשות. מפקחי מהפך מקדישים זמן רב כדי לשרש את התפיסות האלו באמצעות הצבת רף ציפיות גבוה והעברת מסר למנהיגות הבית ספרית, שהם מצפים לשינוי הן אקדמי והן אקלימי - "בדרך כלל התפיסה היא שזה או - או, מעידה מפקחת, "אני מנסה לשנות את זה לגם - וגם".

איתור סיבות שורש | מפקחי מהפך מסייעים למנהיגות הבית ספרית לאתר את גורמי השורש של הכישלון באמצעות בחינה משותפת של נתונים וראיות. קצתם מגיעים לבית הספר לעתים תכופות, צופים בשיעורים, משוחחים עם תלמידים ולומדים לעומק את התמונה הבית ספרית. על בסיס מסד הנתונים וההיכרות עם התרבות הבית ספרית, המפקחת והמנהלת יכולות להציב יעדים רלוונטיים וריאליים לבית הספר. מפקחת משתפת כיצד המעורבות העמוקה שלה בנעשה בבית הספר אפשרה לה להבין, למשל, שמחנכים באחד מבתי הספר שבפיקוחה ממהרים לשלוח ילדים לכיתות השילוב ומסירים מעצמם אחריות להם: "כיתות השילוב הכילו חמישה-עשר תלמידים. הבנתי שהמחנכים והמורים המקצועיים לא תופסים את עצמם כאחראים בלעדיים לילדים, אלא כמי שמתריעים ומיד שולחים הלאה"; מפקחת אחרת סיפרה שהיא אף נוהגת לקיים פגישות אישיות עם תלמידים כדי להבין טוב יותר את תמונת המצב הבית ספרית.

סיוע בקבלת החלטות | יש שונות רבה במידה שבה מפקחות ומפקחים לוקחים חלק בקבלת החלטות בתוך בתי הספר שבפיקוחם. בצד אחד ניתן למצוא מפקחים מעורבים מאוד, שעם המנהל מגדירים מטרות ספציפיות, משתתפים בישיבות ניטור עם צוותים בבית הספר ומגיעים עד לרמה של בחינת

התקדמות של ילדים מסוימים. אחת המפקחות סיפרה שבבתי ספר כושלים חשוב לה לייצר מחויבות גדולה אצל כלל אנשי הצוות, ועל כן היא נוהגת לעבוד איתם "עד רזולוציה של תלמידים", ושואלת אותם כיצד הם פועלים כדי ש"תלמיד מסוים יתקדם".

לעומתן, יש מי שתופסות את תפקידן במושגים של מודלינג ועובדות רק מול המנהלת: "המפקחת מייצרת מודלינג, תפקיד המנהלת להפוך את זה לסדירות ולהטמיע".

קידום שיתופי פעולה מקצועיים | יצירת שיתופי פעולה עם גורמים רלוונטיים בסביבת בית הספר היא תנאי להצלחת מנהיגותו של המפקח במשימת הליווי של המנהלים וצוותי המורים (Leithwood, 2012). מפקחות מספרות על שיתופי פעולה מקצועיים רבים שהן מייצרות לטובת בית הספר - יצירת קשר עם מומחים דיסציפלינריים, עם אנשי ייעוץ, אנשי רווחה ומחלקת חינוך ברשות. מפקחת מספרת כיצד הגיעה לאחד מבתי הספר הכושלים שלה "ליום שלם עם צוות של מומחיות [כולל] היועצת הבכירה במחוז". כאשר מפקח פועל בשיתוף פעולה עם בית הספר ועם מחלקת החינוך ברשות, היכולת שלו להשפיע ולהשיג תוצאות עולה לאין שיעור.

במקומות אחרים מפקח מסייע בתכלול שיתופי פעולה בתוך בית הספר פנימה, כפי שסיפרה אחת המפקחות: "כל הצוות המקצועי, כולל המדריכות, צריך להיות מכוון לאותה מטרה שנקבעה לשיפור. מידת ההצלחה תלויה בהיקף שיתופי הפעולה שיש בין כל באי בית הספר. לפעמים מנהלים מכניסים מדריכים, וכל אחד עובד בפני עצמו כי המנהל 'לא מבין בזה'. זה לא ילך. המשאבים כולם צריכים להתקדם לאותו כיוון".²

טיפוח החוסן של המנהלים | הדאגה לשלומות (well-being) של המנהלים היא דאגה קבועה של המפקחות. משיחות עם מפקחות עולה שזמינות גבוהה שלהן מסייעת בהורדת לחץ וחרדות של המנהלים. לטענתן, פעמים רבות מנהלים יוצרים קשר רק כדי לקבל רוח גבית לפעולה שביצעו: "את רוב הדברים המנהלים יודעים. הם צריכים או-קיי. לתת להם את התחושה שאני רואה אותם, מאמינה בהם וסומכת עליהם. בעיקר למנהלים חדשים." מפקחות סיפרו גם שהן זמינות מאוד בוואטסאפ, מכיוון שזיהו שזהו "כלי מוריד לחץ וחרדות" עבור המנהלים. מפקחת נוספת תיארה את

² ואן-גרונגן (VanGronigen, 2019) בדק את התוכן באתרים האינטרנטיים הרשמיים של כל 51 מדינות ארצות הברית (כולל מחוז קולומביה), כדי להבין עד כמה הובלת תהליכי השינוי בבתי ספר במיקוד מתוכננים בתוך המחוזות השונים ומבוי צעים ומובלים על ידי המפקחים, ועד כמה הם נעזרים בגורמי חוץ, כגון עמותות חינוכיות ועסקים התומכים בביצוע תהליכי שינוי פדגוגיים. הממצאים הראו שבחמש מדינות בלבד התהליכים הם פנימיים ללא סיוע מקצועי חיצוני, ואילו בשמונה מדינות התהליך כולו מבוצע על ידי גורמי חוץ. ב-38 מדינות ההתמודדות נעשית בשיתוף פעולה בין גורמי חוץ ובין סוכני השינוי הפנימיים. המבנה של שיתופי הפעולה כמו גם איכותו מתפרשים על מגוון רחב, בחלק ניכר מהמדינות שבהן מתקיים שיתוף פעולה, חלקם של המפקחים נותר במתן המלצות מראש ובהענקת משוב לאחר הביצוע של גורמי החוץ. כתב המאמר משתמש בדימוי של "אופנוע עם סירה" כאשר גורמי החוץ נוהגים באופנוע, והמפקחים יושבים בסירה לצדו. המשמעות היא שהמפקחים בארצות הברית (כמו אנשי המחוז) ברובם עושים מיקור חוץ (out-sourcing לחברות או לעמותות חיצוניות כדי לטפל בבעיית בתי הספר במיקוד).

השיחות המשותפות כמקום מוגן המאפשר למנהלים להיות חשופים: "התחושה של המנהלים היא שאני שותפה שלהם, מישהי שהם יכולים להתייעץ איתה וזה לא עובר הלאה. הם מרגישים שיש לי רצון ענקי שכל אחד מהם יצליח." מפקחות סיפרו גם על תמיכה רגשית באמצעות דאגה לסביבת עבודה רגועה למנהלים: "ניקיתי רעשים של הורים, עבדתי בשיתוף פעולה עם ועד הורים עירוני," או באמצעות הזמנת פסיכולוגית "לטובת המנהלת עצמה" במקומות שבהם זיהו שהמנהלת עצמה זקוקה לתמיכה מסוג זה.

בקה | לצד תפקידיו כמלווה ותומך ולצד רצון גדול לבסס אמון בין המפקחים למנהלים, יש למפקחים גם תפקיד רגולטורי, שמחייב אותם לדאוג לכך שמשאבי הכלל ינוצלו באופן מיטבי לטובת הכלל, וישגו את ייעודם גם בתוך מרחב של אוטונומיה ושיקול דעת במימוש המשאבים בהקשר המקומי.³ בקרה היא חלק מתפקידיו של המפקח, גם אם את עיקר תפקידו תופס המפקח במושגים של ליווי ותמיכה. מפקחות הזכירו בראיונות את המושג "בקה" כחלק מעבודתן: "הבקה נועדה בעיקר לעודד התבוננות משותפת על המצב בבית הספר, לחשוב יחד על תוכנית לשיפור ולקידום, והיא מהווה בסיס לחלוקת עבודה." אחת המפקחות שיתפה במנגנון שהיא יצרה: בסיום כל ביקור היא מבקשת מכל מי שהיה שותף בשיחה בבית הספר לשלוח לה דף סיכום עם תובנות עד שבועיים מיום הביקור: "לאחר שקיבלתי את התובנות מהמנהלת ומכל המורים שהיו שותפים, הגבתי לכולם. הייתה לי טבלת מעקב, וכך כאשר חזרתי אחרי חודשיים, לכל בית ספר הייתה נקודת פתיחה משותפת לדיון."

איתור מנהלים | מפקחים עוסקים בעתידם של בתי ספר מוחלשים עוד קודם הגעתו של המנהל לשערי בית הספר ובהמשך - עם עזיבתו של המנהל במקרה של חוסר התאמה. המפקחות סיפרו על עיסוק נרחב באיתור מועמדים ראויים לניהול בית ספר במיקוד. איתור מועמד מתאים הוא אתגר מתמשך, כפי שמפקחת סיפרה: "לפעמים האתגר הוא לא להחליף מנהל, אלא לאתר מנהל מתאים להוביל את בית הספר." לכן נדרש מהמפקחים במהלך הפעילות היום-יומית לזהות מועמדים מתאימים: "הצמחת עתודה תוך כדי העבודה השוטפת היא המפתח להצלחה כשצריך מנהל חדש."

פיתוח מקצועי ממוקד מהפך כמענה לאתגרי המפקחים

כמענה לאתגרים הרבים העומדים בפני המפקח, ליית'ווד (Leithwood, 2012) מצביע על שלושה רכיבים עקרוניים בפיתוח מנהיגותו של המפקח: 1. מיקוד בהובלת הוראה ולמידה יעיל את עבודת המפקח ויאפשר לו להיות אפקטיבי בליווי מנהלים ומורים בתהליכי שיפור איכות ההוראה. 2. פיתוח גישה של שיתוף פעולה עם כלל הגורמים. 3. גיבוש תודעה אתית-חברתית כבסיס לפיתוח מנהיגות המקדמת מוביליות חברתית. הצורך בפיתוח מקצועי, הממוקד בהובלה של למידה והוראה, נועד לכך שהמפקחים

³ על המתח שבין ליווי לבקרה כמתח שבין שליטה לאמון ראו: Nir, 2014.

יוכלו להיות רלוונטיים בהובלת תהליכי למידה בתוך בית הספר, כפי שאמר אחד המפקחים: "מפקח צריך ללמוד הרבה מאוד כלים כדי שיוכל להגיע לבתי הספר ולא לדבר בסיסמאות. מפקחים צריכים לדעת הרבה יותר ולהסתכל רחב יותר, כדי לשלוף מארגז הכלים דברים שהמנהל לא יודע"; ואחרת הזכירה שחשוב "לשמור על הלהט הפדגוגי", ולא רק לעסוק ב"פתרון בעיות ומשברים". מפקחת אחרת ציינה כמה חשוב שהמפקחים יישארו "קרובים לשטח" באמצעות דיבור ומפגשים עם תלמידים, ולא להסתפק בישיבה "עם המנהל בחדרו בלבד".

לסיכום חלק זה, מאירס וסאדלר (Meyers & Sadler, 2018) חקרו את האתגרים המרכזיים של אנשי מחוז, כגון מפקחים, בהובלת תהליכים לשיפור בתי ספר כושלים, ומהו הגורם המרכזי המונע מהם לפעול לשיפור זה. הגורם המרכזי שעליו דיווחו הנשאלים במחקר הוא שנאת סיכון (risk aversion). שנאת סיכון היא הסתייגות של אדם מביצוע עסקה שתוצאתה אינה ודאית, והעדפת עסקה שתוצאתה ודאית יותר, גם אם הרווח הצפוי בה נמוך יותר. במילים אחרות, אנשים מעדיפים "ללכת על בטוח" גם במחיר של הישגים פחותים. למפקחים יש סיבות טובות להימנע מלקיחת סיכון בבתי ספר כושלים, וביניהן: לחצים מצד גורמים משפיעים (פוליטיים, מוניציפליים ועוד), דאגה מוסרית הנובעת מן השאלה עד כמה ראויה הקצאת המשאבים הנוספים לטובת בתי הספר הללו אל מול צרכים אחרים והיעדר קולות בולטים מהקהילה ומתוך המערכת שיתמכו בתהליך השינוי. מפקחים, כמו מנהלים וכמו מורים, צריכים לחוש ששווה להם להסתכן, לחשוב אחרת. כדי לקחת סיכון ולעודד תהליכי שינוי, חובה לפתוח בפני המפקחים את המרחב לטעות, לבסס מבנה ארגוני התומך ביציאה לדרך ובלקיחת סיכונים. ללא תרבות שמאפשרת סוג כזה של ליווי מקצועי ותומכת בו, גם השפעתם של המפקחים כתומכים במהלכי מהפך - תפחת.

ארגז כלים למנהיגי מהפך

חלק זה של החוברת מרכז כמה כלים ופרקטיקות לעבודה עם ילדים בסיכון וילדים מתקשים. יישומם אמור לסייע למנהיגי מהפך בתמיכה בילדים הלומדים בבית ספרם, בהצמחתם ובסיוע אפקטיבי יותר להם. חלק ניכר מן הפרקטיקות והכלים שמוצגים להלן פותחו, נוסו ושוכללו בתוך ההקשר הישראלי - ומכאן יתרונם.⁴ עם זאת, כפי שנכתב בפתיחת החוברת, חלק מרכזי בכל תהליך מהפך הוא תרגום של תוכניות, פרקטיקות, כלים וכיו"ב והתאמתם להקשר ולתרבות הבית ספריים. לפיכך מה שמוצג להלן הוא בסיס לתחילת עבודה.

מכלול של גורמים משפיעים על הילד בבואו להתמודד עם המשימות הלימודיות, החברתיות, הבין-אישיות, הרגשיות והקוגניטיביות שבית הספר מזמן. כדי לשפר את סיכוייו של הילד להצליח, בית הספר צריך לענות על מגוון צרכים: א. צרכים פיזיולוגיים; ב. צרכי שייכות ונראות; ג. צרכי הגנה וביטחון; ד. צרכים של מימוש עצמי; ה. מענה על צרכים רגשיים, ולבסוף, ו. חוויות הצלחה עם ההורים.⁵

א | צרכים פיזיולוגיים

תאי השירותים בבית הספר היסודי שבו לומדת שירה אינם נקיים. כמה מהאסלות שבורות, כמה סתומות בנייר טואלט שנתחב במעמקי הצנרת במעשה משובה או בשגגה. ריח חריף של שתן עולה מפינות התאים על מנעוליהם השבורים, טיפות של שתן על הקרש והיעדר

⁴ בקיץ 2018 התכנס במכון אבני ראשה צוות של אנשי מחקר ומקצוע כדי לחשוב יחד על השאלה "מה מנהלי מהפך צריכים לדעת ולדעת לעשות". חלק מהידע שחוברת זו מבוססת עליו הוא תוצר של הצוות הזה.

⁵ כמו בפירמידת הצרכים של מאסלו, יש מי תופסים את הצרכים הללו כהיררכיים. לעומתם, יש כיום כבר מי שמתייחסים אליהם כאל צרכים סינכרוניים, המתקיימים בבני אדם במקביל כל העת. ראו למשל, הרצאתה של מיכל קרומר-נבו: "מרעש לקול: איך לדבר אחרת על ועם אנשים החיים בעוני", בכתובת: <https://www.youtube.com/watch?v=QO0UcMB88n4>

מוחלט של נייר או סבון - כל אלה הופכים את השהות במקום לסכנה תברואתית. שירה מתאפקת, אך משיעור לשיעור היא מרגישה יותר ויותר שהשלפוחית מאיימת להתפקע מרוב לחץ. השעה החמישית הגיעה, ושירה מהרהרת בדרך שעליה לעבור מבית הספר לביתה, מרחק כמה מאות מטרים. היא "רוקדת" בכיסאה, ואף שהמורה העירה לה יותר מפעם אחת שתשב בשקט ותפסיק עם הקפיצות, היא פשוט לא יכולה לעצור. מבלי שהתכוונה לכך, היא מרגישה את הנוזל החם מרטיב את תחתוניה ומטפטף לאורך רגליה. היא רוצה לקבור את עצמה ומתפללת בכל לבה שגיא שיושב לידה לא יקלוט את הבושות שהיא עושה.

סיפורה של שירה אינו בדיוני. ישנם עוד ילדים רבים כמו שירה, שנמנעים משימוש בשירותים במהלך יום הלימודים. ילד מתאפק הוא ילד שאינו פנוי ללמידה, ילד שלא יכול להתרכז בשיעורים, לענות על שאלות במבחנים או לעקוב אחר הסבריה של המורה. אל חדרי השירותים מצטרפים צרכים פיזיים נוספים: צל וברזיות בימי הקיץ החמים (ילד מיושב שראשו כואב אינו פנוי ללמידה), מקומות ישיבה עבור הילדים בהפסקות, מעברים מקורים ושבילים פנויים, שאינם מוצפים במי שלוליות בחורף (ילד עם נעליים וגרביים רטובים נמצא בסיכון גבוה יותר לחלות, להתקרר או סתם להיות אומלל ורטוב לאורך שעות רבות של לימודים). ביוב זורם מסכן את כל באי בית הספר וגורם תחלואה גבוהה יותר כמו גם חולדות, עכברים, מקקים ושאר מזיקים.

ההשפעה של איכות התשתיות הפיזיות על מצבם הבריאותי של התלמידים והמורים - ובסופו של דבר, גם על הישגיהם - מוכרת בספרות. שורה של מחקרים מצביעה על היבטים שונים במצב התשתית הבית ספרית שכדאי להתייחס אליהם במיוחד. איכות אוויר נמוכה והיעדר אוורור נאות, למשל, הם מצע פורה להתפתחות של וירוסים, חיידקים ואלרגיות, התורמים לעליית התחלואה של ילדים ואנשי צוות (ועקב כך לעלייה בהיעדרותם מבית הספר). כיתות חשוכות המוארות באור מלאכותי מהוות גורם נוסף המשפיע לרעה על יכולת הריכוז של התלמידים ועל מצב רוחם. חשיפה מוגברת של הצוות והתלמידים לאור טבעי משפרת את המורל ואת היכולת להתרכז במשימות לימודיות (SSC, 2018). תנאים פיזיים ירודים תורמים גם לעזיבה של מורים את בית הספר, ולעתים אף את המקצוע. ההסתברות של מורים לעזוב את בית הספר עולה ככל שהתנאים הפיזיים שבהם הם עובדים ירודים. לעתים קרובות מדי תנאים פיזיים ירודים מאפיינים בתי ספר שמשרתים אוכלוסיות עניות (Carver-Thomas & Darling, 2017).

כמה מהילדים שמגיעים לבית הספר חווים גם רעב, אם מסיבות כלכליות ואם על רקע תפקוד לוקה בחסר של אחד ההורים או שניהם. רעב בגילים הרכים הוא בעל השפעה ממשית על התפתחות תקינה בהמשך הדרך. מחקר שפורסם בשנה שעברה מצא שיש סבירות גבוהה יותר שילדים שחוו רעב בחמש השנים הראשונות לחייהם יהיו בעלי מיומנויות חברתיות, רגשיות, ובמידה מסוימת גם קוגניטיביות, מפותחות פחות בשלב הכניסה לגן חובה (Johnson & Markowitz, 2018). היעדר ארוחת בוקר משפיע לרעה על הישגים ומגביר היעדרויות (Basch, 2011). למותר לציין שילדים שכבר בשלב הכניסה למערכת החינוך נמצאים בפער, בדרך כלל אינם מצליחים לצמצם אותו; אף להפך - הפער ממשיך וגדל.

אמנם סוגיות של בריאות ותזונה אינן קשורות באופן ישיר לתפקיד בית הספר, בוודאי לא באופן שבו הוא מוגדר כיום בישראל.⁶ מנהלים ומורים אינם יכולים לתקן את המצב, וממילא תפקיד זה איננו בתחום אחריותם. עם זאת, לא ראוי שבתי ספר יתעלמו מבריאות לקויה ומהיעדר ביטחון תזונתי או שישתמשו באלה כתירוץ לכך שילדים אינם ממצים את הפוטנציאל שלהם ואינם לומדים. בין השאר, יצירת סביבות למידה עשירות ומותאמות תסייע להתגבר על הפערים.

✓ מה אפשר לעשות?

אפש ילדים רעבים | בתי ספר רבים כבר אימצו את סלסילת הכריכים כפתרון לילדים שלא הביאו כריך מהבית. את הסלסילה מומלץ להניח במקום שמאפשר מידה מסוימת של אנונימיות למשתמשים בה. כדי לקיימה, ניתן לערוך תורנות בין ההורים (או על בסיס מתנדבים) או לבקש מהם שיכינו כריך נוסף על זה שהכינו לילד שלהם. בהיעדר מענה קהילתי, ניתן להשתמש בכספי הניהול העצמי, בתקציבים מהרשות המקומית או במקורות אחרים. מנהלי בתי ספר רבים יופתעו לגלות שגם בבתי ספר שממוקמים בשכונות מבוססות עם הורים מרקע סוציו-אקונומי גבוה, יש שימוש לסלסילה כזו. חשוב לציין שגם אם במסגרת יום לימודים ארוך יש בבית הספר ארוחת צהריים, יש צורך לתת מענה נפרד לארוחת הבוקר.

פני בית הספר כפני תאי השירותים שלו | מנהלים רבים משקיעים כספים בשיפור חזות בית הספר. קירות גבס, מסדרונות מעוצבים, נישות מטופחות ותפאורה חיצונית רבת-רושם, שלעתים "מטאטאים" את העזובה אל מאחורי דלת חדר השירותים של התלמידים. חדרי שירותים שאינם ראויים לשימוש מבוגרים אינם ראויים גם לילדים. למותר לציין שגם שירותי הצוות צריכים להיות נקיים וזמינים עבורם במהלך כל היום.

⁶ מעניין לציין בהקשר זה את דגם בית הספר הקהילתי, הנפוץ מאוד בארצות הברית (ואינו דומה למה שמוגדר בישראל בית ספר קהילתי). בתי ספר קהילתיים תופסים את עצמם כ-one stop shop עבור הילדים ומשפחותיהם. במסגרת זו הם מספקים לילדים, בשיתוף פעולה מלא עם כל הגורמים הפועלים בסביבת בית הספר (כולל מוסדות ממשלתיים ועירוניים, עמותות ועסקים) מגוון רחב של שירותים - כולל בריאות (פיזית, נפשית, שניים), שירותי מזון וביגוד, סיוע משפטי להורים, סיוע בקריירה וכיו"ב.

תשתית ראויה | בתי ספר ישנים, או בתי ספר שאינם זוכים לטיפול ראוי בתשתיות, לעתים אינם מספקים תשתית מינימלית ללמידה. אחד המדדים שכדאי לבדוק בהקשר הזה הוא חוץ-פנים: כמה כסף מושקע בעיצוב חזות בית הספר (מבואת הכניסה, קירות המסדרונות הראשיים) אל מול השקעה בתשתיות (מקומות ישיבה, רשתות צל, שיפוץ תאי שירותים, הוספת ברזיות ועוד). אם המדד מראה על השקעה רבה בעיצוב פנים בית הספר ובנראות אל מול השקעה נמוכה בתשתיות, כדאי לבחון מה תורם יותר לאיכות החיים של התלמידים והצוות.

כמובן, אין פתרון פשוט לסוגיה זו, אך חשוב להדגיש שמנהלים נחוצים, שמבינים שעיסוק בתשתיות חשוב לא פחות מעיסוק בפדגוגיה, יצליחו לקדם את תשתיות בית הספר יותר מאלה שיחכו שהדברים יקרו מעצמם.

עיצוב יוצר ערך | באתר עמותת "בית השנטי" יש ביטוי לעיקרון מרכזי בתפיסת העבודה של המקום - "בבתים של עמותת בית השנטי מושם דגש בעיצוב חמים, אסתטי, בעל אופי אופטימי וצבעוני, המייצר תשומת לב לפרטים הקטנים. אנו מאמינים שכלל שבני הנוער ירגישו נעים, נוח ובעיקר שמכבדים אותם - כך יחושו רצויים ובעלי ערך, ומתוך כך יכונן בהם הרצון לעזור לעצמם." מנהלים רבים הופכים את חדר המורים למקום "אופטימי, צבעוני, המייצר תשומת לב לפרטים הקטנים". לרוב, השקעה זו אפקטיבית ומייצרת אצל המורים תחושה שמכבדים אותם, שהם רצויים ובעלי ערך. יצירת סביבה ביתית, חמימה ואסתטית פועלת באותו האופן גם על ילדים. כמו הקירות המעוצבים במסדרונות ובמעברים, הילדים זקוקים גם למשהו שיוכלו להתחבר אליו גם בכיתות ובחללי הלימוד. ספה קטנה, מנורת קריאה עם אהיל צבעוני, שטיחון פרקטי שנקנה במחיר מציאה - כל אלה יכולים להפוך את הכיתה למשהו שמזכיר יותר בית מאשר מוסד.⁶

ב | צורכי שייכות ונראות

נועם הוא בוגר של כפר נוער. כאשר הגיע לכפר, כבר היה בעל כמה תיקים פילייים, מצבו הלימודי היה בכי רע, הוא עבר ממסגרת למסגרת ונפלט בגלל קשיים בקבלת מרות. נועם לא האמין בעצמו, ותפס את עצמו כטיפש, לא ראוי ולא אהוב. החודשים הראשונים שלו בכפר הנוער התאפיינו בבריחות חוזרות ונשנות, ביציאה משיעורים, במעורבות באירועי

⁷ <https://shanti.org.il>

⁸ בעמותת "דרך כפר" עיקרון זה הוא אחד מעקרונות הליבה של הגישה החינוכית, והוא נקרא "מזעור סממנים מוסדיים". לעיקרון זה יש שני היבטים: עיצוב הסביבה הפיזית כך שיהיה דומה יותר לסביבה ביתית מאשר מוסדית; היבט אחר בא לידי ביטוי באופיין של מערכות היחסים בין מבוגרים למתבגרים כך שיבטאו "אנושיות, כבוד ושותפות". על עקרונות "דרך כפר" אפשר לקרוא בהרחבה באתר העמותה: <http://www.derechfar.org.il>

אלימות קשים ובבחינת גבולות בלתי פוסקת. באחד הימים שמע במקרה שיחת טלפון של רכזת ההתאמות הבית ספרית. ועדת ההתאמות לא אישרה לנועם את ההתאמות לבגרות שהיו חיוניות להצלחתו. במהלך שיחת הטלפון שמע נועם את הרכזת אומרת: "אני לא אווטר, אני אלחם עד שהוא יקבל את כל ההתאמות שמגיעות לו." שיחה זו, ששמע במקרה, שינתה את חיינו, כפי שהוא מעיד: "ההבנה שמישהי זרה, שלא חייבת לי כלום, מוכנה להילחם עלי, גרמה לי להאמין שאנשים רוצים בטובתי, ושבאמת אכפת להם." נועם סיים את שנותיו בכפר עם בגרות מלאה, ובהמשך שירת שירות קרבי מלא ביחידה מובחרת.

