

להוביל שינוי מבפנים:

חסמים ומנופים לשינוי במערכת החינוך
הפורמלית בנגב המערבי ובגליל

צוות המחקר:

טל איתן - יוזמת הביתה

בשיתוף עם:

פרופ' סיגל בן זקן, פרופ' אלונה פורקוש-ברוך, ד"ר שרון הרדוף-יפה - המרכז
האקדמי לוינסקי-וינגייט

תוכן עניינים

1. מבוא

- ההקשר האזורי
- תודעת מקום
- חסמים והזדמנויות

2. מתודולוגיה

- גישה וסוגות המחקר
- שדה המחקר
- משתתפי המחקר
- כלי המחקר
- מהלך המחקר
- ניתוח הנתונים
- אתיקה
- מגבלות המחקר הנוכחי - לקראת מחקר המשך

3. ממצאים

- **פרק 1:** מדוע קשה לחולל שינוי במערכת החינוך הפורמלית?
- **פרק 2:** הובלת שינוי בתוך המערכת - מי, איך, ובאילו תנאים?
- **פרק 3:** שינוי תודעתי בקרב כלל השחקנים (מנהלים, צוותים וכלל הקהילה)
- **פרק 4:** ההקשר האזורי כמאיץ שינוי

4. המלצות

5. סיכום

6. ביבליוגרפיה

המשבר הנוכחי בגליל ובנגב המערבי הוא גם הזדמנות לצמיחה. האירועים הדרמטיים שהתחוללו מאז ה-7.10.23 טלטלו את המערכות הקהילתיות והחינוכיות בנגב המערבי ובגליל: בתי ספר נסגרו ונפתחו מחדש, תושבים פונו וחוו מסגרות אזרחיות וחינוכיות חלופיות, וילדים, הורים ומורים עברו חוויות משנות חיים. המציאות החדשה היא מציאות של אובדן ואי־ודאות, אך גם של תקווה והזדמנות לבנות מערכות חינוך בגישה של בנייה מחדש טוב יותר (build back better). בתוך כך, בית הספר אינו יכול עוד להיות "מוסד לימודי" בלבד. עולה צורך לבחון מחדש את מקומו ותפקידו של בית הספר: איך הוא מייצר תחושת שייכות, ביטחון ואמון? איך הוא מפתח מיומנויות נדרשות לעולם הנוכחי? ואיך הוא הופך לעוגן לשגשוג אישי וקהילתי?

הסקירה להלן מחברת בין הידע הקיים אודות חינוך בהקשר קהילתי-אזורי ותודעת מקום, ומציגה את הידוע אודות חסמים והזדמנויות להובלה של שינוי תודעתי שיוביל בתורו לשינוי מעמדו של החינוך בקהילות שחוו משבר. אותו משבר עשוי, לפי הספרות קיימת בתחום, להוביל להזדמנויות חדשות לצמיחה ולהעצמה של הקהילה כולה, באמצעות חינוך מיטבי המחובר לצרכיה של אותה קהילה.

ההקשר האזורי

מחקרים העוסקים בהובלת שינוי מצביעים בעקביות על כך שמרחב גיאוגרפי וחברתי, עירוני/כפרי, מרכז/פריפריה, שכונה/רשות, מהווים מרכיב מרכזי ומעצב של אפשרויות הפעולה ושל שינוי תודעתי בקרב לומדים, צוות החינוך וקהילת האזור (Budge, 2010; Kelly & Pelech, 2019). המרחב הפיזי מתייחס לחיבור של הממד הפיזי והממד האנושי, והחיבור בין הסביבה על כל מרכיביה החיים והדוממים לבין האנשים השייכים לאותה סביבה; את החיבורים הללו יש לראות בהקשרים סביבתיים שהמודעות אליהם הולכת וגוברת (Yemini et al., 2025). המקום בהיבטים ההיסטוריים, גיאוגרפיים וקהילתיים תרבותיים מאפשר שינוי עמדות כלפי המרחב והקהילה, ופיתוח תודעה ביקורתית של יחסי כוח מרחביים (Marques Da Silva, 2023; Yemini et al., 2023). מחקרים על בתי־ספר קהילתיים בשכונות עירוניות מוחלשות ובפריפריה מעלים כי העבודה החינוכית מאפשרת גם שינוי תודעתי ביחס למרחב עצמו, משינוי סטיגמות של שכונות כושלות לתפיסה של השכונה כמקום של ידע, כוח ותרבות (Bierbaum et al., 2022; Shiller, 2024).

תודעת מקום

בספרות המחקרית קיימים שני מושגים מובילים: חינוך מבוסס מקום וחינוך לתודעת מקום. חינוך מבוסס מקום מתמקד בפדגוגיה שמחברת באופן שיטתי את ההוראה והלמידה לחוויות, למשמעויות ולמציאות החברתית-פיזית של המקום שבו חיים התלמידים והמורים, כך שהמקום עצמו הופך לתוכן ולזירה של החינוך (Yemini et al., 2023). המושג תודעת מקום מבדיל עצמו מחינוך מבוסס מקום (Kelly & Pelech, 2019) והוא מתמקד לא רק בפדגוגיה ברמת כיתה או בית ספר, אלא

במנהיגות ומדיניות ברמה האזורית. המושג מציב את החינוך כסוכן שינוי חברתי, ושם דגש על שייכות מקומית והבנת החיבור שלה להקשר הרחב (הגלובלי). המקום הופך להיות בתודעה כמקום בעל ערך יחודי, קהילה מעורבת ופעילה ותפיסה של הקהילה כמודל עבור אחרים (Budge, 2010; Kelly & Pelech, 2019).

חינוך הוא אחד המנגנונים המרכזיים לשינוי תודעה לגבי מקום או איזור וכאשר תודעת מקום וחינוך מבוסס מקום יש בהם מרכיבים של הובלת שינוי ולפיתוח הקהילה כשהחינוך מלווה בתודעה חדשה של המקום כמקום שיכול להשתנות ולהתפתח (Schafft, 2026; Yemini et al., 2025). מתוך מחקרים שבחנו בתי ספר בישראל שהובילו שינוי עומק בתודעה מקומית בעקבות שילוב של חינוך מבוסס מקום, וחינוך רב תרבותי, עם דגש על מטרות חברתיות חינוכיות, עולות עדויות על האופן שבו הקמת בית ספר מוביל לשינוי בתודעת מקום (Leoncini, 2014; Shragai & Tal, 2025). המחקר אודות בית הספר בשכונת שפירא מעלה כיצד הקמת בית הספר שלו מנהיגות ופדגוגיה שמבוססת על חינוך מבוסס מקום עם אג'נדה חברתית שינתה תפיסות לגבי השכונה ויכולת השינוי שלה לצד המורכבויות שבה (Shragai & Tal, 2025).

לצד זאת, מחקר שבחן את הקשר בין סגנון הנהגה והובלת שינוי של מנהיגים חינוכיים מקומיים ברחבי ישראל מצא כי הנהגה טרנספורמטיבית לבדה אינה מספיקה להבטיח מעורבות בחינוך ושינוי חברתי חינוכי (Gal-Arieli et al., 2020). החוקרים זיהו את חוזק של הרשות המקומית כגורם מתווך מרכזי, הנמדד בחמישה קריטריונים: גודל אוכלוסייה, מעמד סוציו-אקונומי, מיקום גיאוגרפי, הרכב האוכלוסייה היציבות הפיננסית. המחקר מצביע כי הובלת שינוי דורשת לא רק הנהגה איכותית, אלא גם תשתית של הון חברתי, משאבים פיזיים ותמיכה ממשלתית. כמו כן המחקר מעלה כי אין פתרון אחיד לכל הרשויות וכי אוטונומיה, לדוגמה, יכולה לחזק את החינוך ברשויות חזקות אך להחלישו ברשויות מוחלשות. לכן ממליצים לאמץ גישה מותאמת המשלבת עידוד ביזור ברשויות חזקות לצד תמיכה מרכזית מוגברת ובניית יכולות ברשויות חלשות. כמו כן המחקר מעלה כי שינוי תודעתי מחייב יצירת מערך שותפויות בין משרד החינוך, הרשויות המקומיות והקהילה, תוך שילוב צדק חברתי כעיקרון מנחה ברפורמות, מתוך הכרה שאין להטיל את האחריות על מנהיגים מקומיים בלבד (Gal-Arieli et al., 2020).

חסמים והזדמנויות

הובלת שינוי חינוכי ופיתוח תודעת מקום במערכת החינוך מחייבת התמודדות עם מארג של חסמים והזדמנויות: חסמים חומריים של משאבים ומבנים (Marques Da Silva, 2024; Preston et al., 2013); מערכת הערכה וסטנדרטיזציה המצמצמים את החירות לפדגוגיה ולהובלת שינוי חברתי וצורך ישור קו עם מדדים חיצוניים, מנגנונים מבוזרים עם שליטה מרכזית שיוצרים עומסי דיווח ופיקוח וכפילויות (Schafft, 2016; Yemini et al., 2025), והשקעה פילנתרופית לטוות קצר שלא מצליחה להוביל שינוי והטמעתו (Gal-Arieli et al., 2020; Schafft, 2016; Yemini et al., 2023), והשקעה פילנתרופית לטוות קצר שלא מצליחה להוביל שינוי והטמעתו (Gal-Arieli et al., 2020; Schafft, 2016; Yemini et al., 2023). יש להביא בחשבון גם חסמים חברתיים ותפיסתיים של קהילה ומורים שמקשים על הובלת שינוי (Bierbaum et al., 2022; Shiller, 2024; Marques Da Silva) ושחיקה של צוותים לאור רפורמות רבות ועומסים בעבודה החינוכית היומיומית (Preston et al., 2013).

