

מחקר פעולה להפעלה אפקטיבית של "אופק חדש"

ד"ר איוה חגי-ניב

את הדרך עשה אתנו באהבה ובחכמה ד"ר אמתי ניב

תקציר:

בשנתה השלישית של תכנית "אופק חדש" נערך מחקר פעולה משותף במדגם של בתי ספר בצפון הארץ. המטרה היתה ללמוד כיצד ניתן להפעיל את תכנית "אופק חדש" בהצלחה. המדגם כלל בית ספר מצטיין, בית ספר כפרי, בית ספר פתוח, בי"ס ממלכתי-דתי, בי"ס ערבי וקבוצת מורים בתכנית הדרכה ממרכז הארץ. כתוצאה עולות שתי מסקנות התחלתיות ושאלה אחת. המסקנות - ראשית, לגבי הפוטנציאל של "אופק חדש" ככלי לקידום מורים ותלמידים (בכל המקומות היו תוצאות מדידות - בהישגים, בפדגוגיה, ביצירת צוותי מורים); שנית, לגבי מחקר הפעולה ככלי אפקטיבי ליישום שינוי, כמו זה שמציע "אופק חדש". ושאלה אחת: איך אפשר להסביר את חוסר התגובה של משרד החינוך?

הרקע

תכנית 'אופק חדש' הושקה בתקווה לשינוי מעמיק של מערכת החינוך בישראל: שינוי במעמדו של המורה ובהישגי התלמידים. היא מכוונת לשיפור הישגים בעיקר בעזרת מבנה אחר של יום העבודה של המורה (יותר שעות וזמן שהיה בבית הספר, בחלוקה שונה של היום) ומבנה שונה של ההוראה (יחידנית ומשתפת, בקבוצות קטנות, בנוסף לפרונטאלית ומול כתה שלמה). הגיעו להסכם שכר מחודש, סיפקו עוד שעות לפי מפתח מוסכם וציפו לתוצאות (שאף אחד לא הגדיר בבירור מה הן).

כבר בתחילה, ולמרות התנגדות נמרצת של מורים ומנהלים, אפשר היה לראות השפעות אחרות של התכנית - כאלה המעמידות אותה כפרדיגמה חדשה בחינוך. ניתן היה לראות אותה כמבשרת מעבר ממודל של 'הוראה ל'למידה'. היא מציעה ערכים של שותפות (בין מורה לתלמיד, בין מורים), של חקירה (במקום 'העברה של ידע'), של אחריות (משותפת לתוצאות) של שונות (ראיה של הפרט) ושל יחסים (כבסיס לאווירה מעודדת למידה). הנורמה המובילה מתמקדת בפיתוח הפרט (התלמיד, המורה, המנהל) במקום ב"כיתה" או ב"תלמידים" - כקבוצה אנונימית, ובלמידה כהליך חברתי. השינוי לווה בניסיונות 'הטמעה' (בעיקר הסברים על האופן שבו מתחלקות השעות הנוספות) ובהרבה עבודת ניירת מייגעת שבחנה בעיקר את חלוקת התשומות. חדי עין יכלו לראות כבר בתחילת הדרך את השינוי האפשרי בתפקיד המורה והמחנך כמו גם בתפקיד המנהל, ואת האפשרות לשנות אווירה בכתה. המלווים האזוריים מטעם משרד החינוך אספו נתונים בשקדנות. ניתן היה להצביע על שיפור מה בהישגים, על הפחתת אלימות, שהייה של מורים בבית הספר אפשרה גמישות בניצול המשאב האנושי הזה. השתנה - נקודתית - סגנון ההוראה, סביב המחנך החלו להיווצר צוותי עבודה. הניסיון הראה שלקשר הפרטני שבין מורה לתלמיד יש, כנראה, השפעות על מחויבות שני הצדדים להצלחה.

האם 'אופק חדש' פותח סיכוי לשינוי אמיתי במערכת החינוך?

ניב יועצים - ייעוץ ארגוני למערכות מורכבות

ברנדיס 6, חדרה | טלפון: 04-6342564 | פקס: 04-6342474 | דוא"ל: a-niv@zahav.net.il | אתר: www.niv.co.il

על השאלה הזו ניסו לענות מפקחים, רפרנטים, חברות יעוץ ומדריכים שליוו את התכנית. היה ברור מדיווחי המלווים וחוזרי מנכ"ל שבשטח מצויים מנהלי בתי ספר שהשכילו להפיק ממבנה היום החדש 'עליית מדרגה' - וגם כאלה המתקשים לראות בו יותר מאשר תוספת אדמיניסטרטיבית של שעות. בתי ספר שהיו 'בנויים נכון' - על מבנה ארגוני אפקטיבי, צוותים עובדים, תהליכים של העמדת יעדים, תכנון, ביצוע ובקרה, בתי ספר שהייתה בהם מנהיגות חזקה של המנהל וצוות הניהול שלו - אלה ידעו לרתום את הכוחות, הידע והנסיון לטובת מיצוי ההזדמנות (כמות אסטרונומית של שעות) - והגיעו לתוצאות משביעות רצון. בתי ספר שלא התברכו בכל אלה הגיעו, במקרה הטוב, למערכת מסודרת - לחלוקה רציונלית של השעות ש'ירדו מהשמים'.

עוד לפני שפורסמו דו"ח הראשות המרכזית להערכה של משרד החינוך ודו"ח מבקר המדינה היה ברור שחלק מבתי הספר צריכים סיוע במיצוי הפוטנציאל של 'אופק חדש', בניצול התשומות שקבלו לשיפור ממשי בהישגים ובמעבר לפרדיגמה החדשה.

בשונה מאופן הליווי שסיפק משרד החינוך (הדרכה ובקרה) הצענו לנסות את כוחו של מחקר פעולה כדרך ללמידה ושינוי של תהליכים, תכנים ותוצאות בתכנית. תכלית הפרויקט שלנו היתה להכניס לבתי הספר מימד של ארגון לומד. לסייע למערכת להתבונן בעצמה תוך כדי פעולה ולקשור את חלקי המערכת הארגונית - אסטרוטגיה, מבנה, התנהגות - זה לזה סביב השאלה: איך למצות את ההזדמנות שמציע 'אופק חדש' להעלאת הישגים בכל התחומים. בלימודים, בחברה, בקשרים עם הקהילה? איך לעשות זאת תוך תנועה של חשיבה, ניסוי ולמידה, עד להצלחה המקווה?

המטרה

הבנו שהשינויים שמציעה התכנית הם מבניים בעיקר, ואמורים לתמוך באסטרוטגיה של שיפור הישגים: משתנה מבנה יום העבודה של המורה ויום הלימודים של התלמיד, נוספת יחידה מבנית של למידה פרטנית, משתנים תפקיד וסמכויות המנהל, משתנה מערכת השעות בבית הספר ועוד. שינויים כאלה אמורים לתמוך בקידום הישגים, אלא שללא תמיכה מקבילה בשינוי ההתנהגות המתחייבת מהמסגרת החדשה לא יקרה הרבה. ניסיון לסייע בהפיכת שינוי אדמיניסטרטיבי לחוויית חיים.

קבלנו החלטה אישית להציע לבוגרי תכניות להכשרת יועצים ארגוניים למערכת החינוך (באורנים ובמכון "מופת" בתל אביב) להיכנס להתערבות התנדבותית ניסיונית למספר בתי ספר בגישה של מחקר פעולה. מניסיוננו, שערנו ששינוי כמו זה שמציע "אופק חדש", ובמיוחד שינוי ההתנהגות המתבקש ממנו, יואץ כאשר ישולבו למידה ועשייה בתהליך מתוכנן ומוקפד.

הגדרנו שלוש מטרות לפרויקט המורכב הזה:

1. לטובת בתי הספר: ללמוד להשתמש במשאבי "אופק חדש" על מנת לשפר בצורה הנראית לעין את התוצאות בתחומים שיבחרו. באמצעות תהליך מעגלי של חקירה-עשייה-למידה-הכללה ושאלות חדשות יתנסו בתי הספר במיצוי הפוטנציאל שמציעים השינוי המבני ותוספת השעות. מורים בבית הספר יפתחו וינסו כלים חדשים שישמשו, בין השאר, להעלאת הישגי התלמידים בכל הרמות, לשיפור מקצועיות המורים (במיוחד הבנת הקשר בין פעולה לתוצאה) ולהשגת המטרות הספציפיות של כל בית ספר. המורים ילמדו ללמוד, יעבדו בשותפות (עם מורים, עם תלמידים), ינהלו דיאלוג, יתכננו ויבצעו, יפעלו להשגת תוצאות.

