כיצד ניתן לחולל שינוי משמעותי ומתמשך בתרבות בית הספר?

ליה אטינגר

מבוא

האם השתתפתם פעם בתחרות בניית ארמונות חול? קבוצות של אנשים, מבוגרים וילדים, משקיעות מחשבה רבה, תכנון ומאמץ, ובונות דגמים יפיפיים. אם תשובו לחוף הים כעבור יום או יומיים, תהליך הבליה יאפשר לכם אך בקושי לזהות בגבעות החול הקטנות את המבצרים המסוגננים של יום אתמול. עוד שבוע יחלוף והחוף ישוב להיות חלק כשהיה – לא יוותר כל זכר לפעילות היצירתית שהתרחשה בו.

בתי הספר בישראל משופעים בפרויקטים חינוכיים. אוניברסיטאות, מכונים, עמותות וגופים עצמאיים מציעים מבחר רב של תכניות. זמן, מחשבה וכסף רב מושקעים בכתיבת תכניות לימוד, בפיתוח מודלים והשתלמויות. משרד החינוך והרשויות המקומיות מעודדים שינויים וחדשנות. הדרך המרכזית של מנהל בית ספר להשיג יותר שעות הוראה ותקציב היא לאמץ אחד, או מוטב אחדים, מבין הפרויקטים הרבים.

קשה למצוא פרויקט חינוכי שנכשל בטווח הקצר. על פי רוב, המאמץ המושקע בפרויקט נושא פרי. אך האפקט אינו ארוך טווח. אם תשובו לבית הספר שנה או שנתיים לאחר תום הפרויקט, תתקשו, ברוב המקרים, לזהות את חותמו. גורלו יהיה כאותו ארמון חול מסוגנן שרק ערמת חול מיותמת נותרת ממנו.

מייקל פולן (Fullan, 1993) טוען שהבעיה המרכזית של מערכות החינוך הציבורי אינה ההתנגדות לשינוי, אלא הנוכחות של חידושים רבים מדי, הנכפים על המערכת או מאומצים על ידה באופן שטחי, בלתי ביקורתי ועל בסיס מזדמן.

מדהים לגלות עד כמה מערכות החינוך חסינות בפני שינוי משמעותי במבנה הפדגוגי של בית הספר. על אף התמורות הרבות המתרחשות בחברה של ימינו, ועל אף הניסיונות המתמידים להחדיר שינויים וחידושים למערכת החינוך, בתי הספר נוטים לספוג את השינויים ולהישאר כפי שהיו. מחקרים שנעשו בתחילת שנות השבעים הראו שהרוב המכריע של הניסיונות לרפורמה חינוכית בארה"ב הסתיימו בכישלון (Sarason, 1982). בשנות השמונים, חל גידול בהשקעה בחינוך בארה"ב ונעשו ניסיונות רבים לשינוי המערכת. למרות זאת, אורחות חיי היום-יום בבתי הספר כמעט לא השתנו (Smith and O'Day, 1990).

במאמר זה ברצוני לדון בשאלה: מה יש ביכולתנו לעשות על מנת שגורל קהילות החשיבה יהיה שונה מגורלן של תכניות חדשניות אחרות, שנעלמו בתהום הנשייה למרות שכללו רעיונות יפים ומאתגרים?

המאמר עצמו בנוי על פי המבנה של קהילת חשיבה: ראשית, אציג את השאלה הפורייה ואת שאלות המחקר הנובעות ממנה. לאחר מכן, אנסה לתת תשובות ראשוניות לשאלות המחקר. על סמך תשובות אלה, אציג את הביצוע המסכם: מודל לאסטרטגיה של שינוי בבתי ספר של רשת קהילות החשיבה.

השאלה הפורייה: כיצד ניתן לחולל שינוי משמעותי ומתמשך בתרבות בית הספר?

בחרתי לנסח שאלה זאת כך, שכן המטרה המרכזית של קהילות החשיבה היא יצירת תרבות בית ספרית

חדשה, כאשר הדגש הוא על המושג 'מתמשך'. ברצוננו להטביע חותם על מערכת החינוך לאורך זמן וליצור דפוסים חדשים שיהפכו לחלק אינטגרלי של המערכת הבית ספרית.

שאלות מחקר רבות נובעות משאלה זו. בחרתי להתמקד בשש מתוכן:

- האם שינויים במערכות חינוך מצליחים? כיצד נדע ששינוי הצליח?
- מה ניתן ללמוד ממחקרים על ניסיונות רפורמה במערכות חינוך? אילו גורמים תורמים לכישלון ואילו להצלחה?
- מי צריך ליזום את השינוי? האם היוזמה לשינוי צריכה לבוא מבית הספר (bottom-up), ממדיניות משרד החינוך או מהרשות המקומית (top- down)?
- האם עדיף תהליך של שינוי הדרגתי או שנחוצה "קפיצה קוונטית"?
- מהו סוד החסינות של התרבות הבית ספרית?
- מהי תפיסת השינוי של קהילות החשיבה?

האם שינויים במערכות חינוך מצליחים? כיצד נדע ששינוי הצליח?

בתי הספר בישראל השתנו מאוד בחמישים השנה האחרונות: אחוז התלמידים המסיימים את כיתה י"ב גדל בצורה משמעותית; הסקר (המבחן) הממיין בוטל; הקמת חטיבות הביניים הביאה לשינויים ארגונים במבנה בתי הספר; הוקמו מסלולי מב"ר והכוון; הוקמו בתי ספר בניהול עצמי; נכתבו מאות תכניות לימודים חדשות, ואפשר להמשיך ולמנות דוגמאות לאין ספור. עם זאת, חשוב לשאול את השאלה – **באיזו מידה הובילו השינויים לשינוי החוויה הבסיסית שחווה ילד כאשר המורה נכנס לכיתה וסוגר מאחוריו את הדלת?** אנו טוענים שבבתי הספר התיכוניים ככלל, ואף בחלק גדול מבתי הספר היסודיים, **החוויה הבסיסית כמעט לא השתנתה**. השינויים הרבים לא הובילו לשינוים מהותיים בתהליכי ההוראה והלמידה המתרחשים בכיתה.