לצד החסמים המחקרים ישנן גם הזדמנויות לשינוי תודעתי, הכוללים מנהיגות חינוכית אשר לה זיקה לקהילה, הכרה בחוזקות של המקום, שילוב של פדגוגיה מבוססת מקום, חינוך לתודעת מקום, והכרה בצורך בשיתוף פעולה בין הגורמים השונים: קהילה, משרד חינוך, רשות וצוותי חינוך, לצד הכרה בחינוך כמשאב לחוסן ושינוי חברתי (Kelly & Bierbaum et al., 2022; Gal-Arieli et al., 2020; Pelech, 2019; Shiller, 2024; Yemini et al., 2025).

לסיכום, בתי הספר בנגב המערבי ובגליל ניצבים כיום מול מציאות של חוסר ודאות מתמשך, טראומה אישית וקהילתית, וסכנה ממשית להגירה שלילית. ובו בזמן, מוטלת עליהם המשימה לשמש מנוע צמיחה אישי, קהילתי ואזורי. האתגר המרכזי הוא כיצד לדמיין מחדש את בית הספר כך שלא רק ייתן מענה לצרכים שנולדו מתוך המשבר, אלא גם ירחיב את תקרת הזכוכית של תלמידי הפריפריה, יהפוך למקפצה למצוינות אישית וחברתית, ויהווה גורם משיכה לחיים משמעותיים בעוטף ובגליל. לאור ההכרה בכוחו של ההקשר המקומי, ומחקרים המעלים כי המענה עליו להיות בהתאמה להקשר בו החינוך והשינוי המיוחל, מטרת מחקר זה לבחון מהם התנאים המאפשרים לקדם שינוי מערכתי תודעתי לטיפול למידה רלוונטית ומשמעותית בהקשר הקהילתי האיזורי כפי שתופסים אותם מובילי חינוך באיזורים אלו. מכאן נובעת שאלת המחקר: מה מאפשר לבתי הספר בגליל ובנגב המערבי לקדם שינוי מערכתי ותודעתי שיטפח למידה רלוונטית ומשמעותית, בהקשר קהילתי-אזורי?

גישה וסוגות המחקר

בשלב הנוכחי של המחקר נעשה שימוש בגישה המחקר האיכותנית, שמטרתה לספק תובנות מעמיקות על האתגרים וההזדמנויות שמזמנים התנאים הייחודיים באזור לחינוך ולחברה בפריפריה. ספציפית, מטרתנו להפיק תובנות-עומק לגבי שאלת המחקר, שמתמקדת בהיבטים שמאפשרים וחוסמים שינוי מערכתי ותודעתי שיטפח למידה רלוונטית ומשמעותית בחינוך הפורמלי, בהקשר קהילתי-אזורי בבתי הספר בגליל ובנגב המערבי. מבחינת סוגת המחקר, נעשה שילוב של היבטים מתוך המחקר הנרטיבי, המתמקד בסיפורם של בתי הספר באזורי הפריפריה, מנקודת המבט של הנרטיבים של משתתפי המחקר, והמחקר הביקורתי, שמציב חלופות לתרבות הבית ספרית הדומיננטית ממקום של הכרה בריבוי קולות, בעיקר קולות האחר הפריפריאלי.

במחקר הנוכחי התמקדנו, לאחר חשיבה וקבלת החלטות מושכלת, בהיבטים מערכתיים הקשורים בבתי הספר בגליל ובנגב המערבי. המשמעות היא שבשלב זה היבטים פדגוגיים-דידקטיים הקשורים לעשייה הבית ספרית לא נבחנו, וכאשר עלו במסגרת איסוף הנתונים, נקודת המבט והפריזמה דרכה נבחנו היתה של בית הספר כמערכת וכחלק מהותי בבנייה של הקהילה המקומית. אותם בתי ספר עשויים לשמש, הלכה למעשה, כמנוף לקידום הקהילה כולה, לשימור האוכלוסייה המקומית, ולעידוד מעבר של אוכלוסייה חדשה לפריפריה, ובכך לקדם חוסן וקיימות באזורים אלה.

בשלב הבא של המחקר ייעשה שימוש בסוגת מחקר עיצוב, המשלב תובנות מחלקו הראשון של המחקר ועיצוב התערבות מעשית בשדה המחקר. לשם כך, יפותח מודל פעולה בשיתוף צוות הקרן, החוקרים ונציגי חינוך מאזור הגליל והנגב המערבי. גישה זו מבוססת על שיתופי פעולה, למידה מבוססת נתונים והפקת עקרונות פעולה ישימים מנתונים אלה.

שדה המחקר

שדה המחקר שהוגדר מראש במחקר זה הוא בתי הספר בגליל ובנגב המערבי. אזורים אלה המצויים בפריפריה של מדינת ישראל כוללים מגוון דתי ותרבותי בכל רמות החינוך: יסודי ועל-יסודי, ובמגוון זרמים. לאזורים הללו פוטנציאל סביבתי בשל הנוף הפתוח והטבעי שנשמר בהם, בשונה מאזורים אורבניים. עם זאת, החיים בגליל ובעוטף רצופים אתגרים דמוגרפיים ואחרים, בעיקר בשל תהליכים ביטחוניים שלהם השלכות על אורח החיים ואיכות החיים של התושבים. למתח הביטחוני השלכות על תחושת הביטחון האישית, וגם על התפתחותם של ילדים ובני הנוער.

עם זאת, קיימות באזור עוצמות קהילתיות, הנובעת מכך שקהילות מקומיות הן קטנות יחסית לאזורים במרכז הארץ, ובה מכירים חבריהן זה את זה. ברבים מהיישובים, תושבים מתאגדים כדי להתמודד יחד עם אתגרי האזור ולהוות מקור תמיכה אלה לאלה. לאור זאת, החינוך זוכה לתשומת לב, והשקעה בבתי ספר ובחינוך הבלתי פורמלי נחשבת חיונית, על מנת ליצור עתיד טוב יותר לדורות הבאים לשמר את האוכלוסייה המקומית, למשוך אוכלוסייה חדשה לאזור ולהביא לצמחיה דמוגרפית.

משתתפי המחקר

במחקר נבחרו בסך הכל 24 בעלי תפקידים שונים, חלקם במערכות החינוך בגליל ובנגב המערבי, וחלקם קשורים למערכת החינוך מנקודות מבט שונות. מתוך כלל המשתתפים, בקטגוריה הראשונה 12 מהם הינם מנהלי בתי ספר בהווה או בעבר הקרוב או מובילי הנהגה חינוכית הפועלים במוסדות חינוך; בהם 8 מנהלים, 2 מנהלי רשתות, מייסד עמותה בתחום החינוך. ומנהל מרכז חינוכי בתחומי הטכנולוגיה. הקטגוריה השנייה כללה 4 בעלי תפקידי ניהול בדרג אזורי או מוניציפלי. הקטגוריה השלישית כללה 8 בעלי תפקידים בכירים המלווים תהליכי פיתוח ויישום פדגוגיים ומערכתיים בבתי ספר, מנקודות מבט מחקרית ו/או יישומית.

כלי המחקר

כלי המחקר המרכזי במחקר הנוכחי היה ראיון מובנה חלקית, אשר נערך לפי מתווה שתוכנן מראש בידי צוות המחקר. מטרת הראיון: להפיק תובנות אודות הזדמנויות ואתגרים שנדרש להביאם בחשבון כאשר שואפים לקדם שינוי מערכתי בבתי ספר בגליל ובנגב המערבי. שינוי זה, תכליתו לטפח למידה רלוונטית ומשמעותית, ובכך להעצים מוסדות חינוך כך שייצור שינוי תודעתי שיוביל לקידום כולל של הקהילות באזורים הללו.

נובע מכך, שהשאלות שנשאלו המרואיינים, כל אחד בהתאם לתפקידיו ולתחומי אחריותו, התמקדו בסיפורים האישיים-מקצועיים של המרואיינים ובחוויותיהם הקשורות לנושא המחקר; בחוות דעתם אודות התנאים הארגוניים, המקצועיים והקהילתיים המאפשרים להוביל שינוי בבתי ספר בכלל, ובאזורים הייעודיים בפרט; החסמים והאתגרים שמקשים על הובלת שינויים בבתי ספר; תפקידיהם של השותפים ברמה האזורית והארצית בקידום תהליכי שינוי; תפקידיהם של קהילת המורים בהובלת שינוי; היבטים של שותפות ושיתוף הקהילה המקומית כולה; וההזדמנות בהחלת שינוי לגבי שינוי מעמד הקהילה והאזור כולו, תפיסתית ומעשית.

מהלך המחקר

הראיונות המובנים חלקית עם 25 בעלי התפקידים השונים התקיימו במהלך החודשים נובמבר 2025 עד ינואר 2026. ראיונות אלה התנהלו מרחוק באמצעות תוכנת זום, על מנת לאפשר גמישות בקביעת מועדי הראיונות. מאחר שהמרואיינים הינם בעלי תפקידים שמתקשים להתפנות במהלך יום העבודה; בחלק מהמקרים הראיונות התקיימו בשעות שמעבר לשעות העבודה השגרתיות. הראיונות נעו בין כחצי שעה לבין שעה ו-5 דקות; רוב הראיונות ארכו כ-45 דקות. כל הראיונות הוקלטו ותומללו באמצעות ממשק הבינה המלאכותית טורבוסקווייד (TurboSquid), שמאפשר שקלוט אוטומטי של קובצי שמע לטקסט כתוב ברמת דיוק טובה.

