



מכון ון ליר בירושלים

THE VAN LEER JERUSALEM INSTITUTE

معهد فان لير في القدس

סדרת מדיניות חינוך ופדגוגיה

עורך: דן ענבר

## חטיבות הביניים בישראל



**בעיות, קשיים ופתרונות אפשריים  
מסגרת לניתוח כיווני הכרעה**

מסמך זה הוכן על ידי ד"ר נורה רש וקבוצת ון ליר לחינוך  
[טיוטה לקראת דיון לתיקונים ולהערות]

העבודה הוזמנה ובוצעה במימון המדען הראשי של משרד החינוך  
ומכון ון ליר בירושלים

2008 ירושלים

Educational Policy and Pedagogical Philosophy Series

Editor: Dan Inbar

## **Junior High Schools in Israel**

Problems, Difficulties and Possible Solutions;

a Framework for Analyzing the Means for Reaching Decisions

This paper was prepared by Dr. Nura Resh together with the  
Education Group of the Van Leer Jerusalem Institute  
[Draft for discussion and comments]

חברי קבוצת ון ליר לחינוך:

פרופ' דן ענבר (יו"ר), האוניברסיטה העברית בירושלים ומכון ון ליר בירושלים

ד"ר נורה רש, האוניברסיטה העברית בירושלים

ד"ר אדם ניר, האוניברסיטה העברית בירושלים

גב' נורית הרמן-אלמוזנינו, מכון ון ליר בירושלים

ייעוץ:

גב' מירי ונד, האגף לחינוך העל-יסודי, משרד החינוך

גב' רונית שרביט, האגף לחינוך העל-יסודי, משרד החינוך

הקבוצה התכנסה לבקשתו של המדען הראשי של משרד החינוך, פרופ' סידני שטראוס

סיוע בריכוז הנתונים ובניתוחם: גב' נלי מרקמן וגב' אסמהאן חרזאללה-מסרי

5	<b>הקדמה</b>
5	<b>א. מבוא</b>
5	רקע היסטורי
6	מבנה מערכות חינוך בעולם
8	רציונל ושאלות הבדיקה
8	שיטת הבדיקה
8	<b>ב. ממצאים ונתונים סטטיסטיים</b>
9	1. התחום הארגוני: מבנה ומשאבים
11	2. התחום הפסיכוכברתי: מאפייני התלמידים והתנהגותם
11	3. כוח אדם: הכשרת מורים וניהול
12	4. סיכום תפיסת הבעיות בעיני המרואיינים
13	<b>ג. המלצות המרואיינים</b>
13	1. מבנה: חטיבת ביניים עצמאית או בית ספר שש־שנתי
14	2. הגדלת משאבים
14	3. כוח אדם: צוותי המורים וצוותי ניהול
14	4. התערבות פדגוגית
15	<b>ד. מסגרת קונספטואלית לדיון בשינויים אפשריים הקשורים לחטיבות הביניים</b>
17	<b>ה. יתרונות וחסרונות של החלופות המוצעות</b>
17	ארגון
18	ארגון הלמידה
19	תלמידים
20	מורים
21	<b>ו. סיכום</b>
22	<b>נספח</b>



ארבעה עשורים לאחר שהוקמה חטיבת הביניים כשלב ייחודי במסלול ההשכלה הבית ספרית, מהדהדים במערכת קולות רבים המעלים טענות כלפי מסגרת זו כפי שהיא פועלת היום. רבים רואים בה מקור של צרות, שלב חינוכי כושל או לפחות בעייתי במיוחד במערכת החינוכית התלת-שלבית. אמירות חמורות אלו אין לזלזל בהן, בייחוד כשהן נשמעות מפי אנשי חינוך, ויש להתייחס אליהן במלוא כובד הראש.

הדוח המוצג כאן הוא סיכומו של תחקיר שדה שערכה קבוצת חוקרים מתחום חינוך לחשיבה אסטרטגית במכון ון ליר בירושלים בהזמנת לשכת המדען הראשי של משרד החינוך. במסגרת התחקיר יצאנו לבחון את המצב בחטיבות הביניים כפי שהוא נתפס בעיני הנוגעים בדבר - בעיקר מנהלי חטיבות או כתי ספר שש-שנתיים העושים במלאכה בפועל ומעורים במתרחש בבית ספרם ובחטיבות הביניים בכלל. בדוח שישה חלקים:

- א. מבוא - רקע היסטורי קצר המתאר את הקמת חטיבת הביניים בישראל במסגרת הרפורמה המבנית המקיפה והטיעונים העיקריים שעמדו בבסיס הקמתה; נתונים על מבנה חטיבות ביניים בעולם; הרציונל לעריכת בדיקה זו; וכן שאלות הבדיקה העיקריות, מערך הבדיקה ושיטת איסוף הנתונים.
- ב. ממצאים ונתונים סטטיסטיים מהראיונות שנערכו ומנתונים סטטיסטיים שנאספו על מבנה חטיבות הביניים בארץ ועל חלוקת המשאבים במערכת החינוך הישראלית.
- ג. המלצות המראיינים לטיפול בבעיות ולשיפור המצב בחטיבות הביניים.
- ד. מסגרת קונספטואלית לדיון בשינויים האפשריים בחטיבות הביניים.
- ה. יתרונות וחסרונות של החלופות המוצעות.
- ו. סיכום.

## א. מבוא

### רקע היסטורי

בשנת 1966 מינתה הכנסת ועדה בראשותו של חבר הכנסת אלימלך רימלט לבחינת מבנה החינוך בישראל. ביולי 1968, בעקבות המלצות הוועדה, החליטה הכנסת ברוב גדול על רפורמה מקיפה במערכת החינוך בישראל (הכנסת 1971):<sup>1</sup> מעבר ממבנה דו-שלבי (שמונה שנות בית ספר יסודי וארבע שנות בית ספר תיכון) למבנה תלת-שלבי (בית ספר יסודי - כיתות א-ו; חטיבת ביניים - כיתות ז-ט, כחלק מבית הספר העל-יסודי; וחטיבה עליונה - כיתות י-יב). השינוי במבנה בית הספר הביא להגדרה מרחיבה של מספר שנות חינוך החובה (במקום עד כיתה ח, עד כיתה ט). עיקרי הרפורמה שהוחלט עליה היו הפעלת תוכנית למיזוג חברתי-חינוכי מכוון (אינטגרציה), ביטול ה"סקר" (מבחן המיון במעבר לבית הספר התיכון), ודרישה להכשרה אקדמית של המורים, להתמקצעות של ההוראה בתחומי הדעת השונים ולמידוע של תוכניות הלימודים.

השינויים המבניים שהציעה הוועדה נועדו, לדבריה, לשפר את החינוך בבית הספר ולהגדיל את הפרודוקטיביות של תוצריו. יצירת חטיבת הביניים והצמדתה לחינוך העל-יסודי היו אמורות להבטיח שיעורי השתתפות גבוהים יותר בחינוך התיכון. תוספת שנת חינוך החובה חינם נועדה אף היא לתרום למהלך זה, שנספח לו גם ביטול הסקר כמבחן ממיין יחיד במעבר לבית הספר התיכון. הדרישה להכשרה אקדמית ולהתמקצעות של המורים, לצד ההבניה של תוכניות לימוד מקצועיות, ייעלו את תהליכי ההוראה-למידה ויבטיחו הכנה טובה יותר לבית הספר התיכון במסגרת שכשמה כן היא: שלב ביניים במעבר מהחממה של בית הספר היסודי לתובענות הלימודית של בית הספר התיכון. מבחינה חברתית, כאמור, תופעל בבית הספר במסגרת השינוי המבני גם תוכנית למיזוג חינוכי (אינטגרציה) כמדיניות מרכזית של הרפורמה.<sup>2</sup>

יצירת חטיבת הביניים כשלב מעבר נראתה חשובה גם מבחינת ההתפתחות הפסיכולוגית והחברתית של התלמידים. לבני קבוצת הגיל המיועדים ללימוד בחטיבת הביניים יש צרכים פדגוגיים ייחודיים הנובעים מגיל ההתבגרות, ולפיכך יש ליצור להם מסגרת ייחודית שתהיה מובחנת מקבוצת הגיל של בית הספר היסודי מזה ומקבוצת הגיל של בית הספר התיכון מזה (דוח ועדת פראוור<sup>3</sup> דוח ועדת רימלט).<sup>4</sup> שיקולים אלו נדחקו לקרן זווית לא משום שהיו חסרי חשיבות, אלא בעיקר משום שרוב תשומת הלב הציבורית והאקדמית בשנים שלאחר ההחלטה על הרפורמה התמקדה במדיניות האינטגרציה שהופעלה בחטיבת הביניים.

1 דין וחשבון הוועדה הפרלמנטרית לבחינת מבנה החינוך היסודי והעל-יסודי בישראל תשכ"ז-תשכ"ח (דוח ועדת רימלט), ירושלים: כנסת ישראל, 1971.

2 לתיאור מפורט ראו נורה רש ודרורה כפיר, "מיזוג חינוכי בישראל: שלושים שנים של מדיניות הסנינית בצל אידיאולוגיה משנתנה", *מגמות* מג(1), 2004.

3 *מסקנות הוועדה הציבורית לבדיקת הצורך והאפשרויות של הרחבת חוק לימוד חובה חנים שהוגשו לשר החינוך והתרבות בחודש שבט תשכ"ה* (דוח ועדת פראוור), ירושלים: כנסת ישראל, תשכ"ה.

4 ראו הערה 1 לעיל.

ואולם לא הכול היו תמימי דעים שזה הצעד הנכון, ולתוכנית קמו מתנגדים מקרב קבוצות שונות בחברה. אפילו בתוך משרד החינוך לא דיברו כל בעלי התפקידים המופקדים על הביצוע בקול אחד, ובעיקר בלטה התנגדותם של אנשי האגף לחינוך דתי. כיוון שכך, ועל אף שנתקבלה בכנסת החלטה כי בתוך שמונה שנים יושלם המהלך בכל מערכת החינוך, בפועל לא נחקק שום "חוק רפורמה" מחייב. היעדרו של חוק כזה, והצורך להדק את החגורה התקציבית לאחר מלחמת יום הכיפורים ובתקופות שונות בעשורים שלאחר מכן, גרמו לעיכובים של שנים בביצוע הרפורמה, כך שעד היום נותרו יישובים שלא הופעל בהם השינוי.<sup>5</sup>

### מבנה מערכות חינוך בעולם

בטרם נעבור לרציונל ולשאלות הבדיקה, כדאי לברר מהו המבנה השכיח בעולם, ועד כמה מקובל בו המבנה התלת-שלבי (יסודי-חטיבת ביניים-על-יסודי).

בחינה של הנעשה במערכות החינוך בעולם (ראו לוח 1 להלן), מראה שמבנה תלת-שלבי של בית הספר הציבורי - יסודי, חטיבת ביניים וחטיבה עליונה - הוא הדגם הרווח ביותר, אם כי יש הבדלים בין המדינות בדרגות הכיתה הנכללות בשלב הביניים. הבחנה זו בולטת במיוחד במערכות החינוך בארצות המפותחות, אשר כ-97% מהן קיים שלב מובחן של חטיבת ביניים.

לוח 1: שיעור המדינות שקיימת בהן הבחנה בין שני שלבים בחינוך העל-יסודי בכל אזור בעולם, באחוזים (בסוגריים: מספר המדינות)

שנה			אזור
2000	1980	1960	
71 (34)	74 (34)	91 (22)	אמריקה הלטינית והאיים הקריביים
76 (21)	79 (24)	92 (12)	מזרח אסיה ואיי האוקיינוס השקט
81 (47)	80 (44)	80 (30)	אפריקה, סבי-ההרה
83 (18)	100 (18)	87 (15)	המזרח התיכון וצפון אפריקה
100 (8)	100 (8)	100 (4)	דרום אסיה
85 (27)	33 (8)	50 (8)	מזרח אירופה ומרכז אסיה
97 (29)	92 (26)	73 (26)	הארצות התעשייתיות המפותחות
82 (184)	81 (163)	81 (117)	כלל העולם

מקור: Aaron Benavot, "Trends in the Organization of Secondary School Curricula: A Cross-national Study," *Research Report Submitted to the World Bank's Education Sector*, Geneva: International Bureau of Education (IBE), 2004.

5 כך, למשל, בשנת הלימודים תשס"ז למדו בחטיבות הביניים רק כ-73% מהתלמידים בכיתות ז-ט. מתוכם, 71% בחינוך העברי ו-75% בחינוך הערבי (מתוך: עובדות ונתונים, ירושלים: משרד החינוך, 2007).