ניסיונות לשינוי נכשלים, על פי רוב, מכיוון שאין התאמה בינם לבין תרבות בית הספר (Sarason, 1982). סימור סרסון הדגיש את ההשפעה העצומה של דפוסי הפעולה הקבועים של בתי הספר – או כפי שכינה אותן, "סדירויות" (regularities). הכוונה היא לאותם אלמנטים קבועים מחיי בית הספר, הנתפשים כמובנים מאליהם: אופן חלוקת הזמן, היררכיית התפקידים, אופן חלוקת התלמידים לכיתות ועוד. הסדירויות הן ההיבטים השמרניים ביותר בתרבות בית הספר ורק לעתים נדירות ביותר נשאלות לגביהן השאלות – מהו הרציונל מאחורי דפוס פעולה זה או אחר? מהן החלופות האפשריות לדפוס פעולה זה? דפוס הפעולה בדרך מסוימת קבועה אינו נתפס כבחירה, אלא כנתון – כך הם פני הדברים. מסר זה נקלט במהירות בקרב הילדים, התופסים את המצב הקיים כמובן מאליו.

סרסון מבחין בין "סדירויות ארגוניות" (programmatic regularities) ל"סדירויות התנהגותיות" (behavioral regularities). סדירויות ארגוניות הן דפוסי הפעולה הקבועים של בית הספר מבחינת ארגונו ותכניותיו, כגון: שיעורים של 45 דקות, לימודי ספורט נפרדים לבנים ובנות, הקבצות באנגלית ובמתמטיקה, מפגש אישי עם הורים פעמיים בשנה לפני חלוקת התעודות, צלצול לתחילת השיעור ולסיומו, טיול שנתי. סדירויות התנהגותיות הן דרכי התנהגות אופייניות של הילדים, המורים, ההורים ושאר קהילת בית הספר. דוגמא אופיינית: פינג-פונג מהיר של שאלות ותשובות בין מורה לתלמידים, כאשר המורה שואל מספר רב מאוד של שאלות אינפורמטיביות, ללא מתן זמן לתלמידים למחשבה טרם דיבור. לסדירויות הארגוניות יש השלכות רבות על הסדירויות ההתנהגותיות, אך על פי רוב, הקשר אינו נחקר ומבורר היטב. סרסון טוען שכל ניסיון לשינוי כרוך בשינוי חלק מהסדירויות. מאחורי כל ניסיון לשנות סדירויות ארגוניות עומדת כוונה לשנות סדירויות התנהגותיות, גם כאשר כוונה זו אינה מוצהרת. על כן, **אחד הקריטריונים החשובים לבחינת ההצלחה של הטמעת שינוי הוא מידת השינוי בסדירויות ההתנהגותיות.**

הטענה שטענתי לעיל היא שלמרות השינויים הארגוניים הרבים שחלו בבתי הספר – הסדירויות ההתנהגותיות המשפיעות ביותר על הלמידה לא השתנו. כפי שאומר ג'ון גודלד בספרו **A Place called school**:

> "Schools differ, schooling is everywhere very much the same" [בתי הספר שונים אלו מאלו, אך ההוויה הבית ספרית היא אחת (Goodlad, 1984)].

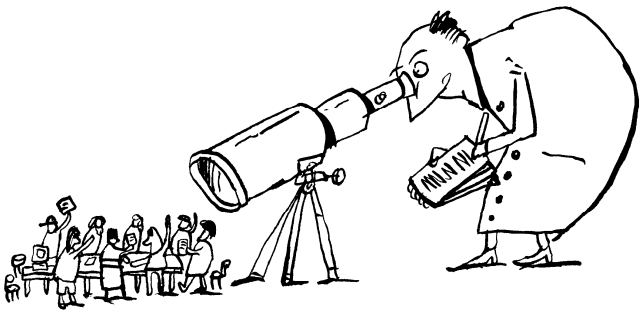
כל השאלות הבאות דנות בהיבטים שונים של שאלת העל: מדוע, על פי רוב, שינויים נכשלים? מדוע ההוויה הבית ספרית אינה משתנה?

מה ניתן ללמוד ממחקרים על ניסיונות רפורמה במערכות חינוך?

במחקר הערכה מקיף, שנערך בשנות השבעים על ידי Rand Corporation, נותחו גורמי ההצלחה והכישלון של מספר רב של פרויקטים חינוכיים שמומנו במסגרת ארבע יוזמות של הממשל הפדרלי בארה"ב. עשר שנים לאחר מכן נבחנו מסקנות המחקר שנית לאור מחקרים שנעשו מאז לגבי תכניות פדרליות נוספות, שבתכנונן כבר הובאו בחשבון לקחים שהופקו ממחקר Rand וממחקרים אחרים שהדגישו את קשיי היישום. המסקנה המרכזית של המחקר נותרה בעינה:

> החלטה מקומית להפעיל תכנית בהתאם להנחיות של מדיניות חינוך כלל אינה מבטיחה הצלחה ביישומה. הצלחה ביישום אינה מבטיחה את ההמשכיות לטווח ארוך של התכנית או של המדיניות. קשה מאוד לגרום לשינוי במעשה החינוכי על ידי שינוי במדיניות. אין יחס ישר בין מדיניות ליישום. אופי השינוי, קצבו והיקפו ברמה המקומית הם תוצאה של גורמים מקומיים, שברובם נמצאים מחוץ לשליטה של קובעי המדיניות. הגורמים המקומיים עצמם נמצאים בשינוי מתמיד (McLaughlin, 1992).

אחת המסקנות הבולטות של מחקר זה היא שהצלחת השינוי תלויה יותר בהכרעות ברמה המקומית מאשר בתכנון, באופן המימון, בסוג הטכנולוגיה או בהנחיות. מדיניות חינוך אינה גורם מרכזי בעיצוב ההתרחשות בכיתה. יועצים חיצוניים יכולים לשמש כזרזים לשינוי, בתנאי שיהיו רגישים לייחודיות של התנאים המקומיים ויתאימו את התכניות לצרכים ולאנשים. תוצאות המדיניות מושפעות בעיקר מרמת הרצון, המחויבות והיכולת ברמה המקומית. רמה זו אינה קבועה והיא משתנה בהשראת אירועים בבית הספר ובמחוז (כגון: שביתות, פיטורים, קיצוצים תקציביים, שינויים דמוגרפיים ועוד).