ניתוח הנתונים

התמלולים (הטקסים הכתובים) של הראיונות שימשו כבסיס הנתונים של המחקר הנוכחי. לאחר קריאת תמלולי הראיונות, החל תהליך הפקת תמות מרכזיות בתהליך של מלמטה (מהנתונים)

למעלה (לתמות). נערכו התייעצויות בין כל החוקרים השותפים לגבי זיכוך התמות, בתהליך של חיזוק האמינות בין מובילי המחקר. כל תמה חולקה למספר קטגוריות בהתאם לאופייה ולהיקפה. זיכוך התמות והקטגוריות נעשה במספר איטרציות בהן נבחנו מחדש עם ההתקדמות בניתוח הראיונות, עד להגעה לזיכוך מיטבי. בסופו של התהליך, התמקדנו בתמות שמתייחסות להזדמנויות לחולל שינוי בבתי הספר, באופן שמאפשר לדמיין מחדש את בתי הספר בגליל ובנגב המערבי.

אתיקה

המחקר כולו לווה בעקרונות אתיים כמקובל במחקר אקדמי. כל משתתפי המחקר הביעו הסכמתם מדעת להשתתפות במחקר, לאחר שקיבלו מידע אודות נושא המחקר ומטרתו. הראיונות תואמו עם המרואיינים בהתאם לנוחיותם; לכן הוחלט על קיום ראיונות באמצעות תוכנת זום, מרחוק. המרואיינים גם הסכימו להקלטת הראיונות, על מנת לשמור על אמינות הדברים; הובטח להם כי לא ייעשה כל שימוש בנתונים למעט לצורכי המחקר. כמו כן, הובטחה למרואיינים כי פרטיותם תישמר, ולכן תכני הראיונות יוצגו בכל היצג (פרסום כתוב או היצגים בעל-פה) תוך שמירה על אנונימיות משתתפי המחקר. לפיכך, הציטוטים מתוך המחקר יוצגו בפרק הממצאים ללא שמותיהם של המרואיינים, אלא תפקידיהם - וגם זאת, ללא שתהיה אפשרות לזהותם.

מגבלות המחקר הנוכחי - לקראת מחקר המשך

במחקר הנוכחי, מלכתחילה נבחרו מרואיינים אשר חוו - אם ישירות ואם באמצעות מדיניותם - חוויות חיוביות של הצלחות בקידום בתי ספר מבחינה פדגוגית, ארגונית ומערכתית. עם זאת, גם המרואיינים שהשתתפו במחקר זה תיארו אתגרים וחסמים בדרך להצלחות.

יצוין כי למרות שהקשר של המחקר הנוכחי הוא הגליל והעוטף, לא כל המרואיינים הינם תושבי אזורים אלה, ולא כולם פעלו באותם אזורים או בקהילות שהן מטרתו של מחקר זה. מכיוון שכך, יתכן שנקודת מבטם אינה מביאה בחשבון את מאפייני האזורים הללו ממקור ראשון, אלא מתוך היכרות עם האתגרים המאפיינים אותם, כתושבי מדינת ישראל.

קושי בולט במחקר הינו לאתר מרואיינים רלוונטיים: חלק מהמרואיינים הפוטנציאליים לא הגיבו לבקשותינו, או שהיה קושי לתאם מועד לראיון בשל היותם עמוסים במסגרת תפקידיהם המרכזיים בתחום החינוך. מאחר שסד הזמן הקשה על הארכת זמן איסוף הנתונים, התמקדנו במרואיינים שהיו זמינים מבין רשימה ארוכה של מרואיינים פוטנציאליים.

בהקשר של מוקדי המחקר, קיבלנו החלטות אשר ממקדות את תחומי המחקר להיבטים מערכתיים, על חשבון היבטים פדגוגיים-דידקטיים. כמו כן, שלב זה במחקר הוא שלב תיאור תמונת מצב ואפשרויות וכיוונים לחולל שינוי. השלב הבא, החיוני, הוא שלב מחקר העיצוב בו מתקיימת התערבות על מנת לקדם את השינויים הרצוניים במסגרת המגמה לדמיין מחדש את בתי הספר בגליל ובנגב המערבי. פעולת ההתערבות חייבת להישען על נתוני המחקר הנוכחי, על מנת לקדם חוסן, בהקשר של קהילות הגליל והנגב המערבי ובמגמה לפתח ולטפח למידה רלוונטית ומשמעותית המחוברת לעולם התלמידים, לעתידם ולחיי הקהילה.

פרק 1: מדוע קשה לחולל שינוי במערכת החינוך הפורמלית?

הניתוח האיכותני של הראיונות מעלה תמונה עקבית: הקושי לחולל שינוי במערכת החינוך הפורמלית אינו נובע מהיעדר רצון, חזון או מקצועיות מצד אנשי החינוך, אלא ממערכת מורכבת של חסמים מבניים ותודעתיים. שינוי נתפס כתהליך מאבק מתמשך מול כוחות אינרציה עמוקים - ארגוניים, ניהוליים ותודעתיים - אשר שוחקים לאורך זמן את היכולת להוביל תהליכי עומק ולהחזיקם.

בהקשר זה, הממצאים מדגישים כי מקור הקושי אינו טמון במחסור בידע, מודלים פדגוגיים או פרקטיקות חינוכיות חדשניות. כפי שמתאר איש חינוך הפועל בנגב המערבי: "צוואר הבקבוק זה לא לדמיין בית ספר חדש... מדברים על חדשנות חינוכית וזה שקר. ברור שיש הרבה פרקטיקות פדגוגיות שאפשר לשאוף אליהן, פדגוגיות זה לא משהו שנמצא בחסר...". במובן זה, שיח ה"חדשנות החינוכית" אינו תורם לשיפור איכות החינוך, אלא לרוב מטשטש את העובדה שרבות מן התפיסות המוצגות כחדשניות נשענות על שיטות מוכרות, ואת העובדה כי האתגר לשינוי מערכת החינוך נעוץ במקום אחר. האתגר המרכזי, לדברי אותו איש חינוך, מצוי דווקא ביכולתה (או אי יכולתה) של המערכת "לתת משאבים ויכולת לבתי ספר להשתנות", כלומר: ליצר תנאים ארגוניים, ניהוליים ותודעתיים המאפשרים שינוי בפועל. נקודת מוצא זו ממקדת את הדיון בפרק זה לא בשאלה מה צריך להשתנות, אלא בשאלה מדוע שינוי כה קשה למימוש בתוך המערכת הקיימת, וכיצד חסמים אלו באים לידי ביטוי בשדה.

1.1 תבניות, סדירויות ומנגנוני אינרציה

מרויאיינים רבים תיארו את בתי הספר כארגונים שפועלים בתוך "מערכת הפעלה" קבועה, שלא משרתת את התהליך החינוכי שהם מתיימרות לחולל. המערכות הקיימות, כפי שעולה בממצאים, מכתיבות לא רק סדר יום ניהולי וחינוכי שאינו מאפשר לייצר חינוך איכותי, אלא גם את האופן שבו אנשי החינוך חושבים על אפשרות של שינוי. תבניות אלו כוללות, בין היתר, לוחות זמנים קשיחים, מבני תפקידים היררכיים, מערכות הערכה מגבילות, ותרבות של הספק ושליטה.

מנהל לשעבר ומלווה מנהלים בהווה תיאר את עומק הבעיה כך:

"כל מנהל עובד בתוך תבניות שהוא לא בהכרח מודע אליהן. רוב התבניות נסתרות. וכך יוצא שבתי הספר הם ארגונים מאוד לא יעילים בהשגת המטרות שלהם. לא בגלל האנשים, אלא בגלל התבניות. אתה יכול לעבוד כמו חמור, אבל אם התבניות לא תומכות במטרות - אין סיכוי שזה יצליח."

דבריו מדגישים הבחנה מרכזית שעלתה שוב ושוב: הבעיה אינה נעוצה במוטיבציה של המורים או המנהלים, והיא גם אינה נעוצה בהיעדר פדגוגיה חדשנית ורלוונטית. אלא, מקור הסיבה לאיכות ירודה של חינוך הוא הפער בין המטרות המוצהרות של החינוך לבין יכולות ומבנה הארגון שמנסה לממש אותן.

מנהלת בית ספר נוספת שראיינו הדגישה אף היא כי שינוי שאינו נוגע בתבניות הבסיסיות נידון להישאר שטחי: "בית ספר זה לא פדגוגיה ולא פרקטיקות. זה סדירויות. אם לא הכנסת משהו למערכת השעות עד הראשון בספטמבר - זה לא יקרה. השנה נגמרה." איכות החינוך שבית הספר מספק, לטענתה, תלוי ביכולת של בית הספר לתרגם תפיסות חינוכיות להתנהלות יום יומית.