לוח 2: מבנה מערכת החינוך הפורמלי במבחר ארצות מפותחות

הארץ	יסודי	חט"ב	חט"ע	הערות
אוסטרליה: 1	א - 1	ז - 2	יב	הדגמים השונים מופעלים במסגרת הטריטוריות השונות
2	א - 2	ח - 1	יב	
איטליה	א - ה	ח - 1	ט - יג	
אנגליה	א - 1	ז - ט	י - יב	
גרמניה	א - 2 (ה)	ז - ט (י)	י - יב	המעבר לחט"ב מוסלל; כיתה ה מוגדרת "הכנה" ומשותפת לכול
דנמרק	א -	ט	י - יב	המידע מציין במפורש כי יש הבחנה בין יסודי לחט"ב, אך אינו מגדיר את דרגות הכיתה הנכללות
הולנד	א - 1	ז - 2	יב	תלמידים במסלולים המקצועיים לומדים עד כיתה י או יא
וולס	א - 1	ז - ט	י - יב	
יפן	א - 1	ז - ט	י - יג	
נורווגיה	א -	י	יא - יג	
ניו זילנד	א - 1	ז - 2	יג	בחלק מהמערכת יש חט"ב צמודה לתיכון לכיתות ד"ח
סינגפור	א - 1	ט -	יא	חינוך מקצועי רק עד כיתה י; נוסף על כך, שתי שנות לימוד כהכנה לאוניברסיטה
ספרד	א - ה	ח - 1	ט - יג	
פינלנד	א - 1	ז - ט	י - יב	
צפון אירלנד	א - 2	ח - י	יא - יב	
צרפת	א - 1	ז - ט	י - יב	
קוריאה	א - 1	ז - ט	י - יב	
קנדה: 1	א - ה	ו - 1	יב	החינוך מובנה בתוך הפרובינציות בחמישה דגמים
2	א - 1	ז - 2	יא	
3	א - 1	ז - ט	י - יב	
4	א - 2	ח -	יב	
5	א - ח	ט -	יב	
שוויץ	א - 1	ז - ט	י - יג	

מקור: עיבוד מתוך האתרים <http://www.ibe.unesco.org/countries/countrydossiers.htm>

<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/EuryCountry>

נראה אפוא שהבניית מסגרת ביניים ייחודית לגיל ההתבגרות המוקדם בין בית הספר היסודי לבין השלב המאוחר של החינוך העל-יסודי מקובלת למדי בארצות המפותחות, וכי קיומו של שלב מעבר בגיל צעיר יחסית מבית ספר יסודי לשלב העל-יסודי מקובל בכל מערכות החינוך הללו.



## רציונל ושאלות הבדיקה

המניע המרכזי לבדיקה זו מקורו בתחושות ובקולות העולים מן השטח המדגישים את הפרובלמטיות והקשיים הקיימים בתפקוד חטיבת הביניים. בעקבות רחשים אלו החלו במשרד החינוך לתאר את חטיבת הביניים כ"שלב החינוך הבעייתי ביותר" במערכת החינוך בישראל.

מכאן מתעוררות כמה שאלות: האם התפיסה השלילית באשר לתפקודה של חטיבת הביניים רווחת גם בקרב אנשי החינוך המעורבים ישירות בהפעלה היומיומית של שלב חינוך זה? מהן נקודות התורפה והבעיות העיקריות של הפעולה החינוכית בחטיבות הביניים? באיזו מידה גורמים אלו ייחודיים לשלב חינוך זה? מהן עמדותיהם של אנשי החינוך בשאלת הצמידות המבנית של חטיבת הביניים לחטיבה העליונה? ולבסוף, מה מציעים אנשי החינוך לעשות בנוגע לבעיות שהועלו?

שאלות אלו תורגמו לכמה שאלות מחקר:

- א. מהי חטיבת הביניים ומהם יעדיה העיקריים?
- ב. כיצד מסבירים אנשי החינוך את קיומן של בעיות אלו? כלומר, מהם המאפיינים הייחודיים לחטיבות הביניים ההופכים אותן לשלב חינוכי קשה במיוחד?
- ג. מה עשוי לתרום לתיקון הכשלים ולצמצום הבעיות? את השאלה הזאת בחנו לנוכח החלופות המבניות הקיימות - "חטיבה עצמאית" (בית ספר נפרד לשלוש שנות החטיבה) ובית ספר ששישנתי (חטיבת ביניים וחטיבה עליונה משולבים יחד).

## שיטת הבדיקה

שתי החלטות עקרוניות הנחו את תכנון הבדיקה. ראשית, שהשאלות יוצגו לאנשי חינוך המעורבים בפועל בעבודה בחטיבות הביניים ומצויים במתרחש בהן מתוך התנסות ממשית; שנית, שהבדיקה תתבצע בתוך זמן קצר יחסית ולא במחקר ארוך טווח המחייב ציפייה ממושכת לסיומו ולמסקנות הנובעות ממנו. בכמה נושאים מבניים הממצאים מגובים בנתונים סטטיסטיים "קשים".

הבדיקה התבצעה באמצעות ראיונות פתוחים חצי-מובנים של מנהלי בתי ספר או רכזים פדגוגיים (הן בחטיבות ביניים עצמאיות והן בבתי ספר ששישנתיים) ושל בעלי תפקידים אחרים המעורים בנעשה בחטיבות הביניים - מפקחים ומנהלי מחלקות חינוך. בסך הכול נערכו 38 ראיונות, והם התקיימו בדרך כלל במקום עבודתו של המראייין ונמשכו כשעה עד שעה וחצי.

המראיינים נבחרו על פי מגזר (ממלכתי [24], ממלכתית-דתי [3]<sup>6</sup> והחינוך הערבי [11]), אזור גיאוגרפי (בתי ספר במרכז [29] ובפריפריה [9]),<sup>7</sup> מעמד חברתי-כלכלי של התלמידים (גבוה [20] ונמוך [18])<sup>8</sup> וסוג בית הספר (חטיבות ביניים עצמאיות [15] וחטיבות הצמודות לבית ספר ששישנתי [17]).<sup>9</sup> עם זאת, מבחינה סטטיסטית קבוצת המראיינים אינה מדגם מייצג של כלל המנהלים או של בעלי התפקידים האחרים בחטיבות הביניים.

## ב. ממצאים ונתונים סטטיסטיים

אף שהקריירה המקצועית של רוב המראיינים מרוכזת בחטיבות הביניים, הם מעידים כי בהיותם אנשי חינוך הם מצויים גם במתרחש בשלבי חינוך אחרים. כך, מתוך השוואה בין הנעשה בשלבי החינוך השונים, רווחת בקרבם התחושה כי חטיבת הביניים כפי שהיא פועלת כיום היא שלב החינוך הבעייתי ביותר ומשוקעות בו בעיות אינהרנטיות. בעיות אלו, לצד תנאי העבודה הייחודיים של החטיבות, מעצימים את הקושי ומכבידים מאוד על עבודת החינוך של מורים ומנהלים כאחד.<sup>10</sup>

ביקשנו מהמראיינים להצביע על הבעיות ועל הקשיים הייחודיים לעבודה החינוכית בחטיבות. בראיונות שבו ועלו שלושה נושאים עיקריים שלדעת המראיינים הם מקור הקשיים כולם:

1. בתחום הארגוני - מבנה ומשאבים.
  2. בתחום הפסיכו-חברתי - מאפייני התלמידים והתנהגותם.
  3. בתחום כוח אדם - הכשרת מורים וניהול.
- בהצגת הממצאים נדון בכל אחד מן הנושאים העיקריים שזיהו המנהלים בפני עצמו, אך חשוב להדגיש כי בפועל הבעיות מתקיימות בזמנית והן כרוכות זו בזו.

6 הייצוג הנמוך של המגזר הממלכתית-דתי בסדרת הראיונות שקיימנו נובע מחוסר הנכונות של מנהלי בתי הספר לשתף פעולה. ההגדרה, לפי השתייכות מחוזית: מחוזות חיפה, מרכז, תל-אביב וירושלים הוגדרו כמרכז, ומחוזות צפון ודרום, כפריפריה.

7 המיון התבסס על היכרות עם בתי הספר בשטח ולא על מדד מדויק יותר (למשל מדד הטיפוח).

8 לא כולל שישה בעלי תפקידי פיקוח. מבין המראיינים בעלי תפקידי ניהול בבתי הספר השישנתיים חמש היו מנהלות חטיבת הביניים בבית הספר.

10 מעניין לציין כי מנהלת של בית ספר ייחודי הפועל באזור נחשל כמסגרת 12 שנתית, לא ראתה שום קושי ייחודי דווקא לחטיבת הביניים. היא רואה עצמה אחראית לכל התהליך החינוכי ("איננו יכולה לתלות האשמה באף אחד מתחתי או מעליי"). אפשר שהבעיות הקשות של אוכלוסיית התלמידים בבית ספרה הן במוקד תשומת הלב ועל כן לא ניכר כל הבדל בין בני גיל חטיבת הביניים לתלמידים בשלבים האחרים של המערכת.





## 1. התחום הארגוני: מבנה ומשאבים

### 1.1 חטיבת הביניים - יעדים ומטרות

רוב המרואיינים נטו להעדיף אחד משני הדגשים בהגדרת יעדי חטיבת הביניים: ההדגש הלימודי, ששם במרכז את הפן ההישגי והסטנדרטי; ההדגש החברתי-ערכי שמעלה על נס יעדים חינוכיים (כמו למשל פיתוח אישי, גיבוש זהות, התמודדות עם גיל ההתבגרות ועוד).

בנושא זה הועלו שלוש בעיות עיקריות: ראשית, לחטיבת הביניים אין יעדים או סטנדרטים ברורים שימשו מדריך מכוון למוביליה. שנית, משך זמן הלמידה בחטיבה קצר מכדי לאפשר השגת מטרות כמו צמצום פערים וקידום לימודי<sup>11</sup> לבסוף, חטיבת הביניים נכשלה בהשגת יעדיה, בעיקר בתחום האינטגרציה (להרחבה ראו בנספח, "מהות חטיבת הביניים ויעדיה").

### 1.2 מבנה שלבי החינוך

בשל סיבות היסטוריות וסיבות הקשורות לתנאים מקומיים קיים גיוון במבנה חטיבות הביניים. ישנם בתי ספר אחדים הכוללים את כל שלבי החינוך (מהגן או כיתה א עד כיתה יב), אך שני הדגמים הרווחים ביותר של חטיבות ביניים הם בית ספר שש-שנתי המשלב את שני השלבים התלת-שנתיים (ז עד יב), וחטיבת ביניים עצמאית (ז עד ט). בלוח 3 מוצגת התפלגות החטיבות על פי המבנה שלהן. מנתוני הלוח עולה כי רוב בתי הספר העל-יסודיים פועלים היום במתכונת שש-שנתית, אך יש גם שיעור ניכר של חטיבות עצמאיות.

לוח 3: התפלגות חטיבות הביניים על פי מבנה, לפי פיקוח (2008)\*

מבנה החטיבה	סך הכול	ממלכתי	ממלכתית	ערבי
צמודה לחט"ע (שש-שנתי)	423	206 (69%)	150 (91%)	67 (50%)
עצמאית	175	93 (31%)	15 (9%)	67 (50%)
סך הכול	598	299	165	134

\* הנתונים התקבלו מאהוד בר, סגן מנהל גף כלכלה וסטטיסטיקה במשרד החינוך.

שתי חלופות מבניות אלו קנו להן תומכים ומתנגדים שטענותיהם עמהם (להרחבה בנושא זה ראו בנספח, "מבנה בית הספר"). בעיה מרכזית במבנה בית הספר השש-שנתי נוגעת לסוגיית הניהול הכפול בו. לבעיה זו שני היבטים: (א) הבעלות הכפולה של שני שלבי החינוך (חטיבת הביניים היא בבעלות משרד החינוך והחטיבה העליונה בבעלות מוניציפלית או בבעלות רשתות חינוך); (ב) חוסר תיאום ועמימות בהגדרת הכפיפויות ובחלוקת הסמכויות בין המנהלים של שני שלבי החינוך (לפירוט נוסף ראו בנספח, "ניהול בחטיבת הביניים").

### 1.3 מעברים

נושא המעברים עלה במרבית הראיונות. המרואיינים ראו במעבר הכפול בין מסגרות הלימוד - מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים וממנה לחטיבה העליונה - המובנה כמערכת כזאת, גורם מרכזי המעורר קשיים חינוכיים, בייחוד בשלב החטיבה. המעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים נתפס בעיניהם טראומטי כיוון שהתלמידים צעירים יחסית, ולאחר שש שנים ב"חממה" של בית הספר היסודי הקטן, שיש בו קשר ישיר עם מחנכים המשמשים גם מורים במקצועות הלימוד הכלליים, קשה להם להסתגל למסגרת גדולה יותר, שההוראה בה הרבה יותר דיסציפלינרית ולפיכך מפוצלת בין מורים מקצועיים. לאחר תקופה קצרה יחסית (שלוש שנים) מתרחש מעבר נוסף המלווה במיון ומשפיע על שנת הלימודים האחרונה בחטיבת הביניים (כיתה ט)<sup>12</sup> (לפירוט נוסף ראו בנספח, "בעיית המעברים").