2. לטובת המערכת החינוכית. הניסיון שיצטבר בבתי הספר יתועד בקפידה ויגובש ל'תיאוריה פרקטית של שינוי'. את דרכי העבודה (פרקטיקות) והמודלים הארגוניים-חינוכיים האפקטיביים ניתן יהיה להעמיד לרשות המערכת כולה. בשלב זה חשבנו עדיין ש'המערכת' (המחוז והמשרד) יקנו בשמחה תהליך המוביל לתוצאות טובות בזמן קצר.

3. לטובת היועצים- החוקרים שירחיבו את הידע שלהם בהפעלת מחקר פעולה ובליוי תהליכי שינוי.

במהלך השנה ליווינו 'מחקרי פעולה' ליישום אפקטיבי של תכנית אופק חדש שהתרחשו בו זמנית בששה בתי ספר מכל המגזרים ובקבוצה של שלושים מורים נוספים שבצעו 'מחקר פעולה' אישי במסגרת השתלמות.

השיטה

קורט לוי גרס, כבר לפני שישים שנה, שעל מנת להבין מערכת ארגונית צריך לנסות להתערב בה, ולהתבונן בה תוך כדי השתנות. התבוננות באופן הפעולה החברתית (תנאי בסיס, תכנון, פעולה, תוצאות) לא רק שיוצרת הבנה מעמיקה של עצם הפעילות הזו והכוחות המפעילים או מונעים אותה אלא גם, ובמיוחד, מעוררת לפעולה בפני עצמה. מחקר פעולה (action research) מאפשר לחבר ידע לפעולה: ליצור שינוי ולהתבונן בו תוך כדי מעשה דרך עדשה רחבה, עמוקה וספציפית כאחד. שני מאפיינים מרכזיים למתודולוגיה הזו. ראשית, היא מבטלת את הפער הקיים בגישות המקובלות בין 'דיעה' ל'פעולה'. כאן, חומר הגלם ליצירת ידע חדש הם תחומי העשייה השונים, והידע החדש משמש את החוקרים במעשה השינוי. שנית, היא מבטלת את ההפרדה בין 'חוקר' למושא המחקר שלו (מערכת אנושית, ארגונית, חברתית). תהליך החקירה הוא אינטראקטיבי, משותף לחוקר ול'נחקרים'. במקום "לחקור על" או "את" הבעיה מוצע "לחקור עם" המעורבים בה: יחד מגדירים שאלה, מבינים אותה, מציעים דרכים לפתור אותה ומתמודדים עם מקורות הבעיה תוך כדי פתרון.

אחרים הציעו גרסאות משלהם לתבנית הראשונית הזו. הרון (1971) מוסיף על לוי (הפשרה-שינוי-הקפאה מחדש) את האינסופיות של מעשה השינוי כמעגל מעמיק והולך של חקירה משותפת. זו נעה מידע מדעי (מה שכבר מוכח וידוע) לידע פרקטי (מה שאנחנו יודעים מתוך העשייה שלנו), לעבר ידע שמקורו בהתנסות חדשה, ידע המבסס פרקטיקות חדשות שמן הסתם יאגרו שוב כתוספת לידע המדעי הישן. ארג'ריס ושוהן מדגישים את העמקת הידע בדבר התנאים היוצרים את הבעיה, מעבר לפתרון. באמצעות ההבחנה בין למידה בלולאה יחידה ולמידה בלולאה כפולה הם מבחינים בין פתרון בעיה לבין למידה על מקורותיה; עבור ביל טורברט (2004) זהו מעשה של ניהול עצמי. מחקר הפעולה הוא פרקטיקה מנהיגותית משותפת המשפרת את אפקטיביות הפעילות הארגונית. פעולה וחקירה הם בו זמניים, נובעים מהעבר, מתבוננים בנעשה בהווה ומכוונים אל הפוטנציאל שמייצג העתיד. הם מסייעים ליחיד, לקבוצה או לארגון לפתח את המסוגלות לטרנספורמציה עצמית, ליתר יצירתיות, למודעות גבוהה, לעשייה 'נכונה' ולעמידות.

במערכת החינוך מקובל לראות את מחקר הפעולה ככלי המאפשר למורים לחקור את עבודתם בכיתה, לזהות בעיות מתוך תהליך החקירה הזה, להבין אותן ולהתמודד עימן באמצעות ניסוי. כאן הדגש הוא על מעשה החקירה יותר מאשר על פתרון בעיה: המורה לומד את המתרחש בסביבתו ואז מחליט כיצד להפוך את ביה"ס למקום טוב יותר. ועוד: למרות שגם כאן המחקר משותף ל'מורה' ול'חוקר' המגיע מבחוץ האחריות מתחלקת בין

האחרון שתפקידו בעיקר מתודולוגי לבין הראשון שבו ממוקדת החקירה ומבחינה מסויימת הוא ממשיך להיות 'אובייקט' במהלכה: תכליתה לחשוף ולגלות את דעותיו, אמונותיו ורעיונותיו. לעומת השותפות המפתחת של ביל טורברט דומה שההיררכיה המאפיינת מערכת חינוכית נשמרת גם כאן.

בפרקטיקה היומיומית של הפיתוח הארגוני השותפות עם ה'לקוח' ממוקדת בפעולה. את החקירה - תהליך איסוף הנתונים - עושה היועץ, המומחה במדעי ההתנהגות. רק לאחר משוב שנמסר על ידי היועץ ללקוח מתקיים תהליך של אבחון משותף, ממקדים בעיה, מציעים דרכים לפתרון, מתכננים ומבצעים את השינוי, מעריכים בעיקר (אם כי לא רק) את מידת ההצלחה בעריכת השינוי.

מורכבות ומחקר פעולה

מול השימוש במחקר פעולה כתהליך משותף של אבחון ופתרון בעיות במערכות פתוחות, בחרנו להתייחס למתודולוגיה של מחקר הפעולה כתהליך למידה משותף בעולם של מורכבות.

חשיבה מערכתית תלויה בהקשר אותו היא מתארת ובאופי העולם אותו היא מנסה להסביר (על חשיבה מערכתית בהרחבה ראה באתר www.niv.co.il). כך, גישת המערכת הפתוחה מתארת ומסבירה את העולם באמצעות מעגלים סיבתיים של תשומות, תהליכי עיבוד, תפוקות והיזון חוזר. כאן גבולות הם מרכיב חשוב, פתרון בעיות הוא מרכזי ולינארי: הבעיה מפורקת ליחידות ברות טיפול ונפתרת בהתאם. חוזרים לשיווי משקל. מורכבות, לעומת זאת, מסבירה את העולם כאוסף של יחסים (ולא של תת מערכות) המשתנים במהירות. היחסים תלויים בטיבו של השלם, וכל חלק ערך נוסף תורם למורכבות של סיבתיות הדדית, וכך לאי וודאות ומקריות שהניבוי בה מוגבל. במציאות של מורכבות מחויבות מערכות ארגוניות ואנושיות ללמוד את עצמן במהירות, להבין את המתרחש, לגלות ולהשתמש בהיזון חוזר חיובי (כזה המגדיל עוצמתם של שינויים קטנים) על מנת לצאת משיווי משקל, לצמוח ולהפוך למורכבות עוד יותר.

בין ההשלכות הפרקטיות של המורכבות נמצאת ההבנה שבמערכות חברתיות סוכנים רבים הפועלים במקביל, מתוך מציאויות שונות, ומשפיעים זה על זה; שקיימת אי וודאות אבל גם מרחב וחופש לפרואקטיביות, צמיחה והשתנות; שמערכת חברתית מתבוננת ולומדת מנסיון ויכולה לעצב ניסוי מבוקר, בנוי להצלחה, וללמוד ממנו; שניתן למקד מאמצים בנקודה אחת כי כל צורה מכילה את כל המרכיבים (כ D.N.A. בסיסי של המערכת); שעיקרון ההיזון החוזר החיובי יוצר רגישות לשינויים קטנים המתלכדים ברגע מסויים ל'מפל' של שינוי ולכן אפשר להגיע לשינוי כתוצאה מפריצת דרך נקודתית.