אסטרטגיות שנמצאו אפקטיביות במחקר RAND היו אסטרטגיות שהגבירו את הסיכוי לתהליך של התאמה הדדית בין המוסד המבצע לבין התכנית, במיוחד כאשר הופעלו במשולב:

- השתלמויות ממוקדות ומתמשכות.
- מתן עזרה למבצעים על ידי צוות מקומי.
- תצפיות בפרויקטים דומים.
- פגישות צוות קבועות המתמקדות בהיבטים מעשיים.
- שיתוף המורים בהחלטות.
- פיתוח חומרים מקומי.
- השתתפות המנהלים בהשתלמויות.

המחויבות של המנהיגות המקומית נמצאה חיונית להצלחת השינוי, אך המחויבות גם יכולה להתפתח תוך כדי עשייה.

אסטרטגיות שהתגלו כבלתי אפקטיביות:

- הכשרה חד פעמית לפני תחילת הביצוע.
- מתן תשלום בעבור השתלמויות.
- שימוש בהערכה מסכמת פורמלית.

המסקנה של מחקר RAND ומחקרים רבים אחרים היא שכדי להצליח לחולל שינוי נחוץ תהליך של התאמה הדדית בין התכנית המוצעת לבין המוסד המבצע. המסקנות של מחקר זה ומחקרים נוספים שינו את התפיסה לגבי יישום תכניות לימודים חדשות: ממודל לינארי של מחקר, פיתוח והפצה (RD&D – Research, Development and Dissemination) למודל מעגלי של התאמה הדדית, שבו תכנית חדשה עוברת מספר מעגלים של ניסוי בדיקה והתאמה לתרבות בית הספר ומשאירה מרחב רב ליוזמות המורים (Snyder et al., 1989).

מעניין לנתח את המסקנות הללו על פי המערכת המושגית של סרסון. כל ניסיון לשינוי מבחוץ מתורגם על ידי המערכת הבית ספרית לאור המושגים, הסדירויות ונקודת הראות של התרבות המקומית; על כן, כל תכנית משתנה בהכרח תוך כדי יישומה. במודל הלינארי של RD&D מתעלמים מעובדה זו. במודל ההתאמה ההדדית יש ניסיון ליצור תהליך דיאלוגי – התכנית יכולה להשתנות במידה רבה תוך כדי יישומה, אך מפתחי התכנית נמצאים עם היד על הדופק, על מנת שהרעיונות המרכזיים של תכניתם ימשיכו לבוא לידי ביטוי גם כאשר התכנית מומצאת מחדש על ידי המורים.

עם זאת, קיים הבדל בולט בין הפרספקטיבה של סרסון לבין זו של מקלפלין. מקלפלין מדגישה את השונות בין מוסדות ומערכות חינוך שונים. לטענתה, שיעור אנגלית בתיכון של פרבר עשיר שונה במידה משמעותית משיעור בעל אותה כותרת בבית ספר בשכונת עוני בלב העיר. נוהגים מקומיים משתנים במידה משמעותית ממקום למקום, וגם במשך הזמן באותו מקום. אין ספק שתצפית זו היא נכונה, אך הפרספקטיבה של סרסון מדגישה את האחידות שבבסיס השונות. הסדירויות מכתיבות במידה רבה את התנהגות הפרט בתפקיד שאותו הוא ממלא. המבנה הוא בעל קדימות במערכת על פני כל פרט ופרט, וימשיך להתקיים גם עם החלפתו של פרט זה או אחר. יש הרבה מן המשותף בין אילוצי המערכת והגדרת התפקיד של מורה לאנגלית בתיכון בפרבר העשיר לבין אלו של שכונת העוני. למרות ההבדלים, רבות מהסדירויות משותפות לשני בתי הספר הללו. מן הראוי להבחין בתרבות בית הספר בין האלמנטים האוניברסליים של תרבות בית ספרית לבין הצביון המקומי. רבות מהסדירויות בבתי הספר אינן מיוחדות למוסד זה או אחר, אלא מאפיינות את

ההוויה הבית ספרית בכללותה. בנוסף, כל מוסד יוצר לעצמו דפוסים שהם ייחודיים לו.

מה, אם כן, משפיע יותר על הצלחת שינוי: הצביון המקומי והגורמים האקראיים המשתנים כל הזמן או הסדירויות הבסיסיות המשותפות לרוב בתי הספר? למעשה, מדובר כאן בניסוח אחר של המחלוקת הבסיסית והבלתי מוכרעת: האם הפרט מעצב את החברה או החברה את הפרט? שתי תובנות אלו אינן בהכרח סותרות. כדברי נילס בוהר (Niels Bohr): אמירה הסותרת אמת קטנה היא אמירה שקרית – אמירה הסותרת אמת גדולה יכולה לשקף אמת גדולה אחרת. אין בעיני ספק כי מידת המחויבות, המוטיבציה והיכולות של מנהלים, מורים ואנשי מנהלה של משרד החינוך ושל הרשות המקומית, היא בעלת השפעה מכריעה על הצלחתה של כל תכנית חינוכית. אך אין די בכך. אי התחשבות בסדירויות יכולה להוביל לכישלון, וזאת למרות כל הרצון הטוב, הזמן, היצירתיות והמחויבות שהושקעו.

מכיוון שהסדירויות מעצבות במידה מכרעת את תרבות בית הספר, הרי שתכנית יכולה להצליח רק אם היא מתאימה את עצמה לסדירויות, או אם היא מצליחה ליצור ולהשריש סדירויות חדשות.

האם היוזמה לשינוי צריכה לבוא מבית הספר (bottom-up), או ממדיניות משרד החינוך או הרשות המקומית (top-down)?

יוזמות top-down נוטות להיכשל, כיוון שעל פי רוב ההשפעה המכרעת של תרבות בית הספר אינה נלקחת בחשבון. לא נשאלות שאלות כגון אילו מבין הסדירויות המאפיינות את תרבות בית הספר עתידות להשתנות? כיצד ישפיעו שינויים אלו על חלוקת הכוחות בבית הספר?