11 אף שמשך זמן הלמידה בחטיבה העליונה זהה לזה של חטיבת הביניים, הרי תעודת הבגרות שבסופה משמשת מטרה ברורה להתכוון אליה.

12 גם במרבית בתי הספר השש-שנתיים, המעבר מכיתה ט (סיום חטיבת הביניים) לכיתה י מלווה בתהליך מיון הוהפך אותו ל"מעבר". זאת הסיבה שטענה זו עלתה גם בדברי מנהלים של בתי ספר שש-שנתיים.



#### 1.4 מחסור במשאבים

רוב המרואיינים העלו את סוגיית המחסור במשאבים העומדים לרשות חטיבות הביניים. לטענתם, בחטיבות הביניים נעשה קיצוץ תקציבי נרחב יותר מאשר בשלבי החינוך האחרים - דבר שפגע הן באיכות הלימודים והן ביכולת לפתור בעיות בשלב חינוכי זה. הם הוסיפו וטענו כי המחסור במשאבים מתבטא בעיקר בכיתות הגדולות בחטיבות הביניים, אשר גורמות לריבוי בעיות משמעת ולהתגברות האלימות. נוסף על כך, דלות המשאבים פוגעת קשות גם בתוכנית הלימודים (מפני שאינה מאפשרת שיעורי העשרה חשובים), וגם בתחום המערך הטיפולי וביכולת לאבחן ולטפל בבעיות התנהגותיות ולימודיות של תלמידים (להרחבה ראו כנספח, "בעיית המחסור במשאבים").

#### הכצקתה?

כדי לבחון את הטענות האלה רוכזו הנתונים ה"קשים" שנאספו ממשרד החינוך ומהלשכה המרכזית לסטטיסטיקה על מצב הקצאת המשאבים בחטיבות הביניים (ראו להלן לוחות 4, 5, 6). נתונים אלו מראים בבירור שהטענה כי הקיצוצים הנרחבים ביותר נעשו בחטיבות הביניים וכי בעת הרחבות תקציביות לא הושבו להן תקציבים במידה הראויה, אינה טענת שווא.<sup>13</sup>

לוח 4: ממוצע מספר תלמידים בכיתה

תש"ס (1999/2000)	תשס"ה (2004/5)	תשס"ו (2005/6)	תשס"ז החינוך העברי	תשס"ז החינוך הערבי	
25.6	25.7	25.7	29.2	24.6	יסודי
31.2	30.9	31.0	33.3	30.2	חט"ב
26.2	26.5	26.5	27.9	26.2	חט"ע

מקור: משרד האוצר, תקציב החינוך 2006 (עמ' 59).

לוח 5: ממוצע שעות שבועיות לכיתה במערכת החינוך

תש"ס 1999/2000	תשס"ד 2003/4	תשס"ו 2005/6	תשס"ז חינוך עברי	תשס"ז חינוך ערבי	תשס"ז* 2006/7	
47.1	44.6	45.5	45.1	46.8	44.7	יסודי
53.0	51.2	51.1	52.2	48.0	48.3	חט"ב
57.6	57.8	54.5	55.6	50.0	58.6	חט"ע

מקור: משרד האוצר, תקציב החינוך 2006 (עמ' 57).

\* הטור האחרון (2006/7) מתוך משרד החינוך, עובדות ונתונים 2007 (חלק ד, עמ' 69).

לוח 6: ממוצע שעות שבועיות לתלמיד במערכת החינוך

תש"ס 1999/2000	תשס"ד 2003/4	תשס"ו 2005/6	תשס"ז חינוך עברי	תשס"ז חינוך ערבי	תשס"ז* 2006/7	סה"כ
1.84	1.74	1.77	1.84	1.60	1.74	יסודי יסודי
1.70	1.64	1.65	1.73	1.44	1.59	חט"ב
2.20	2.21	2.06	2.12	1.79	2.21	חט"ע עליונות

מקור: משרד האוצר, תקציב החינוך 2006 (עמ' 58).

\* הטור האחרון (2006/7) מתוך משרד החינוך, עובדות ונתונים 2007 (חלק ד, עמ' 67).

13 טענה נגדית היא שמתחילת דרכן הושקעו בחטיבות תקציבים יתרים ולפיכך הקיצוצים הגדולים רק "מיישרים קו".



גם בלי ניתוח מדוקדק של הנתונים המוצגים בלוחות שלעיל ניכר בבירור כי מכל שלבי החינוך תנאי הלימוד וההוראה הקשים ביותר הם דווקא בחטיבות הביניים, והדבר מחזק את דברי המרואיינים על המציאות הקשה בשלב חינוך זה. הכיתות בחטיבות הביניים הן הצפופות ביותר;<sup>14</sup> ממוצע השעות השבועיות לכיתה בחטיבת הביניים אמנם גדול מזה שבכית הספר היסודי, אך קטן במידה ניכרת מן הממוצע לכיתה בחטיבה העליונה. יתרה מזו, בין שנת תשס"ו לשנת תשס"ז ירד ממוצע זה בחטיבות הביניים ואילו בחטיבות העליונות הוא עלה; ולבסוף, ממוצע השעות השבועיות לתלמיד בחטיבת הביניים הוא הנמוך ביותר (לוח 6) - תוצאה ישירה של הצפיפות הרבה בכיתות ומספר השעות המוגבל בשלב חינוך זה. ככלל, הנתונים מראים כי הפער בין חטיבות הביניים לבין החטיבות העליונות רק הולך ומתרחב עם השנים.<sup>15</sup>

## **2. התחום הפסיכו-חברתי: מאפייני התלמידים והתנהגותם**

### **2.1 גיל**

כמעט כל המנהלים הדגישו את העובדה שמדובר בתלמידים בתחילת גיל ההתבגרות, שהוא גיל קשה במיוחד המתאפיין בחיפוש זהות, במרידה, ברגישות מיוחדת וברצון "להיות גדולים" - עניין שיוצר קושי מרכזי בניהול מערכת לימודית-חינוכית. מדובר בתופעה אימננטית שאינה קשורה למבנה כזה או אחר, שכן גם אם לא תהיה חטיבת ביניים יגיעו התלמידים בגיל מסוים לתחילת תהליך ההתבגרות על כל הבעיות הנובעות ממנו (להסבר נוסף ראו בנספח, "בעיית הגיל").

### **2.2 הרכב הלומדים - אינטגרציה והטרוגניות**

העניין הציבורי והחינוכי באינטגרציה, שהפכה בזמנו למוקד הרפורמה במערכת החינוך ולעניין מרכזי בחטיבות הביניים, נחלש מאוד עם השנים. ואמנם, רק מיעוט מן המרואיינים הגדיר את האינטגרציה כאחד היעדים המרכזיים של שלב חינוך זה. עם זאת, נושא ההטרוגניות של אוכלוסיית התלמידים עלה בדבריהם של מרבית המרואיינים.

מציאות של קבלה בלתי סלקטיבית של כלל תלמידי בתי הספר היסודיים, והפערים החינוכיים המתחייבים ממנה, תורמים למורכבות של חטיבת הביניים. הטרוגניות זו, שבמסגרתה חטיבות הביניים נאלצות להתמודד עם כל התלמידים מכל שכבות האוכלוסייה (ובכלל זה גם עם תלמידים חריגים) מחלישה את בית הספר ויוצרת בו בעיות כמו פערים לימודיים גדולים ורמת אלימות גבוהה (להרחבה ראו בנספח, "בעיית ההטרוגניות והאינטגרציה").

### **2.3 אלימות**

מרואיינים רבים הצביעו על האלימות כאחת התופעות הבולטות בחטיבת הביניים. רובם קשרו את תופעת האלימות המוגברת לגיל ולמתחים הקשורים בו, המובילים את התלמידים ל"התנהגויות מוזרות". שורש הבעיה לדבריהם הוא הקבלה הבלתי סלקטיבית של תלמידים לחטיבה. לכך מצטרפים עוד גורמים כמו העובדה שאין ביכולתם של המורים והמנהלים בחטיבות לנקוט סנקציות יעילות כלפי תלמידים מתפרעים; הריכוז הגבוה של תלמידים בעייתיים בשל גודלו של בית הספר; ההטרוגניות של אוכלוסיית התלמידים, המתבטאת גם בפערים לימודיים שקשה מאוד לצמצם; והמעבר מן ה"חממה" של בית הספר היסודי למערכת הגדולה של חטיבת הביניים (לפירוט ראו בנספח, "בעיית האלימות").

## **3. כוח אדם: הכשרת מורים וניהול**

### **3.1 ניהול**

לדברי מחצית המרואיינים סוגיית הניהול היא אחת הבעיות החמורות של חטיבות הביניים. את דבריהם אפשר לסכם בשתי טענות עיקריות: (א) בחטיבות שהן חלק מבית ספר שש-שנתי המערך הניהולי בעייתי ומכשיל; (ב) ניהול חטיבת ביניים הוא משימה קשה ביותר בשל מאפייניה הייחודיים, ודווקא משום כך מורגש כל כך היעדרה של מערכת הכשרה ראויה לתפקיד. יתרה מזו, המערכת אינה מעריכה ואינה מתגמלת כראוי את המנהלים על מאמציהם (לפירוט והרחבה ראו בנספח, "ניהול בחטיבת הביניים").

### **3.2 מורים**

איכות המורים על הגדרותיה השונות היתה גם היא נושא מרכזי שעלה ברבים מן הראיונות כמאפיין של חטיבות הביניים.<sup>16</sup> איכות ההוראה בחטיבות הביניים מקורה מצד אחד בהכשרתם הבלתי מספקת של המורים או בתהליך

14 לפי נתון המובא במאמר של אור קשתי (האלץ, 19.3.08). כ-38.7% מהכיתות בחטיבות הביניים יש יותר מ-36 תלמידים לעומת 21% מהכיתות בחטיבות העליונות ו-12.4% מהכיתות בחינוך היסודי.

15 הנתונים לשנת תשס"ו הנוגעים לנעשה בחינוך העברי לעומת החינוך הערבי מציינים תמונה עגומה של הפערים החמורים במשאבים בין שני המגזרים.

16 רבים מן המנהלים נטו לתלות את קשיי הניהול באיכות נמוכה של צוות המורים, ולא העלו כלל את האפשרות שיש לכך קשר לאיכות המנהלים.



מיון שבעקבותיו מגיעים לחטיבה המורים הטובים פחות, ומצד אחר בתנאים הקשים ובמאפיינים הייחודיים של החטיבות.

כיוון שרוב המורים בחטיבות הביניים קיבלו את הכשרתם במכללות הם נחשבים מקצועיים פחות - בעיקר באשר להיקף הדעת הדיסציפלינרית שלהם. תפיסה זו פגעה ביוקרתה של חטיבת הביניים, וכך המורים הטובים מגיעים לחטיבות העליונות. טענה אחרת שנשמעה בהקשר זה היא היעדר אתגרים ויעדים ברורים, כדוגמת הבגרות בחטיבה העליונה; במקום שאין אופק מקצועי או מסלול התקדמות - הבינוניות ממהרת להכות שורש. הנה כי כן, דווקא בשלב החינוך הבעייתי ביותר, שההתמודדות עמו מחייבת גיוס של מיטב המורים, מועסקים אנשי מקצוע בינוניים בלא הכשרה מתאימה ובלא שאר רוח (לפירוט ראו בנספח, "איכות המורים").

#### 4. סיכום תפיסת הבעיות בעיני המוראיינים

בלוח 7 להלן מובא סיכום של הבעיות העיקריות בחטיבות הביניים כפי שהן נתפסות בעיני מנהלי חטיבות עצמאיות לעומת מנהלים בבתי ספר שש-שנתיים. אף שנתונים אלו מבוססים על מספר מוראיינים מוגבל ולכן יש להישמר מהכללות, הם בהחלט מעידים על מגמות כלשהן.

#### לוח 7: סיכום הבעיות העיקריות כפי שהן נתפסות בעיני המנהלים המוראיינים

סוג הבעיה	בי"ס שש-שנתי (17)	חטיבה עצמאית (15)
מחסור במשאבים	9 (53%)	12 (80%)
מעברים	14 (82%)	9 (60%)
הטרוגניות	16 (94%)	3 (20%)
אלימות	15 (88%)	9 (60%)
איכות המורים*	7 (41%)	4 (27%)
ניהול**	4 (24%)	

\* מנהלי החטיבות הצמודות לבית ספר שש-שנתי טענו שהמורים אצלם מקצועיים יותר בגלל עקרון הרצף. מנהלי חטיבות עצמאיות הדגישו בעיקר את השחיקה והמחסור בכלים חינוכיים של המורים.

\*\* הבעייתיות העיקרית קשורה במציאות של "ניהול כפול". שישה ממנהלי החטיבות העצמאיות העידו על העדיפות שיש להם בשל האוטונומיה היחסית שהם נהנים ממנה.