תיאורים אלה של התבניות והסדירויות כגורם מעכב שינוי מקבלים העמקה נוספת כאשר מתבוננים לא רק במבנים עצמם, אלא במנגנונים התרבותיים והארגוניים שמגנים עליהם ומבטיחים את המשכיותם לאורך זמן. מלווה פדגוגית של מועצה אזורית בנגב המערבי מתארת את בתי הספר כארגונים שפיתחו "חסינות לשינויים" באמצעות מנגנונים שנועדו לייצר סדר ושליטה. לדבריה, מדובר ב:

"...מנגנונים גלויים וסמויים. כוח האינרציה הוא חזק, אף אחד לא רוצה לדכא, אבל אם את רוצה להושיב 25 ילדים בכיתה 7 שעות, כשהמודל הוא המורה שצריכה ללמד את הילדים, הילדים הם סובייקט שבא ללמוד את החומר שהמורה מעבירה להם, כדי להשתלט על הדבר הזה את צריכה המון מנגנוני דיכוי... במציאות כזו כל הזמן מחפשים את האחראי, את האשם".

בתוך תרבות ארגונית זו, כך היא מתארת, מתגבשת מציאות שבה מנגנונים שנועדו לשרת סדר ותפקוד הופכים לכוח משמר המגביל יוזמה ומצמצם אוטונומיה אישית - של הצוות ושל התלמידים. החיפוש המתמיד אחר "האחראי" ו"האשם" מחליף שיח של אחריות משותפת ולמידה, ומייצר אקלים בו מורים ומנהלים מתקשים לקחת סיכונים או להוביל תהליכי שינוי. כך, המערכת מפתחת חסינות מובנית לכל ניסיון לערער על הסדירויות הקיימות, גם כאשר אלה אינן משרתות עוד את מטרות החינוך המוצהרות.

בהקשר זה, מנהלת אגף החינוך במועצה אזורית מצביעה על חסם נוסף לשינוי והוא מידת המקובעות של המערכת, והאופן בו קיבעון זה מייצר שרשרת של הקטנה:

"המערכת נורא מקובעת והיא בכלל לא מבינה כמה היא מקובעת. אני לא נתקלתי באף אחד בתוך המערכת שפשוט אמר לי 'תעופי'. המערכת כל הזמן אומרת לך מה לעשות. כמות הפרטים שנדרשת ממנהל היא אינסופית וזה קטסטרופה. המערכת היא מאוד היררכית ואז זה מגיע בקצה לכל התלמידים: המערכת מקטינה את המנהל שמקטין את המורה שמקטין את התלמיד. אני חושבת שהחסם הכי גדול לשינוי זה שהמערכת חושבת שהיא יודעת מה צריך לעשות."

המרואיינים חזרו והדגישו כי יוזמות חדשניות נבלעות בתוך היומיום, כל עוד לא מתבצע שינוי מבני שמאפשר להן להתקיים. שינוי פרקטיקות ללא שינוי תבניות יוצר תחושת תסכול, ולעיתים אף מחזק את האמונה ששום דבר לא באמת יכול להשתנות.

1.2 שחיקה, עומס ובדידות ניהולית

תמה בולטת נוספת היא השחיקה העמוקה של מורים ומנהלים, והעומס הרב שבתוכו הם פועלים. עומס זה מתואר כמצב כרוני, שבו השוטף שוחק כל ניסיון לחשיבה אסטרטגית או להובלת תהליכי שינוי. שינוי, כפי שעולה מן הראיונות, דורש זמן, פניות ותשומת לב ניהולית, ואלו משאבים שאינם זמינים במציאות היומיומית של בתי הספר. אשת חינוך שראיינו תיארה זאת כך: "השוטף שוטף. יש דרישות מפה ועד הודעה חדשה. שינוי דורש עבודה וזמן, אבל אין את זה. ואז אנשים אומרים לעצמם: אי אפשר."

בדידות ניהולית עלתה כמעט בכל הראיונות כתופעה מערכתית רחבה. מנהל בית הספר נתפס כציר מרכזי להובלת שינוי, אך בפועל פועל לא פעם לבדו, ללא שותפים קבועים לחשיבה וליישום. מנהלים בתהליכי שינוי ניסחו זאת בחדות: "מנהל נמצא לבד. מורה נמצאת לבד. אין להם זמן להיפגש. אין להם שגרות ניהוליות משותפות. אין תרבות של ליווי למנהלים."

היעדר מטה ניהולי, צוות מוביל או ליווי צמוד יוצר מציאות שבה גם מנהלים בעלי חזון מתקשים להחזיק תהליכי שינוי לאורך זמן. במציאות זו, שינוי נשען לעיתים על מאמצים חריגים של יחידים, של "סופרמנים" חינוכיים, במקום על מנגנונים מערכתיים תומכים. הובלת שינוי הופכת לחריג, ולא לנורמה ארגונית אפשרית.

1.3 טראומה, חוסר אמון ומגוננות יתר

בהקשר של הגליל והנגב המערבי, עלתה בעוצמה תמת הטרואומה כגורם מרכזי שיש לו פוטנציאל לעכב שינוי בתוך מערכת החינוך הפורמלית. הטרואומה מתוארת לא רק כמצב רגשי של תלמידים והורים, אלא כמצב מערכתי כרוני, המשפיע על נכונות לקחת סיכונים, לערער על מוסכמות ולהוביל שינויים חינוכיים.

מנהלת מחלקת חינוך תיארה זאת כך:

"בבסיס של הבסיס, אנחנו בתוך טראומה, אבל לא מדברים עליה. יש המון טיפולים, אבל אין תפיסה של חינוך מודע טראומה. מורה בכיתה הוא קודם כל אחראי על הקבוצה במובן הרגשי, ולא תמיד יש לו את הכלים לעשות את זה."

במצב של טראומה מתמשכת, עולה באופן טבעי מגוננות יתר מצד הורים שרוצים להבטיח את שלמות גופם ושלומות נפשם של ילדיהם. הרצון ליציבות, הגנה ושקט הוא מובן ואף לגיטימי, אך במקרים רבים הוא מגביל את היכולת להוביל שינויים הנתפסים כמערערים, או ככאלה המציבים דרישות ואתגרים בפני תלמידים וצוותים. מנהל תכנית חינוכית הפועל בנגב המערבי מתאר כיצד טראומה זו מתורגמת הלכה למעשה להתנהלות היומיומית מול הורים:

“ההתמודדות העיקרית היום של מנהלים זה לרתום את ההורים. היום כשלא נוח לילד, ההורה ישר נבהל. הכול מיד מתפרש דרך הטרומה: ‘הילד בטרומה, הוא עבר שנתיים קשות’. ואז כשדורשים מהתלמידים, ההורים מתקשרים למנהל ואומרים שדורשים מהם יותר מדי. בעיר יש הורים מאוד מגוננים, והסיפור הוא לגרום להם לשחרר, לתת לבית הספר לעבוד.”

תיאור זה מחדד כיצד טראומה קהילתית משמשת כוח המעצב את יחסי ההורים ובית ספר, ומגדירה את מרחב האפשרויות הלגיטימי. מגוננות יתר, הנובעת מדאגה כנה לשלום הילדים, מצמצמת את הלגיטימציה לדרישה, לאתגר ולמאמץ - רכיבים חיוניים בכל תהליך חינוכי המבקש לקדם מסוגלות ולטפח מצוינות. במציאות זו, כל מהלך שינוי עלול להתפס כאיום על היציבות הרגשית, והנהגת בית הספר נדרשת להשקיע אנרגיה רבה ביצירת אמון ובהצדקת עצם הדרישה, עוד בטרם עיסוק בשינוי עצמו.

בנוסף, הורים שחוו פינוי ונחשפו לאיכות החינוך במרכז פיתחו דרישות גבוהות ממערכת החינוך המקומית. דרישה זו, טובה כשלעצמה, מקשה על המנהיגות החינוכית הבית ספרית לקדם תהליכים הדרגתיים. מנהל תיכון באחד מאזורי הפינוי מתאר את הלחץ המתמשך שנוצר כתוצאה ממצב זה:

“הקהילה מלאה בביקורת, מלאה בציפיות ועומדת עם סטופר ביד. והרבה מאוד תלונות. יש לחץ כבד מצד הקהילה עלינו. על מה שעשינו ולא עשינו. אין משהו שאין עליו קובלנה. במובן הזה זה לחץ גדול שיושב על כתפי כולם.”

בהקשר זה, עלתה גם נקודת מבט ניהולית המדגישה את המתח בין צורכי שיקום מהטרומה לבין לחצים מערכתיים להציג הישגים מהירים. מנהלת בית הספר באחד מאזורי הפינוי מתארת את הדיסוננס שבו פועלים מנהלים לאחר המשבר:

“הלחץ המרכזי שאני מרגישה כמנהלת הוא שנחזור להיות יותר טובים ממה שהיינו לפני המלחמה... יש הרבה מה לשקם ולבנות... ואז יש את הדיסוננס הזה של לבנות ולשקם אל מול הקושי והאתגר הגדול במציאות, והרצון של כל מיני גופים להחזיר אותנו להיות משהו אטרקטיבי מאוד, שימשוך מה שנקרא אוכלוסייה חזקה... הם רואים את בית הספר בתור משהו נדלני.”

דבריה מדגישים כיצד על הקהילות המקומיות שעברו פינוי מופעל לחץ, מצד שלל גורמים, “לדלג שלבים” ולהוביל שינוי בטרם נבנו מחדש יסודות המערכת החינוכית. במציאות זו, מנהלים עשויים

להתקשות לקבל לגיטימציה לעצור, לשקם ולבנות יסודות, ונדרשים להוביל תהליכי שינוי בעודם עדיין מנסים לבנות את קומת הבסיס.