מחקר פעולה משתף כפועל יוצא של גישת המורכבות

העקרונות של מחקר הפעולה שהגדרנו היו חמישה:

1. לאמת פנים רבות, היא יחסית ומוגדרת על ידי משתתפי המחקר שכל אחד מהם חווה מציאות שונה (למשל, מהו ניצול נכון של השעות ב'אופק חדש', או מהי הצלחה של מורה או תלמיד). אי הבהירות היא מקור להמצאה ולניסוי.

2. בעיה מורכבת אינה מפורקת לחלקים קטנים. המורכבות נתפסת כמכלול, כמפה של גורמים משתלבים שהגבולות ביניהם שרירותיים ולכן אין טעם לנתח כל אחד מהם בנפרד.

ניב יועצים - ייעוץ ארגוני למערכות מורכבות

ברנדיס 6, חדרה | טלפון: 04-6342564 | פקס: 04-6342474 | דוא"ל: a-niv@zahav.net.il | אתר: www.niv.co.il

כך, נסיון 'לפתור' מלמעלה את סוגיית התיגמול הנכון או העומס הנוסף, הביורוקרטיה הנלווית או הכעס על שרירות הלב שבעצם השינוי לא יתרמו לכשעצמם ליצירת פרדיגמה חדשה בחינוך. צריך למקד מאמצים בנקודה קריטית המייצגת את המערכת כולה.

3. בעלי העניין הם גם החוקרים. ברקע מצוי חוקר-יועץ-שותף התורם בעיקר למתודולוגיה של התהליך.

4. להבנת המציאות המורכבת נדרש תהליך מעגלי משותף המאפשר למידה מתוך העשייה.

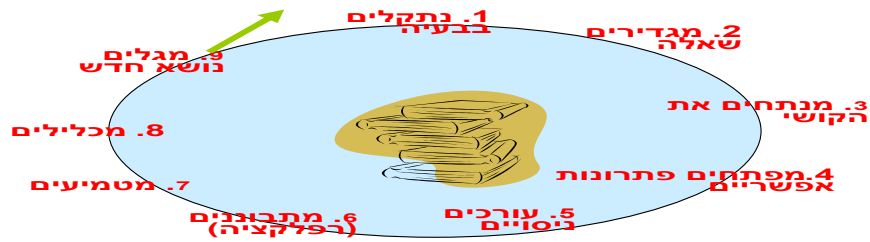
השותפות המלאה בין היועץ לבעלי העניין היא תנאי להצלחה.

- מתחילים מהקושי: נתקלים בבעיה מציקה.
- מגדירים שאלה לחקירה (שאלת למידה) מתוך הבעיה.
- אוספים מידע סמוי, גלוי – מתוך הניסיון הקיים במערכת וממקורות חיצוניים ומנתחים את הקושי.
- מעמידים פתרונות אפשריים (מודלים וכלים לפעולה) שיועמדו במבחן אמפירי. למשל, להפעיל גישה חדשה לקידום תלמידים.
- עורכים ניסוי מבוקר, מתוכנן בקפידה, קצר טווח ומכוון להצלחה. על מנת להצליח נדרשת עבודה שיטתית ומדוייקת: מגדירים מטרה במונחים הניתנים למדידה, ממפים את כל הגורמים המעורבים ומתכננים צעדי פעולה, אחריות ולוחות זמנים, מבצעים תוך התבוננות ובקרה.
- מתבוננים בעשייה ולומדים ממנה. ההתבוננות היא המקור ללמידה מהניסוי. בעזרת ההתבוננות נחשפים מושגים, כלים, מודלים ותיאוריות הרלבנטיים למצבים אפשריים בעתיד.
- מכלילים לתיאוריה חדשה ומעמידים את הידע לרשות אחרים. תיקופו של הניסוי נעשה באמצעות ניסויים נוספים, בהיקף יותר רחב, סביב שאלות דומות. למשל, חיבור אפקטיבי בין מורים לתלמידים הושג על ידי ניסוי של דיאלוג במקום 'שיחת עידוד'. את הידע שנרכש ליצירת שותפות בחינוך ניתן ליישם גם למתכונת של ניהול כיתה או פורומים אחרים במסגרת ביה"ס.
- בדרך כלל עולה בשלב זה שאלה חדשה הדורשת את המעגל שלה.

5. הניסוי המבוקר נעוץ בדרך כלל בגישה של פריצת דרך, בגזרה ממוקדת המייצגת

את הבעייתיות של המערכת המורכבת כולה (בהתאם לתיאוריות של מורכבות – זהו פרקטל שמרכיביו הבסיסיים זהים לאלה של השלם כולו). המודל לפתרון נבנה כך שיוכל לטפל במצבים דומים בעתיד. בתוך תהליך הלמידה מתגלים לא רק תוכן השאלה הספציפית הנחקרת אלא גם אופיו, ערכיו והאקלים של מקום החינוך. מתוך 'הצוהר' של העניין הממוקד עולות שאלות כמו: איך בודקים כאן שאלות, כמה ולמי מותר לטעות, איך משנים כאן, מדוע כדאי כך ולא אחרת. התהליך הוא של אבחון מתמשך (המערכת מתבוננת ומאבחנת את עצמה) תוך כדי תנועה ופעולה.

המעגל של מחקר - פעולה



תרשים: מעגל של מחקר פעולה משתף.

לסיכום החלק הזה : הצענו שימוש במחקר פעולה ככלי המייצר שינוי ולומד אותו בו זמנית. ערכי הגישה הזו תואמים במידה רבה את ערכיו של 'אופק חדש' במיטבו: שותפות בחקירה, בהמצאה של פתרונות וישומם על ידי העושים במלאכה. ידע חדש נוצר מתוך פעולה של אנשי השטח החוקרים שאלות (למשל: איך לשפר הישגים באמצעות ההזדמנות שמציע 'אופק חדש') ומנסים את התשובות, לא על ידי המלצות של חוקרים חיצוניים.

מחקר הפעולה מצריך ראייה מערכתית. כאן לא מבודדים משתנים רלבנטיים ומנתחים אותם אלא מתמודדים עם המורכבות של המכלול בשלמותו, מול תוצאה רצויה. ההתמודדות הזו יוצרת מפה קוגניטיבית והבנה מעמיקה של הסיטואציה. הידע הזה מתועד, מנותח ומוכלל לתיאוריה העשויה לשמש לפתרון בעיות וניהול שינוי בעתיד.

לולאות למידה

עבודה במתכונת של מחקר-פעולה מעלה כמות רבה של ידע על השאלה עצמה (למשל, איך לארגן מערכת בית ספרית למיצוי משאבי הזמן והאנוש כך שכל התלמידים יתקדמו), על התנאים היוצרים את השאלה הספציפית (איך מאורגנת המערכת היום - מה תפקידם של מורים, מחנכים ומנהלים ומהן ההתארגנויות וההתנהגויות הרלבנטיות למצב החדש). ועל הדרך בה לומדים ומשתנים האנשים והארגונים המעורבים. את הידע הזה ניתן לארגן בשלוש רמות, או לולאות, של למידה, כך שניתן יהיה להפיץ אותו.

רמה (או לולאה) ראשונה היא של איתור ותיקון תקלות.

זוהי פרקטיקה שמשתמשים בה כל הזמן. היא מסייעת לתיקון בעיות פשוטות, אבל אינה אפקטיבית לכשעצמה כאשר הבעיה מורכבת. במקרה שלנו אפשרה הרפלקציה על מה שכבר נעשה ללמוד על אופק חדש, על הכוונות, מימושן, על מה שניתן לעשות בו ועל הקשיים שבדרך. למשל, איך ממלאים טופס דיווח בצורה יעילה.

רמה (או לולאה) שנייה היא של לימוד ואבחון הגורמים היוצרים את התקלה.

המעבר אליה מחויב כאשר בעיות אינן נפתרות ברמה הראשונה. אז יש צורך ללמוד את ההקשרים, לזהות את הערכים וההתהליכים שיוצרים את התקלה ולהתערב בהם. במקרה שלנו: מה מיוחד לבית הספר הספציפי כמערכת המתכוונת לשינוי ובו זמנית מייצרת

כוחות המתנגדים לו. שאלות כמו: איך הוא מנוהל? מה משמעות 'עבודת צוות'? כמה לומדים כאן? מקבלות התייחסות תוך רפלקציה ברמה שניה.