ככלל, נראה כי מנהלי חטיבות שהן חלק מבתי ספר שש-שנתיים מוטרדים יותר מעמיתיהם בחטיבות העצמאיות ומדגישים יותר מהם את הבעיות המקשות על עבודתם החינוכית בחטיבות הביניים. מנהלי החטיבות העצמאיות מתלוננים הרבה יותר על מחסור במשאבים והרבה פחות על בעיות הקשורות בהטרוגניות של אוכלוסיית התלמידים ובפערים לימודיים בולטים.

בדומה לכך, הבעייתיות של המעברים בין שלבי החינוך ורמת האלימות הגבוהה במיוחד בחטיבות מודגשת יותר בדבריהם של מנהלי חטיבות שהן חלק מבתי ספר שש-שנתי לעומת עמיתיהם בחטיבות העצמאיות. חוסר המקצועיות של המורים עלה יותר בדבריהם של מנהלים בבתי ספר שש-שנתיים, ואילו מעט המנהלים בחטיבות העצמאיות שראו במורים מקור לבעיות קשרו זאת בעיקר לשחיקה של מוריהם.

בעיות הקשורות לניהול עלו בשיעור נמוך יחסית, בעיקר מפי מנהלים בבתי הספר השש-שנתיים, מתוך דגש על הבעייתיות שבניהול הכפול. לעומתם, מנהלי החטיבות העצמאיות הדגישו את היתרון שבשליטה ובאוטונומיה בניהול בית הספר. למגמות המסתמנות מנתונים אלו יכולות להיות מגוון פרשנויות אפשריות - אם כי גם כאן יש להישמר מהכללות. מכל מקום, יש להביא בחשבון את האפשרות שמנהלי החטיבות הצמודות לבתי הספר השש-שנתיים ערים יותר לבעיות בחטיבה על רקע ההשוואה לנעשה בחטיבה העליונה ולנוכח נקודת המבט הרחבה שלהם (שש שנים לעומת שלוש).



באופן טבעי, ההצעות לתיקון המצב או להתמודדות עם הבעיות הקשות בחטיבה התמקדו באותם תחומים שהמרואיינים ראו בהם את הגורמים העיקריים לבעיות. אפשר למיין את הצעותיהם לארבעה תחומים:

**1. מבנה: חטיבת ביניים עצמאית או בית ספר שש־שנתי**

כאמור, שתי החלופות המבניות העיקריות קנו להן תומכים ומתנגדים. מבדיקת דפוסי ההעדפה נראה בבירור כי מנהלים נוטים להעדיף את המבנה שבו הם פועלים. למרות זאת גבר קולם של המצדדים בחטיבה עצמאית (ראו לוח 8 להלן).

לוח 8: העדפת מבנה: חטיבה עצמאית או חלק מבית ספר שש־שנתי\*

בי"ס שש־שנתי	חטיבה עצמאית	
1	8	מנהלי חט"ב עצמאית
10	**5	מנהלים בבי"ס שש־שנתי
1	2	תפקידי־על (פיקוח, ניהול מחלקות חינוך)
12	15	סה"כ

\* מנהלים אחדים פסלו את עצם הרעיון של חטיבת ביניים ולכן לא השיבו על השאלה הזאת. היו גם כמה מנהלים שִמְנו את היתרונות והחסרונות של כל מבנה אך לא הכריעו מה עדיף מבחינתם.  
\*\* רוב המשיבים בקטגוריה זו היו מנהלי חטיבות במסגרת בית ספר שש־שנתי.

**הטיעונים בעד בית ספר שש־שנתי**

- מאפשר שמירת רצף לימודי מתמשך;
- מורים מקצועיים המלווים את הכיתה לאורך כל השנים;
- תיאום בתוכניות לימודים (צוותים מקצועיים שש־שנתיים);
- מבטל "מעבר" בין שתי המערכות;
- התלמידים הבוגרים רגועים יותר ומשמשים מודל חיובי לצעירי החטיבה;
- איגום משאבים המאפשר להעשיר את משאבי חטיבת הביניים;
- חיסכון באדמיניסטרציה.

**הטיעונים בעד חטיבה עצמאית**

- חשיבות חינוכית עליונה לקיומה של מסגרת נפרדת לבני גיל ההתבגרות המוקדם;
- לחיכוך היומיומי עם תלמידים בוגרים עלולה להיות השפעה שלילית (עישון וכדומה);
- מבנה שאינו כפוף כולו להכנה לבגרות מאפשר גמישות חינוכית;
- עצמאות ניהולית;
- מונע בעיות של מורים הקשורים לבעלויות שונות (שייכות למשרד החינוך לעומת שייכות לרשות המקומית).

## 2. הגדלת משאבים

כמעט כל המרואיינים נדרשו לעניין זה, אם בהכללה ואם בפירוט. רוב מכריע של ההצעות נגעו להגדלת ההשקעה בתלמידים: הקטנת כיתות, הגדלת מספר שעות תוקן, הרחבת תוכנית הלימודים והגדלת ההקצאה לכל תלמיד (הנובעת בעצם מההצעות הקודמות). כמה מהמרואיינים אף פירטו בעניין זה: הגדלת מספר שעות הלימוד במקצועות ההוראה המקובלים או העשרת תוכנית הלימודים ב"מקצועות מעטפת" כמו אמנות, מוזיקה ומקצועות בחירה אחרים כדי להגביר את העניין של התלמידים ולאפשר להם להשתחרר מעט מן הלחץ של מקצועות הלימוד העיוניים.

מלבד ההצעה להקטין את הכיתות הוצעו כמה מנהלים להקטין גם את גודלו של בית הספר. שניים מהם אף הדגישו את החשיבות של השקעה במבנים מרווחים, בצידוד ובריהוט בבית הספר, המקנים תחושת נוחות ועשויים להקטין את הלחץ והדחף לאלימות.

ראוי לציין כי גם כאשר לא הוצעה השקעה ישירה של משאבים, ההצעות האחרות היו כרוכות רובן ככולן בהשקעה נוספת של משאבים.

## 3. כוח אדם: צוותי המורים וצוותי ניהול

מספר ניכר של מרואיינים עמדו על הצורך בהשקעה מסיבית בהתמקצעות של המורים - אם בהכשרה המקצועית הראשונית ואם בהגברת מערכי ההשתלמות. ההצעות התמקדו בשני היבטים: מקצועי וחינוכי. בהיבט המקצועי דובר בעיקר בצורך להבטיח מומחיות מקצועית, שליטה בתחומי הדעת הדיסציפלינריים ובידע הפדגוגי הקשור להוראת המקצוע. בהיבט החינוכי התמקדו ההצעות בתוכניות התערבות חינוכיות (שאינן צמודות-דיסציפלינריות) שיהיו מלוות בהשתלמויות בנושאים כמו כישורי חיים, מניעת אלימות ופרויקטים מניעתיים אחרים. המרואיינים כמעט לא הזכירו בדבריהם את איכות הניהול, ומכל מקום לא ראו בה אחת מחולשותיה של החטיבה. עם זאת, כמה מהם אמרו שלנוכח הקושי המיוחד שבניהול חטיבת ביניים, שהיא בעיניהם השלב הקשה ביותר במערכת החינוך, יש צורך בשיפור מערכות ההכשרה למנהלים.

## 4. התערבות פדגוגית

רבות מן ההצעות של המרואיינים להתמודדות עם הבעיות הקשות של החטיבה כוונו להתערבות פדגוגית - ארגונית וחינוכית. האחת תתמקד בהבניה של ההוראה מבחינה ארגונית: יותר שעות מורה בכיתה, כלומר תוכנית לימודים משופרת שבה יגדל מספר השעות שבהן המורה (ובעיקר המחנך) יבוא במגע עם תלמידיו. השנייה, הבניה של הוראה משולבת של מורים וצוותי מקצוע הפועלים על בסיס שש-שנתי ומלמדים את מקצועות ההוראה שלהם הן בחטיבת הביניים והן בחטיבה העליונה.<sup>17</sup> אופציה נוספת להוראה משולבת היא הפעלת תוכנית קהילתית בין-מערכתית - תוכנית בשיתוף מערכות קהילתיות נוספות (כמו למשל שיטור קהילתי המטפל במניעת אלימות בכלל המערכת הקהילתית, כולל בבית הספר). ההצעה השלישית נוגעת בעיקר להשקעה בתחום החינוך החברתי-ערכי. מקצת המרואיינים דיברו על הצורך הכללי בהתערבויות כאלה, כמו למשל הגדלת מספר הפרויקטים החינוכיים או השקעה מיוחדת בחינוך חברתי או ערכי; אחרים הגדירו במפורש את תחומי ההתערבות, כמו למשל מניעת אלימות, סמים ועישון, חינוך מיני, כישורי חיים ופרויקטים מיוחדים לטיפול במשבר המעברים. לנוכח מספרן הרב של ההצעות להתערבות חינוכית, ברור שהמנהלים סבורים כי המערכת החינוכית במצבה היום מתקשה לספק צרכים חינוכיים משמעותיים של בני גיל ההתבגרות המוקדם. לעתים היה נדמה שההתמודדות החינוכית עם בעיות אלו חשובה בעיניהם אף יותר משיפור ההוראה המקצועית (לדוגמאות ראו בנספח, "דוגמאות להתערבות פדגוגית").



## ד. מסגרת קונספטואלית לדיון בשינויים אפשריים לקשורים לחטיבות הביניים

כדי לנתח את הדברים ולתת משמעות נוספת לממצאים וכדי לתת בסיס מושכל לבחירה בין החלופות המוצעות, מוצגת כאן מסגרת מושגית הסובבת סביב שני צירים:

- הציר הפדגוגי, שבקצהו האחד "פדגוגיה מכוונת תלמיד" - למידה וחינוך מתואמי גיל, ובקצהו האחר "פדגוגיה מכוונת הישגים" - למידה דיסציפלינרית מחויבת לסטנדרטים;
- הציר המבני, שבקצהו האחד "מבנה משולב שש-שנתי", ובקצהו האחר "חט"ב עצמאית".

מעמדה של חטיבת הביניים מרומז כבר בשמה: **ביניים**. היא נועדה לגשר בין בית הספר היסודי, שבו מושם דגש פדגוגי חזק על התפתחותו החינוכית של הילד, לבין החטיבה העליונה, שבה עיקר הדגש הוא בלמידה דיסציפלינרית, עם אוריינטציה הישגית שבאה לידי ביטוי בהכנה הנמרצת לבחינות הבגרות או לבחינות אחרות הסוללות את הדרך לרכישת השכלה גבוהה. על חטיבת הביניים להתמודד עם הקשיים החינוכיים והלימודיים בתקופת המעבר. שילוב שני הצירים במערכת אורתוגונית יוצר מסגרת מושגית בת ארבעה שטחים, כפי שרואים בתרשים להלן. חשוב להדגיש כי ההגדרות של הקטבים בכל אחד מהצירים ושל השטח שנוצר בחיתוך שלהם הן הגדרות מושגיות היפותטיות שיצרנו לצורך הדיון ולשם הבהרה של המחירים והרווחים, הסיכויים והסיכונים האפשריים של בחירה בכל אחת מן החלופות המוצעות. המסגרת המושגית המוצעת יוצרת ארבעה טיפוסים מובהקים, אך המציאות, כאמור, יכולה להיות מובחנת פחות ובעלת פרופילים שונים.

### מבנה משולב שש-שנתי (3+3)



עוד חשוב להדגיש כי בעיני כל המרוויינים יש חשיבות רבה למעבר ללמידה משמעותית ו"מקצועית" יותר בחטיבת הביניים - למידה שתעשיר את הידע הקוגניטיבי של התלמידים ותכין אותם היטב לחטיבה העליונה ולתעודת הבגרות שבסיומה. כל המרוויינים מכירים גם בחשיבותם של חינוך אזרחי וחברתי, בניית זהות אישית והעשרה לתלמידים בגיל קריטי זה. עם זאת, ניכרו הבדלים ברורים ברמת ההדגשה של כל אחד מן הקצוות של ציר זה.

המרוויינים שצידדו **בפדגוגיה גמישה מותאמת גיל** (אזור ג) הדגישו בדבריהם את צורכי התלמידים בגיל זה, את החשיבות החינוכית שבתרומה לעיצוב דמותו של הבוגר כאזרח וכפרט מתפקד ואת החשיבות העליונה שבמניעת סטיות מנורמות התנהגות (למשל שימוש בסמים). הקפדה על דגשים אלו, לדעתם, תהפוך את החטיבה למקום משמעותי יותר לתלמיד ותקדם אותו מבחינה לימודית במידה רבה יותר של אפקטיביות. לטענת המצדדים **בלמידה מכוונת הישגים בלבד** (אזור ב) יש לשים את הדגש במחויבות לסטנדרטים; דגש כזה יביא ליצירת מסגרת לימודית משמעותית שתתרום הן להתפתחות הקוגניטיבית והן לעיצוב אישיותו וזהותו של התלמיד. כמו כן, בולטת בדבריהם ההתייחסות להיבט הארגוני, המדגיש את המבנה המחייב עמידה בבחינות בגרות בסוף החטיבה העליונה ואת המחויבות של חטיבת הביניים לשמש מסגרת יעילה להשגת מטרה זו.