ההכרה של המערכת הבית ספרית בקיום של הילד היא זכות יסוד, ולעתים, כפי שעולה מסיפורו של נועם, יכולה לשנות מסלול חיים של ילד. לכאורה, זוהי מציאות שלא ניתן לערער עליה; בפועל, ילדים רבים (מתקשים, אך לא רק) חשים שהמערכת אינה "רואה" אותם, ומתייחסת אליהם כאל אובייקטים שנעים ממשימה למשימה, פריטים בפס ייצור.

טומלינסון (Tomlinson, 2003) מסבירה שהצורך הראשון של הילד הוא בקבלת אישור שהוא קיים ו"נראה", ואנשי הצוות צריכים להעביר לילדים את המסר שבית הספר הוא מקום טוב ומיטיב עבורם. פלורה מור כותבת שתלמיד שתופס את יחסיו עם המורה כ"יחסים המזינים את ההתפתחות" מצפה, בין השאר, שימולאו צרכיו הנפשיים באמצעות השתקפות: "כאשר המורה מתפעל, למשל, מיכולתו האינטלקטואלית או היצירתית של התלמיד, מכישרונו המוזיקלי או הספורטיבי, הוא מעניק לו השתקפות הממלאת אותו בתחושת ערך ומשמעות קיומית. השתקפות זו מתבטאת גם כאשר המורה עוזר לתלמיד לראות את המצבים שבהם הוא חסר יכולת ואשר מסיבים לו כאב" (מור, 2018, 69).

בד בבד על אנשי הצוות לזכור שאף שהילד משתוקק לקשר משמעותי עם איתם, הוא גם חושש ממנו - "אולי המורה לא תשים לב אלי?" "אולי המורה מזלזל בתרבות שלי?" "אולי ההכי טוב שלי הוא לא מספיק טוב?" אריק ג'נסן מאיר גם את הצורך של ילדים - ובמיוחד של ילדים החיים בעוני - ביצירת קשר אישי עם המורה: "הם רוצים לדעת מי המורה באמת, והם רוצים שהמורה תתחבר לעולם שלהם. כאשר מורות אינן יכולות או אינן רוצות ליצור קשר אישי עם התלמידים - פוחת הסיכוי שהם יבטחו בהן [...] כאשר מורות מתעלמות מן הרקע התרבותי של הילדים, הם חשים לעתים קרובות נתק בין הבית לבית הספר אשר פוגע במוטיבציה שלהם (Jensen, 2013). תלמידים שיש להם מערכות יחסים חיוביות עם המורות שלהם חווים פחות מתח, מתנהגים טוב יותר ומתלהבים יותר מהלימודים; כמעט תמיד ילדים ישקיעו יותר עבור מורים שהם אוהבים (Cornelius-White & Harbaugh, 2010). מצד ההישיגים, המחקר מדווח ששיפור באיכות מערכות היחסים בין מורים לתלמידים קשור בדיווח של המורים על שיפור במיומנויות

אקדמיות וכן על ירידה בבעיות משמעת לאורך כל שנות בית הספר היסודי (Maldonado-Carreno & Votruba-Drzal, 2011, מצוטט אצל: Jensen, 2013).

טומלינסון (Tomlinson, 2003) מציעה לאנשי צוות, שרוצים להעביר לילדים את התחושה שהם קיימים בזכות עצמם, להזמין את הילדים לשברקע מהדהדים העקרונות הבאים:

- ← אני מכבדת את מי שאתה עכשיו ואת מה שאתה עשוי להפוך להיות.
- ← אני רוצה להכיר אותך.
- ← אתה מיוחד ובעל ערך.
- ← יש לי זמן בשבילך.
- ← אני לומדת כאשר אני מקשיבה לך.
- ← המקום הזה הוא גם שלך.
- ← אנחנו זקוקים לך.

ילד חולה שנשאר בבית יחוש קיים אם המורה תתקשר ותתעניין בשלומו. ילדים רבים חשים תחושה עמוקה של נטישה כשהם אינם מגיעים לבית הספר ואף אחד לא שואל עליהם או מתעניין בשלומם. יש כאלה שאף נושרים מן המערכת בתחושה קשה, שממילא הם אינם מעניינים אף אחד וחסרונם לא מורגש. ילד עצוב או מצוברח יחוש קיים אם המורה תבחין בקושי שלו ותברר איתו מה הסיבה לכך, מבלי ש"ישבור את הכלים" או שתחול הרעה דרמטית במצבו הלימודי. ילד יחוש נראה וקיים אם המורה תתעניין בעולמו הרוחני, בחלומותיו ובחששותיו. תלמידים שבית הספר נותן להם תחושה שהם קיימים בזכות עצמם, יחושו כי הרווחה האישית שלהם מעניינת את המורים שמלווים אותם וחשובה להם, ושהם יכולים לסמוך עליהם שיסייעו להם אם יפנו אליהם בעת הצורך.

הכוח של ביקורי הבית

אחת הדרכים היעילות להנכיח את תחושת הקיום של הילד היא ביקור בית. ביקור בית מאפשר לצוות להכיר את הילד בסביבתו הטבעית ולהוקיר את קיומו כאדם וכבן משפחה ולא כתלמיד. מפגש עם ההורים ב"מגרש הביתי" עשוי להוביל לשיחה כנה ואישית יותר, כאשר המפגש נערך מתוך רצון להכיר ולא בשל התנהגות לא מקובלת או מצב לימודי.

יש ברשת כמה פרוטוקולים לעריכת ביקור בית.⁹ רובם כוללים שלב מקדים של הכנת הצוות לקראת הביקור, התייחסות לכללי בטיחות, ניסוח מטרות הביקור ועוד. באתר הבית שלה¹⁰ אגודת החינוך האמריקאית (NEA) ממליצה לצאת לדרך רק כשלפחות חצי מהצוות מסכים לקחת חלק בביקורים,

⁹ רובם באנגלית.

¹⁰ <http://www.nea.org/home/34090.htm>

וכמובן, לא לכפות את הביקור על מי שאינם מעוניינים בכך ולא להעניש את מי שאינם רוצים להשתתף. האגודה מדגישה שחשוב לא לבקר רק אצל ילדים שנקלעו לצרה כלשהי, אלא לבקר באופן שיטתי אצל כולם. מורה אחת מעידה באתר האגודה כי בביקורים הראשונים משפחות לא אפשרו לאנשי הצוות להיכנס או שהביקורים הסתיימו בתוך דקות ספורות, מכיוון שלהורים לקח זמן לסמוך על הצוות. אחד הדברים שסייעו בשבירת הקרח היה ביקור של איש צוות, שהרקע התרבותי שלו זהה לזה של המשפחה: "אחד הביקורים שלנו היה אצל אמא אפריקאית-אמריקאית, שכעסה עלינו מאוד כי חשבה שאנחנו נטפלים לבן שלה. הקולגה שלי בביקור היה ממוצא אפריקאי-אמריקאי, והוא הוביל את המפגש. ראיתי איך במהלך הביקור המגננות שלה יורדות. הבן שלה נהג לתופף על השולחן ולהפריע למהלך השיעור. במהלך ביקור הבית התברר שיש לו בבית מערכת תופים שבורה. הקולגה שלי דאג שיתקנו אותה, והאמא הפכה להיות אחת ממנהיגות ההורים המובילות בבית הספר" (שם).

היבטים שכדאי לשקול לפני ביקור בית ובמהלכו

- ← ביקור הבית ייעשה מבחירה ולא ייכפה על איש צוות, המשפחה או הילד. **ביקורי בית עלולים לעורר בקרב המשפחה תחושה פולשנית, פטרונית ושיפוטית, ועל כן חשוב מאוד לוודא שהן הילד והן המשפחה מעוניינים בביקור הזה, ואינם נענים לו מתוך תחושות של פחד או חולשה.**
- ← יש להתאים את קוד הלבוש של המבקרים למנהגי התרבות של משפחת הילד שאותו מבקרים.
- ← חשוב ליידע את ההורים שביקור בית אינו אמור לייצר טרחה או הוצאות מיותרות. בביקור יוגש, אם בכלל, כיבוד מינימלי (מים, קפה, מעט עוגיות).
- ← ביקור בית לא יתקיים אלא אם כן ישנה נוכחות רציפה של הורה או של אפטרופוס בעת הביקור.
- ← יש להביא בחשבון היבטים של ביטחון הצוות. בכמה מהשכונות מסוכן להסתובב בחוץ בשעות מסוימות, ובאחרות השהייה בחוץ אינה נעימה לנשים ואף מסוכנת.
- ← במידת הצורך אפשר לקיים את ביקור הבית בצמד.
- ← מוצע שהחלק הראשון של הביקור יוקדש לשיחה כללית. ההורים יספרו על קורות המשפחה, על האחים האחרים (היכרות עם האחים חשובה להבנת עולמו של הילד) ועל מאפייניו של הילד שאותו מבקרים.¹¹ חשוב לא להתמקד בבעיות של הילד, בקשייו ובכישלונות שלו. מוצע להתמקד בכל הדברים הטובים של הילד. במה הוא מצטיין, מה אוהבים אצל הילד, מה בו מעורר השראה.
- ← החלק השני מתקיים בחדרו של הילד (אם אין חדר, ניתן לעשות את הפגישה בחצר, במגרש הספורט או בכל מקום אחר שהילד בוחר, כל עוד מקפידים על כללי הזהירות והאתיקה). חלק זה של הביקור אינטימי יותר, ללא נוכחות ההורים, ובו ניתן ללמוד על תחביביו, דברים שהילד אוהב או מעריץ, אופיים ושאר פריטים שניתן למצוא בחדרו. ניתן לשאול את הילד איך הוא מרגיש בבית הספר,

¹¹ אם יש יותר מילד אחד שלומד בבית הספר, יש להקדיש זמן לכל אחד מהילדים, ואף להתאים את הרכב האנשים שמגיעים לביקור, כך שיוכלו להתחלק ולתת תשומת לב אישית לכל ילד.

מי הם חבריו, מה הוא אוהב ללמוד ומה פחות. ניתן גם לשהות עם הילד, לשחק במשחק קופסה לבחירתו, מבלי לקיים שיח מילולי מפורט.

ביקורי הבית יכולים להיות עוד דרך לחיזוק הקשר בין המשפחה לבית הספר. מנהלת ממרכז הארץ, אשר הקפידה לערוך ביקורי בית כמחנכת, מעידה שאלה היו עבורה מפתח לעבודה עם ילדי כיתה, עד כדי כך שבמהלך ארבע השנים שבהן חינכה את הכיתה ערכה בכל שנה ביקורי בית אצל כל ילדי הכיתה. בעקבות ההתנסות הזאת, כשהפכה למנהלת ראתה חשיבות רבה בהנכחה פיזית של התרבויות השונות בקהילה הבית ספרית ודאגה ליצור הזדמנויות עבור ההורים להגיע לבית הספר ולהפוך שותפים לדרך.

ג | צורכי הגנה וביטחון

לא מעט בוגרי מערכת החינוך מציינים את קבוצת השווים כחוויה המשמעותית ביותר עבורם בתקופת בית הספר. הקבוצה החברתית יכולה להיות הסיבה המרכזית עבור ילד לצאת מהמיטה בבוקר, אך גם הסיט הנורא ביותר ומקור בלתי נדלה ללחצים, למשברים ולאובדן תחושת הביטחון והמוגנות. ילדים מתקשים רבים מפעילים מנגנונים יעילים מאוד של דחייה ורצון לנטישה אצל הסובבים אותם, מבוגרים כילדים, שבדרך כלל רוצים בטובתם. כמו הפחד מהצלחה, גם המקום הדחוי הוא לא פעם המקום הבטוח, מתוך כך שהוא המקום המוכר והידוע, ועל כן נוסך ביטחון בתוך הכאוס שהילד המתקשה חווה. חוויית הקיום הנדרשת בתחום המוגנות היא כפולה - היעדר אימים ופוגעות מצד ילדים או מבוגרים בבית הספר לצד חוויית הצלחה במציאת קבוצת שייכות בקרב קבוצת השווים.

✓ מה אפשר לעשות?

שני כלים שיוצגו להלן יכולים לסייע לצוות לעזור לילדים מתקשים לחוש טוב יותר בתוך קבוצת השווים.¹² הכלי הראשון, **קבוצת שישה חברים**, מיועד לסייע לילד הבודד, שמרחיק בהתנהגותו את קרבתה של קבוצת השווים ואת אהדתה; השני, **דף שיקופים**, מיועד לתת מענה לאירוע בריונות או לפגיעה חמורה בכבודו של ילד.

קבוצת שישה חברים¹³

באחד מבתי הספר נהוג לסיים את שנת הלימודים במלחמת מים, שבה לוקחים חלק כל באי בית הספר שמעוניינים בכך (אנשי צוות וילדים). באחת השנים, זמן קצר לפני תחילת האירוע, ניגשה דינה, ילדה עם קושי חברתי משמעותי, לאחד מאנשי הצוות בצעקות רמות

¹² לאורך השנים פותחו באגף שפ"י במשרד החינוך חומרים וכלים רבים בתחום זה - מומלץ לעשות בהם שימוש.

¹³ כלי זה מתאים יותר לשכבות הבוגרות של בית הספר היסודי, ופחות לשכבות הצעירות.

ודרשה לא להשתתף ואף לא להירטב בשום אופן. איש הצוות הבטיח לה שלא תירטב, ואף ליווה אותה לאחד המרחבים הכיתתיים שנמצאים הרחק מזירת ההתרחשות. כעבור כמה דקות, כאשר מלחמת המים הייתה בשיאה, חזרה דינה מיוזמתה למרכז הדשא שבו התקיימה מלחמת המים, צועקת וזועקת על ילדים שבתמימותם השפריצו עליה.

מי שהסתכל על דינה מהצד, עומדת במרכז הדשא, היה יכול לחשוב (בטעות) שהיא קורבן של התעמרות נוראה מצד ילדים שמתעלמים מבקשותיה לא להירטב. דינה הייתה "מגנט" של אירועים חברתיים לא פשוטים. כמה מן האירועים היו באחריות מלאה של אחדים מחבריה לכיתה, שניצלו את רגישותה ואת חולשותיה כדי לצבור רווחים חברתיים ואחרים על חשבונה. כמה מן האירועים, כאותו אירוע שתואר לעיל, נבעו מנטייתה של דינה לשחזר אירועים של קורבנות¹⁴ בהתגרות מתמדת שלה במוקדי הכוח בכיתה, בהבנה לא נכונה של סיטואציות חברתיות, בהתמקמות שיוצרת אי-נוחות ומותחת את מרחב הסבלנות של שותפיה לכיתה.

קבוצת שישה חברים הוא כלי שמגיע מעולם העבודה עם ילדים ונערים בסיכון, ויכול להועיל בטיפול במצבים של דחייה חברתית. הרעיון שעומד מאחוריו הוא לגייס עבור הילד המתקשה שישה ילדים וילדות מקבוצת השווים (בני הכיתה או השכבה), שהצוות מעריך שביכולתם לסייע לו בשיקוף הצדדים היפים והנעימים בו, לצד המקומות שבהם הוא מקשה את ההתקרבות אליו או יוצר התנגשויות, מדעת או שלא מדעת.

ההכנות לקראת כינוס הקבוצה הן קריטיות. חשוב מאוד לקיים את ההכנות בהובלת הדמות המקצועית בבית הספר שאחראית למהלכים כגון אלה - היועצת החינוכית או הפסיכולוגית. להלן שלבי הפעולה:

- ← **איתור קבוצת ילדים** מתוך קבוצת השווים (שלב זה נעשה ברמת המבוגרים בלבד, לפני פנייה אל הילד המיועד לעבור את השיקוף או אל הילדים המשקפים). ילדים אלה הם גרעין המנהיגות החיובית בכיתה או בשכבה, ויש בהם שילוב של בגרות, הגינות בסיסית ורצון לקדם את הטוב המשותף. ילדים שהצוות חש (בשיתוף והתייעצות עם היועצת או פסיכולוגית בית הספר) שיש ביכולתם לסייע לילד על ידי שיקוף הוגן והצעת עזרה אותנטית.
- ← **בחירת מנחה** מהצוות שיוביל את המהלך. חשוב שהמנחה יהיה אדם שמרבית חברי הקבוצה מרגישים איתו בנוח. לרוב תהיה זו יועצת בית הספר ולעתים מחנכת הכיתה, אם יש לה ניסיון וכישורים של הנחיית קבוצות.

¹⁴ תופעה זו מכונה במחקר היפגעות חוזרת (re-victimization). היא נפוצה מאוד בקרב נפגעי תקיפה מינית, אך נכונה גם בהיבטים אחרים - חברתיים, רגשיים וזוגיים.

- ← **פנייה לילד** שעבורו מכנסים את הקבוצה, מתן הסבר על מהות התהליך וקבלת הסכמתו לקיומו. ההשתתפות בתהליך היא על בסיס רצון ובחירה בלבד. אין לכפות או ללחוץ על השותפים להיכנס לקבוצה כנגד רצונם.
- ← אם הילד מביע הסכמה, **מנחה הדיון פונה לקבוצת החברים** (כל אחד בנפרד) כדי לקבל את הסכמתם להשתתף בקבוצה, אחרי קבלת הסבר על מהות התהליך ומטרותיו.
- ← מנחה הדיון או מי מטעמו **מעדכנים את הורי הילדים ואת הוריו של הילד** שנמצא במוקד הקבוצה בדבר האפשרות לקיים קבוצה שכזו, מסבירים את העקרונות המנחים של הקבוצה ומקבלים את הסכמתם להמשיך בתהליך.
- ← אם ניתנת הסכמת ההורים, **מנחה הדיון מכנס את הילדים** (ללא הילד במוקד המפגש), מסביר את מטרות התהליך, מה נדרש מהם ומה מצופה שיהיו תוצאותיו. המנחה מסביר לילדים את הקושי הטבעי של כל אדם לקבל ביקורת (גם אם היא בונה והוגנת) ואת החשיבות להתחיל עם דוגמאות לחוזקות של הילד, ורק אז לשתף בדוגמאות המלמדות על האתגרים בשהות עמו. כמו כן המנחה מבהיר שהילד במוקד ישקף גם להם התנהגויות לא הוגנות מצדם, ויש להניח שגם הם יחוו קושי בקבלת ביקורת. לכן גם הילד במרכז מחויב לניסוחים הוגנים ומתונים.
- ← לצורך קיום הפגישה יש למצוא **מקום נעים**, דיסקרטי, ללא הפרעות או הסחות דעת, ומועד מתאים לכל חברי הקבוצה. כדאי לדאוג לכיבוד קל, מפה על השולחן ושאר אביזרים שמקנים למפגש נופך אחר, לא שגרת, וגם חגיגי יותר.
- ← לפני התכנסותה של **קבוצת שישה חברים תתקיים פגישה נוספת עם הילד** שנמצא במוקד התהליך. המנחה ישתף את הילד בהדים שעלו בשיח המקדים עם החברים, ויוודא שוב שהילד רוצה ומוכן להשתתף בפגישה ולהגיע אליה ממקום פתוח ומקבל. לעתים בשלב הזה הילד במוקד יחזור בו מהסכמתו. יש לכבד את הזמן שיידרש ליצירת אותה מוכנות, אם בכלל.
- ← בעת כינוס הקבוצה **יגדיר מנחה הקבוצה את מטרות המפגש ואת כללי השיח**. המטרה היא לסייע לילד במוקד לקבל שיקוף בסביבה בטוחה לכישוריו וליתרונותיו, מקומות שבהם הוא תורם ומשמעותי לחברי הקבוצה, ולאחר מכן מקומות שהוא מקשה או מאתגר את ההתנהלות הקבוצתית כפי שחברי הקבוצה חווים זאת. הדיבור הוא בגוף ראשון (אני) או שני (את/ה), והפנייה היא אישית ומכבדת, ולא מתריסה או לעומתית. הדיבור הוא בתורות, ללא התפרצויות, ומנחה הדיון מקפיד לנווט את השיחה ולשמור על משתתפיה.
- ← בשלב האחרון של הפגישה הילדים מוזמנים להציע הצעות לשיפור המצב החברתי בכיתה, ובאופן ספציפי במפגש עם הילד במוקד, ומקומות שבהם הם מוכנים לסייע בכך באופן אישי.
- ← המנחה יסיים בסבב שבו כל ילד ישתף בתחושות שלו לאור הדיון שהתפתח, ויאמר אם הוא הרגיש שכיבדו אותו והקשיבו לו. בסוף המפגש ישאל המנחה אם יש רצון לקיים מפגשים נוספים של הפורום.

קבוצת שישה חברים אמורה ליצור עבור הילד במוקד מרחב בטוח של ילדים שמנסים באופן פעיל לסייע לו להשתלב במרחב החברתי הכיתתי בעקבות שיח משמעותי, שנעשה מתוך כנות ומחויבות ואחרי שיקוף הדדי של הקשיים והאתגרים שהוא מציב בפניהם. הילד במוקד אמור לקבל את השיקוף ממקום מכבד, להגדיל את המודעות ליתרונות ולאיתגרים שגלומים בהתנהגותו. הניסיון מלמד שאם נעשתה הכנה נכונה, הילדים ב**קבוצת שישה חברים** מגלים אחריות רבה, רגישות יוצאת דופן, בגרות ואנושיות, ומרגישים מועצמים ביכולת שלהם לתרום לשינוי המרקם החברתי הכיתתי.

דף שיקופים

את דף השיקופים פיתח צוות בית ספר באחד מכפרי הנוער בצפון הארץ לפני יותר מעשור. כלי זה נועד לילדים מתקשים שפעלו באופן בוטה, פוגעני ולא מוסרי נגד איש צוות או ילד, באופן שחורג לחלוטין ממה שמצופה מילד בבית ספר או מכל אדם באשר הוא. זהו כלי עוצמתי וקל מאוד לאימוץ וליישום, אך יש לנהוג בו בשום שכל. הוא מומלץ לשימוש רק בשכבות הבוגרות של בית הספר היסודי, ורק אחרי היועצות עם הגורמים המקצועיים בבית הספר, ובראשם היועצת.

חשבו על המקרים הבאים: דן הפך בכוונה את הפח של המנקה וקילל אותה מתוך הטחת עלבונות, אישיים שנוגעים למוצאה; רון השפיל ילד אחר ופגע בו ברשתות החברתיות כשהוא מתנהל באלימות, בדורסנות ובחוסר יושר וכבוד כלפי הילד הנפגע. בחלק לא מבוטל מבתי הספר יינקטו הצעדים הבאים: השעיה מיידית של הילד, הזמנת ההורים או חיוב הילד בכתיבת מכתב התנצלות (שהמנקה אולי לא תוכל להבין אם היא איננה קוראת עברית). אולי תתווסף לכך דרישה לשטיפת רצפות או להרצאה בכיתה על התנהלות אחראית ברשת. לרוב ענישה זו איננה אפקטיבית, מכיוון שהיא איננה דורשת מהילד להיות אקטיבי בתהליך התיקון ואיננה מובילה ללמידה אמיתית.

השעיה היא אקט שנותן שקט למערכת, אך יעילותו החינוכית מוטלת בספק. הילד נשאר בבית, ישן עד מאוחר ומעביר את הזמן במשחק מחשב או בטלפון, ולא ברור עד כמה הוא טרוד במעשה שבגיניו הושעה. גם השיחה בחדר המנהל, עם ההורים והמחנכת, אינה תמיד מזמנת תהליך למידה משמעותי. לבסוף, התנצלות בהזמנה היא בדרך כלל אוסף של מילים חלולות, שאין מאחוריהן כוונה של ממש. התנצלות שאינה נובעת באופן אותנטי מרצונו החופשי של הפוגע, לרוב אינה נושאת ערך חינוכי משמעותי. דף השיקופים משעה את הילד מלמידה פורמלית, אך הוא נשאר בבית הספר. זמן ההשעיה אינו מוגבל מראש, אלא תלוי בילד עצמו ובהתקדמותו במילוי הדף. דף השיקופים מורכב מרשימה של חמישה עד שמונה אנשים, שלהם הילד צריך לספר מה עשה. כחצי מהאנשים ברשימה נבחרים על ידי הצוות וחצי על ידי הילד. אחרי שסיפר לאדם מהרשימה מה עשה, על הילד להעתיק לדף השיקופים את ההתייחסות של אותו אדם למעשהו. כל משקף קורא את מה שהילד כתב ומצרף את חתימתו כאישור שנכתבו בו עיקרי הדברים שעלו בשיחה.

כמשתתפים בדף שיקופים, נבחר אנשים משמעותיים לילד בבית הספר ומחוצה לו. אלה יכולים להיות מורה שהילד מעריך ואוהב, אב הבית או מזכירה שנמצאת בקשר טוב איתו, סבא או דוד שמהווים דמות משמעותית עבורו, מאמן כדורגל או המדריכה בתנועת הנוער. המשותף לכולם הוא שהם אוהבים את הילד, מאמינים בו וחושבים עליו דברים טובים, וגם הילד יודע שהם מעריכים ומוקירים אותו, ושהוא חשוב להם באופן אישי וספציפי. כדאי להוסיף לרשימה גם מישהו מקבוצת השווים של הילד, בדרך כלל תלמיד בשכבה הבוגרת או ילד עם תפיסה בוגרת מהשכבה שלו.

חלק משמעותי בתהליך הוא הבחירה של הילד בשניים עד ארבעה ממשבים (לפי קטגוריות מוגדרות מראש של מורה/ אדם מחוץ לבית הספר/ תלמיד מהשכבה או על פי בחירה חופשית). כמעט תמיד הבחירות של הילד יהיו אמיצות מאוד, והוא יבחר באנשים שיגידו לו את האמת בפרצוף בלי לייפות אותה ובלי לעשות לו חיים קלים. שני רעיונות מרכזיים נמצאים בבסיסו של דף השיקופים. הראשון, אנשים שמעריכים את הילד (והילד מעריך אותם) יצליחו לומר לו דברים מתוך ההערכה והאהבה אליו וישקפו את האכזבה העמוקה שלהם ממעשיו. מכיוון שהילד יודע שהם אוהבים אותו, והם יודעים שהוא לא באמת כזה, השיח יצא מנקודת הנחה שמעשיו של הילד הם סטייה מעולם הערכים שמאפיין אותו באמת. לעתים הם אפילו לא צריכים לדבר בשעת השיקוף. המבט שלהם מספר לילד את הפער בין הציפיות ממנו להתנהגותו בפועל. הרעיון השני הוא האקטיביות של הילד בתהליך הלמידה והקפדה על התקדמות בקצב שלו. זה אינו תהליך קל, ולעתים הילד יגרור את מילוי דף השיקופים לאורך כמה ימים. אין להילחץ או להאיץ בו. זהו זמן לימוד והדהוד הדברים שהוא שמע והשיקופים שקיבל. אחרי שמילא את דף השיקופים, מתקיימת שיחת משוב שבה הילד משתף במשובים שקיבל. לרוב השיחה הזאת מתקיימת באווירה אחרת לגמרי, אחרי שהילד כבר עבר תהליך של עיבוד האירוע.

