



סדרת
דור מקרה

בשביל צמיחה
רגשית חברתית
בישראל



אורחא
Orcha
أورحَا



לעבור את מחסום דלת הכיתה

הסיפור על צמצום המרחק בין רעיון חינוכי לשינוי ממשי
בהטמעת SEL בגני תקווה

יוזמת אורחא יוני 2026

לעבור את מחסום דלת הכיתה

הסיפור על צמצום המרחק בין רעיון חינוכי לשינוי
ממשי בהטמעת SEL בגני תקווה

כתיבה: יובל נבו, ד"ר הלה כץ-ברגר
שותפות בפיתוח: גילי לייבושור, איילת דליות
עריכה: דפנה גרינשפן
עריכת לשון: דפנה גרינשפן
עיצוב: ריקי אדרי, סטודיו לני

יש לצטט את הסקירה באופן הבא:
נבו, י' וכץ-ברגר, ה' (2026). לעבור את מחסום דלת הכיתה – הסיפור על
צמצום המרחק בין רעיון חינוכי לשינוי ממשי בהטמעת SEL בגני תקווה.
יוזמת אורחא – בשביל צמיחה רגשית-חברתית בישראל.

תוכן עניינים

4 הקדמה

7 א. הסיפור

- 7 המהלך – אבני דרך
- 7 פתח דבר – מחסום דלת הכיתה
- 9 הגדרת מוקד הקושי המרכזי
- 11 האקוסיסטם של השותפות
- 14 הקמת המעבדות
- 20 הובלת המהלך בדרג הרשות
- 22 ממגבלות יישום למנגנוני המשכיות

27 ב. הבנת הסיפור

- 27 המתח בין גילוי למיצוי
- 28 גילוי ומיצוי בגני תקווה
- 39 אתגר הקיימות

41 ג. מה למדנו?

- 41 מגילוי למיצוי
- 46 ממיצוי מקומי לתנאים מערכתיים
- 49 אחרית דבר – לעבור את מחסום דלת הכיתה

52 סיכום

54 מקורות

הקדמה

בשנת 2022 יצאה לדרך יוזמה של תחום החינוך ביד הנדיב לקידום למידה רגשית-חברתית בישראל. בשנת 2023 קם מטה ליוזמה, והיא קיבלה את שמה הרשמי "אורחא: בשביל צמיחה רגשית-חברתית בישראל". מטרת העל של היוזמה היא לחזק את המוביליות החברתית של ילדים ושל נוער במערכות החינוך הפורמלית והלא פורמלית באמצעות פיתוח, הפצה והטמעה של ידע יישומי מתחום הלמידה הרגשית-חברתית (SEL – Social Emotional Learning). ידע זה מבוסס על הקשר מקומי – הוא נוצר מתוך העשייה בשטח, והוא מסייע לרשויות מקומיות, לארגונים ולמערכות חינוך להתמודד עם אתגרים בתחום הרגש-חברתי.

בתהליך למידת SEL ילדים, ילדות, מבוגרות ומבוגרים מגבשים עמדות ורוכשים ידע ומיומנויות שיישומם מאפשר ויסות רגשות, מודעות עצמית, מימוש מטרות אישיות וקולקטיביות, הבעת אמפתיה כלפי אחרים, גיבוש זהות, יצירה וניהול של מערכות יחסים תומכות וקבלת החלטות מושכלות ומיטיבות. למידה רגשית-חברתית אינה תוכנית אחת או שיעור יחיד אלא תפיסה חינוכית מקיפה המשלבת בין הוראה ישירה של מיומנויות רגשיות-חברתיות לבין הטמעתן בשפה, ביחסים, בפדגוגיה ובתרבות הבית ספרית. לצד למידה מכוונת של מיומנויות, SEL נטמעת גם בשגרת היום יום – באופן שבו מורה מגיב לקושי של תלמיד, בשיח על קונפליקטים, בהצבת גבולות מתוך הקשבה, בדרכי הלמידה, בשיתופי פעולה בין תלמידים לצוותי החינוך שלהם, באווירה הבית ספרית ובמדיניות בית הספר.

איך אנו עושים זאת? בסימון שבילי למידה חדשים בשישה מהלכים רשותיים בנהרייה, במע'אר, בבאקה אל-גרבייה, בבני ברק, במועצה האזורית אשכול ובגני תקווה. המהלכים האלה נועדו לקדם צמיחה רגשית-חברתית בהקשרים המקומיים ובה בעת ללמוד מן הדרך שבה צמיחה כזאת מתהווה בפועל.

לתפיסת אורחא, קידום צמיחה רגשית-חברתית הוא סוגיה חינוכית-חברתית מורכבת, ולכן היא מחייבת היתוך של תחומי מומחיות מסוגים שונים. משום כך כל מהלך שמקדמת אורחא נבנה במתכונת של שותפות רב-שנתית בין הרשות המקומית לבין שניים עד שלושה ארגונים המתמחים בלמידה רגשית-חברתית, בפיתוח חינוכי, בהכשרת צוותים, בהערכה ובהטמעת שינויים.

הבחירה לפעול בזירה הרשותית נובעת מההבנה שרשות מקומית היא בעלת תפיסה מערכתית: ביכולתה לחבר מוסדות חינוך לקהילות ולמשאבים, ובכוחה להוביל שינויים מבניים וסדיריות המעודדים צמיחה רגשית-חברתית מתמשכת. לכן בשותפויות שמקדמת אורחא חוברים יחד הידע של הרשות המקומית, הניסיון מהשטח הנובע ממערכת החינוך העירונית, והמומחיות המקצועית של הארגונים העוסקים בלמידה רגשית-חברתית.

המהלכים להתנעת השותפויות של אורחא התגבשו בשנים 2022–2023 לאחר שיד הנדיב פרסמה קול קורא, והתניעה תהליך לאיתור ולמיון מועמדים שבו השתתפו רשויות מקומיות, ארגוני חינוך וארגונים מומחים ללמידה רגשית-חברתית. בתהליך בחנה ועדת מומחים את האתגרים שהרשויות ביקשו להתמודד עימם, את המומחיות שהארגונים הציעו להביא לשותפויות, ואת החיבורים האפשריים שניתן לקדם בין צורך מקומי לידע מקצועי. הוועדה בחרה חמש רשויות בראשית הדרך, ולאחר אירועי השבעה באוקטובר צירפה לשותפויות גם את המועצה האזורית אשכול.

השותפויות שאורחא יוזמת מתנהלות באופן עצמאי. לצידן מטה אורחא מלווה את הרשויות ואת הארגונים, תומך בתהליכי היישום, הלמידה וההערכה, ומסייע לחלץ מההתנסויות המקומיות ידע יישומי שיוכל לשרת הקשרים נוספים ברשויות מקומיות אחרות.

"דרך מקרה" היא סדרת סיפורי הדרך המובאים מהשטח. הם מציגים את סיפור סימונם של שבילי למידה רגשית-חברתית ייחודיים בארץ שבהם פוסעים השותפים והשותפות שלנו באורחא.

משמעות המילה אורחא בארמית היא דרך או נתיב. בעולם הניווט סיפור דרך הוא כלי המתאר מסלול במקטעים. הוא כולל הוראות כיוון, נקודות ציון, שינויים בתוואי הקרקע ואתגרים צפויים. הוא מאפשר התמצאות בשטח בהיעדר סימונים ברורים ומפה מפורטת, במיוחד אם המסלול אינו מוכר מראש. בדומה לכך, כל סיפור דרך בסדרת "דרך מקרה" מאיר מקטע שונה של דרך ייחודית שנבחרה, וכל הסיפורים יחד מרכיבים מפת דרכים עשירה. מפה זו מציעה מסלולים מגוונים, אסטרטגיות ניווט ותובנות שעשויות לשרת את אלו שנמצאים בראשיתו של מהלך דומה. כמו סיפורי הדרך, המהלכים שנביא את

סיפורם אינם מסתפקים רק בתיאור היעד אלא הם עוסקים בדרך עצמה. לכן במרכז של כל סיפור עומד ניסיון ללוות את הצועדות ואת הצועדים בדרכם במטרה להבין כיצד נראתה הדרך בעיני ההולכים בה. לצורך זה אנו לומדים את השבילים שבהם הלכו: העלויות עוצרות הנשימה והירידות התלולות, הנופים שנגלו לצועדים בדרך, וההכרעות שהם נדרשו לקבל. כל אלו מאפשרים לנו לספר את סיפור הדרך שלהם ולהבין מה הם עברו, כיצד הם התמודדו עם מכשולים, ומה הם למדו על עצמם ועל דרכם להמשך – לא כדי שאחרים יוכלו לפסוע באותה דרך בדיוק אלא כדי שההתחקות אחר דרך זו תסייע להם לסלול דרכים חדשות משל עצמם.

הסיפורים בסדרה מבוססים על ראיונות מעמיקים עם אלו שיזמו, שהובילו ושהצטרפו למסע; על מיפוי ועל ניתוח של מסמכים ושל נתונים; על בחינת נקודות מבט שונות לאורך הדרך; ועל זיקוק של תובנות מעשיות ותאורטיות שצמחו מתוכה.

מהלך השותפות בגני תקווה שאותו הובילו יחד רשות מקומית ושני ארגונים הצליח בזכות תחושות של אמון הדדי ושל אחריות משותפת שנבנו בתהליך ארוך וסבוכ שידע עליות ומורדות. מסמך זה לא מתיימר להיות מסמך היסטורי המתעד את מלוא התהליכים שנחוו בשותפות, ואין להסיק ממנו שמהלך השותפות היה ליניארי ופשוט. בחרנו למקד את המסמך בתיאור המהלך שעיצב את מערכת החינוך העירונית במתכונת של מעבדת SEL סביב אחד האתגרים העיקשים הכרוכים בשינוי חינוכי: המעבר מרעיון, מהכשרה או מתוכנית לשינוי ממשי שנעשה מאחורי דלת הכיתה. נתחקה בו אחר הפעולות והסדירות שנעשו במהלך הדרך, אחר החסמים וההכרעות שהתגלו לאורכה, ואחר התובנות שניתן לחלץ ממנה לטובת רשויות המבקשות להטמיע למידה רגשית-חברתית בשגרת החיים של בתי הספר שבתחומן.

תודה לאגף החינוך בעיריית גני תקווה, לסגול בחינוך – אוניברסיטת רייכמן, לאקדמיית מצמיחים, לפיקוח במשרד החינוך, לשירות הפסיכולוגי הייעוצי במשרד החינוך (שפ"י), למנהלות ולמנהלים, למורות ולמורים ולהורים בגני תקווה על הובלת מהלך רשותי מורכב, עתיר פיתוח, התנסות ולמידה. תודה על הנכונות לפתוח את העשייה להתבוננות, למדידה, לשאלות ולדיוק מתמשך; תודה על המאמץ לחפש דרכים שבהן רעיונות חינוכיים יכולים להפוך לפרקטיקות ממשיות; תודה על המחויבות להפוך את גני תקווה למרחב לומד, מפתח ומשפיע.

א. הסיפור

המהלך – אבני דרך

ההכנה לשותפות – שנת הלימודים תשפ"ב (2021–2022): יד הנדיב משיקה חמש שותפויות ברחבי הארץ, בתוכן רשות גני תקווה. בכל שותפות שניים עד שלושה ארגונים מומחים ל-SEL. השותפות בגני תקווה ממפה את מוקדי הקושי במערכת החינוך בעיר. אלו יהיו מוקדי הפעילות לקידום ה-SEL.

שנתיים ראשונות לשותפות – שנת הלימודים תשפ"ג (2022–2023) ושנת הלימודים תשפ"ד (2023–2024): לאחר תהליך למידה של השטח השותפות מקימה מעבדות SEL בבתי הספר ומעבדות עירוניות. כל המעבדות פועלות בליווי ארגוני ה-SEL. בד בבד השותפות מקימה תשתית הערכה רחבה.

שנה שלישית לשותפות – שנת הלימודים תשפ"ה (2024–2025): המעבדות ממשיכות לפעול. במקביל קהילת המנהיגות החינוכית בעיר מובילה מהלך רשותי לשינוי הסדירויות בבתי הספר.

שנה רביעית לשותפות – שנת הלימודים תשפ"ו (2025–2026): זו השנה האחרונה למהלך. השותפות נערכת לסיומו ולביסוס הקיימות שלו. מהלכים בולטים שקודמו: מינוי רכזות SEL בכל בתי הספר בעיר, שילוב הורים בתהליך ה-SEL.

פתח דבר – מחסום דלת הכיתה

דמיינו את דוד, דמות בדויה שאיננה מגני תקווה. דוד הוא מורה בשנות הארבעים לחייו, בעל ותק בהוראה יותר מחמש עשרה שנים. דוד מלמד מתמטיקה בחטיבת הביניים. הוא גאה להיות מורה ונהנה מעבודתו. תלמידיו אוהבים אותו, עמיתיו מעריכים אותו. דוד באמצע הקריירה שלו. עבר זמן רב מאז שנכנס לעולם ההוראה, והוא צפוי לפרוש בעתיד הרחוק. במשך שנות עבודתו הוא עבד תחת ארבעה מנהלים ומנהלות ותחת שבעה שרי חינוך. דוד מורה מנוסה. הוא כבר התרגל לרפורמות שמכתיב משרד החינוך לבתי הספר. הרפורמות צצות חדשות לבקרים

וכל אחת מהן מכונה "יוזמה פדגוגית חדשנית". מטרת הרפורמות שונות ומשונות: שינוי מבחן הבגרות, התמקדות בלימודי מתמטיקה, למידה אפקטיבית, אוריינות דיגיטלית. דוד אינו מתרגש מהרפורמות האלה. הוא יודע שברגע שהוא סוגר את דלת הכיתה ומתחיל ללמד, כל בעלי הסמכות וקובעי המדיניות נשארים בחוץ. בכיתה נותרים רק דוד ותלמידיו, והוא שמח על כך.

לכן כשמציגים מהלך פדגוגי חדש לדוד ולעמיתיו במליאת צוות בית הספר הוא לא באמת מקשיב לדוברים. מבחינתו, המהלך המוצע הוא עוד סיסמה ותו לא. מתוך כבוד למנהלת שנואמת, הוא נמנע מלהוציא את ערימת המבחנים של כיתה ט'3 שעליו לבדוק. הוא מהנהן כלפיה בנימוס ובהמשך גם כלפי המדריכה החיצונית שמרצה. לא ברור לו מתי בפעם האחרונה היא לימדה כיתה שבה לומדים ארבעים תלמידים ותלמידות בגיל ההתבגרות. בעת שהמדריכה מתארת במצגת את הבשורה החדשה שתביא הרפורמה דוד מביט על מורה מתחיל שיושב במרחק של כמה כיסאות ממנו. המורה נלחץ בעליל, הוא שואל שאלות רבות. המנהלת והמדריכה עונות לו בסבלנות. דוד מסתיר חיוך. הוא חושב לעצמו: "הוא צעיר, הוא עוד ילמד. הכלבים נובחים והשיירה עוברת. מחר בבוקר הוא ייכנס לכיתה ח'2 וילמד בדיוק כפי שתכנן. זו עוד אופנה חולפת שגורמת למנהלת להרגיש חשובה, וכמו הרפורמות האחרות, גם זו תתפוגג במהירות".

דוד לא מקים קול צעקה, לא נלחם, לא מוחה ולא מתווכח. הוא פשוט ממשיך בשלו. הוא נכנס לכיתות, מלמד, עושה את עבודתו נאמנה כמיטב יכולתו. אם ינחו אותו להגיע להשתלמות בבית הספר בנושא הרפורמה, הוא יגיע כמובן. זה לא יפריע לו מאוד, ממילא הוא צריך לצבור שישים שעות השתלמות בשנה. כך או כך, השיעורים בכיתה ט'3 יישארו בדיוק אותו הדבר.¹

דוד אינו יוצא דופן. מורים ומורות רבים כמוהו נחשבים טובים ומקצועיים במערכות החינוך שבהן הם עובדים. הם נוהגים לסגור מאחוריהם את דלת הכיתה, ללמד כפי שהם מאמינים שנוכח ללמד, ולהשאיר את המהלכים החדשניים שמקדמת המערכת מחוץ לדלת.

1 סיפורו של דוד נכתב בהשראת תיאור המורה מן השורה בספרו של טד סייזר "הפשרה של הוראס", עמודים 9–21.

מערכות חינוך נוהגות לאמץ גישות חינוך חדשות, להכריז על יעדים פורצי דרך, להוציא לפועל הכשרות ותוכניות עבודה מתקדמות, אך קשה להן לשנות את מה שקורה בפועל ביחסים בין צוותי חינוך לתלמידים, בשיטות ההוראה, בסדירות העבודה בבית הספר ובמרחב הכיתתי עצמו. כל החסמים האלה נובעים מהמושג **מחסום דלת הכיתה** המבטא את המרחק שבין הרעיון החינוכי החדשני לבין השינוי הממשי הדרוש בפרקטיקה היום יומית. מרואיינת למאמר זה תמצתה את מכלול החסמים האלה במילים הבאות: "כשנכנסתי לתפקיד הרגשתי ש'כאב הבטן' של גני תקווה הוא שדברים לא מצליחים לעבור את דלת הכיתה". לכן הבעיה בקידום הרפורמה בבית הספר של דוד אינה במנהלת או בטיב המהלך הפדגוגי החדש המוצע. הבעיה גם אינה בדוד, מורה איכותי ומסור. למרות התנאים המורכבים שבהם הוא מלמד הוא מצליח בכל זאת להגיע להישגים עם תלמידיו יום אחר יום, שנה אחר שנה.

כיצד מהלך לקידום שינוי חינוכי יכול להניע מורה כמו דוד ללמד אחרת? כיצד מהלך פדגוגי מתקדם יכול לרתום את כלל צוותי החינוך ולא רק את ה"משוגעים" לדבר? כיצד למידה רגשית-חברתית יכולה להפוך מחזון, מהכשרה או מכלי מקצועי לשינוי מורגש בשגרת החיים של בית הספר? כיצד ניתן לעבור את מחסום דלת הכיתה? שותפות אורחא בגני תקווה קיבלה עליה לתת מענה לשאלות אלו.

הגדרת מוקד הקושי המרכזי

עם הקמת השותפות בגני תקווה סימנו מובילי המהלך בעיר "כאב בטן" – הכינוי בעגה של אורחא למוקד קושי. הם בחרו להתמקד בקושי של ילדים ושל בני נוער בעיר להתמודד עם אתגרים בתחום הרגשי-חברתי. הביטויים הבולטים לאתגרים אלו הם תחושות של כישלונות אישיים ושל תסכול ומצבים חברתיים מורכבים. אתגרים אלו בלטו דווקא על רקע ההישגים הלימודיים הגבוהים של מערכת החינוך בעיר המתאפיינת בעשייה חינוכית ענפה וביכולת מוכחת להוביל שינויים.

בתהליך המיפוי הראשוני שנועד לתקף את "כאב הבטן" שנבחר נבחנו מדדי impact באוכלוסיית התלמידים, בדגש על חוסן נפשי ועל מיומנויות בין-אישיות. נבחנו גם מדדי תוצאה באוכלוסיית המבוגרים שסביבם: צוותי חינוך, הורים, דמויות מנהיגות בדרגי ביניים בבתי הספר ובעלי תפקידים באגף החינוך בעיריית גני תקווה. לצד המדידה הכמותית

בוצע גם מיפוי איכותני בקבוצות מיקוד ובראיונות כדי לזהות את מכלול החסמים, הצרכים והזירות שבהן נדרשה השותפות לפעול.

בתמונה שהתקבלה בלט הנתון לפיו 62% מהתלמידים בחמישה בתי ספר יסודיים בעיר דיווחו על חוסן נפשי נמוך. בנתוני המיצ"ב לכיתות ה'–ו' הופיעו גם קשיים מובהקים בהתמודדות עם מצבי יום יום: 72.8% מהתלמידים דיווחו על קושי בהתמודדות עם לחץ, 65% דיווחו על קושי בהתמודדות עם כישלון, 56% דיווחו על קושי בהתמודדות עם הפרעות ועם רעשים, 44% דיווחו על קושי בהתמודדות עם כעסים. נתונים אלו הצביעו על קושי רחב שחורג מאירועים נקודתיים הקשורים למשמעת או לאקלים. משמעותו של קושי זה הייתה פגיעה בתחושת המסוגלות של אוכלוסיית התלמידים להתמודד עם מצבים מורכבים, עם עומס ועם תחושות תסכול.

"כאב בטן" נוסף שהסתמן במיפוי היה חוויית הקשר עם המבוגרים בבית הספר. 44% מהתלמידים דיווחו שהם אינם מרגישים שהמורים מקשיבים להם, 47% דיווחו על חוסר אמון בהבטחות של מורים, 45% דיווחו שהמורים אינם מתאימים את הלמידה ליכולותיהם ואינם משוחחים איתם על מצבם הלימודי. המשמעות של נתונים אלו הייתה שסביבת בית הספר מספקת תנאים המאפשרים הקשבה, התאמה, אמון וקשר מיטיב, אך הקושי התבטא בכך שתנאים אלו לא התקיימו במלואם.

מוקד "כאב" אחר התגלה ביחסי הגומלין בין ההורים והילדים למערכת החינוך. במסמכי המיפוי תוארו בקשות רבות של תלמידים למעבר בין בתי ספר לצד פניות רבות של הורים סביב סוגיות חברתיות־רגשיות. צוותי החינוך דיווחו על קשיי תלמידים במיומנויות בין־אישיות, ובפרט על קשיים בוויסות רגשי ובעבודה בקבוצות. נתונים אלו הצביעו על כך שהסוגיה הרגשית־חברתית אינה רק אתגר פדגוגי פנימי של בתי הספר אלא אתגר רשותי רחב. למעשה, מערכת החינוך העירונית נדרשה להתמודד עם ציפיות, עם חרדות ועם דרישות של הורים, ובו בזמן לאפשר לילדים ולילדות להתנסות בהתמודדות עצמאית עם הקשיים.

תמונת הנתונים שהצטברו הצביעה על קיומו של מעגל מורכב: תלמידים שנזקקו לחיזוק תחושת המסוגלות נשענו על מבוגרים שתחושת המסוגלות שלהם התערערה גם היא; הורים ביקשו להגן על ילדיהם מפני תסכול וכישלון, אך הדבר הקשה לעיתים על פיתוח עצמאות ואחריות;

צוותי חינוך נדרשו לטפח יכולות רגשיות-חברתיות, אך הם עשו זאת בתנאים שאינם מאפשרים לתמוך בתהליכים אלו. "כאב הבטן" המרכזי של גני תקווה היה אפוא רחב יותר מחוסן נפשי נמוך של תלמידים. הוא עסק בשאלה כיצד ניתן לחזק ילדים ובני נוער בתחושות מסוג אחריות, מסוגלות ויכולת התמודדות בתנאים שבהם המבוגרים המשפיעים סביבם זקוקים גם הם עצמם לחיזוק בתחומים אלו.

מתוך כך התחדדה ההבנה שהמענה הנדרש לפער הרגשי-חברתי בגני תקווה צריך להיות מערכתי. אם הפער הוא במערכות היחסים שבהן מעורבים התלמידים, ההורים, צוותי החינוך והרשות המקומית, הרי גם המענה צריך לפעול במערכות יחסים אלו. לפיכך עליו לעסוק במיומנויות SEL עצמן, ובד בבד לעסוק בתנאים שמאפשרים למבוגרים לטפח מיומנויות אלו. פועל יוצא של תובנות אלו היה שיש לבחון את תפיסת התפקיד של צוותי החינוך כולל בדרג הניהולי, את שיטות העבודה של בתי הספר ואת הקשר של צוותי החינוך עם ההורים, לעשות שימוש מושכל בנתונים, ולרתום את היכולת של הרשות העירונית לקדם את תהליך השינוי ולשמרו. תרגום מעשי נוסף של גישה זאת היה ההחלטה שהשותפות לא תעבוד ישירות מול אוכלוסיית התלמידים.

כדי לממש את התובנות האלה החליטו מובילי המהלך בגני תקווה לבנות את השותפות במתכונת של מנגנון עבודה שיחבר בין כלל הגורמים השותפים: הרשות המקומית ובתי הספר יגישו לשותפות את היכרותם הקרובה עם השטח, ארגונים יועצים יתיכו את מומחיותם המקצועית ב־SEL לתוך הידע הזה, וכל אלו יחד יאפשרו פיתוח של רעיונות חדשים ויכולת להטמיעם במערכת החינוך העירונית. כך נבנתה השותפות סביב משימה כפולה: מצד אחד היא ביקשה לתת מענה ל"כאבי הבטן" המקומיים. מצד שני היא ביקשה להפוך את הלמידה הרגשית-חברתית לאתגר רחב יותר, מרעיון מקצועי ומכלי חינוכי לשינוי שמוטמע בשגרת העבודה של מערכת החינוך העירונית.

האקוסיסטם של השותפות

במערכת החינוך הישראלית בתי הספר פועלים בתוך מרחב אחריות משותף: מצד אחד לרשות המקומית קשר קרוב ומתמשך עם בתי הספר ועם מערכת החינוך העירונית; מצד שני למשרד החינוך אחריות מקצועית, פיקוחית ורגולטורית על בתי הספר ועל בעלי התפקידים שבתוכם.

בגני תקווה היה ליחסי הגומלין האלה משקל מיוחד משום ש"כאבי הבטן" המקומיים לא מופו בזירה אחת בלבד אלא הם היו חוצי זירות: אוכלוסיית התלמידים, צוותי החינוך, ההורים, בתי הספר והרשות המקומית.

במבנה קשרים כזה היה לרשות המקומית ולאגף החינוך תפקיד מרכזי בקידום ה-SEL למהלך עירוני רחב שכן הם הכירו מקרוב את בתי הספר, את הנהלותיהם ואת מוקדי הקושי שלהם, ויכלו לתת למהלך כולו תוקף מערכתי – לכנס בעלי תפקידים רלוונטיים, לחבר בין בתי הספר, להגדיר סדר יום עירוני ולהשפיע על שגרות ועל סדירויות עבודה. האקוסיסטם החינוכי הרחב הזה כלל גם נציגות ממושרד החינוך, מהפיקוח ומשפ"י בזכות מאמציו של ראש אגף החינוך לרתום אותם למהלך. גורמים אלו היו שותפים להגדרת הסמכויות, לגיבוש ההנחיות ולהגדרת הגבולות המקצועיים של העבודה.

לצד הרשות פעלו שני ארגונים מומחים ללמידה רגשית-חברתית שכל אחד מהם הביא לשותפות שפת SEL מקצועית ייחודית. סגול בחינוך – אוניברסיטת רייכמן הביא לשותפות ידע מתחום התמחותו בפיתוח אישי, מקצועי וארגוני של אנשי חינוך, בעולמות של מיינדפולנס, של מוח ושל תודעה, בפסיכו-פדגוגיה, בהערכה ובעבודה מבוססת נתונים. אקדמיית מצמיחים תרמה לשותפות ממומחיותה ביצירת אקלים קבוצתי מצמיח, בהפחתת תוקפנות וניכור, בחיזוק תחושת השייכות ובפיתוח פרקטיקות עבודה בכיתות, בקבוצות ובצוותי חינוך.

החיבור בין שני הארגונים נועד לתת נקודת מבט רחבה על למידת ה-SEL בשותפות: מצד אחד עבודה עם הפרט סביב נושאים כגון מודעות עצמית, ויסות, התבוננות פנימית ותפיסת תפקיד; מצד שני עבודה עם הקבוצה סביב נושאים כגון נורמות חברתיות, דינמיקה כיתתית, תחושת שייכות, אקלים חברתי ומערכות יחסים. החיבור בין שני תחומי המומחיות האלה אפשר ללמידה הרגשית-חברתית לעסוק בו-בזמן בעולמו של היחיד, בדינמיקה הקבוצתית, ובמערכת שבתוכה הם פועלים.

לב המהלך היה בבתי הספר עצמם שכן מטרתו הייתה להשפיע על שגרת החיים בהם. לכן לצוותי הנהלה, לצוותי חינוך וליועצות היה תפקיד מרכזי בעיצובו. בידיהם היה הידע המעשי על מה שמתרחש בפועל בכיתות, במסדרונות, בחדרי המורים ובקשר עם ההורים. כל ניסיון לחצות את מחסום דלת הכיתה היה תלוי ביכולת של גורמים אלו לזהות בעיות, לבחור כיווני פעולה, להתנסות, לטעות, לדייק, ולהטמיע את השינוי בעבודה היום יומית.

כמו ברשויות מקומיות רבות בגני תקווה פועל פורום מנהלים של בתי הספר בעיר המכונה "קהילת המנהיגות החינוכית". בגוף זה חברים גם צוותי הנהלה, והוא משמש מרחב לתיאום, ללמידת עמיתים, להצפת צרכים מהשטח ולגיבוש שפה חינוכית משותפת. קהילת המנהיגות החינוכית נחשבת בגני תקווה גוף חזק, מעורב ובעל עמדה מקצועית מגובשת. משום כך היא סומנה להיות ציר מרכזי בהתפתחות המהלך כולו, ושימשה מרחב לבחינת כיווני הפעולה של הרשות, ליצירת מחויבות ליוזמות שעלו, ולעיתים גם להבעת הסתייגויות והתנגדויות.

לצד השחקנים המקומיים ליווה מטה אורחא את השותפות. הוא התווה את האסטרטגיה, הציב סטנדרטים מקצועיים, תמך בתהליכי היישום, הלמידה וההערכה, וסייע להפוך את ההתנסות המקומית בגני תקווה למקור אפשרי של ידע יישומי רחב לטובת שותפויות אחרות של אורחא. בעוד פעולתו של המטה התמקדה בליווי ובהכוונה, הובילו הרשות, הארגונים ובעלי התפקידים המקומיים את העבודה הישירה עם גורמי השטח.

כך נבנתה שותפות מרובת שחקנים שכללה רשות עירונית, ארגונים מומחים ל-SEL, בתי ספר בעלי ידע מעשי, קהילת המנהיגות החינוכית בעלת כוח מקצועי וניהולי, גורמי משרד החינוך והפיקוח, ומטה אורחא שניווט את המהלך כולו וקבע את רף הלמידה והפיתוח. בשל מורכבות המהלך וכמו בשאר שותפויות אורחא מונו שתי מתכללות לקדם את השותפות. האחת פעלה מטעם העירייה במשרה מלאה והשנייה פעלה מטעם אחד מארגוני ה-SEL.

מבנה שותפות זה והחיבור הנדרש בין השחקנים היו תנאי הכרחי ליציאה לדרך אך גם אתגר כשלעצמו. כדי שהמהלך יוכל לתפקד הלכה למעשה היה צורך לגבש מנגנון עבודה אינטגרטיבי הכולל תשתית של שגרות תיאום, פיתוח וקבלת החלטות. המשימה הראשונה של מנגנון זה הייתה לחבר בין שני ארגוני ה-SEL השונים זה מזה בשיטות עבודתם ובשפתם המקצועית. לכן הוגדר פרק זמן להיכרות מקצועית בין שני הארגונים. בד בבד נקבעה חלוקת תפקידים ראשונית לפיה שני הארגונים יובילו את הפיתוח ואת הליווי בבתי הספר, וסגול בחינוך יוביל את הטמעת העבודה על בסיס נתונים וטכנולוגיה.

נוסף על כך, הנחתה אורחא את הארגונים לפתח במשותף מודל SEL מקומי, ולא להסתפק בשימוש בתכנים ובכלים שכבר היו ברשותם. דרישה זו נשענה על התפיסה Collective Impact, שלפיה בעיות מורכבות מחייבות חיבור בין בעלי מומחיות שונים ופיתוח של מענה משותף במקום צירוף של פתרונות קיימים. דרישה זאת יצרה מתח שהפך לאחד מהאתגרים הראשונים של השותפות. רק לאחר כשנה שבמהלכה בנו שני הארגונים יחסי אמון ושקיפות ביניהם פיתחו שני הארגונים שגרת עבודה משותפת ויעילה.

הקמת המעבדות

כדי להתמודד עם מחסום דלת הכיתה ועם חסמים נוספים להטמעת SEL בנתה השותפות מודל פעולה לזיהוי חסמים ומוטיבציות בזירות השונות, לחיבור בין ידע מקצועי לידע מהשטח, ולפיתוח מענים שנבחנו בשטח בתנאי העבודה של מערכת החינוך המקומית. כינוי המודל "גני תקווה כמעבדת SEL רשותית" ביטא את התפיסה שעל המהלך לפעול במתכונת של מעבדה שנוקטת בגישה מחקרית ובגישה יישומית בעת ובעונה אחת. תפיסה זאת נועדה לעודד גיבוש של פתרונות SEL חדשים יש מאין המותאמים לחסמים שמופו במקום להסתמך על תוכניות מוכנות מראש. בשותפות האמינו כי בכך יוכלו לחולל שינוי ממשי במערכת החינוך העירונית ומעבר לה. אחד מהמראויינים ביטא חזון שאפתני זה באומרו: "גני תקווה זה פוטנציאל מטורף. אם יצליחו לפצח את זה, זה כמו לפצח את האטום". מראיין אחר הדגיש את החשיבות של מנגנון המעבדה שהוקם: "המעבדה... זו הקומפוננטה המרכזית... הסיפור שלה זה בעצם יצירה תוך בית ספרית... יצירה של דברים bottom up, של תוצרים מותאמי שטח ומותאמי אתגרים ובעיות שעולות מהשטח".

שנים עשרה מעבדות הוקמו בהדרגה במשך השנתיים הראשונות של השותפות, והן שימשו מרחב עבודה קבוע בבתי הספר. חבריהן מנו קבוצות קטנות של צוותי חינוך והנהלה שנפגשו בקביעות מדי שבוע למשך כשעה וחצי. המסגרת המצומצמת שאותה ליוו מנחים מקצועיים מטעם ארגוני ה-SEL אפשרה למשתתפים להכיר זה את זה, ומתוך היכרות זאת לפתח שיח מקצועי מעמיק ולטפל באתגרים שבחרו ברציפות.

הנושאים שטופלו במעבדות שיקפו צרכים מקומיים, ולכן כל בית ספר עסק באתגר שונה לפי בחירתו. מגוון הנושאים היה רחב: מנהיגות חינוכית, הקשר של בתי הספר עם ההורים, קשרי מורה-תלמיד, אקלים כיתתי, למידת עמיתים, מעברים בין שכבות, שילוב SEL במקצועות הלימוד, חיזוק תחושות השייכות והמסוגלות של התלמידים. תהליכי העבודה לטיפול בנושאים אלו נעשו בשלבים. תחילה הם זיהו אתגרים שעלו מהשטח ומתוכם בחרו אחד. הם למדו אותו יחד לעומק, בחנו מה ידוע להם עליו ומה חסר להם כדי לפעול. בהמשך פיתחו מענה ראשוני וניסו אותו בשטח – בכיתה, בצוות, בשכבה או במרחב בית ספרי אחר. ההתנסות החזירה אל המעבדה שאלות חדשות: אילו פתרונות הצליחו? מה עורר קושי או התנגדות? מה דרש התאמה? ואילו אפשרויות נוספות נפתחו? בעקבות הלמידה מההתנסויות הם דייקו את המשך הפעולות. כך נוצרה שגרת עבודה שכללה פיתוח, התנסות, למידה, דיוק וחוזר חלילה.

המעבדות בשטח – אתגרים, הישגים, כישלונות

פעילות המעבדה הבית ספרית יצרה תנועה כפולה: היא אפשרה לצוותי החינוך לפתח פתרונות מחוברים לעולמם, ובה בעת סייעה לבית הספר להפוך את הפתרונות האלה מפרקטיקה של קבוצה קטנה לגישה פדגוגית או לסדירות רחבה. להלן נתאר כמה פרקטיקות ייחודיות שפיתחו המעבדות.

במעבדה שפעלה בבית ספר יסודי עלה הצורך בלמידה הדדית של פרקטיקות SEL. הפתרון שגובש היה פשוט – לפתוח קבוצת ווטסאפ שבה מורים ישתפו את הקבוצה ברעיונות, בחומרים ובפרקטיקות מהעבודה בכיתות. בעקבות ההתנסות החיובית פיתח צוות המעבדה את הרעיון, והציע לקיים שגרה של תצפיות הדדיות בשיעורים. כדי שהתצפיות יהיו מרחב למידה מועיל ולא מנגנון פיקוח פיתח הצוות פרוטוקולים והגדיר את התצפיות "**ביקורי השראה**" – ביקורים לימודיים בשיעורים בכיתות שייתנו הזדמנות למורים הצופים לבחור מה ניתן ללמוד מהם. בהמשך הוצג הרעיון למליאת צוות בית הספר, והוא יושם גם מחוץ למעבדה. כך יוזמה שנתפסה שולית בתחילת דרכה יצרה נתיב חדש של שיתוף מקצועי רחב.