רמה (או לולאה) שלישית של למידה מציעה תובנות לגבי אופנים שונים של למידה והתפתחות של אנשים וארגונים.

ברמה הזו לומדים על הלמידה עצמה, על הדרך בה לומדים - ומשתנים - אנשים וארגונים. כאן מזהים את הגישות והתגובות ליצירת ידע חדש, ושואלים כיצד ניתן לשפר את המקצועיות ואת הדרך בה עושים דברים בצורה אפקטיבית. במקרה שלנו: מה למדנו על מחקר פעולה כדרך להחדרת שינויים? מה כוחו ומן נקודות החולשה שלו?



תרשים: לולאות למידה

ארבע תחנות ושלוש לולאות

וכך, נגזר התהליך מתוך המתודולוגיה כמעגל למידה לאורך 4 תחנות עיקריות: קובעים את הנושא, גוזרים ממנו שאלה אותה מנתחים בעזרת קשת רחבה של כלי חקירה. ניתוח נכון של השאלה מזמין ניסוח פתרונות אפשריים -- שיטות, תהליכים ומודלים לאיתור תקלות. את אלה מעמידים למבחן באמצעות ניסויים פעילים המאפשרים לבחון את טיב הפתרונות ומזמינים – ברמת הלולאה השניה - התבוננות ברבדים העמוקים של הנושא הנלמד ובכוחות המערכתיים התומכים או מתנגדים לו.

התבוננות כזו מאפשרת הכללות מעבר לשאלה הנחקרת. אם נתבונן מרמת הלמידה השלישית, נמצא שהחוקרים - יועצים ונועצים כאחד - נעים על פני מעגל הכולל ניסוח השערה, ניסוי פעיל, התבוננות, הכללה ובניית השערות המועמדות לבחינה בניסויים נוספים. ידע חדש נוצר מתוך פעולה של אנשי השטח השואלים את השאלות, חוקרים אותן ומעמידים להן תשובות. החקירה כמו גם תוצאותיה שייכות לבעלי העניין ולא לחוקרים חיצוניים, וכך ניתן להתגבר על הקושי המרכזי של חקירה פוזיטיביסטית שהוא החיבור הבעייתי בין ידיעה לפעולה. כך ניתן גם ללמוד על האופן שבו צומחת למידה חדשה.

מבנה של מחקר פעולה משתף

המבנה הארגוני של הפרויקט מייצג את העקרונות המתודולוגיים וההיררכיים שהוזכרו לעיל. מחקר הפעולה היה מרובה אתרים: ראשית, נבחרו שישה בתי ספר מייצגים שמנהליהם הביעו עניין להכנס לתהליך: בית ספר 'מצטיין' בכרמיאל, בית ספר הממוקם בכפר נוער, בית ספר 'פתוח', בי"ס ממלכתי-דתי, בי"ס ערבי-מוסלמי ובי"ס נוצרי. אליהם התווספה קבוצה בת 30 מורים ממרכז הארץ במסגרת תכנית הדרכה. לאחר היכרות קצרצרה עם הנושא והמתודולוגיה ויצירת חוזה של שותפות הוצב בכל בית ספר צוות מקומי לקידום הנושא בראשות המנהל. כל צוות כזה נפגש במשך השנה בין 7 ל 10 פגישות של שעתיים עם היועץ ועבר מעגל חקירה-עשייה-למידה שלם במבנה של מניפה (היועצים עובדים מול המנהל והרכזים, אלה מול מחנכים, מחנכים מול מורים סביב הכתה שלהם וכולם מול התלמידים). עקרונות, לא היתה התערבות בחדר המורים.

בפגישות הצוות המקומי עם היועץ הגדירו, ראשית, שאלת למידה מרכזית לבית הספר. למשל, איך לשפר הישגי תלמידים באמצעות ניצול אפקטיבי של השעות הפרטניות? או, איך להעמיד דרישה לשיפור הישגים כך שתתקבל ותענה על ידי מחנכים? שנית, השאלה נחקרה לעומק (מה המצב הנוכחי – מהו המצב הרצוי – מה הקושי שמקשה על המעבר מהראשון לשני) באמצעות הידע הפרקטי הקיים בבית הספר ומקורות חיצוניים; שלישית, כאשר היה ברור מה מקשה על השינוי העמידו פתרונות ספציפיים להתמודדות. כל משתתף עיצב בתחומו ניסוי לשינוי המצב כפרויקט של פריצת דרך (ממוקד מטרה ולו"ז, נקודתי ובו זמנית נוגע בפרדיגמה מרכזית של המערכת הארגונית); רביעית, הניסויים הוצאו לפועל כשהאירועים וההתנהגויות הם מוקד להתבוננות ולמידה מתמדת. בכל הפגישות כמו גם בסיכום התכנית היה ניסיון לייצר למידה תלת לולאתית: ללמוד משהו חדש על אופק חדש – יתרונותיו וחסרונותיו, ללמוד משהו חדש על התנאים היוצרים את הקושי ליישם אותו – אלה הקשורים בתהליכים והתנהגויות של בית הספר הספציפי, וללמוד משהו על למידה: מה ואיך לומדים כאן ומה מאפשרת המתודולוגיה של מחקר פעולה משתף. חמישית, הניסוי הסתיים ותוצאותיו הוערכו על ידי הנסיין ועל ידי הקבוצה המקומית.

כל ביקור בבית הספר כלל פגישה אישית עם המנהל, לפני ואחרי המפגש הקבוצתי – לתכנון משותף, הערכה ולמידה.

בכל בית ספר נערך באחת הפגישות הראשונות חוזה עבודה עם המנהל. הוא כלל:

1. הסכמה על מטרות מחקר הפעולה ואופן העריכה שלו: באופן טבעי התרכז כל ארגון בסוגיה המעסיקה אותו. הפגישה עם המנהל – או עם צוות הניהול – נועדה לבחון יחד את השאלות הספציפיות המעסיקות את בית הספר – אסטרטגיה, היחסים המבניים, ההתנהגות – ואיך ניתן לגייס את כל אלה לטובת שיפור רצוי, בעזרת המשאבים של 'אופק חדש' ובאמצעות המתודולוגיה של מחקר הפעולה.
2. תכנים שעלו. למשל:
 - מבנה ארגוני: איך משתנים תפקידי המחנך, המנהל, הרכזים, והצוות המוביל עם 'אופק חדש' וכיצד השינוי הזה תורם לתוצאה רצויה לבית הספר.
 - אופן הניהול: בהנחה שמשאבים נוספים אמורים לתרום לרמת הישגים - איך עוברת דרישה לשיפור מרמה אחת של המערכת לשניה, איך היא נענית ומבוקרת.

- תכנון מול ביצוע: איך עוברים ממיפוי לתכנון, לביצוע התכנית, למדידה ולמידה?
- מבנה ועבודת צוות: איך משתמשים בשעות שהייה ליצירת נורמה של עבודת צוות – במקום עבודה של יחידים – ואיך יכול צוות לתרום לשיפור תוצאות של בית הספר?
- דיאלוג: מהי עבודה פרטנית מול תלמיד ואיך עושים אותה כך שתביא תוצאות?
- דרישה-חניכה-הערכה: מה יכול ללמד אותנו M.B.O. (ניהול לפי יעדים) ואיך ניתן לגייס את עקרונותיו לטובת המערכת החינוכית?
- 3. הסכמה על הערכים והמתודולוגיה של מחקר פעולה – שעיקרה להגדיר נושא. למקד שאלה ללמידה. לחקור אותה. להעמיד פתרונות ולנסות אותם באמצעות הכוחות המקומיים. להתבונן (רפלקציה). להכליל למיני 'תיאוריה של שינוי'. להגדיר שאלה חדשה.
- 4. החלטה על המבנה למחקר הפעולה: בכל בית ספר נבנה צוות לומד מקומי (מנהל, סגן, יועצת, חינוך מיוחד, רכזים, מחנכים, תלמידים, הורים) שכלל לא יותר מ 12 איש. הגדרנו את תפקידי המנהל (העמדת דרישה) הצוות (אחריות ללמידה מתוך פעולה) והיועץ (אחריות על המתודולוגיה של מחקר פעולה משתף).
- 5. סטינג: סוכמו תנאים לעבודה - מקום במערכת, לו"ז קבוע, מקום פיסי.
- 6. כאסטרטגיה כללית בכל האתרים החלט להשתלב בנושאים וביעדים שמכתיב משרד החינוך בהקשר אופק חדש (אלא רק להגדירם באופן שונה ולבצע במתודולוגיה של מחקר פעולה) ולא לייצר "עוד פרויקט" שיכביד על בתי הספר העמוסים ממילא.