הנטייה לכל אחד מהכיוונים הפדגוגיים מחייבת כמוכן הכוונה שונה של המורים: נטייה לפדגוגיה גמישה מחייבת תוכניות הכשרה המדגישות את החינוך הערכי והאזרחי, מסייעות למורים להבין את בעיות גיל ההתבגרות ומתאימות את ההוראה לאוכלוסיית תלמידים הטרוגנית. נטייה להוראה מכוונת ידע דיסציפלינרי והישגים אקדמיים מחייבת תוכניות הכשרה המדגישות בעיקר התמקצעות דיסציפלינריות.

אמנם אפשר לשער כי בחטיבות ביניים עצמאיות תהיה נטייה להמשיך באווירה הפדגוגית של בית הספר היסודי, ואילו בחטיבות ביניים הצמודות לחטיבות עליונות יושם דגש בהכנה לימודית (להסבר מפורט ראו בנספח, "הסבר הנטייה לדיכוטומיה"); ואולם אין ספק שעשויות להיות חטיבות ביניים עצמאיות בעלות דגש לימודי-הישגי חזק ובמקביל בתי ספר במבנה שש-שנתי בעלי דגש פדגוגי חזק.

כך למשל, מנהל בית ספר שש-שנתי המודע לחשיבות הטיפול בצעירי בית הספר ידגיש את המוקד הפדגוגי-חינוכי בשנים הראשונות דווקא - לעתים אפילו על חשבון התקציבים המוקצים לכיתות החטיבה העליונה - ובדרך זו יתרום ל**למידה מכוונת הישגים אך מותאמת גיל** (אזור א). במקביל, המשאבים המצומצמים בחטיבה העצמאית (מחסור בתקנים, כיתות גדולות) עלולים לפגוע באפשרויות לגיוון ולהעשרה בתוכניות הלימודים ובפרויקטים חינוכיים המתבקשים ביישום פדגוגיה גמישה מכוונת גיל - וכך החטיבה תפעל כמסגרת מכינה לבגרות, ללא ניצול יתרונותיה של הגמישות הפדגוגית; כלומר, תתקיים בה **פדגוגיה גמישה באקלים הישגי** (אזור ד).

יתר על כן, על מנת למצות את המסגרת המושגית מן הראוי להתייחס לכל המרחב שלה ולא רק לארבעת "הטיפוסים הטהורים". כך אנו עשויים לקבל מגוון של בתי ספר בכל אחד מן "התאים", ולא עוד אלא שאפשר יהיה להבחין גם בשונות בתוך בית הספר, למשל בין מקצועות לימוד שונים.

כיוון שאזור ב ואזור ג מייצגים מקרים מובהקים יותר, נסכם להלן את היתרונות והחסרונות האפשריים של כל אחד מהם.<sup>18</sup> כפי שאפשר לראות בלוחות להלן, היתרונות והחסרונות מבוססים על הטעונוים שעלו בדברי המרוויינים ועל היכרות עם מבנה חטיבות הביניים בישראל.

---

18 מובן שאפשר להציע לוח מקביל של יתרונות וחסרונות של כל אחד משני המצבים האחרים (חטיבה עצמאית מכוונת הישגים - אזור ד, ובי"ס שש-שנתי המיישם פדגוגיה גמישה מותאמת גיל - אזור א).





פדגוגיה מכוונת תלמיד במבנה חטיבה עצמאית		פדגוגיה מכוונת הישגים במבנה שש-שנתי		נושא
יתרונות	חסרונות	יתרונות	חסרונות	
<ul style="list-style-type: none"> <li>יחידה נפרדת מותאמת לגיל ההתבגרות המוקדם</li> <li>הגדרה ברורה וקבועה של המבנה (שלוש-שנתי) פוטנציאל לרוגע ארגוני</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>מעבר נוסף: מחט"ב לחט"ע</li> <li>היעדר אפשרות לגמישות ארגונית</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>גמישות מבנית במסגרת ביה"ס השש-שנתי (2+2 / 3+3 / 4+2) מותאמת למטרות שונות: בי"ס, מקצוע, חינוך חברתי ועוד.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>עול ארגוני</li> <li>האוריינטציה הפדגוגית נוטה להגדיל את הסלקציה בשלב המעבר בין חט"ב לחט"ע</li> </ul>	מבנה
<ul style="list-style-type: none"> <li>סיכוי לבית ספר קטן</li> <li>תחושת "חממה" אינטימיות</li> <li>מעבר רך יותר מביה"ס היסודי</li> <li>היכרות טובה בין מורים לתלמידים</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>צמצום האופק המקצועי למורים (מוביליות בתפקידים ובכיתות)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>סיכוי לכית ספר גדול</li> <li>אפשרות להרחבה ולגיוון של מסלולי הלימוד</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"איבוד" תלמידים (ניכור ו/או נשירה)</li> </ul>	גודל
<ul style="list-style-type: none"> <li>היררכיה ברורה</li> <li>סיכוי לקיום צוות ניהולי פדגוגי</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>פחות אפשרויות להאצלת תפקידים ניהוליים</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>מגוון אפשרויות ניהול (אחד, צוותים, היררכיה)</li> <li>האצלת סמכויות לבעלי תפקידים מגוונים</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>מתח בין מנהלים שווי מעמד או בהיררכיה הניהולית</li> </ul>	ניהול
<ul style="list-style-type: none"> <li>אחידות במעסיק ובפיקוח</li> <li>תחושה שוויונית והיעדר מתחים על רקע תעסוקתי</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>לעתים חסרה כתובת נוספת לפניות</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>קושי בארגון ההוראה לפי שיקולים פדגוגיים</li> <li>אי-שקט בחדר המורים</li> <li>מפקחים המתמחים בחטיבת גיל אחת מפקחים לעתים גם על האחרת</li> </ul>	בעלות + פיקוח
<ul style="list-style-type: none"> <li>בהירות ושליטה ניהולית מלאה</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>פחות אפשרויות לתמרון יצירתי בתקציב</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>סיכוי למאגר תקציבי גדול יותר</li> <li>גמישות תקציבית (איגום משאבים)</li> <li>אפשרות להעברת תקציבים מחט"ע לחט"ב</li> <li>חיסכון באדמיניסטרציה</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>איגום המשאבים מאפשר העדפת הכיתות הגבוהות (בגרות)</li> </ul>	תקציב



פדגוגיה מכוונת תלמיד במבנה חטיבה עצמאית		פדגוגיה מכוונת הישגים במבנה שש־שנתי		נושא
יתרונות	חסרונות	יתרונות	חסרונות	
<ul style="list-style-type: none"> <li>פחות לחץ לימודי בחט"ב</li> <li>אפשרות לפיתוח הוראה בין־תחומית (תוכניות ייחודיות)</li> <li>פוטנציאל להעמקה לימודית</li> <li>פוטנציאל לצמצום פערים פוטנציאל להתייחסות לצורכי/לבעיות הגיל</li> <li>הזדמנות ללימודי העשרה</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>תוכנית לימודים ללא רף הישגים מוגדר</li> <li>העברת העומס הלימודי לכיתות הגבוהות</li> <li>חוסר המשכיות וחוסר תיאום בתוכניות בין חט"ב לחט"ע</li> <li>משך זמן קצר מדי לצמצום פערים</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>תוכנית לימודים רצופה (שש שנים)</li> <li>רף הישגים ברור (בחינות בגרות)</li> <li>חלוקת אחריות לאורך הרצף הלימודי</li> <li>הלימה רבה יותר בין כיתות ט ל־י</li> <li>הקרנה של ההדגש ההישגי על חט"ב</li> <li>ניצול זמן יעיל להוראת תוכנית הלימודים</li> <li>פרק זמן ארוך דיו לצמצום פערים</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>סכנה של העברת לחץ בחינות הבגרות לחט"ב</li> <li>סכנה של הרחבת פערים</li> </ul>	תוכניות לימודים
<ul style="list-style-type: none"> <li>פוטנציאל למגוון תוכניות העשרה, חינוך אזרחי ופיתוח אישי</li> <li>קיום פרויקטים חברתיים וערכיים</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>עומס תוכניות העשרה ויתור על תכנים לימודיים חשובים</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>יכולת פיזור תוכניות מתוך התאמה לשכבות גיל</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ויתור אפשרי על תוכניות העשרה לטובת לימוד</li> </ul>	תוכניות העשרה חברתיות וערכיות
<ul style="list-style-type: none"> <li>אפשרות לשימוש בשיטות הוראה מגוונות</li> <li>מתן מקום לכל תלמיד ללא תלות בהישגים</li> <li>הזדמנות להערכה מעצבת</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ויתור על סטנדרטים</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>אפשרויות גיוון בדרכי ההוראה וההערכה לאורך הרצף</li> <li>קיום סטנדרטים לימודיים מחייבים בהוראה</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>הדגש הישגי ללא התייחסות לבעיות הגיל או לצורכי הפרט</li> <li>סכנה של אימוץ הערכה מסכמת לאורך הרצף</li> <li>נטייה להוראה פרונטלית בלבד</li> </ul>	הדגשים בהוראה ובהערכה



פדגוגיה מכוונת תלמיד במבנה חטיבה עצמאית		פדגוגיה מכוונת הישגים במבנה שש-שנתי		נושא
יתרונות	חסרונות	יתרונות	חסרונות	
<ul style="list-style-type: none"> <li>התייחסות לבעיות גיל ההתבגרות (תמיכה בבינוי זהות אישית וחברתית)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>סכנה של איבוד סמכות</li> <li>היעדר סנקציות יעילות</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>סטנדרטים ברורים וסנקציות יעילות לאכיפתם</li> <li>שמירה על סמכות המורים</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ניכור ו"נשירה סמויה"</li> </ul>	יחסי תלמיד-מורה
<ul style="list-style-type: none"> <li>אפשרות לפתוח דף חדש פוטנציאל להתמודדות טובה יותר עם המעבר לחט"ב</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>שני מעברים בזכוז זמן על טקסים ועל חיפוש בי"ס תיכון</li> <li>בזכוז זמן נוסף על הסתגלות לביה"ס החדש</li> <li>משבר במעבר ללמידה הישגית בחט"ע</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>מעבר רך מחט"ב לחט"ע (אם קיים בכלל)</li> <li>חיסכון בזמן סיכוי להפחתת הנשירה</li> <li>חיזוק תחושת השייכות</li> <li>הזדמנות ליצירת קשר אמיץ עם הצוות</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>אין כמעט הזדמנות לפתוח דף חדש</li> <li>קושי בהסתגלות במעבר מביה"ס היסודי</li> <li>תחושת ניכור</li> </ul>	מעברים והסתגלות
<ul style="list-style-type: none"> <li>הפחתת האלימות בשל אוריינטציה פדגוגית</li> <li>הפחתת האלימות בהיעדר דגמים שליליים של תלמידי תיכון</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>הגברת האלימות עקב צפיפות והטרוגניות</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>הפחתת האלימות לנוכח דגמים מתונים של תלמידים בוגרים</li> <li>הפחתת האלימות בשל מערכת עם סטנדרטים ברורים</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>הגברת האלימות בשל אוריינטציה הישגית</li> </ul>	אלימות
<ul style="list-style-type: none"> <li>היערכות, התמקדות והתאמה להטרוגניות של אוכלוסיית התלמידים מגוון חברתי</li> <li>תמיכה בקידום תלמידים חלשים אפשרות לפרויקטים מחנכים לפלורליזם</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>סיכוי לסלקציה במעבר לחט"ע</li> <li>סכנת הסללה היעדר אתגר לתלמידים חזקים</li> <li>סכנה למתח בין-קבוצתי</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>סיכוי לאינטגרציה גם בחט"ע</li> <li>אפשרות ליצירת מסגרות חונכות ולתמיכה של בוגרים בצעירים</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>סכנת הסללה כבר בחטיבת הביניים</li> <li>הגדלת הפערים הלימודיים</li> </ul>	הטרוגניות (אינטגרציה)