דף שיקופים אינו מחליף את תהליך התיקון מול המנקה או מול הילד שנפגע ברשתות החברתיות. במקרה של המנקה, ניתן לתגמל את הילד תמורת מטלות ניקיון בבית הספר (בפרק הזמן שבו הוא ממלא את דף השיקופים). ברגע שהוא הגיע לסכום הכסף שהוגדר, הילד נדרש לקנות בו זר פרחים גדול, ומוטלת עליו האחריות לתת למנקה את הזר. במקרה של הילד שפגע בילד אחר ברשתות החברתיות, בתיקון הילד יכול להיכנס לכמה קבוצות וואטסאפ שכבתיות או כיתתיות ולחלץ מתוכן את כל המקומות שהיו בהם פגיעות בילדים אחרים, אם מתוך חוסר רגישות או מתוך אלימות לשמה. לאחר תהליך הניטור ויצירת מסד נתונים עליו להציע רעיון לטיפול יעיל יותר בפגיעות שמצא.

קבוצת השישה חברים ודף השיקופים נועדו לתת לילד המתקשה, הבודד, שחש קורבן של התעמרות ואלימות בריונית, את האפשרות לקבל הגנה מהמערכת הבית ספרית. יצירת המוגנות יוצרת עבור הצוות החינוכי ועבור הילד הפוגע, אך לא פחות מכך גם עבור הילד הפוגע, תחושה שהמוגנות נשמרה, שקולם נשמע, ששמרו עליהם מפני אחרים או מפני עצמם.

ד | צורכי מימוש עצמי

תחת הכותרת "צורכי מימוש עצמי" נמצאים כמה גורמים, שכל אחד בתורו עשוי לתרום ליצירת חוויות של הצלחה ומסוגלות אצל הילד, וביניהם: בחירה, יזמות ומנהיגות.

שיח של בחירה

רובם המוחלט של בתי הספר היסודיים מאפשרים לתלמידיהם מרחב מצומצם של בחירה, אם בכלל. התלמידים אינם בוחרים מי ילמד אותם, מה ילמדו, איך יעריכו אותם או באיזה אופן תבצע הלמידה.¹⁵ יש החלטות שהילד מצפה שאנחנו נקבל עבורו, וכמבוגרים - זו חובתנו. קביעת גבולות המסגרת וכללי המשחק שייכת באופן מובהק, גם אם לא באופן בלעדי, לעולם המבוגרים. אך מחקרים מלמדים שהגברת הבחירה מעלה את תחושת השליטה של ילדים בחייהם. לתחושת שליטה יש השפעה מתונה על הישגי תלמידים באופן כללי, והשפעה רבה יותר על ילדים שחיים בעוני, מכיוון שרמת המתח שלהם גבוהה יותר, ונמצא שתחושת שליטה מפחיתה מתחים (Jensen, 2013).

השימוש בבחירה בעבודה עם ילדים מתקשים אינו אינטואיטיבי. לרוב יש נטייה להקשיח עמדות מול חוסר תפקוד, אי-עמידה בגבולות וסרבנות מתמשכת. לא פעם המגמה היא הגברת הלחץ על הילד המתקשה וצמצום מרחבי האוטונומיה והבחירה מתוך אמונה שמה שלא הלך בכוח, ילך ביותר כוח, ופחות חופש משמעו יותר שליטה. אך כאשר ילדים ניצבים בפני בחירה, גובר הסיכוי שהם ייקחו סיכון וינסו. הבחירה, כותב ג'נסן, איננה חייבת להיות דרמטית; תחושת הבחירה חשובה לפחות כמו פעולת הבחירה עצמה. עם זאת, חשוב שהילדים יהיו מודעים לכך שניצבת בפניהם הבחירה. מתן בחירה לילדים מוביל אותם להיות מעורבים יותר בלמידה, מכיוון שבבחירה יש אלמנט אישי של סיכון גבוה. כאשר הם בוחרים ומיישמים רעיונות שלהם, הם חשים מועצמים ונלהבים מהתהליך (ibid).

כדי להבין את מהות הבחירה, מעניין לחשוב על שלוש המטפורות שאליעזר יריב מציע במאמרו **מפה, מצפן ו-GPS: מטפורות של הוראה ולמידה** (יריב, 2018) להמחשת סגנונות הוראה ולמידה. GPS הוא אוסף של הנחיות מדויקות ומדוקדקות (מתכונים), שמורות ללומד מה עליו לעשות ואיך עליו ללמוד צעד אחר צעד, בלי להפעיל שיקול דעת או לאלתר. המפה מתייחסת להיכרות עם תא השטח כולו. המפה מציעה שפע של ידע, אבל היא אינה כופה אותו על הלומד. במקום זאת, היא מארגנת עבורו את הידע ומאפשרת לו לבחור באיזה חלק להשתמש. יש יותר מאפשרות אחת להגיע מנקודה לנקודה, ובאמצעות היכרות עם המפה הלומד בוחר את הדרך שהכי מתאימה לו. הוראה ולמידה בשיטת המפה מעניקות ללומד חופש לבחור את הדרכים שמתאימות לו. בניגוד לספר הבישול שמכתיב את הדרך, ובניגוד למפה שנותנת ללומד אפשרות בחירה - מצפן הוא כלי להשראה. הוראה ולמידה בעזרת מצפן הן מה שדמויות

¹⁵ יוצאי דופן הם בתי הספר הדמוקרטיים, שבהם ילדים יכולים לבחור באופן כמעט מלא אילו מקצועות ילמדו ומי יהיו המורים והחונכים האישיים שלהם, אך מספרם של בתי הספר האלה זניח. סנוניות ראשונות למגמת הבחירה בבתי ספר שאינם דמוקרטיים ניתן למצוא בתיכון אמי"ת באר שבע ([שיעור בבחירה חופשית](#)). בתיכון שער הנגב ובכמה בתי ספר ברחבי הארץ, כולל בבתי ספר יסודיים.

מעוררות השראה עושות עבורנו. הן נוטעות בשמי חיינו כוכב צפון, שמאיר עבורנו ומהווה ציון דרך שאליו אנו חותרים. חינוך מבוסס מצפן הוא חינוך שבדומה להורות, מנסה לברר מהם הערכים, המיומנויות והידע שאנו רוצים להנחיל לתלמידינו, ומעניק לצוות החינוכי מרחב פרשנות גדול להחליט באיזו דרך ובאיזה אופן יוביל את התלמידים לשם.

בחירה אמיתית צומחת מתוך תנאים של מפה ומצפן, ולא מתוך תפיסת הלמידה שהמתכון מציע. אם נוליך את התלמיד המתקשה רק בתואי הברור והמדויק של עשה ואל תעשה, נכון ושגוי, עכשיו ואחר כך, הוא יאבד חלק מתחושת הערך העצמי שלו. אם נאפשר לו לבחור את דרכו על בסיס מפת האפשרויות שעומדות בפניו, שכל אחת טומנת בחובה יתרונות וחסרונות (ממש כמו בחיים), אם נהפוך אותו לסובייקט בוחר, ולא רק לאובייקט ש"מזיזים" ממקום למקום, נגדיל את הסיכוי לראותו מטפס במעלה ההגשמה, ההשפעה ומימוש הפוטנציאל העמוק שקיים בו כאדם.

✓ מה אפשר לעשות?

סרבנות כבחירה - שיטה חמה ושיטה קרה: חוסר נכונות לשתף פעולה וסרבנות מהווים גם הם ביטוי של בחירה. ככאלה, הם מציבים בפני הצוות אתגר - מהי הדרך הנכונה להגיב על סרבנות ועל חוסר נכונות מצד התלמיד להשתתף בפעילות כיתתית: להתעלם? להכריח? ואולי יש דרך אחרת?

בעבודה עם ילדים מתקשים ניתן לאפיין שתי גישות להתמודדות עם סרבנות וחוסר שיתוף פעולה: שיטה "חמה" ושיטה "קרה". בהשאלה,¹⁶ השיטה החמה מבוססת על התנגדות והפעלת כוח על הילד כדי להגיע לשינוי בעמדותיו, ואילו בשיטה הקרה אנו נמנעים מ"הליכה ראש בראש" עם הילד ונמנעים מ"טיפוס על עצים" והצהרות שהולכות ומקצינות ככל שהילד מקצין את עמדותיו. בשיטה הקרה ממד הזמן משחק תפקיד מרכזי בתהליך קבלת ההחלטות, ואיש החינוך מוותר על מיידיות הביצוע לטובת מתן מרחב מספק לילד לבחור את צעדיו.

בהרצאות רבות על יצירתיות מופיעה סדרה של תמונות, שמדגימה איך אנשים נוטים לפתור בעיה. התמונה הראשונה מציגה רכב שנפל לים אחרי שהנהג איבד את השליטה בו. כדי לחלץ את הרכב מהים, מביאים למקום מנוף. משקל הרכב, בתוספת המים שבתוכו, מביאים לכך שהמנוף נופל לים עם הרכב שאותו ניסה לחלץ. מה עושים? מביאים מנוף גדול יותר. ובאמת, המנוף הגדול מצליח למשות את הרכב מהים, אך כאשר הוא מנסה להוציא את המנוף הקטן מתוך המים, נופלים שניהם אל הים. הצעד המתבקש הוא להביא סופר-מנוף, שיחלץ מהמים את המנוף הקטן יותר ואת המנוף הבינוני. דרך אחרת

¹⁶ המושגים שיטה "חמה" ושיטה "קרה" לקוחים מתוך עולם הרכיבה על סוסים, ומשמשים פה בהשאלה. כשסוס מסרב להמשיך בריצה במקביל לגדר ופונה למרכז הרחבה, שנתפסת כמקום של מנוחה, הרוכב יכול להגיב בשתי דרכים: בשיטה החמה הרוכב יפנה את הסוס בניגוד לכיוון שאליו הוא מנסה לפנות תוך שימוש בכוח. בשיטה הקרה הרוכב ילך עם הכיוון שאליו מושך הסוס (כלומר הרחק מהגדר), אך באופן שונה ממה שהסוס התכוון ולאורך זמן רב יותר. הרוכב מוביל את הסוס במעגלים קטנים בכיוון שאליו הסוס מושך במשך כמה שניות, ואז מתיישר בחזרה במקביל לגדר. אם הסוס פונה שוב למרכז הרחבה, חוזרים על הפעולה.

לחלץ את המכוננית - הדרך הקרה, לצורך העניין - היא להמתין לבואו של השפל, שאז החילוץ פשוט הרבה יותר.

חשבו על המצב הבא: ילדה בטויל שנתי מסרבת להמשיך ללכת, היא זורקת את התיק על האדמה ומתיישבת בהפגנתיות לצדו, כשהיא זורקת לחלל האוויר קללות והערות לא נעימות. צוות חינוכי שנוקט את השיטה החמה יאיים בעונשים ואז יבצעם בפועל, על פי מידת הסרבנות של הילדה והתנהגותה לאורך הטויל. בשיטה הקרה איש צוות יחבור לילדה, יאמר לה שהוא מכבד את הקושי שלה, ושהוא מוכן לסייע לה אם תבחר בכך. ברוב המקרים כשילד רואה שהכיתה מתקדמת, שהתנהגותו אינה משיגה את מטרותיה הוא יתרצה וישתף פעולה. במקרה אחר: ילד התעצבן מאוד בשיעור והפך את פח האשפה במרכז הכיתה. המורה מבקשת ממנו להרים את הפח, אך הוא עונה לה: "בחיים אני לא ארים את הזבל, ימות העולם ואני לא ארים, גם אם יעיפו אותי." בשיטה החמה הילד נשלח למנהלת, והיא מצדה דורשת ממנו לנקות את מה שלכלך. כשהוא מסרב, הטונים עולים מתוך ניסיון להפעיל כוח גדול יותר שיכריע את עקשנותו והתבצרותו בעמדתו.

לפעמים הכוח משיג את מטרותיו ולעתים לא. כאשר המטרה אינה מושגת באופן מידי, מתחיל מחול שדים של הקצנה מואצת ו"כניסה לפינות" שקשה מאוד לצאת מהן. צוות חינוכי שפועל בשיטה קרה רואה לנגד עיניו את העקרונות הבאים:

← לא מוותרים על הדרישה מהילד, אך מתפשרים על מיידיות הביצוע. הצוות החינוכי מכיל את הסירוב הזמני, ולא נלחץ ממנו.

← מתקיים מאמץ תיווך (לעתים על ידי כמה אנשים) לסייע לילד לבחור לשתף פעולה, תיווך שמתאפיין בשלושה מרכיבים משלימים:

« שיתוף הילד באמפתיה שהצוות חש כלפי הקשיים שלו, ההתנגדויות שלו והתחושה הסובייקטיבית שלו שמתרעמת, למשל, על חוסר המידתיות בתגובת הצוות ("הרמתי את הלכלוך שהיה בפח, למה אני צריך לשטוף את כל הכיתה?") או על תחושת ההשפלה שהוא חש ("מה, אני כלב שלכם שאני אנקה את הכיתה?"). איש הצוות יקפיד לומר אמירות שמדגישות כמה הילד חשוב לצוות החינוכי, כמה הוא אהוב (גם כשכועסים עליו), וכמה הוא חשוב למרקם הכיתתי ובאופן אישי לאותו איש צוות.

« שיקוף לילד למה הצוות החינוכי מתעקש איתו, למה לא מוותרים לו (ועליו), ומהן ההשלכות האפשריות למצב שבו הוא ימשיך להתבצר בסירובו.

« עזרה לילד "להתניע" את ביצוע המטלה שהוא נדרש לבצע על ידי סיוע ראשוני של איש צוות והצטרפות לתהליך התיקון, לפחות בשלביו הראשונים ("תעשה טובה ותביא לי את הדלי. תעזור לי פה להוריד את השקית שנתקעה בסורגים"). דוגמה אישית ו"התנעה" של הילד עוזרות לרוב למגר את שאריות ההתנגדות שנותרו.

- ← בזמן שהילד עומד בסירובו, הצוות ישקול אם לאפשר לו לחזור לכיתה. בניגוד למה שנהוג לחשוב, ילדים אולי רוצים לצאת משיעור אחד או שניים, אך בדרך כלל מתקשים להפסיד רצף של שיעורים. ניתן להשעות את הילד בתוך בית הספר (בהשגחה ובמתן תשומת הלב שלה הוא זקוק) ולהתנות את חזרתו לכיתה בביצוע מטלת התיקון.
- ← אם הילד ביצע את המשימה, אך לא בסטנדרטים שהוגדרו, הצוות לא יוותר ויתעקש עם הילד עד להשלמת הביצוע, גם אם הדבר כרוך בחזרה על מאמצי התיקון.
- ← אם אחרי פרק זמן שהצוות הגדיר (בדרך כלל כמה שעות עד כמה ימים) הילד מתמיד בסירובו, רק אז יש לעלות בסולם התגובות. ניסיון ארוך שנים ביישום השיטה הקרה מלמד שנדיר ביותר שילד איננו משתף פעולה עם הצוות החינוכי, גם אם הדבר לוקח זמן.

השיטה הקרה במשטרת ניו יורק

דוגמה טובה לשימוש בשיטה הקרה ולאפקטיביות שלה ניתן למצוא בסיפור הניידות הזעירות של ברטון (Kim & Mauborgne, 2003). ויליאם ברטון, נציב משטרת העיר ניו יורק בשנים 1994-1996, התפרסם בזכות המהפך שחולל בעיר בהורדת שיעור הפשיעה בה ובהפיכתה לעיר בטוחה למגורים ולשהייה. בתפקידו הקודם כמפקד משטרת התנועה בבוסטון, העביר למפקדיו שיעור בקבלת החלטות באמצעות שימוש בשיטה הקרה: מועצת המנהלים של משטרת התנועה החליטה לרכוש עבור השוטרים ניידות זעירות וזולות. במקום להתנגד להחלטה בדרכים המקובלות, הזמין ברטון את יו"ר מועצת המנהלים לסיור ברחבי העיר. ברטון אסף את היו"ר במכונית מאותו דגם בדיוק שמועצת המנהלים ביקשה לקנות, ויצא איתו לסיבוב ברחבי העיר. במהלך הנסיעה הקפיד ברטון לא להחמיץ אף בור או סדק בכביש כדי לאתגר את מערך השיכוך והקפיצים, שאינו ממש קיים במכונית כמו זו. כמו כן העמיס ברטון על הרכב את כל הציוד ששוטר תנועה אמור להביא איתו למשמרת, ודחף אותו במעט המקום שנותר ביניהם, כך שבמשך שעתיים נאלץ יו"ר מועצת המנהלים לשבת דחוק במושב, מדמיין איך ייראה חלל הרכב אם לנסיעה יצטרף נוסע נוסף (אדם שנלקח לחקירה, למשל) במושב הקטנטן מאחור. לא עברו יותר משעתיים, ויו"ר מועצת המנהלים ביקש לסיים את הנסיעה. "איך אתה יכול לנסוע במכונית קטנה כל כך?" הוא שאל את ברטון. עסקת הרכבים הזעירים בוטלה.

אם ברטון היה נוקט את השיטה החמה, הוא היה מנסה לשנות את ההחלטה על ידי "הפיכת שולחנות" במועצה, צעד שהיה גורם לצד השני להקשיח את עמדותיו, וספק אם ברטון היה משיג את התוצאה

הרצויה מבחינתו (ואם היה משיג, דרך זו בוודאי הייתה גובה מחירים בהיבט של יחסי העבודה בין ברטון למועצת המנהלים). בשיטה הקרה ברטון מוביל את יו"ר מועצת המנהלים להתנסות בפתרון שהוא מנסה לקדם, ולתת לו לשהות בו קצת יותר ממה שתכנן. בסופו של דבר, יו"ר מועצת המנהלים בוחר לשנות את דעתו, ולא עושה זאת מתוך כיפופי ידיים. החלטה כזו, שבאה מתוך בחירה, מאפשרת לו לחוש בעל ערך גם כשהוא מוותר על עמדתו הראשונית.

השיטה הקרה מנצלת את הכוח שהילד מפעיל כנגדנו בכיוון שונה ממה שהוא תכנן או ציפה לו. במקום להתנגד לכוח (השיטה החמה) ולהפעיל כוח חזק יותר בכיוון הנגדי, עם עוצמה שעולה על עוצמת כוחו של הילד, בשיטה הקרה איש החינוך בוחר ללכת עם הכוח שמופעל עליו, באותו הכיוון שהילד דוחף לעברו, רק רחוק יותר ולזמן ארוך יותר מכפי שתכנן. ממד הזמן שנוסף מאפשר לילד לבחון את היתרונות והחסרונות בהתנהגותו, לחוות את ההשלכות שיכולות להיות להתמשכות המצב שהוא מכוון אליו מעבר לכאן ולעכשיו, ולבסוף לבחור את הדרך שמשרתת אותו טוב יותר גם בטווחים הבינוני והארוך.

דוגמה אחרונה לשיטה הקרה אנו מביאים מתוך פוסט שפרסם שמולי בינג, מנהל כפר הנוער "ימין אורד":

"ניסיון שהתחלנו השבוע בבית הספר בכפר הנוער 'ימין אורד'.

השבוע אמרנו לתלמידים שהחלוקה לקבוצות במתמטיקה ובאנגלית היא לא לפי רמה אלא לפי מוטיבציה, כלומר, התלמידים בוחרים בין ארבע רמות של מוטיבציה, כאשר לכל קבוצה יש מאפייני התנהגות שונים: קבוצה א' נוכחות מלאה ושיעורי בית, קבוצה ב' נוכחות עם מעט שיעורי בית, קבוצה ג' ללא שיעורי בית וכו'. דמיינו את התמונה הבאה: מורה של קבוצה א' (מוטיבציה ולא רמה) מתחיל שיעור במסירת תרגול הבית. תלמיד שלא יגיש את העבודה (בפעם השנייה) מבין שלא עמד בנורמה הקבוצתית, ולכן לא כענישה אלא כתגובה אשר חוקיה ידועים מראש, יורד לקבוצת המוטיבציה הפחותה. תלמיד אשר הכין שיעורים, עושה זאת לא כעונש או כחובה, אלא בגלל המסלול שהוא בחר.

לפתע מתהפכת ומשתנה הפרדיגמה הבית ספרית הכל כך קבועה. לפתע התלמיד שמגיע לשיעור מגיע כי הוא החליט כך, הוא היה יכול להיות בקבוצה שבה אין חובת נוכחות, אך הוא בחר להתמיד. לפתע המורה כבר לא מתלבט איך לנהל שיעור כאשר לכיתה הגיעו גם התלמידים שבשיעור שעבר לא נכחו, הוא לא מתלבט אם להשלים להם את החומר או להתקדם, מכיוון שהוא יצר נורמת מוטיבציה וסטנדרטיזציה אחידה, ושוב, התלמיד בוחר את הקבוצה שבה הוא רוצה להשתבץ.

יתרה מכך, פתחנו קבוצה נוספת. הקבוצה אשר כרגע תלמידיה אינם מורשים להיכנס כלל לשיעורי מתמטיקה ואנגלית. תלמידים אלה נבחרו לקבוצה זו, מכיוון שבחנו את הנוכחות שלהם בשיעורים עד לחודש דצמבר, ומי שהיה מתחת לשיעור נוכחות מסוים, נאמר לו שכרגע הוא לא יכול להיכנס כלל לשיעורי מתמטיקה. הוא שייך לקבוצה החמישית, הקבוצה שיש לה בהגדרה שיעורים חופשיים, אך גם כאן השתנתה הפרדיגמה. אם בעבר בחר התלמיד מתי הוא בשיעור ומתי הוא בשיעור חופשי, ולמעשה, הוא ניהל את לוח הזמנים שלו וקבע מתי הוא נכנס ומתי לא, עכשיו עולם המחנכים קובע מתי הוא נכנס ומתי לא, והוא כרגע לא נכנס. הדבר המדהים שקרה הוא שאותו תלמיד, שבחר עד כה בשמחה את השיעורים החופשיים שהוא יצר לעצמו, קיבל את התוצאה של מעשיו, אך כרגע הוא אינו חפץ בה עוד. התלמיד רשאי לחתום על חוזה, לבקש לעשות עבודה ואז להיכנס לשיעורים, וכאן התהפכה הפרדיגמה פעם נוספת. התלמידים שלא הורשו להיכנס פנו אלינו וביקשו להיכנס (וזו הייתה חוויה מרגשת מאוד). נאמר להם שיש שני תאריכי כניסה ויציאה (יש מוביליות מתמדת בשיטה לכל הקבוצות, אבל מתוך סדר והגדרה מתי ומי מכניס לכל קבוצה), ורק לאחר שיחתמו על חוזה ויכינו דפי עבודה, הם יורשו להיכנס. כן, אותם תלמידים שעד כה עשו טובה ושיעור הנוכחות שלהם היה נמוך, לפתע ביקשו להיות חלק, ביקשו להכין עבודות וביקשו להיכנס לשיעור.

כשהמורים שאלו אותי מה נעשה עם התלמידים שלא ייכנסו, עניתי להם שקודם כול גם בשיטה הנוכחית הם לא נכנסו, כך שאין מה להפסיד. אך חשוב מכך, בטווח הארוך, ועל כך זמנים יעידו, אני מאמין שהם ייכנסו. והכי חשוב, כל שאר התלמידים סוף-סוף מרגישים את היוקרה של הלמידה. דרך הלמידה ודרך הבחירה שלהם הם חווים יוקרה.

דרך השיעור שעובר בצורה מכובדת הם חווים יוקרה. וכן, גם דרך העובדה שיש כאלה שאינם מורשים להיכנס הם חווים יוקרה.

כבר שבועיים אנחנו בניסוי, וארבע הקבוצות שהחליטו ללמוד אכן לומדות. בכולן יש למידה, הגעה בזמן, נוכחות מלאה ורצינות. כן, מספר התלמידים הרשמי פחת, אבל לטווח ארוך אני מאמין שמגמה זו תשתנה. אם אנחנו נייצר שיעורים טובים ונדע לתת לתלמידים את הבחירה, אני מאמין שהם יבחרו בטוב, אבל לשם כך אנחנו צריכים להאמין בהם, והרבה יותר חשוב, אנחנו צריכים להאמין בעצמנו. אנחנו חייבים להאמין שיש לנו מוצר טוב באמת למכור להם, וזה אתגר נוסף."

שיח של בחירה אפשרי גם בצמתים נוספים:

איתי הוא ילד שמתקשה לשבת יום שלם בכיתה בלי להסתבך בצרות עם המורים או עם בני כיתתו. הצוות החינוכי קיבל החלטה לדלל עבורו את מערכת השעות, ובזמן שהוא מחוץ לכיתה, לאפשר לו לעבוד עם אב הבית שאיתו יש לו קשר משמעותי. המנהלת מנחה את המחנכת להוציא את איתי רק משיעורים שאינם קשורים למקצועות המיצי"ב, שכן זו שנת מיצי"ב חיצוני, וחשוב לה שהוא לא יישאר מאחור. איתי מצדו שמח על ההחלטה של הצוות החינוכי, ומרגיש שיציאה כזו בהחלט יכולה לסייע לו לצלוח את היום בשלום. עם זאת, מהיכרות עם עצמו הוא יודע שהחלק הכי קשה ביום הוא השיעור הרביעי. לפני ההפסקה הריטלין עוד פועל, ומיד אחריה האדרנלין של הכדורגל בהפסקה ממריץ לו את הדם ומאפשר לו לשרוד איכשהו את השיעור. אבל בשיעור הרביעי הוא "מאבד את זה" לגמרי, ורוב האירועים הקשים של החודשים האחרונים התרחשו במהלכו. איתרע מזלו, ובארבעה מתוך חמשת ימי הלימודים בשבוע השיעור הרביעי הוא שיעור שמוקדש לאחד ממקצועות המיצי"ב. "אין מה לעשות", אומרת לו המחנכת, "או שתצא בשעה אחרת, או שלא תוכל לצאת."

הסיכוי שמענה חינוכי, שאינו קשוב להיכרות של הילד עם עצמו ועם הצרכים האמיתיים שלו, ישיג את מטרתו, נמוך מאוד.

בתוך סל הכלים בעבודה עם ילד מתקשה, מתן חופש בחירה יכול להתאים רק אם המערכת הבית ספרית מוכנה באמת לאפשר לילד להתמודד עם ההשלכות של בחירותיו. נחזור לאיתי, תלמיד כיתה ה', שזקוק לשחרור משיעורים בשעה הרביעית: ניתן להציג לו את המשמעויות של אובדן ארבע שעות למידה במקצועות הליבה ולהתייעץ איתו כיצד לצמצם את הפגיעה בלמידה. ילדים צעירים מגלים אחריות עצומה, זהירות ולעתים אף שמרנות, כשניתנת להם אפשרות בחירה אמיתית. ייתכן שאיתי יותר על כמה שיעורי ליבה, ועם המחנכת יחשוב על דרכים לפצות על הפסד זה. ייתכן שבעקבות פרישת התמונה הגדולה הוא יבחר להישאר בשיעורי השעה הרביעית ולמצוא פתרון אחר לבעיית אובדן הריכוז בשיעורים אלה. חוויית ההצלחה בהקשר זה היא לאו דווקא תלוית תוצאה, אלא תלוית תהליך. הידיעה שהבחירה ניתנה בידי, ויש באפשרותי לנווט ולהחליט במידה מסוימת על מסלול חיי, היא ידיעה שיש בה פוטנציאל רחב של העצמה, תחושת סיפוק והישג.

ילדים מנהיגים ויוזמים

קן רובינסון, בהרצאת ה-Ted המפורסמת שלו - (Robinson, 2006) "Do Schools Kill Creativity?"

מצטט שיחה של ילדה עם המורה שלה:

"מה את מציירת?" שואלת המורה;

"את אלוהים," עונה הילדה;

"אבל אף אחד לא יודע איך אלוהים נראה," מקשה המורה;

"עוד חמש דקות כולם ידעו," משיבה לה הילדה.