במצטבר, טראומה, חוסר אמון ומוגנות-יתר פועלים ככוחות שמארגנים את היומיום הבית-ספרי וקובעים את גבולות האפשר של שינוי. הם משפיעים על קצב קבלת ההחלטות, על נכונות להציב דרישות, ועל האופן שבו מהלכי עומק מתורגמים או נבלמים בשטח. בתוך הקשר זה, הובלת שינוי חינוכי נבחנת ביכולת לייצר שינוי תודעתי, הן בקרב הצוות החינוכי והן בקרב ההורים, לכך שדרישה, אתגר ומאמץ הם אלמנטים חינוכיים לגיטימיים ובטוחים.

1.4 עייפות מרפורמות, חוסר אמון בשיח השינוי וחסמים תודעתיים של הצוותים

לבסוף, עלתה תמה של עייפות עמוקה משיח השינוי עצמו. מרואיינים רבים תיארו מערכת שבה אנשי חינוך חוו שורה ארוכה של רפורמות ויוזמות שינוי, אשר לא הובילו לשיפור משמעותי בחוויית ההוראה והלמידה, ולעיתים אף הגבירו תחושות של עומס וחוסר תוחלת. מנהל לשעבר תיאר זאת כך:

“המערכת הזו שבעה מרפורמות ומרצון לשנות שרק הפילו תיקים על הצוותים ולא יצרו אימפקט חיובי. מורים אומרים: הנה הגיעה המנהלת הזו שתפיל עלינו עוד עבודה ביולי אוגוסט.”

בתוך הקשר זה, שינוי נתפס פחות כמהלך מקצועי מתפתח ויותר כטריגר לחשדנות ולהתגוננות. מורים ותיקים תוארו כמי שפיתחו מנגנוני הגנה תודעתיים, מתוך ניסיון מצטבר של יוזמות שלא החזיקו לאורך זמן. מנהלת לשעבר ומלוות מנהלים בהווה הוסיפה:

“החסמים העיקריים לא באמת קיימים אלא הם יושבים בתודעה. מורה אולף לזה ש'ההצלחה שלי היא ההצלחה שלהם בבגרויות'... מדובר בחסמים עצמיים, וזה סוג בלתי נסבל של חסמים. החסמים העצמיים האלה שיושבים על מסוגלות עצמית של המורה, מסוגלות צוותים, יכולת לדמיין תמונת עתיד. כדי להוביל שינוי צריך לטפל בחסמים האלה וזה דורש הרבה עבודה.”

דברים אלו מתחברים לאופן שבו תבניות העבודה הבית-ספריות מעצבות בפועל תפקיד מורי מצומצם, הנשאב לשוטף תפעולי ואינו מותיר מרחב לעשייה חינוכית עמוקה. מלווה חינוכית של רשות אזורית מתארת זאת כך:

“המחנכת טובעת בתוך שוטף. אין לה זמן להגיד את דעתה, אין לה זמן לעסוק בחינוך... כל הזמן מחפשים את האחראי, את האשם.”

דבריה מחדדים כיצד תרבות של פיקוח, בקרה וניהול-יתר מצמצמת יוזמה מקצועית ומקבעת תפיסה של המורה כמבצע הנחיות, ולא כדמות חינוכית יוזמת, חושבת ומובילה.

לתפיסה זו מצטרף ניתוח שמצביע על שורשי הקיבעון כבר בביוגרפיה המקצועית של המורים עצמם. מנהל בית ספר סיפר על החוויה שלו בעבודה מול מורים ותיאר כיצד דפוסי ההוראה משוכפלים לאורך זמן:

“המורים למדו ללמד מאיך שהמורים שלהם לימדו אותם מא' עד י"ב... גם מי שנחשף למשהו

אחר, בכניסה לבית הספר - המבנה דוחף אותך לעשות את אותו הדבר. " לדבריו, גם מורים בעלי תפיסות חינוכיות מתקדמות מתקשים ליישם אותן בפועל, משום שההקשר הארגוני והמבני מושך אותם חזרה לדפוסים מוכרים ובטוחים, שלא דורשים מהם להתאמץ ולקחת סיכונים.

עמדה זו מקבלת חיזוק נוסף מדברים שעלו ביחס לתרבות הארגונית של צוותי החינוך ולכוח האדם במערכת. אחד המרואיינים, מנהל בית ספר בנגב המערבי, תיאר את החסם האנושי כמרכזי במיוחד: "החסם העיקרי הוא כוח אדם במערכת החינוך. קיבעון, הרגלים, תרבות ארגונית של צוות זה חסם מאוד משמעותי. לגרום לצוות להכניס מוטיבציה לשינוי זה דבר מאוד קשה... חוסר המוכנות של מורים לספוג שינוי היא גורם אולי הכי משמעותי. להכניס מורים חדשים ולקלוט אותם לתוך השינוי זה כבר קל יותר."

במבט מצטבר, העייפות משיח השינוי מתבררת כתוצר של שילוב בין ניסיון מקצועי מצטבר, שחיקה של תחושת המסוגלות, ותרבות ארגונית שמקשה על פריצת דפוסים קיימים. חוסר האמון שנוצר הוא כפול: הוא מופנה כלפי חוץ - אל המערכת, השיח והרפורמות - ובוֹזֵמנית מופנה פנימה, כערעור על היכולת האישית והקולקטיבית של הצוותים להוביל שינוי משמעותי. במציאות זו, שיח השינוי נתפס פחות כהזדמנות להתחדשות, ויותר כגורם נוסף שמזמין זהירות והתנגדות, תנאים המקשים במיוחד על הנעת תהליכי עומק בתוך מערכת החינוך.

1.5 משרד החינוך: גורם מעכב, נייטרלי, מאפשר או שותף לשינוי?

מן הראיונות עולה תפיסה אמביוולנטית ביחס להתנהלות ההיררכית והבירוקרטית של משרד החינוך. מצד אחד, הוא מתואר כגורם שמגביר עומס, בירוקרטיה והיצמדות לתבניות קיימות; מצד שני, חלק מן המרואיינים מערערים על הדימוי של המשרד כגורם שעוצר שינוי בפועל, ומצביעים על פער בין תפיסתו הסימבולית לבין כוחו האמיתי בשטח.

מנהלת בית ספר לשעבר ומלווה מנהלים בהווה הציגה עמדה חדה בהקשר זה, כשהיא מערערת על ההנחה שמפקחים הם חסם מרכזי לשינוי:

"משרד החינוך הוא חסם שלא באמת קיים. הוא לא באמת חסם. אם המפקחים מרגישים שהם שותפים הם ידאגו שיהיה תקציב, הם ידאגו לתת מעטפת שצריכים. משרד החינוך הוא פקטור חשוב מאין כמוהו. אני לא מכירה מפקח שיעצור מנהל עם אג'נדה."

בדבריה, המראויינת מסיטה את מוקד האחריות מן המשרד אל הזירה הבית-ספרית עצמה, וטוענת כי גם בתוך מסגרת רגולטורית קשיחה יחסית, מנהלים בעלי כיוון ברור יכולים להניע שינוי. בכך, המשרד נתפס לא בהכרח ככוח חוסם אקטיבי ויותר כרקע שמולו צריך ללמוד איך לפעול וכיצד לרתום אותו.

עמדה זו אינה בהכרח סותרת את הביקורת שנשמעה מצד מרואיינים אחרים, אלא מדייקת אותה. מלווה של ראשות אזורית באחד מאזורי הפינוי הצביעה על הממד הבירוקרטי בחוויה של מנהלי בית ספר כגורם מתיש במיוחד:

“יש היררכיה מאוד ברורה יחד עם משימות בלתי נגמרות. זו התשה בירוקרטית, לפעמים אפילו משפילה. את רוצה לעשות עבודה טובה, אבל לא מאפשרים לך לעשות עבודה טובה.”

עם זאת, לצד הביקורת, עלתה גם תפיסה פרגמטית יותר של המשרד כגוף שניתן לרתום לשינוי בדיעבד, כאשר הוא כבר מתרחש בשטח. איש חינוך שראיינו הדגיש כי הצלחה בשינוי מערכת תלויה ביכולת של בתי הספר והרשויות לפעול, ולחבר בדיעבד את המשרד להצלחות מוכחות: “להצליח לעשות מה שאת רוצה ולרתום אותם [את המשרד] בדיעבד. הם צריכים לדעת שזו הצלחה ושהם חתומים עליה.”

תפיסה זו של רתימת משרד החינוך להצלחות מוכחות בשטח חוזקה מספר פעמים במהלך הראיונות, בין היתר כאשר נאמר כי: “אני חושבת שלכולם יש כוונות טובות. גם משרד החינוך רוצה שיהיה חינוך טוב. כולם רוצים להצטרף להצלחות.”

בהקשר זה, עולה מהשטח כי תפקידו של המשרד אינו להניע או ללוות תהליכי שינוי מורכבים, אלא להכיר בהם, לאפשר אותם מבחינה רגולטורית ולעיתים לספק להם לגיטימציה לאחר מעשה. שינוי, לפי תפיסה זו, אינו מתרחש באמצעות המשרד, אך גם אינו חייב להיבלם על ידו, כל עוד הדבר נעשה בתיאום עם הגורמים הרלוונטיים.