פדגוגיה מכוונת תלמיד במבנה חטיבה עצמאית		פדגוגיה מכוונת הישגים במבנה שש-שנתי		נושא
יתרונות	חסרונות	יתרונות	חסרונות	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• בדרך כלל מורים עם הכשרה מותאמת חט"ב (בוגרי מכללות)</li> <li>• שפה משותפת והסכמות לגבי הדגשים</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• היעדר הכשרה דיסציפלינרית מספקת</li> <li>• היעדר מפגש עם עמיתים מקצועיים (בחטיבה העליונה)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• נטייה להשמת מורים עם הכשרה דיסציפלינרית</li> <li>• אפשרות לדיאלוג עם מורי התיכון</li> <li>• אפשרות ל"השלמת חסרים" בידע</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• מתח בין גישות והדגשים שונים בחדר המורים</li> </ul>	הכשרה
<ul style="list-style-type: none"> <li>• פתיחות לפרויקטים חינוכיים ומניעתיים</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• הזנחת השתלמויות דיסציפלינריות</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• התמקצעות דיסציפלינרית</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• מיעוט השתלמויות "חינוכיות" מותאמות גיל</li> </ul>	השתלמויות
<ul style="list-style-type: none"> <li>• פיתוח מקצועיות ייחודית לקבוצת הגיל</li> <li>• ביטחון מקצועי</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• התנסות בשלוש שכבות גיל בלבד</li> <li>• היעדר אופק של התקדמות וגיוון בתפקידים</li> <li>• פוטנציאל שחיקה גבוה</li> <li>• היעדר היכרות עם החטיבה העליונה</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• התנסות מקצועית מגוונת בטווח גילים רחב</li> <li>• פתח להתפתחות וגיוון בתפקידים</li> <li>• היכרות עם כל שלבי הגיל</li> <li>• אחריות צוות רציפה להישגים</li> </ul>		אופק מקצועי
<ul style="list-style-type: none"> <li>• דאגה לכל תלמיד ולהמשך לימודיו</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• היעדר דגש על מטרה ברורה של הישגים בחט"ב</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• אחריות רציפה להשגים</li> <li>• צמצום הנשירה במעבר בין ט ל-י</li> </ul>		אחריות
<ul style="list-style-type: none"> <li>• סיכוי לתיאום בין-צוותי בנוגע לחינוך חברתי ואזרחי</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• סיכוי לצוותים קטנים יותר ומגוונים פחות</li> <li>• התמקצעות פחותה וטשטוש בגבולות הדיסציפלינריים</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• סיכוי לצוותים מקצועיים גדולים ומגוונים יותר</li> <li>• דיון מקצועי בצוות עשיר ופתח ליוזמות מקצועיות</li> <li>• תיאום תוכניות והוראה לאורך 6 שנים</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• פער ביוקרה: מורי חט"ע נותנים את הטון</li> <li>• מיעוט אפשרויות לתוכניות בין-תחומיות</li> <li>• גיוס מאמץ להכנה לבגרות</li> </ul>	עבודת צוות
<ul style="list-style-type: none"> <li>• עמדה ברורה</li> <li>• תחושת אחדות</li> <li>• ביטחון מקצועי</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• סכנת השבתה של כל המערכת כשאחד מחסור בתמיכה ארגונית מקצועית</li> <li>• היעדר לכידות מול ההנהלה ורשויות החינוך</li> </ul>	ארגוני מורים



התמונה הברורה המצטיירת מהבדיקה שערכנו היא שחטיבת הביניים היא השלב החינוכי הבעייתי ביותר, ובאופן פרדוקסלי כלשהו, הסיבות להקמתה כשלב חינוכי מובחן הן מקור הבעיות הקשות שעמן עליה להתמודד. השילוב של הבעיות הללו עם התנאים שבהם פועלות החטיבות הוא שהופך את המסגרת הזאת לקשה ולבעייתית ביותר. להלן כמה מן הקשיים המרכזיים:

1. חטיבות הביניים נועדו לשמש מסגרת חינוכית מתאימה לתלמידים בגיל ההתבגרות, אשר להם צרכים פסיכוכברתיים ייחודיים המהווים אתגר חינוכי ולימודי מרכזי שאותו יש להתמודד בשלב חינוך זה. המוראיינים היו תמימי דעים שגיל ההתבגרות, שבו התלמידים שוב אינם ילדים אך עדיין אינם בוגרים דיים, הוא תקופה קשה למתבגר הצעיר, השרוי בעיצומו של תהליך עיצוב זהותו האישית. עם זאת, לשאלה מהם הדגשים החינוכיים שיתאימו להתמודדות אפקטיבית עם בני קבוצת גיל זה, אין תשובה חד־משמעית.

2. חטיבות הביניים הוקמו כמסגרת אינטגרטיבית הקולטת באופן בלתי סלקטיבי את כל בוגרי בתי הספר היסודיים המזינים אותה. אולם, ההטרוגניות של אוכלוסיית התלמידים מתבטאת בפערים לימודיים, שלדברי המוראיינים כמעט בלתי אפשרי לצמצמם בתקופה קצרה של שלוש שנות לימודים.

3. יצירת חטיבת הביניים כשלב חינוך נפרד ושונה במבנהו מחייבת מעברים בין מסגרות. מעברים אלו מלווים בתהליכי הסתגלות של התלמידים, אשר בעיני המוראיינים תורמים להעצמת הבעיות הרווחות בחטיבות.

4. התנאים המבניים שבהם פועלת החטיבה ובראשם הקיצוץ במשאבים (המתבטא בכיתות צפופות, במחסור בתקנים ובתוכנית לימודים דלה), מוסיפים עוד על הבעייתיות המיוחדת של חטיבות הביניים. אווירת האלימות השוררת בחטיבות, לדברי המוראיינים, אף שלעתים מקורה בהשפעות סביבתיות שאינן ייחודיות לחטיבות הביניים, ללא ספק מושפעת מאוד גם מן הבעיות הייחודיות לגיל ההתבגרות ומן התנאים המבניים המגבילים. ואכן, המחסור במשאבים בחטיבות הביניים והצורך הדחוף להגדילם בשיעור של ממש - אם באמצעות תוספת ישירה לתקציב ואם בעקיפין - עלה בפי כל המוראיינים בתביעה לשיפורים כמו הקטנת מספר התלמידים בכיתות, הגדלת הקצאת שעות לימוד, תמיכה בפרויקטים מניעתיים והגדלת הצוות הטיפולי.

5. קשה להשתחרר מהתחושה שפעמים רבות חטיבות הביניים נתפסות ביניים בין החינוך היסודי, המניח את היסודות החינוכיים והלימודיים של התלמיד, לבין החטיבה העליונה, שהיא הרף העליון המשמש מקפצה לעתיד. בין שני אלה מדשדשת חטיבת הביניים החשופה לצמצומים, לצפיפות ולכל מיני ניסויים חינוכיים ותוכניות חינוכיות.

אין כוונת המסמך הזה להמליץ חד־משמעית על התנהלות זו או אחרת בשאלת המבנה המועדף לחטיבת הביניים, אלא להצביע, בהתבסס על הנתונים ועל ממצאי הבדיקה שנערכה בקרב אנשי חינוך המעורבים בפועל בחטיבות הביניים, על כמה אפשרויות הנוצרות משילוב בין פדגוגיה למבנה. העיקרון שהנחה את חברי הקבוצה היה לפתוח את הדיון בהצגת מסמך ובו רשימה של יתרונות וחסרונות אפשריים של בחירה בכל חלופה וכך לאפשר למקבלי ההחלטות לשקול האפשרויות השונות, ולא להציג נייר עמדה התומך בגישה מסוימת (אף כי לחברי הקבוצה היו עמדות ברורות בנושא). מסמך זה נועד בראש ובראשונה לסייע בקיומו של דיון מושכל בסוגיית חטיבות הביניים.

חברי הקבוצה מודים למדען הראשי על שנתן להם את ההזדמנות לחשוב ולהניע מחשבה שעשויה לעזור למשרד החינוך להחליט על המודל הרצוי ולגבש דרכים לקידומו. אם סייענו בדבר, דינו.



**מהות חטיבת הביניים ויעדיה\***

בפתח כל ראיון שאלנו את המרואיינים לדעתם על מהותה של חטיבת הביניים ועל יעדיה. רוב המרואיינים התמקדו בתשובותיהם בהגדרת יעדים בשני תחומים מקובלים: התחום הלימודי והתחום החברתי-ערכי. ההבדלים ביניהם היו בעיקר בהדגשים.

מרואיינים שנטו לשים במרכז את התחום הלימודי הדגישו את הפן ההישגי והסטנדרטי. כך למשל, הם חזרו על המילים "הכנה לתיכון" או "הכנה לבגרות", המעידות על ההכנה (התודעתית) שיוצרת המציאות המערכתית, שבה בחינות הבגרות נתפסות כתוצר הסופי וכמדד הכמעט יחיד של מערכת החינוך. אחרים העמידו את מבחן המיצ"ב כסטנדרט מחייב וכאמת מידה להישגים המצופים של תלמידיהם. רק מקצת מהמרואיינים השתמשו במושגים כמו מיומנויות, חשיפה טכנולוגית והכנה להתמקצעות.

בתחום החברתי-ערכי העלו מרבית המרואיינים יעדים חינוכיים, שמקצתם נוגעים לפיתוח אישי כמו אוטונומיה, גיבוש זהות, מיצוי היכולת האישית ויכולת התמודדות עם גיל ההתבגרות, ומקצתם קשורים לערכים חברתיים הנוגעים לזולת, כמו קבלת השונה, סובלנות, שמירת חוק ומעורבות חברתית. מעטים מהמנהלים העלו מטרות המוגדרות באופן שונה במקצת: השכלה רחבה, הכשרת אדם ביקורתי, פיתוח תחושת שייכות ומחויבות קהילתית.

לכמה מן המנהלים שימשה שאלה זו הזדמנות לאמירה ביקורתית בכמה עניינים מרכזיים:

- א. לחטיבה אין יעדים ברורים שישמשו מדריך מכוון למוביליה ואין סטנדרטים מוסכמים (או מוכתבים) שלפיהם ייבחנו התוצאות (המיצ"ב נתפס במידה מוגבלת כמעין סטנדרט מכוון כזה).
- ב. החטיבה משמשת מעין צינור בין בית הספר היסודי לבית הספר התיכון ומשך זמן הלמידה בה קצר מכדי לאפשר השגת מטרות כמו צמצום פערים וקידום לימודי; אף שמשך זמן הלמידה בחטיבה העליונה זהה לזה של חטיבת הביניים, הרי תעודת הבגרות שבסופה משמשת מטרה ברורה להתכוון אליה.
- ג. חטיבת הביניים נכשלה בהשגת יעדיה (בעיקר בתחום האינטגרציה). לאמתו של דבר רק מקצת מהמנהלים הגדירו את האינטגרציה כיעד של חטיבת הביניים, ועל פי רוב לא בהקשר חיובי אלא בתיאור ההטרוגניות היוצרת מציאות של פערים לימודיים וחברתיים גדולים ומקשה על הפעולה החינוכית בחטיבה. "זרקו אותנו למים, לא אמרו מה צריך... אבל אמרו לנו שנשלנו" - דומה שהדברים האלה ממחישים היטב את הלך הרוח בקרב רבים ממנהלי חטיבות הביניים שרואינו.

**מבנה בית הספר**

אחדים מן המנהלים הדגישו, ישירות או בעקיפין, כי לדעתם אין לייחס חשיבות רבה מדי למבנה בית הספר, וכי מה שקורה בפועל קשור יותר לאנשי החינוך (בעיקר למנהלים) ולדרכי פעולתם החינוכית. את המאמצים לשיפור ולתיקון הבעיות בחטיבה מוטב אפוא למקד בשיפורים חינוכיים ולא באכיפת שינויים מבניים. לעומת זאת, מספר ניכר מהמנהלים שרואינו הביעו חוסר נחת מהמבנה התלת-שלבי הקיים ואף היו שטענו כי יש לחזור למבנה הדו-שלבי שקדם לרפורמה.<sup>19</sup> אך במציאות שבה כשלושה רבעים מהמערכת פועלים במתכונת תלת-שלבית, חזרה למתכונת הישנה אינה נראית סבירה ולכן לא נדון בה ובמחיריה האפשריים. שתי החלופות המבניות הפועלות בשטח - חטיבת ביניים עצמאית ובית ספר שש-שנתי הכולל הן את חטיבת הביניים והן את החטיבה העליונה - קנו להן תומכים ומתנגדים שטענותיהם עמהם. בשאלה איזו מן השתיים עדיפה ניטש ויכוח נחתי מאז הוקמה חטיבת הביניים ובו טענות לכאן ולכאן, אשר נדונו בפרק ד, "מסגרת קונספטואלית לדיון בשינויים אפשריים".

**בעיית המעברים**

יש לציין כי המנהלים שהעלו את נושא המעברים מוטרדים בעיקר מהקושי של המעבר הראשון. המעבר לחטיבה, שבו הפכו ה"בוגרים" מבית הספר היסודי ל"צעירים" בחטיבת הביניים, מבליט את בעיית הגיל ומעצים את האלימות בקרב התלמידים, בעיקר בשנת הלימודים הראשונה.