כישלון היוזמות top-down הביא לעליה בפופולריות של יוזמות bottom-up, כגון בתי ספר בניהול עצמי. עם זאת, יש עדויות רבות לכך שארגונים, על פי רוב, אינם יוזמים שינוי ללא דחף חיצוני. כאשר ארגונים יוזמים שינוי ללא דחף חיצוני, המניע הוא על פי רוב קושי שהתעורר והפריע למהלך הסדיר של פעולת המערכת. רק לעתים נדירות בוחנים ארגונים לעומק את הפערים בין המצב הרצוי למצב הקיים ויוזמים שינויים שנועדו לטפל במהות. למשל, מחקר של פולן על בתי ספר בניהול עצמי הראה שהרפורמה הביאה לשינוי במבנה הניהול, אך לא השפיעה על תהליכי ההוראה והלמידה בבתי הספר. מחקרים נוספים הראו שגם כאשר המורים היו שותפים לתהליכי קבלת ההחלטות, הדבר לא הוביל לשינוי בדרכי ההוראה (Fullan, 1994).

פולן טוען שלהצלחת השינוי נחוץ שילוב מתואם בין הכוונה מלמעלה ליוזמות מלמטה.

תפקיד המרכז המכוון במערכת משלבת הוא:

- לעודד ולהגיב ליוזמות מקומיות.
- לעזור ביצירת "כיוון כללי".
- לתעד ביצועים ולתת משוב.
- לשים דגש על בחירת עובדים, קידומם והחלפתם.
- לספק משאבים והזדמנויות לפיתוח מתמשך של צוות העובדים.

תפקיד בית הספר הוא:

- ליזום פעולות.
- ליצור חזון משותף.
- לפתח תרבות של שיתוף פעולה.
- לאתר בעיות ולפתור בעיות לאור כיווני ההתפתחות המבוקשים.
- להגיב לאירועים ולשתף פעולה עם סוכנויות חיצוניות.
- להפוך לארגון לומד.

מודל מבטיח של שיתוף פעולה בין מרכז לבין בית ספר הוא שיתוף פעולה בין בתי ספר לבין אוניברסיטאות או מכונים. היוזמה לשינוי מקורה בבית הספר, אך דרך השינוי מפותחת במשותף בתהליך של חשיבה דיאלוגית, שבו נלקחים בחשבון הן הצרכים הייחודיים של בית הספר והן הידע של המומחים.

האם עדיף תהליך של שינוי הדרגתי או שמא נחוצה "קפיצה קוונטית"?

פולן טוען שיש לשים לב ליחסי הגומלין שבין יצירת תרבות חדשה לשינוי מבנה של ארגון. ברוב הרפורמות, מנסים ליצור תרבות חדשה על ידי שינוי הארגון, דבר המוביל לעתים קרובות לבלבול, עמימות וקונפליקטים. דרך אפקטיבית הרבה יותר, לדבריו, היא להתחיל ליצור, בקנה מידה קטן, שינויי התנהגות המשקפים את התרבות החדשה וגורמים לעובדים לגלות שמבנה הארגון אינו הולם את צורכיהם. אם להשתמש במונחים של סרסון, המלצתו היא להתחיל משינוי בקנה מידה קטן של סדירויות התנהגותיות ובכך לסלול את הדרך לשינוי מקיף של סדירויות ארגוניות.

אחד מניסיונות הרפורמה המרכזיים כיום בארצות הברית הוא **הקואליציה של בתי הספר המהותיים** (Coalition of Essential Schools), מיסודו של תיאודור סייזר. גישה זו אומצה בבתי הספר הראשונים של הרשת, בסוף שנות השמונים. הדגש הושם על דרך שינוי הדרגתית שמעודדת הבנה, קונצנזוס והרגשת בעלות של צוות ההוראה על התהליך. בעקבות הניסיונות הראשונים הללו, סייזר שינה את דעתו לגבי דרך וקצב השינוי בבתי הספר. הוא הגיע למסקנה שכאשר בתי ספר מתקדמים לאט, ומשנים בכל פעם מעט, בסופו של עניין כמעט דבר לא

משתנה. יתר על כן, נוצרת אי שביעות רצון, זאת ללא המעלות שיכולות לנבוע מהשינוי. מסקנתו היא שבבתי ספר, כל דבר חשוב נוגע בכל דבר חשוב אחר. כאשר משנים היבט חשוב אחד – כל שאר ההיבטים מושפעים. לכן, כדי לשנות משהו, על הכול להשתנות (Prestine 1993). גם במחקר Rand נמצא שלפרויקטים ולתכניות המתמקדים בהיבט אחד של המערכת יש סיכוי גבוה להיכשל.

המודל של סרסון מספק הסבר מעניין לממצאים אלה. הסדירויות המגדירות את תרבות בית הספר אינן אקראיות. הן יוצרות מארג קוהרנטי של הרגלים, טקסים ומנהגים, המחזקים זה את זה ומתחזקים זה מזה ויחדיו מגדירים את תרבות ההוראה והלמידה. שינויים ממעלה ראשונה[1] המשתלבים במארג יכולים להיקלט על נקלה. שינויים כאלה נפוצים ביותר במערכת והם שיוצרים את תחושת הגיוון הרב בין בתי הספר. הגיוון הוא אכן רב, אך הוא אינו מצליח לחדור ללב הפדגוגי של בית הספר. תכניות רבות בוחרות היבט מסוים ובאמצעותו מנסות להוביל לשינויים מהותיים. אך הלב הפדגוגי בנוי ממארג של סדירויות, המחזקות אלו את אלו, ובמקביל הוא מוגן על ידי מארג בלתי נראה ובלתי חדיר של סדירויות ארגוניות, שלכאורה כלל אינן קשורות ללב הפדגוגי. שקיפותם של ההקשרים במארג יוצרת את הרושם המוטעה שניתן לשנות סדירויות בודדות. מפתחי תכניות במערכת החינוך נוטים להתעלם מריבוי ההקשרים. דוגמא מפורסמת לכך היא תכנית הלימודים "המתמטיקה החדשה", שפותחה על ידי טובי המתמטיקאים בתחילת שנות השישים. מטרת המפתחים הייתה לשנות את היחס של התלמידים כלפי מקצוע המתמטיקה וללמד אותם, מגיל צעיר, חשיבה מתמטית במקום חישובים מתמטיים. התכנית נכשלה כישלון חרוץ. המפתחים והציבור נטו לתלות את האשם במורים. הם כלל לא שאלו את עצמם כיצד התכנית משתלבת בתרבות הלמידה הבית ספרית ומה נדרש על מנת שהמורים יוכלו לשנות תרבות למידה זו (Sarason 1982). תרבות הלמידה הבית ספרית, המוגנת והמחוזקת על יד מספר רב של סדירויות, סופגת בכל שנה תכניות הבאות לשנות את ערכי היסוד שלה ולא נודע כי אלה באו אל קרבה.