סיכום פרק 1

פרק זה ביקש להבין מדוע שינוי במערכת החינוך הפורמלית נתקל שוב ושוב בקשיים, גם כאשר קיימים רצון, ידע ומחויבות עמוקה מצד אנשי החינוך. הממצאים מצביעים על כך שהקושי אינו נובע מגורם יחיד, אלא מהצטברות של חסמים מבניים, ארגוניים ותודעתיים: תבניות וסדירויות מקבעות, עומס ושחיקה, השפעות מתמשכות של טראומה קהילתית, מגוונות יתר מצד הורים ולחצים להישגים מיידיים, לצד עייפות עמוקה משיח השינוי עצמו. בתוך כל אלה דנו גם בתפקודו של משרד החינוך כגורם שדרישותיו מכבידות על מערכת שרוצה להשתנות.

במבט על, פרק זה מראה כי שינוי במערכת החינוך הפורמלית לא נבלם בהכרח בהתנגדות גלויה, אלא באמצעות אופי המערכת הבית ספרית והמבנים הארגוניים והתודעתיים שמאפיינים אותה. הבנה זו מאפשרת מעבר לשאלה הבאה: אם אלה הם החסמים העמוקים, מי כן מצליח להוביל שינוי, באילו תנאים, וכיצד ניתן לבנות מנגנונים שמאפשרים שינוי בר־קיימא בתוך המערכת? שאלה זו תעמוד במוקד הפרק הבא.

פרק 2: הובלת שינוי בתוך המערכת - מי, איך, ובאילו תנאים?

בעוד פרק 1 עסק בחסמים המבניים, הארגוניים והתודעתיים שמקשים על שינוי במערכת החינוך הפורמלית, פרק זה מתמקד בשאלה המשלימה: כיצד, למרות חסמים אלו, כן מתרחשים תהליכי שינוי בתוך המערכת. ממצאי הראיונות מצביעים על כך ששינוי הוא פועל יוצא של מארג תנאים ומנגנונים ארגוניים, אשר יחד מאפשרים תנועה בתוך מערכת שמטבעה נוטה לסטטיות. בלב מארג זה ניצב המנהל, אך סביבו נדרשת מעטפת רחבה של ליווי, קהילות מקצועיות, שינוי תבניות עבודה, גיבוי רשותי ויכולת לעבוד עם התנגדויות כחלק אינהרנטי מהתהליך.

2.1 המנהל/ת כציר השינוי: מנהיגות, שפה תיאורטית ויכולות ניהול

כמעט כל המרואיינים, ללא יוצא מן הכלל, סימנו את מנהל בית הספר כציר המרכזי שממנו שינוי יוצא לדרך, או שבו הוא נבלם. שינוי נתפס כמהלך שאינו יכול להתרחש מעל הראש של המנהל, ומחייב גם את ההובלה שלו, וגם את נגישותו לכלים ניהוליים מתאימים. מלוות תהליכי שינוי בבתי ספר ניסחה זאת כך:

"מנהל בית הספר הוא גיים צ'יינג'ר. ברצונו יקרה, ברצונו לא יקרה. כשעושים שינוי מי שמוביל אותו צריך להיות מנהיג חינוכי. אדם שיודע לרתום, לייצר שיתופי פעולה... זה דורש כוחות מנהיגותיים פר אקסלנס. דמות המפתח פה הוא מנהל בית ספר. הוא נמצא בציר המרכזי. הוא בונה את תכניות העבודה, הוא אומר לאן הולכים. אם הוא לא ירצה - לא יקרה. אין סיכוי שמהו יקרה מעל הראש שלו. יש מנהלים כאלה, הם לא רבים. הבשורה הטובה היא שניתן, בתמיכה נכונה למנהל בית ספר, אם מזהים את זה טוב, לטפח את זה".

מן הראיונות עולה כי תנאי יסוד להובלת שינוי חינוכי הוא שהמנהל נדרש להחזיק שפה תיאורטית עמוקה וברורה, כלומר לחזון שמגובה בתיאוריות ובפרקטיקה, המאפשרת לו להבין מה הוא מבקש לשנות, מדוע, וכיצד. ללא שפה כזו, שינוי נותר אוסף של יוזמות מנותקות, שאינן מצטברות לכדי מהלך קוהרנטי. איש חינוך שראינו מנסח זאת באופן חד:

"כדי שבית הספר ישתנה למנהל צריכה להיות שפה תיאורטית עמוקה. נניח, בית הספר רוצה להשתנות לכיוון של מצוינות - אז הוא צריך לדעת לדבר את השפה הזו. אם אני רוצה ליצור ילד שהוא לומד עצמאי - אני צריך את השפה הזו. הרבה בתי ספר מדלגים על השלב הזה, על השלב של לייצר שפה לשינוי."

שפה תיאורטית מעניקה למנהל מצפן: היא מאפשרת לנסח כיוון ברור, לייצר עקביות בין החלטות, לתעדף מהלכים ולגייס צוותים וקהילה סביב רעיון משותף. אך מן הממצאים עולה כי שפה, עמוקה ככל שתהיה, אינה מספיקה כשלעצמה. כדי להוביל שינוי בתוך מערכת מורכבת, המנהל נדרש לשלוט גם במיומנויות ניהול כפרופסיה מקצועית בפני עצמה.

פער זה עלה באופן חד בדבריה של מנהלת לשעבר שראיינו, המתארת את המעבר שלה מניהול בהייטק לניהול בית ספר:

“אצל המנהלים המצב יותר חמור. במנדל, שנה שלמה לימדו אותנו איך להיות מנהיגים חינוכיים. אני שאלתי מתי מלמדים מנהלים לנהל? בהייטק למדתי 15 שנה לנהל. פה לא צריך. זה שלב קריטי להובלת שינוי: טכנית להראות איך מנהלים. יש ציפייה שהמנהלים ידעו מה לעשות, אבל לא מדברים איתם על זה. ניהול כפרופסיה לא קיים במערכת החינוך. אני בהייטק ניהלתי מיליוני דולרים, אבל התפקיד הכי קשה שעשיתי זה לנהל בית ספר.”

דבריה משרטטים הזדמנות מרכזית להאצת שינוי במערכת החינוך. הציפייה ממנהלים להוביל תהליכים ארגוניים, קהילתיים ותודעתיים רחבי-היקף ממקמת את התפקיד הניהולי כעמוד תווך של השינוי החינוכי. כאשר התפקיד מלווה בהכשרה ניהולית סדורה ובפיתוח מיומנויות של ניהול משאבים, זמן, אנשים ותהליכים, נוצר בסיס מקצועי המאפשר להחזיק שינוי לאורך זמן.

מעבר לשפה התיאורטית ולהכשרה הניהולית, עלה בראיונות ממד נוסף של דמות המנהל כסוכן שינוי: הממד החתרני. מנהלת מחלקת חינוך שראיינו מצביעה על כך שהובלת שינוי בתוך מערכת היררכית ומקובעת מחייבת את קיומה של עמדה עצמאית שאינה מתיישרת אוטומטית עם ציפיות המערכת:

“כדי להוביל שינוי צריך מנהל שהוא פורץ דרך, חתרון, שלא רוצה לרצות את המערכת אלא מבקש לאתגר אותה.”

דבריה מדגישים כי שינוי חינוכי אינו מתרחש מתוך ציות מלא, אלא מתוך נכונות לחרוג, לפרש מחדש הנחיות, ולעיתים לפעול במרחב האפור שבין מה שנדרש פורמלית לבין מה שנדרש חינוכית. בהקשר זה, המנהל כסוכן שינוי נדרש להחזיק מורכבות: לדעת מתי לשתף פעולה ולציית, ומתי לסטות ולאתגר את דרישות המערכת. תכונה זו נתפסה על ידי המרואיינים כאחד הגורמים המבדילים בין בתי ספר שמצליחים לייצר תנועה לבין כאלה שנותרים קפואים במקומם.

2.2 ליווי מנהלים ונוכחות בתוך בית הספר

מן הממצאים עולה בבירור כי גם מנהלים בעלי חזון, שפה תיאורטית וכלי ניהול אינם יכולים להוביל שינוי לבדם לאורך זמן. הובלת שינוי בתוך מערכת החינוך הפורמלית מתוארת כהליך שוחק, רווי התנגדויות, עומס ובדידות, ולכן דורשת מערכת ליווי ותמיכה מתמשכת. איש חינוך המלווה מנהלים בהובלת תהליכי שינוי מדגיש כי צוואר הבקבוק של שינוי אינו ברמת הרעיון, אלא ביכולת להחזיק תהליך לאורך זמן בתוך היומיום הבית-ספרי:

“רוב העבודה שלי היום זה לא לדמיין בית ספר חדש, אלא לעזור לבתי ספר להשתנות מבפנים. מנהלים חנוקים, אין להם מטה, אין אנשים שפנויים להוביל שינוי. מנהל בלי ליווי פשוט לא יכול להחזיק את זה.”

בדבריו מתוארת מציאות שבה המנהל נדרש להוביל תהליכי עומק, בין אם זה שינוי תבניות, עבודה עם התנגדויות, בניית שפה משותפת ואמון, וכל זה תוך כדי ניהול שוטף אינטנסיבי. בהיעדר ליווי, השינוי נדחק לשוליים או מתמסמס אל מול הדחוף.