הפרקטיקה "שקיפות רדיקלית" שצמחה באותה מעבדה שפיתחה את ביקורי ההשראה הציעה מודל ייחודי לקשר של מחנכים ומחנכות עם ההורים. לפי המודל שגובש צוותי החינוך ישתפו את ההורים אחת לחודש בתמונת המצב הכיתתית בסוגיות מורכבות כמו הצקות, שיח פוגעני ואתגרי אקלים. תמונת המצב בסוגיות אלו נשענה על כלי מיפוי ועל נתונים. עיקר החידוש בפרקטיקה היה אופן השימוש בנתונים אלו – הם לא נותרו ברשות צוותי החינוך בלבד, אלא שוקפו להורים בשיח במטרה לרתום אותם לטפל באתגרים השונים ולרכוש את אמונם לצורך התמודדות מיטבית עם קשיים חברתיים-רגשיים בכיתה.

לא כל המעבדות יצרו רעיונות יש מאין. כך למשל מעבדה באחד מבתי הספר היסודיים שמה לה למטרה לשפר את המהלך הפדגוגי "שלוש מורות לשתי כיתות" שכבר ניזום בבית הספר שבו פעלה, והיא השתלבה בתהליכי היישום וההטמעה שלו. ברקע לשינוי זה היו המחסור במורים וחווית השעמום בשיעורים שעליה דיווחו התלמידים. במענה לכך יזם בית הספר שינוי עומק שבו התכנסו שתי כיתות ללמידה משותפת בהנחייה של שלושה עד ארבעה אנשי צוות. הלמידה במתכונת זאת הייתה בעצם למידה שכבתית. היא הייתה מגוונת, דינמית והשתנתה בהתאם לצרכים: לעיתים צוות ההוראה חילק את השכבה לקבוצות למידה קטנות שמספר הלומדים בהן היה קטן ממספר התלמידים בכיתות המקוריות, לעיתים הוא הוציא תלמידים ללמידה פרטנית. מבנה לימודים זה אפשר לצוותים לבטא את החוזקות שלהם: מורה שהתקשתה למשל בהוראת כיתה גדולה קיבלה אפשרות ללמד קבוצות קטנות, בשעה שמורה אחר ניהל את מרחב הלמידה כולו. מנהל בית הספר, סגניתו והמלווה מטעם ארגוני ה-SEL גייסו את המעבדה לתמוך במבנה למידה זה. המעבדה סייעה לדייק את המודל, לפתח לו כלים, ללוות את היישום בשטח ולחברו לעקרונות ה-SEL.

מעבדות נוספות קידמו מגוון של יוזמות מקוריות ויצירתיות. להלן נפרט בקצרה קומץ מהן מתוך כ-25 יוזמות שונות:

- הוקמה "סיירת חברתית" של ילדים בכיתה ד'. ילדי הסיירת הסתובבו בזוגות ברחבי בית הספר בהפסקות. כל זוג היה אחראי על אחת מכיתות א'–ב'. הם סייעו לילדים שהתקשו למצוא חברים או לשחק יחד.
- קודם תהליך עומק לבחינת המבנה של ישיבות ההנהלה בבית הספר. הוחלט על סדר יום מחייב בישיבות שיבטיח סדר, ארגון, ומתן אפשרות לכל המשתתפים להביע את עצמם באופן מועיל.

- למערכת השעות נוסף שיעור שבועי שהוקדש כולו לעיסוק במיומנויות רגשיות-חברתיות.
- גובשה תוכנית בשם "ה-BOX" הכוללת סדרת פעילויות בקבוצות קטנות של חמישה עד שמונה תלמידים בגילאי חטיבת הביניים לחיזוק קשרים אישיים וליצירת שיח פתוח על סוגיות רגשיות וחברתיות.
- הוקם "קמפוס מעברים" – תלמידי כיתה ח' ליוו את תלמידי כיתות ו' לקראת המעבר לחטיבת הביניים. בד בבד, תלמידי כיתה ט' ליוו את תלמידי כיתה ז' שהגיעו לחטיבה. הליווי התבטא בכך ששניים עד ארבעה תלמידים נכנסו לכל כיתה מספר פעמים בשנה והעבירו פעילויות שונות שעסקו בהסתגלות ובמעברים.
- נערכו מפגשי למידה של תלמידים בתיכון עם תלמידים מחוץ לחבורות שלהם. התלמידים נפגשו בבתי הספר ובבתייהם כדי ללמוד יחד למבחן.
- יחידות לימוד העוסקות בתכנים חברתיים ורגשיים שולבו בשיעורי מתמטיקה בתיכון. התכנים כללו נושאים תאורטיים כמו למידה מטעויות ודפוס חשיבה מתפתח, וכן משימות לחיזוק שיתופי פעולה כמו הכנת חדרי בריחה מתמטיים בקבוצות.
- נערכו מעגלי מורים ומעגלי תלמידים (חמישה עד שמונה משתתפים במעגל) לצורך דיון בסוגיות רגשיות.
- ערכות משחקים להטמעת מיומנויות SEL פותחו ושולבו בפעילות בחווה חקלאית שעובדת עם בתי הספר בגני תקווה. הערכות כללו שאלות לשיח בתחילת המפגשים ובסיומם, ומשחקים המחברים בין המפגש עם הטבע ועם הסביבה בחווה החקלאית לתרגול מיומנויות חברתיות ורגשיות.
- פותחו מערכי שיעור לצוותי ההוראה לקראת חלוקת התעודות בחטיבת הביניים. מערכי השיעור הדגישו שימוש בשפה המטפחת דפוס חשיבה מתפתח. למשל הביטוי "עדיין לא" אפשר לתלמידים לראות בקושי חלק מתהליך למידה ולא ביטוי לחוסר יכולת. במקום שתלמיד יאמר "אני לא טוב במתמטיקה", הוא יאמר "עדיין לא הצלחתי בנושא הזה ואני יכול להשתפר אם אתרגל ואקבל עזרה". לצד זאת הוצע לעודד שיח שעוסק בהתקדמות ובתכנונה בשאלות כגון: "מה השתפר?" מה יעזור לך להתקדם מכאן?" גישה זו הוצעה לתלמידים הזדמנות לפתח את יכולותיהם, ושיקפה להם שהתעודה היא נקודת מוצא להמשך למידה וצמיחה.

מידת ההשפעה של כל מעבדה בית ספרית הייתה תלויה בחיבור תוצריה לסדירות בבית הספר ולמידת המעורבות הניהולית. בבתי ספר רבים חיזקו ההנהלות את המעבדות שכן הן ראו בהן כלי לקידום יוזמות ולפיתוח פרקטיקות. אחד מהמנהלים הסביר את חשיבות המעבדות בעיניו: "אני לא חושב שיכולתי להגיע למודלים האלה ללא המעבדות". בתגובה לשאלה אם המעבדות אפשרו את הצלחת המודל שהוא ניסה להטמיע בבית הספר, הוא הגיב ללא היסוס: "אפשרו, אפשרו, אי אפשר לקחת את זה מהן".

לצד המעבדות הבית ספריות נערכו גם השתלמויות SEL עירוניות למורים מקצועיים, למשל השתלמות למורים לחינוך גופני ולמורים למתמטיקה. אף על פי שהשתלמויות אלו פעלו באותה מתכונת של המעבדות הבית ספריות התקשו המשתתפים בהן לפתח רעיונות SEL מועילים. הסיבות לכך היו בין היתר קשיים ארגוניים לתאם מפגשים קבועים שלא היה אפשר לאכפם כפי שנעשה במעבדות הבית ספריות, ותחושה של חלק ממשתתפי ההשתלמויות שהם לא נתרמו מהפעילות.

מנגנון ההערכה והעבודה עם נתונים

לצד המעבדות נבנה מנגנון להערכה ולמידה המבוסס על נתונים, על מיפויים ועל כלי הערכה, והוא העביר את תוצריו לכל בתי הספר. חלקם השתמשו בנתונים האלה לצורך קידום הפעילות במעבדות – לשיפור תהליכי הלמידה וקבלת ההחלטות, לדיוק של "כאבי הבטן" ולבחנה של המענים שפיתחו. תהליכים אלו הפכו את ההערכה לכלי מרכזי של השותפות משלביה המוקדמים, והיא סייעה לחבר בין העבודה המקומית במעבדה למציאות בכיתה, בבית הספר וברשות.

אחת מהמראיינות תיארה את תרומתו של מנגנון ההערכה שהשימוש בו נעשה בתיאום עם רכזת ההערכה בבית הספר: "... המעבדות השונות נעזרו במיפויים בית ספריים, בראיונות מיקוד עם תלמידים וצוותים, בתצפיות בשיעורים, בשאלוני עומק, בנתוני אקלים משנים קודמות..." [לכן] הפיתוח הפך למדויק הרבה יותר..."

אך ההתחלה לא הייתה קלה כלל. מנהלים ומפקחים העלו בשנה הראשונה הסתייגויות סביב השאלות מי אמור לעסוק בנושאים חברתיים-רגשיים, כיצד נכון לאסוף נתונים בתחום רגיש זה, וכיצד יש לשמור על הגבול בין עבודת החינוך לבין אבחון או טיפול. לאורך הדרך

התחדדה ההבחנה שהמיפוי אינו מאבחן חוסן או מצוקה נפשית, אלא התמודדות עם קושי. תובנה זאת גיבשה ודייקה את ההגדרה של עבודת ארגוני ה-SEL: עבודתם לא הוגדרה עבודה טיפולית. תחת זאת נקבע כי בסמכותם לעסוק בפיתוח של פדגוגיה ושל פרקטיקות שיסייעו לצוותי החינוך לתמוך בהתמודדות של תלמידיהם עם קשיים. הבחנה זו שמיצבה את ההערכה במעמד של כלי חינוכי יצרה אמון רב במהלך, ורתמה אליו את גורמי הסמכות מכל הרמות במערכת החינוך בעיר.

כדי לחבר את ההערכה לעבודה הבית ספרית הלכה למעשה מונו רכזות הערכה בכל בתי הספר. היו אלה מורות נבחרות שעברו הכשרה ייעודית כדי לשמש חוליה מקשרת בין הגורמים השונים: צוות ההערכה של השותפות, המעבדות, הנהלות בתי הספר וצוותי החינוך. הרכזות היו הגורם הראשון בבתי הספר שקיבל את הנתונים מכיוון שהן הכירו את ההקשרים, את הצוותים ואת הרגישויות המקומיות. בליווי ארגוני ה-SEL סייעו הרכזות לבחור כלי מדידה מתאימים, לבחון ממצאים, לפרשם ולדייק את כיווני הפעולה בהתאם. התוצאות החיוביות של תהליך עבודה זה ניכרו בעיקר בבתי הספר שבהם הרכזות היו חלק מצוותי ההנהלה או שהנהלה שילבה אותן בתהליכי קבלת ההחלטות.

אחד מהכלים שתמכו בתהליך עבודה זה היה מערכת טכנולוגית שאפשרה איסוף נתונים ועיבודם המהיר לתוצאות שפורטו לפי רמות הסתכלות – החל ברמת בית הספר, עבור לרמת השכבה וכלה ברמת הכיתה. הנתונים המעובדים שימשו בסיס לשיחות מקצועיות על דרכי פעולה אפשריות, ובכך הם תרמו מעבר להצגת תמונת מצב בלבד. גישה זאת של שימוש בנתונים סייעה לצוותי החינוך, להנהלות בתי הספר ולמעבדות לזהות דפוסים, לשאול שאלות מדויקות ולבחון את המשך הדרך.

בתי הספר פיתחו דרכים שונות לאיסוף נתונים ולהסקת מסקנות מהם. אחד מבתי הספר למשל העביר את שאלוני המיפוי באירוע רחב של שולחנות עגולים, וכך הפך את איסוף הנתונים להזדמנות לשיח עם צוותי החינוך. בבית ספר זה נותחו גם שאלונים בכלי בינה מלאכותית, וניתוח הממצאים נעשה בפורום למידה של חקר המוח. חלק מבתי הספר פיתחו שאלונים משלהם בהתאם לצרכים שהציפו המעבדות. "המנהלים והצוותים בבתי הספר השונים עבדו באופן שיטתי ונלהב עם נתוני ההערכה". כך הסבירה מרואיינת שתיארה את חשיבות כלי ההערכה.

ההתלהבות שהיא תיארה הפגיעה את מובילי השותפות שכן הם חששו בתחילת הדרך שכלי ההערכה יעוררו התנגדות משום שייתפסו שיפוטניים ומאיימים.

כך הפכה ההערכה לרכיב ששירת הן את הרובד המקומי הן את הרובד הרשותי. היא נתנה כלים לצוותי החינוך לתרגם תחושות כלליות לשאלות פעולה, ואפשרה לרשות לזהות צרכים ודפוסים בכמה בתי ספר.

הובלת המהלך בדג הרשות

בסוף השנה השנייה של המהלך חל שינוי במעורבות של ראש אגף החינוך בשותפות. לאחר חודשים של ניסוי וטעייה לגבי הגורם הנכון להובלה של קהילת המנהיגות החינוכית קיבל עליו ראש האגף את המשימה. הוא החל לבחון יחד עם הקהילה כיוונים עירוניים לקידום ה-SEL שיתווספו למעבדות הבית ספריות. בשלב זה התחבטה הרשות בשאלה איזה מהלך SEL כלל עירוני נכון לקדם כך שהשפעתו תהיה רחבה מעבר להפצת תוצרי SEL מבית ספר אחד למשנהו. בתהליך חשיבה בנושא שנעשה עם יועץ אסטרטגי שהחל באותה תקופה ללוות את השותפות עלו שאלות נוספות: כיצד לחבר בין פיתוחי SEL מקומיים שנוצרו במעבדות הבית ספריות לבין שפה עירונית? כיצד ניתן להפכם למוקדי פעולה משותפים? איזה תנאים ארגוניים ברמת הרשות יאפשרו לעגן את ה-SEL בשגרת בתי הספר?

בד בבד סייע מטה אורחא לרשות לנסח "מגדלורים" – העקרונות והערכים המרכזיים שישמשו מצפן חינוכי של הרשות ושיקבעו את סדר היום החינוכי בגני תקווה. מהלך זה נעשה בהובלה של ראש אגף החינוך בשיתוף ראשת העיר וכלל גורמי החינוך בעיר: הנהלות בתי ספר, צוותי חינוך כולל חינוך בלתי פורמלי והורים. שלושת המגדלורים שנבחרו בתהליך זה היו: **אחריות אישית וחברתית, חוסן, צמיחה והתפתחות**. עוד קודם לניסוח המגדלורים נבחרו שלוש מיומנויות SEL שעמדו בבסיס המהלך: **מסוגלות עצמית, מודעות ואכפתיות חברתית, קבלת החלטות אחראית**. מיומנויות אלו טופלו בשגרה ברוב בתי הספר. עם סיום התהליך של ניסוח המגדלורים, המשיך לפתח כל בית ספר בעיר מעני SEL המותאמים לצרכיו מתוך זיקה למגדלורים ולמיומנויות ה-SEL שתעדפה הרשות.

ככל שהשיח הרשותי התקדם התברר שלא די בפיתוח פרקטיקות מקומיות או בצוותי חינוך מחויבים כדי שה-SEL תקבל מקום ממשי בשגרה של בתי הספר. עלה צורך לעסוק גם בסדירויות: בזמן המוקצה לנושא במערכת השעות, במבנה יום הלמידה, בסימון בעלי תפקידים שיעסקו בכך. השאלה שהעסיקה את הרשות כבר לא הייתה אילו פרקטיקות SEL כדאי לפתח, אלא מהם התנאים המערכתיים הנכונים שיאפשרו לפרקטיקות כאלו להתקיים ולצלוח את מבחן הזמן.

כדי לתרגם את השאלה הזאת לשטח בחרה קהילת המנהיגות החינוכית שלושה כיווני פעולה רשותיים לאחר שיח בנושא עם היועץ האסטרטגי. כל בית ספר התבקש לבחון איזה כיוון מבין השלושה מתאים לו וכיצד יוכל לממשו. בתי הספר בחרו שניים מכיווני הפעולה שהצריכו שינוי בסדירויות העבודה בבתי הספר:

כיוון הפעולה הראשון כונה "**היום אני רק מחנכת**". הוא עסק בהרחבת מקומם של צוותי החינוך בתהליך החינוכי. הרעיון העומד מאחוריו הוא מתן תוספת זמן ניכרת לעבודה החינוכית שתוקדש לשיחות אישיות עם התלמידים ולמפגשים עימם בקבוצות קטנות, לקשר עם הורים, להתייעצויות עמיתים, לטיפול באקלים הכיתתי ולטיפול תחושת השייכות. כיוון פעולה זה אפשר למקם את עבודת החינוך במרחב מוגדר בשגרת בית הספר ולא לדחוק אותה לשוליים.

כיוון הפעולה השני שבחרו כונה "**שתי כיתות ושלוש מורות**". הוא עסק בשינוי שיטות ההוראה והלמידה בבית הספר. כיוון פעולה זה צמח מתוך התנסות באחד מבתי הספר ברשות שעליה סיפרנו בפרק על הישגי המעבדות בשטח. הוא אפשר גמישות בארגון הלמידה: עבודה בקבוצות, חלוקת אחריות בין אנשי הצוות, התאמה טובה יותר לצורכי התלמידים, פיתוח מיומנויות SEL וחיזוק עבודת הצוות סביב ההוראה. שינוי הסדירות בכיוון פעולה זה לא היה מטרה כשלעצמה אלא אמצעי ליצירת תנאים לפדגוגיה אחרת, לחיזוק הקשר עם התלמידים, לטיפול תחושת המסוגלות ולקבלת אחריות אישית.

כיוון הפעולה השלישי עסק **בעבודה עם ההורים**, אך באותו שלב אף לא אחד מבתי הספר בחר בו להיות המסלול המרכזי למימוש. בחירה זו אינה מבטלת את חשיבותו של הקשר עם ההורים במהלך כולו, אך היא מלמדת כי בשלב הניסיון הראשון להרחבה ברמת הרשות נטו בתי הספר לבחור בכיוונים שנתפסו קשורים ישירות לעבודה הבית ספרית.

בראיית הרשות שני כיווני הפעולה שבחרו בתי הספר ביטאו ניסיון לחבר בין שפה עירונית משותפת לבין מימוש בית ספרי. הרשות מצידה הקפידה לא להכתיב מודל אחיד, וכל בית ספר התאים את כיוון הפעולה שבחר בהתאם לרוח בית הספר ולתפיסותיו.

במקביל לעיסוק בכיווני הפעולה העירוניים המשיכו לפעול המעבדות הבית ספריות במסלול הפיתוח המקומי שהחל בשלבים מוקדמים יותר. כך נשמרה בשותפות תנועה כפולה: מצד אחד מגמה של הרשות להגדיר שפה וכיווני פעולה משותפים, מצד שני מרחב התאמה ליישום מקומי מגוון שבו נמשך הפיתוח הבית ספרי הצומח מתוך תנאי השטח.

בסיום השנה השלישית ארגנה הרשות יריד תוצרי מעבדות שבו הציגו בתי הספר את הרעיונות, את הכלים ואת הפרקטיקות שהתפתחו במעבדותיהם. החשיפה ההדדית ביריד הייתה חשובה כדי להפוך את התוצרים המקומיים לידע גלוי במרחב העירוני המשותף. למרות שביצוע הרצון של צוותי החינוך ושל מובילי המדיניות בעירייה מהיקף העשייה שהוצגה לא פתר היריד את שאלת ההטמעה הרשותית. הוא סימן את הפוטנציאל לכך וגם את המורכבות שבחיבור בין פיתוח מקומי למהלך עירוני רחב.

מגבלות יישום למנגנוני המשכיות

שינוי התנאים למימוש

בסוף השנה השלישית לשותפות עברו שני הכיוונים הרשותיים "אני רק מחנכת" ו"שתי מורות לשלוש כיתות" לשלב התכנון המעשי לקראת שנת הלימודים הבאה. כל בית ספר ביצע שינוי בסדירויותיו בהתאם לכיוון שנבחר: יצירת מערכת שעות מותאמת, שינוי בחלוקת התפקידים של צוותי ההוראה, התאמת דרכי ההוראה. הנחת העבודה של בתי הספר הייתה שהם יקבלו מהרשות משאבים נוספים שיאפשרו את מימוש השינוי בסדירויות. אך באמצע חופשת הקיץ שבין השנה השלישית לשנה הרביעית לשותפות עדכנה הרשות את קהילת המנהיגות החינוכית כי המשאבים שבתו הספר ציפו להם לא יעמדו לרשותם בהיקף שתוכנן. זה היה רגע משברי במהלך. בתי הספר שחלקם כבר הספיקו להיערך בהתאם לתוכנית נאלצו לבחון מחדש את התכנון כולו לקראת שנת הלימודים שעמדה בפתח. משבר זה הדגיש את מגבלות הרשות במימוש

שינויים התלויים בתקציבים חיצוניים, בהקצאות ובהסדרים שאינם מצויים בשליטתה.

בתחילת השנה הרביעית, בעקבות המיקוד האסטרטגי החדש של יד הנדיב באוכלוסיות ממעמד סוציו־אקונומי נמוך הוחלט כי השותפות תסיים את פעולתה בסוף אותה שנה ולא בשנה החמישית כפי שתוכנן תחילה. כעת נאלצה רשות גני תקווה להתמודד עם שני אילוצים מרכזיים שנכפו עליה בבת אחת. אילוצים אלו צמצמו את האפשרות להמשיך במסלול המקורי המתוכנן למימוש רחב של שינויי הסדירות. הרשות, ארגוני ה־SEL ובתי הספר היו צריכים בשלב זה לתכנן מחדש מה ניתן לשמר מהתכנון המקורי, ואילו שיטות פעולה יאפשרו ל־SEL להמשיך להתקיים גם לאחר סיום הליווי החיצוני.

משבר קיומי?

היה ניתן לצפות בשלב משברי זה שתהליך השינוי המערכתי בבתי הספר ידעך או יאבד מתנופתו, אך חששות אלו התבדו עד מהרה. בבתי ספר רבים בעיר לא ויתרו על השינויים הדרושים ליישום הכיוונים שבחרו. הם המשיכו בתהליך היישום, והתאימו אותו למשאבים שעמדו לרשותם. חלקם צמצמו את היקף השינוי במערכת השעות, בתפקידי הצוותים ובארגון העבודה הבית ספרית. אחרים המשיכו להעמיק בפיתוחים מקומיים במעבדות, ויישמו תוצרים ופרקטיקות שכבר החלו להבשיל ושניתן ליישם בסדירות הקיימות.

שלב חדש זה ששימר את כיווני הפעולה של הרשות התגבש בזכות העובדה שצוותי ההנהלה לא ראו בכיוונים אלו דרישה חיצונית בלבד. העבודה בקהילת המנהיגות החינוכית, העיסוק במגדלורים והחשיבה על שינויי הסדירות יצרו אצלם מחויבות פנימית לשינויים הדרושים בבתי הספר שבניהולם, ולכן הם חתרו לממשם למרות המגבלות החדשות. נוסף על כך, המעבדות הבית ספריות כבר נטמעו בשגרת העבודה של בתי ספר רבים, והן לא נחשבו מנגנון חיצוני של השותפות או מרחב שמתקיים כל עוד ארגוני ה־SEL מלווים אותו. תחת זאת הן הפכו למרחב מוכר שכלל פיתוח, למידה, עיבוד צרכים והתנסות בפרקטיקות.

אחד מהגורמים שחיזקו את ההנהלות בהחלטה לשמר את מהלכי ה־SEL בבתי הספר היה "דוח מדידת T3" (לינצ'בסקי, 2026) שריכז את ממצאי ההערכה של השותפות לאחר שלוש שנים של פעילות. דוח זה

שיקף התקדמות בעיקר בקרב צוותי החינוך במדדים יכולת התמודדות עם קושי, אמפתיה, יחסיהם של הצוותים עם התלמידים ועם ההורים. השינוי בקרב אוכלוסיית התלמידים היה מתון יותר. בקרב תלמידי התיכון שוקפה התקדמות במדדים ניהול עצמי, קשרי מורה-תלמיד, מניעת בריונות, דיווחי התלמידים על פרקטיקות מקדמות SEL של מוריהם. בכך נתן הדוח תוקף לעשייה שהצטברה עד לאותה נקודה.

ניתן לראות אפוא כי עם סיומן של שלוש שנות שותפות הלמידה הרגשית-חברתית כבר לא נחשבה פרויקט חולף בגני תקווה. היא הייתה עוגן חינוכי בעיר שהרשות המקומית ביקשה לפתחו. אומנם מהלכי ה-SEL עדיין לא היו מעוגנים בכל הסדיריות, והכיוונים הרשומים טרם מומשו כמתוכנן, אך הם היו כבר חלק מהשפה המקצועית של הרשות ושל בתי הספר וחלק מקונסנזוס שלפיו בתי הספר הם הגורם שעליו מוטל לטפל בנושאים אלו. לכן כאשר תנאי היישום השתנו לא עסקו כלל בשאלה אם ממשיכים לעסוק ב-SEL. תחת זאת השאלה שעל הפרק הייתה כיצד להמשיך לעסוק ב-SEL בשנה הרביעית והאחרונה לשותפות ולאחר סיומה. אחת מהמראיינות הסבירה את הלך הרוח ברשות בנושא זה באותה תקופה: "הם ממש נערכים לקראת השנה הבאה. זה חשוב להם שזה ימשיך. הם מבינים למה הם רוצים שזה ימשיך, איך להמשיך עם זה. הם עושים הרבה למען זה שזה ימשיך".

מנגנוני המשכיות

המשך העיסוק ב-SEL בתנאים החדשים היה הישג חשוב כשלעצמו, אך ככל שהתקרב מועד הסיום של השותפות בשנה הרביעית הלכה והתחדדה השאלה כיצד תוכל המערכת המקומית להמשיך ולמלא את המשימה לבדה. כדי לשמר את ה-SEL בלתי תלויה היה צריך למנות בעלי תפקידים ייעודיים לנושא, לארגן מרחבי למידה, ולקדם סדיריות תומכות.

אחד מהצעדים הבולטים בהיערכות של השותפות לסיום הליווי של ארגוני ה-SEL היה מינוי מורות לתפקיד רכזות SEL בבתי הספר. תפקידן הוגדר לסייע בשימור תחום ה-SEL בבתי הספר, לחבר בין העבודה המקומית לכיוון הפעולה העירוני הרחב, ולשמש כתובת מקצועית שתוכל להמשיך לעסוק ב-SEL גם לאחר שהליווי החיצוני יצטמצם. הרכזות החלו לפעול במסגרת פורום רכזות SEL, והן השתלמו בתחום. הכשרתן המתמשכת נועדה ליצור מרחב משותף ללמידה, לשיתוף,

להיוועצות ולחיבור בין בתי הספר. אם בשלב הקודם שימשה קהילת המנהיגות החינוכית מרחב מרכזי לגיבוש הכיוון הרשותי, בשלב זה נועד פורום רכזות ה-SEL לתמוך בשימור השוטף של התחום, להגדיר את כיווני הפעולה, ולאפשר לבעלי התפקידים ללמוד זה מזה, להתמודד עם קשיי היישום, ולשמור על קשר בין העשייה בבית הספר לשפה העירונית המשותפת. מינוי הרכזות והקמת הפורום המקצועי שלהן היו ביטוי מובהק להעברת האחריות מארגוני ה-SEL אל בעלי תפקידים מתוך בתי הספר עצמם.

גם אופי המעבדות בבתי הספר החל להשתנות לקראת סיום השותפות. אומנם הן המשיכו לשמש מרחב לפיתוח של רעיונות ושל פרקטיקות, אך בהדרגה הן נעשו גם זירה לבנייה של יכולת פנימית. רכזות ה-SEL הגבירו את מעורבותן בעבודת המעבדות ובהובלתן, ליוו את המשך הפיתוחים שלהן, וחיברו אותן להנהלות בתי הספר ולצוותים. בד בבד החלה להיווצר העברה הדרגתית של תחומי אחריות מהמנחים שליוו את המעבדות מטעם הארגונים היועצים אל בעלי תפקידים בבתי הספר. העברה זאת סימנה נקודת מפנה חשובה: מהסתמכות על ליווי חיצוני ועל מסגרת השותפות לבניית יכולת מקומית שתוכל להמשיך את המהלך גם לאחר סיומה של השותפות. עם זאת, לכולם היה ברור שצעדים אלו מספקים תשתית ראשונית בלבד והם אינם מספיקים לטווח הארוך.

לצד בניית מנגנוני המשכיות בתוך בתי הספר הרחיבה השותפות את המהלך אל ההורים במרחב הקהילתי. כאמור, בתי הספר לא בחרו ביחסים עם ההורים כמסלול מרכזי ליישום. כך קרה שבשנה הרביעית חזר כיוון פעולה זה במתכונת של מהלך עירוני קהילתי רחב.

אחד מהאתגרים שליוו את השותפות מראשית הדרך היה הקשר בין הורים ותלמידים לצוותי החינוך. יוזכר כי "כאבי הבטן" המקומיים בגני תקווה כללו ריבוי פניות של הורים לצוותי החינוך, להנהלות בתי הספר, לאגף החינוך ואף לראשת העיר סביב סוגיות חברתיות-רגשיות ולימודיות. מנקודת המבט של השותפות ושל צוותי החינוך שיקפו פניות אלו דפוס רחב של מעורבות הורית מגוננת. הם סברו שמעורבות זו מצמצמת את ההזדמנויות של הילדים להתמודדות עצמאית עם אתגרים, עם תסכולים ועם קשיים יומיים. מכיוון שמובילי המהלך ביקשו לעסוק ב-SEL ברמת הרשות ולא להתמקד רק בהיבט התוכן

הפדגוגי היה עליהם להתמודד גם עם הזירה ההורית ועם האופן שבו דפוסי הקשר בין הורים, תלמידים וצוותי חינוך משפיעים על היכולת של בתי הספר לקדם את התמודדות הילדים עם קושי.

מתוך הצורך הזה הוקמה מעבדת הורים עירונית שהתכנסה לחשיבה משותפת כבר בשנה השנייה של המהלך. העבודה בה התפתחה בהדרגה: תחילה בלמידה ובבירור צרכים, ובהמשך בפעולות מצומצמות הכוללות מפגשים עם הורים, הרצאות להורים, ופעילויות בהשתתפות הורים וילדים.

פריצת הדרך הייתה בשנה הרביעית לשותפות (שנת הלימודים תשפ"ו, 2025–2026). נציגי מעבדות ההורים ויושבי הראש של הנהגות ההורים החליטו לערוך סדנאות SEL במפגשי הורים בבתים מארחים. רעיון זה שאחד מארגוני ה-SEL יישם אותו בהצלחה ברשות אחרת נתקל תחילה בספקנות. בפועל התנדבו עשרות הורים לארח מפגשים אלו, והם אף הסכימו לעבור הכשרה לקראת העברת הסדנאות. כך, ב־48 סלוני הורים ברחבי העיר נערכו עשרות סדנאות. תרומתן הייתה ביצירת התרחשות עירונית רחבה סביב נושאים חברתיים־רגשיים, וכן בהגברת מעורבות ההורים בעשייה ובהפיכתם לשותפים פעילים בה. סלוני ההורים מימשו את חזון הרשות להסב SEL מקומית שפותחה במעבדה ולקדמה ברחבי הקהילה.

במבט לאחור השנה הרביעית לשותפות בגני תקווה הייתה שופעת פעילות SEL. באופן בלתי צפוי הועילו מגבלות היישום, שכן הן חשפו את הצרכים הדרושים להמשך קיום ה-SEL. התמורות שחלו בשנה הרביעית בהתנהלות השותפות מאפשרות לנו לבחון כיצד שינוי חינוכי־רשותי מתפתח בפועל: הוא אינו יישום פשוט של תוכנית, אלא תהליך שלם הכולל גילוי, מיצוי, התאמה ושינוי צורה. חלק ב' יציע מסגרת מושגית להבנת דרך הסתכלות זו.

ב. הבנת הסיפור

בחלק א' תיארנו את התפתחותה של שותפות גני תקווה החל ב"כאבי הבטן" המקומיים ובמחסום דלת הכיתה, דרך הקמת המעבדות וגיבוש מנגנון ההערכה, וכלה במעבר למהלך רשותי רחב ולעיסוק בקיימות. כדי להבין את התפתחות השותפות על כל רבדיה ניעזר במושג תאורטי: המתח בין גילוי למיצוי.

המתח בין גילוי למיצוי

דמיינו אדם בקזינו שניצב מול מספר מכונות מזל. הוא מתחיל למשוך ידית של מכונה אחת, אחר כך ידית של מכונה שנייה, ואז ידית של מכונה שלישית. בהדרגה הוא לומד מה הסיכוי לזכייה בכל אחת מהמכונות. כעת הוא ניצב מול דילמה: אם ימשיך לפעול בדרך זו, הוא יבלה חלק ניכר מזמנו במשיכת ידיעות של מכונות שלא יניבו תוצאות טובות. לעומת זאת אם יתמקד במכונה שהניבה את התוצאה הטובה ביותר, ייתכן שידלג על מכונה אחרת שעשויה להיות בעלת סיכויי זכייה גבוהים יותר. הדילמה העומדת לפניו היא אם להמשיך לקבל עוד מידע על המכונות, או לנצל את המידע שיש כבר ברשותו כדי לנסות לזכות כמה שיותר פעמים.

בספרות העוסקת בלמידה ארגונית דילמה זו מכונה המתח בין גילוי למיצוי (exploration-exploitation trade-off). במונחים ארגוניים, גילוי הוא אוסף של פעולות הכוללות חיפוש, ניסוי, פיתוח אפשרויות חדשות, למידה מתוך אי-ודאות. מיצוי הוא שימוש בידע שכבר נצבר כדי לייצר פעולה יציבה, עקבית ובעלת תועלת ממשית לארגון או למערכת (March, 1991). ארגונים זקוקים לשני המהלכים האלה. גילוי מאפשר להימנע מקיבעון בדפוסים קיימים, ומיצוי מאפשר לתרגם רעיונות, תובנות וניסויים לפעולות. ארגונים נעים בין שני הקטבים: בתחילת הדרך נדרשת בדרך כלל השקעה רחבה בגילוי, ובהמשך מתגבר הצורך במיצוי. גם אז תהליכי הגילוי אינם נעלמים לגמרי, והם ממשיכים להתקיים לצד מאמצי העיגון וההרחבה. נמחיש איזון כזה בדוגמה מהטבע: מושבת

נמלים נדרשת לאזן בין השקעת מאמץ באיתור מקורות מזון חדשים לבין ניצול מקורות מזון שכבר נמצאו. גם לאחר שמצאו מקור מזון, חלק מהנמלים ממשיכות לחפש אחר מקורות מזון נוספים. כך נשמר איזון בין הרחבת המידע של המושבה לבין הגדלת כמות המזון המובאת אל הקן.

שאלת העיתוי היא אחת השאלות הקשות במתח מסוג זה. מעבר מוקדם מדי לשלב המיצוי עלול לקבע אסטרטגיה שעדיין לא נבחנה לעומק, ולצמצם אפשרויות טובות שעשויות להתגלות בהמשך. ואילו שהייה ממושכת מדי בשלב הגילוי עלולה להשאיר את הארגון במצב מתמשך המתאפיין בחיפוש, בניסוי ובפיתוח, ללא יכולת לתרגם את הידע שנצבר לפעולה יציבה. לכן המתח בין גילוי למיצוי מתמצה בשאלת האיזון: כמה זמן נכון להמשיך ללמוד, מתי נדרשת הכרעה, ומהם הסימנים לכך שרעיון בשל לעיגון רחב.

בהקשר הבית ספרי גילוי הוא חיפוש אחר רעיונות חדשים ולמידה של המציאות הבית ספרית עצמה: מהם החסמים שמונעים שינוי, אילו פרקטיקות יכולות להתאים להקשר המקומי, מה מעורר התנגדות, ומהם התנאים שבהם רעיון פדגוגי יכול להפוך למעשה חינוכי. בהתאם מיצוי הוא שימוש בידע שכבר נצבר ועיגון של אותו ידע בתוך שגרת הפעולה של בית הספר או של הרשות: בתפקידים, בסדירויות, בזמן העבודה המוקצה לצוות, בפרקטיקות ההוראה, במנגנוני ההערכה ובתחושת הבעלות של אנשי השטח. המעבר מגילוי למיצוי קשור אפוא לעומק השינוי, לקיימות שלו, לתחושת הבעלות של אנשי השטח ולאופן התאמתו להקשר המקומי (Coburn, 2003; March, 1991; Bryk et al., 2015).