מי שמגיע בקיץ למחנה של תנועת נוער פוגש מנהיגות מעוררת השראה של בני עשרה. הם לא רק המדריכים ה"בוגרים" שנותנים מענה רגשי, חברתי ואישי לקבוצה של ילדים נרגשים ומלאי מרץ בגילי בית הספר היסודי, אלא גם החולמים, האדריכלים והפועלים בשטח של מבנים עצומי ממדים, תוצר של תשוקה, עבודה קשה ומתמשכת לאורך שעות ארוכות בשמש הקופחת. לא פעם דווקא מסלולי החינוך הלא פורמלי מצליחים לחלץ מהילדים המתקשים כוחות מנהיגות, הובלה, תשוקה ונתינה, שנמצאים בכל ילד ושאינם באים לידי ביטוי בחינוך הפורמלי.

יזמות היא מגלומניה אופטימית. המגלומניה מניעה יזם לחשוב בגדול, להאמין שהוא יוכל להצליח במקום שאחרים כשלו. האופטימיות נובעת מתוך אמונה ששינוי אפשרי, שהיזם הוא זה שיכול להוביל את השינוי, שלמרות קשיים עצומים שיהיו בדרך וכישלונות לא מעטים, בסופו של דבר ההצלחה תגיע ויהיה אפשר "להזיז הרים", כפי שדוקטור סוס חותם את ספר הילדים הידוע שלו, **אם יוצאים מגיעים למקומות נפלאים** (סוס, 1990).

ילדים, מטבעם, הם מגלומנים אופטימיים. לא נדיר למצוא ילד בן שמונה שעמל על הכנת שיקוי חיים שיבריא את כל מי שישתה אותו ויהפוך אותו לבן אלמוות. הרצינות שבה ילדים רוקחים שיקויים מסוג זה נובעת מן האמונה המוחלטת שאם יינתן להם מספיק זמן וההורים לא יכעסו מדי, הם יביאו את הבשורה החשובה לאנושות. מנקודת מבטם של ילדים, ברור שהארי פוטר הוא זה שהציל את העולם מלורד וולדמורט, ולא מבוגר. אם נוסיף למגלומניה האופטימית את היצירתיות הטבעית של ילדים, נבין שבבית הספר היסודי יש מקור עצום של מנהיגות, יזמות, יצירתיות ותשוקת עשייה למען הזולת, שניתן לגייס ולהפנות להעצמת ילדים בכלל, וילדים מתקשים בפרט.

עבור הילד המתקשה, רווי הכישלונות ובעל הדימוי הנמוך, היכולת לקבל תפקיד אמיתי של מנהיגות בבית הספר, מנהיגות שנדרשת באופן אמיתי (ולא מנהיגות לכאורה, שנועדה בעיקר לשם הנראות החיצונית), מנהיגות שתיתן במה להצלחות אמיתיות שלו, שתנכיח את חשיבותו בחיי בית הספר, יכולה להיות נקודת מפנה במערכת היחסים עמו, או במקרים אחרים, עוגן בהישרדותו מול אתגרי היום-יום. לא מעט ילדים

שמתקשים בלימודים, מאתגרים את הצוות במעורבות באירועי אלימות, בהפרעה בשיעורים ובשיח מורכב עם הצוות החינוכי - הם "מנהיגים שליליים" שסוחפים או גוררים אחריהם ילדים נוספים שמושפעים לרעה מהתנהגותם. את הכריזמה שלהם ואת המנהיגות הטבעית שקיימת בהם ניתן לרתום לכיוונים שתורמים לזולת ומאפשרים להם לחוש בעלי ערך. ילד כזה יכול להיות אחראי למערכת ההגברה של בית הספר או לחלוקת האוכל במערך ההזנה הבית ספרי במסגרת יו"א.

להלן שלוש דוגמאות מבתי ספר יסודיים ברחבי הארץ, אשר מקדמים מנהיגות ילדים:

אחריות בקבוצות קטנות | בבית ספר לבנות בעיר חרדית במרכז הארץ מחלקים מדי שבוע את התלמידות לקבוצות למידה של שלוש. כל אחת מהבנות בכל שלישייה אחראית לתחום אחר בלמידה בקבוצה. אחת אחראית להובלת הדיון, לסדר ולמשמעת; שנייה מתעדת, מעלה על הכתב את תוצרי הקבוצה ומשתפת במליאה בתום המפגש; שלישית אחראית ל"מנהלות" - הבאת דפי העבודה מהמורה, החזרתם מלאים, ארגון השולחן כך שיתאים ללמידה של שלוש והבאת ציוד נוסף במידת הצורך. בכל שבוע ילדה אחת נושאת בתפקיד ההובלה, וכך הן מתחלפות ביניהן וממלאות כמה פעמים את כלל התפקידים בקבוצה.

סיירת מוגנות | בבית ספר בדרום הארץ התלמידים משמשים במגוון רחב של תפקידי הובלה ומנהיגות, כל אחד על פי נטיית לבו ותחומי החוזק שלו. סיירת המוגנות היא קבוצת תלמידים מהשכבות הבוגרות, שהוכשרה במיומנויות ובידע מעולם הגישור. בכל הפסקה גדולה הם מחכים בפינה קבועה בבית הספר ועומדים לרשות התלמידים לצורך פתרון סכסוכים וקשיים שעולים בין ילדים. האקלים הבית ספרי השתפר באופן ניכר בזכות העובדה שהילדים לוקחים אחריות להשכנת שלום בית בין נציגים בבית הספר.

מסגור מחדש | ילדים צעירים אוהבים לקחת חלק במטלות ניקיון, אך לעתים קשה להניע אותם להתחיל במשימה. אחת הדרכים לסייע לילדים "להתניע" ולהתלהב ממטלות "אפורות" היא באמצעות שימוש במסגור אחר של המשימה. כך למשל, במקום תורנות ניקיון, ילדים נבחרים זוכים להצטרף לסיירת ניקיון, שבה כל ילד מקבל מלקחיים להרמת לכלוך מן הרצפה, וסט עם שם בית הספר ולוגו של ה"סיירת", כובע מצחייה, סרטים עם שם הילד ועוד. כמו תום סוייר שהפך את העונש שקיבל מדודתו - צביעת הגדר - למלאכה חשובה ונחשקת, שילדים צריכים להתחנן כדי לבצעה ואף לשלם עליה, כך ניתן להעצים ילדים ולצרפם למשימות שנתפסות סיזיפיות, ולהפכן למשימות שמהוות במידה מסוימת סמל סטטוס עבור הילדים.

ה | מענים רגשיים

בשנים האחרונות מופנית תשומת הלב של חוקרים, אנשי חינוך ומקבלי החלטות ל"תוצאות לא נבחנות" (non-tested outcomes), ומבחינים אותן מתוצאות המושגות במבחנים סטנדרטיים. תוצאות לא נבחנות מתייחסות למנעד רחב של היבטים בחיי ילדים בבית הספר, וביניהם תחושת שייכות, התמדה וכוח סבל, דפוס חשיבה מתפתח, אושר, שליטה עצמית, הערכה עצמית ותחושת מסוגלות. הגם שכל אחד מההיבטים האלה נחקר לעומק בנפרד, יחד הם משקפים את המורכבות שבה ילדים רוכשים ידע אקדמי ומתפתחים בסביבה הבית ספרית (Blazar & Kraft, 2015). השאלה שחוקרים שואלים את עצמם היום היא לא איך לשנות תלמידים כדי לשפר את ההתנהגות שלהם, אלא איך ליצור כיתות שתומכות בצורה מיטבית ביכולות של ילדים לפתח את הגישות והאסטרטגיות החיוניות להצלחתם האקדמית (Farrington et al. 2012). ילדים בבתי ספר כושלים חווים פחות כיתות שמאופיינות באקלים חיובי ותומך מאשר ילדים שלומדים בבתי ספר מתפקדים. אקלים חיובי בכיתה מתאפיין במה שחוקרים מכנים לעתים "אופטימיות אקדמית"; כאשר האנרגיה הפיזית והרגשית בכיתה גבוהה ומשדרת תקווה ואופטימיות, התלמידים מתאמצים יותר ונהנים יותר מהלמידה. מורים שהאקלים הכיתתי שלהם חזק מדגימים תשוקה ללמידה ש"מדביקה" את הילדים ומגייסת אותם (Jensen, 2013).

יש מי שסבורים שאם ילד "יודע את החומר" אחרי שלמד כמיטב יכולתו לאורך שנה שלמה, הקשיב בשיעורים והכין את שיעורי הבית, התוצאה שלו בבחינה תהיה דומה (פחות או יותר) לידע שלו. אנשים אלה מאמינים ששליטה בידע = תוצאה טובה. אך אל תוך המשוואה הפשוטה לכאורה הזאת חשוב להוסיף שני היבטים: מיומנויות ורגש. המיומנויות שיש ללומד חיוניות בשעה שהוא נדרש לבצע משימות שונות להדגמת הידע שברשותו. גם אם הילד מכיר את החומר ושולט בו היטב, צריכות להיות לו המיומנויות הנדרשות כדי לענות על שאלות. דוגמה טובה לכך היא היכולת להתבטא בכתב. יש ילדים שמכירים את החומר ויודעים מה נדרש מהם כדי לענות תשובה נכונה, אך פערים ביכולת לנסח בכתב תשובה מפורטת, מנומקת ומנוסחת היטב מונעים מהם לבטא באופן מספק את הידע שצברו.

ההיבט השני הוא הרגשי. הקשר בין ההיבטים הרגשיים להישגים בלימודים נחקר כבר שנים ארוכות, ונדמה שאין חולק על הטענה כי מתקיימת ביניהם השפעה הדדית. אין-ספור מחקרים בדקו כיצד, למשל, תפיסה עצמית אקדמית, תפיסת מסוגלות, מוטיבציה, מעורבות ושייכות משפיעות על הישגים, וכיצד הישגים (או היעדרם) משפיעים על רווחה נפשית, מעורבות בלמידה וכן על סיכון לנשירה, תחושת ניתוק והיעדר עניין בלימודים. בסקירה שערכה דפנה הדר-פקר על הקשר בין מצב רגשי חברתי ובין הישגים לימודיים של תלמידי בית ספר, היא מביאה שורה ארוכה של עדויות מחקריות על אודות הקשרים ההדדיים המורכבים הללו. בין השאר, מביאה הדר-פקר ממצאים מתוך מטא-אנליזה שעסקה בהשפעות המשמעותיות ביותר על הלמידה: "גורמים רגשיים-חברתיים ומוטיבציוניים של תלמידים בטווח גילים

רחב היו בעלי ההשפעה הרבה והמשמעותית ביותר על למידה והישגים בבית-הספר, יותר מאשר קבוצת השווים, תרבות בית-הספר, דרכי ההוראה בכיתה, ניהול כיתה, אינטראקציה בין מורה לתלמיד ועוד" (הדר-פקר, 2013).

חשוב להדגיש, המרכיב הרגשי אינו מתייחס רק לתחושות התלמיד ולמצב הרוח שבו הוא נתון ברגע מסוים, אלא גם להיבטים בתפיסת העולם שלו לגבי יכולותיו להשיג יעדים ולשנות את המצב הקיים. בין השאר, החלק הרגשי מושפע מדפוס החשיבה של הילד וממידת היותו בעל דפוס חשיבה מתפתח (growth mindset) או דפוס חשיבה מקובע (fixed mindset). אנשים בעלי דפוס חשיבה מקובע מאמינים שיכולות ואינטליגנציה קבועות מראש, כך שאו "יש לך את זה" או שלא. הם מאמינים שכמה מהאנשים טובים בתחום מסוים באופן טבעי, והשאר פשוט לא. לעומתם, אנשים בעלי דפוס חשיבה מתפתח מאמינים שיכולות ואינטליגנציה ניתנות לפיתוח ולהשתנות. הם מבינים שאנשים שמצטיינים בתחום מסוים השיגו זאת באמצעות מאמץ רב, התמדה ועבודה קשה. האמונה שלהם מצביעה על כך שלאדם יש אפשרות להשתפר ולהשתכלל.

קרול דווק מדגימה את ההבדל בין שני סוגי החשיבה באמצעות תשובות של ילדים וצעירים לשאלה "מתי אתה מרגיש חכם?" ילדים בעלי דפוס חשיבה מקובע משקפים בתשובות שלהם את הצורך להיות מושלמים, ועכשיו. הם עונים תשובות, כגון: "כשאני לא טועה בכלל"; "כשאני גומר משימה מהר והיא מושלמת"; "כשמשוה קל לי ואחרים לא מצליחים לעשות אותו". לעומתם, בעלי דפוס חשיבה מתפתח משיבים: "כשמשוה ממש קשה ואני ממש מתאמצת, ומצליחה לעשות משהו שלא הצלחתי קודם"; "כשאני עובד על משהו המון זמן ואני מתחיל להבין אותו". עבור הילדים בעלי דפוס החשיבה המתפתח, העניין איננו השלמת המשימה ללא טעויות, אלא למידה לאורך זמן: להצליח להתגבר על אתגר ולהתקדם (Dweck, 2016).

מורים, כמו ילדים, הם בעלי דפוס חשיבה מקובע או מתפתח. דווק מספרת שקיבלה מכתב זועם ממורה שהשתתף באחד השאלונים שערכה, ובו סיפור על ילדה היפותטית בשם ג'ניפר שקיבלה ציון 65 בבחינה במתמטיקה, והמורים מתבקשים לומר מה היו עושים אילו היו המורים שלה. מורים בעלי דפוס חשיבה מקובע, היא כותבת, משיאים עצות לרוב. הם חשים שהציון של ג'ניפר לבדו מספר להם מי היא ולמה היא מסוגלת. לעומתם, אותו מורה זועם שלח לה מכתב ובו כתב: "אני מבקש שלא ייעשה שימוש בשאלון שמילאתי מכיוון שלדעתי הוא איננו מבוסס מבחינה מדעית. למרבה הצער, השאלון מבוסס על תפיסה שגויה שלפיה מורים יכולים להניח הנחות לגבי ילדים רק על בסיס מספר אחד. הערכה אחת איננה מספיקה כדי לקבוע רמת ביצועים. אי אפשר לדעת את שיפוע המגמה על בסיס נקודה אחת [...] נקודה אחת בזמן איננה מלמדת על הכיוון הכללי, על שיפור, על מאמץ או על יכולות מתמטיות"; במילים אחרות, מורים בעלי דפוס חשיבה מתפתח יודעים שגם לילדים יש פוטנציאל גמיש שניתן לפתח לאורך זמן (Ibid).

בסביבה הבית ספרית יש חשיבות רבה לסוג החשיבה - מתפתח או קבוע - הן של הילדים והן של אנשי הצוות על הישגים וסיכויי הצלחה. המחקר מלמד שילדים שחיים בעוני מתאפיינים יותר בדפוס חשיבה קבוע לעומת ילדים מרקע סוציו-אקונומי גבוה יותר, וכן שתפיסת העתיד שלהם שלילית יותר. מחקר של קלארו ודווק שנערך לאחרונה מצא שילדים מכל רקע מגיעים להישגים גבוהים יותר אם הם בעלי דפוס חשיבה מתפתח; כלומר, עבור שני ילדים בעלי מאפיינים דומים, אשר כל מה שמבחין ביניהם הוא דפוס החשיבה - הילד בעל דפוס החשיבה המתפתח יגיע להישגים גבוהים יותר. המחקר, שנערך בצ'ילה, מצא שילדים העניים ביותר היה פי שניים יותר סיכוי להיות בעלי דפוס חשיבה מקובע לעומת הילדים העשירים ביותר. החוקרים מאירים את הקשר שבין אי-שוויון מבני לאי-שוויון פסיכולוגי, ומציעים לעבוד עם ילדים שחיים בעוני על שינוי דפוסי חשיבה כדרך להתגבר על פערי הישגים (Claro & Dweck, 2016).

דפוס החשיבה של הילד יחד עם סוג התמיכה מצד המורים יכולים להוות ערך משמעותי בחייו של הילד או להובילו לכישלון. כאשר הילד והמורה מאמינים שקיימת "מכסת חוכמה" שלא ניתן להגדילה, עולה הסיכון שהילדים יחוו מעורבות נמוכה בלימודים; לעומת זאת, כאשר תלמידים מאמינים שהם יכולים להשפיע על יכולת הלמידה שלהם, והמורים שלהם מעניקים להם הזדמנויות אמיתיות ואישיות לצמיחה ולשינוי (ולא מתמקדים בהשגת יעדים חיצוניים) - עולה הסיכוי שהילדים ירצו להיות מעורבים בלימודים ולקחת סיכונים בפתרון משימות מאתגרות (Mangels et. al, 2006, מצוטט אצל Jensen, 2013). חשוב להדגיש, ניתן לשנות דפוסי חשיבה של ילדים באמצעות העלאת המודעות להבדלים בין סוגי החשיבה ובאמצעות אימון (Pueschel & Tucker, 2018).

השפעה נוספת על הפן הרגשי יש לתחושת המסוגלות העצמית - עד כמה הילד מאמין ביכולת שלו בעת שהוא נדרש לביצוע הבנה כלשהו. בנדורה מגדיר מסוגלות עצמית כ"אמונה ביכולותי לארגן ולבצע שורה של פעולות נחוצות כדי להגיע לתוצאה רצויה" (Bandura, 1997). הוא ממשיך וכותב: "אם בני אדם לא יאמינו שהם יכולים לייצר השפעות רצויות באמצעות הפעולות שלהם, יהיה להם תמריץ נמוך מאוד לפעול. מסוגלות עצמית, אם כן, היא בסיס מרכזי לפעולה. אנשים מנווטים את חייהם על בסיס תחושת מסוגלות עצמית" (Artino, 2012). האמונה העצמית שלנו ביכולתנו להצליח משפיעה על איך שאנחנו חושבים, פועלים ומרגישים ביחס למקומנו בעולם. תחושת המסוגלות העצמית תורמת גם לסוג היעדים והמטרות שאנחנו מציבים לעצמנו, לאופן שבו אנחנו ניגשים להשיג אותם ומתארים אותם לאחר מכן. ילדים מתקשים רבים שומעים בראשם קולות, כמו - "על מי אתה חושב שאתה עובד?" "אתה לא מסוגל", "אתה בחיים לא תצליח לענות על השאלה הזאת" וכיו"ב.

ניתן להשפיע על דפוסי חשיבה של תלמידים אם הם מודעים לעצם קיומם של הדפוסים, ואם מתקיים שיח על הדפוס שמאפיין או לא מאפיין כל ילד. ג'נסן (Jensen, 2013) מציע למורים בכיתה לעשות שינוי

פשוט בניסוחים. למשל, הוא אומר, כדאי למורים לומר, "כאשר תסיימו את המטלה..." או "כשנסיים את השלב הזה, נעבור לשלב הבא", ולא לומר, "אם תסיימו את המטלה..." השינוי המילולי הקטן לכאורה מעביר לתלמידים מסר שהמורה בטוח ביכולות שלהם להשלים את המשימה וביכולות שלו. כדי להגביר את תחושת המסוגלות של תלמידים מתקשים, ג'נסן מציע גם להציב מיני-יעדים, ולא יעדים ארוכי טווח. לעתים קרובות תלמידים מרקע של עוני או תלמידים מתקשים יציבו לעצמם יעדים נמוכים מהפוטנציאל שלהם. דווק (Dweck, 2014) מספרת על תיכון שבו החליפו את הציון "נכשל" בציון "עדיין לא": "שמעתי על בית ספר תיכון בשיקגו, שבו תלמידים היו צריכים לעבור מספר מסוים של קורסים כדי לסיים את הלימודים. אם הם לא עברו את אחד הקורסים, הם קיבלו את הציון 'עדיין לא' (not yet). אני חשבתי שזה פנטסטי, מכיוון שאם אתה מקבל ציון נכשל, אתה חושב לעצמך, 'אני כלום ואין לי סיכוי להגיע לאנשהו'; אבל אם אתה מקבל ציון 'עדיין לא', אתה מבין שאתה על עקומת למידה. זה מאפשר לך לסלול דרך אל תוך העתיד".

אתגר גדול ביצירת תרבות של הצלחות בבית ספר הוא חיזוק הקשרים ההדדיים בין ההיבטים הרגשיים לקוגניטיביים של התלמידים. לעתים קרובות מנהלים ומורים מתמקדים בידע, עוסקים פחות במיומנויות יסוד, ואינם מקדישים די זמן ותשומת לב להיבטים הרגשיים בחיי הילדים. הרחבת המענה הרגשי של בית הספר יכולה לבוא לידי ביטוי באופנים רבים. למשל, באמצעות חונכות קבועה של מורים לילדים (כפי שקורה, למשל, בבתי ספר דמוקרטיים); הרחבת המענה הטיפולי-רגשי (הוספת שעות של טיפול באומנות, טיפול באמצעות בעלי חיים ועוד); או עבודה צמודה יותר של היועצת ושל פסיכולוגית בית הספר עם צוות המחנכים.

מה אפשר לעשות? ✓

מבדקי הצלחה קצרים בסוף כל שיעור | ממש כפי שרצף של כישלונות מעלה את הסיכון לכישלון נוסף, רצף של הצלחות מעלה את הסיכוי להצלחה נוספת. אחת הדרכים לקדם רצף של הצלחות היא לסיים כל שיעור במבדק הצלחה, אשר בודק מרכיב אחד מוגדר שנלמד במהלך אותו שיעור. המבדק נדרש להיות קצר, כזה שניתן לענות עליו בחמש דקות (כולל תלמידים מתקשים), וזמן הבדיקה שלו נמדד בשניות. הציון הנדרש במבדקי הצלחה הוא 90 ומעלה. אם תלמיד לא הגיע לציון זה, מהלך השיעור לא מיצה את ייעודו. במצבים כאלה מומלץ שהמורה יקבל על עצמו את האחריות ויסביר לתלמיד שלא השיג ציון זה, שהוא, המורה, לא הסביר מספיק טוב את החומר הנלמד. המסר במקרים כאלה צריך להיות שהאחריות לא-הצלחה מוטלת הן על המוסר והן על המקבל. גישה זו מעודדת את הילד לא לייחס ממדים קטסטרופליים לכישלון שלו, ומסייעת למורה לקבל על עצמו אחריות להצלחת התלמידים ברכישת יחידות הלימוד ובבחינת הדרכים לקדם הצלחה של כלל התלמידים במבדקי ההצלחה הבאים. כדי לא להטיל עומס מיותר על המורה, בדיקת המבדק יכולה להתבצע על ידי התלמידים עצמם (כל אחד

בודק את הבוחן של שכנו), או שהבדיקה תהיה מדגמית (למשל, בכל פעם טור אחר בכיתה). כמובן, אין לבדוק רק את המבדקים של התלמידים המתקשים בכיתה.

דפי עבודה תומכי הצלחות | מבנה מושכל של דף העבודה הוא הזדמנות נוספת לזמן חוויית הצלחה לתלמיד המתקשה. דף עבודה המורכב מעשר שאלות יכול להיות מובנה באופנים שונים:

דף העבודה בלשון הוא דוגמה נוספת לאופן שבו אפשר להבנות את העבודה לטובת הילד המתקשה. גם אם הילד שמתמודד עם דף העבודה יודע לפרק פועל לשורש, לבניין, לגוף ולזמן, המפגש עם מילים שהוא אינו מכיר מייצר רתיעה מיידית, והתוצאה לא פעם מושפעת יותר מתחושותיו, ולא מידיעותיו. אם הוא נשאל, "מדוע סיפקתן פרטים לא נכונים?" אך הוא אינו מכיר את המילה "סיפקתן", כמו גם את המילים "הזדמנו" או "תזמנה", שנמצאות בשאלות השנייה והשלישית בדף העבודה, ייתכן מאוד שלא ירצה להמשיך בעבודה.

א'	ב'	ג'	ד'
קשה	קלה	קשה	קלה
קשה	קלה	קלה	קלה
קשה	קלה	בינונית	בינונית
בינונית	בינונית	קשה	בינונית
בינונית	בינונית	קשה	קשה
בינונית	בינונית	קלה	קלה
בינונית	בינונית	קלה	בינונית
קלה	קשה	קלה	קשה
קלה	קשה	בינונית	קשה
קלה	קשה	בינונית	בינונית

בנייה אחרת של דף העבודה תציג תחילה פעלים שהילד מכיר (למשל: אכלתי), ורק בהמשך מילים שמשמעותן אינה ידועה בהכרח. מניסיון, אם הילד צבר מספיק הצלחות בדף העבודה, עולה הסיכוי שהוא יכיר בכך שאין כמעט צורך לדעת את משמעות הפועל כדי לפרק אותו לחלקיו. הסידור הנוכחי של

פועל	שורש	בניין	גוף	זמן
מדוע סיפקתן פרטים לא נכונים?				
הזדמנו למקום במקרה.				
המזכירות תזמנה אותו לפגישה.				
המועמדים יזמנו לראיון.				
בטלתי את הפגישה.				
העשן התמר אל-על.				

דף העבודה עלול לגרום לילדים מתקשים לקום באמצע השיעור, לזרוק את דף העבודה לפח ולצאת מתוסכלים מהכיתה. מובן שבהמשך השנה יש מקום להבנות דפי עבודה באופן מתסכל מתוך רצון לחזק את "שריר" ההתמודדות של הילד עם מצבי עמימות. הבנייה הזאת צריכה להיות הדרגתית, מודעת ומתוכננת.

תרגול שהייה בעמימות | התמודדות עם עמימות וחוסר ידיעה היא מיומנות נרכשת. ללא אימון במיומנות זו עלולים מצבי עמימות וחוסר ידיעה לגרום לחץ, חשש ואימה. כך למשל, אם בבחינה מופיעה שאלה שהילד מיד אינו יודע את התשובה עליה, והוא אינו חש במבט ראשון שיש לו כלים לענות עליה, הוא עלול לחוות מצב של בהלה ופאניקה ולא לנסות כלל. אחת הפרקטיקות הכינתיות המובהקות שחותרות מדי יום תחת כושר העמידות של ילדים בפני עמימות וחוסר ידיעה היא שאלת שאלות בכיתה. מחקר שנעשה במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן גוריון מצא שמורים משתהים 1.2 שניות בממוצע בין שאלה לשאלה. מאיה בוזו-שוורץ מסכמת דפוסי שאלת שאלות בכיתה, כפי שאלו נמצאו במחקרים רבים: מורים שואלים בין 45-150 שאלות בשיעור של 45 דקות; שאלות רבות קשורות לעניינים פרוצדורליים או שהן שאלות רטוריות; מעט שאלות הן פתוחות (כלומר, יש להן כמה תשובות אפשריות), אותנטיות (המביעות עניין אמיתי בידע של הילדים ובעולמם), חקר (המבהירות או מעמיקות את הבנתו של המשיב), ויש מעט שאלות המשך - שמטרתן "להחזיר" את תגובת התלמיד לכיתה, לשם המשך הדיון (בוזו-שוורץ, לא צוינה שנה). כפי שניתן להתרשם, שאלת השאלות בכיתה לא מספקת חוויות רבות של תרגול שהייה בעמימות. כדי לקדם התמודדות יעילה של תלמידים עם עמימות, עליהם לקבל משימות שמדד העמימות שלהן גבוה, ולאפשר להם מספיק זמן התמודדות כדי לצלוח את שלב הבהלה ולהגיע לשלב הגילוי.