היועצים, מצידם, נפגשו אחת לשבועיים למשך שלוש שעות אקדמיות, כקבוצה לומדת. היועצים לקבוצה היו איוה חגי-ניב ואמתי ניב.

כאן ערכנו את מחקר הפעולה שלנו, כתהליך מקביל. גם כאן התחלקנו בסיפורים, בשמחות ובקשיים, ערכנו רפלקציה על מה שעלה וניסינו לסכם בכל פעם מה למדנו. השתדלנו להבנות את הלמידה ככל האפשר ונעזרנו במבנה של לולאות הלמידה. בלולאת למידה ראשונה אספנו ידע ותובנות על אופק חדש, על הצלחות, שאלות ופתרונות. שאלנו מה מייחד כל אתר למידה והאם ניתן למצוא דפוסים משותפים? בלולאת למידה שניה שאלנו מה מאפיין את בית הספר הספציפי בסביבתו – מה, בתהליכים היחודיים שלו תומך ומה מקשה על הישגים? מהם מרכיבי ההתנהגות הייעוצית וכיצד אלה תומכים את המחקר? ובלולאת למידה שלישית: איך אפשר להכליל, ומה ניתן ללמוד על מחקר פעולה במערכת חינוכית?

כל הפגישות תועדו במבנה משותף. לקראת יוני נאספו הסיפורים השונים ורוכזו במסמך מסכם.

למידה בלולאה ראשונה: התוצאות ברמת פתרון בעיות.

- ברוב בתי הספר – כמו גם אצל המורים היחידים שהשתתפו בתכנית ההשתלמות – נעשה להערכתנו המעבר משינוי אדמיניסטרטיבי לשינוי התנהגותי. החזון שנהגה בירושלים הפך לחוויית חיים אמיתית, לו גם ניסיונית.

להלן, בקצרה, הנושאים בהם טיפלו בתי הספר, הפרויקטים שעוצבו ובצעו ותוצאותיהם:

בי"ס יסודי בכרמיאל: איך לנצל את "אופק חדש" לקידום החזון האישי של המורים – למען התלמידים?

בבית הספר המצטיין, המאורגן להפליא, עושים הכל למען התלמידים, ברמה הכיתתית והפרטנית. אין שאלה של "הישגים" אלא שהחזון האישי של המורים נשחק בתוך העשייה המרובה היומיומית. איך לצאת מתוך העייפות והעומס ולחזור להוראה מתוך חדווה? בפרויקטים שהוקמו כאן על מנת לתת תשובה לשאלה השתמשו בזמן שהייה על מנת לבטא יכולות מיוחדות של מורים וליצור "רגעים של אושר" - חוויה משותפת להם ולתלמידיהם. כך נערך יום שדאות לבית הספר, נערכה סדנת דרמה ניסיונית (בדרך לבנות תיאטרון קהילתי משותף להורים, מורים ותלמידים), ניתנו סדנאות למורים בנושאים דיאלוגיים, יום הספר נערך כחגיגה משותפת לתלמידים, מחנכים והורים, וגם מסיבת הסיום של ביה"ס תהיה בעלת צביון מיוחד, שונה מתמיד. הברק חזר לעיני המורים.

בי"ס יסודי בגליל התחתון: איך לבנות באמצעות שעות השהייה צוות מוביל שיקדם את ביה"ס?

הרכזות למדו להשתמש בשעות השהייה כדי לבסס את תפקידן כראש צוות וכנציגה של הצוות המוביל של בית הספר. הן הציעו ובצעו בבית הספר פרויקטים מקדמי למידה: בתחום המתמטיקה (איך ללמוד 'ככיף' במרחב מדבר), תכניות הליבה (איך לעבד את החומרים הקיימים לתכניות לימודים משותפות), החגים (לבנות יום שיא בשיתוף הורים), החינוך המיוחד (לייצר וליישם תכניות לימודים פרטניות), החינוך (יום הורים שנבנה יחד עם התלמידים) ומבנה המערכת לניצול נכון של השעות הפרטניות. מעבר להישגים בפועל נבנה צוות הרכזות כצוות בפני עצמו, נבנו שיטות להערכת תוצאות ונוצרה הבנה חדשה של תפקיד הרכזות בבית הספר, כמו גם האפשרות שמציע "אופק חדש" לעבודת צוות מקדמת.

בי"ס במגזר הערבי: איך להפוך את השעה הפרטנית לאיכותית ובעלת ערך?

הרכזים שהעלו את השאלה ביצעו במהלך השנה פרויקטים אישיים בהדרכת היועצת, בדרך להפיכת השעה הפרטנית לבעלת ערך: תלמידים בינוניים בערבית שיפרו ציוניהם ביותר מ 20%. תלמידים שאין בביתם מחשבים למדו ללמוד בעזרת מחשב וציוניהם השתפרו גם במקצועות אחרים. תלמידים בינוניים המתקשים במוטוריקה עדינה שלא ידעו לכתוב בערבית למדו לכתוב בעזרת כלים יצירתיים. תלמידים חלשים באנגלית שלא ידעו לקרוא כלל הגיעו לקריאת מילים. הרכזים שיתפו בהצלחתם מורים אחרים. המוטיבציה לשימוש בשעה הפרטנית עלתה בקרב מורים ותלמידים שרוצים יותר מהמצרך הזה.

בי"ס ממלכתי דתי בחיפה: מה אפשר לקדם בעזרת השעות הפרטניות של אופק חדש ולחוות הצלחה?

מחקר הפעולה יצא לדרך בהרגשה של כובד, גישה של 'חצי הכוס הריקה' לגבי תכנית אופק חדש ש'הונחתה' על בית הספר, להרגשת המורים, וקושי 'לזוז' האופייני לבית הספר הזה. למרות זאת - הוצעו ונבנו פרויקטים מכוונים להצלחה אצל רכזים ומחנכים: שימוש בדרמה ללימוד חמשת חומשי תורה; הקניית לוח הכפל לתלמידה מתקשה במיוחד; שיפור

כתיבה והבעה אצל קבוצת בנות; הקניית מושגי יסוד במדעים לקבוצת בנים שנשרה מלימודי מדעים; יצירת חוויית הצלחה אצל תלמידים מתקשים רגשית; סיום תהליך הקניית קריאה אצל תלמידה; שינוי באופן לימוד האנגלית. למרות הקשיים שבית הספר עומד בפניהם כרגע – הפרויקטים יצאו לפועל והוכתרו בהצלחה יחסית. המורים התנסו בדרישה עקבית וברורה והעיקר, בעשייה שקרובה לליבם. השיעור של 'חצי הכוס המלאה' נלמד עם ההתנסות במעלותיו של "אופק חדש".

חט"ב בנצרת: איך להעריך את תרומת השעות הפרטניות בבית הספר?

השינוי נתפש בבית הספר הזה (כמו באחרים שהכרנו) כאקט אדמיניסטרטיבי, כעונש שיש להתחמק ממנו. ההיענות לדרישה באה, לכן, כהמנעות מעונש. עם זאת, צוות הרכזים בבית הספר הזה נפגש בפעם הראשונה בשנה הזו כצוות חושב ויצר את השאלה. הפרויקט הזה הסתיים בבניית פרמטרים להערכת התרומה של התכנית. אלה ייושמו בראיונות אישיים שיערכו בין המנהל, הרכזים והמורים על מנת לתת תשובה לשאלה הזו. כאן עיקר הלמידה (איך אפשר לעשות אחרת – להרגיש אחרת?) עלתה מתוך עצם העיסוק המשותף בשאלה.

בית ספר תשע שנתי בחיפה : איך לבדל השפעת "אופק חדש" על שינוי בבית הספר?