גילוי ומיצוי בגני תקווה

שותפות גני תקווה נדרשה לבחור בין למידה, פיתוח וגילוי של אפשרויות חדשות לבין התמקדות בכיוונים ספציפיים, עיגונם בשגרות היום יום של בית הספר ומימושם בפועל. שלב הגילוי בשותפות היה חיוני משום שהשותפות ביקשה לפתח מענים מהשטח בהתאם ל"כאבי הבטן", לחסמים ולתנאי הפעולה של בתי הספר, ולא להטמיע תוכנית SEL מוכנה מראש. המעבדות, תהליכי ההערכה והשיח המתמשך עם בתי הספר אפשרו לזהות צרכים, התנגדויות, אפשרויות פעולה ותנאים שלא היה אפשר לדעת אותם מראש. לכן הגילוי ששימש שלב מקדים להטמעה היה גם המנגנון המרכזי ליצירת ידע מקומי שעל בסיסו ניתן להתחיל בתכנון המיצוי.

הגילוי והמיצוי היו שתי תנועות שהתקיימו זו לצד זו, לא בנפרד. רעיונות שעלו במעבדות עברו תהליכי עיגון והרחבה, ובה בעת המפגש שלהם עם תנאי המימוש העלה שאלות חדשות: מה צריך להשתנות כדי שמימוש רעיון יצליח? מי צריך להיות שותף לרעיון? אילו סדירויות נדרשות למימוש? ומה ניתן ללמוד מיישומו של רעיון זה בשטח? כך הפכו ניסיונות המיצוי למקור נוסף של גילוי. הם חשפו מגבלות, אילוצים, התנגדויות ותנאים שלא היו גלויים בשלב הפיתוח הראשוני.

המיצוי והגילוי בגני תקווה התקיימו הן ברמת בית הספר הן ברמת הרשות, אך תוכן הגילוי והמיצוי השתנה בכל אחת מהרמות. נפתח בתיאור תהליכי הגילוי והמיצוי ברמת בית הספר, ולאחר מכן נעבור לרמת הרשות.

גילוי ומיצוי ברמת בית הספר

בשותפות בגני תקווה המנגנון העיקרי לתהליכי הגילוי והמיצוי ברמת בית הספר היו המעבדות. הן היו מרחב ארגוני שאפשר לצוותי החינוך להעמיק בסוגיות שהעסיקו אותם בהקשר הבית ספרי ולפתח להן מענה מותאם. הן חיברו בין שני סוגי ידע – התוכן הפדגוגי של ה-SEL והסדירויות של בית הספר. ארגוני ה-SEL הציעו שפה מקצועית, מושגים, כלים וניסיון מצטבר, וצוותי בתי הספר הציגו את המציאות בבית הספר המבוססת על היכרותם הקרובה עם מגוון גורמים: התלמידים, ההורים, שגרת העבודה, התרבות הארגונית, החסמים המקומיים. מתוך המפגש הזה נוצרו מענים שלא היה אפשר לתכננם מראש שכן הם התעצבו בתנאי הפעולה של כל בית ספר.

אחד מהמוראיינים הסביר את חשיבותם של תוצרי המעבדה בכך שהם היו "מותאמי שטח ומותאמי אתגרים ובעיות שעולות מהשטח". דבריו אלו מחדדים את מרכזיותה של פעולת המעבדה בבית הספר: היא שימשה מרחב שבו SEL תורגמה משפה כללית למענים מקומיים דרך עבודה משותפת של בעלי תפקידים שונים בבית הספר ומחוצה לו: מנחים, צוותי חינוך וצוותי הנהלה.

המעבדות תמכו בתהליכי הגילוי והמיצוי שהתבטאו בחיפוש אחר כיווני פעולה שונים, במתן מענים, בלמידה רחבה ובתמיכה במהלכי ההטמעה. הביטוי המעשי לכך היה שמלווי המעבדות נכנסו עם צוותי החינוך

לכיתות, סייעו להם להפיק לקחים ולתקן את הפרקטיקות שפיתחו. סוד כוחן של המעבדות היה אפוא בעיסוק בשתי האסטרטגיות גם יחד.

המעבדות בבתי הספר – מאילוי להבשלה

הנחת העבודה של חברת PIXAR לאנימציה ממוחשבת לסרטים היא שכל רעיון ראשוני לסרט הוא רעיון גרוע בתחילתו. הרעיון הופך למוצלח רק לאחר תהליך שיפור שגוזל זמן. הגיבור וודי בסרט "צעצוע של סיפור" היה בתסריט הראשוני דמות מרושעת שלא עוררה הזדהות, ורק לאחר מאמץ ממושך הגיעו לתוצאה שממנה נהנו המוני צופים ברחבי העולם (Catmull & Wallace, 2023). הנחת עבודה דומה מצאה את מקומה גם במעבדות בגני תקווה. האתגר המרכזי שעמד לפניו בדומה לכל אתגר העומד לפני קהילת למידה וצוות פיתוח היה כיצד להעמיק ברעיונות ראשוניים לצורך הבשלתם.

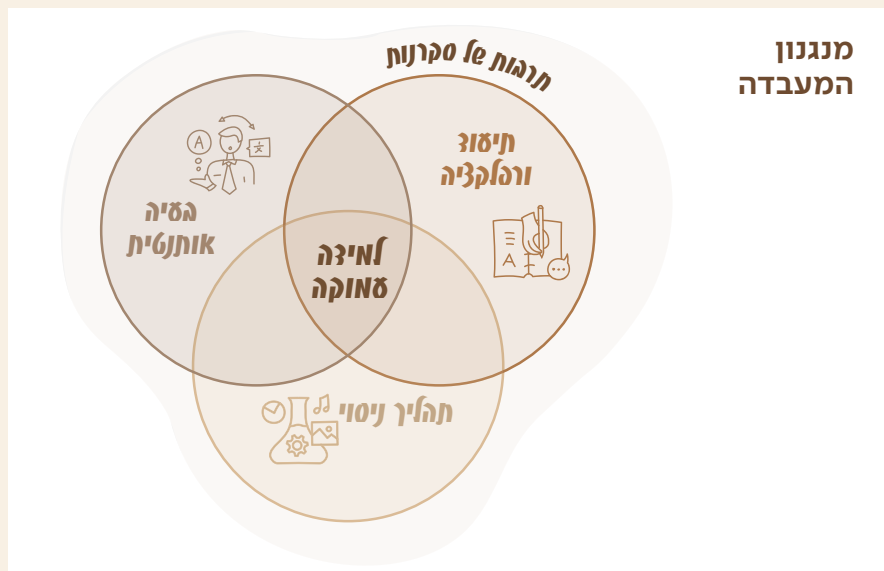
המעבר משלב הגילוי לשלב המיצוי במעבדות לא התרחש בבת אחת. כל הרעיונות שעלו בהן עברו תהליך הבשלה הדרגתי שכלל התנסות, בירור התנאים ליישום הרעיונות בהקשר המקומי ועיצובם לפרקטיקה יציבה. פתיחת קבוצת הווטסאפ במעבדה לטובת למידה הדדית של טיפוח מיומנויות SEL היא דוגמה לתהליך הבשלה. התנסות זאת פתחה אפשרות ללמידה חדשה אך גם חידדה את מגבלותיה: שיתוף כתוב אפשר העברת ידע אך היה קשה להפיק ממנו למידה עמוקה. מתוך ההתנסות הראשונית הזאת התפתח שלב הצפייה ההדדית בשיעורים שגם בו נדרשה עבודת הבשלה. זו הניבה את ביקורי ההשראה שהתמקדו בלמידה של הצופה. הגדרת המטרות ושינוי השפה היו חלק מהפיתוח עצמו. הם הגדירו מחדש את משמעות הפעולה ואת התנאים שאפשרו לצוותי החינוך להשתתף בה. בהמשך קיבל הרעיון אופי פדגוגי מובהק: נוסחו דפי הנחיה, הוגדרו מוקדי ההתבוננות של הצופה, ונבנה פרוטוקול לשיחה מקצועית בעקבות ביקור ההשראה. כך הפך רעיון ראשוני של שיתוף ידע לפרקטיקה שניתן לנסותה, לבדקה, לשפרה וליישמה בבית הספר בשגרה. ההבשלה של הרעיון לא הייתה עצם הפצתו, אלא התהליך המקצועי שבחן כיצד נכון ליישמו.

מנגנון המעבדה אפשר למספר רכיבים להצטלב, להשלים אחד את השני, ולאפשר להבשיל רעיונות ראשוניים. רכיבים אלו מקבילים לעקרונות המתקיימים במחקר מדעי:

- הגדרת בעיה – בחירת בעיה אותנטית מתוך השטח המחוברת לעולמם של התלמידים.

- ניסוי – בניית אב טיפוס, בדיקתו, שינויו במעבדה בהתאם לתוצאות, החזרתו לבדיקות נוספות. הניסוי היה תהליכי, הגילוי בו התחיל באי-ידיעה, הידיעה התבהרה בהדרגה תוך כדי ההתרחשות.
- תיעוד ורפלקציה – שיח רפלקטיבי, צילום ורישום של המהלך והתבססות על מנגנון ההערכה של השותפות היו המנגנונים שהפכו את הניסיון לידע שאותו יכלה המעבדה להעביר הלאה לקהל רחב יותר.
- סקרנות – במעבדות התפתחה תרבות המעודדת לחקור ולהתעניין, לטעות ולהתנסות, להעז לבדוק כיוונים חדשים, לשתף את חברי המעבדה בממצאים.

השילוב של כל המנגנונים האלה יצר ידע חדש ותובנות, שיפור מתמשך ולמידה. נוסף על כך, שלב הגילוי והבשלת הרעיונות חייב גישה מיוחדת. כפי שנבט הצומח בעציץ הוא עדין ופגיע ויש לגונן עליו כדי שיצמח, כך גם נכון לטפח רעיונות ראשוניים. שיפוטיות וביקורת מוגזמת עלולים למחוך אותם ולמנוע מהם לצמוח. חוקר ה-SEL מארק בראקט שהשפיע על עיצוב התחום כתב בספרו "Permission to Feel" (Brackett, 2019) כי במקום להיות שופטי רגשות עלינו להיות מדעני רגשות. כלומר במקום לשפוט את הרגשות שאנו ושאחרים חווים, טוב יהיה אם נבחן אותן מתוך סקרנות ועניין, נחקור אותן ונלמד מהן. עצתו זאת היא העיקרון הבסיסי של תהליכי מיינדפולנס ומדיטציה (הארט, 2016). זו הדרך שנקבעה לפעילות המעבדה, להיות המעטפת לשאר הרכיבים שתיארנו קודם לכן: להימנע מגישה של איתור פערים, ובמקומה להתבונן במציאות ולהעמיק בנתונים.



המעבדות בבתי הספר – חזנות האילוי

המעורבות של צוותי המעבדות בשלב הגילוי יצרה מוטיבציה ניכרת שתרמה לתחושת הבעלות שלהם על התוצרים שקידמו. הם נוכחו לדעת שלמידה רגשית-חברתית אינה מצטמצמת לתוכן שעליהם ללמוד או ליישם, אלא זוהי למידה שהם שותפים בחקר שלה, בפירוש תכניה ובעיצובם. ההשתתפות בזיהוי חסם, בניסוח בעיה ובפיתוח המענה לה יצרו את התנאים לתחושת הבעלות המקצועית: הרעיון המתפתח נחוה קשור לעבודת בית הספר ולא תוספת חיצונית לה. כך באה לידי ביטוי המוטיבציה המקצועית במחויבות להשתתף במהלך של הרשות, וברצון לפתח מענה רלוונטי, שימושי ומחובר לשגרת היום יום בבית הספר.

תחושת הבעלות שנוצרה במעבדות נבעה גם מהתנאים שאפשרו לצוותים לחוות את הפיתוח רלוונטי ואפשרי. הליווי שניתן למשתתפים אפשר להם להוציא לפועל את רעיונותיהם. הם זכו להנחיה מקצועית קרובה, למעורבות של הנהלת בית הספר, לסדירות במפגשים, לקשר עם מנגנוני ההערכה, ולתחושת ביטחון בחשיפת הרעיונות בכיתה, בחדר המורים ובשיחות עם ההורים. כל אלו חיזקו את תחושת המסוגלות שלהם לממש את הרעיונות. במעבדות שבהן התנאים האלה היו חלקיים, השפעתן על מימוש הרעיונות הייתה חלקית גם היא.

בניגוד לשלב הגילוי חייב שלב המיצוי הכרעות שונות כגון בחירה בחלופה והתמקדות בה, התמודדות עם התנגדויות למימושה, שינוי בשגרות בית הספר בהתאם לכיוון שנקבע, צורך בהתאמות לאחר המפגש עם השטח. לכן לעיתים הייתה נטייה להישאר בשלב של "מו"פיות אין-סופית" כדברי אחד מהמראיינים. זוהי חדוות הגילוי שעלולה להיות כלוב של זהב. היא מונעת מעבר לשלב המיצוי, והיא בולמת הוצאה לפועל בקנה מידה רחב של הרעיונות שהתקבלו. על ההנהגה בבית הספר להכריע מתי יש לעבור מגילוי למיצוי, ולהוביל את שלב המיצוי.

המעבדות בבתי הספר – תשתית *lefa* האילוי נוך הערכה ותחנים

המעבר מהשפעה על קבוצת פיתוח במעבדה להשפעה בית ספרית רחבה דרש תהליכים נוספים: לבחון את הכיוונים שהתפתחו, לעגנם בתהליכי קבלת ההחלטות, ולברר אילו מהם יכולים להשתלב בשגרת העבודה בבית הספר או ברשות. מצורך זה גובש מנגנון הערכה שפעל

לצד המעבדות. הוא סייע לבתי הספר ולשותפות להתבונן במציאות, לדייק שאלות ולבסס החלטות על מידע.

כדי שההערכה תוכל לפעול במתכונת של מנגנון גילוי היה עליה לשמש כלי חינוכי ולא כלי אבחוני או טיפולי. זה היה תנאי לבניית אמון עם בתי הספר. מנגנון ההערכה הלך והתפתח לרכיב מרכזי. בעוד המעבדות אפשרו לצוותים לפתח מענים לחסמים מתוך השטח הוסיפה ההערכה שכבת התבוננות שיטתית דרך שאלונים, תהליכי מיפוי ועיבוד נתונים. צוות ההערכה לא היה הגורם היחיד שהנתונים עמדו לרשותו. גם רכזות ההערכה והצוותים קיבלו אותם, שכן הם הכירו את ההקשר שבו הם נאספו. הנתונים שימשו בסיס לפרשנות מקצועית: מה הם מגלים, מה הם אינם מסבירים, איזה בירור נוסף נדרש. פרשנות הנתונים נעשתה בתהליך משותף שבו השתתפו רכזות ההערכה, צוותי המעבדות, הנהלות בתי הספר ונציגים מהרשות. אופיו של תהליך זה אפשר לחבר בין הנתונים להקשר הבית ספרי.

כל סוגיה שנידונה במעבדה נבחנה גם בנתונים, ממצא שעלה מההערכה חזר למעבדה או לצוותים כשאלה להמשך בירור. כך נוצרה תנועה מעגלית, מהתנסות לנתונים ומהם ללמידה חוזרת. בדרך זו שימשה ההערכה מנגנון גילוי משלים למעבדות. היא סייעה לבסס, להרחיב ולדייק את הידע שנוצר מתוך ההתנסות, ושיקפה לבתי הספר ולרשות תמונת מצב שאפשרה לבחור כיווני פעולה בזהירות ובאחריות.

תחושת הבעלות על הנתונים התחזקה דרך המערכת הטכנולוגית שחיברה ביעילות בין השלבים השונים בתהליך. לאחר שבתי הספר הזינו במערכת עצות ופרקטיקות נעשו הנתונים והכלים שסביבם חלק מתהליך הפיתוח המקומי. כך נוצר חיבור בין מיפוי לפרשנות ובין פרשנות לפעולה: הנתון הצביע על מצב, והידע המקצועי של הצוותים סייע לעצב את האפשרויות לפעול בעקבותיו. דוגמה לכך ניתן לראות בפרקטיקת השקיפות הרדיקלית שפותחה. נתוני האקלים הכיתתי לא נותרו בידי הצוות בלבד, הם שימשו בסיס גם לשיח עם ההורים. הנתונים לא סיפקו אומנם מענה מוכן, אך הם אפשרו לצוות להפוך תחושות כלליות לשיח ממוקד, ולנסח פעולה חינוכית שרתמה את ההורים להתמודד עם האתגרים בכיתה.

ההערכה סייעה גם לזהות תופעות בכמה זירות במקביל, למשל צרכים בולטים שחזרו על עצמם, כיוונים שהצדיקו המשך פיתוח, הבשלה או עיגון רחב יותר. ההכרעה נותרה מקצועית וניהולית, אך הנתונים אפשרו להישען על תמונת מציאות רחבה ומדויקת.

מגילוי ומימוץ לשינוי בבית הספר

מה הייתה מידת ההשפעה של המעבדות על השינוי בבתי הספר? עד כמה הן הובילו להטמעת ה-SEL בהם? כיצד תהליכי גילוי ומימוץ יכולים להוביל לשינוי בר-קיימה בבתי הספר? כדי לענות על שאלות אלו ניעזר במושג נפוץ בתחום הרפורמות בבתי ספר – סדירויות (regularities).

סימור סאראסון הציע להתבונן על בית הספר דרך הסדירויות שלו, כלומר הדפוסים הבסיסיים שמארגנים את פעולותיו ואת תרבותו הארגונית (Sarason, 1982). דפוסים אלו הם מכלול ההרגלים, התפקידים, הציפיות ותנאי העבודה – מערכת השעות ומבנה יום הלימודים שבהם השיעורים קצובים בזמן וכל מקצוע נלמד בנפרד, חלוקת התפקידים בין אנשי הצוות, הזמנים המוקצים למפגשים של צוותי החינוך, מבנה הכיתות, אופי הקשר עם ההורים, תהליכי קבלת ההחלטות.

הספרות המחקרית העוסקת ברפורמות בתחום החינוך מתארת בהרחבה את יציבותם של דפוסים אלו שגורמים לרפורמות להשתנות בשוליים (למשל Tyack & Cuban, 1995). הדפוסים נתפסים לעיתים בשוגג כמעטפת ארגונית חיצונית לעשייה החינוכית. בפועל הם משפיעים על אופן המימוש של התוכן הפדגוגי הכולל ידע, שפה מקצועית, שיטות הוראה ותפיסות תפקיד. לכן מהלכי שינוי חינוכיים נבחנים באיכותם ובמוטיבציה ליישם, וגם ביכולתם להשתלב בשגרת הפעולה של בית הספר ובשינוי תנאי העבודה של צוותי החינוך. זוהי המשמעות של הביטוי לעבור את מחסום דלת הכיתה.

רפורמה בבית הספר אינה יכולה להישען רק על שינוי סדירויות. עליה להישען במקביל גם על שינוי התוכן הפדגוגי. ספרות המחקר על שינוי חינוכי מדגישה ששינוי עומק מחייב שילוב בין עיצוב תנאי הפעולה לבין בניית היכולת המקצועית של צוותי החינוך (Fullan, 2007; Hargreaves, 2012). תהליכי שינוי בבית הספר מחייבים לתמך בין שני הנדבכים האלה: לפתח ידע, שפה מקצועית ופרקטיקות שצוותי חינוך יוכלו ליישם, ובה בעת לעצב את הסדירויות שיאפשרו לפרקטיקות האלה להפוך לחלק משגרת העבודה.

עיקרון זה חל גם על למידה רגשית-חברתית. כדי שמהלך SEL ייטמע בשגרת החיים של בית הספר לא די בפיתוח תפיסות, בידע ובפרקטיקות המיועדים ליישום בכיתות. עליו להשפיע גם על הסדירויות שמארגנות את העבודה בבית הספר. שינוי בסדירויות שאינו מלווה בתוכן SEL מגובש עלול להיות מבני בלבד.

האתגר כיצד לבחור את המינוח הנכון בין עיסוק בתוכן הפדגוגי לעיסוק בסדירויות מתחדד בתחום ה-SEL הדורש שני סוגים של מומחיות שכל אחד מהם לבדו מוגבל. סוג מומחיות אחד הוא תוכני-פדגוגי. הוא נשען על ידע בתהליכים רגשיים-חברתיים, בפיתוח מיומנויות, באקלים כיתתי, במערכות יחסים, בתחושת מסוגלות ובקשר עם ההורים. סוג המומחיות השני נשען על סדירויות ועל היכולת להוציא לפועל שינוי ארגוני בבית הספר. הוא עוסק בשאלה כיצד מבני תפקידים, מערכת שעות, זמן המוקצה לצוות, מנגנוני קבלת החלטות ותנאי פעולה מאפשרים שינוי או מגבילים אותו. הטמעת SEL אפוא מחייבת תנועה מתמדת בין כמה זירות: תוכן, סדירויות, וידע של הרשות ושל בתי הספר על ההתנהלות במערכת החינוך המקומית. מתח זה מאפיין את תאוריית השינוי במהלכי השותפויות שמטה אורחא מוביל. כל שותפות נבנית מתוך ההבנה ששינוי מחייב חיבור בין הרשות המקומית שביכולתה להשפיע השפעה מערכתית על סדירויות, על מבנים ועל תנאי עבודה לבין ארגוני תוכן שביכולתם לפתח ידע, שפה מקצועית ופרקטיקות פדגוגיות. הבחירה לעבוד עם רשויות מקומיות, משמעותה פעילות בזירת יישום שבה ניתן לעגן תוכן פדגוגי בתנאים מערכתיים.

המעבדות בגני תקווה יצרו פיתוח פדגוגי, למידה, תחושת בעלות והתנסויות מקומיות, אך הן לא חוללו שינוי עומק במבנה הפעולה הבית ספרי, ורובן לא הובילו לשינוי סדירויות עמוק שהשפיע על הלמידה השוטפת בבית הספר. המהלך של "שלוש מורות לשתי כיתות" הוא דווקא דוגמה מוצלחת לשינוי סדירויות עמוק, אך הוא היוצא מן הכלל שאינו מעיד על הכלל. חלק מהביקורת שהופנתה כלפי מעבדות ה-SEL עסקה בסוגיה זאת. אחד מהמראיינים תיאר את תוצרי המעבדות "פיצ'קעסים קטנים" ושאל: "איזה מחט זה יזיז?" מאחורי האמירה החריפה הזו עמדה השאלה אם תוצרים מקומיים, מעניינים ומועילים ככל שיהיו, יכולים לבדם לשנות את תנאי העבודה הבסיסיים של בית הספר.

שינוי פדגוגי בבית ספר הוא מהלך קשה לביצוע, ולצורך קידומו בית הספר זקוק למנהל "משוגע לדבר". אחד מהמרוויגנים תיאר זאת כך: "כדי להוביל מהלך רדיקלי צריך אנשים שיהיו מוכנים לשכב על הגדר, [אני צריך] לשים את כל כולי...". מאחר ששינוי עמוק אינו יכול להישען רק על יוזמה ועל מחויבות ברמת בית הספר, דווקא פעולה ברמת הרשות עשויה לסייע בקידום שינויים עמוקים בסדירות של בתי הספר. נבחן זאת להלן.

מיצוי ברשות המקומית

המעבדה שימשה מנגנון שסייע לבית הספר הבודד לאתר פרקטיקות (גילוי) ולממשן (מיצוי), ואילו לרשות הייתה זווית ראייה רחבה יותר: היא בחנה אם מנגנון המעבדות היה אפקטיבי, אילו מעבדות הניבו תוצאות רבות יותר ומדוע. לכן הרשות נזקקה לתהליך גילוי עמוק וממושך כדי לגבש כיווני פעולה ולהוביל את תהליכי המיצוי לצורך מימוש השינויים הדרושים. במהלך בגני תקווה היו אפשרויות שונות להתערבויות ברמת הרשות. נתבונן בכמה מהן.

הפצת הרעיונות

לכאורה מיצוי ברמה העירונית הוא מהלך פשוט: הרשות בוחרת את הרעיונות הטובים ביותר שפותחו בבתי הספר, ומפיצה אותם בקנה מידה רחב לבתי ספר אחרים. אך הניסיון מוכיח שרבים הפוסעים בדרך זו נכשלים, ועל פי רוב בתי ספר נמנעים מאימוץ פרקטיקות פדגוגיות ייחודיות שהן פרי פיתוח של בתי ספר אחרים. בתי ספר ניסויים בארץ הם דוגמה למודל מוצלח ומועיל שלא שוכפל בבתי ספר אחרים (ספורטה, 2002). כך היה גם בגני תקווה. בשנה השלישית של השותפות קידמה הרשות שני ניסיונות שלא צלחו להפצת מודלים שפותחו בבתי הספר. האחד היה הניסיון לעודד בתי ספר אחרים לאמץ את המודל הפדגוגי של "שלוש מורות לשתי כיתות", השני היה יריד תוצרי מעבדות ה-SEL שביקש לעודד את בתי ספר לאמץ רעיונות של בתי ספר אחרים.

ייתכן שאי-הצלחה בשכפול הפרקטיקות שפותחו בבתי הספר נבעה בכלל מנסיבות אקראיות: המודל "שלוש מורות לשתי כיתות" תוכנן להיות מתוקצב, אך בתי הספר שרצו לממשו לא קיבלו את התקציבים שהובטחו להם לשם כך בסופו של דבר. לו היו מקבלים את התקציבים, ייתכן שהם היו מממשים את המודל. במקרה של יריד תוצרי מעבדות ה-SEL, נציגי בתי הספר השונים צפו אומנם בתוצרים שהוצגו ביריד אך לא היה

להם זמן מספק להעמיק בהם. "הרעיון היה שיהיה אירוע עם למידה, בסוף היה אירוע ראווה". כך סיפר אחד מהמראיינים. גם במקרה זה, ייתכן שתוצאות היריד היו שונות לו היה מתוכנן שונה.

ואפשר להציע הסבר אפשרי נוסף, שדרך הפצת הרעיונות אינה נכונה מיסודה. הרצון להפיץ רעיונות הוא בעצם הרצון לעסוק במיצוי בלבד תוך דילוג על שלב הגילוי. ייתכן שהפצת הרעיונות בגני תקווה נכשלה כי לצוותי ההוראה לא היה זמן לפתחם ולהבשילם, ועקב כך הם לא פיתחו תחושת בעלות עליהם, דבר שהיה מגדיל את הסיכוי להטמעתם. ראינו שבגני תקווה תהליכי פיתוח של רעיונות SEL ארכו חודשים ארוכים לפני שהם עברו להטמעה בבתי הספר. זמן הפיתוח נדרש אפוא כדי לשפר את הרעיונות וגם כדי לשפר את הנכונות של בתי הספר לקלוט אותם. לפי הסבר זה בתי הספר לא אימצו רעיונות של בתי ספר אחרים בגלל הדילוג על שלב הגילוי. לכן ניתן להניח שאם היה מתקיים שלב גילוי ממושך לאחר הפצת הרעיונות, הם היו נקלטים בהצלחה.

פעולה של הרשות

אסטרטגיה נוספת למיצוי היא יצירת רעיון ופיתוחו מלכתחילה ברמת הרשות, הטמעתו מחוץ לבתי הספר או בבתי הספר עצמם. בשותפות גני תקווה היו כמה ביטויים למהלכים מסוג זה:

מודל המעבדות – המודל גובש לאחר שארגוני ה-SEL פיתחו את רעיון הקמתן של המעבדות במשך כשנה. המודל יושם בכל בתי הספר בעיר, ללא קשר למידת ההירתמות של ההנהלות לרעיון. היו מנהלים שהתנגדו לו תחילה אך הם אימצו אותו בהמשך בהתלהבות.

תהליך ההערכה – בתי הספר קיבלו מגוף ההערכה נתונים על ההתקדמות של צוותי החינוך ושל התלמידים בתחום ה-SEL. נתונים אלו יצרו מוטיבציה להמשיך לעסוק בתחום, שכן בזכות הנתונים דייקו בתי הספר את פעולות המעבדות, והם תכננו את המשך פעילותן בהתאם.

מודל הסדירות "היום אני רק מחנכת" – רעיון זה עלה בעבודה עם היועץ האסטרטגי ועם קהילת המנהיגות החינוכית שפיתחה אותו. רוב בתי הספר בעיר תכננו לאמץ, וגם לאחר משבר המשאבים היו בתי ספר שבכל זאת מימשו אותו אם כי בצמצום.

סלוני ההורים – הרעיון הבשיל בקהילת ההורים העירונית לאחר שרשות עירונית אחרת יישמה אותו בקנה מידה רחב. היישום העירוני בגני תקווה נעשה בקמפיין פרסומי שהפך אותו מחוויה מצומצמת בבתי הספר לחוויה שלפי אחד מחברי השותפות "עוררה המון המון רעש בעיר". לא היה צורך לשנות את הסדירויות או את שגרת הפעולה של בתי הספר עצמם לצורך קיום הסלונים שכן הם נערכו מחוץ לבתי הספר.

הרשות יכולה אפוא לבחור בכמה אפיקים של פעולות. אפיק אחד הוא **פעולות המתקיימות רק ברמת הרשות** – הסלונים והיריד הם דוגמה לכך. גם אם בתי הספר משתתפים במהלך הכללי, זהו עדיין מהלך עירוני. אפיק שני הוא **הטמעת מנגנונים** – קשה להפיץ רעיונות פדגוגיים ספציפיים, קל להפיץ מנגנונים. הפצת מודל המעבדות והפצת תהליך ההערכה הן דוגמאות מובהקות לכך. אפיק שלישי הוא **התוויית כיוון כללי שכל בית ספר מממש בצורה אחרת** – שינוי הסדירויות של "היום אני רק מחנכת" הוא דוגמה לכך. לא היה מתכון ברור למימוש המהלך, ולכל בית ספר ניתן חופש פעולה לאופן יישומו. דוגמה נוספת היא האופן שבו בתחילת התהליך נדרש כל בית ספר לפתח פרקטיקות SEL במעבדות.

מהרשות לבתי הספר

עמדנו על כך שאחד מהגורמים המשפיעים על תחושת בעלות הוא חלקו של בית הספר בתהליכי הגילוי. בבית ספר המשתלב בתהליך כזה צפויה לעלות המוטיבציה למימוש המהלך בצורה מיטבית, גם אם הדבר כרוך בעיכוב המיצוי. לכן אין צורך שהרשות תפתח רעיון עד תום כדי לשלבו בבתי הספר. די לה לפתח רעיון ראשוני, להעבירו לבתי הספר כדי שהוא יהיה נקודת מוצא לשלבי הגילוי וההבשלה המקומיים. אם נחזור לצורך בשילוב בין שינוי סדירויות לשינוי התוכן הפדגוגי, נראה כי **בעוד הרשות מתמקדת בסדירות, בית הספר נדרש לצקת את התוכן הפדגוגי לסדירות זאת**.

בתהליך מקביל גם סיכויי ההצלחה של התהליך לשינוי הסדירות בבית הספר יגדלו אם יינתן מרחב תמרון לאנשי הצוות להתחיל בתהליך גילוי ולהוביל את התהליך הפדגוגי הנדרש להטמעה. המעבדות המחישו זאת. זהו **המפתח לפתיחת דלת הכיתה של המורה מן השורה – השילוב בין שינוי הסדירות החיצוני לפיתוח התוכן מאפשר את צמצום הפער בין גורמי המטה היוזמים רעיון חינוכי לגורמי השטח המיישמים אותו**.

אתגר הקיימות

לקראת תום הליווי החיצוני של השותפות התחדדה שאלת הקיימות. מהתחבטות בשאלה מהם הרעיונות, הכיוונים והסדירות שנוכח לקדם עלתה בשלב זה השאלה מי יוכל להמשיך לקיימם בבתי הספר וברשות. הקיימות נמדדה ביכולת לשמר את תהליכי הגילוי והמיצוי גם לאחר סיום השותפות. לשם כך נבנו מנגנונים וגובשו תפקידים חדשים יש מאין כדי ליצור המשכיות למהלך כולו.

בראש ובראשונה נעשתה העברה הדרגתית של האחריות על ההובלה מהמנחים החיצונים לבעלי תפקידים מתוך המערכת. העברה זאת נועדה לתת מעטפת תומכת להובלה המקומית החלופית שנבנתה. המרחב שבו התרחש מעבר זה היה במעבדות. המנחים שמו דגש בתהליך זה על גיבוש יצירת תשתית מקצועית סדורה הכוללת שפה, כלים ומתודולוגיות. הם אפשרו לרכזות ה-SEL, לצוותי ההנהלה ולצוותי החינוך להתנסות בהובלה, בקבלת ההחלטות ובתרגום הידע לשגרת בית הספר. בעקבות השינוי החלו רכזות ה-SEL להוביל תהליכי פיתוח, לחבר בין המעבדות להנהלות בתי הספר, ולשמר את הקשר בין כיוון הפעולה העירוני לבין העבודה המקומית. למעמדן בבית הספר היה תפקיד חשוב בהצלחת התהליך של העברת האחריות: המורות שנבחרו לתפקיד זה היו חלק מצוותי ההנהלה או דמויות דומיננטיות בצוות בית הספר. כפי שבעירייה מונתה מתכללת עירונית כדי לסייע לראש אגף החינוך בקידום המהלך, כך נוצר תפקיד בבתי הספר במטרה לסייע להנהלותיהם בקידום ה-SEL.

גם לפורום רכזות ה-SEL העירוני היה תפקיד ברמת הרשות. הוא יצר מסגרת שבה בעלי התפקידים מבתי הספר המשיכו ללמוד זה מזה, לעבד אתגרים משותפים ולשמור על שפה עירונית סביב SEL. בכך הוא שימש מנגנון ביניים: קרוב דיו לבתי הספר כדי להישען על צורכי השטח, ורשותי דיו כדי לייצר המשכיות, תיאום ולמידה בין בתי הספר.

קיימות דורשת עיגון. הרעיונות, הכיוונים והפרקטיקות שהתפתחו בשותפות במעבדות, בעבודת ההערכה ובתהליכים שקידמה הרשות היו צריכים לקבל מקום מוגדר בתפקידים, במנגנונים, בסדרי העבודה ובסדירות. עיגון כזה נועד לאפשר לרעיונות להישען על מבנים מקומיים יציבים במקום להסתמך על יכולות ייחודיות של אנשים מסוימים או על ליווי חיצוני.

הפעילות בשנה הרביעית לא עסקה רק בהיערכות לסגירת המהלך או בתחזוקה של התוצרים. גם בשלב זה נמשכו תהליכי הגילוי והפיתוח במבנים מקומיים ורשותיים: המעבדות המשיכו ליצור בבתי הספר תוצרים מקומיים, רכזות SEL מיצבו את תפקידן החדש, וסלוני ההורים הרחיבו את המהלך לזירה הקהילתית.

כך התעצבה בגני תקווה הקיימות, ביכולת לנוע בין שני קטבים: עיגון בסדירויות, בתפקידים ובמנגנונים לצד המשך למידה ופיתוח מקומי.

במבט רחב יותר המקרה של גני תקווה מלמד שקיימות של מהלך SEL אינה נבחנת רק בקיומם של פורומים ייעודיים, של בעלי תפקידים מומחי SEL או של סדירויות המשך. היא נבחנת בהבשלת ריבונות מקומית: ביכולת של הרשות ושל בתי הספר להמשיך לשמר את שפת ה-SEL, לפרש את הנתונים, להתאים את הפרקטיקות ולפתח מענים גם כאשר הליווי החיצוני מצטמצם. היו כמה אינדיקציות לכך שהמהלך החל לעבור ממעמד של תוכנית חיצונית מלווה למעמד של זהות פדגוגית עירונית. כך, השותפות המשיכה לחפש דרכים לעגן את ה-SEL לאחר שחלק מהסדירויות המקוריות נתקלו במגבלות, ובתי הספר והרשות המשיכו לעסוק בפיתוח ובתהליכי גילוי בשנה האחרונה של השותפות. בתנאים כאלו שבהם המערכת המקומית החלה להפוך לסוכנת הלמידה של עצמה יכלו הארגונים החיצוניים להתחיל לסגת מההובלה.