תרגול המיומנות של שהייה בעמימות יכול להתחיל כבר בגן הילדים. שימו לב לסיטואציה השגורה הזאת:

בגן טרום חובה גננת מפזרת על השולחן שלוש סדרות של כרטיסיות, המייצגות את הספרות אחת עד תשע - בסדרה הראשונה מופיעות הספרות עצמן, בסדרה השנייה הספרות מיוצגות בנקודות, ובסדרה השלישית מופיעים ייצוגים שונים של הספרות. לאחר שסיימה לפזר את הקלפים, הגננת פותחת בסדרה ארוכה של שאלות סגורות - היא שואלת, הילדים עונים: "מי יודע איזה מספר כתוב כאן?" "כמה נקודות מצוירות על הכרטיס?" "מה מצויר כאן? נכון מאוד - בית," "מי יודע להגיד לי כמה בתים מצוירים כאן? " וכיו"ב.

רצף של שאלות סגורות, שלכל אחת מהן תשובה של מילה אחת, דורש מעט מאוד חשיבה. האינטראקציה מעוררת תחושה שהמפגש מתקדם מצוין, הילדים מגלים בקיאות, ואף נהנים ממצבור התשובות הנכונות. אבל מצב עניינים זה אינו מאפשר לילדים לשהות בעמימות. ההוראות ברורות, המשימה מותאמת למכנה המשותף הרחב ביותר, ואין מצוקה שנובעת מתחושה של חוסר אונים כשהדברים לא ברורים. וזו בדיוק הבעיה.

תארו לעצמכם כעת את המצב הזה:

הגננת מניחה את כל הכרטיסיות על השולחן ומבקשת מהילדים לסדר את הכרטיסיות. בהתחלה הילדים יהיו במבוכה לנוכח העמימות, היעדר ההנחיות הברורות וההימנעות של הגננת מהסדרת עבודת הצוות. כעבור זמן-מה, מתוך חוסר האונים, תצמח יצירתיות. ילדה אחת תסדר את הכרטיסיות לפי סימטריה, אחרת לפי צבע. ילד אחר ייצור מהכרטיסיות דינוזאור, ואחר יהפוך את הכרטיסים לתרגיל חשבוני. הילדים יצירתיים מטבעם, ודרך זו מאפשרת להם להביא לידי ביטוי את האוצר הבלום הזה. תפקידה של הגננת להתבונן, להשתדל לא להתערב, להתעניין בשיקולי הדעת של הילדים, להתפעל מכיווני מחשבה מקוריים ולהקנות ידע במקומות שבהם היא חושבת שיש ביכולתה לתרום לשיח.

במידה מסוימת מבדקי הצלחה והתמודדות עם עמימות פועלים במישורים מתנגשים. הראשון מעודד תשובות קצרות, מדויקות ומהירות, ואילו השני מעודד תשובות מורכבות יותר והשתהות מרובה. כדי לחזק את הקשר בין ידע, מיומנויות ורגשות, נדרשת עבודה בשני המישורים.

כלכלת אסימונים | צוות בית ספר החליט ליישם כלכלת אסימונים כדי לטפל בבעיות האקלים הבית ספרי. כל ילד קיבל "חשבון אישי", שבקופתו יתרת זכות של אסימונים. הצוות, בשיתוף מנהיגות נבחרת של תלמידים והורים, הגדיר התנהגויות שבגינן יוענקו או יילקחו אסימונים (איחור בבוקר גורר הפחתת אסימונים, עזרה לחבר מביאה לתוספת של אסימונים). אחת לתקופה (שבוע או חודש) הילדים יכולים לפדות את האסימונים שבחשבון ולרכוש באמצעותם טובין על פי בחירתם: סרט עם פופקורן, יציאה לספרייה העירונית, יום התנדבות בחווה החקלאית, ארוחת בוקר עם המחנך ועוד. בתי ספר רבים עושים שימוש בכלכלת האסימונים (tokens economy). על פי שיטה זו, הילד יכול להרוויח אסימונים על התנהגות רצויה, ולאחר מכן להחליף אותם בטובין (שהם בבחינת חיזוקים חיוביים עבורו). שיטת האסימונים מבוססת על גישה התנהגותית, התופסת את הלמידה כקשר של גירוי-תגובה. הגירוי הוא תמריץ, והתגובה היא ההתנהגות הנדרשת מן הפרט כדי להשיגו (כהן ופרידמן, 2002). אם עושים בה שימוש מושכל, יש לכלכלת האסימונים מקום בארגז הכלים של בית הספר בעידוד חוויות הצלחה לתלמידיו ובייצוב מהיר של מצב עניינים גועש באקלים הבית ספרי או בתפקוד הכיתתי. כלכלת אסימונים הופכת את ההצלחה של הילד למוחשית ונראית, ובלימת ההידרדרות המושגת באמצעותה מספקת לילד תחושה של שליטה בגורלו ומעודדת אותו לצבור עוד אסימונים, ובעקיפין, עוד הצלחות.

גולדברג ומאיר (1975) יישמו כלכלת אסימונים בכיתה קטנה בבית ספר לנוער בסיכון. בעקבות ניסוי שערכו הסיקו כי יישום השיטה הוביל ל"הפחתה מהירה של [...] התנהגויות חריגות"; אלו חזרו זמן קצר

לאחר שהתוכנית הופסקה, גם אם לא לרמה שלפני הניסוי. אך מעבר לשורה התחתונה של הניסוי - הצלחה או אי-הצלחה - החוקרים ציינו כי לשיטה היו רווחים אחרים. כך למשל, בניגוד למצב העניינים בדרך כלל, גולדברג ומאיר שמו לב לכך שתשומת הלב של ההנהלה וצוות המורים התמקדה בהיבטים חיוביים של התנהגות התלמידים, אשר "שבעו כישלונות ודחייה במהלך חייהם"; אחד הפרסים היה שליחת מכתב הצטיינות להורים, וזה אפשר לתלמידים "לכלול דמויות משמעותיות נוספות" בתהליך שהם עוברים; כמו כן התפנה זמן ללמידה, זמן שבעבר הוקדש לטיפול במשמעת ולפיכך "[הן] המורה והן התלמידים [חשו] שהם מסוגלים להשיג הישגים בלימודים"; לבסוף, החוקרים ציינו כי השימוש בכלי אפשר להשיג "סטטוס והערכה חברתיים אצל ילדים אשר שבעו כישלונות, עלבונות ודחייה" (שם).

עם זאת, יעילות השימוש בשיטה לאורך זמן מוטלת בספק. בין החסרונות הבולטים של השיטה: לאורך זמן התמריצים הופכים מוכרים וצפויים, ולכן מאבדים מהאפקטיביות שלהם; יש התלמידים שמפתחים תלות בפרסים, ולא לומדים בלעדיהם; תשומת הלב של התלמידים ממוקדת כולה בהשלמת המשימה כדי לזכות באסימון, ולא בחומר הנלמד; ככל שהתוכנית מתמשכת, יש תלמידים שעלולים לחוש לחץ בשל עלייה ברמת הציפיות מהם. כמו כן אם אין עקביות בין צבירת האסימונים ובין המחזקים, שאמורים להיות זמינים על פי חוקיות מוגדרת מראש, התהליך לא יעבוד, והאסימונים יאבדו במהרה מכוחם המחזק.

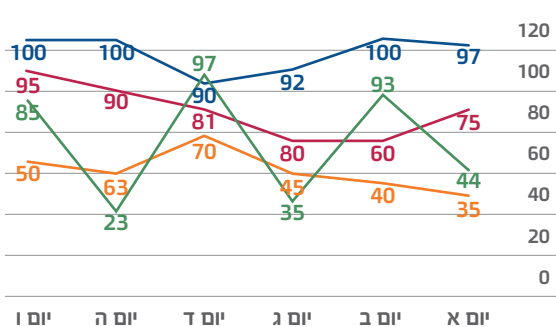
דף תפקוד לשיקוף הצלחה | דרך נוספת לשקף הצלחה לילד מתקשה כרוכה בניהול של נתונים, ובדומה לאסימונים, ביצירת המחשה זמינה שבה ניתן לראות את גרף ההתקדמות (או ההידרדרות) על ציר זמן. "דף תפקוד" הוא כלי ניטור שמיושם באחד מבתי הספר של כפרי הנוער זה שנים ארוכות. הכלי מנטר עבור התלמידים שני משתנים - איחור לכיתה (לאורך כל שעות היום) ותפקוד לימודי תקין (כלומר, השתתפות פעילה בכיתה, כתיבה במחברת, מענה על דף עבודה, התנהגות נאותה, אבל לא מידת ההבנה של החומר הנלמד או ההצלחה ביישום). בסוף כל שיעור המורה ממלא בטבלה ציון של שני המשתנים (איחור ותפקוד) עבור קבוצת תלמידים שנבחרה מראש. בסופו של היום, הנתונים מוזנים לטבלת אקסל ומאפשרים למחנך ולמנהל להבין באופן מיידי איך נראה יום הלימודים של אותם תלמידים במיקוד.

דף התפקוד של **דורון** מלמד שהיה לו יום מצוין, ללא איחורים, ותפקוד מעולה לאורך כל השיעורים. **דנה** תפקדה מעולה כל היום, למעט השעה האחרונה שאליה לא נכנסה בעקבות אירוע חברתי שהתרחש בהפסקה. **יריב** לא נכנס לשלושת השיעורים הראשונים, אך אחרי שנכנס בעידוד המחנכת, היה התפקוד שלו טוב מאוד, מה שמרמז שהקושי הראשוני היה רגשי ופחות גופני. **לשירה** היה היום המורכב ביותר - היא איחרה להגיע מהבית ותפקדה ברמה נמוכה מאוד לאורך היום כולו. מבט על התפקוד היומי בפרישה שבועית נראה כך:

דף תפקוד יומי

הערות	סיכום יום				מדעים		מפתח הלב		חשבון		חשבון		עברית		שיעור
	ציון יומי	תפקוד	איחור	תפקוד	תפקוד	איחור	תפקוד	איחור	תפקוד	איחור	תפקוד	איחור	תפקוד	איחור	
בשיעור חשבון השני התעייף ושם מידי פעם את הראש על השולחן. סה"כ למד מצוין וללא איחורים. כתבתי מכתב להוריו.	97	48	0	5	10	0	10	0	8	0	10	0	10	0	דורון
התחילה טוב את היום. הייתה מטלה במפתח הלב אבל בהפסקה רבה עם אחת החברות ולא נכנסה לשיעור האחרון.	75	37	45	5	0	45	10	0	7	0	10	0	10	0	דנה
קושי מאד גדול אחרי החזרה מהבית. סירב להיכנס לשיעור וטען שכואבת לו הבטן. במפתח הלב דאגתי שייכנס איתי ומשם הלך יותר טוב.	34	17	135	5	8	0	9	0	0	45	0	45	0	45	יריב
הגיעה באיחור גדול מהבית. אמרה שאמא לא העירה אותה. בשאר היום תפקוד לא טוב ואיחורים חוזרים ונישנים. קבעתי לשוחח איתה מחר.	44	19	65	5	6	10	5	4	3	0	5	6	0	45	שירה

שירה מתנהגת באופן טיפוסי לילדה עם דפוסי התנהגות של ילדה בסיכון. אחרי יום לא טוב היא מגייסת כוחות ומשתדלת לרצות את סביבתה. היא אמנם מגיעה להצלחה יחסית ביום שאחרי, אך ההצלחה גובה ממנה כוחות רבים ומביאה אותה לתפקוד בעייתי ביום שאחרי וחוזר חלילה.



תפקוד שבועי

	יום א	יום ב	יום ג	יום ד	יום ה	יום ו
דורון	97	100	92	90	100	100
דנה	75	60	80	81	90	95
יריב	35	40	45	70	63	51
שירה	44	35	93	23	85	85

לדנה נערכה שיחה אחרי יום ב', שבו עמד הציון היומי שלה על 60. בשיחה עם המחנכת דנה הציבה לעצמה יעד להגיע למומצעים של 70 ומעלה בהמשך אותו שבוע. ניתן לראות שהשיחה עם המחנכת הועילה, וביום ו' הממוצע שלה עמד על 95. לפני היציאה לשבת המחנכת נתנה לדנה מכתב להורים עם מילות הערכה על התהליך שדנה עשתה באותו שבוע, וציינה שעמדה במטרות שהציבה לעצמה. **יריב** בתקופה לא פשוטה. הוא לא מצליח לתפקד בצורה ראויה בשיעורים, ולמרות יום סביר ביום רביעי (בזכות כמה שיעורים שהוא מאוד אוהב באותו יום), בשאר הימים התפקוד הלימודי היה לא טוב, ובעיקר לא הייתה מגמה שיכולה להעיד שהטיפול של הצוות בבעיותיו היה אפקטיבי. המחנכת חשה שמקור הקושי טמון במצבה הרפואי של אמו שמטריד אותו מאוד. המחנכת קבעה עם יריב ועם ההורים ביקור בית בשבוע שלאחר מכן. בחלוקת התעודות באמצע השנה יקבל כל אחד מהם גרף עם ציוני המחצית נוסף על הציונים וההערכות המילוליות.

חוויות הצלחה מעבר לתחום הלימודי-קוגניטיבי | כשבית הספר מקדם את תחומי העניין וההצטיינות של הילד שאינם לימודיים, הוא מרחיב את מושג הטוב הבית ספרי ומוציא אותו מהתחום המוגבל של ציונים והישגים. בית ספר שמקדם את תחומי העניין וההצטיינות של הילד מעלה על נס גם את כישוריו הספורטיביים, כישורו האומנותי, יכולותיו בשירה ועוד. בית ספר כזה מפתח את תחומי העניין של הילדים (כגון אפיה, בישול או הייטק), מפגיש אותם עם מומחים בתחומים שמרתקים אותם, מאפשר להם להתנסות כשוליה בתוך בית הספר ומחוצה לו, ובעיקר מלווה אותם במסע שיעזור להם להכיר טוב יותר את עצמם ואת נקודות החוזק שלהם.

בראשית המאה ה-20 פיתח הפסיכולוג אלפרד בינה מערכת של סטנדרטים, שמאפשרת לכמת את רמת האינטליגנציה של בני אדם ולגזור ממנה את הסיכויים שיצליחו במשימות לימודיות בעתיד. המבחן שבינה פיתח הוא הבסיס למבחני ה-IQ שעושים בהם שימוש עד היום. מבחני האינטליגנציה צברו תאוצה במשך השנים והפכו לכלי מדידה כמותי עיקרי לסיווג שְׂכָלָם של פרטים ופיקחותם. בשנת 1983 חולל הווארד גרדנר מהפכה תפיסתית, לאחר שפרסם את תיאוריית האינטליגנציות המרובות. גרדנר טען שיש להרחיב את מושג האינטליגנציה ולחלקו לכמה סוגים של יכולות למידה. בני האדם הם בעלי אינטליגנציות רבות, אוטונומיות במידה רבה, ובלתי ניתנות למדידה כמותית פשוטה, ולכן אין לראות במבחני ה-IQ מבחנים המשקפים את רמת האינטליגנציה של האדם. וממילא גם רמת ה-IQ יכולה להשתנות לאורך החיים, והיא מושפעת מאוד מסביבת חינוך; בתי ספר יכולים להשפיע באופן מרחיק לכת על רמת ה-IQ של התלמידים באמצעות הוראה באיכות גבוהה וסביבת למידה עשירה בגירויים ובחוויות חיוביות (Jensen, 2013)

גרדנר זיהה שמונה אינטליגנציות שונות (לשונית, לוגית-מתמטית, מרחבית, מוזיקלית, גופנית-תנועתית, תוך-אישית, בין-אישית ונטורליסטית), המקנות כישורים בתחומים שונים ומובחנים, ואדם שמצטיין בכל אחד מתחומים אלה הוא אדם אינטליגנטי לא פחות מזה שמצטיין במבחני ה-IQ המסורתיים.

בית הספר המודרני מתמקד בשתי אינטליגנציות עיקריות - מילולית-לשונית ולוגית-מתמטית. תלמידים שמרבים לדייק בשתי אינטליגנציות אלו נתפסים חכמים, מוצלחים וזוכים לחיזוקים רבים מצד הצוות החינוכי, ההורים וסביבתם הקרובה. ילדים כישרוניים שמצטיינים באינטליגנציות אחרות, נתקלים לא פעם בהתעלמות מן ההישגים שלהם או בפטרונות ביחס להישג ("הוא לא ילד חכם כל כך; מזל שיש לו ידיים טובות"). כדי להגביר את חוויות ההצלחה בקרב ילדים מתקשים, בית הספר צריך לאפשר חוויות הצטיינות באינטליגנציות שאינן מילולית-לשונית או לוגית-מתמטית. דבר זה קל יותר לביצוע באינטליגנציות המוזיקלית והגופנית-תנועתית, וקשה הרבה יותר לזיהוי באינטליגנציות התוך-אישית והבין-אישית (שנהוג לאחדן למושג "האינטליגנציה הרגשית" - EQ), ובעיקר באינטליגנציות המרחבית והנטורליסטית. כדי לעודד מצוינות באינטליגנציות נוספות, יש לחשוף את הילדים לתיאוריית ריבוי האינטליגנציות של גרדנר ולהרחיב את פרשנות המושג ה"חוכמה" מעבר לאינטליגנציות המסורתיות.

חשיפה לאומנות, לתאטרון ולחינוך מוזיקלי מגבירה את הלמידה המשמעותית ואת המעורבות של כל התלמידים, ובמיוחד של ילדים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, שמשפחותיהם בדרך כלל אינן יכולות להרשות לעצמן פעילויות מן הסוג הזה (Pogrow, 2006). בית ספר יכול להזמין אומנים ומוזיקאים, הפועלים בסביבת בית הספר או שמגיעים מרקע דומה לזה של הילדים, כדי שישמשו דמויות לחיקוי וגם כדי לחשוב איתם כיצד ניתן להגביר את החשיפה לעולם האומנות בבית הספר (Gorsky, 2013). בשגרת הלימודים ובמועדים חגיגיים, כגון מתן תעודות, יש מקום גם למצטיינים בתחומים החברתי, המוזיקלי, התנועתי, המרחבי והנטורליסטי.

ו | חוויות הצלחה עם ההורים

כפי שנכתב בחלקה הראשון של החוברת, ההורים הם שותפים משמעותיים ומשפיעים על בית הספר בשגרת היום-יום, וביתר שאת בעת שמתקיימים בו תהליכי מהפך. להידוק מערכת היחסים עם ההורים יש חשיבות יתרה דווקא בבתי ספר שמשרתים אוכלוסיות מרקע סוציו-אקונומי נמוך או בבתי ספר שיש בהם קבוצת ילדים מובחנת מבחינה תרבותית, השונה מרוב הילדים. מאמצים לייצר קשר משמעותי ובר-קיימא עם המשפחות משלימים את המאמץ להוביל שינוי ושיפור בבית הספר. התרומה המשמעותית ביותר של הורים לתהליך מתרחשת כאשר מורים עושים מאמץ לערב את ההורים באופן ישיר בלמידת ילדיהם. מעורבות ישירה זו יכולה לבוא לידי ביטוי במגוון דרכים, כגון הקראת ספרים בבית, יידוע מסודר ותדיר של ההורים בנוגע לתוכנית הלימודים, והצעות להורים כיצד הם יכולים לתמוך בהכנת שיעורי הבית (Bryk et al., 2010).

במצב אידיאלי מעורבות תבוא לידי ביטוי בקידום מטרות בית הספר ובתרומה משמעותית לצוות בית הספר ולתלמידיו. במצב השכיח התרומה שלהם מתנקזת לזירות מצומצמות היקף והשפעה, ובית הספר

לא מממש את פוטנציאל השותפות העצום הגלום בהם. הורים בבית ספר מוחלש הם יעד חינוכי של בית הספר משני נימוקים. האחד, מערכת היחסים שנוצרת עם ההורים מקרינה על מערכת היחסים של בית הספר עם הילדים - הרגשית והלימודית. אם מבססים יחסים של כבוד, אמון ואמונה אמיתית ביכולת של ההורים לתרום לבית הספר בשגרה ולהיות שותפים של אמת בקידום בית הספר, ההורים יחוו שמכבדים אותם, שמעריכים את הטוב שבהם, והדבר יקרין בסופו של דבר על השיח על אודות בית הספר בין ההורים לתלמידים. אמונה זו אינה שונה מן האמונה שאנו מצפים שמורי בית הספר יחוו כלל התלמידים הלומדים בין כתליו. הנימוק השני הוא שהורים הם כוח, ולא רק אתגר ניהולי. הורים מעורבים יכולים לקדם דברים בבית הספר באופן שאף גורם אחר לא יכול לעשות. הורים יכולים לנהל את השיח מול העירייה בסוגיות שבהן מנהל בית הספר מעדיף להיות מאחורי הקלעים. הורים יכולים לרתום הורים נוספים וילדים למבצעים קהילתיים של תרומה לזולת, או ימים מרוכזים לשיפור פני בית הספר (למשל, בגינון ובהקמת פינות ישיבה). נוכחות של הורים באספות הורים, הגעה של הורים לשיעורים משותפים למוזרים ולהורים, רתימת ההורים למנהיגות מקומית אפקטיבית - כל אלה הם מרכיבים משמעותיים מאוד לקידום הלמידה של ילדים מתקשים.

מה אפשר לעשות? ✓

הורים מומחים | בבתי ספר רבים הורים מתגייסים בימים מוגדרים לחגוג או לציין מסורת או מנהגים מתרבויות שונות. בימי שיא מעין אלה מוצגות ברוב טקס מסורות אתניות, הורים מכינים מאכלים אופייניים של העדה ולובשים בגדים מסורתיים. אף ששותפות זו עם הורי בית הספר תורמת לשני הצדדים, במידה מסוימת היא משמרת ומנציחה פערים. ימים מן הסוג הזה מציגים בעיקר סממנים סטראוטיפיים של התרבות, והמורים אינם מאפשרים להורים להיות שותפים אמיתיים בבית הספר. חשוב להדגיש, הכרת תרבויות הרקע השונות של הילדים היא נכס לבית הספר, וראוי לעשות מאמץ מתמשך להעמקת הידע הזה כדרך להכיר טוב יותר את הילדים, את הרקע שממנו הם מגיעים ואת סביבת חייהם. מורים אשר משתמשים במציאות החיים האמיתית של הילדים ובידע שהילדים מביאים איתם מהבית יצליחו יותר מאחרים לגייס את הילדים ללמידה, ורמת המעורבות של הילדים במה שמתרחש בכיתה תעלה. אך חשוב שההיכרות הזאת תהיה אותנטית, ולא מעבירה מסר שיפוטי ופטרוני.

ניתן לשנות את אופי המפגש עם ההורים בלי לשנות את תוכנו. אמא שהיא בשלנית מעולה יכולה להגיע לסדנת בישול כשפית מומחית בפורום המפקח ומנהליו, ושם תספר על מנהגי העדה ותלמד את המנהלים את רזי הבישול המסורתי. אמא, שהיא אומנית מומחית ברקמה מסורתית, יכולה להיפגש עם המורה לאומנות ולהעביר לה סדנת מומחה. אם אחד האבות הוא שיפוצניק במקצועו, ניתן להסתייע בו בסדנה עם ילדי בית הספר לבניית ארון קיר כתרומה למוסד לילדים עם צרכים מיוחדים. מסגור מחדש של שותפות ההורים בבית הספר מאפשר להורים לחוות את תחומי העיסוק שלהם, שלעתים נראים בעיניהם מובנים מאליהם או אפילו מעט מביישים (אל מול תחומי עיסוק "נחשבים" יותר), מנקודת מבט אחרת, מתפעלת, ייחודית ונדרשת.

הורים לומדים | מפעם לפעם הורים מוזמנים לסדנאות למידה בבית הספר. הסדנאות מתחלקות בדרך כלל לשני סוגים - הדרכות הורים (כגון שיפור הסמכות ההורית, התמודדות עם מסכים) והקניית מיומנויות יסוד (כגון אולפן עברית, השלמת השכלת יסוד). אף שהכוונה של מעבירי הסדנאות ויוזמיהן טובה, ההנחה ביסודן היא שלהורים חסר משהו שבית הספר יכול להשלים להם. באופן זה בית הספר משמר את יחסי הכוחות בינו להורים, גם אם ההורה זוכה לחיזוק ולהעשרה ניכרים.

חוויות הלומד של כמה מההורים אינה שונה באופן מהותי מחוויית הלומד של ילדם. לקצתם יש קשיי שפה - מדוברת או כתובה; קצתם סובלים מדימוי עצמי נמוך כלומדים, וזוכרים את חוויית הילדות שלהם בבית הספר כקשה ומדירה. הכוונות הטובות של צוות בית הספר בתוך סיטואציה שמדגישה את הפער בין היודעים והמלומדים לכאורה (בית הספר) לבין החסרים והלא יודעים לכאורה (ההורים) מתחברות באופן טבעי לנרטיב שלהם כלומדים. לכן אם בית הספר יצליח להעניק להם חוויות למידה אחרת, עולה הסיכוי שהם יתווכו אותה לילדים שלהם.

דרך אחת לשנות את האופן שבו הלמידה נחוות אצל ההורים היא באמצעות למידה משותפת להורים ולמורים. למידה כזו, שבה כל השותפים שווים, ולכל אחד יש אפשרות לתרום לשיח, מאפשרת לטשטש, ולו לערב אחד, את מערך הכוחות הסמוי בין ההורים לבית הספר. דרך אחרת היא להביא סדנאות, שמציבות רף מאוד גבוה ומשדרות להורים שבית הספר תופס אותם כראויים וכשותפי אמת לשיח אקדמי משמעותי. אם מרצה אומר להורים, "הבוקר העברתי את הסדנה הזאת לסטודנטים באוניברסיטה, ועכשיו אני מעביר אותה לכם", עולה הסיכוי שיעבור מסר - סמוי - שלפיו בית הספר רואה את ההורים, שקצתם לא סיימו 12 שנות לימוד, כלומדים בעלי יכולת וכשותפים מלאים לשיח ברמה גבוהה. כמו עם הילדים, רף ציפיות גבוה מעביר מסר לא מילולי של הערכה, של הבעת אמון בטוב הקוגניטיבי והאישי של ההורים, ללא קשר לרמת השכלתם.

הורים מנהיגים | בבית ספר יסודי במרכז הארץ לומדים ילדים רבים המגיעים ממשפחות מוחלשות. במשך ארבע שנים התחלפו בבית הספר שלושה מנהלים; בכל מבדקי ההישגים והאקלים בית הספר כשל. הורי התלמידים כמעט שלא היו מעורבים בחיי בית הספר, והיו עסוקים בהישרדותם האישית והמשפחתית. מנהלת חדשה (אך ותיקה בניהול) הגיעה לבית הספר. היא נכנסה לתפקיד מתוך בחירה ותחושת שליחות גדולה, אך עם מבט מפוכח על המציאות מצד אחד, ועל הפוטנציאל שגלום בכל השותפים לקהילת בית הספר מצד שני. אחת המשימות הראשונות שלה הייתה כינון ועד הורים פעיל ומשמעותי בחיי בית הספר. במשך שנה היא עמלה באופן אישי לגייס הורים, שייצגו את מגוון האוכלוסיות שלומדות בבית הספר על פי גודלן היחסי (לפני שהגיעה, לאוכלוסיית התלמידים הגדולה ביותר בבית הספר לא היה כמעט ייצוג בוועד), וכן שיהיה בו ייצוג שוויוני של אימהות ואבות. בעזרת גוף מתערב, שתרים יועץ ארגוני לבית הספר, ובהובלתו התכנס ועד ההורים הבית ספרי אחת לשבוע בחדרה של המנהלת לגיבוש, ללמידה משותפת ולקבלת החלטות.