רק מנהלת אחת ציינה שלמעבר יש גם היבט חיובי: הוא מאפשר לתלמידים "לפתוח דף חדש", לחולל תפנית וללמוד להסתגל לשינויים. בעיניה, המעבר מבית הספר היסודי מתרחש בזמן מתאים מבחינת מוכנות התלמידים, ואם מתעוררים קשיי ההסתגלות, הם חולפים בתום השנה הראשונה בחטיבת הביניים.

\* בחלק זה אפשר למצוא סיכומי ראיונות המחולקים לא על פי קבוצות המשיבים אלא על פי נושאי הדיון.



## בעיית המחסור במשאבים

לטענת המרואיינים, המחסור במשאבים מהווה בעיה חמורה המשפיעה על איכות הלימודים ועל היכולת לפתור בעיות בשלב חינוכי זה. כמה מהם ציינו כי לדעתם בחטיבות הביניים נעשה קיצוץ נרחב יותר מזה שנעשה בשלבי החינוך האחרים. אחת ההשערות שהעלו המרואיינים היתה כי משרד החינוך העדיף לפגוע בחטיבות הביניים ולא בחטיבות העליונות משום שפגיעה בחטיבות העליונות עלולה היתה להוריד את מספר הזכאים לתעודת בגרות - נתון חשוב מבחינת משרד החינוך. שלושה מהם הדגישו כי לחטיבות הפועלות במסגרת שש-שנתית יש יתרון במשאבים על חטיבות עצמאיות.

המרואיינים הדגישו כי השפעתם של היעדר המשאבים וסדרת הקיצוצים שנקט משרד החינוך קיצונית יותר בחטיבת הביניים, בעיקר בגלל המורכבות והקושי הקשורים בגילם של התלמידים הלומדים בשלב חינוכי זה (כפי שעולה מסעיף 2.4 בפרק הממצאים). השילוב של הצרכים המיוחדים של בני הגיל, המוגדר על ידי כל המשתתפים בבדיקה כגיל בעייתי, עם הצמצום במשאבים, מחריף מאוד את הבעיה ומשפיע ניכרות על תפקודו של בית הספר מבחינה מערכתית.

בהתייחסות מפורשת יותר להשלכות של הקיצוץ בתקנים, כמחצית מאלה שהעלו את נושא המשאבים ציינו את הכיתות הגדולות בחטיבות הביניים, מקצתם אף טענו כי חטיבות הביניים מתאפיינות בכיתות הגדולות ביותר במערכת החינוך. מספר רב כל כך של תלמידים בכיתה פוגע בעשייה החינוכית ומגביר את בעיות המשמעת ואת האלימות - גם בלא קשר לסוגיית הגיל.

מציאות זו של דלות משאבים פוגעת קשות גם בתוכנית הלימודים. מנהלי חטיבות הביניים שנדרשו לנושא חשים כי תוכנית לימודים עשירה ומגוונת הכוללת גם שיעורי העשרה שאינם מוגדרים מקצועות ליבה אקדמיים, היו מאפשרים לתלמידים להתאוורר ולהתרענן מעט ומקטינים את שיעור בעיות המשמעת. בהקשר זה טענו מקצת המרואיינים כי בחטיבת הביניים ראוי לחשוף את התלמיד למספר מקצועות לימוד רב ככל האפשר במטרה לאפשר לו לבחון אותם ואת יכולותיו בהם; ואולם דבר זה אינו מתאפשר לנוכח הקיצוץ בשעות ותוכנית הלימודים ה"רזה", כהגדרתו של אחד המנהלים, שהיא תוצאתו.

כמחצית מהמרואיינים דיברו על פגיעה בתחום המערך הטיפולי: היעדר היכולת לאבחן ולטפל בבעיות התנהגותיות ולימודיות של תלמידים - שהן משמעותיות יותר כשהדברים אמורים באוכלוסיית תלמידים הטרוגנית, ובעיקר לנוכח הבעיות הייחודיות לגיל התלמידים - מביא לפגיעה במערך הטיפולי. הניזוקים העיקריים הם כמוכח התלמידים הבעייתיים והחלשים. הצורך בתגבור המערך הטיפולי שב ועלה בהצעות לפתרון או לצמצום הבעיות הייחודיות לחטיבות הביניים.

רק מרואיינת אחת (מפקחת) ציינה כי אי-אפשר לתלות את כל התחלואים של חטיבות הביניים בהיעדר תקציבים, וכי הזרמת כספים לשלב חינוכי זה יכולה אולי לשפר את המצב אך בוודאי אין בה כדי לפתור את כל הבעיות.

כמה מן המרואיינים טענו כי לחטיבות הביניים הצמודות לבתי ספר תיכון יש יתרון במשאבים, ואכן מספר המרואיינים שהעלו את עניין המחסור בתקציבים היה גדול יותר בקרב מנהלי החטיבות העצמאיות: 12 (80%) לעומת 9 (53%) מנהלי בתי ספר שש-שנתיים.

## בעיית הגיל

בניסיון לברר מדוע נוטים לייחס את בעיית הגיל למבנה החטיבה הסבירו המרואיינים שבעיית הגיל, שהיא בעיה אוניברסלית במהותה, בולטת ביתר שאת בהקשר המבני של חטיבת הביניים על רקע קשיי המעבר (מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים) ועל רקע ההסתגלות למערכת החדשה במציאות של אלימות גוברת ובתנאי לימוד מכבידים. הטרוגניות לימודית ופערים בידע, כיתות גדולות וקיצוץ בתוכניות הלימודים, וכפי שסיכמה זאת אחת המרואיינות: "את יכולה לקרוא לזה חטיבת ביניים, ז-ח ביסודי, או חלק מתיכון - בכל מקרה יש תופעות התנהגותיות המאפיינות את הגיל הזה וזה אכן הגיל הכי קשה. מבחינתי ומהניסיון שלי יש מאפיינים אובייקטיבים טבעיים - זה גיל ההתבגרות על כל ההשתמעויות - הפיזית, הרגשית והמנטלית...".

## בעיית ההטרוגניות והאינטגרציה

מקצת המרואיינים תלו בתהליך זה את רמת האלימות הגבוהה בחטיבות והדגישו שההטרוגניות מעצימה את הבעיה במציאות של כיתות עמוסות. יש שטענו כי בשל ההטרוגניות ובשל הדרישות הלימודיות הגבוהות יותר בחטיבה, נחשפים פערים לימודיים גדולים שלא נחשפו קודם לכן - גורם נוסף המקשה על תפקודן בחטיבות הביניים. לעומת זאת, אומרים המרואיינים, בחטיבה העליונה הכיתות הומוגניות יותר וחלק גדול מהתלמידים החלשים נושרים במעבר.

שני מרואיינים היו יוצאי דופן בהקשר זה: הם ביקשו להדגיש כי לדעתם האינטגרציה היא היתרון הגדול של חטיבות הביניים, כיוון שהיא מאפשרת לתלמידים היכרות עם השונה - עניין חינוכי ממדרגה ראשונה. חשוב לציין כי גם המרואיינים שראו בהטרוגניות בעיה לא ביטאו התנגדות לעצם המהלך היוצר אותה ולא הציעו להפוך את המעבר לחטיבה לתהליך סלקטיבי יותר.



בהקשר של הקושי בהתמודדות עם הטרוגניות של אוכלוסיית התלמידים, הזכירו שניים מן המרואיינים את חוק השילוב, המוליד סוג אחר של הטרוגניות: ההתמודדות עם בעיותיהם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במציאות של חטיבה, שמלכתחילה היא בעלת הרכב הטרוגני ופערים לימודיים, מקשה על התנהלות בית הספר ואינה תורמת דבר לא לתלמידים הרגילים ולא לתלמידי השילוב.

נושא זה, כמו אחרים, כנראה נקשר לצמצום הגדול במשאבים (ראו סעיף 1.4 לעיל), והיו שצינו כי האינטגרציה היתה יכולה להתקיים ולהשפיע לטובה על החטיבות אם מספר התלמידים בכיתה היה קטן יותר או אם משרד החינוך היה מקצה משאבים לטובת פרויקטים שעשויים לתרום לצמצום הפערים בין התלמידים. בקרב האוכלוסייה הערבית נושא האינטגרציה רלוונטי הרבה פחות, ואכן, רק שלושה מ-11 מרואיינים במגזר זה התייחסו לסוגיית האינטגרציה, ואחד מהם כלל בה את הבעייתיות שבשילובם של ילדי משתפי הפעולה שהועברו לישראל.

מעניין שבנושא הטרוגניות בולט ההבדל בין מנהלים משני סוגי המבנים: 16 (94%) מנהלי בית ספר שש-שנתי העלו את בעיית הטרוגניות לעומת 3 (20%) מנהלי חטיבות עצמאיות.

## בעיית האלימות

23 מרואיינים הצביעו על האלימות כגורם מרכזי לקשיים בחטיבת הביניים. כמה מנהלים זיהו השפעות של הסביבה החיצונית על הגברת האלימות בבית ספרם: "הילדים נמצאים [בגיל זה] במתח איום, עדיין לא מגובשים בזהותם ומתמודדים עם מתחים קשים בתוך סביבה אלימה... חוסר דיאלוג עם המבוגרים... ואלה יוצרים אלימות, מרידה וחוסר משמעת".

מנהלים ובעלי תפקידים במגזר הערבי הדגישו את הקושי שיוצרת האלימות בבתי הספר. כמו המרואיינים במגזר היהודי, רובם קשרו אותה לגיל ההתבגרות ולהתנהגויות הקשורות בגיל זה; ואולם נוסף על כך הם ציינו את הבעיות והסכסוכים, בעיקר בין חמולות, הקיימים ביישובים הערביים כגורם ייחודי התורם להגברת האלימות בבתי הספר.

ראוי לציין כי שניים או שלושה מנהלים סטו מדפוס תגובה זה. הם הדגישו שטיפול מיידי ומתמשך בבעיות האלימות מקטין מאוד את היקפה ועוצמתה בבית ספרם ולכן אין הם רואים בה בעיה ייחודית לחטיבת הביניים.

השוואה בין מרואיינים בשני המבנים העלתה כי טענות על אלימות נשמעות במידה רבה יותר מפי מנהלי בתי ספר שש-שנתיים (ראו לוח 7).

## ניהול בחטיבת הביניים

בעיה מרכזית שהועלתה סביב מבנה בית הספר השש-שנתי נגעה לסוגיית הניהול הכפול בו. עניין זה פוגע לא פעם ביכולת של מנהל בית הספר להתוות מדיניות חינוכית עצמאית. לסוגיה זו, שהועלתה גם על ידי מי שתומך במבנה של בית ספר שש-שנתי, שני היבטים: האחד נובע מהבעלות הכפולה של שני שלבי החינוך העל-יסודי - חטיבות הביניים בבעלות משרד החינוך והחטיבה העליונה בבעלות מוניציפלית או בבעלות של רשתות חינוך. קיומן של שתי מערכות שונות של תקנות ארגוניות במוסד אחד מקשה מאוד והופך את מלאכת הניהול לבלתי אפשרית כמעט. פעמים רבות מנהל המבקש להאחיד את עבודת צוותי ההוראה שלו לאורך שש שנות הלימוד בבית הספר מוצא שהדבר אינו אפשרי. ההיבט האחר קשור לבעיות של תיאום, הגדרת כפיפויות וחלוקת סמכויות בין המנהלים של שני שלבי החינוך בבית ספר שש-שנתי.

מנהלי החטיבות העצמאיות דיווחו שהם נהנים מאוטונומיה ניהולית שיש עמה אחריות וסמכות ושליטה בתקציב. לעומת זאת, מעמדו של מנהל חטיבה בבית ספר שש-שנתי אינו ברור ופעמים רבות הוא תלוי ביחסים שנבנים בינו לבין מנהל-העל המופקד על בית הספר השש-שנתי או על קריית חינוך גדולה. בעיית הכפיפות, הגדרת האחריות וחלוקת הסמכויות מחריפה עוד יותר לנוכח העובדה שחטיבות הביניים כפופות למשרד החינוך והוא שממנה את מנהליהן, בעוד בתי הספר התיכוניים שייכים לרשויות המקומיות או לרשתות חינוך.<sup>20</sup> "זה מנהל וסגן - לא שני מנהלים", העיר אחד המרואיינים, ואחרת אמרה: "אם מציעים לי עכשיו ניהול חטיבת ביניים - זה משהו שאני לא לוקחת - לא מבחינת מורים ולא מבחינת תלמידים... יש למנהל אחריות, אבל אין לו סמכות - מנהל השש-שנתי הוא שקובע. מספיק שיש לשש-שנתי מנהל סמכותי ואין למנהל החטיבה שום סמכויות. זה עניין של היחסים ביניהם". יש בוודאי בתי ספר שבהם פועל הניהול הכפול כמערכת מתואמת, אך העובדה שאיכות הניהול (וכנגזרת מכך איכות בית הספר) תלויה במידה רבה בטיב היחסים הבין-אישיים שמתפתחים בין מנהל החטיבה למנהל-העל, מעלה שאלות על הצורך בתיקון מבני של המערכת הניהולית. כמה מהמרואיינים שבו וקשרו את הקושי הייחודי בניהול חטיבת ביניים לאותם מאפיינים שכבר הוזכרו קודם לכן: הצורך להתמודד עם אוכלוסיית תלמידים הטרוגנית מאוד, עם פערים לימודיים שמקורם גם בהבדלים

<sup>20</sup> נושא הבעלות הכפולה - משרד החינוך ורשויות מקומיות או רשתות - הוא עניין בעייתי בפני עצמו הראוי לתשומת לב מיוחדת. במצב הנתון מבנה זה מכביד מאוד על ניהול תקין בבית ספר שש-שנתי ומחייב מנהלים המבקשים להבטיח רצף בהוראה ובתוכנית הלימודים לתמונה כמעט בלתי אפשריים (ובוודאי לא תקינים) בארגון עבודת המורים ותוכנית הלימודים בבית הספר.