מכאן ניתן לגבש הבנה רחבה של הקיימות – היכולת של הרשות ושל בתי הספר לשמר שני צרכים בעת ובעונה אחת: לעגן את מה שנוצר בתפקידים, במנגנונים ובסדירויות, ולהמשיך ללמוד מהשטח להתאים צרכים משתנים, לפתחם ולפרשם מחדש. במובן זה המהלך בגני תקווה מלמד שקיימות של מהלך SEL נבחנת גם ביכולת המערכת להמשיך לנוע בין גילוי למיצוי, ובין תוכן פדגוגי לסדירויות שמאפשרות לו להפוך לחלק משגרת החיים החינוכית.

ג. מה למדנו?

בחלק א' תיארנו את הדרך שעברה השותפות בגני תקווה בהתמודדות עם "כאבי הבטן" של הרשות; בחלק ב' פירשנו אותה דרך ניתוח המתח שבין הגילוי למיצוי. בחלק זה נחלץ תובנות יישומיות ונציג אותן בשני אשכולות. האשכול הראשון יעסוק בתנועה מהגילוי למיצוי: האופן שבו רעיונות SEL בגני תקווה קיבלו משמעות מקומית, בנו יכולת פעולה, הבשילו מתוך עבודת השטח, ונעזרו בהערכה כדי להפוך נתונים והתנסויות לתשתית ששימשה בסיס לקבלת החלטות. האשכול השני יעסוק במעבר מהמיצוי המקומי לתנאים המערכתיים: האופן שבו פדגוגיה מקומית בגני תקווה קיבלה מקום בסדיריות, בתפקידים ובמנגנונים של הרשות שאפשרו לשינוי להתרחב, להתקיים ולהשתנות עם הזמן.

מגילוי למיצוי

תובנה מס' ו: יילוי אינו רק הכנה להטמעה, הוא גם תכנון הטמעה

בשותפות בגני תקווה היה הגילוי שלב מקדים להטמעה, והוא שימש גם מנגנון הטמעה כשלעצמו. המשתתפים יצאו מתוך "הכאבים" שלהם, למדו יחד, מצאו כיוונים לפתרונות אפשריים, וגיבשו יחד פרקטיקות ספציפיות שאותן הם יישמו בפועל. ההשתתפות במעבדה חיזקה את תחושת המסוגלות של המשתתפים, דייקה את הרעיונות בהתאם לגישות החינוכיות של הפרקטיקות, ואפשרה לקיים תהליכי מתן משמעות (Sensemaking) בכיווני הפעולה וברעיונות שעלו ברמה האישית וברמת בית הספר.

במעבדות חיברו הצוותים בין העיסוק התאורטי ב־SEL לבין התנסות בה כדי להתמודד עם הבעיות הקונקרטיות שנתקלו בהן בעבודה היום יומית בבית הספר: ביחסי הורים-מורים, באקלים כיתתי, בלמידת עמיתים, בקשרי מורה-תלמיד ובסדיריות עבודה. מתוך המפגש הזה נבנתה הבנה עמוקה של SEL. נוסף על כך, לצוותים שהשתתפו בעיצובה נוצרה תחושה של בעלות מקצועית על יישומה המקומי.

כוחו של הגילוי בגני תקווה נבע מהאופן שבו הוא אורגן במעבדות. הוא לא נשאר בשלב השיח על "כאב מקומי" או בשלב העלאת רעיונות כלליים. הוא עבר לעסוק בשאלות עבודה, בהנחיה מקצועית, בפיתוח מענים ובניסוי בשגרת בית הספר. חשיבותו של מעבר זה הייתה בכך שהוא חייב את הצוותים לבדוק את רעיונותיהם בשטח, ללמוד מההתנסות ולדייק את ההמשך.

גילוי משמש מנגנון הטמעה אם הוא נבנה במתכונת של מרחב עבודה שבו צוותי השטח מפרשים רעיון מקצועי דרך ההקשר המקומי, מתרגמים אותו לשאלות ולמענים מעשיים, מתנסים בו בשגרת העבודה, ולומדים מההתנסות כיצד לעצבו כדי שייטמע בשגרת העבודה.



תובנה מס' 2: החשיבות הבניית יכולת לצוותי החינוך ולרשות

מהלך ה-SEL בגני תקווה התמקד בראש ובראשונה בגורמי הרשות ובצוותי החינוך וההוראה. ארגוני ה-SEL לא עבדו ישירות עם התלמידים שכן התפיסה שהנחתה אותם הייתה שבניית יכולות לצוותים היא המפתח להשפעה על התלמידים. בראיית ארגון CASEL המוביל בעולם ביישום SEL במערכות חינוך זהו אחד מהאינדיקטורים לכך שמערכת חינוך מקדמת SEL².

היכולת הזו נבנתה בכמה שכבות במקביל. ברמת השותפות נוצרו יחסי עבודה בין הרשות לארגוני ה-SEL, ונבנתה שפה מקצועית משותפת. ברמת בתי הספר המעבדות לא הסתמכו על תוכן חיצוני מוכן, והן עודדו את הצוותים להתנסות בפיתוח מענים מקומיים. ברמת ההערכה רכזת ההערכה בבתי הספר, הכלים הטכנולוגיים והשימוש בנתונים בשגרת העבודה יצרו יכולת חדשה לראות את מכלול העשייה ולפרשה. קבלת ההחלטות נעשתה על סמך כל התהליכים האלה. הפעולות היו חלק מהשינוי עצמו ולא רק תשתית לקראתו.

הדינמיקה הזו השתקפה בתוצאות ההערכה. הן הצביעו על כך שהשינוי התרחש קודם כול בתחושת המסוגלות של צוותי החינוך. יש לצפות

<https://schoolguide.casel.org/what-is-sel/indicators-of-schoolwide-sel> 2

לתוצאות דומות בשינויים עתידיים שיקודמו במתכונת זאת הן בגני תקווה הן בשותפויות אחרות. סביר להניח שהשינויים יחולו על הצוותים ללא תוצאות מיידיות על התלמידים, אלו יגיעו רק בהמשך.

במהלכים המבוססים על גילוי ועל פיתוח מקומי בניית יכולת היא אחת מהתוצאות הראשונות, היא אינה רק תנאי מקדים להשגת התוצאות. בניית יכולת זו מספקת את תחושת המסוגלות, שהיא אחד מהתנאים המצמיחים המאפשרים לצוותי ההוראה לשגשג (עשור ואח', 2022). לכן לפני שתלמידים משנים דפוסי התמודדות ולפני שניכר שינוי בתחושות השייכות או המסוגלות שלהם נדרש שינוי באופן שבו המבוגרים שסביבם מבינים את תפקידם, עובדים יחד, ומעצבים סביבות חינוכיות תומכות.



במהלכי שינוי חינוכי-מערכתי בניית יכולת היא קריטית, ויש למדוד אותה מכמה זוויות הסתכלות: בתחושת המסוגלות עצמה של הגורמים המעורבים, בשפה המקצועית המשותפת, במנגנוני הלמידה, בעבודה עם נתונים, במעורבות ניהולית, ביכולת הפיתוח המקומית. לפני שההערכה במהלכים כאלו בוחנת את מידת השינוי שחל בתלמידים עליה להתמקד בבחינת היכולת שנבנתה למבוגרים ולמערכת.

תובנה מס' 3: מוכניות ההבשלה

בגני תקווה שימשו המעבדות מרחב להבשלת רעיונות שהעלו הצוותים. הרעיונות הראשוניים נבחנו מכמה זוויות: באילו תנאים ניתן ליישם, מה צריך להשתנות בהם, ומה נדרש כדי להפכם לפרקטיקות יציבות. בחינתם בשגרת העבודה הייתה כרוכה בהיתקלות בחסמים: התנגדויות, מגבלות זמן, תפיסות קיימות ותנאים ארגוניים. חסמים אלו הניעו תהליך לעיבוד נוסף של הרעיונות. בעקבות ההתנסות חלקם נותרו רעיונות מקומיים, וחלקם האחר השתנה והם הוטמעו בשגרות בתי הספר בתהליך הדרגתי.

ההבשלה לא עיכבה את המעבר למיצוי, והיא שיפרה את איכות המיצוי. היא יצרה הבחנה בין רעיון שנתפס נכון ברגע הגילוי לבין כמה גורמים: כיוון הפעולה שכבר נבחן מול שגרת בית הספר, מגבלות הזמן, ההתנגדויות

המקצועיות והתנאים הארגוניים הנדרשים להפעלתו. בגני תקווה היה זה אחד מתפקידיה המרכזיים של המעבדה. כלומר להצמיח רעיונות מן השטח, ולאפשר להם לעבור עיבוד, ניסוי ודיוק עד לשלב ההבנה כיצד ניתן למצותם.

במהלכי שינוי המבוססים על פיתוח מקומי חשוב לתת מקום לשלב ההבשלה. בשלב זה רעיונות שעלו מהשטח נבחנים בתנאי העבודה האמיתיים. הם עוברים ניסוי, למידה, סינון ודיוק, ומתעצבים בהדרגה לפרקטיקות שאפשר להטמיע, לשפר וליישם מחדש. ההבשלה מאפשרת להבחין בין רעיונות שמעוררים עניין למענים שיכולים להפוך לפרקטיקות יציבות.



תובנה מס' 4: הערכה המשותפת תהליך יליזי אינה אאייאת

הערכה מעצבת היא הערכה המשפיעה על מהלך של שינוי חינוכי. היא מתרחשת במצב שבו הנתונים משפיעים על קבלת ההחלטות, על פיתוח המענים ועל המשך הפעולה. העבודה עם נתונים מחייבת התמודדות עם מגוון של חסמים שכיחים, חלקם פסיכולוגיים, שבמקרים רבים פוגעים ביכולת ההערכה להשפיע על העשייה החינוכית בשטח: **ריחוק מהשטח** – נתונים כלליים שנאספו מחוץ לבית הספר ברמת הרשות אינם תורמים בהכרח לצוותים לצורך העשייה בשטח; **חוסר אמון** – אם ההערכה נתפסת כלי חיצוני המבקר את אנשי השטח היא עלולה לעורר התגוננות מצידם, ועקב כך הם יימנעו מלהשתמש בה; **פער תרגום** – אין זה ברור תמיד כיצד להפוך נתונים מעניינים לשאלת עבודה, להחלטה או להתנסות חדשה; **עיתוי** – אם הנתונים מגיעים מאוחר מדי הם מאבדים מכוחם להשפיע על המשך הפעולה.

במקרה של גני תקווה צמצם מנגנון ההערכה שהוקם את החסמים האלה. הוא הניע את צוותי החינוך להסתמך על ההערכה ולהחזיר את הנתונים לשטח לצורך המשך ההנעה לפעולה כדי לסייע להם להבין מה קורה, להכריע מה לעשות, ולדייק את המשך הפעולה. נוסף על כך, התרבות הארגונית שהייתה בבסיס המהלך כולו השפיעה לחיוב על תפיסתם של הצוותים כלפי כלי ההערכה. הם ראו בו כלי שמשרת אותם ולא כלי שיפוטי מאשים.

כיצד זה נעשה בשטח? רכזות ההערכה בבתי הספר, הכלים הטכנולוגיים, השאלונים והשיח עם צוותי ההנהלה ועם צוותי החינוך יצרו שרשרת תיווך בין הנתונים לפעולה: איסוף מידע קרוב לשטח, עיבודו, החזרתו לצוותים, ופירושו בשיח מקצועי. הנתונים שיקפו אם המהלך הצליח וסייעו בהבנתו: לזהות דפוסים, לדייק "כאבים", לבחון השערות, לבחור כיווני פעולה ולחזור להתנסות. עם חזרתם של הנתונים אל הצוותים ואל ההנהלות הם נעשו חלק מהשיח המקצועי ולא רק חלק ממערך הדיווח.

ההערכה נדרשה לכלל שלבי הגילוי והמיצוי. היא הפכה לתשתית של שלב הגילוי שבו בחנו הצוותים אפשרויות וכיוונים שונים, והיא סייעה להפוך תחושות והשערות לתמונת מצב. בשלב ההבשלה היא סייעה לבדוק אם רעיונות שהתפתחו במעבדות יעילים להתמודדות עם הצורך שזוהה. בשלב המעבר למיצוי היא נתנה תוקף להמשך הפעולה, במיוחד אם תנאי היישום השתנו או אם עלו קשיים. כוחה של ההערכה נבע מעצם העובדה שהיא הוכיחה הצלחה. הערך המוסף שלה היה תמיכתה ביכולת של הצוותים לברר מה הם מבינים באותה נקודה בזמן ומה נכון לעשות בהתאם.

הגבולות של המהלך היו ברורים: שאלונים, מדדים וכלים טכנולוגיים לא הבטיחו למידה. גם לאחר שנאסף מידע רב לא הפכו הנתונים לתשתית לפעילות באופן אוטומטי. היכולת ליישם את הנתונים נוצרה רק לאחר שבעלי התפקידים בעמדות ההנהגה הקצו זמן לעיבוד משותף של הנתונים, למדו כיצד לפרש את הממצאים, ומיצבו את ההערכה ככלי ללמידה ולהכרעה. בהיעדר תנאים כאלו גם אם להערכה היה פוטנציאל לעצב פעולה, היא הייתה עלולה להישאר מנגנון חיצוני שאוסף מידע רב אך משפיע מעט על הפעולה.

הערכה התומכת בתהליכי גילוי היא הערכה מעצבת מועילה וחיובית, היא אינה מנגנון חיצוני ומשתק. במהלכי שינוי חינוכי-מערכתי היא בעלת יכולת השפעה אם אנשי השטח משתמשים בנתונים שהיא מייצרת. לשם כך נדרש מנגנון שמקרב את ההערכה לעשייה, מחזיר את הנתונים לצוותים ולהנהלות בעיתוי הנכון, מתרגם אותם לשאלות פעולה, ובונה אמון בכך שהוא מכון את הנתונים ללמידה, לדיוק ולהכרעה. בתנאים כאלו ההערכה היא מקור מידע על המהלך וחלק מהיכולת של המערכת להמשיך ללמוד ולפעול.



ממיצוי מקומי לתנאים מערכתיים

תובנה מס' 5: בית הספר מפתח פדגוגיה, הרשות הונה סדירות

בגני תקווה מיצוי ברמת בית הספר ומיצוי ברמת הרשות לא היו אותה פעולה. הבחנה זו קשורה לתאוריית השינוי של אורחא: בית הספר הוא המקום שבו הפדגוגיה מתפתחת מתוך קרבה לתלמידים, לצוות ולהקשר הבית ספרי; הרשות היא המקום המתווה מדיניות, מפתח תפיסה וחזון, מקצה משאבים ובונה סדירות ומנגנונים שמאפשרים לפדגוגיה הזאת להיטמע, להתייבב ולהתרחב עם הזמן.

בבית הספר התבטא המיצוי ביכולת להפוך רעיון פדגוגי לפרקטיקה בשגרת העבודה: דרך חדשה ללמידת עמיתים, עבודה שונה עם הורים, שילוב SEL בשיעורים, שינוי בקשרי מורה-תלמיד או ארגון אחר של עבודת הצוות. מיצוי כזה נעשה בקרבה לכיתה, לצוות ולחיי היום יום של בית הספר. כך הפכה המעבדה לגורם מרכזי בתהליך פיתוח SEL למבוגרים.

ההסתכלות על המיצוי ברשות הייתה שונה. תפקידה של הרשות לא היה להפיץ פרקטיקה שפותחה בבית הספר הבודד שכן פעולה כזו הייתה עלולה לרדד את הידע המקומי ולהפוך פדגוגיה חיה לנוהל אחיד. לכן המיצוי ברשות התחיל בשאלה אחרת: מה מתוך ההתנסות המקומית צריך להפוך לתנאי מערכתי? לעיתים זו הייתה הפרקטיקה עצמה, ולעיתים זה היה העיקרון שמאחוריה, הסדירות שאפשרה אותה, התפקיד שנדרש כדי ליישמה, השפה המקצועית שנוצרה סביבה, או מנגנון הלמידה שאפשר לה להתפתח.

במהלך גני תקווה התחדדה ההבחנה הזאת דרך המעבר מהמעבדות הבית ספריות ברמה המקומית למהלכים רחבים ברמת הרשות. המעבדות אפשרו לבתי הספר לפתח מענים מתוך הצרכים הייחודיים שלהם, ואילו אגף החינוך וקהילת המנהיגות החינוכית נדרשו לברר מה מתוך הפיתוחים האלה יכול להפוך לתשתית רחבה, ואיזו תמיכה מערכתית נדרשה להם: אילו סדירות ותפקידים צריכים להיווצר, כמה זמן צריך להקצות ללמידה, אילו כיוונים משותפים יכולים לחבר בין בתי הספר בלי למחוק את ההבדלים ביניהם.

רשות המנסה לשכפל פרקטיקה מקומית אחידה עלולה לנתק את הפרקטיקה מההקשר שבו נוצרה. מנגד רשות הנמנעת מהכרעה מערכתית עלולה ליצור מצב שבו הפיתוחים המקומיים יישארו אוסף

של יוזמות נפרדות שתלויות בגוף ארגוני מסוים כמו צוות בבית ספר או הנהלה, והן לא יביאו לשינוי סדיריות עמוק בבית הספר. בגני תקווה יצרה הרשות תנאים שאפשרו למענים המקומיים להיטמע ולהתרחב.

מיצוי רשותי מיטבי אינו משכפל פרקטיקות מקומיות, אלא מזהה מה מתוכן צריך להפוך לסדירות, לתפקיד, לפורום, למנגנון למידה, לשפה משותפת או למהלך עירוני. כך הקרבה של הפדגוגיה לשטח נשמרת. הרשות נדרשת ליצור סדיריות ומנגנונים, ולתת לבתי הספר מרחב תמרון שיאפשר להם לצקת את התוכן הפדגוגי הרלוונטי להם.



תובנה מס' 6: הנאמיה וסדירות הנותן לו את כל

המעבדות הבית ספריות יצרו מרחב לפיתוח של מענים פדגוגיים מקומיים בתחום ה-SEL: דרכי עבודה עם הורים, למידת עמיתים, שילוב מיומנויות רגשיות-חברתיות בשיעור, עבודה על אקלים כיתתי וקשרי מורה-תלמיד. לאחר שנוסו המענים האלה בשטח התברר בהדרגה אילו סדיריות נדרשו כדי לשנות את הפרקטיקות האלה מיוזמות נקודתיות לחלק משגרת העבודה של בית הספר: הקצאת זמן למפגשים קבועים, שינוי במערכת השעות, מינוי בעלי תפקידים, הקמת פורום מקצועי, מחויבות ניהולית, ליווי מקצועי, כלים לשיחה ולעיבוד, מנגנוני למידה והערכה.

אך לא היה די בשינוי הסדיריות כדי להבטיח שינוי פדגוגי. סדירות נותנת מסגרת, התוכן הפדגוגי מעניק למסגרת משמעות, כיוון ואיכות פעולה. לכן במקום לבחור בין פיתוח פדגוגי לשינוי סדיריות היה צריך לבנות ביניהם תנועה מעגלית: לפתח מענים מתוך השטח, ללמוד מהם אילו סדיריות נדרשות, ולבחון כיצד הסדיריות שנבנו משנות ומעמיקות את המענה הפדגוגי.

המהלך בגני תקווה חידד כי פיתוח תוכן פדגוגי ללא בניית סדירות מותאמת עלול ליצור תלות בדמויות מקומיות או באנרגיה ייחודית של מעבדה בית ספרית. בנייה של סדירות ללא תוכן פדגוגי מגובש הייתה עלולה להיות מסגרת ריקה. שינויים כגון הקצאת זמן במערכת השעות, הקמתו של פורום מקצועי נוסף, מינוי ייעודי של בעלי תפקידים לא היו יעילים אם הם היו נעשים ללא שינוי ממשי בכיתות, בצוותים או בקשר עם התלמידים ועם ההורים. לכן השינוי התרחש רק לאחר שנוצר המפגש בין הפדגוגיה לסדירות.



במהלכי שינוי חינוכי-מערכתי פיתוח פדגוגי ובניית סדירויות צריכים להתפתח בתנועה הדדית ומעגלית. ההתנסות הפדגוגית מלמדת מהם הגורמים הנדרשים כדי שהמענה יהפוך לחלק מהעבודה השוטפת, והסדירויות שנבנות מאפשרות לפדגוגיה להתבסס, להשתנות ולהתרחב. החיבור החוזר בין השניים הוא שמאפשר לרעיון מקומי להפוך לשגרה.

תובנה חסי' 7: היכולת להתקיים כאן ואושר ולהשתנות

שאלת הקיימות בשותפות גני תקווה לא הצטמצמה לעיסוק באתגר השימור של מנגנון או של פרקטיקה ספציפיים. האתגר שסימנה הרשות היה כיצד לשמר את רוח הגילוי והמיצוי בתחום ה-SEL. לפיכך ההיערכות לקיימות עסקה בשאלה מי הגורמים שיקבלו עליהם את האחריות על ה-SEL עם סיומו הצפוי של הליווי החיצוני: אילו בעלי תפקידים יובילו את התחום, אילו פורומים ימשיכו לעבד צרכים ונתונים, ואילו סדירויות יאפשרו להמשיך לקיים תכנים שכבר הבשילו. קיימות כזו מחייבת לנקוט בשני כיווני פעולה במקביל: לעגן ולהרחיב תכנים, תפקידים וסדירויות שכבר הוכיחו את ערכם, ובה בעת להמשיך בקשב לשטח, לזהות צרכים חדשים ולפתח מענים מתאימים.

הקיימות של מהלך ה-SEL בגני תקווה התבטאה בשני הכיוונים. היא שימרה את הפיתוח, ויצרה תנאים לקראת המציאות החדשה. במקום לשקף את סוף התהליך היא שיקפה את התנאים החדשים הדרושים להמשך התנועה בין הגילוי למיצוי: במטרה לזהות "כאב", להפכו לשאלת עבודה, לפתח לו מענה, לבחון בעזרת נתונים, להחליט מה התוצר שהבשיל מתוכו, ולעגן בסדירויות שמאפשרות לו להמשיך ולהתקיים. הקיימות עסקה אפוא בשאלה כיצד לוודא שהמנגנונים אינם הופכים לצורה ריקה וחסרת ערך, ושהם ממשיכים להניע מהלכי גילוי ומיצוי בבתי הספר וברשות.



קיימות של מהלך שינוי חינוכי-מערכתי היא היכולת של המערכת להמשיך לקיים את מה שהבשיל, ולהשתנות לנוכח הצרכים החדשים. היא נוצרת במצבים שבהם פרקטיקות, תפקידים וסדירויות שכבר הוכיחו את ערכם משולבים בשגרת העבודה. במקביל נשמרת היכולת ללמוד מן השטח, לעבוד עם נתונים, לדייק פעולה ולפתח מענים חדשים. קיימות כזו מאפשרת רציפות הן על פעילויות קיימות הן על פעילות שמאפשרת לשינוי להעמיק ולהשתנות.

אחרית דבר – לעבור את מחסום דלת הכיתה

מרוויין שהשתתף בארבע שנות השותפות העיד כי המהלך בגני תקווה "הצליח לפתוח את דלתות הכיתות בבתי הספר ואת דלתות הבית. [הוא] הצליח להיכנס אל תוך הכיתות ולתוך הבתים". כיצד זה קרה? כדי לענות על השאלה הזו, נדמיין שוב את המורה דוד.

עם ההכרזה בתחילת השנה על התנעת מהלך ה-SEL פנתה לדוד מנהלת בית הספר וביקשה ממנו להצטרף למעבדה שעסקה בשילוב SEL בשיעורי המתמטיקה. היה לה חשוב שמורה ותיק ומנוסה כמוהו ישתתף במהלך. דוד היה אמביוולנטי בתחושותיו. מצד אחד הוא העריך שהוא ישתתף בהשתלמות מורים שגרתית, אחת מני רבות. השתתפותו במעבדה גם לא תועיל לו כי הוא כבר מילא את המכסה של שעות ההשתלמות שלו לאותה שנה. מצד שני הוא הוחמא בסתר ליבו מפנייתו של המנהלת אליו. דוד נעתר בחיוב לבקשתה אם כי ללא התלהבות. כמה ימים לאחר מכן עדכנה את דוד האחראית על מערכת השעות בבית הספר שהשתתפותו במעבדה תתקיים פעם בשבועיים למשך כשעה וחצי, ושהיא תהיה על חשבון שעות השהייה שלו המיועדות בשגרה להשתתפות בישיבות ולהכנה לשיעורים.

בבוקר מפגש המעבדה הראשון הצטער דוד על בזבז הזמן הצפוי, ועל כך שהוא לא יוכל לנצל את הזמן היקר של המפגש לבדיקת מבחנים. אבל תחושותיו השתנו זמן קצר לאחר שנכנס למעבדה. לשמחתו גילה שלא ייאלץ לשמוע הרצאות משעממות. מנחת המעבדה הבהירה לחברי

הצוות שהם יתכננו בעצמם את מפגשי הלמידה, הם יחקרו את הנושאים ויצילו אותם במפגשי עמיתים. דוד בחר לקרוא מאמרים בנושא SEL ולצפות בסרטונים לימודיים שהופצו בארץ ובחו"ל. במפגשים הבאים הוא כבר דן עם עמיתיו על חומרי הלימוד ועל הרלוונטיות שלהם לבית הספר.

במפגש צוות שהתקיים כחודש וחצי לאחר תחילת הלימודים במעבדה התלונן דוד בדרך אגב על תלמידיו בכיתות חטיבת הביניים. הוא סיפר על קיטוריהם לקראת מבחנים קשים, ועל בכי רב לאחר שהם מקבלים ציונים נמוכים. דוד נדהם מתגובת המנחה. היא לא עברה לדון בנושאים שתכננה מראש, אלא הציעה להקדיש את המפגש כולו לחשיבה משותפת בנושא. דוד התרגש מעצם המחוזה.

לקראת תום המפגש ולאחר שיח מעמיק הציעה מורה בצוות המעבדה לבנות יחידות הוראה במיומנויות SEL ולשלבן בשיעורי המתמטיקה של דוד. הוא ידע שההצעה אמורה להיטיב עימו ועם תלמידיו אך נותר מסויג. הוא סבר שיהיה זה בלתי אפשרי למורה מקצועי כמוהו שאינו מחנך ליישם תוכנית כזאת בכיתות רועשות ומרובות תלמידים. להפתעתו הסכימה איתו המנחה אבל היא הציעה לא לפסול את הרעיון מיד, ועודדה את הצוות להמשיך ולהקדיש את מפגשי המעבדה הבאים לפיתוח הרעיון. בחודשים הבאים המשיכו לדון במעבדה ביחידות ההוראה לדוד. בד בבד הציפו חברי המעבדה קשיים אחרים של תלמידיהם, והמפגשים הוקדשו גם לחשיבה על פתרונות למענם. דוד השתתף בדיונים בעניין רב, והחל להעלות רעיונות שלא חשב עליהם קודם.

לאחר כמה חודשים הציעה המנחה לתעד בכתב את הרעיונות השונים שעלו ושנידונו בהרחבה במפגשי המעבדה. מבין המסמכים שנכתבו היה גם מסמך שעסק ביחידות ההוראה בתחום ה-SEL שהוקדש כולו לשיעורי המתמטיקה של דוד. עם סיום כתיבת ההצעות התבקש כל חבר צוות להגיב על הרעיונות המיועדים לטיפולו. דוד הסביר לצוות מדוע חלק מהרעיונות לשיעורי המתמטיקה אינם רלוונטיים ליישום בגין אופי הכיתות. בתגובה מחק הצוות את ההצעות הלא מתאימות והתמקד בהצעות הטובות שלדעת דוד היו בעלות פוטנציאל להצליח.

לאחר כחודשיים וחצי נכנס דוד ללמד את כיתה ט'3 בשיעור מתמטיקה שגרתי לכאורה. אבל הפעם הוא תכנן ללמד את השיעור אחרת. ברשותו היה מערך שיעור בנושא "למידה מטעויות" – תוצר יחידת ההוראה שפיתח עם עמיתיו למעבדה. כבר ברגעים הראשונים בכיתה טפחה המציאות על פניו. התלמידים לא שיתפו פעולה עם הצעתו לדון בנושא, חלקם הפריעו, חלקם צחקו ולעגו. רובם ככולם לא השיבו לשאלותיו ולא הצביעו כדי לדבר. לאחר כחמש דקות זנח דוד את מערך השיעור שתכנן וחזר ללמד במתכונת הרגילה. במפגש הבא במעבדה הוא סיפר לחבריו על החוויה המתסכלת. עמיתיו הקשיבו לסיפורו וניתחו יחד איתו מדוע לא הצליח לקדם את השיח בנושא בכיתה. הם עודדו את דוד והחליטו להקדיש את המפגשים הבאים במעבדה לשינוי תוכן יחידת ההוראה. במערך השיעור המתוקן תוכנן שדוד יפתח את השיעור בסיפור אישי על התמודדותו עם מבחנים בתקופות שונות בחייו. בתיאום מראש עם דוד הגיעה מנחת הסדנה לצפות בשיעור. היא כמעט שלא דיברה, רק התערבה מדי פעם בהערות הבהרה לתלמידים. הנוכחות שלה בשיעור חיזקה את דוד. מדי פעם הצטלבו מבטיהם והיא סימנה לו שהוא בכיוון הנכון. השיעור הצליח. בערב הוא סיפר בהתלהבות לאשתו איך הפתח האישי שלו גרם לתלמידים להפסיק להרעיש ולהקשיב לו, ושהציניות נעלמה מהשיעור. התלמידים החלו להצביע, וכל אחד מהם סיפר על חוויה אישית בנושא לימוד מטעויות. אחת מהתלמידות ניגשה אליו בסוף השיעור, שיתפה אותו בקושי שלה לקראת מבחנים וביקשה את עזרתו. כמה שבועות לאחר מכן נערך מפגש מיוחד במליאת צוות בית הספר. דוד ושותפיו למעבדה סיפרו בו בגאווה על יחידות ההוראה שפיתחו במעבדה ועל תוצרים נוספים. דוד שם לב שכמה מעמיתיו מביטים לעבר הדוברים בסקפטיות. אבל הוא שמח שכמה מהם התעניינו, שאלו שאלות והביעו רצון להשתמש בפרקטיקות שפיתחו הוא ועמיתיו. משהו השתנה.

סיכום

השותפות בגני תקווה יצאה לדרך מתוך שאלה מוכרת וקשה במערכת החינוך: **כיצד הופכים תפיסה חינוכית רצויה לשינוי שמתממש בשגרת בית הספר ובכיתה**. בגני תקווה הייתה שאלה זאת דחופה במיוחד לנוכח תמונת מצב שהצביעה על קשיים רגשיים-חברתיים של תלמידים, על פגיעה בחוויית הקשר שלהם עם המבוגרים, ועל קשיים של הורים ושל צוותי חינוך לחזק את התלמידים בתחושות של מסוגלות, של עצמאות ושל יכולת התמודדות. בשל כך נבחרה דרך פעולה מערכתית **להתמקד תחילה בעבודה עם המבוגרים** המקיפים את התלמידים ולסייע להם בבניית יכולת פעולה.

המהלך שהתפתח בגני תקווה ניתן להבנה כתנועה בין **גילוי למיצוי**. בשלב הגילוי הוקמו **מעבדות SEL** בבתי הספר ובזירות העירוניות. במעבדות זיהו הצוותים חסמים מהעבודה היום יומית, חיברו בין הידע המקצועי של ארגוני ה-SEL לידע המקומי שלהם, פיתחו רעיונות, ניסו אותם ולמדו מהמפגש שלהם עם השטח. כך **התפתחו פרקטיקות ומודלים פדגוגיים חדשים**. לצד המעבדות נבנה **מנגנון הערכה** שניתח נתונים לצורך למידה ושיפור. הרעיונות שעלו במעבדות עברו תהליך של **הבשלה**: הם נתקלו בהתנגדויות, באילוצי זמן ובמגבלות ארגוניות, ומתוך החיכוך הזה התברר מה היה אפשר לשמר ומה דרש שינוי.

תהליך המיצוי התקיים בבתי הספר לאחר שהפרקטיקות שפותחו במעבדות התבססו, והיה אפשר להפוך את הידע המקומי שנוצר לכיוון פעולה רחב ויציב. קהילת המנהיגות החינוכית והרשות פעלו **להוציא את ה-SEL מהמעבדות ולעגנה** בסדירויות, בתפקידים ובמנגנונים. מגבלות המשאבים וסיום הליווי החיצוני הקדימו את מבחן **המימוש**: חלק מהכיוונים שתוכננו צומצמו, וחלקם האחר הוחזר למעבדות כדי לעבור פיתוח מותאם. מרבית הניסיונות להקים מעבדות SEL עירוניות לא צלחו, למעט מעבדת ההורים העירונית שלאחר שנתיים הובילה

מהלך מרשים בעיר שבו ההורים עצמם פיתחו מיומנויות SEL להורים אחרים. לקראת סיום עבודת השותפות הוקמו **מנגנוני המשכיות**. לצורך זה מונו **רכזות SEL** בבתי הספר והוקם **פורום SEL עירוני**. המהלך המשיך להתקיים תוך שינוי צורה.

מהמקרה עולות כמה תובנות. **גילוי מקומי** הוא דרך מרכזית להטמעת שינוי משום שהוא הופך את מעמדם של צוותי החינוך משותפים המיישמים רעיון חיצוני לבעלי תפקיד בפיתוחו ובהתאמתו. התקדמות במהלך כזה מתבטאת בבניית **יכולת מערכתית**: לזהות צרכים, לפתח מענים, להשתמש בנתונים, ללמוד מהתנגדויות ולהמשיך לפעול. **ההערכה** תומכת בקבלת ההחלטות בתהליך וכך היא מסייעת לעצבו. בית הספר הוא הזירה שבה הפדגוגיה מתפתחת, והרשות היא הגורם המאפשר את התנאים, את המנגנונים ואת הסדירויות הדרושים לפדגוגיה. **הקיימות** נבחנת ביכולתה של המערכת לשמר את כיוון הפעולה שגובש, להמשיך ללמוד ממנו ולהתאימו למציאות המשתנה.

מהלך לשינוי חינוכי יכול להצליח בכיתת בית הספר אם מורה מן השורה מזדהה עם המהלך. לצורך זה המהלך המתוכנן צריך להיות **רלוונטי** לקשיים הממשיים של עבודת המורה. נוסף על כך, תהליך השינוי המתוכנן צריך **לשלב את המורה בפיתוח** המענה וליצור תנאים ליישומו.

זהו הידע שהמהלך בגני תקווה מציע לרשויות ולבתי ספר שמחפשים דרכים להטמיע SEL. **הדרך לכיתה עוברת דרך למידה משותפת, הבשלה, עיגון ויכולת להשתנות.**

מקורות

- דיוק, א' (2025). *לחתוך בזמן* (א' כהן, תרגום). מטר.
- הארט, ו' (2016). *ויפאסנה: האמנות לחיות* (ע' דגן, תרגום). המגדלור.
- לינצ'בסקי, ע' (2026). נתוני גני תקווה. בתוך ד' אביטל וד' רטנר (עורכים), *למידה רגשית-חברתית בחינוך בישראל: יוזמת אורחא – נתוני שלוש פעימות, תשפ"ד–תשפ"ה*. אורחא – בשביל צמיחה רגשית-חברתית בישראל.
- נבו, י', כץ-ברגר, ה' ובהרב, ת' (2026). *רשות מקומית – הסיפור על תהליכי מתן משמעות ללמידה רגשית-חברתית בבני ברק*. יוזמת אורחא – בשביל צמיחה רגשית-חברתית בישראל.
- ספורטה, א' (2012). חדשנות במצור. *הד החינוך*, פ"ו (4), 46–48.
- עשור א', יצחקי נ', לייבושור ג' ויוסט א' (2022). *ניהול מצמיח: כיצד מצמיחים צוות חינוכי שמרגיש במיטבו ומתפקד היטב*. אבני ראשה.
- פרקינס, ד' (2002). *האמבטיה של ארכימדס* (י' פרקש, תרגום). ברנקו וייס.
- Brackett, M. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., and LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2019). *Indicators of schoolwide SEL*. CASEL School Guide.
- לקישור
- Catmull, E., & Wallace, A. (2023). *Creativity, Inc.: Overcoming the unseen forces that stand in the way of true inspiration* (Expanded ed.). Random House.
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 71–87.

Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change* (2nd ed.). Allyn & Bacon.

Sizer, T. R. (2004). *Horace's compromise: the dilemma of the American high school: with a new preface*. Houghton Mifflin Harcourt.

Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.

לעבור את מחסום דלת הכיתה

הסיפור על צמצום המרחק בין רעיון חינוכי לשינוי
ממשי בהטמעת SEL בגני תקווה

כתיבה: יובל נבו, ד"ר הלה כץ-ברגר
שותפות בפיתוח: גילי לייבושור, איילת דליות
עריכה: דפנה גרינשפן
עריכת לשון: דפנה גרינשפן
עיצוב: ריקי אדרי, סטודיו לני

יש לצטט את הסקירה באופן הבא:
נבו, י' וכץ-ברגר, ה' (2026). לעבור את מחסום דלת הכיתה – הסיפור על
צמצום המרחק בין רעיון חינוכי לשינוי ממשי בהטמעת SEL בגני תקווה.
יוזמת אורחא – בשביל צמיחה רגשית-חברתית בישראל.

תוכן עניינים

4 הקדמה

7 א. הסיפור

- 7 המהלך – אבני דרך
- 7 פתח דבר – מחסום דלת הכיתה
- 9 הגדרת מוקד הקושי המרכזי
- 11 האקוסיסטם של השותפות
- 14 הקמת המעבדות
- 20 הובלת המהלך בדרג הרשות
- 22 ממגבלות יישום למנגנוני המשכיות

27 ב. הבנת הסיפור

- 27 המתח בין גילוי למיצוי
- 28 גילוי ומיצוי בגני תקווה
- 39 אתגר הקיימות

41 ג. מה למדנו?

- 41 מגילוי למיצוי
- 46 ממיצוי מקומי לתנאים מערכתיים
- 49 אחרית דבר – לעבור את מחסום דלת הכיתה

52 סיכום

54 מקורות

הקדמה

בשנת 2022 יצאה לדרך יוזמה של תחום החינוך ביד הנדיב לקידום למידה רגשית-חברתית בישראל. בשנת 2023 קם מטה ליוזמה, והיא קיבלה את שמה הרשמי "אורחא: בשביל צמיחה רגשית-חברתית בישראל". מטרת העל של היוזמה היא לחזק את המוביליות החברתית של ילדים ושל נוער במערכות החינוך הפורמלית והלא פורמלית באמצעות פיתוח, הפצה והטמעה של ידע יישומי מתחום הלמידה הרגשית-חברתית (SEL – Social Emotional Learning). ידע זה מבוסס על הקשר מקומי – הוא נוצר מתוך העשייה בשטח, והוא מסייע לרשויות מקומיות, לארגונים ולמערכות חינוך להתמודד עם אתגרים בתחום הרגש-חברתי.

בתהליך למידת SEL ילדים, ילדות, מבוגרות ומבוגרים מגבשים עמדות ורוכשים ידע ומיומנויות שיישומם מאפשר ויסות רגשות, מודעות עצמית, מימוש מטרות אישיות וקולקטיביות, הבעת אמפתיה כלפי אחרים, גיבוש זהות, יצירה וניהול של מערכות יחסים תומכות וקבלת החלטות מושכלות ומיטיבות. למידה רגשית-חברתית אינה תוכנית אחת או שיעור יחיד אלא תפיסה חינוכית מקיפה המשלבת בין הוראה ישירה של מיומנויות רגשיות-חברתיות לבין הטמעתן בשפה, ביחסים, בפדגוגיה ובתרבות הבית ספרית. לצד למידה מכוונת של מיומנויות, SEL נטמעת גם בשגרת היום יום – באופן שבו מורה מגיב לקושי של תלמיד, בשיח על קונפליקטים, בהצבת גבולות מתוך הקשבה, בדרכי הלמידה, בשיתופי פעולה בין תלמידים לצוותי החינוך שלהם, באווירה הבית ספרית ובמדיניות בית הספר.

איך אנו עושים זאת? בסימון שבילי למידה חדשים בשישה מהלכים רשותיים בנהרייה, במע'אר, בבאקה אל-גרבייה, בבני ברק, במועצה האזורית אשכול ובגני תקווה. המהלכים האלה נועדו לקדם צמיחה רגשית-חברתית בהקשרים המקומיים ובה בעת ללמוד מן הדרך שבה צמיחה כזאת מתהווה בפועל.

לתפיסת אורחא, קידום צמיחה רגשית-חברתית הוא סוגיה חינוכית-חברתית מורכבת, ולכן היא מחייבת היתוך של תחומי מומחיות מסוגים שונים. משום כך כל מהלך שמקדמת אורחא נבנה במתכונת של שותפות רב-שנתית בין הרשות המקומית לבין שניים עד שלושה ארגונים המתמחים בלמידה רגשית-חברתית, בפיתוח חינוכי, בהכשרת צוותים, בהערכה ובהטמעת שינויים.

הבחירה לפעול בזירה הרשותית נובעת מההבנה שרשות מקומית היא בעלת תפיסה מערכתית: ביכולתה לחבר מוסדות חינוך לקהילות ולמשאבים, ובכוחה להוביל שינויים מבניים וסדיריות המעודדים צמיחה רגשית-חברתית מתמשכת. לכן בשותפויות שמקדמת אורחא חוברים יחד הידע של הרשות המקומית, הניסיון מהשטח הנובע ממערכת החינוך העירונית, והמומחיות המקצועית של הארגונים העוסקים בלמידה רגשית-חברתית.

המהלכים להתנעת השותפויות של אורחא התגבשו בשנים 2022–2023 לאחר שיד הנדיב פרסמה קול קורא, והתניעה תהליך לאיתור ולמיון מועמדים שבו השתתפו רשויות מקומיות, ארגוני חינוך וארגונים מומחים ללמידה רגשית-חברתית. בתהליך בחנה ועדת מומחים את האתגרים שהרשויות ביקשו להתמודד עימם, את המומחיות שהארגונים הציעו להביא לשותפויות, ואת החיבורים האפשריים שניתן לקדם בין צורך מקומי לידע מקצועי. הוועדה בחרה חמש רשויות בראשית הדרך, ולאחר אירועי השבעה באוקטובר צירפה לשותפויות גם את המועצה האזורית אשכול.

השותפויות שאורחא יוזמת מתנהלות באופן עצמאי. לצידן מטה אורחא מלווה את הרשויות ואת הארגונים, תומך בתהליכי היישום, הלמידה וההערכה, ומסייע לחלץ מההתנסויות המקומיות ידע יישומי שיוכל לשרת הקשרים נוספים ברשויות מקומיות אחרות.

"דרך מקרה" היא סדרת סיפורי הדרך המובאים מהשטח. הם מציגים את סיפור סימונם של שבילי למידה רגשית-חברתית ייחודיים בארץ שבהם פוסעים השותפים והשותפות שלנו באורחא.

משמעות המילה אורחא בארמית היא דרך או נתיב. בעולם הניווט סיפור דרך הוא כלי המתאר מסלול במקטעים. הוא כולל הוראות כיוון, נקודות ציון, שינויים בתוואי הקרקע ואתגרים צפויים. הוא מאפשר התמצאות בשטח בהיעדר סימונים ברורים ומפה מפורטת, במיוחד אם המסלול אינו מוכר מראש. בדומה לכך, כל סיפור דרך בסדרת "דרך מקרה" מאיר מקטע שונה של דרך ייחודית שנבחרה, וכל הסיפורים יחד מרכיבים מפת דרכים עשירה. מפה זו מציעה מסלולים מגוונים, אסטרטגיות ניווט ותובנות שעשויות לשרת את אלו שנמצאים בראשיתו של מהלך דומה. כמו סיפורי הדרך, המהלכים שנביא את

סיפורם אינם מסתפקים רק בתיאור היעד אלא הם עוסקים בדרך עצמה. לכן במרכז של כל סיפור עומד ניסיון ללוות את הצועדות ואת הצועדים בדרכם במטרה להבין כיצד נראתה הדרך בעיני ההולכים בה. לצורך זה אנו לומדים את השבילים שבהם הלכו: העלויות עוצרות הנשימה והירידות התלולות, הנופים שנגלו לצועדים בדרך, וההכרעות שהם נדרשו לקבל. כל אלו מאפשרים לנו לספר את סיפור הדרך שלהם ולהבין מה הם עברו, כיצד הם התמודדו עם מכשולים, ומה הם למדו על עצמם ועל דרכם להמשך – לא כדי שאחרים יוכלו לפסוע באותה דרך בדיוק אלא כדי שההתחקות אחר דרך זו תסייע להם לסלול דרכים חדשות משל עצמם.

הסיפורים בסדרה מבוססים על ראיונות מעמיקים עם אלו שיזמו, שהובילו ושהצטרפו למסע; על מיפוי ועל ניתוח של מסמכים ושל נתונים; על בחינת נקודות מבט שונות לאורך הדרך; ועל זיקוק של תובנות מעשיות ותאורטיות שצמחו מתוכה.

מהלך השותפות בגני תקווה שאותו הובילו יחד רשות מקומית ושני ארגונים הצליח בזכות תחושות של אמון הדדי ושל אחריות משותפת שנבנו בתהליך ארוך וסבוכ שידע עליות ומורדות. מסמך זה לא מתיימר להיות מסמך היסטורי המתעד את מלוא התהליכים שנחוו בשותפות, ואין להסיק ממנו שמהלך השותפות היה ליניארי ופשוט. בחרנו למקד את המסמך בתיאור המהלך שעיצב את מערכת החינוך העירונית במתכונת של מעבדת SEL סביב אחד האתגרים העיקשים הכרוכים בשינוי חינוכי: המעבר מרעיון, מהכשרה או מתוכנית לשינוי ממשי שנעשה מאחורי דלת הכיתה. נתחקה בו אחר הפעולות והסדירות שנעשו במהלך הדרך, אחר החסמים וההכרעות שהתגלו לאורכה, ואחר התובנות שניתן לחלץ ממנה לטובת רשויות המבקשות להטמיע למידה רגשית-חברתית בשגרת החיים של בתי הספר שבתחומן.

תודה לאגף החינוך בעיריית גני תקווה, לסגול בחינוך – אוניברסיטת רייכמן, לאקדמיית מצמיחים, לפיקוח במשרד החינוך, לשירות הפסיכולוגי הייעוצי במשרד החינוך (שפ"י), למנהלות ולמנהלים, למורות ולמורים ולהורים בגני תקווה על הובלת מהלך רשותי מורכב, עתיר פיתוח, התנסות ולמידה. תודה על הנכונות לפתוח את העשייה להתבוננות, למדידה, לשאלות ולדיוק מתמשך; תודה על המאמץ לחפש דרכים שבהן רעיונות חינוכיים יכולים להפוך לפרקטיקות ממשיות; תודה על המחויבות להפוך את גני תקווה למרחב לומד, מפתח ומשפיע.

א. הסיפור

המהלך – אבני דרך

ההכנה לשותפות – שנת הלימודים תשפ"ב (2021–2022): יד הנדיב משיקה חמש שותפויות ברחבי הארץ, בתוכן רשות גני תקווה. בכל שותפות שניים עד שלושה ארגונים מומחים ל-SEL. השותפות בגני תקווה ממפה את מוקדי הקושי במערכת החינוך בעיר. אלו יהיו מוקדי הפעילות לקידום ה-SEL.

שנתיים ראשונות לשותפות – שנת הלימודים תשפ"ג (2022–2023) ושנת הלימודים תשפ"ד (2023–2024): לאחר תהליך למידה של השטח השותפות מקימה מעבדות SEL בבתי הספר ומעבדות עירוניות. כל המעבדות פועלות בליווי ארגוני ה-SEL. בד בבד השותפות מקימה תשתית הערכה רחבה.

שנה שלישית לשותפות – שנת הלימודים תשפ"ה (2024–2025): המעבדות ממשיכות לפעול. במקביל קהילת המנהיגות החינוכית בעיר מובילה מהלך רשותי לשינוי הסדירויות בבתי הספר.

שנה רביעית לשותפות – שנת הלימודים תשפ"ו (2025–2026): זו השנה האחרונה למהלך. השותפות נערכת לסיומו ולביסוס הקיימות שלו. מהלכים בולטים שקודמו: מינוי רכזות SEL בכל בתי הספר בעיר, שילוב הורים בתהליך ה-SEL.

פתח דבר – מחסום דלת הכיתה

דמיינו את דוד, דמות בדויה שאיננה מגני תקווה. דוד הוא מורה בשנות הארבעים לחייו, בעל ותק בהוראה יותר מחמש עשרה שנים. דוד מלמד מתמטיקה בחטיבת הביניים. הוא גאה להיות מורה ונהנה מעבודתו. תלמידיו אוהבים אותו, עמיתיו מעריכים אותו. דוד באמצע הקריירה שלו. עבר זמן רב מאז שנכנס לעולם ההוראה, והוא צפוי לפרוש בעתיד הרחוק. במשך שנות עבודתו הוא עבד תחת ארבעה מנהלים ומנהלות ותחת שבעה שרי חינוך. דוד מורה מנוסה. הוא כבר התרגל לרפורמות שמכתיב משרד החינוך לבתי הספר. הרפורמות צצות חדשות לבקרים

וכל אחת מהן מכונה "יוזמה פדגוגית חדשנית". מטרת הרפורמות שונות ומשונות: שינוי מבחן הבגרות, התמקדות בלימודי מתמטיקה, למידה אפקטיבית, אוריינות דיגיטלית. דוד אינו מתרגש מהרפורמות האלה. הוא יודע שברגע שהוא סוגר את דלת הכיתה ומתחיל ללמד, כל בעלי הסמכות וקובעי המדיניות נשארים בחוץ. בכיתה נותרים רק דוד ותלמידיו, והוא שמח על כך.

לכן כשמציגים מהלך פדגוגי חדש לדוד ולעמיתיו במליאת צוות בית הספר הוא לא באמת מקשיב לדוברים. מבחינתו, המהלך המוצע הוא עוד סיסמה ותו לא. מתוך כבוד למנהלת שנואמת, הוא נמנע מלהוציא את ערימת המבחנים של כיתה ט'3 שעליו לבדוק. הוא מהנהן כלפיה בנימוס ובהמשך גם כלפי המדריכה החיצונית שמרצה. לא ברור לו מתי בפעם האחרונה היא לימדה כיתה שבה לומדים ארבעים תלמידים ותלמידות בגיל ההתבגרות. בעת שהמדריכה מתארת במצגת את הבשורה החדשה שתביא הרפורמה דוד מביט על מורה מתחיל שיושב במרחק של כמה כיסאות ממנו. המורה נלחץ בעליל, הוא שואל שאלות רבות. המנהלת והמדריכה עונות לו בסבלנות. דוד מסתיר חיוך. הוא חושב לעצמו: "הוא צעיר, הוא עוד ילמד. הכלבים נובחים והשיירה עוברת. מחר בבוקר הוא ייכנס לכיתה ח'2 וילמד בדיוק כפי שתכנן. זו עוד אופנה חולפת שגורמת למנהלת להרגיש חשובה, וכמו הרפורמות האחרות, גם זו תתפוגג במהירות".

דוד לא מקים קול צעקה, לא נלחם, לא מוחה ולא מתווכח. הוא פשוט ממשיך בשלו. הוא נכנס לכיתות, מלמד, עושה את עבודתו נאמנה כמיטב יכולתו. אם ינחו אותו להגיע להשתלמות בבית הספר בנושא הרפורמה, הוא יגיע כמובן. זה לא יפריע לו מאוד, ממילא הוא צריך לצבור שישים שעות השתלמות בשנה. כך או כך, השיעורים בכיתה ט'3 יישארו בדיוק אותו הדבר.¹

דוד אינו יוצא דופן. מורים ומורות רבים כמוהו נחשבים טובים ומקצועיים במערכות החינוך שבהן הם עובדים. הם נוהגים לסגור מאחוריהם את דלת הכיתה, ללמד כפי שהם מאמינים שנוכח ללמד, ולהשאיר את המהלכים החדשניים שמקדמת המערכת מחוץ לדלת.

1 סיפורו של דוד נכתב בהשראת תיאור המורה מן השורה בספרו של טד סייזר "הפשרה של הוראס", עמודים 21–9.

מערכות חינוך נוהגות לאמץ גישות חינוך חדשות, להכריז על יעדים פורצי דרך, להוציא לפועל הכשרות ותוכניות עבודה מתקדמות, אך קשה להן לשנות את מה שקורה בפועל ביחסים בין צוותי חינוך לתלמידים, בשיטות ההוראה, בסדירות העבודה בבית הספר ובמרחב הכיתתי עצמו. כל החסמים האלה נובעים מהמושג **מחסום דלת הכיתה** המבטא את המרחק שבין הרעיון החינוכי החדשני לבין השינוי הממשי הדרוש בפרקטיקה היום יומית. מרואיינת למאמר זה תמצתה את מכלול החסמים האלה במילים הבאות: "כשנכנסתי לתפקיד הרגשתי ש'כאב הבטן' של גני תקווה הוא שדברים לא מצליחים לעבור את דלת הכיתה". לכן הבעיה בקידום הרפורמה בבית הספר של דוד אינה במנהלת או בטיב המהלך הפדגוגי החדש המוצע. הבעיה גם אינה בדוד, מורה איכותי ומסור. למרות התנאים המורכבים שבהם הוא מלמד הוא מצליח בכל זאת להגיע להישגים עם תלמידיו יום אחר יום, שנה אחר שנה.

כיצד מהלך לקידום שינוי חינוכי יכול להניע מורה כמו דוד ללמד אחרת? כיצד מהלך פדגוגי מתקדם יכול לרתום את כלל צוותי החינוך ולא רק את ה"משוגעים" לדבר? כיצד למידה רגשית-חברתית יכולה להפוך מחזון, מהכשרה או מכלי מקצועי לשינוי מורגש בשגרת החיים של בית הספר? כיצד ניתן לעבור את מחסום דלת הכיתה? שותפות אורחא בגני תקווה קיבלה עליה לתת מענה לשאלות אלו.

הגדרת מוקד הקושי המרכזי

עם הקמת השותפות בגני תקווה סימנו מובילי המהלך בעיר "כאב בטן" – הכינוי בעגה של אורחא למוקד קושי. הם בחרו להתמקד בקושי של ילדים ושל בני נוער בעיר להתמודד עם אתגרים בתחום הרגשי-חברתי. הביטויים הבולטים לאתגרים אלו הם תחושות של כישלונות אישיים ושל תסכול ומצבים חברתיים מורכבים. אתגרים אלו בלטו דווקא על רקע ההישגים הלימודיים הגבוהים של מערכת החינוך בעיר המתאפיינת בעשייה חינוכית ענפה וביכולת מוכחת להוביל שינויים.

בתהליך המיפוי הראשוני שנועד לתקף את "כאב הבטן" שנבחר נבחנו מדדי impact באוכלוסיית התלמידים, בדגש על חוסן נפשי ועל מיומנויות בין-אישיות. נבחנו גם מדדי תוצאה באוכלוסיית המבוגרים שסביבם: צוותי חינוך, הורים, דמויות מנהיגות בדרגי ביניים בבתי הספר ובעלי תפקידים באגף החינוך בעיריית גני תקווה. לצד המדידה הכמותית

בוצע גם מיפוי איכותני בקבוצות מיקוד ובראיונות כדי לזהות את מכלול החסמים, הצרכים והזירות שבהן נדרשה השותפות לפעול.

בתמונה שהתקבלה בלט הנתון לפיו 62% מהתלמידים בחמישה בתי ספר יסודיים בעיר דיווחו על חוסן נפשי נמוך. בנתוני המיצ"ב לכיתות ה'–ו' הופיעו גם קשיים מובהקים בהתמודדות עם מצבי יום יום: 72.8% מהתלמידים דיווחו על קושי בהתמודדות עם לחץ, 65% דיווחו על קושי בהתמודדות עם כישלון, 56% דיווחו על קושי בהתמודדות עם הפרעות ועם רעשים, 44% דיווחו על קושי בהתמודדות עם כעסים. נתונים אלו הצביעו על קושי רחב שחורג מאירועים נקודתיים הקשורים למשמעת או לאקלים. משמעותו של קושי זה הייתה פגיעה בתחושת המסוגלות של אוכלוסיית התלמידים להתמודד עם מצבים מורכבים, עם עומס ועם תחושות תסכול.

"כאב בטן" נוסף שהסתמן במיפוי היה חוויית הקשר עם המבוגרים בבית הספר. 44% מהתלמידים דיווחו שהם אינם מרגישים שהמורים מקשיבים להם, 47% דיווחו על חוסר אמון בהבטחות של מורים, 45% דיווחו שהמורים אינם מתאימים את הלמידה ליכולותיהם ואינם משוחחים איתם על מצבם הלימודי. המשמעות של נתונים אלו הייתה שסביבת בית הספר מספקת תנאים המאפשרים הקשבה, התאמה, אמון וקשר מיטיב, אך הקושי התבטא בכך שתנאים אלו לא התקיימו במלואם.

מוקד "כאב" אחר התגלה ביחסי הגומלין בין ההורים והילדים למערכת החינוך. במסמכי המיפוי תוארו בקשות רבות של תלמידים למעבר בין בתי ספר לצד פניות רבות של הורים סביב סוגיות חברתיות־רגשיות. צוותי החינוך דיווחו על קשיי תלמידים במיומנויות בין־אישיות, ובפרט על קשיים בוויסות רגשי ובעבודה בקבוצות. נתונים אלו הצביעו על כך שהסוגיה הרגשית־חברתית אינה רק אתגר פדגוגי פנימי של בתי הספר אלא אתגר רשותי רחב. למעשה, מערכת החינוך העירונית נדרשה להתמודד עם ציפיות, עם חרדות ועם דרישות של הורים, ובו בזמן לאפשר לילדים ולילדות להתנסות בהתמודדות עצמאית עם הקשיים.

תמונת הנתונים שהצטברו הצביעה על קיומו של מעגל מורכב: תלמידים שנזקקו לחיזוק תחושת המסוגלות נשענו על מבוגרים שתחושת המסוגלות שלהם התערערה גם היא; הורים ביקשו להגן על ילדיהם מפני תסכול וכישלון, אך הדבר הקשה לעיתים על פיתוח עצמאות ואחריות;

צוותי חינוך נדרשו לטפח יכולות רגשיות-חברתיות, אך הם עשו זאת בתנאים שאינם מאפשרים לתמוך בתהליכים אלו. "כאב הבטן" המרכזי של גני תקווה היה אפוא רחב יותר מחוסן נפשי נמוך של תלמידים. הוא עסק בשאלה כיצד ניתן לחזק ילדים ובני נוער בתחושות מסוג אחריות, מסוגלות ויכולת התמודדות בתנאים שבהם המבוגרים המשפיעים סביבם זקוקים גם הם עצמם לחיזוק בתחומים אלו.

מתוך כך התחדדה ההבנה שהמענה הנדרש לפער הרגשי-חברתי בגני תקווה צריך להיות מערכתי. אם הפער הוא במערכות היחסים שבהן מעורבים התלמידים, ההורים, צוותי החינוך והרשות המקומית, הרי גם המענה צריך לפעול במערכות יחסים אלו. לפיכך עליו לעסוק במיומנויות SEL עצמן, ובד בבד לעסוק בתנאים שמאפשרים למבוגרים לטפח מיומנויות אלו. פועל יוצא של תובנות אלו היה שיש לבחון את תפיסת התפקיד של צוותי החינוך כולל בדרג הניהולי, את שיטות העבודה של בתי הספר ואת הקשר של צוותי החינוך עם ההורים, לעשות שימוש מושכל בנתונים, ולרתום את היכולת של הרשות העירונית לקדם את תהליך השינוי ולשמרו. תרגום מעשי נוסף של גישה זאת היה ההחלטה שהשותפות לא תעבוד ישירות מול אוכלוסיית התלמידים.

כדי לממש את התובנות האלה החליטו מובילי המהלך בגני תקווה לבנות את השותפות במתכונת של מנגנון עבודה שיחבר בין כלל הגורמים השותפים: הרשות המקומית ובתי הספר יגישו לשותפות את היכרותם הקרובה עם השטח, ארגונים יועצים יתיכו את מומחיותם המקצועית ב־SEL לתוך הידע הזה, וכל אלו יחד יאפשרו פיתוח של רעיונות חדשים ויכולת להטמיעם במערכת החינוך העירונית. כך נבנתה השותפות סביב משימה כפולה: מצד אחד היא ביקשה לתת מענה ל"כאבי הבטן" המקומיים. מצד שני היא ביקשה להפוך את הלמידה הרגשית-חברתית לאתגר רחב יותר, מרעיון מקצועי ומכלי חינוכי לשינוי שמוטמע בשגרת העבודה של מערכת החינוך העירונית.

האקוסיסטם של השותפות

במערכת החינוך הישראלית בתי הספר פועלים בתוך מרחב אחריות משותף: מצד אחד לרשות המקומית קשר קרוב ומתמשך עם בתי הספר ועם מערכת החינוך העירונית; מצד שני למשרד החינוך אחריות מקצועית, פיקוחית ורגולטורית על בתי הספר ועל בעלי התפקידים שבתוכם.

בגני תקווה היה ליחסי הגומלין האלה משקל מיוחד משום ש"כאבי הבטן" המקומיים לא מופו בזירה אחת בלבד אלא הם היו חוצי זירות: אוכלוסיית התלמידים, צוותי החינוך, ההורים, בתי הספר והרשות המקומית.

במבנה קשרים כזה היה לרשות המקומית ולאגף החינוך תפקיד מרכזי בקידום ה-SEL למהלך עירוני רחב שכן הם הכירו מקרוב את בתי הספר, את הנהלותיהם ואת מוקדי הקושי שלהם, ויכלו לתת למהלך כולו תוקף מערכתי – לכנס בעלי תפקידים רלוונטיים, לחבר בין בתי הספר, להגדיר סדר יום עירוני ולהשפיע על שגרות ועל סדירויות עבודה. האקוסיסטם החינוכי הרחב הזה כלל גם נציגות ממושרד החינוך, מהפיקוח ומשפ"י בזכות מאמציו של ראש אגף החינוך לרתום אותם למהלך. גורמים אלו היו שותפים להגדרת הסמכויות, לגיבוש ההנחיות ולהגדרת הגבולות המקצועיים של העבודה.

לצד הרשות פעלו שני ארגונים מומחים ללמידה רגשית-חברתית שכל אחד מהם הביא לשותפות שפת SEL מקצועית ייחודית. סגול בחינוך – אוניברסיטת רייכמן הביא לשותפות ידע מתחום התמחותו בפיתוח אישי, מקצועי וארגוני של אנשי חינוך, בעולמות של מיינדפולנס, של מוח ושל תודעה, בפסיכו-פדגוגיה, בהערכה ובעבודה מבוססת נתונים. אקדמיית מצמיחים תרמה לשותפות ממומחיותה ביצירת אקלים קבוצתי מצמיח, בהפחתת תוקפנות וניכור, בחיזוק תחושת השייכות ובפיתוח פרקטיקות עבודה בכיתות, בקבוצות ובצוותי חינוך.

החיבור בין שני הארגונים נועד לתת נקודת מבט רחבה על למידת ה-SEL בשותפות: מצד אחד עבודה עם הפרט סביב נושאים כגון מודעות עצמית, ויסות, התבוננות פנימית ותפיסת תפקיד; מצד שני עבודה עם הקבוצה סביב נושאים כגון נורמות חברתיות, דינמיקה כיתתית, תחושת שייכות, אקלים חברתי ומערכות יחסים. החיבור בין שני תחומי המומחיות האלה אפשר ללמידה הרגשית-חברתית לעסוק בו-בזמן בעולמו של היחיד, בדינמיקה הקבוצתית, ובמערכת שבתוכה הם פועלים.

לב המהלך היה בבתי הספר עצמם שכן מטרתו הייתה להשפיע על שגרת החיים בהם. לכן לצוותי הנהלה, לצוותי חינוך וליועצות היה תפקיד מרכזי בעיצובו. בידיהם היה הידע המעשי על מה שמתרחש בפועל בכיתות, במסדרונות, בחדרי המורים ובקשר עם ההורים. כל ניסיון לחצות את מחסום דלת הכיתה היה תלוי ביכולת של גורמים אלו לזהות בעיות, לבחור כיווני פעולה, להתנסות, לטעות, לדייק, ולהטמיע את השינוי בעבודה היום יומית.

כמו ברשויות מקומיות רבות בגני תקווה פועל פורום מנהלים של בתי הספר בעיר המכונה "קהילת המנהיגות החינוכית". בגוף זה חברים גם צוותי הנהלה, והוא משמש מרחב לתיאום, ללמידת עמיתים, להצפת צרכים מהשטח ולגיבוש שפה חינוכית משותפת. קהילת המנהיגות החינוכית נחשבת בגני תקווה גוף חזק, מעורב ובעל עמדה מקצועית מגובשת. משום כך היא סומנה להיות ציר מרכזי בהתפתחות המהלך כולו, ושימשה מרחב לבחינת כיווני הפעולה של הרשות, ליצירת מחויבות ליוזמות שעלו, ולעיתים גם להבעת הסתייגויות והתנגדויות.

לצד השחקנים המקומיים ליווה מטה אורחא את השותפות. הוא התווה את האסטרטגיה, הציב סטנדרטים מקצועיים, תמך בתהליכי היישום, הלמידה וההערכה, וסייע להפוך את ההתנסות המקומית בגני תקווה למקור אפשרי של ידע יישומי רחב לטובת שותפויות אחרות של אורחא. בעוד פעולתו של המטה התמקדה בליווי ובהכוונה, הובילו הרשות, הארגונים ובעלי התפקידים המקומיים את העבודה הישירה עם גורמי השטח.

כך נבנתה שותפות מרובת שחקנים שכללה רשות עירונית, ארגונים מומחים ל-SEL, בתי ספר בעלי ידע מעשי, קהילת המנהיגות החינוכית בעלת כוח מקצועי וניהולי, גורמי משרד החינוך והפיקוח, ומטה אורחא שניווט את המהלך כולו וקבע את רף הלמידה והפיתוח. בשל מורכבות המהלך וכמו בשאר שותפויות אורחא מונו שתי מתכללות לקדם את השותפות. האחת פעלה מטעם העירייה במשרה מלאה והשנייה פעלה מטעם אחד מארגוני ה-SEL.

מבנה שותפות זה והחיבור הנדרש בין השחקנים היו תנאי הכרחי ליציאה לדרך אך גם אתגר כשלעצמו. כדי שהמהלך יוכל לתפקד הלכה למעשה היה צורך לגבש מנגנון עבודה אינטגרטיבי הכולל תשתית של שגרות תיאום, פיתוח וקבלת החלטות. המשימה הראשונה של מנגנון זה הייתה לחבר בין שני ארגוני ה-SEL השונים זה מזה בשיטות עבודתם ובשפתם המקצועית. לכן הוגדר פרק זמן להיכרות מקצועית בין שני הארגונים. בד בבד נקבעה חלוקת תפקידים ראשונית לפיה שני הארגונים יובילו את הפיתוח ואת הליווי בבתי הספר, וסגול בחינוך יוביל את הטמעת העבודה על בסיס נתונים וטכנולוגיה.

נוסף על כך, הנחתה אורחא את הארגונים לפתח במשותף מודל SEL מקומי, ולא להסתפק בשימוש בתכנים ובכלים שכבר היו ברשותם. דרישה זו נשענה על התפיסה Collective Impact, שלפיה בעיות מורכבות מחייבות חיבור בין בעלי מומחיות שונים ופיתוח של מענה משותף במקום צירוף של פתרונות קיימים. דרישה זאת יצרה מתח שהפך לאחד מהאתגרים הראשונים של השותפות. רק לאחר כשנה שבמהלכה בנו שני הארגונים יחסי אמון ושקיפות ביניהם פיתחו שני הארגונים שגרת עבודה משותפת ויעילה.

הקמת המעבדות

כדי להתמודד עם מחסום דלת הכיתה ועם חסמים נוספים להטמעת SEL בנתה השותפות מודל פעולה לזיהוי חסמים ומוטיבציות בזירות השונות, לחיבור בין ידע מקצועי לידע מהשטח, ולפיתוח מענים שנבחנו בשטח בתנאי העבודה של מערכת החינוך המקומית. כינוי המודל "גני תקווה כמעבדת SEL רשותית" ביטא את התפיסה שעל המהלך לפעול במתכונת של מעבדה שנוקטת בגישה מחקרית ובגישה יישומית בעת ובעונה אחת. תפיסה זאת נועדה לעודד גיבוש של פתרונות SEL חדשים יש מאין המותאמים לחסמים שמופו במקום להסתמך על תוכניות מוכנות מראש. בשותפות האמינו כי בכך יוכלו לחולל שינוי ממשי במערכת החינוך העירונית ומעבר לה. אחד מהמראיינים ביטא חזון שאפתני זה באומרו: "גני תקווה זה פוטנציאל מטורף. אם יצליחו לפצח את זה, זה כמו לפצח את האטום". מראיין אחר הדגיש את החשיבות של מנגנון המעבדה שהוקם: "המעבדה... זו הקומפוננטה המרכזית... הסיפור שלה זה בעצם יצירה תוך בית ספרית... יצירה של דברים bottom up, של תוצרים מותאמי שטח ומותאמי אתגרים ובעיות שעולות מהשטח".

שנים עשרה מעבדות הוקמו בהדרגה במשך השנתיים הראשונות של השותפות, והן שימשו מרחב עבודה קבוע בבתי הספר. חבריהן מנו קבוצות קטנות של צוותי חינוך והנהלה שנפגשו בקביעות מדי שבוע למשך כשעה וחצי. המסגרת המצומצמת שאותה ליוו מנחים מקצועיים מטעם ארגוני ה-SEL אפשרה למשתתפים להכיר זה את זה, ומתוך היכרות זאת לפתח שיח מקצועי מעמיק ולטפל באתגרים שבחרו ברציפות.

הנושאים שטופלו במעבדות שיקפו צרכים מקומיים, ולכן כל בית ספר עסק באתגר שונה לפי בחירתו. מגוון הנושאים היה רחב: מנהיגות חינוכית, הקשר של בתי הספר עם ההורים, קשרי מורה-תלמיד, אקלים כיתתי, למידת עמיתים, מעברים בין שכבות, שילוב SEL במקצועות הלימוד, חיזוק תחושות השייכות והמסוגלות של התלמידים. תהליכי העבודה לטיפול בנושאים אלו נעשו בשלבים. תחילה הם זיהו אתגרים שעלו מהשטח ומתוכם בחרו אחד. הם למדו אותו יחד לעומק, בחנו מה ידוע להם עליו ומה חסר להם כדי לפעול. בהמשך פיתחו מענה ראשוני וניסו אותו בשטח – בכיתה, בצוות, בשכבה או במרחב בית ספרי אחר. ההתנסות החזירה אל המעבדה שאלות חדשות: אילו פתרונות הצליחו? מה עורר קושי או התנגדות? מה דרש התאמה? ואילו אפשרויות נוספות נפתחו? בעקבות הלמידה מההתנסויות הם דייקו את המשך הפעולות. כך נוצרה שגרת עבודה שכללה פיתוח, התנסות, למידה, דיוק וחוזר חלילה.

המעבדות בשטח – אתגרים, הישגים, כישלונות

פעילות המעבדה הבית ספרית יצרה תנועה כפולה: היא אפשרה לצוותי החינוך לפתח פתרונות מחוברים לעולמם, ובה בעת סייעה לבית הספר להפוך את הפתרונות האלה מפרקטיקה של קבוצה קטנה לגישה פדגוגית או לסדירות רחבה. להלן נתאר כמה פרקטיקות ייחודיות שפיתחו המעבדות.

במעבדה שפעלה בבית ספר יסודי עלה הצורך בלמידה הדדית של פרקטיקות SEL. הפתרון שגובש היה פשוט – לפתוח קבוצת ווטסאפ שבה מורים ישתפו את הקבוצה ברעיונות, בחומרים ובפרקטיקות מהעבודה בכיתות. בעקבות ההתנסות החיובית פיתח צוות המעבדה את הרעיון, והציע לקיים שגרה של תצפיות הדדיות בשיעורים. כדי שהתצפיות יהיו מרחב למידה מועיל ולא מנגנון פיקוח פיתח הצוות פרוטוקולים והגדיר את התצפיות **"ביקורי השראה"** – ביקורים לימודיים בשיעורים בכיתות שיינתנו הזדמנות למורים הצופים לבחור מה ניתן ללמוד מהם. בהמשך הוצג הרעיון למליאת צוות בית הספר, והוא יושם גם מחוץ למעבדה. כך יוזמה שנתפסה שולית בתחילת דרכה יצרה נתיב חדש של שיתוף מקצועי רחב.