אחת הבעיות הראשונות שהורי הוועד העלו הייתה היעדרו של אזור "נשק וסע"; ההורים הביעו רצון שמול רחבת הכניסה לבית הספר תסומן חניה כזו, בדיוק כמו בכל בית ספר אחר בעיר. בעיה זו לא נבעה בהכרח מצורך קונקרטי (בית הספר ממוקם בשכונה קטנה יחסית, רוב התלמידים מגיעים ברגל, וממילא לרוב המוחלט של ההורים אין רכב בבעלות פרטית). נדמה שהצורך נבע בעיקר מרצון למצב את חזות בית הספר באופן דומה לשאר בתי הספר בעיר. כדי לממש את רצונם, פנו ההורים לראש העירייה עם דרישתם. המנהלת, שהבינה את החשיבות העצומה של העניין, פעלה במרץ מול הגורמים הרלוונטיים ברשות כדי שהסימון יתבצע.

כמו עם התלמידים, לא די במתן במה למנהיגות, יש לחתור לחוויות הצלחה גם בעבור אותם מנהיגים-הורים ולספק גם להם מרחב אותנטי של אפקטיביות והשפעה, שמסייעות לשותפים לחוש בעלי ערך ומועצמים מבחינה אישית וקבוצתית. בעקבות הפנייה לראש העירייה סומנה מול הכניסה לבית הספר רחבת "נשק וסע" לרווחת ההורים וילדיהם.

שיח הצלחות עם הורים | לעתים אנשי המקצוע וגם ההורים שמקיפים את הילד (כולל הילד עצמו, כמובן) חווים תחושה מתמשכת של אכזבה, חוסר אונים ויאוש. במקום להמשיך ולפרנס את הכישלון, יש לנסות להפוך (עד כמה שניתן) את השיח עם ההורים לשיח של הצלחות. יש להניח שאת הקשיים הם מכירים מהתמודדויות שיש להם עם הילד אחר הצהריים. אם נצליח לייצר תקשורת מתמשכת עם ההורים, שמבוססת על הצלחות, התפעלות והערכה, יש סיכוי שאם נתמיד בכך מספיק זמן, הם יסתכלו על הילד אחרת, ומתוך כך הילד יתבונן על עצמו מנקודת מבט אחרת, אופטימית יותר, ברוח הדברים שמשתקפים מעיני הוריו.

100 ימים ראשונים בתהליך מהפך

כל המורים, כמו כל הילדים המתקשים, רוצים להצליח, להיות הכי טובים שהם יכולים ולזכות במחמאות על עבודתם. גם הם, כמו הילדים המתקשים, רוצים לצאת מהמקום הקשה שבו הם נתונים, ולא לחוש בושה כששואלים אותם באיזה בית ספר הם מלמדים. לכן כשמנהלת חדשה מגיעה, לבם חצוי. מצד אחד הם חוו לא מעט מנהלים חדשים, שבאו לשנות סדרי עולם ולחולל מהפך באקלים ובנרטיב הבית ספריים. קצתם היו מנהלים עם כוונות טובות, שכעבור זמן קצר התייאשו מהשגרה היום-יומית הקשה ועזבו. מצד שני כניסה של מנהלת חדשה מלאה גם בתקווה שהפעם זה יצליח. האתגר האמיתי שעומד בפני מנהל חדש (או מנהלת שמבקשת לצאת לדרך חדשה בבית הספר שבו היא מכהנת) הוא לממש את האשראי קצר המועד שניתן לו בבואו לחולל שינוי. שכן אף שהמורים רוצים שינוי, לא תמיד הם מוכנים לשלם את המחיר שכרוך בדרך אליו. כל יום שעובר, שאין בו ביטוי לשינוי המיוחל, שהשינוי אינו זוכה לנראות ולפומביות, שאין תחושה שיש שכר ותמורה למחיר שהשינוי גובה מהמורים (כל שינוי גובה מחיר לפני שהוא מביא רווחים) - מפחית את הסיכוי שהמורים יירתמו לתהליך.

אתגר 100 הימים צומח מתוך התפיסה הזאת. למה 100 ימים? בתוך 100 ימים קהילת בית הספר יכולה להתחיל לקבל תחושה לאן הרוח נושבת; בפרק הזמן הזה הצוות כבר מתחיל להבין את סדרי העדיפויות החדשים, את מה שנגזר מהם, והחזון הבית ספרי מתחיל להתגבש ולהתבהר (Joseph, 2013). פחות מ-100 יום הוא זמן קצר מדי להשלים מהלך שלם של שינוי, ויותר מ-100 יום הוא זמן ארוך מדי עבור קהילת בית הספר להכיל את הציפייה לשינוי מובטח שעדיין לא התממש. מבחינת שנת הלימודים הישראלית, זהו פחות או יותר הזמן שבין תחילת השנה לדצמבר - או בין "אחרי החגים" לחנוכה - זמן שבו ניתן לבסס שגרה בית ספרית ולעמול על מהלכי שינוי ללא הפרעה.

ששת ההיבטים שיוצגו להלן עשויים לסייע למנהיגות הבית ספרית ולצוות לצלוח את אתגר 100 הימים הראשונים.

ניצחונות מהירים

ניצחון מהיר (quick win) הוא הישג בקנה מידה משמעותי, שעונה על התנאים הבאים:

- ← נותן מענה לבעיית שורש, ולא לתסמינים של הבעיה. בעיית היסוד מייצרת קשיים וכאבים משמעותיים ומסיבה נזקים רבים לארגון. ניסיונות למגר את בעיית השורש בעבר - כשלו.
- ← הניצחון המהיר משלב מקסימום השפעה ומינימום השקעה.
- ← השינוי שיווצר עקב בחירה בניצחון המהיר ייוחס באופן מובהק לפעולות שנעשו במסגרתו, ולא לגורמים חיצוניים או למזל.
- ← ניתן למדוד את השינוי שהוא יחולל, ולא רק לחוש בו.
- ← השינוי זוכה לפומביות ולהכרה, נוטע אופטימיות בקרב השותפים ומביא לשינוי עמדות לגבי ההיתכנות של תהליך המהפך.

בבחנה בין תסמינים לסיבות שורש היא אתגר גדול בראשיתו של תהליך שינוי. ננסה לעמוד על ההבדל באמצעות הדוגמה הבאה: בבית ספר אחד תוצאות מיצ"ב עברית בכיתה ה' נמצאות בעשירון השלישי, והצוות שם לעצמו מטרה להעלות את רמת השכבה לעשירון השביעי. כדי להשיג את המטרה, ניתן לפעול בכמה דרכים, כגון: להגדיל את מספר שעות הלימוד בעברית, לשלב לימודי שפה לרוחב המערכת, לשלוח את המורים לעברית לפיתוח מקצועי, לבחון את עמדות המורים ביחס ליכולת של התלמידים ללמוד עברית. כיצד המנהל ידע במה לבחור? לעתים קרובות מדי, ובאופן טבעי, אנו בוחרים לעשות "עוד" או "יותר" ממה שאנחנו כבר יודעים לעשות או מהמשאבים שעומדים לרשותנו. במקרה זה המשמעות היא הגדלת מספר שיעורי העברית. אבל יכולות להיות סיבות רבות אחרות לתוצאת המיצ"ב הזאת, שהוספת שעות לא תסייע כלל בפתרון:

- ← ריבוי היעדרויות של תלמידים, יציאה מרובה משיעורים, הפרעות רבות במהלך הכניסה והיציאה של התלמידים בכיתה, שוטטות שמפריעה לכיתות אחרות, ואובדן זמן שיוצר פערים לימודיים הולכים וגדלים.
- ← היעדרויות רבות של מורים, שפוגעות ברציפות של שגרת הלימודים וברצינותה.
- ← בעיה ברכישת מיומנויות הקריאה והכתיבה במהלך כיתות א' ו-ב', שגוררת קושי עצום בהבנת הנקרא ובפיצוח שאלות, ומביאה לפגיעה בהישגי התלמידים בכיתות הגבוהות בבית הספר היסודי.
- ← קושי של מורים בניהול כיתה, שפוגם באיכות הלימוד.
- ← מרבית מורי בית הספר אינם מאמינים שהילדים מסוגלים להגיע לתוצאות לימודיות גבוהות, דבר שמוקרן מהתנהגותם ומהשיח הכיתתי עם התלמידים.

רשימה זו של סיבות אפשריות מלמדת שתוצאות המבחנים הן רק ביטוי לבעיה אחרת, שאותה יש לפתור. ועל כן הפתרון הכמעט אוטומטי של הוספת שעות הוראה בתחום הדעת לא יעזור במקרה זה. גם אם יתווספו שעות, הן לא בהכרח יועילו, ובמקרים מסוימים הן אף עלולות לחזק תופעות שליליות שעומדות

בבסיס הכישלון, מצב שיוביל לתסכול רב עוד יותר מצד הצוות. לכן לפני שפותרים בעיה, חשוב מאוד להבין מהי הבעיה האמיתית (אשר לעתים קרובות איננה זו שנראית לעין) ולוודא שהפתרון המוצע אכן יפתור אותה.

עם זאת, חשוב לזכור שבמסגרת אתגר 100 הימים הראשונים יש להתמקד בסיבות שיכולות להיות הבסיס לניצחון מהיר בטווח זמן זה. לאינטואיציות של המנהל יש מקום חשוב בבחירה, אך גם לידע ולניסיון שנצברו בחדר המורים. ראוי שהמורים יהיו שותפים פעילים עד כמה שניתן בבחירת יעדי 100 הימים, בהגדרה של היעדים האישיים ובניסוחם, ובבחירת המדדים שיכולים להעיד על התקדמותם על ציר הזמן. שיתוף המורים בתהליך העיצוב של אתגר 100 הימים עשוי לתרום להפחתת התנגדויות, להגברת האמון ולמעורבות גדולה יותר של המורים במתרחש מחוץ לכיתתם. חשוב להדגיש, כמו עם התלמידים, פסאודו-שיתוף ומצג שווא של התייעצות עם הצוות ייתפסו מיד כמהלך שמונחת מלמעלה, ויביאו לניכור של המורים, להתנגדות מצדם, לפסיביות שלהם ולחוסר התגייסות למאמץ הכולל.

כיצד בוחרים ניצחון מהיר?

בספרם Quick Wins מציעים גאבוני ורודריגז (Gavoni & Rodriguez, 2016) לנתח כל הצעה לניצחון מהיר באמצעות שלושה פרמטרים: השפעה, נראות ומאמץ. בעת בחינה של חלופות הם מציעים לאנשי החינוך לשבת יחד ולתת לכל הצעה שעולה ניקוד בין 1 ל-3. "ניצחון מהיר" יהיה הפעולה שתזכה

מאמץ			
גבוה	מתון	נמוך	
			גבוה
			מתון
			נמוך

נראות והשפעה

במספר הנקודות הגבוה ביותר. לא מספיק שהפעולה תהיה בעלת השפעה רבה, עליה להיות גם גלויה מאוד לעין, ולא כזו המחייבת משאבי זמן וכסף רבים מדי. בספרם הם מביאים את הדוגמה הבאה לבחירה בניצחון מהיר:

צוות מוביל באחד מבתי הספר התלבט בין שתי פעולות אפשריות: שיפור התנועה במגרש החניה של בית הספר או שיפור הקשר עם ההורים ביחס לבעיות התנהגות. שתי האפשרויות קיבלו את הניקוד הגבוה ביותר בסעיף ההשפעה על חיי בית הספר. שיפור מגרש החניה יתרום לבטיחות וכן לנוחות ההגעה לבית הספר; שיפור הקשר עם ההורים יסייע בהפחתת בעיות התנהגות ומשמעות. בסעיף הנראות, שיפור החניה קיבל את הניקוד הגבוה, שכן כל באי בית הספר יהיו חשופים לשינוי. שיפור התקשורת קיבל רק שתי נקודות בסעיף הנראות, שכן יהיו חשופים לו רק כמה מאנשי הצוות. לבסוף, בסעיף המאמץ, הגיע הצוות למסקנה ששיפור התקשורת דורש היערכות טכנולוגית וכן שינוי בפרוטוקולים הבית ספריים, והוא עשוי להימשך כחודש (ולכן קיבל שתי נקודות). שיפור המצב של מגרש החניה, לעומת זאת, יכול להתרחש ביום אחד (ולכן קיבל שלוש נקודות). בסופו של דבר, שיפור מצב מגרש החניה קיבל את התוצאה הגבוהה יותר - ולכן נבחר. שתי הפעולות התממשו בסופו של דבר, אך הטבלה אפשרה לצוותים להחליט איזו פעולה לנקוט באופן מייד ואיזו בהמשך (Ibid, 12).

חשיבות המיקוד: פחות זה יותר

עקרון פארטו (המוכר גם בשם "חוק 80-20") מלמד אותנו ש-20% מהפעולות שאדם עושה אחראיות ל-80% מהערך שהוא יוצר, ואילו בעבור ה-20% הנותרים הוא משקיע 80% אנרגיה וזוכה לתפוקות נמוכות. אחד האתגרים בתהליכי מהפך הוא לזהות את ה-20% האפקטיביים ולהתמקד בהם. צעד ראשוני וחיוני בתהליך המיקוד הוא הגדרה מדויקת של הבעיה ויצירת תוכנית עבודה על בסיסה ל-100 ימים. אף שבית הספר מתמודד עם קשיים ואתגרים רבים, אף ש"שרפות" רבות משתוללות בבית הספר, ולמרות הפיתוי לתת מענה לכולן, מנהל בית הספר, כמנהיג השינוי, חייב לבחור במה להתמקד - עדיף לא יותר משלושה מוקדים בשלב זה - ובמה הוא לא עוסק כרגע, ודוחה למועד אחר. ללא מיקוד לא ניתן לרכז מאמץ, ובמקום שינוי מהיר וניצחונות מהירים נראה דשדוש מתיש וסיזיפי בזירות רבות, שבכולן לא מושגת הכרעה.

מיקוד בתוכניות ובגופים מתערבים

בתי ספר רבים הזקוקים למהפך מתאפיינים בריבוי גורמים מתערבים. מספרם יכול להגיע לעשרות בבית ספר אחד. באופן טבעי, לכל אחד מן הגורמים יש תיאוריית שינוי נפרדת, והימצאותם יחד תחת קורת גג אחת מובילה לא פעם לבלבול, לבזבז משאבים ולפיזור המיקוד של המנהל והצוות. לכן בד בבד עם הגדרת בעיות שורש חשוב לבחון באופן ביקורתי ובאומץ מנהיגותי גם את התוכניות והגופים המתערבים בבית הספר, ולשאול אילו מהם רלוונטיים לתהליך המהפך ועולים בקנה אחד עם המיקוד הבית ספרי כפי שהוגדר מחדש, ואילו מהם כבר לא. ללא ספק, הגופים המתערבים פועלים מתוך

רצון טוב וכוונה לחולל שינוי. אך כל גורם מתערב מביא איתו משאבים ומומחיות, מדריכים, מטמיעים ובקרים שצורכים זמן יקר: זמן מנהל, זמן לפיתוח מקצועי של מורים, זמן מזכירות וגורמי מנהלה, וגם זמנם של הילדים. כל אלה - עם נציגי המטה, המחוז והרשות, המעורבים גם הם במתרחש בבית הספר - מאיימים על היכולת של המנהל להתמקד ולייצר קוהרנטיות בניהול הבית ספרי. לפיכך תהליך של מהפך בית ספרי מחייב הסדרה של הגורמים המתערבים בבית הספר. ככלל, עדיף גוף מתערב אחד גדול, הפועל בתיאום עם מספר קטן של גורמים מתערבים משניים (בדרך כלל, יהיו אלה תוכניות או גופים שהגוף המתערב המרכזי אינו יכול לתת להם מענה).

ללא ספק, תהליך הצמצום מלווה בכאב. לעתים המנהל וצוותו אינם שמים לב למחיר שהעבודה מול מספר גדול של גופים מתערבים גובה מהם, ודילולם נתפס כוויתור על משאבים (משאבי ידע ומומחיות, משאבים חומריים) וכפגיעה באינטרסים של בית הספר. לא פעם צוותי החינוך בבתי הספר תלויים בגורמים המתערבים באופן שפוגע במקצועיותם, במומחיותם ובביטחונם העצמי שלהם. כך למשל, כדי לשקם את תחושת המסוגלות של מוריו, מנהל חדש בבית ספר מוחלש בעיר גדולה במרכז הארץ הוציא, עם כניסתו לתפקיד, את כל הגופים המתערבים מבית הספר כדי להעביר לצוות את המסר שהוא תופס אותם כסמכות המקצועית העליונה האחראית למתרחש בכיתה, ולא אנשים חיצוניים. המהלך לווה בלא מעט חששות מצד המורים, שהתרגלו לאורך שנים רבות לקבל חומרים מוכנים להעברה בכיתה או להיות מוחלפים לחלוטין על ידי גורמים מתערבים.

לאחר דילול מספר הגופים המתערבים יש לשאוף לתכלול את עבודת כל התוכניות והגופים שעדיין פועלים במרחב. כך למשל, אם לבית הספר מגיעים סטודנטים שמתנסים בהוראה ומורים מתוכניות, כמו "חלוץ חינוכי" או "חותם", כדאי לשקול, למשל, לקיים פיתוח מקצועי למורי בית הספר באיגום משאבים של כלל הגופים ובתיאום תכנים ביניהם על ידי גורם מכשיר אחד. פעולת התכלול צריכה להיות מבוססת על התמונה הגדולה של בית הספר ועל הבנה יסודית ועמוקה של הצרכים האמיתיים של הצוות והילדים.

פומביות: הצהרות והצלחות

חשבו על אדם שהולך לשומרי משקל ומכריז בקול על יעד להפחתת המשקל; הצהרת הכוונות הפומבית הופכת את שלב הפעולה למחייב הרבה יותר. חשבו כעת על מנהל שמכנס את כל המורים ומצהיר בפתח ישיבת המליאה: "יש בעיה, ואני מתכוון לטפל בה איתכם. אלה המדדים שבהם אני אֶבְחַן כמנהל, וכולנו ניבחן כצוות וכקהילה בשלושת החודשים הבאים." ללא ספק, בהצהרה פומבית טמון סיכון מסוים; עם זאת, יש בה כוח עצום של חיבור כלל האנשים למטרה משותפת והתחייבות פומבית

לעמוד בה בפרק הזמן שהוגדר. הצהרת כוונות פומבית היא מצפן של תקווה במרחב רווי כישלונות ומשמשת חוזה לא כתוב בין סוכני השינוי למושאי. הפסיכולוגים פרוצ'סקה ודיקלמנטה טוענים שכדי לחולל שינוי ארגוני, יש לעבור משלבי "קדם הרהור" ו"הרהור" על הבעיה והצורך להוביל שינוי, לשלבי "החלטה" ו"פעולה".¹⁷ שלב ההחלטה כולל היבט הצהרתי חשוב: מנהל בית הספר מצהיר בפומבי על היציאה משלבים שמתכחשים לבעיה או נמנעים מטיפול אפקטיבי בה, ומעבר לשלב שבו מפשילים שרוולים ומבינים שנדרשת פעולה אחרת, שונה מכל מה שנהוג, כדי להימנע מאותן תוצאות לא מספקות.

לא רק על יעדים יש להצהיר בפומבי, אלא גם על הצלחות. מנהלים רבים רואים לא פעם בפרסום הצלחות ביטוי לרהב אישי או לגאווותנות שאינם מתאימים לעולם הערכים החינוכי שלהם. אך פרסום הצלחות אינו נועד לפיאור שמם או להאדרתם האישית. פרסום ההצלחות הוא הדלק שמניע את הארגון במהלך השינוי, בתקופה שבה לעומס הרגיל שכרוך בעבודה בבית ספר נוסף עוד משא, כבד מנשוא, של תקוות, ציפיות ומטלות, שכרוכות בתהליך השינוי. כדי שהצוות יוכל להחזיק על כתפיו העמוסות ממילא את המטען החורג הזה, הוא מוכרח לדעת שיש תמורה לעמלו, שהמחיר האישי הכרוך בהתגייסות לתהליך השינוי בשלב הפעולה, שווה את המאמץ.

דחיות ודריכות

הספר דרקון, אין דבר כזה (קנט, 1987) מספר על הילד בילי שהתעורר יום אחד ומצא דרקון קטן בחדרו. כשבילי מספר להוריו על הדרקון, הם מסרבים להכיר בו וטוענים שאין דבר כזה דרקון. הדרקון גדל מיום ליום, אך ההורים מתמידים בסירובם להכיר בו. בסופו של דבר, הדרקון מפרק את הבית ומכריח את ההורים להושיט לו יד ולהכיר בקיומו. רק לאחר ההכרה וההודאה בקושי ובמורכבות הדרקון קטן ומצטמצם, עד שהוא מגיע לגודל שניתן להכלה. במילים אחרות, כדי לייצר דחיות ודריכות אצל השותפים השונים, חייבת להיות הסכמה רחבה שיש "דרקון" (כלומר, בעיה), ושנכוחותו מאיימת לפרק את הבית. מילים "מכובסות", הקטנת הבעיה או טשטושה לא יביאו את הארגון להכיר בדחיות של תהליך השינוי ובחשיבותו.

¹⁷ השלבים להובלת שינוי על פי פרוצ'סקה ודיקלמנטה (Prochaska & DiClemente, 1983) הם: קדם הרהור ("not ready") - בשלב זה האדם אינו שוקל לשנות את התנהגותו; הוא אינו ער לבעייתו או לצורך שלו להשתנות, ומציג טיעונים והגנות המצדדים בשימור התנהגותו או הרגליו. הרהור ("getting ready") - האדם ער לבעייתו, אך אמביוולנטי כלפי השינוי. בשלב זה האדם נוטה לדחות את ההחלטה לגבי כניסה לתהליך של שינוי, לצד הכרה הולכת וגוברת בכך שהשינוי הכרחי. החלטה ("ready") - אדם מצהיר על כוונתו ועל רצונו להשתנות. ההחלטה להשתנות היא תנאי בסיסי לשינוי. לעתים ההחלטה הצהרתית בלבד. פעולה (action) - צעדים מעשיים שתכליתם יצירת השינוי, כגון, בנייה וביצוע של תוכניות חדשות או מיומנויות למימוש השינוי. שימור (maintenance) - בשלב זה האתגר הוא שימור השינוי שהושג בשלב הקודם ומניעת "נפילה". בדרך כלל, נדרשים למשימה הזאת כישורים ואסטרטגיות שונים מאלה שנדרשו להשגת השינוי. בלעדיהם קטנים הסיכויים לשמר את ההישגים. זהו אולי השלב התובעני ביותר. נפילה (relapse) - מעבר משימור ופעולה לשלבים נמוכים יותר. פרוצ'סקה ודיקלמנטה רואים במעידות ובנפילות התרחשות נורמלית, המקרבת את האדם אל השינוי המיוחל. המעידה אינה כישלון ואינה סימן לירידה בהשפעת הטיפול, אלא חוויה לימודית שאפשר וצריך להפיק ממנה לקחים להמשך התהליך. לעתים היעדר נפילה בשלבים המוקדמים מקשה את שימור השינוי לאורך זמן.

מחקרים רבים מעידים על הצורך ביצירת תחושת דחיפות ודריכות אצל הצוות בכניסה לתהליך של מהפך בית ספרי. מסר של דחיפות ודריכות יכול לבוא לידי ביטוי, למשל, באופנים הבאים:

סדר יום חדש | קשה ליצור תחושת דחיפות ודריכות אם שגרת העבודה של המנהל נשארת על כנה. יצירת תחושה של דחיפות ודריכות יכולה לבוא לידי ביטוי בשינוי בשגרת העבודה של המנהל - יצירת סדירויות צוותיות חדשות, שינוי בשעת ההגעה לבית הספר או עזיבתו, נוכחות ביום החופשי, עלייה דרמטית במספר המפגשים עם הצוות (כמליאה או כבודדים).

קיצור זמן תגובה | במהלך 100 הימים הראשונים רמת הזמינות של המנהל חייבת להיות גבוהה מאוד, ובוודאי גבוהה יותר באופן ניכר ביחס לשגרה. במהלך הימים האלה יעלו נושאים, שיצריכו את התערבותו של המנהל ואת טיפולו הדחוף. זמן התגובה במהלך 100 הימים הראשונים חייב להתקצר לשעות או לימים ספורים. המשמעות היא שיש למזער את "גנבי הזמן" הלא-דחופים, שתובעים לעצמם נתחים גדולים מסדר יומו של המנהל, כדי שיהיה פנוי לטיפול מיידי בבעיות שצצות, בעיקר סביב היעדים של אתגר 100 הימים.

טיפול מיידי בחסמים | בכל תהליך שינוי קיימים חסמים שמעכבים או בולמים אותו. לרוב יהיו אלה אנשים שמרגישים שהשינוי אינו מתקדם בכיוון הנכון, או אנשים שהשינוי מערער את היציבות (גם אם הלא מיטבית) של חייהם. באתגר 100 הימים מנהל בית הספר מוכרח להתמודד עם חסמים. עליו למצוא דרך לעקוף אותם או לנטרל את השפעתם השלילית על תהליך השינוי. "התמודדות" איננה בהכרח עימות (למרות שלעתים עימות הוא בלתי נמנע). הטיפול בחסמים כרוך לא פעם במסע הסברה נרחב, בגיוס מתנגדים, בפיוס נפגעים, ברתימת אופוזיציה ובמתן אפשרות לאוורור לאנשים שכורעים תחת העומס.

התלהבות ושמחה לצד רצינות וכובד ראש | אתגר 100 הימים הוא עניין רציני מאוד. זוהי תקופה עמוסה מאוד עבור המנהל, המאופיינת בלחצים ובשעות ארוכות של עבודה מאומצת. כדי לייצר תחושת דחיפות ודריכות, המנהל חייב לשדר רצינות ולהעביר את המסר שמהפך אינו שיגעון חולף. עם זאת, כובד ראש ורצינות אינם מספיקים כדי לגייס את ההתלהבות והשותפות של אנשים נוספים בבית הספר. לכן לצד ההתייחסות הרצינית לתהליך, המנהל צריך להיות מנוע מרכזי בו, אדם שרותם את השותפים בכוח אישיותו, התלהבותו, האמונה הפנימית שלו בצדקת הדרך, והרוח הטובה שהוא מצליח להשרות גם ברגעים לא פשוטים של קושי ומשבר.

רתימת הצוות לתהליך השינוי

בית ספר יסודי אחד שוכן ביישוב שנמצא במיקוד של הרשות ושל המחוז. מנהל אגף החינוך הוא איש חינוך מן המעלה הראשונה, יצירתי ופתוח, ותופס את הצלחת בית הספר כיעד מרכזי בעבודתו. מפקחת בית הספר נותנת כר נרחב לניסוי וטעייה ואפשרה לאתגר את הסדירויות הבית ספריות בכל המקומות

שבהם הדבר נדרש. לבית הספר נבחרה מנהלת חדשה, איכותית ומחויבת, בעלת רקורד מוכח של הצלחות בהובלת ארגונים וביצירת מצוינות פדגוגית. למנהלת הוקצו תקציבים בלתי מוגבלים כמעט, שגויסו לצורך הוצאת בית הספר ממצבו הכושל שנמשך שנים רבות. ועם זאת, אחרי כמה שנים של השקעה עצומה של משאבי זמן, כוח אדם וכסף, השינוי המיוחל לא מגיע. להערכת מנהלת מחלקת החינוך, הסיבה המרכזית היא קושי של מנהלת בית הספר לגייס את צוות המורים לתהליך השינוי.