מרואיניים הבחינו באופן ברור בין ליווי חיצוני מרחוק לבין נוכחות ממשית בתוך בית הספר. אותו מראויין מתאר מודל של ליווי הכולל שלושה רכיבים משלימים:

“אני מאמין במודל שכולל קהילת מנהלים, ליווי אישי למנהל, ונוכחות של המלווה בתוך בית הספר. לא יועץ שבא פעם בחודש, אלא מישהו שנמצא שם, עובד איתך, ועוזר לדברים לקרות.”

הדגש על נוכחות בתוך בית הספר חוזר בדבריהם של מרואיניים נוספים. נוכחות כזו מאפשרת תרגום מתמיד בין תפיסה לבין פעולה, זיהוי חסמים בזמן אמת, והתמודדות עם התנגדויות תוך כדי תנועה. היא גם מפחיתה את תחושת הבדידות הניהולית, שעלתה כגורם מעכב מרכזי: “המנהל נמצא לבד בין כל השכבות של המערכת. למעלה דורשים, למטה מצפים, ואין מי שמחזיק איתו את המורכבות”. בהקשר זה של התמודדות עם מורכבות התפקיד, קהילות מנהלים תוארו כמרחב קריטי ללמידה וחיזוק. המטרה של קהילה זו היא להוות מסגרת שיש בה גם תמיכה רגשית אל מול אתגרי היום-יום, וגם זירה לפיתוח שפה מקצועית משותפת, לשיתוף בדילמות וללמידה מקולגות. כפי שהדגישו מרואיניים רבים, שינוי אינו מתרחש דרך אייג'נסי של יחידים, אלא דרך אייג'נסי של קבוצות.

2.3 שינוי מבני, תבניות וסדירויות

מן הממצאים עולה כי אחד המנופים המרכזיים, ולעיתים המוזנחים ביותר, להובלת שינוי חינוכי בתוך המערכת הוא השינוי המבני: שינוי התבניות והסדירויות שמארגנות את חיי היום-יום של בית הספר. מרואיניים רבים הדגישו כי שינוי רעיוני, פדגוגי או תודעתי שאינו מגובה בשינוי מבני, מתקשה להתקיים לאורך זמן ונוטה להישחק בתוך עומס השוטף.

איש חינוך ומלווה מנהלים מתאר את הפער הזה כבעיה מערכתית עמוקה:

“רוב מי ש[מנסה לעשות שינוי] בתוך מערכת החינוך לא מבין את הנושא של סדירויות, לא מבין את קצב החיים של בית הספר, מה אפשר לעשות, איך מייצרים את המבנים הארגוניים שדרכם שינוי באמת קורה.”

בדבריו מתוארת מציאות שבה גם כאשר קיימת כוונה לשינוי, היא נתקעת בשכבת הביצוע: מערכת השעות, חלוקת התפקידים, מנגנוני ההערכה והזמן המוקצה לצוותים אינם משתנים, ולכן הפרקטיקה נותרת כשהייתה והשינוי לא מקבל תוקף. בהקשר זה יש להבין שינוי לא כמהלך תוספתי (של פדגוגיה, תוכן או הון אנושי) אלא כארגון מחדש של מה שכבר קיים. איש חינוך מדגים כיצד שינוי תבניתי מגלם תפיסה חינוכית באופן קונקרטי:

“בתל אביב פעלנו לשינוי התבניות. זה מאוד קשה כי זה שינוי רדיקלי. כולם נגד זה. המנהלים המורים ההורים המנהל משרד החינוך. כולל האנשים שרוצים לראות שינוי. זה דבר טבעי להתנגד לשינוי. לכן הפעולות צריכות להיות רדיקליות. דוגמא לשינוי רדיקלי: לשנות את כל

שיטת ההערכה משיטה שהיא מדרגת שופטת ויוצרת תחרות - שזו שיטה שפועלת נגד כל מטרות החינוך כי היא מדכאת למידה - להעביר אותה לשיטה אישית, שכוללת רפלקציה."

דוגמה זו מדגישה הן את מרכזיותן של הסדירויות בלב המערכת הבית-ספרית והן את הקושי המשמעותי הכרוך בניסיון לשנותן. סדירויות הן המנגנון שמייצר שקט, סדר ויכולת תפקוד בתוך מערכת שמטבעה היא מורכבת וכאוטית, ולכן הן זוכות לאחיזה עמוקה מצד כלל השחקנים. ממילא, כל ניסיון לערער עליהן נתקל בהתנגדות רחבה. עם זאת, לא כל המרואיינים תפסו שינוי סדירויות כמהלך דרמטי בהכרח. לטענת חלק מהמרואיינים, שינוי תבנית אינו חייב להיות רחב או רדיקלי בהיקפו, אך הוא מחייב החלטה ניהולית מודעת לעגן ערכים ותפיסות חינוכיות בתוך סדירויות מחייבות. מרואיינים חזרו והדגישו כי שינוי של תבנית אחת, כגון הקצאת זמן אישי עם תלמידים, שינוי מבנה תפקידי או אופן ניהול הצוות, עשוי לחולל אפקט מערכתי רחב ומשמעותי. כך מתארת רות רוזנטל, מנהלת תיכון הר וגיא, את חשיבות הסדירויות:

"אני חושבת שזה מתחיל בראש ובראשונה בראש בהנהלת בית הספר שבעצם יוצרת את הסדירויות הנכונות מול השטח ומקפידה על דרכי עבודה ואוכפת את הדברים ונמצאת בשטח ונוכחת בשטח ונמצאת בשיעורים ונמצאת בשיחות עם הורים ורגישה לשטח... אני חושבת שהדבר המרכזי אם רוצים להוביל שינוי זה שיש בית ספר עם דרכי עבודה מאוד ברורות בזמן שגרה, ואז גם יותר קל לו להתמודד בזמני משבר".

בהקשר זה, מנהל בית ספר ממקם את השינוי החינוכי בלב הניהול הארגוני:

"מנהל בית ספר הוא מנהל מפעל. זה דורש מבנה ניהולי שתומך בפעולה החינוכית."

דבריו מחזקים את התפיסה שעלתה לאורך הראיונות: בית ספר הוא ארגון מורכב, ושינוי חינוכי מחייב ניהול מקצועי של משאבים, אנשים וזמן. כאשר המבנה אינו תומך במטרות הלמידה, המנהל נדרש לפעול בניגוד לזרם, מה שמגביר שחיקה ומצמצם את סיכויי ההטמעה של שינויים.

בסיכומו של תת-פרק זה, ניתן לומר כי הובלת שינוי בתוך מערכת החינוך הפורמלית מחייבת מעבר מתפיסה של יוזמות מקומיות לתפיסה של שינוי במבנה הארגוני ובסדירויות שלו. שינוי בר-קיימא מתרחש כאשר תבניות, סדירויות ומבנים מותאמים לתפיסה החינוכית, ולא כאשר התפיסה מנסה לשרוד בתוך מבנה שאינו תומך בה. מכאן נובע הצורך לבחון לא רק מה רוצים לשנות, אלא איך בנוי המרחב שמבקש להשתנות.

2.4 קהילות מורים כאמצעי לבניית יכולת (Capacity) ותחושת סוכנות (Agency)

מן הממצאים עולה כי קהילות מורים ממלאות תפקיד מרכזי בהובלת שינוי במערכת החינוך הפורמלית, והדבר דורש הכשרה ייעודית ויצירת מרחבי מפגש והתנסות. המרואיינים הדגישו כי לקהילות מורים יש תפקיד כפול: ראשית, הן מחזקות את המורים כיחידים הפועלים בתוך מערכת שוחקת ומאתגרת, ושנית, הם כלי שבאמצעותו ניתן לקדם תהליכי שינוי עמוקים בתוך בית הספר.

יזם חינוכי-חברתי שראיינו מסביר: "כשמורה יחיד שנכנס, מה שנקרא נזרק למערכת - זה ממש מצב טראגי. כמעט חסר סיכוי עבור מורה כזה לשרוד במערכת בצורה שהוא רוצה לעשות חינוך". תיאור זה מחדד נקודת מוצא קריטית: מורה הפועל כיחיד בתוך מערכת עמוסה, היררכית ומקובעת, מתקשה להחזיק תפיסה

חינוכית לאורך זמן. בהקשר זה, קהילת המורים נתפסת כתנאי יסוד ליכולת פעולה חינוכית. כפי שמוסיף אותו יזם:

“אני חושב שלקהילה, שהיחיד הוא חלק ממנה, יש יכולת מאוד מאוד גדולה להיות סביבה תומכת - גם כלפי ההתמודדות המשותפת עם האתגרים, וגם כלפי היכולת לייצר שפה מערכתית חדשה.”

מן הממצאים עולה כי קהילות מורים אפקטיביות מייצרות בדיוק מרחב זה: הן מאפשרות למורים לעבור ממצב של הישרדות אישית למצב של פעולה קולקטיבית, שבו נבנית שפה משותפת, מתפתחת פרקטיקה מקצועית, ונוצרת תחושת מסוגלות והשפעה. קהילה כזו פועלת כרשת תמיכה וכמנגנון מקצועי המאפשר למורים להחזיק שינוי לאורך זמן ולפעול בתוך המערכת מבלי להיבלע בה. מן הממצאים עולה גם חשיבות הלימוד של קהילות המורים:

“כדי להוביל שינוי צריך להתחיל ללמוד, לקחת חודשיים שלושה ולהתחיל ללמוד. זה אומר להוציא את האנשים מתוך היומיום שלהם. אנשים שעובדים בחינוך הם סקרנים ואוהבים ללמוד. את הסקרנות הזו צריך להעיר. ללכת ללמוד, לפתוח את הראש, ומתוך הלמידה הזו להתחיל ליצור... מתוך תהליך הלמידה להצמיח את מה שנוכח. לא להביא פתרונות מלמעלה אלא לתת לשטח לנסח מה נכון.”