הפרקטיקה "שקיפות רדיקלית" שצמחה באותה מעבדה שפיתחה את ביקורי ההשראה הציעה מודל ייחודי לקשר של מחנכים ומחנכות עם ההורים. לפי המודל שגובש צוותי החינוך ישתפו את ההורים אחת לחודש בתמונת המצב הכיתתית בסוגיות מורכבות כמו הצקות, שיח פוגעני ואתגרי אקלים. תמונת המצב בסוגיות אלו נשענה על כלי מיפוי ועל נתונים. עיקר החידוש בפרקטיקה היה אופן השימוש בנתונים אלו – הם לא נותרו ברשות צוותי החינוך בלבד, אלא שוקפו להורים בשיח במטרה לרתום אותם לטפל באתגרים השונים ולרכוש את אמונם לצורך התמודדות מיטבית עם קשיים חברתיים-רגשיים בכיתה.

לא כל המעבדות יצרו רעיונות יש מאין. כך למשל מעבדה באחד מבתי הספר היסודיים שמה לה למטרה לשפר את המהלך הפדגוגי "שלוש מורות לשתי כיתות" שכבר ניזום בבית הספר שבו פעלה, והיא השתלבה בתהליכי היישום וההטמעה שלו. ברקע לשינוי זה היו המחסור במורים וחווית השעמום בשיעורים שעליה דיווחו התלמידים. במענה לכך יזם בית הספר שינוי עומק שבו התכנסו שתי כיתות ללמידה משותפת בהנחייה של שלושה עד ארבעה אנשי צוות. הלמידה במתכונת זאת הייתה בעצם למידה שכבתית. היא הייתה מגוונת, דינמית והשתנתה בהתאם לצרכים: לעיתים צוות ההוראה חילק את השכבה לקבוצות למידה קטנות שמספר הלומדים בהן היה קטן ממספר התלמידים בכיתות המקוריות, לעיתים הוא הוציא תלמידים ללמידה פרטנית. מבנה לימודים זה אפשר לצוותים לבטא את החוזקות שלהם: מורה שהתקשתה למשל בהוראת כיתה גדולה קיבלה אפשרות ללמד קבוצות קטנות, בשעה שמורה אחר ניהל את מרחב הלמידה כולו. מנהל בית הספר, סגניתו והמלווה מטעם ארגוני ה-SEL גייסו את המעבדה לתמוך במבנה למידה זה. המעבדה סייעה לדייק את המודל, לפתח לו כלים, ללוות את היישום בשטח ולחברו לעקרונות ה-SEL.

מעבדות נוספות קידמו מגוון של יוזמות מקוריות ויצירתיות. להלן נפרט בקצרה קומץ מהן מתוך כ-25 יוזמות שונות:

- הוקמה "סיירת חברתית" של ילדים בכיתה ד'. ילדי הסיירת הסתובבו בזוגות ברחבי בית הספר בהפסקות. כל זוג היה אחראי על אחת מכיתות א'–ב'. הם סייעו לילדים שהתקשו למצוא חברים או לשחק יחד.
- קודם תהליך עומק לבחינת המבנה של ישיבות ההנהלה בבית הספר. הוחלט על סדר יום מחייב בישיבות שיבטיח סדר, ארגון, ומתן אפשרות לכל המשתתפים להביע את עצמם באופן מועיל.

- למערכת השעות נוסף שיעור שבועי שהוקדש כולו לעיסוק במיומנויות רגשיות-חברתיות.
- גובשה תוכנית בשם "ה-BOX" הכוללת סדרת פעילויות בקבוצות קטנות של חמישה עד שמונה תלמידים בגילאי חטיבת הביניים לחיזוק קשרים אישיים וליצירת שיח פתוח על סוגיות רגשיות וחברתיות.
- הוקם "קמפוס מעברים" – תלמידי כיתה ח' ליוו את תלמידי כיתות ו' לקראת המעבר לחטיבת הביניים. בד בבד, תלמידי כיתה ט' ליוו את תלמידי כיתה ז' שהגיעו לחטיבה. הליווי התבטא בכך ששניים עד ארבעה תלמידים נכנסו לכל כיתה מספר פעמים בשנה והעבירו פעילויות שונות שעסקו בהסתגלות ובמעברים.
- נערכו מפגשי למידה של תלמידים בתיכון עם תלמידים מחוץ לחבורות שלהם. התלמידים נפגשו בבתי הספר ובבתייהם כדי ללמוד יחד למבחן.
- יחידות לימוד העוסקות בתכנים חברתיים ורגשיים שולבו בשיעורי מתמטיקה בתיכון. התכנים כללו נושאים תאורטיים כמו למידה מטעויות ודפוס חשיבה מתפתח, וכן משימות לחיזוק שיתופי פעולה כמו הכנת חדרי בריחה מתמטיים בקבוצות.
- נערכו מעגלי מורים ומעגלי תלמידים (חמישה עד שמונה משתתפים במעגל) לצורך דיון בסוגיות רגשיות.
- ערכות משחקים להטמעת מיומנויות SEL פותחו ושולבו בפעילות בחווה חקלאית שעובדת עם בתי הספר בגני תקווה. הערכות כללו שאלות לשיח בתחילת המפגשים ובסיומם, ומשחקים המחברים בין המפגש עם הטבע ועם הסביבה בחווה החקלאית לתרגול מיומנויות חברתיות ורגשיות.
- פותחו מערכי שיעור לצוותי ההוראה לקראת חלוקת התעודות בחטיבת הביניים. מערכי השיעור הדגישו שימוש בשפה המטפחת דפוס חשיבה מתפתח. למשל הביטוי "עדיין לא" אפשר לתלמידים לראות בקושי חלק מתהליך למידה ולא ביטוי לחוסר יכולת. במקום שתלמיד יאמר "אני לא טוב במתמטיקה", הוא יאמר "עדיין לא הצלחתי בנושא הזה ואני יכול להשתפר אם אתרגל ואקבל עזרה". לצד זאת הוצע לעודד שיח שעוסק בהתקדמות ובתכנונה בשאלות כגון: "מה השתפר?" מה יעזור לך להתקדם מכאן?" גישה זו הוצעה לתלמידים הזדמנות לפתח את יכולותיהם, ושיקפה להם שהתעודה היא נקודת מוצא להמשך למידה וצמיחה.

מידת ההשפעה של כל מעבדה בית ספרית הייתה תלויה בחיבור תוצריה לסדירות בבית הספר ולמידת המעורבות הניהולית. בבתי ספר רבים חיזקו ההנהלות את המעבדות שכן הן ראו בהן כלי לקידום יוזמות ולפיתוח פרקטיקות. אחד מהמנהלים הסביר את חשיבות המעבדות בעיניו: "אני לא חושב שיכולתי להגיע למודלים האלה ללא המעבדות". בתגובה לשאלה אם המעבדות אפשרו את הצלחת המודל שהוא ניסה להטמיע בבית הספר, הוא הגיב ללא היסוס: "אפשרו, אפשרו, אי אפשר לקחת את זה מהן".

לצד המעבדות הבית ספריות נערכו גם השתלמויות SEL עירוניות למורים מקצועיים, למשל השתלמות למורים לחינוך גופני ולמורים למתמטיקה. אף על פי שהשתלמויות אלו פעלו באותה מתכונת של המעבדות הבית ספריות התקשו המשתתפים בהן לפתח רעיונות SEL מועילים. הסיבות לכך היו בין היתר קשיים ארגוניים לתאם מפגשים קבועים שלא היה אפשר לאכפם כפי שנעשה במעבדות הבית ספריות, ותחושה של חלק ממשתתפי ההשתלמויות שהם לא נתרמו מהפעילות.

מנגנון ההערכה והעבודה עם נתונים

לצד המעבדות נבנה מנגנון להערכה ולמידה המבוסס על נתונים, על מיפויים ועל כלי הערכה, והוא העביר את תוצריו לכל בתי הספר. חלקם השתמשו בנתונים האלה לצורך קידום הפעילות במעבדות – לשיפור תהליכי הלמידה וקבלת ההחלטות, לדיוק של "כאבי הבטן" ולבחניה של המענים שפיתחו. תהליכים אלו הפכו את ההערכה לכלי מרכזי של השותפות משלביה המוקדמים, והיא סייעה לחבר בין העבודה המקומית במעבדה למציאות בכיתה, בבית הספר וברשות.

אחת מהמראיינות תיארה את תרומתו של מנגנון ההערכה שהשימוש בו נעשה בתיאום עם רכזת ההערכה בבית הספר: "... המעבדות השונות נעזרו במיפויים בית ספריים, בראיונות מיקוד עם תלמידים וצוותים, בתצפיות בשיעורים, בשאלוני עומק, בנתוני אקלים משנים קודמות..." [לכן] הפיתוח הפך למדויק הרבה יותר..."

אך ההתחלה לא הייתה קלה כלל. מנהלים ומפקחים העלו בשנה הראשונה הסתייגויות סביב השאלות מי אמור לעסוק בנושאים חברתיים-רגשיים, כיצד נכון לאסוף נתונים בתחום רגיש זה, וכיצד יש לשמור על הגבול בין עבודת החינוך לבין אבחון או טיפול. לאורך הדרך

התחדדה ההבחנה שהמיפוי אינו מאבחן חוסן או מצוקה נפשית, אלא התמודדות עם קושי. תובנה זאת גיבשה ודייקה את ההגדרה של עבודת ארגוני ה-SEL: עבודתם לא הוגדרה עבודה טיפולית. תחת זאת נקבע כי בסמכותם לעסוק בפיתוח של פדגוגיה ושל פרקטיקות שיסייעו לצוותי החינוך לתמוך בהתמודדות של תלמידיהם עם קשיים. הבחנה זו שמיצבה את ההערכה במעמד של כלי חינוכי יצרה אמון רב במהלך, ורתמה אליו את גורמי הסמכות מכל הרמות במערכת החינוך בעיר.

כדי לחבר את ההערכה לעבודה הבית ספרית הלכה למעשה מונו רכזות הערכה בכל בתי הספר. היו אלה מורות נבחרות שעברו הכשרה ייעודית כדי לשמש חוליה מקשרת בין הגורמים השונים: צוות ההערכה של השותפות, המעבדות, הנהלות בתי הספר וצוותי החינוך. הרכזות היו הגורם הראשון בבתי הספר שקיבל את הנתונים מכיוון שהן הכירו את ההקשרים, את הצוותים ואת הרגישויות המקומיות. בליווי ארגוני ה-SEL סייעו הרכזות לבחור כלי מדידה מתאימים, לבחון ממצאים, לפרשם ולדייק את כיווני הפעולה בהתאם. התוצאות החיוביות של תהליך עבודה זה ניכרו בעיקר בבתי הספר שבהם הרכזות היו חלק מצוותי ההנהלה או שהנהלה שילבה אותן בתהליכי קבלת ההחלטות.

אחד מהכלים שתמכו בתהליך עבודה זה היה מערכת טכנולוגית שאפשרה איסוף נתונים ועיבודם המהיר לתוצאות שפורטו לפי רמות הסתכלות – החל ברמת בית הספר, עבור לרמת השכבה וכלה ברמת הכיתה. הנתונים המעובדים שימשו בסיס לשיחות מקצועיות על דרכי פעולה אפשריות, ובכך הם תרמו מעבר להצגת תמונת מצב בלבד. גישה זאת של שימוש בנתונים סייעה לצוותי החינוך, להנהלות בתי הספר ולמעבדות לזהות דפוסים, לשאול שאלות מדויקות ולבחון את המשך הדרך.

בתי הספר פיתחו דרכים שונות לאיסוף נתונים ולהסקת מסקנות מהם. אחד מבתי הספר למשל העביר את שאלוני המיפוי באירוע רחב של שולחנות עגולים, וכך הפך את איסוף הנתונים להזדמנות לשיח עם צוותי החינוך. בבית ספר זה נותחו גם שאלונים בכלי בינה מלאכותית, וניתוח הממצאים נעשה בפורום למידה של חקר המוח. חלק מבתי הספר פיתחו שאלונים משלהם בהתאם לצרכים שהציפו המעבדות. "המנהלים והצוותים בבתי הספר השונים עבדו באופן שיטתי ונלהב עם נתוני ההערכה". כך הסבירה מרואיינת שתיארה את חשיבות כלי ההערכה.

ההתלהבות שהיא תיארה הפגיעה את מובילי השותפות שכן הם חששו בתחילת הדרך שכלי ההערכה יעוררו התנגדות משום שייתפסו שיפוטניים ומאיימים.

כך הפכה ההערכה לרכיב ששירת הן את הרובד המקומי הן את הרובד הרשותי. היא נתנה כלים לצוותי החינוך לתרגם תחושות כלליות לשאלות פעולה, ואפשרה לרשות לזהות צרכים ודפוסים בכמה בתי ספר.

הובלת המהלך בדג הרשות

בסוף השנה השנייה של המהלך חל שינוי במעורבות של ראש אגף החינוך בשותפות. לאחר חודשים של ניסוי וטעייה לגבי הגורם הנכון להובלה של קהילת המנהיגות החינוכית קיבל עליו ראש האגף את המשימה. הוא החל לבחון יחד עם הקהילה כיוונים עירוניים לקידום ה-SEL שיתווספו למעבדות הבית ספריות. בשלב זה התחבטה הרשות בשאלה איזה מהלך SEL כלל עירוני נכון לקדם כך שהשפעתו תהיה רחבה מעבר להפצת תוצרי SEL מבית ספר אחד למשנהו. בתהליך חשיבה בנושא שנעשה עם יועץ אסטרטגי שהחל באותה תקופה ללוות את השותפות עלו שאלות נוספות: כיצד לחבר בין פיתוחי SEL מקומיים שנוצרו במעבדות הבית ספריות לבין שפה עירונית? כיצד ניתן להפכם למוקדי פעולה משותפים? איזה תנאים ארגוניים ברמת הרשות יאפשרו לעגן את ה-SEL בשגרת בתי הספר?

בד בבד סייע מטה אורחא לרשות לנסח "מגדלורים" – העקרונות והערכים המרכזיים שישמשו מצפן חינוכי של הרשות ושיקבעו את סדר היום החינוכי בגני תקווה. מהלך זה נעשה בהובלה של ראש אגף החינוך בשיתוף ראשת העיר וכלל גורמי החינוך בעיר: הנהלות בתי ספר, צוותי חינוך כולל חינוך בלתי פורמלי והורים. שלושת המגדלורים שנבחרו בתהליך זה היו: **אחריות אישית וחברתית, חוסן, צמיחה והתפתחות**. עוד קודם לניסוח המגדלורים נבחרו שלוש מיומנויות SEL שעמדו בבסיס המהלך: **מסוגלות עצמית, מודעות ואכפתיות חברתית, קבלת החלטות אחראית**. מיומנויות אלו טופלו בשגרה ברוב בתי הספר. עם סיום התהליך של ניסוח המגדלורים, המשיך לפתח כל בית ספר בעיר מעני SEL המותאמים לצרכיו מתוך זיקה למגדלורים ולמיומנויות ה-SEL שתעדפה הרשות.

ככל שהשיח הרשותי התקדם התברר שלא די בפיתוח פרקטיקות מקומיות או בצוותי חינוך מחויבים כדי שה-SEL תקבל מקום ממשי בשגרה של בתי הספר. עלה צורך לעסוק גם בסדירויות: בזמן המוקצה לנושא במערכת השעות, במבנה יום הלמידה, בסימון בעלי תפקידים שיעסקו בכך. השאלה שהעסיקה את הרשות כבר לא הייתה אילו פרקטיקות SEL כדאי לפתח, אלא מהם התנאים המערכתיים הנכונים שיאפשרו לפרקטיקות כאלו להתקיים ולצלוח את מבחן הזמן.

כדי לתרגם את השאלה הזאת לשטח בחרה קהילת המנהיגות החינוכית שלושה כיווני פעולה רשותיים לאחר שיח בנושא עם היועץ האסטרטגי. כל בית ספר התבקש לבחון איזה כיוון מבין השלושה מתאים לו וכיצד יוכל לממשו. בתי הספר בחרו שניים מכיווני הפעולה שהצריכו שינוי בסדירויות העבודה בבתי הספר:

כיוון הפעולה הראשון כונה "**היום אני רק מחנכת**". הוא עסק בהרחבת מקומם של צוותי החינוך בתהליך החינוכי. הרעיון העומד מאחוריו הוא מתן תוספת זמן ניכרת לעבודה החינוכית שתוקדש לשיחות אישיות עם התלמידים ולמפגשים עימם בקבוצות קטנות, לקשר עם הורים, להתייעצויות עמיתים, לטיפול באקלים הכיתתי ולטיפול תחושות השייכות. כיוון פעולה זה אפשר למקם את עבודת החינוך במרחב מוגדר בשגרת בית הספר ולא לדחוק אותה לשוליים.

כיוון הפעולה השני שבחרו כונה "**שתי כיתות ושלוש מורות**". הוא עסק בשינוי שיטות ההוראה והלמידה בבית הספר. כיוון פעולה זה צמח מתוך התנסות באחד מבתי הספר ברשות שעליה סיפרנו בפרק על הישגי המעבדות בשטח. הוא אפשר גמישות בארגון הלמידה: עבודה בקבוצות, חלוקת אחריות בין אנשי הצוות, התאמה טובה יותר לצורכי התלמידים, פיתוח מיומנויות SEL וחיזוק עבודת הצוות סביב ההוראה. שינוי הסדירות בכיוון פעולה זה לא היה מטרה כשלעצמה אלא אמצעי ליצירת תנאים לפדגוגיה אחרת, לחיזוק הקשר עם התלמידים, לטיפול תחושות המסוגלות ולקבלת אחריות אישית.

כיוון הפעולה השלישי עסק **בעבודה עם ההורים**, אך באותו שלב אף לא אחד מבתי הספר בחר בו להיות המסלול המרכזי למימוש. בחירה זו אינה מבטלת את חשיבותו של הקשר עם ההורים במהלך כולו, אך היא מלמדת כי בשלב הניסיון הראשון להרחבה ברמת הרשות נטו בתי הספר לבחור בכיוונים שנתפסו קשורים ישירות לעבודה הבית ספרית.

בראיית הרשות שני כיווני הפעולה שבחרו בתי הספר ביטאו ניסיון לחבר בין שפה עירונית משותפת לבין מימוש בית ספרי. הרשות מצידה הקפידה לא להכתיב מודל אחיד, וכל בית ספר התאים את כיוון הפעולה שבחר בהתאם לרוח בית הספר ולתפיסותיו.

במקביל לעיסוק בכיווני הפעולה העירוניים המשיכו לפעול המעבדות הבית ספריות במסלול הפיתוח המקומי שהחל בשלבים מוקדמים יותר. כך נשמרה בשותפות תנועה כפולה: מצד אחד מגמה של הרשות להגדיר שפה וכיווני פעולה משותפים, מצד שני מרחב התאמה ליישום מקומי מגוון שבו נמשך הפיתוח הבית ספרי הצומח מתוך תנאי השטח.

בסיום השנה השלישית ארגנה הרשות יריד תוצרי מעבדות שבו הציגו בתי הספר את הרעיונות, את הכלים ואת הפרקטיקות שהתפתחו במעבדותיהם. החשיפה ההדדית ביריד הייתה חשובה כדי להפוך את התוצרים המקומיים לידע גלוי במרחב העירוני המשותף. למרות שביצוע הרצון של צוותי החינוך ושל מובילי המדיניות בעירייה מהיקף העשייה שהוצגה לא פתר היריד את שאלת ההטמעה הרשותית. הוא סימן את הפוטנציאל לכך וגם את המורכבות שבחיבור בין פיתוח מקומי למהלך עירוני רחב.

מגבלות יישום למנגנוני המשכיות

שינוי התנאים למימוש

בסוף השנה השלישית לשותפות עברו שני הכיוונים הרשותיים "אני רק מחנכת" ו"שתי מורות לשלוש כיתות" לשלב התכנון המעשי לקראת שנת הלימודים הבאה. כל בית ספר ביצע שינוי בסדירויותיו בהתאם לכיוון שנבחר: יצירת מערכת שעות מותאמת, שינוי בחלוקת התפקידים של צוותי ההוראה, התאמת דרכי ההוראה. הנחת העבודה של בתי הספר הייתה שהם יקבלו מהרשות משאבים נוספים שיאפשרו את מימוש השינוי בסדירויות. אך באמצע חופשת הקיץ שבין השנה השלישית לשנה הרביעית לשותפות עדכנה הרשות את קהילת המנהיגות החינוכית כי המשאבים שבתו הספר ציפו להם לא יעמדו לרשותם בהיקף שתוכנן. זה היה רגע משברי במהלך. בתי הספר שחלקם כבר הספיקו להיערך בהתאם לתוכנית נאלצו לבחון מחדש את התכנון כולו לקראת שנת הלימודים שעמדה בפתח. משבר זה הדגיש את מגבלות הרשות במימוש

שינויים התלויים בתקציבים חיצוניים, בהקצאות ובהסדרים שאינם מצויים בשליטתה.

בתחילת השנה הרביעית, בעקבות המיקוד האסטרטגי החדש של יד הנדיב באוכלוסיות ממעמד סוציו־אקונומי נמוך הוחלט כי השותפות תסיים את פעולתה בסוף אותה שנה ולא בשנה החמישית כפי שתוכנן תחילה. כעת נאלצה רשות גני תקווה להתמודד עם שני אילוצים מרכזיים שנכפו עליה בבת אחת. אילוצים אלו צמצמו את האפשרות להמשיך במסלול המקורי המתוכנן למימוש רחב של שינויי הסדירות. הרשות, ארגוני ה־SEL ובתי הספר היו צריכים בשלב זה לתכנן מחדש מה ניתן לשמר מהתכנון המקורי, ואילו שיטות פעולה יאפשרו ל־SEL להמשיך להתקיים גם לאחר סיום הליווי החיצוני.

משבר קיומי?

היה ניתן לצפות בשלב משברי זה שתהליך השינוי המערכתי בבתי הספר ידעך או יאבד מתנופתו, אך חששות אלו התבדו עד מהרה. בבתי ספר רבים בעיר לא ויתרו על השינויים הדרושים ליישום הכיוונים שבחרו. הם המשיכו בתהליך היישום, והתאימו אותו למשאבים שעמדו לרשותם. חלקם צמצמו את היקף השינוי במערכת השעות, בתפקידי הצוותים ובארגון העבודה הבית ספרית. אחרים המשיכו להעמיק בפיתוחים מקומיים במעבדות, ויישמו תוצרים ופרקטיקות שכבר החלו להבשיל ושניתן ליישם בסדירות הקיימות.

שלב חדש זה ששימר את כיווני הפעולה של הרשות התגבש בזכות העובדה שצוותי ההנהלה לא ראו בכיוונים אלו דרישה חיצונית בלבד. העבודה בקהילת המנהיגות החינוכית, העיסוק במגדלורים והחשיבה על שינויי הסדירות יצרו אצלם מחויבות פנימית לשינויים הדרושים בבתי הספר שבניהולם, ולכן הם חתרו לממשם למרות המגבלות החדשות. נוסף על כך, המעבדות הבית ספריות כבר נטמעו בשגרת העבודה של בתי ספר רבים, והן לא נחשבו מנגנון חיצוני של השותפות או מרחב שמתקיים כל עוד ארגוני ה־SEL מלווים אותו. תחת זאת הן הפכו למרחב מוכר שכלל פיתוח, למידה, עיבוד צרכים והתנסות בפרקטיקות.

אחד מהגורמים שחיזקו את ההנהלות בהחלטה לשמר את מהלכי ה־SEL בבתי הספר היה "דוח מדידת T3" (לינצ'בסקי, 2026) שריכז את ממצאי ההערכה של השותפות לאחר שלוש שנים של פעילות. דוח זה

שיקף התקדמות בעיקר בקרב צוותי החינוך במדדים יכולת התמודדות עם קושי, אמפתיה, יחסיהם של הצוותים עם התלמידים ועם ההורים. השינוי בקרב אוכלוסיית התלמידים היה מתון יותר. בקרב תלמידי התיכון שוקפה התקדמות במדדים ניהול עצמי, קשרי מורה-תלמיד, מניעת בריונות, דיווחי התלמידים על פרקטיקות מקדמות SEL של מוריהם. בכך נתן הדוח תוקף לעשייה שהצטברה עד לאותה נקודה.

ניתן לראות אפוא כי עם סיומן של שלוש שנות שותפות הלמידה הרגשית-חברתית כבר לא נחשבה פרויקט חולף בגני תקווה. היא הייתה עוגן חינוכי בעיר שהרשות המקומית ביקשה לפתחו. אומנם מהלכי ה-SEL עדיין לא היו מעוגנים בכל הסדיריות, והכיוונים הרשומים טרם מומשו כמתוכנן, אך הם היו כבר חלק מהשפה המקצועית של הרשות ושל בתי הספר וחלק מקונסנזוס שלפיו בתי הספר הם הגורם שעליו מוטל לטפל בנושאים אלו. לכן כאשר תנאי היישום השתנו לא עסקו כלל בשאלה אם ממשיכים לעסוק ב-SEL. תחת זאת השאלה שעל הפרק הייתה כיצד להמשיך לעסוק ב-SEL בשנה הרביעית והאחרונה לשותפות ולאחר סיומה. אחת מהמראיינות הסבירה את הלך הרוח ברשות בנושא זה באותה תקופה: "הם ממש נערכים לקראת השנה הבאה. זה חשוב להם שזה ימשיך. הם מבינים למה הם רוצים שזה ימשיך, איך להמשיך עם זה. הם עושים הרבה למען זה שזה ימשיך".

מנגנוני המשכיות

המשך העיסוק ב-SEL בתנאים החדשים היה הישג חשוב כשלעצמו, אך ככל שהתקרב מועד הסיום של השותפות בשנה הרביעית הלכה והתחדדה השאלה כיצד תוכל המערכת המקומית להמשיך ולמלא את המשימה לבדה. כדי לשמר את ה-SEL בלתי תלויה היה צריך למנות בעלי תפקידים ייעודיים לנושא, לארגן מרחבי למידה, ולקדם סדיריות תומכות.

אחד מהצעדים הבולטים בהיערכות של השותפות לסיום הליווי של ארגוני ה-SEL היה מינוי מורות לתפקיד רכזות SEL בבתי הספר. תפקידן הוגדר לסייע בשימור תחום ה-SEL בבתי הספר, לחבר בין העבודה המקומית לכיוון הפעולה העירוני הרחב, ולשמש כתובת מקצועית שתוכל להמשיך לעסוק ב-SEL גם לאחר שהליווי החיצוני יצטמצם. הרכזות החלו לפעול במסגרת פורום רכזות SEL, והן השתלמו בתחום. הכשרתן המתמשכת נועדה ליצור מרחב משותף ללמידה, לשיתוף,

להיוועצות ולחיבור בין בתי הספר. אם בשלב הקודם שימשה קהילת המנהיגות החינוכית מרחב מרכזי לגיבוש הכיוון הרשותי, בשלב זה נועד פורום רכזות ה-SEL לתמוך בשימור השוטף של התחום, להגדיר את כיווני הפעולה, ולאפשר לבעלי התפקידים ללמוד זה מזה, להתמודד עם קשיי היישום, ולשמור על קשר בין העשייה בבית הספר לשפה העירונית המשותפת. מינוי הרכזות והקמת הפורום המקצועי שלהן היו ביטוי מובהק להעברת האחריות מארגוני ה-SEL אל בעלי תפקידים מתוך בתי הספר עצמם.

גם אופי המעבדות בבתי הספר החל להשתנות לקראת סיום השותפות. אומנם הן המשיכו לשמש מרחב לפיתוח של רעיונות ושל פרקטיקות, אך בהדרגה הן נעשו גם זירה לבנייה של יכולת פנימית. רכזות ה-SEL הגבירו את מעורבותן בעבודת המעבדות ובהובלתן, ליוו את המשך הפיתוחים שלהן, וחיברו אותן להנהלות בתי הספר ולצוותים. בד בבד החלה להיווצר העברה הדרגתית של תחומי אחריות מהמנחים שליוו את המעבדות מטעם הארגונים היועצים אל בעלי תפקידים בבתי הספר. העברה זאת סימנה נקודת מפנה חשובה: מהסתמכות על ליווי חיצוני ועל מסגרת השותפות לבניית יכולת מקומית שתוכל להמשיך את המהלך גם לאחר סיומה של השותפות. עם זאת, לכולם היה ברור שצעדים אלו מספקים תשתית ראשונית בלבד והם אינם מספיקים לטווח הארוך.

לצד בניית מנגנוני המשכיות בתוך בתי הספר הרחיבה השותפות את המהלך אל ההורים במרחב הקהילתי. כאמור, בתי הספר לא בחרו ביחסים עם ההורים כמסלול מרכזי ליישום. כך קרה שבשנה הרביעית חזר כיוון פעולה זה במתכונת של מהלך עירוני קהילתי רחב.

אחד מהאתגרים שליוו את השותפות מראשית הדרך היה הקשר בין הורים ותלמידים לצוותי החינוך. יוזכר כי "כאבי הבטן" המקומיים בגני תקווה כללו ריבוי פניות של הורים לצוותי החינוך, להנהלות בתי הספר, לאגף החינוך ואף לראשת העיר סביב סוגיות חברתיות-רגשיות ולימודיות. מנקודת המבט של השותפות ושל צוותי החינוך שיקפו פניות אלו דפוס רחב של מעורבות הורית מגוננת. הם סברו שמעורבות זו מצמצמת את ההזדמנויות של הילדים להתמודדות עצמאית עם אתגרים, עם תסכולים ועם קשיים יום יומיים. מכיוון שמובילי המהלך ביקשו לעסוק ב-SEL ברמת הרשות ולא להתמקד רק בהיבט התוכן

הפדגוגי היה עליהם להתמודד גם עם הזירה ההורית ועם האופן שבו דפוסי הקשר בין הורים, תלמידים וצוותי חינוך משפיעים על היכולת של בתי הספר לקדם את התמודדות הילדים עם קושי.

מתוך הצורך הזה הוקמה מעבדת הורים עירונית שהתכנסה לחשיבה משותפת כבר בשנה השנייה של המהלך. העבודה בה התפתחה בהדרגה: תחילה בלמידה ובבירור צרכים, ובהמשך בפעולות מצומצמות הכוללות מפגשים עם הורים, הרצאות להורים, ופעילויות בהשתתפות הורים וילדים.

פריצת הדרך הייתה בשנה הרביעית לשותפות (שנת הלימודים תשפ"ו, 2025–2026). נציגי מעבדות ההורים ויושבי הראש של הנהגות ההורים החליטו לערוך סדנאות SEL במפגשי הורים בבתים מארחים. רעיון זה שאחד מארגוני ה-SEL יישם אותו בהצלחה ברשות אחרת נתקל תחילה בספקנות. בפועל התנדבו עשרות הורים לארח מפגשים אלו, והם אף הסכימו לעבור הכשרה לקראת העברת הסדנאות. כך, ב־48 סלוני הורים ברחבי העיר נערכו עשרות סדנאות. תרומתן הייתה ביצירת התרחשות עירונית רחבה סביב נושאים חברתיים־רגשיים, וכן בהגברת מעורבות ההורים בעשייה ובהפיכתם לשותפים פעילים בה. סלוני ההורים מימשו את חזון הרשות להסב SEL מקומית שפותחה במעבדה ולקדמה ברחבי הקהילה.

במבט לאחור השנה הרביעית לשותפות בגני תקווה הייתה שופעת פעילות SEL. באופן בלתי צפוי הועילו מגבלות היישום, שכן הן חשפו את הצרכים הדרושים להמשך קיום ה-SEL. התמורות שחלו בשנה הרביעית בהתנהלות השותפות מאפשרות לנו לבחון כיצד שינוי חינוכי־רשותי מתפתח בפועל: הוא אינו יישום פשוט של תוכנית, אלא תהליך שלם הכולל גילוי, מיצוי, התאמה ושינוי צורה. חלק ב' יציע מסגרת מושגית להבנת דרך הסתכלות זו.

ב. הבנת הסיפור

בחלק א' תיארנו את התפתחותה של שותפות גני תקווה החל ב"כאבי הבטן" המקומיים ובמחסום דלת הכיתה, דרך הקמת המעבדות וגיבוש מנגנון ההערכה, וכלה במעבר למהלך רשותי רחב ולעיסוק בקיימות. כדי להבין את התפתחות השותפות על כל רבדיה ניעזר במושג תאורטי: המתח בין גילוי למיצוי.

המתח בין גילוי למיצוי

דמיינו אדם בקזינו שניצב מול מספר מכונות מזל. הוא מתחיל למשוך ידית של מכונה אחת, אחר כך ידית של מכונה שנייה, ואז ידית של מכונה שלישית. בהדרגה הוא לומד מה הסיכוי לזכייה בכל אחת מהמכונות. כעת הוא ניצב מול דילמה: אם ימשיך לפעול בדרך זו, הוא יבלה חלק ניכר מזמנו במשיכת ידיעות של מכונות שלא יניבו תוצאות טובות. לעומת זאת אם יתמקד במכונה שהניבה את התוצאה הטובה ביותר, ייתכן שידלג על מכונה אחרת שעשויה להיות בעלת סיכויי זכייה גבוהים יותר. הדילמה העומדת לפניו היא אם להמשיך לקבל עוד מידע על המכונות, או לנצל את המידע שיש כבר ברשותו כדי לנסות לזכות כמה שיותר פעמים.

בספרות העוסקת בלמידה ארגונית דילמה זו מכונה המתח בין גילוי למיצוי (exploration-exploitation trade-off). במונחים ארגוניים, גילוי הוא אוסף של פעולות הכוללות חיפוש, ניסוי, פיתוח אפשרויות חדשות, למידה מתוך אי-ודאות. מיצוי הוא שימוש בידע שכבר נצבר כדי לייצר פעולה יציבה, עקבית ובעלת תועלת ממשית לארגון או למערכת (March, 1991). ארגונים זקוקים לשני המהלכים האלה. גילוי מאפשר להימנע מקיבעון בדפוסים קיימים, ומיצוי מאפשר לתרגם רעיונות, תובנות וניסויים לפעולות. ארגונים נעים בין שני הקטבים: בתחילת הדרך נדרשת בדרך כלל השקעה רחבה בגילוי, ובהמשך מתגבר הצורך במיצוי. גם אז תהליכי הגילוי אינם נעלמים לגמרי, והם ממשיכים להתקיים לצד מאמצי העיגון וההרחבה. נמחיש איזון כזה בדוגמה מהטבע: מושבת

נמלים נדרשת לאזן בין השקעת מאמץ באיתור מקורות מזון חדשים לבין ניצול מקורות מזון שכבר נמצאו. גם לאחר שמצאו מקור מזון, חלק מהנמלים ממשיכות לחפש אחר מקורות מזון נוספים. כך נשמר איזון בין הרחבת המידע של המושבה לבין הגדלת כמות המזון המובאת אל הקן.

שאלת העיתוי היא אחת השאלות הקשות במתח מסוג זה. מעבר מוקדם מדי לשלב המיצוי עלול לקבע אסטרטגיה שעדיין לא נבחנה לעומק, ולצמצם אפשרויות טובות שעשויות להתגלות בהמשך. ואילו שהייה ממושכת מדי בשלב הגילוי עלולה להשאיר את הארגון במצב מתמשך המתאפיין בחיפוש, בניסוי ובפיתוח, ללא יכולת לתרגם את הידע שנצבר לפעולה יציבה. לכן המתח בין גילוי למיצוי מתמצה בשאלת האיזון: כמה זמן נכון להמשיך ללמוד, מתי נדרשת הכרעה, ומהם הסימנים לכך שרעיון בשל לעיגון רחב.

בהקשר הבית ספרי גילוי הוא חיפוש אחר רעיונות חדשים ולמידה של המציאות הבית ספרית עצמה: מהם החסמים שמונעים שינוי, אילו פרקטיקות יכולות להתאים להקשר המקומי, מה מעורר התנגדות, ומהם התנאים שבהם רעיון פדגוגי יכול להפוך למעשה חינוכי. בהתאם מיצוי הוא שימוש בידע שכבר נצבר ועיגון של אותו ידע בתוך שגרת הפעולה של בית הספר או של הרשות: בתפקידים, בסדירויות, בזמן העבודה המוקצה לצוות, בפרקטיקות ההוראה, במנגנוני ההערכה ובתחושת הבעלות של אנשי השטח. המעבר מגילוי למיצוי קשור אפוא לעומק השינוי, לקיימות שלו, לתחושת הבעלות של אנשי השטח ולאופן התאמתו להקשר המקומי (Coburn, 2003; March, 1991; Bryk et al., 2015).