בין בתי הספר היסודיים שמהם מגיעים התלמידים (ללא סלקציה), ועם בעיות הגיל, שלא הם ולא המורים המלמדים בחטיבה מצוידים בכלים ובמשאבים הדרושים כדי להתמודד עמן. המנהלים הביעו, במפורש ובמרומוז, התמרמרות על יחסה של המערכת אליהם, על חוסר הערכה ועל תגמול לא ראוי במציאות שבה לא ניתנים להם כלים וסמכויות ובכל זאת רואים בהם אשמים במצבן הקשה של החטיבות. אחד המנהלים במגזר הערבי אמר כי מנהלים במגזר שלו עסוקים בכיבוי שרפות ובהתקדמות ממשבר למשבר ולא במנהיגות ובפיתוח עשייה חינוכית מקדמת; ואולם נראה שטענה זו אינה ייחודית למגזר הערבי.

ארבעה מנהלים בבתי ספר שש-שנתיים (24%) תלו את בעיית הניהול במציאות של "ניהול כפול"; במקביל, שישה מנהלי חטיבות עצמאיות (40%) הדגישו את הצד החיובי שבניהול חטיבת ביניים עצמאית שאינה חלק מבית ספר שש-שנתי.

## איכות המורים

בהתייחסות לשאלת איכות המורים, 7 (41%) ממנהלי בתי הספר השש-שנתיים הדגישו כי רמתם המקצועית של מורים בבית ספר שש-שנתיים גבוהה מזו שבחטיבות ביניים. במקביל, 4 (27%) ממנהלי חטיבות הביניים העצמאיות העלו את בעיית איכותם הירודה של המורים, שחיקתם ואוזלת ידם בהתמודדות עם בעיות התלמידים בחטיבת הביניים.

ראוי להעיר כי בחינה של תוכן הראיונות מראה בבירור כי על אף שהמנהלים (שהם עיקר המרואיינים) דנים באיכות המורים כתופעה כללית, הם מביאים לדיון את התנסותם האישית בחטיבה שבניהולם; כך יש בהם שמעידים על מקצועיות והתמקצעות של המורים בחטיבה שלהם (בהשוואה לבית הספר היסודי) ומשבחים את מיומנותם ומסירותם של אנשי הצוות, אך רובם רואים בצוות את החוליה החלשה בהתנהלות חטיבות הביניים (בעיקר בהשוואה למורי החטיבה העליונה).

## דוגמאות להתערבות פדגוגית

להלן כמה דוגמאות של התערבות פדגוגית - ארגונית וחינוכית - שנתנו כמה מהמרואיינים:

שני מנהלים בבתי ספר שש-שנתיים תיארו תוכניות התערבות מערכתיות שהובנו בבית ספרם בניסיון להתמודד עם בעיות הגיל והשפעתן על התנהגות התלמידים ועם הקשיים הנובעים מכך. בשני המקרים מדובר בהתערבות מערכתית ולא בפרויקט חינוכי בנושא מסוים, ובשניהם ההתערבות שינתה את ארגון הלמידה (תוכניות הלימוד, מבנה ההוראה ופדגוגיה) בניסיון לשפר את איכות הסביבה הלימודית-חינוכית ולהגביר את המוטיבציה והעניין של התלמידים ואת תחושת השייכות שלהם לבית הספר.<sup>21</sup> תוכניות אלו הן דוגמה להתמקדות בתחום התוכן ובארגון למידה כלל-מערכתי, שהם ליבת הפעולה החינוכית בבית הספר ומחייבים הכנה והיערכות של מורים ועבודה משותפת של צוותים מקצועיים בבית הספר.

תוכנית אחת מופעלת בדרום הארץ, בבית ספר אזורי שש-שנתי בעל הרכב טרוגני מאוד, ומוכיל אותה מנהל שהתמחותו היא במדעי היהדות. צוות בית הספר מיקד את חוסר הנחת שלו בתחום ההתנהגות - היעדר משמעת והתנהגות אלימה, ובתחום הפדגוגי - חוסר יכולת לקיים למידה משמעותית. מטרת התוכנית, לדברי המנהל, היא ליצור אפשרות פדגוגית "לגייס" את התלמידים לקבל על עצמם אחריות ללמידה ובכך להבנות מחדש את מעמדם כתלמידים טובים. התוכנית מתמקדת בלימודים בתחום היהדות ומופעלת בה פדגוגיה ייחודית באמצעות המחנכים. במסגרת התוכנית, לכל כיתה מכיתות חטיבת הביניים נקבע יום בשבוע שבו לומדים שעתיים פרשת השבוע עם אפשרות למגוון של המשכים. יש בה חשיפה לטקסטים ואוריינות והיא מייצרת זמן שיה שבו התלמידים מתייבים את הפרשנות. לימוד זה הוא לימוד אורייני שבמסגרתו התלמידים קוראים טקסטים ומפרשים אותם בעצמם. עוד נקבעו לכל כיתה שתי שעות מחנך בשבוע: ביום ראשון תיוחד שעה זו ל"פוחים שבוע" וביום חמישי ל"סוגרים שבוע". בשיעור זה התלמידים יכולים להביא טקסט לפי בחירתם וכך נוצרת הזדמנות לשיח פתוח עם המחנכים. התוצאה, לדברי המנהל - האווירה בבית הספר נינוחה יותר, הילדים מבינים שיש עם מי לדבר, שיש אפשרות לפתור בעיות. בעקבות ההצלחה התחילו בשנת תשס"ח להפעיל את התוכנית גם בכיתות י - שעתיים פרקי אבות ושעתיים דמוקרטיה.

תוכנית אחרת מופעלת בבית ספר שש-שנתי במרכז הארץ. במהלך ששינה את כל מערך ארגון הלמידה בבית הספר הבנה המנהל מחדש את קבוצות הלימוד, הקצה מחדש את זמן הלמידה והגדיר פדגוגיה שונה להוראה ולהערכה, מתוך התחשבות בהטרוגניות של אוכלוסיית התלמידים. המנהל בחר במהלך מערכת זה מפני שהוא משוכנע שתלמיד שאינו חווה למידה משמעותית של כשמונה שעות ביום הוא תלמיד עם בעיות משמעת, חוסר יחס ללימודים והיעדר מוטיבציה: "כל המבנה הארגוני מבוסס על ראייה הוליסטית ומכוון להעשרת הפדגוגיה וליצירת למידה משמעותית, שתספק לתלמיד מענה בסיסי לזמן שהוא אמור לשבת בשקט וללמוד".

21 הדוגמאות הללו מובאות כאן כפי שתיאר אותן המנהל המרואיין ולא על סמך בחינה והערכה לאחר חקר מקרה מעמיק.



יתרה מזו, במסגרת השאיפה להביא ללמידה משמעותית יותר הוחלט לצמצם את מספר תחומי הדעת ולאפשר העמקה בכל אחד מהם לצד יצירת קשרים ביניהם. כך אפוא בוטלו כיתות הגם והתלמידים חולקו בין כמה מרכזי לימוד: אנגלית, מתמטיקה, הומניסטיקה, יהדות ומדעים. לכל מרכז הוקם "צוות מרכז" שעובד בתיאום ובשיתוף פעולה מלא. בשל ההטרוגניות של אוכלוסיית התלמידים והצורך להתאים את השיעור לקבוצות התלמידים השונות, ובעקבות ההכרה ששיעור פרונטלי אינו יעיל בעבור חלק גדול מהם, נקבעה מסגרת לימוד חדשה: כל שיעור יימשך 90 דקות ויחולק לשלושה חלקים. חלק אחד מכיל את הגרעין - חומר שכל הכיתה לומדת. החלק השני הוא הרחבה - חומר שנועד לאתגר תלמידים ברמה בינונית ומעלה. החלק השלישי הוא העשרה - הקנייה דיפרנציאלית של חומר לקבוצות של תלמידים. בסופו של דבר יהיה מבחן אחד לכולם. מסגרת חדשה זו מחייבת את המורים להגיע מוכנים לשיעור ותורמת ליצירת למידה משמעותית יותר. את התוכנית מלווה "רכז הערכה" - מעין רכזת פדגוגית שתפקידה ללוות את פעילותם של המרכזים השונים. "מקשרי המרכזים", העומדים בראש כל מרכז, מעבירים אל רכזת ההערכה את כל המידע בדבר רמת הישגים, כמות החומר, מידת ההיצמדות לתוכנית וכדומה - וזו מעבדת אותה לצורך הסקת מסקנות והפקת לקחים. דוגמה נוספת היא תוכנית רב-מערכתית ממוקדת נושא: מאבק לצמצום האלימות בבית הספר. את התוכנית מוביל מנהל חטיבת ביניים במגזר הערבי, המוגבל מאוד במשאבים. היות שהצלחת תהליך כזה מותנית בשיתוף פעולה בין בית הספר למערכות הקהילתיות הסובבות, נבנתה תוכנית התערבות בין-מערכתית מקיפה ובה שותפים גורמים מכל אחת מהמערכות: בית הספר (יועצת חינוכית, פסיכולוגית וצוות המחנכים), השיטור הקהילתי, מחלקת הרווחה בעירייה, ההורים, האימאמים במסגדים ומומחים אחרים בעיר. במסגרת התוכנית הוגדרו תפקידיו ושדה פעולתו של כל אחד מהגורמים השותפים ונערכו ישיבות קבועות של צוותים בין-מערכתיים למעקב אחר התקדמות התוכנית. לדברי המנהל, שיתוף הפעולה הבין-מערכתי מניב פירות וכבר מסתמנת הפחתה ניכרת ברמת האלימות של תלמידי בית הספר.

### הסבר הנטייה לדיכוטומיה

בהתרשמות ראשונית נראה כי בחטיבת ביניים עצמאית התנאים מתאימים יותר ליישום פדגוגיה מכוונת תלמיד (אזור ג במערכת האורתוגונולית): על פי רוב זאת מסגרת קטנה יותר; היא משוחררת מלחצי בית הספר התיכון ומתביעות לימודיות המכוונות לבחינות הבגרות, ולמרות המעבר ללמידה דיסציפלינרית ותובענית יותר מזו שבבית הספר היסודי, יש אפשרות להדגיש בה אספקטים חינוכיים שאינם קשורים ללמידה המשימתית האופיינית להכנה לבחינות הבגרות; השחרור מלחצי בית הספר התיכון מאפשר גם להתמקד בטיפול באוכלוסיית תלמידים הטרוגנית ובצמצום פערים לימודיים, המחייבים השקעה מיוחדת בקבוצות חלשות; המורים בחטיבות הם בעיקר בוגרי מכללות שהוכשרו לעבודה עם תלמידי חטיבות ביניים, ולכן עשויים להיות מתאימים יותר לטיפול החינוכי המתבקש במציאות הגילית המשברית; ולבסוף, מנהל החטיבה נהנה מחופש החלטה באשר לשימוש בתקציב בית הספר - והדבר מאפשר גם גמישות פדגוגית בהבניית תוכנית הלימודים. לעומת זאת, בבית הספר השש-שנתי יש סיכוי רב יותר ליישום מוצלח של פדגוגיה מכוונת הישגים (אזור ב במערכת האורתוגונולית): בית הספר השש-שנתי מבטיח למידה בעלת חיבורים הדוקים יותר, שיש בה תיאום מלא יותר בין תוכניות הלימודים וסטנדרטים מחייבים לאורך שש שנות הלימוד; ההוראה בו מקצועית יותר ומתבצעת בידי מורים בעלי מומחיות דיסציפלינרית (בדרך כלל בוגרי אוניברסיטאות), המלמדים גם בכיתות החטיבה העליונה. יתרה מזו, תקציבי בית הספר והתקנים שלו עשירים יותר ומאפשרים למנהל תמרון על פי צרכי הלימוד הייחודיים של בית הספר - ובכלל זה האפשרות להעביר תקציבים מהחטיבה העליונה לחטיבת הביניים אם מתעורר צורך כזה.