מהו סוד החסינות של התרבות הבית ספרית?

בספרות על רפורמות בחינוך, נוטים להדגיש את חשיבות התנאים והתרבות המקומית. ללא ספק, אין להתעלם מהיבטים אלה, אך חשוב לשים לב לכך שהמאפיינים הבסיסיים של התרבות הבית ספרית, הקובעים את הלב הפדגוגי של בית הספר, הם אוניברסליים. בית הספר המודרני קיים רק 100-150 שנה, והועתק מהעולם המערבי לכל מדינות העולם. הוא קיבל צביון מקומי ייחודי בכל מקום ומקום, אך אפשר למצוא סדירויות בסיסיות המאפיינות בתי ספר באשר הם והן שמתחזקות את תרבות ההוראה והלמידה הבית ספרית.

אני מבקשת להעלות את ההשערה שהחסינות של התרבות הבית ספרית נובעת מההתאמה המופלאה בין תפיסות רווחות לגבי ידע ולמידה לבין המבנה הארגוני של בית הספר, המאפשר למספר קטן של מבוגרים "לשלוט" בקלות יחסית על מספר רב של ילדים. כך נוצר משוב חיובי בין פרקטיקות המחזקות מבנה ארגוני, שמטרותיהן המרכזיות הן מטרות סוציאליזציה, לבין פרקטיקות המחזקות את תפיסת הידע כחפץ המועבר בחלל הכיתה מהמורה לתלמיד.[2]

הנחות יסוד מושרשות אלו לגבי טיבה של ההוראה כלל אינן עולות לדיון או מנוסחות בצורה מילולית. הסדירויות ברמה הארגונית של בית הספר מחזקות סדירויות התנהגותיות, הנובעות מתפיסת ידע זו, ולחילופין תפיסת הידע מחזקת את הסדירויות הארגוניות של בית הספר. **ההתאמה בין הסדירויות הארגוניות לסדירויות ההתנהגותיות מקשה על כל שינוי מהותי בלב הפדגוגי של בית הספר, ויוצרת סביבו שריון בלתי נראה.** השריון הוא בלתי נראה, שכן על פי רוב לא מושם דגש על הקשר וההתאמה בין הסדירויות הארגוניות "המובנות מאליהן" לבין שיטות ההוראה ותפיסת הידע. לדוגמא, סדירות ארגונית אופיינית היא שמורה מקצועי בבתי ספר תיכוניים מלמד מדי שבוע מאתיים תלמידים ויותר. מבנה ארגוני זה קובע במידה רבה את הסדירויות ההתנהגותיות. למשל, ארגון ההוראה בצורה זו אינו מאפשר מתן משוב אישי לתלמידים על עבודתם, אלא מעודד כתיבת מבחנים המשמשים אמת מידה למעבר הידע מהמורה לתלמידים. מבחנים אלה אינם יכולים לאמוד באיזו מידה הבינו התלמידים את הנאמר ומה היו הכשלים בהבנתם.

אפיון נוסף המחזק מאוד את היסודות השמרניים ועוזר לקיבוע המצב הקיים הוא שכל מורה מגיע למערכת לאחר כ-15000 שעות של צפייה במורים אחרים בהיותו תלמיד בית ספר. אין עוד מקצוע נוסף שאליו מגיעים העוסקים עם היכרות קודמת ומקיפה כל כך של מסגרת עבודתם (Lortie, 1975).

בשנים האחרונות, מוסדות רבים מנסים להתגבר על בעיה זו על ידי ניסיון ליצור התאמה חדשה בין המבנה הארגוני לבין שיטות הוראה הנובעות מתפיסה קונסטרוקטיביסטית של ידע. דוגמא אופיינית היא הוראה אינטרדיסציפלינרית על ידי צוות קטן של מורים. רק לעתים נדירות מצליחים ניסיונות אלו להיטמע ולהפוך לחלק בלתי נפרד מתרבות בית הספר. על פי רוב, הניסיון נעלם כעבור שנים מעטות מבלי להשאיר רישום על המערכת. הסיבה לכך היא

שלא ניתן לשמור על ההתנסות בהוראה אלטרנטיבית כבועה המנותקת משאר בית הספר. הסדירויות הבית ספריות מתקיפות את "הבועה" ללא הרף ומנצלות כל סימן חולשה. קשה מאוד לארגן במערכת השעות ישיבות משותפות וקבועות לצוות, שנה אחר שנה. ההערכה הבית ספרית הרגילה כופה את עצמה בהדרגה על הניסוי, האופי השונה של המטלות יוצר אצל התלמידים תחושה שלא משתלם להשקיע מאמץ בלתי פרופורציונלי בשיעור אחד מיני רבים...[3] לאט לאט, נכנע הניסוי לסדירויות.

יתר על כן, בית הספר אינו מוסד מבודד העומד בפני עצמו, אלא כזה המצוי ברשת סבוכה של אינטראקציות עם משרד החינוך, האוניברסיטאות, מוסדות להכשרת מורים, בית המחוקקים, הרשויות המקומיות וכמובן הקהילה. חלק גדול מיחסי הגומלין ברשת זו מחזק את הסדירויות הבית ספריות. תגובות של הורים, תכניות לימודים חדשות, שינוי במתכונת בחינות הבגרות, פרויקטים המונחתים מלמעלה – אלה הן רק דוגמאות ספורות לאירועים היכולים לקטוע ניסוי חינוכי בעודו באיבו ולהשיב על כנן את הסדירויות המקובלות.

היבט נוסף שחשוב להתייחס אליו הוא שהסדירויות הקיימות מחוזקות גם על ידי יחסי הכוחות בבית הספר. כל שינוי בסדירויות הוא בהכרח גם שינוי פוליטי, שכן הוא משנה את יחסי הכוחות. אבחנה זו מעניקה הסבר נוסף לחסינות של המערכת ולקושי לשנות סדירויות. אנשי חינוך נוטים להתעלם מההיבטים הפוליטיים של השינוי. ניסיונות שינוי רבים נכשלו מכיוון שלא התחשבו בהשפעת השינוי על חלוקת הכוח בבית הספר. סרסון מדגיש מאוד נקודה זו בספרו **The Culture of the School & the Problem of Change** (Sarason, 1982). זהו גם אחד הלקחים הבולטים של מחקר אתנוגרפי מעמיק, שנעשה בבתי הספר של **הקואליציה של בתי הספר המהותיים** (Muncey and McQuillan, 1992).