גילוי ומיצוי בגני תקווה

שותפות גני תקווה נדרשה לבחור בין למידה, פיתוח וגילוי של אפשרויות חדשות לבין התמקדות בכיוונים ספציפיים, עיגונם בשגרות היום יום של בית הספר ומימושם בפועל. שלב הגילוי בשותפות היה חיוני משום שהשותפות ביקשה לפתח מענים מהשטח בהתאם ל"כאבי הבטן", לחסמים ולתנאי הפעולה של בתי הספר, ולא להטמיע תוכנית SEL מוכנה מראש. המעבדות, תהליכי ההערכה והשיח המתמשך עם בתי הספר אפשרו לזהות צרכים, התנגדויות, אפשרויות פעולה ותנאים שלא היה אפשר לדעת אותם מראש. לכן הגילוי ששימש שלב מקדים להטמעה היה גם המנגנון המרכזי ליצירת ידע מקומי שעל בסיסו ניתן להתחיל בתכנון המיצוי.

הגילוי והמיצוי היו שתי תנועות שהתקיימו זו לצד זו, לא בנפרד. רעיונות שעלו במעבדות עברו תהליכי עיגון והרחבה, ובה בעת המפגש שלהם עם תנאי המימוש העלה שאלות חדשות: מה צריך להשתנות כדי שמימוש רעיון יצליח? מי צריך להיות שותף לרעיון? אילו סדירויות נדרשות למימוש? ומה ניתן ללמוד מיישומו של רעיון זה בשטח? כך הפכו ניסיונות המיצוי למקור נוסף של גילוי. הם חשפו מגבלות, אילוצים, התנגדויות ותנאים שלא היו גלויים בשלב הפיתוח הראשוני.

המיצוי והגילוי בגני תקווה התקיימו הן ברמת בית הספר הן ברמת הרשות, אך תוכן הגילוי והמיצוי השתנה בכל אחת מהרמות. נפתח בתיאור תהליכי הגילוי והמיצוי ברמת בית הספר, ולאחר מכן נעבור לרמת הרשות.

גילוי ומיצוי ברמת בית הספר

בשותפות בגני תקווה המנגנון העיקרי לתהליכי הגילוי והמיצוי ברמת בית הספר היו המעבדות. הן היו מרחב ארגוני שאפשר לצוותי החינוך להעמיק בסוגיות שהעסיקו אותם בהקשר הבית ספרי ולפתח להן מענה מותאם. הן חיברו בין שני סוגי ידע – התוכן הפדגוגי של ה-SEL והסדירויות של בית הספר. ארגוני ה-SEL הציעו שפה מקצועית, מושגים, כלים וניסיון מצטבר, וצוותי בתי הספר הציגו את המציאות בבית הספר המבוססת על היכרותם הקרובה עם מגוון גורמים: התלמידים, ההורים, שגרת העבודה, התרבות הארגונית, החסמים המקומיים. מתוך המפגש הזה נוצרו מענים שלא היה אפשר לתכננם מראש שכן הם התעצבו בתנאי הפעולה של כל בית ספר.

אחד מהמוראיינים הסביר את חשיבותם של תוצרי המעבדה בכך שהם היו "מותאמי שטח ומותאמי אתגרים ובעיות שעולות מהשטח". דבריו אלו מחדדים את מרכזיותה של פעולת המעבדה בבית הספר: היא שימשה מרחב שבו SEL תורגמה משפה כללית למענים מקומיים דרך עבודה משותפת של בעלי תפקידים שונים בבית הספר ומחוצה לו: מנחים, צוותי חינוך וצוותי הנהלה.

המעבדות תמכו בתהליכי הגילוי והמיצוי שהתבטאו בחיפוש אחר כיווני פעולה שונים, במתן מענים, בלמידה רחבה ובתמיכה במהלכי ההטמעה. הביטוי המעשי לכך היה שמלווי המעבדות נכנסו עם צוותי החינוך

לכיתות, סייעו להם להפיק לקחים ולתקן את הפרקטיקות שפיתחו. סוד כוחן של המעבדות היה אפוא בעיסוק בשתי האסטרטגיות גם יחד.

המעבדות בבתי הספר – מאילוי להשלה

הנחת העבודה של חברת PIXAR לאנימציה ממוחשבת לסרטים היא שכל רעיון ראשוני לסרט הוא רעיון גרוע בתחילתו. הרעיון הופך למוצלח רק לאחר תהליך שיפור שגוזל זמן. הגיבור וודי בסרט "צעצוע של סיפור" היה בתסריט הראשוני דמות מרושעת שלא עוררה הזדהות, ורק לאחר מאמץ ממושך הגיעו לתוצאה שממנה נהנו המוני צופים ברחבי העולם (Catmull & Wallace, 2023). הנחת עבודה דומה מצאה את מקומה גם במעבדות בגני תקווה. האתגר המרכזי שעמד לפניו בדומה לכל אתגר העומד לפני קהילת למידה וצוות פיתוח היה כיצד להעמיק ברעיונות ראשוניים לצורך הבשלתם.

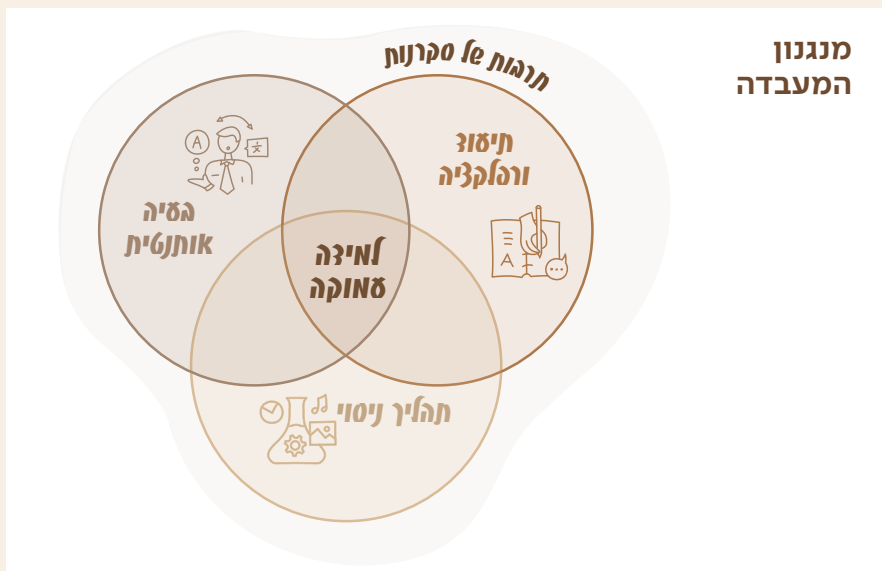
המעבר משלב הגילוי לשלב המיצוי במעבדות לא התרחש בבת אחת. כל הרעיונות שעלו בהן עברו תהליך הבשלה הדרגתי שכלל התנסות, בירור התנאים ליישום הרעיונות בהקשר המקומי ועיצובם לפרקטיקה יציבה. פתיחת קבוצת הווטסאפ במעבדה לטובת למידה הדדית של טיפוח מיומנויות SEL היא דוגמה לתהליך הבשלה. התנסות זאת פתחה אפשרות ללמידה חדשה אך גם חידדה את מגבלותיה: שיתוף כתוב אפשר העברת ידע אך היה קשה להפיק ממנו למידה עמוקה. מתוך ההתנסות הראשונית הזאת התפתח שלב הצפייה ההדדית בשיעורים שגם בו נדרשה עבודת הבשלה. זו הניבה את ביקורי ההשראה שהתמקדו בלמידה של הצופה. הגדרת המטרות ושינוי השפה היו חלק מהפיתוח עצמו. הם הגדירו מחדש את משמעות הפעולה ואת התנאים שאפשרו לצוותי החינוך להשתתף בה. בהמשך קיבל הרעיון אופי פדגוגי מובהק: נוסחו דפי הנחיה, הוגדרו מוקדי ההתבוננות של הצופה, ונבנה פרוטוקול לשיחה מקצועית בעקבות ביקור ההשראה. כך הפך רעיון ראשוני של שיתוף ידע לפרקטיקה שניתן לנסותה, לבדקה, לשפרה וליישמה בבית הספר בשגרה. ההבשלה של הרעיון לא הייתה עצם הפצתו, אלא התהליך המקצועי שבחן כיצד נכון ליישמו.

מנגנון המעבדה אפשר למספר רכיבים להצטלב, להשלים אחד את השני, ולאפשר להבשיל רעיונות ראשוניים. רכיבים אלו מקבילים לעקרונות המתקיימים במחקר מדעי:

- הגדרת בעיה – בחירת בעיה אותנטית מתוך השטח המחוברת לעולמם של התלמידים.

- ניסוי – בניית אב טיפוס, בדיקתו, שינויו במעבדה בהתאם לתוצאות, החזרתו לבדיקות נוספות. הניסוי היה תהליכי, הגילוי בו התחיל באי-ידיעה, הידיעה התבהרה בהדרגה תוך כדי ההתרחשות.
- תיעוד ורפלקציה – שיח רפלקטיבי, צילום ורישום של המהלך והתבססות על מנגנון ההערכה של השותפות היו המנגנונים שהפכו את הניסיון לידע שאותו יכלה המעבדה להעביר הלאה לקהל רחב יותר.
- סקרנות – במעבדות התפתחה תרבות המעודדת לחקור ולהתעניין, לטעות ולהתנסות, להעז לבדוק כיוונים חדשים, לשתף את חברי המעבדה בממצאים.

השילוב של כל המנגנונים האלה יצר ידע חדש ותובנות, שיפור מתמשך ולמידה. נוסף על כך, שלב הגילוי והבשלת הרעיונות חייב גישה מיוחדת. כפי שנבט הצומח בעציץ הוא עדין ופגיע ויש לגונן עליו כדי שיצמח, כך גם נכון לטפח רעיונות ראשוניים. שיפוטיות וביקורת מוגזמת עלולים למחוך אותם ולמנוע מהם לצמוח. חוקר ה-SEL מארק בראקט שהשפיע על עיצוב התחום כתב בספרו "Permission to Feel" (Brackett, 2019) כי במקום להיות שופטי רגשות עלינו להיות מדעני רגשות. כלומר במקום לשפוט את הרגשות שאנו ושאחרים חווים, טוב יהיה אם נבחן אותן מתוך סקרנות ועניין, נחקור אותן ונלמד מהן. עצתו זאת היא העיקרון הבסיסי של תהליכי מיינדפולנס ומדיטציה (הארט, 2016). זו הדרך שנקבעה לפעילות המעבדה, להיות המעטפת לשאר הרכיבים שתיארנו קודם לכן: להימנע מגישה של איתור פערים, ובמקומה להתבונן במציאות ולהעמיק בנתונים.



המעבדות בבתי הספר – חזנות האילוי

המעורבות של צוותי המעבדות בשלב הגילוי יצרה מוטיבציה ניכרת שתרמה לתחושת הבעלות שלהם על התוצרים שקידמו. הם נוכחו לדעת שלמידה רגשית-חברתית אינה מצטמצמת לתוכן שעליהם ללמוד או ליישם, אלא זוהי למידה שהם שותפים בחקר שלה, בפירוש תכניה ובעיצובם. ההשתתפות בזיהוי חסם, בניסוח בעיה ובפיתוח המענה לה יצרו את התנאים לתחושת הבעלות המקצועית: הרעיון המתפתח נחוה קשור לעבודת בית הספר ולא תוספת חיצונית לה. כך באה לידי ביטוי המוטיבציה המקצועית במחויבות להשתתף במהלך של הרשות, וברצון לפתח מענה רלוונטי, שימושי ומחובר לשגרת היום יום בבית הספר.

תחושת הבעלות שנוצרה במעבדות נבעה גם מהתנאים שאפשרו לצוותים לחוות את הפיתוח רלוונטי ואפשרי. הליווי שניתן למשתתפים אפשר להם להוציא לפועל את רעיונותיהם. הם זכו להנחיה מקצועית קרובה, למעורבות של הנהלת בית הספר, לסדירות במפגשים, לקשר עם מנגנוני ההערכה, ולתחושת ביטחון בחשיפת הרעיונות בכיתה, בחדר המורים ובשיחות עם ההורים. כל אלו חיזקו את תחושת המסוגלות שלהם לממש את הרעיונות. במעבדות שבהן התנאים האלה היו חלקיים, השפעתן על מימוש הרעיונות הייתה חלקית גם היא.

בניגוד לשלב הגילוי חייב שלב המיצוי הכרעות שונות כגון בחירה בחלופה והתמקדות בה, התמודדות עם התנגדויות למימושה, שינוי בשגרות בית הספר בהתאם לכיוון שנקבע, צורך בהתאמות לאחר המפגש עם השטח. לכן לעיתים הייתה נטייה להישאר בשלב של "מו"פיות אין-סופית" כדברי אחד מהמראיינים. זוהי חדות הגילוי שעלולה להיות כלוב של זהב. היא מונעת מעבר לשלב המיצוי, והיא בולמת הוצאה לפועל בקנה מידה רחב של הרעיונות שהתקבלו. על ההנהגה בבית הספר להכריע מתי יש לעבור מגילוי למיצוי, ולהוביל את שלב המיצוי.

המעבדות בבתי הספר – תשתית *lela* האילוי נוך הערכה ותחנים

המעבר מהשפעה על קבוצת פיתוח במעבדה להשפעה בית ספרית רחבה דרש תהליכים נוספים: לבחון את הכיוונים שהתפתחו, לעגנם בתהליכי קבלת ההחלטות, ולברר אילו מהם יכולים להשתלב בשגרת העבודה בבית הספר או ברשות. מצורך זה גובש מנגנון הערכה שפעל

לצד המעבדות. הוא סייע לבתי הספר ולשותפות להתבונן במציאות, לדייק שאלות ולבסס החלטות על מידע.

כדי שההערכה תוכל לפעול במתכונת של מנגנון גילוי היה עליה לשמש כלי חינוכי ולא כלי אבחוני או טיפולי. זה היה תנאי לבניית אמון עם בתי הספר. מנגנון ההערכה הלך והתפתח לרכיב מרכזי. בעוד המעבדות אפשרו לצוותים לפתח מענים לחסמים מתוך השטח הוסיפה ההערכה שכבת התבוננות שיטתית דרך שאלונים, תהליכי מיפוי ועיבוד נתונים. צוות ההערכה לא היה הגורם היחיד שהנתונים עמדו לרשותו. גם רכזות ההערכה והצוותים קיבלו אותם, שכן הם הכירו את ההקשר שבו הם נאספו. הנתונים שימשו בסיס לפרשנות מקצועית: מה הם מגלים, מה הם אינם מסבירים, איזה בירור נוסף נדרש. פרשנות הנתונים נעשתה בתהליך משותף שבו השתתפו רכזות ההערכה, צוותי המעבדות, הנהלות בתי הספר ונציגים מהרשות. אופיו של תהליך זה אפשר לחבר בין הנתונים להקשר הבית ספרי.

כל סוגיה שנידונה במעבדה נבחנה גם בנתונים, ממצא שעלה מההערכה חזר למעבדה או לצוותים כשאלה להמשך בירור. כך נוצרה תנועה מעגלית, מהתנסות לנתונים ומהם ללמידה חוזרת. בדרך זו שימשה ההערכה מנגנון גילוי משלים למעבדות. היא סייעה לבסס, להרחיב ולדייק את הידע שנוצר מתוך ההתנסות, ושיקפה לבתי הספר ולרשות תמונת מצב שאפשרה לבחור כיווני פעולה בזהירות ובאחריות.

תחושת הבעלות על הנתונים התחזקה דרך המערכת הטכנולוגית שחיברה ביעילות בין השלבים השונים בתהליך. לאחר שבתי הספר הזינו במערכת עצות ופרקטיקות נעשו הנתונים והכלים שסביבם חלק מתהליך הפיתוח המקומי. כך נוצר חיבור בין מיפוי לפרשנות ובין פרשנות לפעולה: הנתון הצביע על מצב, והידע המקצועי של הצוותים סייע לעצב את האפשרויות לפעול בעקבותיו. דוגמה לכך ניתן לראות בפרקטיקות השקיפות הרדיקלית שפותחה. נתוני האקלים הכיתתי לא נותרו בידי הצוות בלבד, הם שימשו בסיס גם לשיח עם ההורים. הנתונים לא סיפקו אומנם מענה מוכן, אך הם אפשרו לצוות להפוך תחושות כלליות לשיח ממוקד, ולנסח פעולה חינוכית שרתמה את ההורים להתמודד עם האתגרים בכיתה.

ההערכה סייעה גם לזהות תופעות בכמה זירות במקביל, למשל צרכים בולטים שחזרו על עצמם, כיוונים שהצדיקו המשך פיתוח, הבשלה או עיגון רחב יותר. ההכרעה נותרה מקצועית וניהולית, אך הנתונים אפשרו להישען על תמונת מציאות רחבה ומדויקת.

מגילוי ומימוץ לשינוי בבית הספר

מה הייתה מידת ההשפעה של המעבדות על השינוי בבתי הספר? עד כמה הן הובילו להטמעת ה-SEL בהם? כיצד תהליכי גילוי ומימוץ יכולים להוביל לשינוי בר-קיימה בבתי הספר? כדי לענות על שאלות אלו ניעזר במושג נפוץ בתחום הרפורמות בבתי ספר – סדירויות (regularities).

סימור סאראסון הציע להתבונן על בית הספר דרך הסדירויות שלו, כלומר הדפוסים הבסיסיים שמארגנים את פעולותיו ואת תרבותו הארגונית (Sarason, 1982). דפוסים אלו הם מכלול ההרגלים, התפקידים, הציפיות ותנאי העבודה – מערכת השעות ומבנה יום הלימודים שבהם השיעורים קצובים בזמן וכל מקצוע נלמד בנפרד, חלוקת התפקידים בין אנשי הצוות, הזמנים המוקצים למפגשים של צוותי החינוך, מבנה הכיתות, אופי הקשר עם ההורים, תהליכי קבלת ההחלטות.

הספרות המחקרית העוסקת ברפורמות בתחום החינוך מתארת בהרחבה את יציבותם של דפוסים אלו שגורמים לרפורמות להשתנות בשוליים (למשל Tyack & Cuban, 1995). הדפוסים נתפסים לעיתים בשוגג כמעטפת ארגונית חיצונית לעשייה החינוכית. בפועל הם משפיעים על אופן המימוש של התוכן הפדגוגי הכולל ידע, שפה מקצועית, שיטות הוראה ותפיסות תפקיד. לכן מהלכי שינוי חינוכיים נבחנים באיכותם ובמוטיבציה ליישם, וגם ביכולתם להשתלב בשגרת הפעולה של בית הספר ובשינוי תנאי העבודה של צוותי החינוך. זוהי המשמעות של הביטוי לעבור את מחסום דלת הכיתה.

רפורמה בבית הספר אינה יכולה להישען רק על שינוי סדירויות. עליה להישען במקביל גם על שינוי התוכן הפדגוגי. ספרות המחקר על שינוי חינוכי מדגישה ששינוי עומק מחייב שילוב בין עיצוב תנאי הפעולה לבין בניית היכולת המקצועית של צוותי החינוך (Fullan, 2007; Hargreaves, 2012). תהליכי שינוי בבית הספר מחייבים לתמך בין שני הנדבכים האלה: לפתח ידע, שפה מקצועית ופרקטיקות שצוותי חינוך יוכלו ליישם, ובה בעת לעצב את הסדירויות שיאפשרו לפרקטיקות האלה להפוך לחלק משגרת העבודה.

עיקרון זה חל גם על למידה רגשית-חברתית. כדי שמהלך SEL ייטמע בשגרת החיים של בית הספר לא די בפיתוח תפיסות, בידע ובפרקטיקות המיועדים ליישום בכיתות. עליו להשפיע גם על הסדירויות שמארגנות את העבודה בבית הספר. שינוי בסדירויות שאינו מלווה בתוכן SEL מגובש עלול להיות מבני בלבד.

האתגר כיצד לבחור את המינון הנכון בין עיסוק בתוכן הפדגוגי לעיסוק בסדירויות מתחדד בתחום ה-SEL הדורש שני סוגים של מומחיות שכל אחד מהם לבדו מוגבל. סוג מומחיות אחד הוא תוכני-פדגוגי. הוא נשען על ידע בתהליכים רגשיים-חברתיים, בפיתוח מיומנויות, באקלים כיתתי, במערכות יחסים, בתחושת מסוגלות ובקשר עם ההורים. סוג המומחיות השני נשען על סדירויות ועל היכולת להוציא לפועל שינוי ארגוני בבית הספר. הוא עוסק בשאלה כיצד מבני תפקידים, מערכת שעות, זמן המוקצה לצוות, מנגנוני קבלת החלטות ותנאי פעולה מאפשרים שינוי או מגבילים אותו. הטמעת SEL אפוא מחייבת תנועה מתמדת בין כמה זירות: תוכן, סדירויות, וידע של הרשות ושל בתי הספר על ההתנהלות במערכת החינוך המקומית. מתח זה מאפיין את תאוריית השינוי במהלכי השותפויות שמטה אורחא מוביל. כל שותפות נבנית מתוך ההבנה ששינוי מחייב חיבור בין הרשות המקומית שביכולתה להשפיע השפעה מערכתית על סדירויות, על מבנים ועל תנאי עבודה לבין ארגוני תוכן שביכולתם לפתח ידע, שפה מקצועית ופרקטיקות פדגוגיות. הבחירה לעבוד עם רשויות מקומיות, משמעותה פעילות בזירת יישום שבה ניתן לעגן תוכן פדגוגי בתנאים מערכתיים.

המעבדות בגני תקווה יצרו פיתוח פדגוגי, למידה, תחושת בעלות והתנסויות מקומיות, אך הן לא חוללו שינוי עומק במבנה הפעולה הבית ספרי, ורובן לא הובילו לשינוי סדירויות עמוק שהשפיע על הלמידה השוטפת בבית הספר. המהלך של "שלוש מורות לשתי כיתות" הוא דווקא דוגמה מוצלחת לשינוי סדירויות עמוק, אך הוא היוצא מן הכלל שאינו מעיד על הכלל. חלק מהביקורת שהופנתה כלפי מעבדות ה-SEL עסקה בסוגיה זאת. אחד מהמראיינים תיאר את תוצרי המעבדות "פיצ'קעסים קטנים" ושאל: "איזה מחט זה יזיז?" מאחורי האמירה החריפה הזו עמדה השאלה אם תוצרים מקומיים, מעניינים ומועילים ככל שיהיו, יכולים לבדם לשנות את תנאי העבודה הבסיסיים של בית הספר.

שינוי פדגוגי בבית ספר הוא מהלך קשה לביצוע, ולצורך קידומו בית הספר זקוק למנהל "משוגע לדבר". אחד מהמראיינים תיאר זאת כך: "כדי להוביל מהלך רדיקלי צריך אנשים שיהיו מוכנים לשכב על הגדר, [אני צריך] לשים את כל כולי..." מאחר ששינוי עמוק אינו יכול להישען רק על יוזמה ועל מחויבות ברמת בית הספר, דווקא פעולה ברמת הרשות עשויה לסייע בקידום שינויים עמוקים בסדירות של בתי הספר. נבחן זאת להלן.

מיצוי ברשות המקומית

המעבדה שימשה מנגנון שסייע לבית הספר הבודד לאתר פרקטיקות (גילוי) ולממשן (מיצוי), ואילו לרשות הייתה זווית ראייה רחבה יותר: היא בחנה אם מנגנון המעבדות היה אפקטיבי, אילו מעבדות הניבו תוצאות רבות יותר ומדוע. לכן הרשות נזקקה לתהליך גילוי עמוק וממושך כדי לגבש כיווני פעולה ולהוביל את תהליכי המיצוי לצורך מימוש השינויים הדרושים. במהלך בגני תקווה היו אפשרויות שונות להתערבויות ברמת הרשות. נתבונן בכמה מהן.

הפצת הרעיונות

לכאורה מיצוי ברמה העירונית הוא מהלך פשוט: הרשות בוחרת את הרעיונות הטובים ביותר שפותחו בבתי הספר, ומפיצה אותם בקנה מידה רחב לבתי ספר אחרים. אך הניסיון מוכיח שרבים הפוסעים בדרך זו נכשלים, ועל פי רוב בתי ספר נמנעים מאימוץ פרקטיקות פדגוגיות ייחודיות שהן פרי פיתוח של בתי ספר אחרים. בתי ספר ניסויים בארץ הם דוגמה למודל מוצלח ומועיל שלא שוכפל בבתי ספר אחרים (ספורטה, 2002). כך היה גם בגני תקווה. בשנה השלישית של השותפות קידמה הרשות שני ניסיונות שלא צלחו להפצת מודלים שפותחו בבתי הספר. האחד היה הניסיון לעודד בתי ספר אחרים לאמץ את המודל הפדגוגי של "שלוש מורות לשתי כיתות", השני היה יריד תוצרי מעבדות ה-SEL שביקש לעודד את בתי ספר לאמץ רעיונות של בתי ספר אחרים.

ייתכן שאי-הצלחה בשכפול הפרקטיקות שפותחו בבתי הספר נבעה בכלל מנסיבות אקראיות: המודל "שלוש מורות לשתי כיתות" תוכנן להיות מתוקצב, אך בתי הספר שרצו לממשו לא קיבלו את התקציבים שהובטחו להם לשם כך בסופו של דבר. לו היו מקבלים את התקציבים, ייתכן שהם היו מממשים את המודל. במקרה של יריד תוצרי מעבדות ה-SEL, נציגי בתי הספר השונים צפו אומנם בתוצרים שהוצגו ביריד אך לא היה

להם זמן מספק להעמיק בהם. "הרעיון היה שיהיה אירוע עם למידה, בסוף היה אירוע ראווה". כך סיפר אחד מהמראיינים. גם במקרה זה, ייתכן שתוצאות היריד היו שונות לו היה מתוכנן שונה.

ואפשר להציע הסבר אפשרי נוסף, שדרך הפצת הרעיונות אינה נכונה מיסודה. הרצון להפיץ רעיונות הוא בעצם הרצון לעסוק במיצוי בלבד תוך דילוג על שלב הגילוי. ייתכן שהפצת הרעיונות בגני תקווה נכשלה כי לצוותי ההוראה לא היה זמן לפתחם ולהבשילם, ועקב כך הם לא פיתחו תחושת בעלות עליהם, דבר שהיה מגדיל את הסיכוי להטמעתם. ראינו שבגני תקווה תהליכי פיתוח של רעיונות SEL ארכו חודשים ארוכים לפני שהם עברו להטמעה בבתי הספר. זמן הפיתוח נדרש אפוא כדי לשפר את הרעיונות וגם כדי לשפר את הנכונות של בתי הספר לקלוט אותם. לפי הסבר זה בתי הספר לא אימצו רעיונות של בתי ספר אחרים בגלל הדילוג על שלב הגילוי. לכן ניתן להניח שאם היה מתקיים שלב גילוי ממושך לאחר הפצת הרעיונות, הם היו נקלטים בהצלחה.

פעולה של הרשות

אסטרטגיה נוספת למיצוי היא יצירת רעיון ופיתוחו מלכתחילה ברמת הרשות, הטמעתו מחוץ לבתי הספר או בבתי הספר עצמם. בשותפות גני תקווה היו כמה ביטויים למהלכים מסוג זה:

מודל המעבדות – המודל גובש לאחר שארגוני ה-SEL פיתחו את רעיון הקמתן של המעבדות במשך כשנה. המודל יושם בכל בתי הספר בעיר, ללא קשר למידת ההירתמות של ההנהלות לרעיון. היו מנהלים שהתנגדו לו תחילה אך הם אימצו אותו בהמשך בהתלהבות.

תהליך ההערכה – בתי הספר קיבלו מגוף ההערכה נתונים על ההתקדמות של צוותי החינוך ושל התלמידים בתחום ה-SEL. נתונים אלו יצרו מוטיבציה להמשיך לעסוק בתחום, שכן בזכות הנתונים דייקו בתי הספר את פעולות המעבדות, והם תכננו את המשך פעילותן בהתאם.

מודל הסדירות "היום אני רק מחנכת" – רעיון זה עלה בעבודה עם היועץ האסטרטגי ועם קהילת המנהיגות החינוכית שפיתחה אותו. רוב בתי הספר בעיר תכננו לאמץ, וגם לאחר משבר המשאבים היו בתי ספר שבכל זאת מימשו אותו אם כי בצמצום.

סלוני ההורים – הרעיון הבשיל בקהילת ההורים העירונית לאחר שרשות עירונית אחרת יישמה אותו בקנה מידה רחב. היישום העירוני בגני תקווה נעשה בקמפיין פרסומי שהפך אותו מחוויה מצומצמת בבתי הספר לחוויה שלפי אחד מחברי השותפות "עוררה המון המון רעש בעיר". לא היה צורך לשנות את הסדירויות או את שגרת הפעולה של בתי הספר עצמם לצורך קיום הסלונים שכן הם נערכו מחוץ לבתי הספר.

הרשות יכולה אפוא לבחור בכמה אפיקים של פעולות. אפיק אחד הוא **פעולות המתקיימות רק ברמת הרשות** – הסלונים והיריד הם דוגמה לכך. גם אם בתי הספר משתתפים במהלך הכללי, זהו עדיין מהלך עירוני. אפיק שני הוא **הטמעת מנגנונים** – קשה להפיץ רעיונות פדגוגיים ספציפיים, קל להפיץ מנגנונים. הפצת מודל המעבדות והפצת תהליך ההערכה הן דוגמאות מובהקות לכך. אפיק שלישי הוא **התוויית כיוון כללי שכל בית ספר מממש בצורה אחרת** – שינוי הסדירויות של "היום אני רק מחנכת" הוא דוגמה לכך. לא היה מתכון ברור למימוש המהלך, ולכל בית ספר ניתן חופש פעולה לאופן יישומו. דוגמה נוספת היא האופן שבו בתחילת התהליך נדרש כל בית ספר לפתח פרקטיקות SEL במעבדות.

מהרשות לבתי הספר

עמדנו על כך שאחד מהגורמים המשפיעים על תחושת בעלות הוא חלקו של בית הספר בתהליכי הגילוי. בבית ספר המשתלב בתהליך כזה צפויה לעלות המוטיבציה למימוש המהלך בצורה מיטבית, גם אם הדבר כרוך בעיכוב המיצוי. לכן אין צורך שהרשות תפתח רעיון עד תום כדי לשלבו בבתי הספר. די לה לפתח רעיון ראשוני, להעבירו לבתי הספר כדי שהוא יהיה נקודת מוצא לשלבי הגילוי וההבשלה המקומיים. אם נחזור לצורך בשילוב בין שינוי סדירויות לשינוי התוכן הפדגוגי, נראה כי **בעוד הרשות מתמקדת בסדירות, בית הספר נדרש לצקת את התוכן הפדגוגי לסדירות זאת**.

בתהליך מקביל גם סיכויי ההצלחה של התהליך לשינוי הסדירות בבית הספר יגדלו אם יינתן מרחב תמרון לאנשי הצוות להתחיל בתהליך גילוי ולהוביל את התהליך הפדגוגי הנדרש להטמעה. המעבדות המחישו זאת. **זהו המפתח לפתיחת דלת הכיתה של המורה מן השורה – השילוב בין שינוי הסדירות החיצוני לפיתוח התוכן מאפשר את צמצום הפער בין גורמי המטה היוזמים רעיון חינוכי לגורמי השטח המיישמים אותו**.

אתגר הקיימות

לקראת תום הליווי החיצוני של השותפות התחדדה שאלת הקיימות. מהתחבטות בשאלה מהם הרעיונות, הכיוונים והסדירויות שנכון לקדםם עלתה בשלב זה השאלה מי יוכל להמשיך לקיימם בבתי הספר וברשות. הקיימות נמדדה ביכולת לשמר את תהליכי הגילוי והמיצוי גם לאחר סיום השותפות. לשם כך נבנו מנגנונים וגובשו תפקידים חדשים יש מאין כדי ליצור המשכיות למהלך כולו.

בראש ובראשונה נעשתה העברה הדרגתית של האחריות על ההובלה מהמנחים החיצונים לבעלי תפקידים מתוך המערכת. העברה זאת נועדה לתת מעטפת תומכת להובלה המקומית החלופית שנבנתה. המרחב שבו התרחש מעבר זה היה במעבדות. המנחים שמו דגש בתהליך זה על גיבוש יצירת תשתית מקצועית סדורה הכוללת שפה, כלים ומתודולוגיות. הם אפשרו לרכזות ה-SEL, לצוותי ההנהלה ולצוותי החינוך להתנסות בהובלה, בקבלת ההחלטות ובתרגום הידע לשגרת בית הספר. בעקבות השינוי החלו רכזות ה-SEL להוביל תהליכי פיתוח, לחבר בין המעבדות להנהלות בתי הספר, ולשמר את הקשר בין כיוון הפעולה העירוני לבין העבודה המקומית. למעמדן בבית הספר היה תפקיד חשוב בהצלחת התהליך של העברת האחריות: המורות שנבחרו לתפקיד זה היו חלק מצוותי ההנהלה או דמויות דומיננטיות בצוות בית הספר. כפי שבעירייה מונתה מתכללת עירונית כדי לסייע לראש אגף החינוך בקידום המהלך, כך נוצר תפקיד בבתי הספר במטרה לסייע להנהלותיהם בקידום ה-SEL.

גם לפורום רכזות ה-SEL העירוני היה תפקיד ברמת הרשות. הוא יצר מסגרת שבה בעלי התפקידים מבתי הספר המשיכו ללמוד זה מזה, לעבד אתגרים משותפים ולשמור על שפה עירונית סביב SEL. בכך הוא שימש מנגנון ביניים: קרוב דיו לבתי הספר כדי להישען על צורכי השטח, ורשותי דיו כדי לייצר המשכיות, תיאום ולמידה בין בתי הספר.

קיימות דורשת עיגון. הרעיונות, הכיוונים והפרקטיקות שהתפתחו בשותפות במעבדות, בעבודת ההערכה ובתהליכים שקידמה הרשות היו צריכים לקבל מקום מוגדר בתפקידים, במנגנונים, בסדרי העבודה ובסדירויות. עיגון כזה נועד לאפשר לרעיונות להישען על מבנים מקומיים יציבים במקום להסתמך על יכולות ייחודיות של אנשים מסוימים או על ליווי חיצוני.

הפעילות בשנה הרביעית לא עסקה רק בהיערכות לסגירת המהלך או בתחזוקה של התוצרים. גם בשלב זה נמשכו תהליכי הגילוי והפיתוח במבנים מקומיים ורשותיים: המעבדות המשיכו ליצור בבתי הספר תוצרים מקומיים, רכזות SEL מיצבו את תפקידן החדש, וסלוני ההורים הרחיבו את המהלך לזירה הקהילתית.

כך התעצבה בגני תקווה הקיימות, ביכולת לנוע בין שני קטבים: עיגון בסדירויות, בתפקידים ובמנגנונים לצד המשך למידה ופיתוח מקומי.

במבט רחב יותר המקרה של גני תקווה מלמד שקיימות של מהלך SEL אינה נבחנת רק בקיומם של פורומים ייעודיים, של בעלי תפקידים מומחי SEL או של סדירויות המשך. היא נבחנת בהבשלת ריבונות מקומית: ביכולת של הרשות ושל בתי הספר להמשיך לשמר את שפת ה-SEL, לפרש את הנתונים, להתאים את הפרקטיקות ולפתח מענים גם כאשר הליווי החיצוני מצטמצם. היו כמה אינדיקציות לכך שהמהלך החל לעבור ממעמד של תוכנית חיצונית מלווה למעמד של זהות פדגוגית עירונית. כך, השותפות המשיכה לחפש דרכים לעגן את ה-SEL לאחר שחלק מהסדירויות המקוריות נתקלו במגבלות, ובתי הספר והרשות המשיכו לעסוק בפיתוח ובתהליכי גילוי בשנה האחרונה של השותפות. בתנאים כאלו שבהם המערכת המקומית החלה להפוך לסוכנת הלמידה של עצמה יכלו הארגונים החיצוניים להתחיל לסגת מההובלה.