בבית הספר התנגדות עקרונית להערכות פורמליות, ולמידה פרטנית נהוגה כאן מזמן. במהלך השנה התנהל בירור נוקב לגבי האופן שבו ניתן להגדיר את הערך המוסף המיוחד לשעות "אופק חדש" על מנת שהשימוש בהן בשנה הבאה יהיה אפקטיבי. לבסוף הוגדרו 3 פרמטרים להצלחת "שעה פרטנית" (העמקת אינטימיות בין מורה לתלמיד, העצמה חברתית ולימודית של התלמידים, "כיף" בלמידה). מורות התבוננו על הנסיון שלהן בהקשר לשלושת הפרמטרים האלה על מנת לבחון את הערך המוסף של השעות הנוספות. דברו על למידה עצמאית, שיפור בקריאה, כתיבה והבנה, הנאה משותפת, אכזבה מסיום שעה פרטנית, מוטיבציה גבוהה להגיע לשיעור, מוכנות לשגות, התקדמות בחברות בכיתה, מוכנות להופיע בפני הכיתה כולה. דברו על מה שמאפשר להגיע להישגים כאלה, בעיקר השילוב בין 'קשר אינטימי מתמשך' בין מורה לתלמיד, מטלות לימודיות, יצירתיות ועבודה במרחב פתוח. בסוף ההתנסות נקבע אופן השימוש בשעות הפרטניות בשנה הבאה.

30 מורים בהדרכה של "אופק חדש": כיצד אשנה את ההתנהגות שלי כך שהשעות שניתנות במסגרת אופק חדש ישיגו את מטרותיהן?

קבוצת המורים ההטרוגנית השתתפה בתכנית הדרכה מטעם משרד החינוך שכותרתה היתה "הטמעה של תכנית "אופק חדש" במערכת החינוך. במקום להכביר הרצאות ומידע החליטה המנחה לבנות יחד עם המשתתפים שורה של פרויקטים לשימוש אפקטיבי ב'אופק חדש' במתודולוגיה של מחקר פעולה. כך, היא חשבה, יתאפשרו חקירה והתקדמות אישית בנושא כמו גם הכללות מנסיונה של הקבוצה כולה. ומורים אכן שאלו וחקרו: כיצד אשנה את ההתנהגות שלי ואשתמש ב"אופק חדש" לניהול אפקטיבי של שיעור בכתה? לקידום תלמידים? להגדלת הישגים? באמצעות שימוש בידע הקיים ברשותם ומתודולוגיה מוקפדת הגדירו 30 פרויקטים של פריצת דרך לשינוי וניהול תהליך של שינוי עם תלמידים יחידים או קבוצות של תלמידים. התוצאות היו מופלאות, בעיקר בקידום תלמידים "אבודים" וכיתות שקשה ללמד בהן.

מה למדנו על "אופק חדש"?

ניב יונעצים - ייעוץ ארגוני למערכות מורכבות

ברנדיס 6, חדרה | טלפון: 04-6342564 | פקס: 04-6342474 | דוא"ל: a-niv@zahav.net.il | אתר: www.niv.co.il

"אופק חדש" הוא שינוי מתוכנן על ידי משרד החינוך.

ראשיתו בהסכם שכר משופר למורים, דרישות בצידו ו'גשם' של שעות לבתי הספר. השעות נועדו להקטין את מספר התלמידים בפגישה לימודית (באמצעות פגישה פרטנית או בקבוצה קטנה) ולשפר, כך, את הקשר בין מורה לתלמיד. המשכו בהבנה שניתן להשיג באמצעים האלה הישגים לימודיים, לבנות "אקלים" מאפשר למידה ולמצות את היכולת החברתית של התלמיד (ואת יכולותיו השונות של המורה...).

היעדים נבנו בהדרגה אבל השתנו בקפידות: בתחילה היה הסכם השכר. כעבור חודשים מספר הוצהר על מטרות נוספות – מעבר ל'שיפור מעמד המורה': הישגים, אקלים, חברתיות. כעבור שנתיים שוב השתנה היעד: הפעם המאמץ מכוון להישגים בלבד. יש שאלה האם המעורבים ביישום השינוי הסכימו לכל היעדים האלה – או שהיתה כאן החלטה מגבוה ש'הוצנחה' על בתי הספר. אם כן – יש דרכים לנהל שינוי, ואלה לא באו כאן לידי ביטוי.

בשינוי הנעשה מלמעלה כלפי מטה, כמו השינוי הזה, צריך יוזם השינוי לדעת מה צריכה להיות תוצאת השינוי (איך תראה – תשמע- תורגש), הוא צריך להיות בשליטה על תהליכי השינוי (מה עושים בכל מקום על מנת שהתוצאה תושג) ובנגישות למקורות המידע לגבי התוצאות (האם השינוי מצליח או לא? מה קורה בדרך?). קשה לומר שהיכולות האלה היו – או מצויות – בידי המשרד או בידי מנהלי הביניים (מפקחים או מנהלי בתי ספר). מערכת החינוך היא מרובת מטלות וטלטלות. ככל שמתרבות המטלות יכולתם של המצויים בקודקוד המערכת לשלוט ולכוון את התהליכים להשגת יעדים נשחקת, עד שמה שנותר להם הוא להסתפק בהגדרת היעדים. הם מבקשים מכפיפיהם "להשיג את היעד בכל מחיר".

את השינוי ציפו להשיג באמצעות ציות לחוזרי מנכ"ל. בבתי הספר אותם ליוונו לא נדרשו מנהלים באופן ברור וקונקרטי להתחייב לעליה בהישגים, לשיפור 'אקלים' ויכולות חברתיות. לא הוצע (מעבר לדיבור על ערכים) כל תיגמול – חיובי או שלילי להצלחה או לכשלון. בבתי הספר ידעו ש'צריך' ללמד פרטני, לשם כך 'צריך' לבנות מערכת שעות מתאימה שתכלול את השיעורים האלה, וצריך לדווח על כך במגוון טפסים שונים: שתי פעילויות המייצגות תשומות, ללא קשר לתפוקות צפויות. לאף אחד, כנראה, לא היה ברור כיצד יתורגמו שלושת אלה לשיפור הישגים בתחומי למידה וחברה.

השינוי תורגם לפרטים קטנים רבים מספור הכוללים את כל המערכת, מחייבים הרבה אדמיניסטרציה ובירוקרטיה המזמינות, לעיתים, קונספירציה. שמענו סיפורים קשים על הדרכים בהן מנצלים בתי ספר את מלאי השעות שניתן להם. התפישה שניתן לנהל שינוי כזה באמצעות שליטה מרכזית הוכחה כמופרכת. למדנו שניתן לנהל את השינוי ברמה מקומית: בבתי הספר אותם ליוונו (כפר מסר, כפר תבור, כלנית) נוצרה "דמוקרטיזציה" של המערכת הארגונית. היא פורקה למקצועות או שכבות, הנתונות בידי מנהלי ביניים שפעלו עם צוותיהם בשעות שהייה מול דרישה ברורה לתוצאות מדידות, כבבואה של דרישת המנהל. הדרישה גובתה בחניכה (לא רק 'עידוד' הכפיפים להוכיח נחישות בעמידה ביעדים אלא מוכנות ניהולית להשקיע בסיוע להשגתם) והוערכה לאורך התהליך ובסיומו כדי לבחון את המידה שבה הושגה המטרה. כך אפשר להחליט לאן רוצים להגיע, באמצעות מה ואיך מודדים את התוצאות.

הקושי המרכזי נראה כך: במערכת החינוך משרד, מחוזות, בתי ספר, מורים ותלמידים. כאשר כל האוכלוסיות האלה מונעות על ידי מערכת ערכים משותפת (למשל – הישגיות), נורמות משותפות (למשל, סדר עדיפויות בחלוקת משאבים) והתנהגויות רלבנטיות

ניב ינעצים - ייעוץ ארגוני למערכות מורכבות

ברנדיס 6, חדרה | טלפון: 04-6342564 | פקס: 04-6342474 | דוא"ל: a-niv@zahav.net.il | אתר: www.niv.co.il

(למשל, מיפוי, מיקוד והתייחסות אישית לתלמידים לפי צרכיהם) יש סיכוי להתקדמות רצויה. אבל כאשר מניחים, מחד, שונות אצל התלמידים (ודורשים מיפוי) ומצד אחר מניחים אחידות, כמעט שיוויון בצרכים, לגבי בתי הספר והמורים, ובהנחה של "הכל לכולם" מציידים את כולם באופן שווה בהשתלמויות ובסיוע ליישום השינוי – יוצרים מסר כפול ומבלבל. אם הכלל הוא מיפוי – צריכה להתקיים השקעה תואמת במקומות הזקוקים לה. למשל, סיוע ממוקד לבתי ספר המתקשים ליישם את "אופק חדש", ולא 'מנה' של 4 ביקורים בשנה לכל בתי הספר, ללא הבדל. במקרה שלנו נראה שההנחה של שוויון תוצאתה בחוסר מודעות לקושי דיפרנציאלי.