החוקרות מצאו שרוב תומכי הקואליציה בבתי הספר (בעיקר מורים) היו נאיבים ביחס לתנאים הנדרשים ליצירת השינוי וביחס להיבטים הפוליטיים של תרבות בית הספר. ברוב בתי הספר נוצרה קבוצת מורים שנחשבה לחיל חלוץ ליישום הרפורמה. לרוב, מורים אלה לא רק שלא הצליחו להוות דוגמה לאחרים, אלא גם יצרו התנגדויות וטענות על חוסר שוויון וקבלת יחס ותנאים מעודפים. בבתי הספר נוצרו שני מחנות של מורים – מורים השותפים לתהליך ומורים שאינם שותפים. מידת התקשורת בין המחנות הייתה מועטה וגרמה להגברת ההתנגדות לתהליך בקרב המורים. מן הראוי לציין שכך קרה, אף על פי שכלל מורי בית הספר למדו את מהות השינוי ולאחר מכן בחרו בצורה דמוקרטית וברוב גדול להצטרף לקואליציה. כמו כן, תהליך השינוי נבנה על ידי המורים עצמם.

המסקנה הבולטת ביותר של מחקר זה היא שהצורך בשינוי במצב הקיים אינו דבר מוסכם – אפילו בבתי ספר שבחרו להצטרף לקואליציה, רוב המורים לא ראו צורך בשינוי יסודי של ארגון בית הספר ושיטות ההוראה הנהוגות בו. התהליך הבית ספרי, שהחל עם ההצטרפות לקואליציה, גרם להעלאה על פני השטח של חילוקי דעות ערכיים ומקצועיים של אנשי הצוות וערער את ההנחה הבלתי בדוקה של חזון חינוכי משותף.

ניסיונות השינוי החלו לרוב בהיבטים שאינם דורשים קונצנזוס רחב, היבטים שנתפסו כניתנים לביצוע על ידי מורה יחיד או צוות מורים קטן. קשה ביותר להוביל את השינוי אל מעבר להיבטים אלה. האילוצים של מבנה המערכת מגבילים את טיב השינויים שמורה יחיד או קבוצת מורים יכולים ליצור.

גם לממצא זה אפשר לתת הסבר על פי המודל של סרסון. תשעה העקרונות של **הקואליציה של בתי הספר המהותיים** מכוונים הישר אל הלב הפדגוגי של בית הספר.[4] הרעיונות החינוכיים נשמעים מבטיחים, אך מורים שבוחרים מרצונם החופשי להצטרף לקואליציה אינם מודעים לכל ההשלכות שיש לרעיונות "תמימים" אלו על מבנה בית הספר. הם אינם מודעים לסתירה הבסיסית בין רעיונות אלו לאורחות חיי היום-יום בבית הספר – לסדירויות. התהליך הבית ספרי מוביל אותם לשאול שאלות על המובן מאליו לכאורה – וכך נחשפים חילוקי דעות אידיאולוגיים עמוקים. המאבק בין המורים מבקשי השינוי למורים מבקשי הסטטוס-קוו הופך למאבק פוליטי. במקרים רבים נוצר מבנה של בית ספר בתוך בית ספר, והשאלה הגדולה היא האם מבנה זה יכול להחזיק מעמד ולסחוף אחריו במהלך הזמן את שאר המוסד. בתי הספר של הקואליציה מנסים לשנות את הסדירויות הבית ספריות מן היסוד, החל מארגון הזמן ועד יצירת טקסים של הערכה חלופית. עדיין מוקדם לקבוע האם יהיה ביכולתם ליצור מערכת חדשה של סדירויות, שתחזק את תפיסת הלמידה והידע הקונסטרוקטיביסטיות ותצליח ליצור תרבות בית ספרית חדשה ומתמשכת.

מהי תפיסת השינוי של קהילות החשיבה?

כמו **הקואליציה של בתי הספר המהותיים**, המסגרת של קהילות החשיבה מכוונת אל הלב הפדגוגי של בית הספר. יש הרבה מן המשותף בדרכי הפעולה של שתי המסגרות הללו. עם זאת, בשעה שיזמי הקואליציה מסתפקים בקביעת מספר עקרונות ומאמינים שעל כל בית ספר לבנות בעצמו את ההתאמה בין מבנים פדגוגים למבנה ארגוני של בית הספר, בקהילות החשיבה נעשה מאמץ מכוון להתאים לרעיונות הפדגוגיים סדירויות ארגוניות חדשות, שיקלו על המורים את המאבק ליצירת תרבות בית ספרית

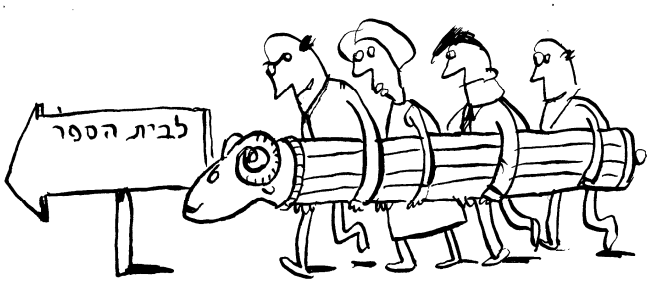
חדשה. גם אנחנו מאמינים שעל כל בית ספר למצוא את דרכו ולתרגם את הרעיונות לתכנית מקומית, אך אנו סבורים שהבנייה של סדירויות חדשות מלכתחילה היא תנאי הכרחי להצלחת השינוי. אי לכך, הצענו לבתי הספר מבנה ארגוני חדש ברמת הכיתה, המשנה בבת אחת מספר סדירויות ארגוניות יסודיות. לדוגמא:

- שבירת מסגרת הזמן של 45 דקות לשיעור ובמקומה רצף ארוך של 4-5 שעות, המחולק על ידי הקהילה להפסקות, על פי צרכיה.
- שבירת מסגרת הזמן המקובלת לעיסוק בנושא אחד.
- פירוק הכיתה לצוותי עבודה.
- עבודת צוות של שני מורים בכיתה.