מכאן ניתן לגבש הבנה רחבה של הקיימות – היכולת של הרשות ושל בתי הספר לשמר שני צרכים בעת ובעונה אחת: לעגן את מה שנוצר בתפקידים, במנגנונים ובסדירויות, ולהמשיך ללמוד מהשטח להתאים צרכים משתנים, לפתחם ולפרשם מחדש. במובן זה המהלך בגני תקווה מלמד שקיימות של מהלך SEL נבחנת גם ביכולת המערכת להמשיך לנוע בין גילוי למיצוי, ובין תוכן פדגוגי לסדירויות שמאפשרות לו להפוך לחלק משגרת החיים החינוכית.

ג. מה למדנו?

בחלק א' תיארנו את הדרך שעברה השותפות בגני תקווה בהתמודדות עם "כאבי הבטן" של הרשות; בחלק ב' פירשנו אותה דרך ניתוח המתח שבין הגילוי למיצוי. בחלק זה נחלץ תובנות יישומיות ונציג אותן בשני אשכולות. האשכול הראשון יעסוק בתנועה מהגילוי למיצוי: האופן שבו רעיונות SEL בגני תקווה קיבלו משמעות מקומית, בנו יכולת פעולה, הבשילו מתוך עבודת השטח, ונעזרו בהערכה כדי להפוך נתונים והתנסויות לתשתית ששימשה בסיס לקבלת החלטות. האשכול השני יעסוק במעבר מהמיצוי המקומי לתנאים המערכתיים: האופן שבו פדגוגיה מקומית בגני תקווה קיבלה מקום בסדיריות, בתפקידים ובמנגנונים של הרשות שאפשרו לשינוי להתרחב, להתקיים ולהשתנות עם הזמן.

מגילוי למיצוי

תובנה מס' ו: יילוי אינו רק הכנה להטמעה, הוא אס מנאנן הטמעה

בשותפות בגני תקווה היה הגילוי שלב מקדים להטמעה, והוא שימש גם מנגנון הטמעה כשלעצמו. המשתתפים יצאו מתוך "הכאבים" שלהם, למדו יחד, מצאו כיוונים לפתרונות אפשריים, וגיבשו יחד פרקטיקות ספציפיות שאותן הם יישמו בפועל. ההשתתפות במעבדה חיזקה את תחושת המסוגלות של המשתתפים, דייקה את הרעיונות בהתאם לגישות החינוכיות של הפרקטיקות, ואפשרה לקיים תהליכי מתן משמעות (Sensemaking) בכיווני הפעולה וברעיונות שעלו ברמה האישית וברמת בית הספר.

במעבדות חיברו הצוותים בין העיסוק התאורטי ב־SEL לבין התנסות בה כדי להתמודד עם הבעיות הקונקרטיות שנתקלו בהן בעבודה היום יומית בבית הספר: ביחסי הורים-מורים, באקלים כיתתי, בלמידת עמיתים, בקשרי מורה-תלמיד ובסדיריות עבודה. מתוך המפגש הזה נבנתה הבנה עמוקה של SEL. נוסף על כך, לצוותים שהשתתפו בעיצובה נוצרה תחושה של בעלות מקצועית על יישומה המקומי.

כוחו של הגילוי בגני תקווה נבע מהאופן שבו הוא אורגן במעבדות. הוא לא נשאר בשלב השיח על "כאב מקומי" או בשלב העלאת רעיונות כלליים. הוא עבר לעסוק בשאלות עבודה, בהנחיה מקצועית, בפיתוח מענים ובניסוי בשגרת בית הספר. חשיבותו של מעבר זה הייתה בכך שהוא חייב את הצוותים לבדוק את רעיונותיהם בשטח, ללמוד מההתנסות ולדייק את ההמשך.

גילוי משמש מנגנון הטמעה אם הוא נבנה במתכונת של מרחב עבודה שבו צוותי השטח מפרשים רעיון מקצועי דרך ההקשר המקומי, מתרגמים אותו לשאלות ולמענים מעשיים, מתנסים בו בשגרת העבודה, ולומדים מההתנסות כיצד לעצבו כדי שייטמע בשגרת העבודה.



תובנה מס' 2: החשיבות הבניית יכולת הצוותי החינוך ולרשות

מהלך ה-SEL בגני תקווה התמקד בראש ובראשונה בגורמי הרשות ובצוותי החינוך וההוראה. ארגוני ה-SEL לא עבדו ישירות עם התלמידים שכן התפיסה שהנחתה אותם הייתה שבניית יכולות לצוותים היא המפתח להשפעה על התלמידים. בראיית ארגון CASEL המוביל בעולם ביישום SEL במערכות חינוך זהו אחד מהאינדיקטורים לכך שמערכת חינוך מקדמת SEL.²

היכולת הזו נבנתה בכמה שכבות במקביל. ברמת השותפות נוצרו יחסי עבודה בין הרשות לארגוני ה-SEL, ונבנתה שפה מקצועית משותפת. ברמת בתי הספר המעבדות לא הסתמכו על תוכן חיצוני מוכן, והן עודדו את הצוותים להתנסות בפיתוח מענים מקומיים. ברמת ההערכה רכזת ההערכה בבתי הספר, הכלים הטכנולוגיים והשימוש בנתונים בשגרת העבודה יצרו יכולת חדשה לראות את מכלול העשייה ולפרשה. קבלת ההחלטות נעשתה על סמך כל התהליכים האלה. הפעולות היו חלק מהשינוי עצמו ולא רק תשתית לקראתו.

הדינמיקה הזו השתקפה בתוצאות ההערכה. הן הצביעו על כך שהשינוי התרחש קודם כול בתחושת המסוגלות של צוותי החינוך. יש לצפות

לתוצאות דומות בשינויים עתידיים שיקודמו במתכונת זאת הן בגני תקווה הן בשותפויות אחרות. סביר להניח שהשינויים יחולו על הצוותים ללא תוצאות מיידיות על התלמידים, אלו יגיעו רק בהמשך.

במהלכים המבוססים על גילוי ועל פיתוח מקומי בניית יכולת היא אחת מהתוצאות הראשונות, היא אינה רק תנאי מקדים להשגת התוצאות. בניית יכולת זו מספקת את תחושת המסוגלות, שהיא אחד מהתנאים המצמיחים המאפשרים לצוותי ההוראה לשגשג (עשור ואח', 2022). לכן לפני שתלמידים משנים דפוסי התמודדות ולפני שניכר שינוי בתחושות השייכות או המסוגלות שלהם נדרש שינוי באופן שבו המבוגרים שסביבם מבינים את תפקידם, עובדים יחד, ומעצבים סביבות חינוכיות תומכות.



במהלכי שינוי חינוכי-מערכתי בניית יכולת היא קריטית, ויש למדוד אותה מכמה זוויות הסתכלות: בתחושת המסוגלות עצמה של הגורמים המעורבים, בשפה המקצועית המשותפת, במנגנוני הלמידה, בעבודה עם נתונים, במעורבות ניהולית, ביכולת הפיתוח המקומית. לפני שההערכה במהלכים כאלו בוחנת את מידת השינוי שחל בתלמידים עליה להתמקד בבחינת היכולת שנבנתה למבוגרים ולמערכת.

תובנה מס' 3: מוכניות ההבשלה

בגני תקווה שימשו המעבדות מרחב להבשלת רעיונות שהעלו הצוותים. הרעיונות הראשוניים נבחנו מכמה זוויות: באילו תנאים ניתן ליישם, מה צריך להשתנות בהם, ומה נדרש כדי להפכם לפרקטיקות יציבות. בחינתם בשגרת העבודה הייתה כרוכה בהיתקלות בחסמים: התנגדויות, מגבלות זמן, תפיסות קיימות ותנאים ארגוניים. חסמים אלו הניעו תהליך לעיבוד נוסף של הרעיונות. בעקבות ההתנסות חלקם נותרו רעיונות מקומיים, וחלקם האחר השתנה והם הוטמעו בשגרות בתי הספר בתהליך הדרגתי.

ההבשלה לא עיכבה את המעבר למיצוי, והיא שיפרה את איכות המיצוי. היא יצרה הבחנה בין רעיון שנתפס נכון ברגע הגילוי לבין כמה גורמים: כיוון הפעולה שכבר נבחן מול שגרת בית הספר, מגבלות הזמן, ההתנגדויות

המקצועיות והתנאים הארגוניים הנדרשים להפעלתו. בגני תקווה היה זה אחד מתפקידיה המרכזיים של המעבדה. כלומר להצמיח רעיונות מן השטח, ולאפשר להם לעבור עיבוד, ניסוי ודיוק עד לשלב ההבנה כיצד ניתן למצותם.

במהלכי שינוי המבוססים על פיתוח מקומי חשוב לתת מקום לשלב ההבשלה. בשלב זה רעיונות שעלו מהשטח נבחנים בתנאי העבודה האמיתיים. הם עוברים ניסוי, למידה, סינון ודיוק, ומתעצבים בהדרגה לפרקטיקות שאפשר להטמיע, לשפר וליישם מחדש. ההבשלה מאפשרת להבחין בין רעיונות שמעוררים עניין למענים שיכולים להפוך לפרקטיקות יציבות.



תובנה מס' 4: הערכה המשותפת תהליך ילידי אינה אאיימת

הערכה מעצבת היא הערכה המשפיעה על מהלך של שינוי חינוכי. היא מתרחשת במצב שבו הנתונים משפיעים על קבלת ההחלטות, על פיתוח המענים ועל המשך הפעולה. העבודה עם נתונים מחייבת התמודדות עם מגוון של חסמים שכיחים, חלקם פסיכולוגיים, שבמקרים רבים פוגעים ביכולת ההערכה להשפיע על העשייה החינוכית בשטח: **ריחוק מהשטח** – נתונים כלליים שנאספו מחוץ לבית הספר ברמת הרשות אינם תורמים בהכרח לצוותים לצורך העשייה בשטח; **חוסר אמון** – אם ההערכה נתפסת כלי חיצוני המבקר את אנשי השטח היא עלולה לעורר התגוננות מצידם, ועקב כך הם יימנעו מלהשתמש בה; **פער תרגום** – אין זה ברור תמיד כיצד להפוך נתונים מעניינים לשאלת עבודה, להחלטה או להתנסות חדשה; **עיתוי** – אם הנתונים מגיעים מאוחר מדי הם מאבדים מכוחם להשפיע על המשך הפעולה.

במקרה של גני תקווה צמצם מנגנון ההערכה שהוקם את החסמים האלה. הוא הניע את צוותי החינוך להסתמך על ההערכה ולהחזיר את הנתונים לשטח לצורך המשך ההנעה לפעולה כדי לסייע להם להבין מה קורה, להכריע מה לעשות, ולדייק את המשך הפעולה. נוסף על כך, התרבות הארגונית שהייתה בבסיס המהלך כולו השפיעה לחיוב על תפיסתם של הצוותים כלפי כלי ההערכה. הם ראו בו כלי שמשרת אותם ולא כלי שיפוטי מאשים.

כיצד זה נעשה בשטח? רכזות ההערכה בבתי הספר, הכלים הטכנולוגיים, השאלונים והשיח עם צוותי ההנהלה ועם צוותי החינוך יצרו שרשרת תיווך בין הנתונים לפעולה: איסוף מידע קרוב לשטח, עיבודו, החזרתו לצוותים, ופירושו בשיח מקצועי. הנתונים שיקפו אם המהלך הצליח וסייעו בהבנתו: לזהות דפוסים, לדייק "כאבים", לבחון השערות, לבחור כיווני פעולה ולחזור להתנסות. עם חזרתם של הנתונים אל הצוותים ואל ההנהלות הם נעשו חלק מהשיח המקצועי ולא רק חלק ממערך הדיווח.

ההערכה נדרשה לכלל שלבי הגילוי והמיצוי. היא הפכה לתשתית של שלב הגילוי שבו בחנו הצוותים אפשרויות וכיוונים שונים, והיא סייעה להפוך תחושות והשערות לתמונת מצב. בשלב ההבשלה היא סייעה לבדוק אם רעיונות שהתפתחו במעבדות יעילים להתמודדות עם הצורך שזוהה. בשלב המעבר למיצוי היא נתנה תוקף להמשך הפעולה, במיוחד אם תנאי היישום השתנו או אם עלו קשיים. כוחה של ההערכה נבע מעצם העובדה שהיא הוכיחה הצלחה. הערך המוסף שלה היה תמיכתה ביכולת של הצוותים לברר מה הם מבינים באותה נקודה בזמן ומה נכון לעשות בהתאם.

הגבולות של המהלך היו ברורים: שאלונים, מדדים וכלים טכנולוגיים לא הבטיחו למידה. גם לאחר שנאסף מידע רב לא הפכו הנתונים לתשתית לפעילות באופן אוטומטי. היכולת ליישם את הנתונים נוצרה רק לאחר שבעלי התפקידים בעמדות ההנהגה הקצו זמן לעיבוד משותף של הנתונים, למדו כיצד לפרש את הממצאים, ומיצבו את ההערכה ככלי ללמידה ולהכרעה. בהיעדר תנאים כאלו גם אם להערכה היה פוטנציאל לעצב פעולה, היא הייתה עלולה להישאר מנגנון חיצוני שאוסף מידע רב אך משפיע מעט על הפעולה.

הערכה התומכת בתהליכי גילוי היא הערכה מעצבת מועילה וחיובית, היא אינה מנגנון חיצוני ומשתק. במהלכי שינוי חינוכי-מערכתי היא בעלת יכולת השפעה אם אנשי השטח משתמשים בנתונים שהיא מייצרת. לשם כך נדרש מנגנון שמקרב את ההערכה לעשייה, מחזיר את הנתונים לצוותים ולהנהלות בעיתוי הנכון, מתרגם אותם לשאלות פעולה, ובונה ארון בכך שהוא מכון את הנתונים ללמידה, לדיוק ולהכרעה. בתנאים כאלו ההערכה היא מקור מידע על המהלך וחלק מהיכולת של המערכת להמשיך ללמוד ולפעול.



ממיצוי מקומי לתנאים מערכתיים

תובנה מס' 5: בית הספר מפתח פדגוגיה, הרשות בונה סדירות

בגני תקווה מיצוי ברמת בית הספר ומיצוי ברמת הרשות לא היו אותה פעולה. הבחנה זו קשורה לתאוריית השינוי של אורחא: בית הספר הוא המקום שבו הפדגוגיה מתפתחת מתוך קרבה לתלמידים, לצוות ולהקשר הבית ספרי; הרשות היא המקום המתווה מדיניות, מפתח תפיסה וחזון, מקצה משאבים ובונה סדירות ומנגנונים שמאפשרים לפדגוגיה הזאת להיטמע, להתייבב ולהתרחב עם הזמן.

בבית הספר התבטא המיצוי ביכולת להפוך רעיון פדגוגי לפרקטיקה בשגרת העבודה: דרך חדשה ללמידת עמיתים, עבודה שונה עם הורים, שילוב SEL בשיעורים, שינוי בקשרי מורה-תלמיד או ארגון אחר של עבודת הצוות. מיצוי כזה נעשה בקרבה לכיתה, לצוות ולחיי היום יום של בית הספר. כך הפכה המעבדה לגורם מרכזי בתהליך פיתוח SEL למבוגרים.

ההסתכלות על המיצוי ברשות הייתה שונה. תפקידה של הרשות לא היה להפיץ פרקטיקה שפותחה בבית הספר הבודד שכן פעולה כזו הייתה עלולה לרדד את הידע המקומי ולהפוך פדגוגיה חיה לנוהל אחיד. לכן המיצוי ברשות התחיל בשאלה אחרת: מה מתוך ההתנסות המקומית צריך להפוך לתנאי מערכתי? לעיתים זו הייתה הפרקטיקה עצמה, ולעיתים זה היה העיקרון שמאחוריה, הסדירות שאפשרה אותה, התפקיד שנדרש כדי ליישמה, השפה המקצועית שנוצרה סביבה, או מנגנון הלמידה שאפשר לה להתפתח.

במהלך גני תקווה התחדדה ההבחנה הזאת דרך המעבר מהמעבדות הבית ספריות ברמה המקומית למהלכים רחבים ברמת הרשות. המעבדות אפשרו לבתי הספר לפתח מענים מתוך הצרכים הייחודיים שלהם, ואילו אגף החינוך וקהילת המנהיגות החינוכית נדרשו לברר מה מתוך הפיתוחים האלה יכול להפוך לתשתית רחבה, ואיזו תמיכה מערכתית נדרשה להם: אילו סדירות ותפקידים צריכים להיווצר, כמה זמן צריך להקצות ללמידה, אילו כיוונים משותפים יכולים לחבר בין בתי הספר בלי למחוק את ההבדלים ביניהם.

רשות המנסה לשכפל פרקטיקה מקומית אחידה עלולה לנתק את הפרקטיקה מההקשר שבו נוצרה. מנגד רשות הנמנעת מהכרעה מערכתית עלולה ליצור מצב שבו הפיתוחים המקומיים יישארו אוסף

של יוזמות נפרדות שתלויות בגוף ארגוני מסוים כמו צוות בבית ספר או הנהלה, והן לא יביאו לשינוי סדיריות עמוק בבית הספר. בגני תקווה יצרה הרשות תנאים שאפשרו למענים המקומיים להיטמע ולהתרחב.

מיצוי רשותי מיטבי אינו משכפל פרקטיקות מקומיות, אלא מזהה מה מתוכן צריך להפוך לסדירות, לתפקיד, לפורום, למנגנון למידה, לשפה משותפת או למהלך עירוני. כך הקרבה של הפדגוגיה לשטח נשמרת. הרשות נדרשת ליצור סדיריות ומנגנונים, ולתת לבתי הספר מרחב תמרון שיאפשר להם לצקת את התוכן הפדגוגי הרלוונטי להם.



תובנה מס' 6: הנאמיה וסדירות הנותן לו את כל

המעבדות הבית ספריות יצרו מרחב לפיתוח של מענים פדגוגיים מקומיים בתחום ה-SEL: דרכי עבודה עם הורים, למידת עמיתים, שילוב מיומנויות רגשיות-חברתיות בשיעור, עבודה על אקלים כיתתי וקשרי מורה-תלמיד. לאחר שנוסו המענים האלה בשטח התברר בהדרגה אילו סדיריות נדרשו כדי לשנות את הפרקטיקות האלה מיוזמות נקודתיות לחלק משגרת העבודה של בית הספר: הקצאת זמן למפגשים קבועים, שינוי במערכת השעות, מינוי בעלי תפקידים, הקמת פורום מקצועי, מחויבות ניהולית, ליווי מקצועי, כלים לשיחה ולעיבוד, מנגנוני למידה והערכה.

אך לא היה די בשינוי הסדיריות כדי להבטיח שינוי פדגוגי. סדירות נותנת מסגרת, התוכן הפדגוגי מעניק למסגרת משמעות, כיוון ואיכות פעולה. לכן במקום לבחור בין פיתוח פדגוגי לשינוי סדיריות היה צריך לבנות ביניהם תנועה מעגלית: לפתח מענים מתוך השטח, ללמוד מהם אילו סדיריות נדרשות, ולבחון כיצד הסדיריות שנבנו משנות ומעמיקות את המענה הפדגוגי.

המהלך בגני תקווה חידד כי פיתוח תוכן פדגוגי ללא בניית סדירות מותאמת עלול ליצור תלות בדמויות מקומיות או באנרגיה ייחודית של מעבדה בית ספרית. בנייה של סדירות ללא תוכן פדגוגי מגובש הייתה עלולה להיות מסגרת ריקה. שינויים כגון הקצאת זמן במערכת השעות, הקמתו של פורום מקצועי נוסף, מינוי ייעודי של בעלי תפקידים לא היו יעילים אם הם היו נעשים ללא שינוי ממשי בכיתות, בצוותים או בקשר עם התלמידים ועם ההורים. לכן השינוי התרחש רק לאחר שנוצר המפגש בין הפדגוגיה לסדירות.



במהלכי שינוי חינוכי-מערכתי פיתוח פדגוגי ובניית סדירויות צריכים להתפתח בתנועה הדדית ומעגלית. ההתנסות הפדגוגית מלמדת מהם הגורמים הנדרשים כדי שהמענה יהפוך לחלק מהעבודה השוטפת, והסדירויות שנבנות מאפשרות לפדגוגיה להתבסס, להשתנות ולהתרחב. החיבור החוזר בין השניים הוא שמאפשר לרעיון מקומי להפוך לשגרה.

תובנה חסי' 7: היכולת להתקיים כאן ואושר ולהשתנות

שאלת הקיימות בשותפות גני תקווה לא הצטמצמה לעיסוק באתגר השימור של מנגנון או של פרקטיקה ספציפיים. האתגר שסימנה הרשות היה כיצד לשמר את רוח הגילוי והמיצוי בתחום ה-SEL. לפיכך ההיערכות לקיימות עסקה בשאלה מי הגורמים שיקבלו עליהם את האחריות על ה-SEL עם סיומו הצפוי של הליווי החיצוני: אילו בעלי תפקידים יובילו את התחום, אילו פורומים ימשיכו לעבד צרכים ונתונים, ואילו סדירויות יאפשרו להמשיך לקיים תכנים שכבר הבשילו. קיימות כזו מחייבת לנקוט בשני כיווני פעולה במקביל: לעגן ולהרחיב תכנים, תפקידים וסדירויות שכבר הוכיחו את ערכם, ובה בעת להמשיך בקשב לשטח, לזהות צרכים חדשים ולפתח מענים מתאימים.

הקיימות של מהלך ה-SEL בגני תקווה התבטאה בשני הכיוונים. היא שימרה את הפיתוח, ויצרה תנאים לקראת המציאות החדשה. במקום לשקף את סוף התהליך היא שיקפה את התנאים החדשים הדרושים להמשך התנועה בין הגילוי למיצוי: במטרה לזהות "כאב", להפכו לשאלת עבודה, לפתח לו מענה, לבחון בעזרת נתונים, להחליט מה התוצר שהבשיל מתוכו, ולעגן בסדירויות שמאפשרות לו להמשיך ולהתקיים. הקיימות עסקה אפוא בשאלה כיצד לוודא שהמנגנונים אינם הופכים לצורה ריקה וחסרת ערך, ושהם ממשיכים להניע מהלכי גילוי ומיצוי בבתי הספר וברשות.



קיימות של מהלך שינוי חינוכי-מערכתי היא היכולת של המערכת להמשיך לקיים את מה שהבשיל, ולהשתנות לנוכח הצרכים החדשים. היא נוצרת במצבים שבהם פרקטיקות, תפקידים וסדירויות שכבר הוכיחו את ערכם משולבים בשגרת העבודה. במקביל נשמרת היכולת ללמוד מן השטח, לעבוד עם נתונים, לדייק פעולה ולפתח מענים חדשים. קיימות כזו מאפשרת רציפות הן על פעילויות קיימות הן על פעילות שמאפשרת לשינוי להעמיק ולהשתנות.

אחרית דבר – לעבור את מחסום דלת הכיתה

מרוויין שהשתתף בארבע שנות השותפות העיד כי המהלך בגני תקווה "הצליח לפתוח את דלתות הכיתות בבתי הספר ואת דלתות הבית. [הוא] הצליח להיכנס אל תוך הכיתות ולתוך הבתים". כיצד זה קרה? כדי לענות על השאלה הזו, נדמיין שוב את המורה דוד.

עם ההכרזה בתחילת השנה על התנעת מהלך ה-SEL פנתה לדוד מנהלת בית הספר וביקשה ממנו להצטרף למעבדה שעסקה בשילוב SEL בשיעורי המתמטיקה. היה לה חשוב שמורה ותיק ומנוסה כמוהו ישתתף במהלך. דוד היה אמביוולנטי בתחושותיו. מצד אחד הוא העריך שהוא ישתתף בהשתלמות מורים שגרתית, אחת מני רבות. השתתפותו במעבדה גם לא תועיל לו כי הוא כבר מילא את המכסה של שעות ההשתלמות שלו לאותה שנה. מצד שני הוא הוחמא בסתר ליבו מפנייתו של המנהל אליו. דוד נעתר בחיוב לבקשתה אם כי ללא התלהבות. כמה ימים לאחר מכן עדכנה את דוד האחראית על מערכת השעות בבית הספר שהשתתפותו במעבדה תתקיים פעם בשבועיים למשך כשעה וחצי, ושהיא תהיה על חשבון שעות שהייה שלו המיועדות בשגרה להשתתפות בישיבות ולהכנה לשיעורים.

בבוקר מפגש המעבדה הראשון הצטער דוד על בזבז הזמן הצפוי, ועל כך שהוא לא יוכל לנצל את הזמן היקר של המפגש לבדיקת מבחנים. אבל תחושותיו השתנו זמן קצר לאחר שנכנס למעבדה. לשמחתו גילה שלא ייאלץ לשמוע הרצאות משעממות. מנחת המעבדה הבהירה לחברי

הצוות שהם יתכננו בעצמם את מפגשי הלמידה, הם יחקרו את הנושאים ויציגו אותם במפגשי עמיתים. דוד בחר לקרוא מאמרים בנושא SEL ולצפות בסרטונים לימודיים שהופצו בארץ ובחו"ל. במפגשים הבאים הוא כבר דן עם עמיתיו על חומרי הלימוד ועל הרלוונטיות שלהם לבית הספר.

במפגש צוות שהתקיים כחודש וחצי לאחר תחילת הלימודים במעבדה התלונן דוד בדרך אגב על תלמידיו בכיתות חטיבת הביניים. הוא סיפר על קיטוריהם לקראת מבחנים קשים, ועל בכי רב לאחר שהם מקבלים ציונים נמוכים. דוד נדהם מתגובת המנחה. היא לא עברה לדון בנושאים שתכננה מראש, אלא הציעה להקדיש את המפגש כולו לחשיבה משותפת בנושא. דוד התרגש מעצם המחוזה.

לקראת תום המפגש ולאחר שיח מעמיק הציעה מורה בצוות המעבדה לבנות יחידות הוראה במיומנויות SEL ולשלבן בשיעורי המתמטיקה של דוד. הוא ידע שההצעה אמורה להיטיב עימו ועם תלמידיו אך נותר מסויג. הוא סבר שיהיה זה בלתי אפשרי למורה מקצועי כמוהו שאינו מחנך ליישם תוכנית כזאת בכיתות רועשות ומרובות תלמידים. להפתעתו הסכימה איתו המנחה אבל היא הציעה לא לפסול את הרעיון מיד, ועודדה את הצוות להמשיך ולהקדיש את מפגשי המעבדה הבאים לפיתוח הרעיון. בחודשים הבאים המשיכו לדון במעבדה ביחידות ההוראה לדוד. בד בבד הציפו חברי המעבדה קשיים אחרים של תלמידיהם, והמפגשים הוקדשו גם לחשיבה על פתרונות למענם. דוד השתתף בדיונים בעניין רב, והחל להעלות רעיונות שלא חשב עליהם קודם.

לאחר כמה חודשים הציעה המנחה לתעד בכתב את הרעיונות השונים שעלו ושנידונו בהרחבה במפגשי המעבדה. מבין המסמכים שנכתבו היה גם מסמך שעסק ביחידות ההוראה בתחום ה-SEL שהוקדש כולו לשיעורי המתמטיקה של דוד. עם סיום כתיבת ההצעות התבקש כל חבר צוות להגיב על הרעיונות המיועדים לטיפולו. דוד הסביר לצוות מדוע חלק מהרעיונות לשיעורי המתמטיקה אינם רלוונטיים ליישום בגין אופי הכיתות. בתגובה מחק הצוות את ההצעות הלא מתאימות והתמקד בהצעות הטובות שלדעת דוד היו בעלות פוטנציאל להצליח.

לאחר כחודשיים וחצי נכנס דוד ללמד את כיתה ט'3 בשיעור מתמטיקה שגרתי לכאורה. אבל הפעם הוא תכנן ללמד את השיעור אחרת. ברשותו היה מערך שיעור בנושא "למידה מטעויות" – תוצר יחידת ההוראה שפיתח עם עמיתיו למעבדה. כבר ברגעים הראשונים בכיתה טפחה המציאות על פניו. התלמידים לא שיתפו פעולה עם הצעתו לדון בנושא, חלקם הפריעו, חלקם צחקו ולעגו. רובם ככולם לא השיבו לשאלותיו ולא הצביעו כדי לדבר. לאחר כחמש דקות זנח דוד את מערך השיעור שתכנן וחזר ללמד במתכונת הרגילה. במפגש הבא במעבדה הוא סיפר לחבריו על החוויה המתסכלת. עמיתיו הקשיבו לסיפורו וניתחו יחד איתו מדוע לא הצליח לקדם את השיח בנושא בכיתה. הם עודדו את דוד והחליטו להקדיש את המפגשים הבאים במעבדה לשינוי תוכן יחידת ההוראה. במערך השיעור המתוקן תוכנן שדוד יפתח את השיעור בסיפור אישי על התמודדותו עם מבחנים בתקופות שונות בחייו. בתיאום מראש עם דוד הגיעה מנחת הסדנה לצפות בשיעור. היא כמעט שלא דיברה, רק התערבה מדי פעם בהערות הבהרה לתלמידים. הנוכחות שלה בשיעור חיזקה את דוד. מדי פעם הצטלבו מבטניהם והיא סימנה לו שהוא בכיוון הנכון. השיעור הצליח. בערב הוא סיפר בהתלהבות לאשתו איך הפתח האישי שלו גרם לתלמידים להפסיק להרעיש ולהקשיב לו, ושהציניות נעלמה מהשיעור. התלמידים החלו להצביע, וכל אחד מהם סיפר על חוויה אישית בנושא לימוד מטעויות. אחת מהתלמידות ניגשה אליו בסוף השיעור, שיתפה אותו בקושי שלה לקראת מבחנים וביקשה את עזרתו. כמה שבועות לאחר מכן נערך מפגש מיוחד במליאת צוות בית הספר. דוד ושותפיו למעבדה סיפרו בו בגאווה על יחידות ההוראה שפיתחו במעבדה ועל תוצרים נוספים. דוד שם לב שכמה מעמיתיו מביטים לעבר הדוברים בסקפטיות. אבל הוא שמח שכמה מהם התעניינו, שאלו שאלות והביעו רצון להשתמש בפרקטיקות שפיתחו הוא ועמיתיו. משהו השתנה.

סיכום

השותפות בגני תקווה יצאה לדרך מתוך שאלה מוכרת וקשה במערכת החינוך: **כיצד הופכים תפיסה חינוכית רצויה לשינוי שמתממש בשגרת בית הספר ובכיתה**. בגני תקווה הייתה שאלה זאת דחופה במיוחד לנוכח תמונת מצב שהצביעה על קשיים רגשיים-חברתיים של תלמידים, על פגיעה בחוויית הקשר שלהם עם המבוגרים, ועל קשיים של הורים ושל צוותי חינוך לחזק את התלמידים בתחושות של מסוגלות, של עצמאות ושל יכולת התמודדות. בשל כך נבחרה דרך פעולה מערכתית **להתמקד תחילה בעבודה עם המבוגרים** המקיפים את התלמידים ולסייע להם בבניית יכולת פעולה.

המהלך שהתפתח בגני תקווה ניתן להבנה כתנועה בין **גילוי למיצוי**. בשלב הגילוי הוקמו **מעבדות SEL** בבתי הספר ובזירות העירוניות. במעבדות זיהו הצוותים חסמים מהעבודה היום יומית, חיברו בין הידע המקצועי של ארגוני ה-SEL לידע המקומי שלהם, פיתחו רעיונות, ניסו אותם ולמדו מהמפגש שלהם עם השטח. כך **התפתחו פרקטיקות ומודלים פדגוגיים חדשים**. לצד המעבדות נבנה **מנגנון הערכה** שניתח נתונים לצורך למידה ושיפור. הרעיונות שעלו במעבדות עברו תהליך של **הבשלה**: הם נתקלו בהתנגדויות, באילוצי זמן ובמגבלות ארגוניות, ומתוך החיכוך הזה התברר מה היה אפשר לשמר ומה דרש שינוי.

תהליך המיצוי התקיים בבתי הספר לאחר שהפרקטיקות שפותחו במעבדות התבססו, והיה אפשר להפוך את הידע המקומי שנוצר לכיוון פעולה רחב ויציב. קהילת המנהיגות החינוכית והרשות פעלו **להוציא את ה-SEL מהמעבדות ולעגנה** בסדירויות, בתפקידים ובמנגנונים. מגבלות המשאבים וסיום הליווי החיצוני הקדימו את מבחן **המימוש**: חלק מהכיוונים שתוכננו צומצמו, וחלקם האחר הוחזר למעבדות כדי לעבור פיתוח מותאם. מרבית הניסיונות להקים מעבדות SEL עירוניות לא צלחו, למעט מעבדת ההורים העירונית שלאחר שנתיים הובילה

מהלך מרשים בעיר שבו ההורים עצמם פיתחו מיומנויות SEL להורים אחרים. לקראת סיום עבודת השותפות הוקמו **מנגנוני המשכיות**. לצורך זה מונו **רכזות SEL** בבתי הספר והוקם **פורום SEL עירוני**. המהלך המשיך להתקיים תוך שינוי צורה.

מהמקרה עולות כמה תובנות. **גילוי מקומי** הוא דרך מרכזית להטמעת שינוי משום שהוא הופך את מעמדם של צוותי החינוך משותפים המיישמים רעיון חיצוני לבעלי תפקיד בפיתוחו ובהתאמתו. התקדמות במהלך כזה מתבטאת בבניית **יכולת מערכתית**: לזהות צרכים, לפתח מענים, להשתמש בנתונים, ללמוד מהתנגדויות ולהמשיך לפעול. **ההערכה** תומכת בקבלת ההחלטות בתהליך וכך היא מסייעת לעצבו. בית הספר הוא הזירה שבה הפדגוגיה מתפתחת, והרשות היא הגורם המאפשר את התנאים, את המנגנונים ואת הסדירויות הדרושים לפדגוגיה. **הקיימות** נבחנת ביכולתה של המערכת לשמר את כיוון הפעולה שגובש, להמשיך ללמוד ממנו ולהתאימו למציאות המשתנה.

מהלך לשינוי חינוכי יכול להצליח בכיתת בית הספר אם מורה מן השורה מזדהה עם המהלך. לצורך זה המהלך המתוכנן צריך להיות **רלוונטי** לקשיים הממשיים של עבודת המורה. נוסף על כך, תהליך השינוי המתוכנן צריך **לשלב את המורה בפיתוח** המענה וליצור תנאים ליישומו.

זהו הידע שהמהלך בגני תקווה מציע לרשויות ולבתי ספר שמחפשים דרכים להטמיע SEL. **הדרך לכיתה עוברת דרך למידה משותפת, הבשלה, עיגון ויכולת להשתנות.**

מקורות

- דיוק, א' (2025). לחתוך בזמן (א' כהן, תרגום). מטר.
- הארט, ו' (2016). ויפאסנה: האמנות לחיות (ע' דגן, תרגום). המגדלור.
- לינצ'בסקי, ע' (2026). נתוני גני תקווה. בתוך ד' אביטל וד' רטנר (עורכים), למידה רגשית-חברתית בחינוך בישראל: יוזמת אורחא – נתוני שלוש פעימות, תשפ"ד–תשפ"ה. אורחא – בשביל צמיחה רגשית-חברתית בישראל.
- נבו, י', כץ-ברגר, ה' ובהרב, ת' (2026). רגשות מקומית – הסיפור על תהליכי מתן משמעות ללמידה רגשית-חברתית בבני ברק. יוזמת אורחא – בשביל צמיחה רגשית-חברתית בישראל.
- ספורטה, א' (2012). חדשנות במצור. הד החינוך, פ"ו (4), 46–48.
- עשור א', יצחקי נ', לייבושור ג' ויוסט א' (2022). ניהול מצמיח: כיצד מצמיחים צוות חינוכי שמרגיש במיטבו ומתפקד היטב. אבני ראשה.
- פרקינס, ד' (2002). האמבטיה של ארכימדס (י' פרקש, תרגום). ברנקו וייס.
- Brackett, M. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., and LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2019). *Indicators of schoolwide SEL*. CASEL School Guide.
- קישור
- Catmull, E., & Wallace, A. (2023). *Creativity, Inc.: Overcoming the unseen forces that stand in the way of true inspiration* (Expanded ed.). Random House.
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 71–87.

Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change* (2nd ed.). Allyn & Bacon.

Sizer, T. R. (2004). *Horace's compromise: the dilemma of the American high school: with a new preface*. Houghton Mifflin Harcourt.

Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.