מנהל שלא יצליח לרתום את חדר המורים לתהליך השינוי, יתקשה מאוד לעמוד ביעדים ובמטרות שהגדיר עבור בית הספר. מנהל שיתמקד רק ביעדים ובמשימות, ימצא את עצמו סוחר לבד את העגלה. מורים שאינם מגויסים יכולים לחבל בתהליך השינוי בדרכים רבות: שביתות איטלקיות, הסתתרות מאחורי נהלים ובירוקרטיה, התנגדויות קולניות ובזבוז שיטתי של אנרגיות המנהל, יצירת דמורליזציה בחדר המורים, הפגנת חוסר לויאליות מול הורים ותלמידים ועוד. לא פעם התנהגויות אלו הן ביטוי למצוקה של המורים, והן חלק מדפוסי ההתנגדות לשינוי שבני אדם פועלים על פיהם. מנהל בית הספר צריך לנהוג בחמלה ובהבנה אל מול ניצנים של התנהגות כזו ולהכפיל את מאמציו לגייס את המורים.

מה אפשר לעשות? ✓

הכרה | כמו הילדים, גם מורים חשים לעתים שקופים או מודרים - גם בבית הספר פנימה וגם מחוצה לו. מנהל בית הספר חייב להשקיע משאבי זמן רבים כדי להתעניין באנשי הצוות קודם כול כבני אדם, כסובייקטים, ולא לתפוס אותם כסוכני שינוי פוטנציאליים. המורים צריכים להרגיש שההתעניינות היא אותנטית, מניעה אמיתיים, והיא איננה מונעת מאינטרסים זרים.

הכלת התנגדויות | מנהל שפוגש לראשונה התנגדות משמעותית בחדר המורים, יכול לפרשה כהתקפה אישית עליו ועל המהלך שהוא מוביל. לעומת זאת, הוא יכול לפרש זאת גם כהבעת אמון במנהיגות שלו, ששָׁשלה להתמודד עם כל כובד המשקל של אדם במצוקה (כאמור, מורה בתהליך שינוי הוא אדם במצוקה), שנשען על היציבות והביטחון שאותו מנהל משרה סביבו. גם מנהל ותיק, שזוכה לאמון המורים לאורך שנים, עלול לחוות עלייה דרמטית בהתנגדויות שמופנות באופן ישיר ואישי כלפיו לאורך תהליך השינוי. אל מול ההתנגדויות מומלץ למנהל בית הספר לשהות בקושי ובהתנגדות, להכיל את הכעס והקושי, להימנע משיפוטיות ומנטירת טינה ולנקוט שיטות "קרות" בפתרון קשיים וסכסוכים.

טיפול ברווחת המורים | לא פעם בית ספר בתהליך מהפך מקבל תקציבים לטיפול בתשתיות לרווחת הילדים. במרבית המקרים הכסף מושקע בהצבת ספסלים בחצר, בשיפוץ שירותי התלמידים, בהוספת רשתות צל ועוד. אין ספק שהילדים נמצאים בראש סדר העדיפויות הבית ספרי, אך לעתים דווקא מתוך הכרה זו יש להפנות משאבים גם לקידום רווחת המורים, ובמיוחד בתנאי העבודה שלהם ביום-יום. אין מדובר רק בתשתיות פיזיות. מורה שמרגיש שענייניו מטופלים (יהיו אלה היבטים של שכר, הסדרת מקום

חניה או התחשבות במהלך מחלת אחד מהוריו) יהיה מסוגל להתפנות למילוי הצרכים של תלמידיו. מעניין להזכיר בהקשר זה את "מדד הקפה" של דן אריאלי. אריאלי גילה שהמדד המנבא בצורה הטובה ביותר הצלחה של חברה בבורסה הוא איכות הקפה שמוגש לעובדי החברה; או במילים אחרות, עד כמה היא משקיעה בעובדיה ודואגת להם. הוא מצא שבין השנים 2006 ל-2018 חברה ממוצעת שילשה את שווייה, בעוד חברות בעלות דירוג "מדד הקפה" גבוה הכפילו את שוויין פי תשעה! (גואטה, 2018).

היועצות אמת | בתוך אתגר 100 הימים המנהל ואנשי הצוות מקבלים מספר רב של החלטות במרווחי זמן קצרים מאוד. בתקופה זו מנהלים לעתים מצמצמים את ביזור הסמכויות, נשענים על היררכיה ברורה ומקבלים החלטות לבד או עם צוות מצומצם מאוד. נטייה זו, גם אם היא מובנת ולעתים הכרחית, עלולה לגרום לכמה מן המורים לחוש מודרים מתהליכי קבלת ההחלטות וליצור תחושת נתק בין הראש (הנהלת בית הספר) לגוף (חדר המורים), שבפועל מתמודד בשטח כמעט לבדו עם ההשלכות של תהליכי השינוי. דווקא בתקופה כזו יש חשיבות ביצירת זירות רבות של היועצות עם הצוות, אם במפגשים קצרים של יידוע בתחילת היום או בסופו; אם בכינוסים קצרים ותכליתיים למציאת מענים לבעיות שעלו במהלך היום או השבוע; אם בישיבות עומק מבוססות נתונים, שבהן נידונים האתגרים הסבוכים שמציב תהליך השינוי. מפגשי הצוות, במיוחד בתקופה של שינוי, צריכים להיות יעילים, מכבדים את זמנם של המורים ומספקים מענה לצרכים המיידיים של המורים (אוכל ושתייה) לנוכח התארכות שעות העבודה שלהם.

ישיבה ראשונה עם צוות המורים

אחד ההיבטים החשובים ביותר בתהליך 100 הימים הראשונים הוא ישיבת הפיתוח המקצועי הראשונה עם הצוות. בנקודה זו מתחברים שני נהרות שזורמים ומאיימים להציף את החדר. מצד אחד, נהר התקווה, שמביא אדוות של אופטימיות וציפייה שהפעם המהלך יישא פרי, ובית הספר יזכה סוף-סוף לשינוי המבורך שישנה את המציאות הכואבת והמייאשת של בית הספר. מצד שני, נהר החשש והפחד, שהוא חלק מכל תהליך שינוי ומאיים להציף בייאוש, בציניות. חלק מהמפגש בין שני הקצוות הללו מתנקז לישיבה הראשונה, שבה עיני כול נשואות אל קברניט השינוי - המנהל. לפיכך ישיבה זו צריכה להיות שילוב של מספר מצומצם מאוד של עקרונות ודגשים (כאמור, פחות זה יותר), היא צריכה להיות מעניינת, מושקעת, לתת מענה לצרכים הבסיסיים של המורים, והיא חייבת לתת למורים אפשרות להשפיע ולבחור להיות שותפים ל"חישוב המסלול מחדש" של בית הספר.

כדי להשיג מטרות אלו מומלץ להביא בחשבון את ארבעת היסודות להלן:

תכנון | יש להיערך לישיבה זו באופן מיוחד, למרות לחץ הזמנים שבו נתון המנהל בשלב

היציאה לדרך. בתכנון המפגש חשוב לשתף את המורים בזיהוי בעיות היסוד של בית הספר. יש לדאוג לתנאים מכבדים, כולל האפשרות לקיים את המפגש באווירה אחרת ובמקום לא שגרת.

פחות זה יותר | המנהל צריך לדבר מעט, להתמקד בשניים עד שלושה עקרונות מרכזיים, ולא לעסוק במנהלות. אם מביאים דובר מבחוץ, אפשר לקיים הרצאת השראה במתכונת TED, ולא שיח ארוך שעלול להתיש את השומעים. אמצעי ההמחשה צריכים להיות בהירים, עם מעט מאוד שקפים ועם נראות אסתטית ומקצועית.

חתירה לתכלית | כדאי שבתום הישיבה יהיה שלד ראשוני לתוכנית הפעולה באתגר 100 הימים, בשימת דגש בשניים-שלושה יעדים ברורים או במתווה שמאפשר לצוותים מצומצמים לגבש סביבו את תוכנית הפעולה המפורטת.

שימוש במגוון נתונים וראיות

"חינוך הוא אולי לא מדע מדויק, אבל הוא חשוב מכדי שיוכרע על בסיס דעות לא מבוססות - יהיו אלו של פוליטיקאים, מורים, חוקרים או כל אחד אחר" (Coe, 1999). ניהול מבוסס נתונים וראיות הוא ניהול שתהליכי קבלת החלטות בו מבוססים על ראיות ועדויות אמפיריות, ולא על תחושות בטן ואינטואיציה. תחושות בטן הן דבר חשוב בחינוך, אך לעתים הן גורמות לנו לקבל החלטות לא רציונליות או החלטות שמובילות לתוצאות טובות פחות באופן ניכר ביחס להחלטות מבוססות נתונים וראיות. מנהלים רבים מדווחים שהם עובדים עם נתונים, ושנתוני מבדקי ביניים שונים שהם מקיימים לאורך השנה משמשים אותם בחלוקת השעות הפרטניות, במתן שיעורי תגבור לילדים מסוימים או להוראה מחדש של מיומנויות או תחומי ידע שהנתונים מעידים על פערים בכשירויות הנדרשות. בחינה מדוקדקת מראה לא פעם שיש פערים עצומים של מידע, שמחבלים ביכולת לקבל החלטות מושכלות ואפקטיביות בזמן אמת.

מגוון נתונים וראיות: המקרה של ד"ר לינד והצפדינה

במשך מאות רבות של שנים יצאו ספינות עמוסות מלחים לגלות עולמות חדשים. במהלך ההפלגות הארוכות בין גלים ומשברים מחלה מסתורית הפילה חללים רבים בין מי שחיפשו לחצות אוקיינוסים ולגלות ארצות חדשות. החולים במחלה סבלו מדלקות חניכיים חמורות,

מדימומים, מנשירת שיניים, מנקודות אדומות וכחולות בכל הגוף, מתשישות חמורה, ולבסוף ממוות בייסורים. למחלה קראו צפדינה, והיא הייתה חשוכת מרפא.

המדע של המאות ה-17 וה-18 נותר חסר אונים מול מחלת המלחים. הקזת דם או אמצעים אחרים שהיו זמינים באותה עת לא הצליחו להכריע אותה. המצב נשאר כך עד שנת 1747, שאז החליט ד"ר ג'יימס לינד, רופא האונייה "סוליברי", למצוא מרפא למחלה. בדיעבד האופן השיטתי שבו פעל נתפס בעיני רבים כניסוי הקליני הראשון בהיסטוריה.

לינד חשד שהסיבה למחלה קשורה לתזונת המלחים במהלך המסע (היפותזה). בניסוי שערך בחר 12 מלחים מצוות האונייה שלקו במחלה והיו בעלי תסמינים דומים. לכל אחד מהם הוא נתן תפריט שונה - חצי ליטר מי ים, שתי כפות חומץ, 25 טיפות של חומצה גופריתית, משחה רפואית ועוד. זוג אחד לא קיבל טיפול כלל (קבוצת ביקורת), וזוג אחר קיבל שני תפוזים ולימון פעם ביום. בתוך שישה ימים חל שיפור דרמטי במצבם של החולים שקיבלו את פירות ההדר, ותסמיני המחלה חלפו. שש שנים עברו עד שלינד הצליח לפרסם את מחקרו. ממצאיו נתקלו בספקנות גדולה מצד אנשי מדע ורופאים. איך ייתכן שמחלה נוראה וקטלנית כל כך ניתנת לריפוי בעזרת אמצעים פשוטים כל כך, כמו פלחי תפוז ומעט לימונדה?

מעובד מתוך: "הניסוי הקליני המבוקר הראשון בהיסטוריה" באתר מכון דוידסון - הזרוע החינוכית של מכון ויצמן: <https://davidson.weizmann.ac.il/online/sciencehistory>

סיפור זה מלמד אותנו שני דברים חשובים: הראשון, לפעמים בעיות סבוכות, ש"מפילות חללים" רבים בארגון, מביאות לאובדן חמור של משאבים ופוגעות בתוצאות ובשאיפות של קברניטי הספינות - ניתנות לפתרון אפקטיבי על ידי מענה פשוט יחסית, שלא חשבתם עליו. השני, גישה שיטתית למציאת פתרונות בדרך של ניסוי וטעייה חיונית אם רוצים לשפר את הפרקטיקות שעומדות בבסיס הארגון.

אחד האתגרים הגדולים ביותר בתהליך מהפך בית ספרי הוא לייצר מערך נתונים הן עבור תהליכי ההוראה והלמידה בכיתה והן ברמת המערך הבית ספרי כולו. ההיגיון פשוט: תהליך מהפך הוא בראש ובראשונה תהליך של פיתוח מקצועי לצוות בית הספר, שאמור להביא לשינויים בהתנהלות היום-יומית של כלל השותפים במרחב הבית ספרי בתחומים של קידום תהליכי הוראה-למידה, ניהול כיתה, פסיכו-פדגוגיה ושיפור אקלים בית ספרי. כדי לחולל שינוי, לא מספיק להרחיב את בסיס הידע (בתחומי הדעת, הפדגוגיה והדידקטיקה) של המורים, שינוי מוכרח להתחולל גם בהתנהגות שלהם. ללא שינוי בהתנהגות המורים לא יתחולל שינוי בהתנהגות התלמידים, ומה שהיה הוא שיהיה.

מהפך מבוסס נתונים: המקרה של נבחרת אנגליה בכדורגל

ב-26.6.1996 הייתה אנגליה עסוקה בדבר אחד בלבד. מיליוני אנשים ישבו בפאבים או מול מרקעי הטלוויזיה בביתם, צופים בחצי גמר היורו שבו נבחרת אנגליה שיחקה מול הנמסיס הספורטיבי שלה - נבחרת גרמניה. מתוך כ-90 אלף מקומות ישיבה באצטדיון וומבלי, רוב מוחץ עודדו את הנבחרת המקומית באחד המשחקים החשובים בהיסטוריה הספורטיבית שלה. אנגליה טיפסה במעלה השלבים כשהיא מפגינה כדורגל חיובי ומנצחת נבחרות גדולות, כמו הולנד וספרד. משחק חצי הגמר לא התעלה לרמה גבוהה, ובסוף 120 דקות משחק עמדה התוצאה על 1:1. בזה אחרי זה ניגשו שחקני שתי הנבחרות לקו בעיטות העונשין, ובאופן די יוצא דופן, כולם הצליחו להבקיע. אחרי 10 בעיטות עונשין עמדה התוצאה על 5:5. אז הגיע תורו של גארת' סאות'גייט לבעוט.

סאות'גייט לא היה כוכב. הוא הגיע מקבוצה צנועה יחסית בפריימר ליג, ושימש בעיקר בתפקידי הגנה וקישור אחורי. סאות'גייט בעט את הכדור ברשלנות מקוממת, והשוער הגרמני לא התקשה להדוף את הכדור. עם ההדיפה נגוזו תקוות האנגלים להניף את גביע האליפות בבית.

לאחר ההדחה מהטורניר התברר שמאמניו של סאות'גייט פנו אליו כמה דקות לפני בעיטות העונשין המכריעות ושאלו אותו אם יהיה מוכן להיות הבועט השישי, ואם יש לו ניסיון בבעיטות עונשין. סאות'גייט היה בטוח שהסיכוי שיצטרך לבעוט הוא אפסי (מה הסיכוי שהמשחק לא יוכרע אחרי חמש בעיטות עונשין?), ולכן הסכים להיות הבועט השישי. הוא אמר למאמניו שיש לו ניסיון בבעיטות עונשין, אך לא סיפר להם שבכל הקריירה המקצועית שלו בעט רק פעם אחת מנקודת ה-11 מטרים, וגם אז - החטיא. בחינה אובייקטיבית של היכולות והניסיון של כלל שחקני הנבחרת הייתה מלמדת שסאות'גייט הוא השחקן הכי פחות מתאים למשימה.

לאנגליה יש היסטוריה עגומה של הפסדים בבעיטות עונשין בטורנירים גדולים. בחינה של שיעורי ההבקעה מנקודת העונשין של הנבחרות הגדולות בעולם מעמיד את אנגליה במקום האחרון, עם 17% הצלחה.

לקראת מונדיאל 2018 נבחר אותו גארת' סאות'גייט לשמש מאמן נבחרת אנגליה. לנוכח ניסיון העבר, סאות'גייט החליט להעמיד נבחרת שלא רק מצטיינת על המגרש במהלך 90 דקות משחק, אלא להפוך אותה גם לנבחרת הטובה ביותר בעולם בבעיטות עונשין.

הוא ניגש למשימה באופן המקצועי ביותר שניתן: בכל אימון של הנבחרת תרגלו כלל השחקנים בעיטות עונשין; כל שחקן דורג לפי שיעור בעיטות העונשין המוצלחות שהשיג לאורך חודשי האימון ובמשחקי ההכנה למונדיאל. סאות'ג'ייט שכר פסיכולוגים, שבנו עבור כל שחקן פרופיל פסיכולוגי שבחן את מידת התאמתו לבעיטות עונשין בלחץ נפשי קיצוני. כמו כן סאות'ג'ייט ביקש מן השחקנים לתרגל בעיטות עונשין כשברקע הסחות דעת מסוגים שונים, ובחן את תפקוד השחקנים בתנאים אלה. בסופו של התהליך ידע כל שחקן שנבחרת את מקומו המדויק בסדר הבועטים. סידור הבועטים היה מבוסס נתונים, ולא מבוסס אינטואיציה.

מחקר שהגיע לידיו של סאות'ג'ייט הראה ששחקני אנגליה משתהים הכי מעט זמן לפני בעיטת העונשין לעומת כל הנבחרות האחרות בעולם. כדי להאריך את זמן התגובה, קבע סאות'ג'ייט שלפני כל בעיטת עונשין באימונים נדרש השחקן הבועט ללכת עד לקו מחצית המגרש, ורק אז לגשת לנקודת העונשין ולבועט לשער. לכל בועט ולכל שוער של הקבוצות היריבות הפוטנציאליות נבנה פרופיל סטטיסטי, שבדק לאן בדרך כלל בועט אותו שחקן, ולאיזו פינה קופץ כל שוער יריב בסבירות גבוהה יותר. הבחירה לאן לבועט את הכדור ובאיזו עוצמה הייתה תוצר של החלטה מודעת מבוססת נתונים, ולא החלטה רגעית של השחקן עצמו ברגע הכי פחות מתאים לתחושות בטן.

אחרי כל ההכנות הגיע רגע המבחן במשחק נגד קולומביה בשמינית גמר המונדיאל. בתום המועד החוקי של המשחק עמדה התוצאה על 1:1, ושתי הקבוצות ניגשו להכריע את המשחק בבעיטות עונשין מקו ה-11 מטר. האנגלים ניצחו 4:3 והביאו לסיומו של כישלון ארוך שנים בבעיטות עונשין.

חשיבותם של נתוני התהליך החינוכי

כל תהליך חינוכי כולל שלושה שלבים - תשומות, תהליך, תפוקות - שמזינים זה את זה וחוזרים על עצמם עם ההתקדמות על ציר הזמן. שלב התשומות (inputs) מגלם את כל המשאבים שאנו משקיעים בתהליך, והוא השלב שהכי קל (באופן יחסי) לנטר. משאבים אלה כוללים שכר מורים, שעות הוראה, תקציבים שונים (ניהול עצמי, תשלומי הורים, תקציב רשותי) ומשאבים נוספים בכסף או בשווה כסף שעומדים לרשות מנהל בית הספר (מדריכים, מטמיעים, גופים מתערבים ועוד). כאמור, באופן יחסי קל לנטר ולמדוד תשומות באמצעות טבלאות אקסל או באמצעים אחרים ולעקוב אחר השינויים בסל המשאבים ואחר ההתקדמות בניצולם (רווח-הפסד, הכנסות-הוצאות).

קשה יותר לאסוף מידע על מגוון התפוקות (outputs) של עבודתנו ותוצאותיה. התעודות של תלמידי בית הספר ונתוני מבחני המיצ"ב מספרים רק חלק קטן מתמונה חינוכית רחבה. שינוי בתפיסת המסוגלות העצמית של תלמיד בזכות עבודה מסורה ומאומצת של הצוות, לא יבוא לידי ביטוי בתפוקות אם הפערים הלימודיים שצבר גורמים לכך שציוניו נמוכים באופן ניכר ביחס לחבריו לכיתה. ילדה שסבלה ממצב רגשי קשה והשמיעה אמירות אובדניות, ואשר חזרה לחיך בזכות עבודת המחנכת, היועצת וצוות בית הספר, לא תבוא לידי ביטוי בנתוני התפוקות של המערכת. קשה למדוד ולכמת שינוי מהסוג הזה. חשוב לציין בהקשר זה שבשנים האחרונות מושקע מאמץ ניכר מצד משרד החינוך להרחיב את הנושאים שזוכים לניטור ב"תמונה החינוכית הבית ספרית". התמונה החינוכית כוללת התייחסות לא רק למיצ"ב אקלים ומקצועות ליבה (או בגרויות), אלא גם ליחסי מורים-תלמידים, אקלים חדר המורים, למידה משמעותית, פעילות התנדבותית של הילדים ועוד.

השלב שלגביו כמעט אין נתונים בכלל הוא שלב התהליך החינוכי (process). מנהלים ומורים עמיתים צופים בחלק זניח של השיעורים; גם בשיעורים שנצפים נאספת כמות מצומצמת של נתונים. למרות גידול ניכר במספר השיעורים שמצולמים וזוכים לניתוח במגוון פרמטרים, עדיין מדובר במהלך שמתייחס למספר קטן מדי של שיעורים. דיווחים עצמיים של מורים במגוון מערכות, דוגמת תוכנת משוב ודומיה, תורמים לאיסוף נתונים על תהליכי הלמידה, אך לוקים אף הם בכמה כשלים. הראשון והחשוב בהם הוא שאין ביכולתו של מורה לנטר נתונים שדורשים קשב רב ואיסוף דקדקני (למשל - כמה שאלות שאל המורה, כמה זמן הוא חיכה בין השאלה לתשובות, אילו תלמידים הצביעו ומה המאפיין המגדרי שלהם, אילו תלמידים זכו לזכות דיבור ומה המאפיין המגדרי שלהם ועוד).

שתי דוגמאות לניטור תהליכים חינוכיים

דוגמה ראשונה: הפחתת אלימות בשכבה ד'

כאחד מיעדי 100 הימים, בחר צוות בית הספר להפחית את אירועי האלימות הפיזית בשכבת ד' והציב יעד של ירידה מ-20 אירועי אלימות (בממוצע ביום) לאירוע עד שניים.¹⁸ לצורך ניטור האלימות הפיזית בין התלמידים הוחלט לפתוח קבוצת וואטסאפ לכלל מורי בית הספר בשם **אירועי אלימות שכבה ד'**. מטרת הקבוצה לדווח בזמן אמת על כל אירוע אלימות שמתרחש בשכבה. בכל בוקר מסכמות המזכירה או רכזת השכבה את כלל האירועים (לפי שמות הילדים המעורבים, הכיתות שאליהן הם משתייכים, יום האירוע ושעה) ומוציאות דוח שמציין כמה אירועי אלימות אירעו בשכבה ביום הלימודים הקודם. הנתון

¹⁸ הסיבה שאין הגדרה של אפס אלימות נובעת מכך שאלימות ספונטנית (לעומת מתוכננת) בעצמות נמוכה (דחיפות או מכות חלשות) בין שווים (ולא בריונות שמערבת אלימות בין חזקים לחלשים או לחסרי הגנה) היא לעתים עדיפה על פני מערכת שבה כל גילויי האלימות הספונטניים מוכחדים, ואצל כמה מהילדים מופנית האלימות האוטנטית פנימה, באופן שאינו גלוי לצוות. במצב כזה מתעוררת סכנה שתפתח אלימות פנימית, כדוגמת דיכאון, פגיעות עצמיות, הפרעות אכילה ועוד.

היומי מדאח למורים באופן שוטף, וניתן לפרסמו להורים ואף לתלמידים עצמם מתוך מטרה לשקף להם את תמונת המצב העדכנית ולערבם בניסיונות למצוא פתרון למצב.

אל מול מערך הנתונים שמתגבש, ניתן לנקוט כמה צעדים **מבוססי נתונים**:

- ← לבדוק **באילו כיתות** יש ריכוז של אירועי אלימות ולתת מענה מעובה לאותן כיתות, הכולל שינוי סדירויות וסדרי עדיפויות (תגבור שעות חינוך גופני, תגבור תומכי הוראה, תגבור שעות של מפתח הלב וחינוך חברתי, שינוי סדר השעות במערכת ועוד). בשיתוף עם המחנכות אפשר להציב מטרות על פי הצרכים של כל כיתה ומדדיה.
- ← לבדוק **באילו שעות** ביום יש יותר אירועי אלימות בשכבה ולנסות לתת מענה מעובה באותן שעות (תגבור צוות, פיצולי כיתות, שינוי במערכת השעות), לאחר ניתוח הסיבות האפשריות לריכוז האירועים בחלק זה של היום (רעב, עייפות, ציוות המורים).
- ← להקים **צוות התערבות בית ספרי** זמני שמורכב ממורות שאינן מחנכות בשכבה, שגיב באופן מיידי על כל אירוע אלימות, באופן שנותן מענה בזמן אמת לילדים שפעלו באלימות ומונע גרירה של אירועים מיום ליום. צוות ההתערבות יפעל עד להשגת תוצאות יומיות, שמעידות באופן עקבי על הטמעת המהלך ואפקטיביות הטיפול בתופעה.
- ← **לשתף את התלמידים, נציגי הכיתות**, בנתונים ולהציב בפניהם אתגר של הפחתת מספר אירועי האלימות, עם תמריצים או בלעדיהם. אם בוחרים לתת תמריצים, עמידה ביעד שבועי או חודשי תביא לקבלת תמריצים, שנעים משבחים פומביים ופרסום על לוח המודעות הבית ספרי עד תגמולים שונים מותאמי גיל.
- ← להקים מערך של **גישור תלמידים** לפתרון סכסוכים (ילדים בוגרים שנמצאים מחוץ למעגל האלימות ועברו הכשרה מתאימה בתחום), ומתן סמכות לאותם תלמידים לפתור כמה מהאי-הסכמות בשכבה.
- ← **זיהוי פרטני** של הילדים שאירועי האלימות בסביבתם חוזרים בהיקפים גדולים, ובניית תוכנית התערבות אישית לטיפול באלימות.

תהליך דומה ניתן לעשות לגבי איחורים לבית הספר, אלימות מילולית, יציאה מחוץ לכיתה ועוד.