כמו כן, ניסינו לשנות את השפה הבית ספרית, כך שתשקף את הרעיונות הפדגוגיים ואת תפישת הידע של התכנית. למשל:

- "לומד" במקום "תלמיד".
- "קהילה" במקום "כיתה".
- "מנחה" במקום "מורה".
- "ביצוע מסכם" במקום "עבודה".
- "משוב מחולל למידה" במקום "הערכה".

אין מדובר בסמנטיקה בלבד. השם "קהילת חשיבה" כשלעצמו כבר מרמז שאי אפשר להגיע ליעד הפדגוגי של חינוך לחשיבה מבלי לשנות את הסדירויות של מבנה הכיתה. תרבות הקהילה (ראו מאמרו של אדם לפסטיין בעלון זה) היא תנאי הכרחי להשגת היעדים הפדגוגיים. תרבות הקהילה אינה מתיישבת עם התרבות הבית ספרית – היא חותרת תחת אשיות תרבות זו: לא ניתן לקיים בו זמנית את הסדירויות הבית ספריות ה"נורמליות" ואת תרבות קהילת החשיבה.



נשאלת השאלה האם אפשר, לאורך זמן, לקיים את קהילות החשיבה ברמה הכיתתית? דומה בעיני כי הניתוח שהובא לעיל מסביר מדוע הדבר לא יתכן. אי אפשר לקיים את קהילות החשיבה בתוך בועה – הסדירויות הבית ספריות סופן לנצח. אם העקרונות הפדגוגיים של קהילת החשיבה יקנו לעצמם מקום מרכזי בחזון החינוכי של בית הספר, הדבר יוביל בהכרח לשינוי ארגון בית הספר כולו או לנטישת החזון. הקשר בין הסדירויות הארגוניות של קהילת החשיבה לבין הסדירויות ההתנהגותיות המבוקשות הוא קשר הכרחי. לדוגמא, לא ניתן להגיע ליעדים הפדגוגיים של קהילת החשיבה מבלי להעביר אל הלומד את האחריות על הלמידה. ניסיון אמיתי ליישם עקרון חינוכי זה לבדו מוביל להתמוטטות הסדירויות הארגוניות של בית הספר כמו לבנים של משחק דומינו:

- אי אפשר להעביר את האחריות על הלמידה ללומד ועם זאת לנווט את לימודיו לכל אורך יום הלימודים – להעבירו משיעור לשיעור ומנושא לנושא מדי 45 דקות.
- אי אפשר להעביר את האחריות על הלמידה ללומד ולשמור על מבנה של כיתה המתקדמת יחדיו בחומר הלימוד.
- אי אפשר להעביר את האחריות ללומד ולשמור על מבחנים סטנדרטים הבודקים את קצב הלימוד האחיד.

פולן טען ששינוי של כמה סדירויות התנהגותיות צריך להקדים את השינוי הארגוני. אנו רואים את תהליך השינוי כתהליך דיאלקטי. שינוי ארגוני קטן (שבירת סדירויות ברמת הכיתה – שני מורים בכיתה, הארכת משך השיעור ועוד) מאפשר שינוי תרבותי בקנה מידה קטן. השינוי התרבותי המרכזי מתרחש בשלב ראשון אצל המורים ולא אצל התלמידים. ישיבות הצוות המשותפות, שבהן דנים לעומק במשמעות השינוי ובהשלכותיו, יכולות להוביל לרצון לשנות סדירויות בית ספריות נוספות. ניתוח של ההתרחשויות בקהילות חשיבה בבתי ספר בשתי השנים הראשונות מראה שלמרות שמורים השקיעו מאמץ וגילו יצירתיות רבה, במקרים רבים התלמידים נשארו שבויים בסדירויות הבית ספריות הרגילות. תהליך רפלקטיבי של המורים יכול להוביל למסקנה שאם רוצים להפוך את האתוס של קהילות החשיבה לאתוס המרכזי של בית הספר, יש לשנות את המבנה הארגוני והסדירויות ההתנהגותיות של בית הספר כולו.

מודל לאסטרטגיה של שינוי בבתי ספר של רשת קהילות החשיבה

כפי שכבר צוין לעיל, בית הספר אינו יחידה העומדת בפני עצמה. הוא נמצא במארג סבוך של אינטראקציות עם הסביבה. סבך האינטראקציות מקשה על יצירת מארג חדש של סדירויות שיקדמו את המטרות הפדגוגיות של קהילות החשיבה. בחינות הבגרות, תכניות הלימודים הרשמיות של משרד החינוך, מבחני משוב ארציים, דרכי הכשרת המורים במכללות ובאוניברסיטאות, דרכי לימוד הדיסציפלינות השונות

בתואר ראשון, ההיכרות של ההורים עם המערכת הרגילה – כל אלה חוברים יחד על מנת לחזק את הסדירויות הבית ספריות ולמנוע רפורמה בית ספרית מקיפה בנוסח קהילות החשיבה. גם אם קהילת המורים מגיעה למסקנה שברצונה לארגן מחדש את מבנה בית הספר, כך שיתאים לרעיונות הפדגוגיים המנחים את הקהילה, הם אינם אוטונומיים לקבוע את מרבית הפרמטרים המשפיעים על בית הספר.

אפשר להמשיך ולקיים את קהילות החשיבה כפי שנהגנו עד כה. אינני רוצה להמעיט בחשיבות ההישגים שהושגו. אך אם אנו מעונינים בשינוי בר-קיימא בתרבות בית הספר, יש צורך להעניק אוטונומיה רבה יותר למורים ולמנהל בית הספר. רשת של בתי ספר יכולה ליצור סביבה מבודדת למחצה מהסביבה החיצונית, שתאפשר מידה מספקת של אוטונומיה, היכולה להוביל לשינויים משמעותיים בתרבות בית הספר.