"אופק חדש" מציע פרדיגמה חדשה בחינוך. את הפרדיגמה הזו צריך ליישם, בתהליכים מקבילים, לא רק בחינוך התלמידים אלא גם בניהול בתי הספר. את ההקשבה (והדיאלוג) צריך ליצור לא רק עם תלמידים מתקשים אלא גם עם מורים, מנהלים, מדריכים ומפקחים. מצאנו שבתי הספר (מורים, מנהלים) מחפשים אוזן קשבת, מישהו שישמע, ולא רק ישמע (שזו הפרדיגמה המוכרת בהוראה), יעזור לבתי הספר להגדיר דילמות ולגלות בעצמם את התשובות שלהם. אמון נחוץ לא רק בין מורה לתלמיד. את האלימות הנסתרת של מורים (המכוונת במקרים רבים כלפי עצמם) אפשר להכחיד עם יצירת אמון מחודש בין מנהלים ומורים, ובינם לבין עצמם.

יש גם שאלה לגבי מטרת ההשתלמויות ואופן יישומן לבתי הספר. את מי הן משרתות ומי המרוויחים הגדולים מהן? מה הן נותנות? ניתנו שעות רבות של השתלמות שאת פירותיהן איש אינו קוטף והמורים נשארים עם הציניות והאמירה "לא יודעים מה לעשות אחרת בשעות הפרטניות". באין 'דרישה' לא ברור אם הן מיועדות להתמחות והעמקת הכלים בתחומי הדעת השונים או לצמיחה אישית של תלמידים ומורים. האם ללימוד מעמיק של מתמטיקה או ל"טריפת הקלפים" ומיצוי היכולות האישיות כך שיישמו לתחומי דעת לטובת תלמידים ומורים? ב"כלנית" החליטו על הכיוון. כתוצאה, השתמשו בשעות שהייה לעיצוב ויישום פרויקטים שעיקרם שימוש ביכולות האישיות של המורים לשיפור ההוראה וטיוב הזמן הלא פורמאלי.

בקבוצה שלנו היתה יועצת שהניחה שהידע הפרקטי לגבי לימוד אפקטיבי נמצא כולו בבתי הספר, אצל המורים והתלמידים כאחד. היא הדריכה מורים צעירים (ותק של שנתיים) שגם הם "לא יודעים מה לעשות בשעות הפרטניות". היא ניצלה את המסגרת של תכנית הדרכה ל"אופק חדש" ובמקום להרצות בה סייעה למשתתפים להגדיר מטרות לשיפור יכולת ההוראה שלהם באמצעות עבודה פרטנית עם תלמידים. כתוצאה, הם השתמשו בשיחות כדי להבין קשיים התנהגותיים של תלמידים ובזכות זה השכילו לנהל טוב יותר את הכיתה ולאפשר למידה ללא אלימות. הם ניצלו את הזמן כדי להבין קשיים אינדיבידואליים בלמידה ובזכות זה לשפר הישגים של תלמידים מתקשים. בזמן שהוקדש לקבוצות קטנות (ונחשב ל'פרטני') שאלו את התלמידים: מה אני עושה בכיתה שעוזר ללמידה ומה לא? הם הופתעו לטובה מכך שהתשובות שנתנו התלמידים סיפקו את כלים אפקטיביים למורים הצעירים האלה.

למידה בלולאה שניה: מה למדנו על בתי הספר כמערכת ארגונית בשינוי?

אסטרטגיה: איך הופכים סיסמא לתוצאה?

ניב ינעצים - ייעוץ ארגוני למערכות מורכבות

ברנדיס 6, חדרה | טלפון: 04-6342564 | פקס: 04-6342474 | דוא"ל: a-niv@zahav.net.il | אתר: www.niv.co.il

על מנת להפוך 'סיסמא' שנולדה בקודקוד המערכת הארגונית לתוצאה ב'שדה' צריך, ראשית, לתרגם אותה לרמת היחידה הארגונית הרלבנטית שקולה ייחודי בתוך המערכת המורכבת. למשל, מה המשמעות של השינוי עבורנו? לאן אנו רוצים להגיע? איך נדע שהצלחנו? מה מונע בעדנו מלעשות זאת? מה צריך לעשות על מנת שזה יקרה? מי השותפים? שנית, את התשובות לשאלות האלה צריך להפוך לתכניות עבודה הנפרשות על פני תקופת זמן מוגדרת בשלבים (טווחים של לא יותר משלושה חודשים לאור המציאות המשתנה תדירות) ולבקר את ההתקדמות בשלבים, תוך הערכה ולמידה. בעיקר על מנת ללמוד כיצד עורכים שינוי.

התהליך הזה - שעיקרו העמדת דרישה ברורה הלוקחת בחשבון את הקושי הכללי, זה הידוע לכולם וזה המיוחד לבית הספר הספציפי; חניכה ותמיכה להשגת התוצאה; מעקב והערכה עם הסיום המוצלח - התהליך הזה אינו קורה. 'הקודקוד' מניח שמה שברור לו ברור גם לאחרים ויש רק אמת אחת: להיענות לדרישה מלמעלה. כאשר מוסיפים לכך תפיסה אינסטרומנטלית של השינוי (מוסיפים שעות ומולן דורשים מילוי טפסים המאשר את השימוש בהן) ותמיכה (הדרכה) בעיקר בכיוון הביורוקראטי - אין סיכוי שיתקיים תהליך שסופו שיפור, במקרה הזה - בהישגים הבית ספריים. מצאנו שברוב בתי הספר יודעים לכתוב תכנית עבודה - לומדים זאת בעשרות ימי הדרכה - ואכן כותבים תכניות כאלה על פי דרישת המפקחים. עם זאת בחלק גדול מבתי הספר אין חיים לפי תכנית העבודה, כי מערכת הבקרה הקיימת אינה מתייחסת לתכניות האלה ("אף אחד לא התייחס לתכניות שהגשנו"). התוצאה היא: תחושה של מאמץ גדול ללא שיפור ברמת ההישגים, יעדים שאינם מושגים באופן קבוע, הרגשה של כעס ויאוש (סיזיפוס...) וציניות - מחסום מעולה בפני כל שינוי. שני אלה מצויים בתחילתו של כל מעגל שלילי הגורר מערכות כלפי מטה.

התוצאה היא - מאז "ועדת דברת" השנויה במחלוקת ולאורך שינויים רבים אחרים - עברו 10 שנים ללא שינוי נראה לעין, להוציא ירידה בהישגים, נורמות התנהגות, מוטיבציה והשלכותיה. כך בציבור וגם לפי דברי מזכיר הוועדה הפדגוגית במשרד, למשל.

התארגנות: הרבה מטלות, פרויקטים, לחץ ותלישות.

מנהלים בכל רחבי המערכת החינוכית (מהמשרד ומטה) מחזיקים בידיהם את הסמכות להגדרת יעדים - אבל בחלק גדול מהמקרים נמנעים מעיצוב התהליך להשגתם. לכאורה - הם מעמידים דרישה. למעשה - כל דרישה שאינה נתמכת בסיוע לתהליך העבודה (חניכה) אינה מאפשרת השגת המטרה. חניכה אינה פרקטיקה פדגוגית וניהולית יומיומית ברוב בתי הספר (שעיסוקם בדיוק בתחום הזה...). רכזים למיניהם מוצאים עצמם ללא סמכות להעמדת מטרות וללא אחריות להשגתן. העדויות ששמענו מהשטח מצביעות על כך שרוב הפעילות החורגת מהשגרה (פרויקטים למיניהם או פעילות להשגת מטרות חדשות) אינה מאורגנת להצלחה, ויוצרת לחץ מיותר על המערכת שהמוראל בה אינו גבוה מלכתחילה. הון רב (בכסף, בימי עבודה, באנרגיה אנושית) מושקע בתוצאות של תסכול וציניות.