דוגמה שנייה: ניטור שאלת שאלות בכיתה

דוגמה נוספת לניטור התהליך החינוכי לקוחה מתחום ההוראה. אחד האתגרים הגדולים בהוראת ילדים מתקשים הוא לימוד חשיבה מסדר גבוה. אחד המרכיבים שמשפיעים יותר מכול על חשיבה מסדר גבוה הוא הדרך שבה מורים שואלים שאלות (ר' עמ' 57-58 לעיל). המורה הממוצע אינו נותן שהות מספיקה לתלמידים המתקשים בכיתה, ובכך הוא חוטא שלוש פעמים. פעם אחת, הוא מונע מהם לשהות במרחב העמימות ולאמן את "שריר השהייה"; פעם שנייה הוא מונע מהם לנסות לפתור את השאלות ומונע מהם לפתח את החשיבה; ופעם שלישית, והחמורה מכול, הוא לא עוסק במרחב הלימוד העשיר והמשמעותי

של ניתוח טעויות ובחינת דפוסי החשיבה שהביאו לאותן טעויות. לא פעם נגלה שמה שנתפס כטעות ברמה הראשונית, הוא בעצם חשיבה יצירתית שגלום בה פוטנציאל חיובי, כאשר הוא מעוגן בהקשר הנכון. ניתוח טעויות יכול לחשוף דפוסי חשיבה לא יעילים, בלבול בתהליכי העבודה או כשלים אחרים בביצוע, ולסייע מאוד לתלמידים לשפר את הכשירויות הלימודיות שלהם.

בית ספר שבחר לעבוד על שאלת שאלות לצורך קידום חשיבה מסדר גבוה, יכול לעשות זאת בעזרת ניטור שיעורים מצולמים של מורים וניתוחם. ניתוח השיעורים לא יתמקד רק בתוכנם, אלא גם בנתונים אמפיריים שעולים מהם: מספר השאלות שהמורה שאל; פרק הזמן הממוצע בין שאלה לתשובה; מספר התשובות לכל שאלה; מספר ממוצע של מילים בתשובה או הזמן הממוצע של משך התשובה; מספר השאלות שהתלמידים שאלו; החלק היחסי של שיח מורה-תלמידים (היררכי) מול שיח בין תלמידים (רשתי). נתונים אלה יסייעו לגבש בשלב הבא תהליכי פיתוח מקצועי מותאמים אישית לכל איש צוות. אם לכל מורה יהיה גיליון של נתונים אישיים שנאספו במהלך כמה שיעורים שהוא לימד, הוא יוכל ללמוד אותם ומהם, לנתח אותם עם מי שאחראי לפיתוח המקצועי בבית הספר (מנהל בית הספר, רכזת פדגוגית, גורם חיצוני) ולהציב לעצמו יעדים אישיים בהיבטים שעליו לעבוד עליהם לקראת התצפית המצולמת הבאה, ולבדוק את התקדמותו לאורך זמן.

כמה מילים על אתגר 100 הימים הבאים

אם צלחתם את אתגר 100 הימים, הרי אחרי עבודה קשה יש תחושה שדברים זזים, שחל שינוי (כלשהו) באקלים הבית ספרי, ודברים שפעם חיבלו בצורה משמעותית בהתנהלות היום-יומית נפתרו, או לפחות השתפרו באופן ניכר. ייתכן שבחדר המורים יש תחושה של תקווה זהירה, שניתן להרים את הראש ולהתבונן קדימה, ואפילו לחלום על שינויים גדולים יותר. עם זאת, מבט מפוכח על בית הספר מזכיר די מהר שהמצב בכללותו עדיין קשה מאוד. לרוב, הבעיות של בית הספר כה רבות, שגם אם טיפלתם בשתיים-שלוש בעיות (חשובות ומשמעותיות ככל שיהיו), עדיין יש אין-ספור בעיות שמאיימות לייאש גם את גדול האופטימיים.

תהליך השינוי מצריך מאמץ תחזוק אינטנסיביים והתעקשות על הטמעה שיטתית, שלא ממססת את הישגי אתגר 100 הימים. מנהל בית הספר וצוותו חווים בשלב הזה עייפות מתחושת הבהילות שהביאה להתגייסות גדולה של כל הנוגעים בדבר, אך גבתה מחירים גם בתחומים אחרים שנזנחו, אנרגיות שהידלדלו והתגייסות בבית שהגיעה לנקודה שבה מסוכן למתוח עוד את החבל. שלב זה הוא השלב שבו עלולים להתרחש תהליכי רגרסיה. וכמו בדיאטה - הירידה במשקל נעצרת, מתחדשת עלייה אטית במשקל, ופיתויים שפעם היו קלים לדחייה קשה עתה לסרב להם. שלב הרגרסיה הוא בלתי נמנע. בשלב הזה אדם חש שגם אם עשה צעד קדימה, מערך שלם של כוחות מאיים להחזיר אותו שניים אחורה.

אלה תנאי הפתיחה של 100 הימים שאחרי, וכדאי להביט בהם באומץ ובעיניים פקוחות ולקבלם כחלק בלתי נמנע מתהליך השינוי. דווקא בשלב הזה, כאשר האופוריה של ההתחלה התעמעמה, והקולות שמגיעים מהמורים ומהשטח מאיימים לרפות את ידי המנהל, דווקא אז צריך לשנס מותניים ולצאת לתהליך 100 הימים הבאים. כמו שקרמבו אומר בסרט "מבצע סבתא" - "אתה מתחיל הכי מהר שלך ולאט-לאט אתה מגביר."

שלב 100 הימים שאחרי צריך לשאת אופי של חמלה והתעקשות. חמלה כלפי המקומות שבהם מצליחים פחות; כלפי אנשים שלא עומדים בציפיות; ובעיקר חמלה של המנהל כלפי עצמו במקומות שבהם הוא חש שהוא נכשל ולא עומד בציפיות של עצמו ושל הסובבים אותו. ללא חמלה, ללא קבלת הרגרסיות האישיות ושל אחרים, קשה מאוד להחזיק תהליך שינוי לאורך זמן. ההקלה המיוחלת נמצאת בנקודה בעתיד שכרגע לא נראה לעין. שינוי הוא תוצאה של התמדה והתעקשות בתוך מרחב אנושי מגויס, מחויב, תומך ונתמך.

מהפך בית ספרי הוא הישג חינוכי מן המעלה הראשונה, אך משעה שהושג אי אפשר לנוח על זרי הדפנה. לאחר היפוך המגמה ועלייה בהישגים, האתגר הגדול ביותר שניצב לפתחם של מנהלים וצוותיהם הוא שימור ההישגים, ובהמשך - שיפורם. סימן ראשי להצלחה הוא התמקדות בבניית יכולות של הצוות, שיבטיחו כי הצוות יוכל להמשיך בעבודתו גם אם מנהל המהפך יעזוב. אם תהליכי המהפך לא יכללו מרכיב של בניית יכולות וחשיבה לטווח ארוך, ההישגים שהושגו בעמל רב ובפרץ של גיוס והתלהבות, יתמוססו. לפיכך השאלה כיצד השינוי הופך להיות בר-קיימא היא קריטית.

ניצנים למהפך בר-קיימא

לסיכום חוברת זו אנו מביאים בפניכם ממצאי מחקר שנערך בבריטניה ומבוסס על ניתוח נתונים של 411 מנהלים של בתי ספר כושלים (Hill, 2017). ממצאי המחקר מלמדים שבעוד מרבית המנהלים הצליחו להוביל את בית הספר שלהם לעלייה בהישגים בפרק זמן קצר, הם הצליחו לעשות זאת רק כל עוד החזיקו במשרת הניהול בבית הספר. רק 62 מתוכם הצליחו ליצור שינוי משמעותי, אשר המשיך להתקיים גם אחרי שעזבו את בית הספר. החוקרים מצאו תשעה מאפיינים של המנהלים הללו:

התחייבות לכהונה של חמש שנים לפחות | כפי שנידון בחוברת זו, רבים מהקהילות ומהצוותים החינוכיים בבתי הספר החלשים ביותר פועלים במציאות שבה המנהיגות הבית ספרית מתחלפת מדי שנה, ולעתים אף פחות מכך. מציאות זו משרה אווירה של חשדנות ומקשה מאוד בניית יחסי אמון בין הצוות, ההורים והמנהל. מנהיגים שהצליחו לייצר תהליך של שינוי בר-קיימא היו אלה שהתחייבו לעבוד בבית הספר לפחות חמש שנים והציגו תוכנית חומש לשינוי. תוכנית זו סימנה לבעלי העניין כי המנהיג הבית ספרי מחויב לטווח ארוך לקהילה, שהוא מוכן לקבל החלטות קשות ולהתמודד עם תוצאותיהן.

מלמדים את כולם | לא פעם, גם בישראל, תהליכי מהפך מצליחים - או נחשבים למוצלחים - מכיוון שהתלמידים החלשים ביותר או הקשים ביותר מונשרים מבית הספר. המחקר הבריטי מלמד שמנהיגי המהפך ארוך הטווח הוציאו מבית הספר פחות מ-3% מהתלמידים והשתמשו בפתרון זה רק כמוצא אחרון. היה בכך מסר לקהילה, שלפיו המנהיג בא לתקן את הבעיה הבית ספרית מהיסוד ולסייע לכולם למצות את יכולותיהם, ולא לגלגל אל גורמים אחרים את האחריות לתלמידים המתקשים ביותר.

מלמדים את כל הרצף, מגיל 5 עד 18 | מכל השינויים ש-62 מנהיגי המהפך בר-קיימא נקטו, מרכיב זה של הוראת התלמידים לאורך כל שנותיהם בבית הספר נמצא כבעל ההשפעה הגבוהה והעקבית ביותר על תהליך המהפך ושיפורו. אמנם נדרשה המתנה סבלנית של חמש שנים עד לקבלת תוצאות, אך לאחריה ההישגים בלימודים לימדו על קפיצה דרמטית של 9%, והמשיכו לעלות ב-5% בכל שנה לאחר

מכן. קבלת תלמידים לבית הספר בגיל צעיר מאפשרת להטמיע עקרונות למידה כבר מכיתות היסוד, להחיל הוראה עקבית לאורך זמן ולספק לתלמידים הצעירים דמויות בוגרות לשאת אליהן עיניים.¹⁹

החלפת שליש עד מחצית מהצוות | הממצאים מעידים כי המנהלים המצליחים ביותר החליפו -30% 50% מצוות ההוראה בשלוש שנותיהם הראשונות בתפקיד. מנהלים אשר החליפו פחות מ-30% מצוות ההוראה השיגו השפעה פחותה, ואלה אשר ביצעו חילוף גדול מ-50% גרמו זעזוע גדול מדי בארגון, זעזוע שפגע בתפקודו. השינוי כלל ברובו גיוס כוח אדם חדש והפחתה של 25% מנוכחותם של מורים מחליפים.

95% מהתלמידים נוכחים בכל השיעורים | גם המורה המעולה ביותר לא יכול ללמד את מי שלא נמצא. כאמור, מרבית התלמידים בבתי הספר החלשים מגיעים מרקע סוציו-אקונומי נמוך. הם, הוריהם והקהילה מסביב מורגלים באכזבה מתמשכת מהמוסד הבית ספרי. יצירת האמון והעניין בבית הספר היא משימה קשה אך חיונית להצלחת התהליך. הממצאים מעידים כי נקודת המפנה בהישגי בית הספר התרחשה כאשר נרשמה נוכחות של 95% מהתלמידים בכל השיעורים. המנהלים המצליחים ביותר הצליחו להגיע לרמה זו של נוכחות בתוך שלוש שנים.

50% מההורים מגיעים לאספות הורים | כפי שנכתב לאורך החוברת, גיוס ההורים הוא תנאי הכרחי להצלחת המהפך, והוא דורש השקעה של זמן ואנרגיה. על פי ממצאי המחקר הבריטי, כאשר המנהלים נכנסו לתפקידם, שיעור ההורים שהגיעו לאספות ולימי ההורים היה נמוך מאוד. המנהלים המצליחים ביותר הצליחו להעלות את הנוכחות ל-50% באירועים אלה עד סוף השנה השלישית לכהונתם. הם עשו זאת באמצעות הפיכת מפגשי ההורים לאירועים חברתיים ולכאלה בעלי תוכן אטרקטיבי ורלוונטי.

70% מהמורים ללא היעדרויות | המנהל נכנס אל סביבת עבודה מתוחה וחשדנית. עליו לטעת אמון ותקווה לשיפור בקרב צוות ההוראה. על פי הממצאים, בבתי הספר שעברו את השיפור המוצלח ביותר במהפך, בתום השנה השלישית 70% מהמורים לא החסירו ימי עבודה כלל. המנהלים צמצמו את מספר המורים המחליפים, ופעלו להקלה בעבודת המורים הקבועים ולשיפור תנאיה: הפחיתו את עבודת הניירת והמנהלה בתפקיד; ביקשו מהמורים להעריך זה את זה (באמצעות תצפיות לא פורמליות); הנהיגו למידה קבוצתית; וארגנו סיורים מקצועיים בבתי ספר אחרים כדי להפיק תובנות מעבודתם.

100% מהצוות חס מסוגלות | רענון צוות ההוראה מחייב לא רק פיטורי מורים, אלא גם הצלחה בגיוס מורים חדשים וטובים. גיוס מורים לבתי ספר חלשים הוא משימה קשה. על פי המחקר הבריטי, בבתי הספר המצליחים ביותר המנהלים בנו, עד סוף השנה השלישית לתפקידם, צוות הוראה שכולו בעל מסוגלות וכישורים ראויים. הם הגיעו להישג זה הן באמצעות גיוס מורים חדשים והן באמצעות שיפור המסוגלות של מורים קיימים.

¹⁹ אמנם, קבלת אחריות לכל הרצף צומחת מתוך ההקשר האנגלי, המאפשר למנהלי אקדמיות "לקנות" בתי ספר יסודיים. בישראל מצב זה אינו אפשרי, כמובן. עם זאת, לאור חשיבותו של ממצא זה, בהחלט אפשר לחשוב על יצירת אקו-סיסטם התומך ביצירת קשרים הדוקים יותר בין מוסדות הגיל הרך, היסודי והעל-יסודי לטובת יצירתו של רצף פדגוגי ופיתוח תפיסה של הילד כאדם שלם.

לסיכום, מהפך בית ספרי דורש מאמץ כביר מצד כל מי שמעורבים בו - בתוך בית הספר ומחוצה לו. למרות ההתגייסות המוחלטת שהוא דורש והאתגרים העצומים הכרוכים בו, המהפך עצמו הוא רק תחילת הדרך. מהפך בית ספרי אמיתי איננו נמדד כעבור שנתיים או שלוש, אלא כעבור חמש ושמונה שנים, וביתר שאת עם עזיבתו של מנהיג המהפך בבית הספר. אז נבחנת היכולת של הצוות ומידת חוסנו של הארגון. מנהיג מהפך אמיתי הוא מי שהשכיל להשאיר אחריו ארגון מתפקד וצוות שמאמין ביכולות של 100% מהתלמידים, וחש בטוח ומסוגל להוביל אותם בהצלחה לשלב הבא בחייהם.

ביבליוגרפיה

- בזזו-שוורץ, מ' (לא צוין תאריך). **שאלת שאלות בכיתה**. ירושלים: אבני ראשה.
- גואטה, י' (17.10.2018). הניסוי המפתיע של פרופ' דן אריאלי: מה עדיף - בונוס כספי או פיצה? **דה-מרקר** <https://www.themarker.com/markets/.premium-1.6569538>
- גולדברג, י', מאיר, ט' (1975). עיצוב ההתנהגות בבית-ספר לילדים קשי חינוך: ניסוי בכלכלת אסימונים, **מגמות**, 340-334.
- דהאן, י' (2018). **צדק חינוכי, הפרטה ומטרות החינוך**. ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- הדר-פקר, ד' (2013). **הקשר בין מצב רגשי חברתי ובין הישגים בלימודים של תלמידי בית-ספר**, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "מערכת חינוך לכול - ולכל אחד" היוזמה למחקר יישומי בחינוך.
- יריב, א' (2018). מפה, מצפן ו-GPS: מטפורות של הוראה ולמידה. **רב-גוונים: מחקר ושית, 16(3)**. 142-115.
- מור, פלורה (2018). **בית הספר כמרחב ללמידה והתפתחות**. קריית ביאליק: אח.
- סוס, ד' (1990). **אם יוצאים מגיעים למקומות נפלאים**. תרגמה: לאה נאור. ירושלים, כתר.
- קוטר, ג' (2010). **שינוי כאן ועכשיו**. תל-אביב: מטר.
- קנט, ג' (1987). **דרקון - אין דבר כזה**. תרגם: אברהם יבין. תל אביב: עם עובד.
- ראזר, מ' (2014). "מסגור מחדש" (reframing) בעבודה חינוכית עם תלמידים בהדרה ובסיכון: להפנות מבט אל מקורות הכוח הפנימיים. בתוך: ע' גרופר וש' רומי (עורכים). **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך א'** (עמ' 309-336). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ראזר, מ' (2009). "לא נוטשים": מודל דינמי להכשרת מורים לעבודה עם תלמידים בסיכון והדרה חברתית במסגרת בית הספר. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 77-59.
- AIR (2010). What Experience from the Field Tells Us About School Leadership and Turnaround. <https://eds.osp.k12.wa.us/igrants/docs/09-10/FormPackages/Federal/SIGARRA519/Resources/FieldExperienceAboutSchoolLeadershipTurnaround.pdf>
- Aladjem, D. K., Birman, B., Orland, M., Harr-Robbins, J., Heredia, A., Parrish, T. B., & Ruffini, S. J. (2010). Achieving dramatic school improvement: An exploratory study. *Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service.*
- Amabile, T. M., & Kramer, S. J. (2011). The power of small wins. *Harvard Business Review*, 89(5), 70-80.
- Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice. *Perspectives on medical education*, 1(2), 76-85.

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Macmillan.
- Basch, C. E. (2011). Breakfast and the achievement gap among urban minority youth. *Journal of School Health, 81(10)*, 635-640.
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2015). Teacher and teaching effects on students' academic behaviors and mindsets (No. c1c4216bd08f408fb6bdf16a3f536b40). *Mathematica Policy Research*.
- Boyle, A. (2007). "Compassionate Intervention: Helping Failing Schools to Turn Around". In Blankstein A., Cole R. & Houston P. (eds.) *Engaging Every Learner*, Corwin, 147-172.
- Bromley, M. (27 Nov., 2014). What do high expectations actually look like? SecEd <http://www.sec-ed.co.uk/best-practice/nqt-special-what-do-high-expectations-actually-look-like/>
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Calkins, A., Guenther, W., Belfiore, G., & Lash, D. (2007). The Turnaround Challenge: Why America's Best Opportunity to Dramatically Improve Student Achievement Lies in Our Worst-Performing Schools. *Mass Insight Education (NJ1)*.
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017). Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it. *Palo Alto, CA: Learning Policy Institute* pp.
- Chenoweth, K., & Theokas, C. (2011). *Getting it done: Leading academic success in unexpected schools*. Harvard Education Press.
- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113(31)*, 8664-8668.
- Cliatt-Wayman, L. (2015). How to fix a broken school? Lead fearlessly, love hard. TEDtalk.https://www.ted.com/talks/linda_cliatt_wayman_how_to_fix_a_broken_school_lead_fearlessly_love_hard
- Clifford, M. (2013). Learning to lead school turnaround: The Mississippi LEADS professional development model. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 8*, 49-62.
- Coe, R. (1999). Manifesto for Evidence-Based Education, <http://www.cem.org/attachments/ebe/manifesto-for-ebe.pdf>
- Cornelius-White, J. H., & Harbaugh, A. P. (2009). Learner-centered instruction: Building relationships for student success. Sage publications.

- Curto, V. E., Fryer Jr, R. G., & Howard, M. L. (2011). It may not take a village: Increasing achievement among the poor. In *Whither opportunity?: Rising inequality, schools, and children's life chances*. Russell Sage Foundation, 483-506.
- Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: The irony of 'No Child Left Behind'. *Race Ethnicity and Education, 10(3)*, 245-260.
- Duke, D., & Salmonowicz, M. (2010). Key decisions of a first-year 'turnaround' principal. *Educational Management Administration & Leadership, 38(1)*, 33-58.
- Duyme, M., Dumaret, A. C., & Tomkiewicz, S. (1999). How can we boost IQs of "dull children"? A late adoption study. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 96(15)*, 8790-8794.
- Dweck, C. (2016). *Mindset: The new psychology of success*. Ballantine Books.
- Dweck, C. (2014). The power of yet. TED talk. <https://www.youtube.com/watch?v=J-swZaKN2lc>
- Elmore, R. F. (2007). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Evans, G. W., Kim, P., Ting, A. H., Teshler, H. B., & Shannis, D. (2007). Cumulative risk, maternal responsiveness, and allostatic load among young adolescents. *Developmental psychology, 43(2)*, 341.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance--A Critical Literature Review. *Consortium on Chicago School Research*. Chicago, IL.
- Fullan, M., & Boyle, A. (2014). *Big-city school reforms: Lessons from New York, Toronto, and London*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). Turnaround Leadership. *Education Review//Reseñas Educativas*.
- Fullan, M. (Ed.). (2003). *The moral imperative of school leadership*. Corwin press.
- Gavoni, P., & Rodriguez, M. (2016). *Quick wins: Accelerating school transformation through science, engagement and leadership*. Melbourne, FL: ABA Technologies.
- Gershenson, S., Holt, S. B., & Papageorge, N. W. (2016). Who believes in me? The effect of student-teacher demographic match on teacher expectations. *Economics of Education Review, 52*, 209-224.

- Gorski, P. C. (2013). Building a pedagogy of engagement for students in poverty. *Phi Delta Kappan*, 95(1), 48-52.
- Griffin, S. W., & Green, R. L. (2013). Transforming high poverty, underperforming schools: Practices, processes, and procedures. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 26, 77-93.
- Hattie, J. (2008). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
- Henry, P. C. (2005). Life stresses, explanatory style, hopelessness, and occupational class. *International Journal of Stress Management*, 12(3), 241.
- Hill, A., Mellon, L., Laker, B., & Goddard, J. (2017). How the best school leaders create enduring change. *Harvard Business Review*, 5.
- Hill, A., Mellon, L., Laker, B., & Goddard, J. (2016). The one type of leader who can turn around a failing school. *Harvard Business Review*, 20.
- Jensen, E. (2013). How poverty affects classroom engagement. *Educational Leadership*, 70(8), 24-30.
- Johnson, A. D., & Markowitz, A. J. (2018). Associations between household food insecurity in early childhood and children's kindergarten skills. *Child development*, 89(2), 1-17.
- Joseph, S. (2013). *The principal's guide to the first 100 days of the school year: Creating instructional momentum*. Routledge.
- Kahlenberg, R. D. (2009). *Turnaround schools that work: Moving beyond separate but equal*. Century Foundation.
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2013). *Culture re-boot: Reinvigorating school culture to improve student outcomes*. Corwin Press.
- Kim, W. C., & Mauborgne, R. (2003). Tipping point leadership. *Harvard business review*, (s 4), 37-47.
- Klar, H. & Brewer, C. (2013). Successful Leadership in High-Needs Schools An Examination of Core Leadership Practices Enacted in Challenging Contexts. *Educational Administration Quarterly* 49(5) 768-808.
- Kutash, J., Nico, E., Gorin, E., Rahmatullah, S., & Tallant, K. (2010). The school turnaround field guide. *Social Impact Advisors*. Retrieved November, 16.
- Leithwood, K. (2012). Turning around underperforming school systems: Guidelines for district leaders. Paper commissioned by the College of Alberta School Superintendents.

- Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful leaders transform low-performing schools*. John Wiley & Sons.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Wahlstrom, K., Anderson, S., Mascall, B., & Gordon, M. (2010). How successful leadership influences student learning: The second installment of a longer story. *In Second international handbook of educational change* (pp. 611-629). Springer, Dordrecht.
- Lindsey, R. B., Karns, M. S., Karns, M., & Myatt, K. (2010). *Culturally proficient education: An asset-based response to conditions of poverty*. Corwin Press.
- Liu, p. (2018). Understanding turnaround leadership research: Continuity and change (2009-2016). *Educational Management Administration & Leadership*, 1-19.
- Meyers, C., & Sadler, J. (2018). District leaders engaged in school turnaround: Identified challenges and espoused responses. *NASSP Bulletin*, 102(2), 89-110.
- Meyers, C., Cornier, J., Cooper, G., Dean, S., Hambrick Hitt, D., Kutas, D., Losoponkul, N., & Lutterloh, C. (2017). *Examples of actions taken by principals trying to lead turnaround* [The Center on School Turnaround]. San Francisco: WestEd.
- Meyers, C. V., & Hambrick Hitt, D. (2017). School turnaround principals: What does initial research literature suggest they are doing to be successful?. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22(1), 38-56.
- Meyers, C. V., & Smylie, M. A. (2017). Five myths of school turnaround policy and practice. *Leadership and Policy in Schools*, 16(3), 502-523.
- Molina, E. & Wilichowski, T. (2018, May 7). The school leadership crisis part 1: Making principals work for schools. Retrieved from World Bank Blogs website <https://blogs.worldbank.org/education/school-leadership-crisis-part-1-making-principals-work-schools>
- Muijs D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004) Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas - A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175
- Nir, A.E. (2014). Blending trust and control: a challenge for school superintendents. In A.E. Nir (Ed.), *The educational superintendent: between trust and regulation: An international perspective* (pp. 1-16). New York: Nova Science Publishers.
- OECD (2018). *Effective teacher policies: Insights from PISA*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009). *Doing better for children*. Paris: OECD Publishing.
- Papageorge, N. W., Gershenson, S., & Kang, K. (2016). *Teacher expectations matter* (IZA Discussion Papers, No. 10165). Bonn, Germany: IZA Institute of Labor Economics.

- Pogrow, S. (2006). Restructuring high-poverty elementary schools for success: A description of the hi-perform school design. *Phi Delta Kappan*, 88(3), 223-229.
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(3), 390-395.
- Pueschel, A., & Tucker, M. L. (2018). Achieving grit through the growth mindset. *Journal of Instructional Pedagogies*, 20.
- Shields, D. J. (2009). Keeping urban teachers: A national necessity. *Schools*, 6(1), 77-98.
- SSC (2018, August 27). *How dirty classrooms could be negatively affecting your students and teachers*. Retrieved from SSC Services for Education website <http://sscserv.com/poor-school-facilities/>
- Stuit, D. A. (2010). *Are bad schools immortal?: The scarcity of turnarounds and shutdowns in both charter and district sectors*. Washington, D.C. : Thomas B. Fordham Institute.
- Robinson, K. (2016). *Do schools kill creativity?* [Video file]. Retrieved from https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity
- Reeves, M. & Faeste, L. (2018, April). *Only 20% of turnarounds succeed. Here's why*. Retrieved from Management Today website <https://www.managementtoday.co.uk/20-turnarounds-succeed-heres-why/leadership-lessons/article/1461027>
- Robinson, V., Hohepa, M., Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Wellington, New Zealand: New Zealand Ministry of Education.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- VanGronigen, B. A., & Meyers, C. V. (2019). How state education agencies are administering school turnaround efforts: 15 Years after No Child Left Behind. *Educational Policy*, 33(3), 423-452.
- Whitehead, U. O. (2006). *African-American students' perceptions of teacher attitudes on academic achievement and discipline sanctions* (Doctoral dissertation). The University of Southern Mississippi.
- Weinstein, R. S. (2004). *Reaching Higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

קידום מערכת החינוך בישראל ושיפור הישגיה על ידי
מנהלי בתי הספר והמפקחים כקהילה מקצועית מובילה

"האבן העליונה בקשת של בניין; ובהשאלה - האבן העיקרית,
החשובה ביותר, תשתית הרעיון, שכל השאר תלוי בה."

מילון אבן שושן

אבן הראשה