הנימוק המרכזי לכך שרשת בתי ספר יכולה להצליח במקום שבו בית הספר היחיד ייכשל הוא שסדר הגודל של הרפורמה משפיע מאוד על סיכויי הצלחתה. תכניות המכוונות אל המערכת כולה דינן להיכשל, כפי שהוסבר בחלק הראשון של מאמר זה. תכניות בית ספריות נעדרות את המסה הקריטית היכולה לספק הגנה בפני לחצי המערכת. רשת בהיקף של כ15- בתי ספר יסודיים וכ15- בתי ספר תיכוניים היא בגודל אופטימלי על מנת תמוך ביצירת תנאים להצלחה. רשת של כ-30 בתי ספר היא מסגרת גדולה דיה על מנת ליצור סדירויות מערכתיות חדשות, המתחזקות את הסדירויות הבית ספריות החדשות שיונהגו בבתי הספר. למשל, הרשת יכולה לאפשר הכשרת מורים ייחודית, המבוססת על סדירויות חדשות התואמות את רוח קהילות החשיבה. הכשרה זו תאפשר למורים חדשים להתנסות, החל מיומם הראשון במערכת, בחוויית למידה שונה בתכלית מזו המוכרת להם. כמו כן, פרחי הוראה הלומדים לקראת הוראה בקהילות חשיבה יהוו כוח עזר חיוני לקהילות.

הרשת תוכל ליצור שריון מגן חלקי מפני לחצי המערכת. למשל, הדרך הארוכה לקבלת אישור לתכניות לימודים ייחודיות המוכרות לבגרות לא תעשה על ידי כל בית ספר בנפרד, אלא על ידי הרשת. הרשת תוכל גם לשמש ערוץ לשיתוף פעולה בין בתי ספר לאוניברסיטאות ולתרום הן להתפתחות המקצועית של המורים והן לפיתוח השיח הציבורי בנושא זה בארץ.

לגודל הרשת חשיבות רבה. ישנו אופטימום כלשהו בין גודל המאפשר עצמאות לבין ממדים המאפשרים היכרויות אישיות והתפתחות מקצועית משותפת. רשת קטנה דיה מאפשרת יצירת קהילה של מחנכים בעלי חזון חינוכי משותף. לייטפוט (Lightfoot, 1983), במחקרה על ששה בתי ספר שיכולים להוות דוגמה ל"ביצועים מופתיים" (practice best) במערכת החינוך האמריקנית, מצאה שהמכנה המשותף של בתי ספר אלה היה תחושה של קהילה וחזון חינוכי משותף. זוהי גם מסקנת המחקר על הצלחת בתי הספר הקתולים בארה"ב (Bryk, 1995).

גודל נכון של רשת כזו מאפשר למורים מדיסציפלינה מסוימת בבתי ספר שונים ליצור קהילה הבונה יחדיו סביבה לימודית שמקדמת את המטרות הפדגוגיות של הרשת. טכנולוגיות מידע מתקדמות יאפשרו בניית מאגרי מידע ייחודיים, עזרה הדדית ושיתוף פעולה. תרבות הלמידה של המורים ברשת תהווה מודל לתלמידים ללמידה טובה.

הרשת תאפשר לבתי הספר ליצור סטנדרטים גבוהים ללמידה טובה ומאגר דוגמאות לביצועי הבנה. בשעה שקשה ביותר לבית ספר יחיד להעריך את טיב הלמידה, עבודה משותפת של בתי ספר ברשת תעזור להקמת מערך הערכה אלטרנטיבי. מורים מבתי ספר שונים ברשת יוכלו לשמש כמעריכים חיצוניים, שכן הם מכירים את התהליך אך לא היו מעורבים בעיצובו.

הרשת תאפשר יצירת ארגון לומד, המשכלל בהתמדה את תהליכי ההוראה והלמידה הנהוגים בו ומגביר את מידת ההתאמה בין הארגון הבית ספרי לסדירויות ההתנהגותיות המבוקשות. במלים אחרות, הרשת תקנה לבתי הספר הגנה מסוימת מהסדירויות הבית ספריות.

הערות

[1] שינויים ממעלה ראשונה הם שינויים שאינם כרוכים בשינוי בהנחות היסוד של הארגון או של יחידים בו. השינוי מתבטא בשינויים היקפיים ויכול להגדיל את מידת שביעות הרצון מהמערכת. שינוי ממעלה שנייה כרוך בשינוי הנחות היסוד ובהבניה חדשה של תפיסת המציאות.

[2] ראו בעלון זה מאמרו של יורם הרפז, "לקראת הוראה ולמידה בקהילות חשיבה", וכן מאמרו של סידני שטראוס בעלון חינוך החשיבה מספר 2.

[3] ראו, למשל, את מאמרה של אורלי בוכהיים-לינדר בעלון זה.

[4] ראו מאמרו של תיאודור סייזר: "בית הספר המהותי – ביצועים שונים, רעיונות משותפים", עלון חינוך החשיבה מספר 9.

מראי מקום

Bryk A.S. (1995) “Lessons from Catholic High schools on Renewing Our Educational Institutions” In: Hallinan M. (ed) Restructuring Schools: Promising Practices and Policies. Plenum Press, New York, pp. 81-98.

Fullan M. G.(1993) Change Forces, The Falmer Press.

Fullan M. G. (1984) Coordinating Top-Down and Bottom-Up Strategies for Educational Reform: http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/SysReforms/fullan1.html

Goodlad J (1984) A Place Called School. McGraw-Hill, New York.

Lightfoot S. L (1983) The Good High School: Portraits of Character and Culture. BasicBooks.

Lortie D.C. (1975) Schoolteacher. University of Chicago Press. Chicago.

McLaughlin M.W. (1992) “The Rand Change Agent Study: Ten Years Later” In: Odden A.R. (ed) Education Policy Implementation, pp. 143-155.

Muncey D.E. and McQuillan P.J. (1992) “Findings from the Field: What Happens When Schools Restructure? A Five-Year Study Of Eight Essential Schools”.

Prestine N.A, (1993) “Feeling the Ripples, Riding the Waves: Making an essential School”. In: Murphy J. Hallinger P. (eds) Restructuring Schools: Learning from ongoing efforts. Corwin Press, Newbury Park, pp. 84-113.

Sarason S. (1982) The Culture of the School & the Problem of Change. Alleny & Bacon Inc.

Smith M.S. and O’Day J. (1990) “Systemic School Reform” Politics of Education Association Yearbook, Taylor and Francis, pp.233-267.

Snyder J., Bolin F, and Zumwalt K (1992) Curriculum implementation In: Handbook of Research on Curriculum (Jackson P.W. Ed.) MacMillan Publishing Company, New York, pp. 402-43.