מנהיגות: צורך בסיסי

כמו בכל ארגון - הצורך במנהיגות הוא בולט. דברים 'זזים' כאשר המנהל מוכיח בפועל שהוא עומד מאחוריהם (בהשקעת זמן, בתמיכה בתהליך). (ראו: "ניהול אחר בחינוך" באתר www.niv.co.il) כאשר הוא איננו הדמות המנהיגה - פדגוגית וניהולית - מתרכזים מורים סביב דמות משפיעה אחרת (סגנית - סגן). כאשר גם זה אינו קיים נוצרת תחושת חידלון. מנהיגותם של מפקחים יכולה להוביל תהליכים. הקרדיט הניתן להם הוא גבוה, על

פניו. חבל רק שהוא אינו מנוצל: בכל המקרים אותם ליוונו לא הורגשה דרישה של מפקח בנושא "אופק חדש" מעבר לדרישה הכללית (חוזר מנכ"ל). מנהיגות אמיתית מזהה את הצורך הספציפי של כל בית ספר ונותנת לה מענה מותאם אישית.

מצאנו שהאוטונומיה הניהולית (שבאה לידי ביטוי בשעות ניהול ואופן הניהול בבית הספר) עברה שינוי. נכנסו מרכיבים חדשים (שעות הוראה ושעות ניהול "נצבעו") ומדדים חדשים. שעות הניהול המפוקחות פגעו, לכאורה, בעמדתו של המנהל כמנהיג מתגמל. עם זאת, גדלה האוטונומיה הפדגוגית שלו: מעתה הוא יכול לתגבר את הלימודים במקום ובזמן הנראים לו – לפי סדר העדיפויות של ביה"ס.

עם זאת – ה'בחישה בקלחת' יצרה תנועה. יש בתי ספר שזיהו שינוי כהזדמנות או כלגיטימציה למה שכבר עשו או פיתחו (כמו 'כלנית', או ביה"ס הפתוח בחיפה). בבתי ספר המורגלים בלמידה נוצרו איים של למידה מחודשת. אחרים ראו שינוי כזה המוטל עליהם כעונש – ונהגו בהתאם (מתנגדים, נרתעים ובמשך הזמן מפתחים חסינות מפני שינויים כאלה ואחרים המושתים עליהם). את השונות בין בתי הספר ניתן להסביר על פי כמה מרכיבים:

- עמדות הסגל הבכיר ובעיקר של המנהל: גמישות מחשבתית ומנהיגות. ככל שיש יותר מנהיגות ויצירתיות כך יפיקו יותר משינוי.
- ההיסטוריה של ביה"ס (כמה הצלחות – וכמה 'כוויות' יש באמתחתו) : ככל שמספר הכוויות גדול יותר כך גדולה הציניות וההתחמקות מכל מאמץ רציני לאחריות והצלחה.
- יכולת ההתארגנות – ובמיוחד הגמישות המבנית של ביה"ס, והמידה בה עומדים לרשותו בעלי תפקידים אפקטיביים ברמות השונות (במיוחד – רכזים): ככל שאלה יודעים את תפקידם – בהעמדת חזון לצוות שלהם, הגדרת מטרות, התארגנות להשגתן, בקרה ולמידה תוך כדי תנועה – כן יגדל הסיכוי להצלחה.
- רמת השיח בבית הספר – על מה מדברים ועל מה לא. ככל שזו איכותית ופתוחה יותר כך הסיכוי לטעויות והצלחות ולמידה מהן.

למידה בלולאה שלישית: מה למדנו על מחקר פעולה משתף?

בעיקר – שקשה 'למכור' אותו. מחקר פעולה משתף מחייב את שני הצדדים למאמץ מיוחד. החוזה שנערך עם מנהלים ועובדים דורש מהם מעורבות, השקעה של שעות, מודעות ופתיחות זה לזה וכל אחד לעצמו, חשיבה במונחים חדשים (למשל, במונחי תפוקות מדידות). הארגון נחשף פנימה והחוצה, על הכוחות הפועלים בו, על עוצמותיו וחולשותיו. כולם רואים את העשייה. לעומת פרויקטים שבהם 'חיצוניים' עושים את העבודה (יועצים, מדריכים) והארגון 'מתפנק' ב'ירצו יאכלו' – לא ירצו לא יאכלו' – מחקר פעולה משתף הוא תובעני מאד. אי אפשר שלא להעריך את המאמץ שהשקיעו בתי הספר, וגם להצטער על כך שלא ניכר היה שום תיגמול מצד המערכת האחראית על הארגונים האלה.

את הסיכומים המפורטים בדבר הניסיון שעשינו שלחנו למכהנים ברמות שונות של משרד החינוך. לא קבלנו כל התייחסות. נראה שעצם המעבר למחקר פעולה ככלי לשינוי

ניב יועצים - ייעוץ ארגוני למערכות מורכבות

ברנדיס 6, חדרה | טלפון: 04-6342564 | פקס: 04-6342474 | דוא"ל: a-niv@zahav.net.il | אתר: www.niv.co.il

במערכות ציבוריות הוא מעבר פרדיגמלי. הערכים שהוא מייצג שונים באופן גורף מאלה של המערכות הנ"ל, כמו למשל שותפות במקום היררכיה, חקירה במקום שרירותיות, דרישה המגובה בחניכה והערכה, שיטתיות ועקביות, אבחון, מיקוד וטיפול בקושי. כללי המשחק של מחקר פעולה משתף מחייבים דיאלוג. למי יש זמן וסבלנות לכך במערכת המקדשת 'הנחתות'? ההתנהגות המאפיינת מחקר פעולה משתף היא חשיבה ופעולה בקבוצות מחייבות, ועמידה מאחורי החלטות משותפת. מי יסתכן בכך במערכת המורגלת במתן הוראות מלמעלה למטה? הרבה יותר פשוט לעשות 'עוד מאותו דבר': עוד סקרים, עוד הדרכות, עוד טפסים, או להניח שהשינוי המבני יעשה את שלו, בסופו של דבר.

חמש שנים אחרי השקת 'אופק חדש' נפגשתי עם אחת מהיועצות שהשתתפו בתכנית, היום מדריכה שתפקידה – לא יאמן – להטמיע את התכנית (שעתה נוספה לה 'עוז לתמורה') בבתי הספר. היא חזרה מיום למידה במשרד החינוך בתל אביב. היו שם 20 איש, אוסף מרשים של ידע וניסיון פדגוגי וארגוני. המטרה הייתה ללמוד במשותף איך מתקדמים ב'הטמעה'. סדר היום כלל טקסים, ברכות, דיווחים סטטיסטיים על בתי הספר שהצטרפו לאחרונה לתכניות והרצאה מלומדת (שכולם שמעו כבר) בעניני חינוך. לאורך כל היום לא היתה שום התייחסות למה שהביאו אלה שבאו מהשטח. אף אחד לא התעניין בחכמה שנוצרת מתוך הפרקטיקה. למידה מתוך העשייה – או למידה כלשהיא – כנראה שלא היתה שם.

אבל אי אפשר ללא אופטימיות. לסיכום, מובאים כלשונם דברי רכז באחד מבתי הספר הערביים:

כשבן האדם יודע מה הוא צריך לעשות ואיך אז אין שום תירוץ שלא יעשה, ואני לא מתבייש לומר שלא ידעתי קודם ועכשיו אני כן יודע. זה בעיקר בזכות מה שעשינו ביחד וזה מלהיב אותי יותר. עכשיו יש לי את המוטיבציה לעבוד כי קיבלתי את ההדרכה המתאימה. עדיף תמיד שיהיו מדריכים מקצועיים מלווים בכל נושא כי כך העניין נתפס באופן רציני ואמיתי יותר. את כל מה שלמדתי אמשיך ליישם בהחלט בשנים הבאות כי אני כבר בקיא בדרך שאני צריך לנקוט בה על מנת לממש את יעדיי. מאוד יפה לראות איך יש ממש תוכניות עבודה מפורטות וריאליות לשעות הפרטניות כי לא היו קודם ובזכות זה יש גם תוצאות והצלחות וזה מגביר את המוטיבציה שלי עוד ועוד יותר!!!!...

שותפים לפרויקט:

ד"ר איוה חגי-ניב, ד"ר אמתני ניב, אחלאם זועבי-מסאלחה, דיאנא כסאברי, כוכבה מרקוביץ, לימור-ארון, עדנה גולדשמיט, סיני פתר, שרה מלצר.

שותפים נוספים: ד"ר אורית חיון, ד"ר זוהר טל, ד"ר פוריה קלעי, שולמית רונן.