קהילות מורים משמשות אפוא כתשתית אסטרטגית להובלת שינוי. עם זאת, המרואיינים הבחינו בין קהילות מורים כפורמט לבין קהילות מורים כמנוע שינוי. מרואיין שדיברנו איתו, יזם חינוכי, מתאר ניסיון שבו קהילות מורים היו פלטפורמה חשובה לצמיחה מקצועית, אך לא הצליחו לחולל שינוי מערכתי:

“הקהילות היו מדהימות, עם תוכן, פרקטיקות, חיבור עמוק בין האנשים, והייתה שם התפתחות אמיתית של מורים. אבל הן לא שינו את התבניות בבית הספר.”

דבריו מדגישים כי קהילות מורים, גם כשהן מיטיבות ומחזקות, אינן מחוללות שינוי כשלעצמן אם קיומן אינו נמצא בתוך הקשר רחב יותר של שינוי המבנים והסדירויות הבית ספריים. בהיעדר חיבור כזה, קהילת המורים עלולה להפוך לאי של מצוינות בתוך מערכת שאינה משתנה.

מנהלת בית ספר לשעבר שהובילה תהליכי שינוי מעניינים בבית ספרה מחדדת את החשיבות של חיבור הצוות למטרה החינוכית ואת האופן בו הדבר נעשה:

“אם הצוות לא מחובר לשינוי שאני רוצה להוביל, אז אין שינוי. כל מה שאני דורשת מהצוות לחנך אליו - הוא עובר את זה קודם כל בעצמו. אם אני רוצה לפתח תלמיד שהוא לומד עצמאי אז אני צריכה לפתח מורים עצמאים קודם. הדרכה היא מוטיב קריטי.”

הדגש על תרגול, התנסות ולמידה מתוך עשייה חוזר גם בדבריהם של מרואיינים נוספים. קהילה מפתחת תחושת סוכנות כאשר המורים אינם רק מדברים על שינוי, אלא מתנסים בו בפועל: מתרגלים פרקטיקות חדשות, מקבלים משוב, צופים זה בזה, ונעים בין ניסוי, כישלון ולמידה.

מן הממצאים עולה כי קהילות מורים אפקטיביות מאופיינות בכמה תנאים מצטברים: חיבור ברור לחזון ולשפה הבית-ספרית, זמן ייעודי במערכת השעות, ליווי מקצועי איכותי, והכרה של מנהל או מנהלת בית

הספר בקהילה כמרחב השפעה שיש לו חלק בעיצוב דמותו של בית הספר. כאשר תנאים אלו מתקיימים, ובהינתן שינוי הסדירויות הנדרש, קהילות מורים הופכות ממסגרת מקצועית תומכת למסגרת מחוללת שינוי.

2.5 שילוב טופ־דאון ובוטום־אפ: תפקיד הרשות ומשרד החינוך בהובלת שינוי

הממצאים מצביעים על כך שהובלת שינוי חינוכי אינה יכולה להתבסס על מקור סמכות אחד בלבד. מהלכים המונחתים מלמעלה נתפסים לעיתים ככפייה נוספת, בעוד שיוזמות מקומיות שאינן זוכות לגיטימציה מערכתית מתקשות לשרוד לאורך זמן. שינוי בר־קיימא מתרחש, כפי שתיארו המרואיינים, דווקא במרחב שבין השניים: כאשר מתקיים שילוב בין משאבים וגיבוי מלמעלה (משרד החינוך, הרשות) לבין יוזמה ויכולת ביצוע מלמטה (בית ספר וקהילות).

הרשויות המקומיות והאזוריות עלו בעקביות כגורם מפתח במרחב זה. רשות חזקה אינה מחליפה את בית הספר ואינה מגדירה עבורו את התוכן החינוכי, אך יש לה תפקיד קריטי בקידום מהלכי שינוי. כך מתאר זאת מנהל אגף חינוך באזורי הפינוי:

"לרשות יש תפקיד ענק. בסוף שינוי בחינוך זה סיפור רשותי. לרשויות יש הרבה יתרון. אלף, הכסף אצלנו. בית, אני רואה תלת מימד: אני רואה מוסדות של רווחה, אני רואה את הבלתי פורמלי. אני רואה גורמי ממשלה, אני רואה פילנתרופיה. אני יכול להביא לשולחן את כל השחקנים".

לרשות, לשיטתו, יש יתרון עצום משום שהיא רואה את המעשה החינוכי בתוך ההקשר הרחב של כלל חיי הילד והקהילה, ולפיכך, בעבודה נכונה, יכולה לרתום את כל השחקנים הרלוונטיים למהלכי שינוי. בנוסף, רשות חזקה מייצרת שפה משותפת, מאפשרת מרחב ניסוי, ומעניקה לגיטימציה למנהלים לפעול באומץ גם כאשר התוצאות אינן מיידידות. כך תיארה זאת מנהלת אגף חינוך באחד מאזורי הפינוי: "הרשות צריכה לתת גב לתהליכים אמיצים... הרשות העניקה לי [כמנהלת לשעבר] כל מיני משאבים להוביל דברים." אותה מרואיינת המשיכה ותיארה את תפקידה כמנהלת אגף חינוך כמי שאחראית ליצור חיץ בין משרד החינוך ובין המנהלים בשטח: "ואחרי כל זה צריך לשכנע את המפקחים לזוז הצידה. אני כל הזמן במאבק של איך להזיז אותם, שיהיו איתנו או שישחררו".

נקודה מרכזית נוספת שעלתה היא הצורך להבחין בין ציות לנהלים לבין עבודה יעילה עם המערכת. מנהלים שמצליחים להוביל שינוי אינם פועלים בהכרח ובאופן מוחלט מחוץ למערכת, אך גם אינם פועלים מתוכה באופן פסיבי. הם לומדים לדבר את שפת המערכת כלפי מעלה (יעדים, תכניות עבודה, מדדים) ובמקביל שומרים על נאמנות עמוקה לצרכים הקהילתיים והחינוכיים של בית הספר. יכולת זו, לתווך בין רמות שונות של רציונל ודרישה, התבררה כאחד המאפיינים הבולטים של הובלת שינוי אפקטיבית. ככלל, המרואיינים הדגישו כי השאלה אינה האם שינוי צריך לבוא מלמעלה או מלמטה, אלא כיצד נבנית בין השטח ובין הרשות ומשרד החינוך תשתית של אמון, שפה משותפת, ולפיכך - חופש פעולה.

בסיכומו של פרק זה עולה כי הובלת שינוי בתוך מערכת החינוך הפורמלית אינה תלויה במהלך יחיד או בדמות אחת, אלא ביכולת ליצר מארג מתואם של הנהגה, מבנים, ולמידה משותפת. שינוי מתרחש כאשר מנהלים מצוידים בשפה, בכלים ובגיבוי לפעול, כאשר קהילות מורים מחזיקות את המעשה החינוכי כפרקטיקה קולקטיבית, וכאשר הרשות והמשרד החינוך מייצרים מרחב שמאפשר שינוי.

פרק 3: שינוי תודעתי בקרב כלל השחקנים (מנהלים, צוותים וכלל הקהילה)

הממצאים מצביעים על כך שהובלת שינוי חינוכי אינה יכולה להסתפק בשינויים מבניים, ארגוניים או תפעוליים בלבד. לצד שינוי תבניות, סדירויות ומנגנוני ניהול, נדרש שינוי עמוק באופן שבו שחקנים שונים במערכת (קהילה, מורים ומנהלים) תופסים את בית הספר, את תפקידם בו ואת יחסי הגומלין ביניהם. שינוי זה הוא תודעתי במהותו, מתרחש לאורך זמן, ואינו ניתן לקידום רק באמצעות רפורמות או כלים טכניים.

3.1 שינוי תפיסת הקהילה: שותפות ובנייה מחודשת של אמון

אחת התמות המרכזיות שעלו היא האופן שבו הקהילה, ובעיקר ההורים, תופסת את בית הספר. במקרים רבים, בית הספר נתפס כספק שירות חינוכי, שתפקידו לספק תוצאות, להגן על הילדים ולפנות את ההורים לשגרת חייהם. תפיסה זו מייצרת יחסי לקוח-ספק, שבהם כל חריגה מהציפיות נתפסת ככישלון, וכל ניסיון לשינוי שמערער על המובן מאליו הוא סכנה פוטנציאלית. איש חינוך שראינו מתאר ניסיון מודע לשנות תפיסה זו:

“צריך לשנות את התחושה שבית הספר הוא ספק. בית הספר הוא שותף של ההורים לתהליך החינוכי שהילד עובר. אלה שני כוחות שצריכים לפעול יחד. זה שינוי תודעתי עמוק, וזה אולי הדבר הכי קשה לעשות.”

שינוי זה דורש יותר מאשר הצהרות פורמליות. הוא נוצר דרך יצירת שגרות של שותפות: שיח רציף, שקיפות, והבהרה של גבולות ואוטוריטה מקצועית. מלווה פדגוגית שראינו מדגישה כי שותפות נכונה צריכה להלך על חבל דק בין סמכות הורית לסמכות בית ספרית: “ההורים הם שותפים שלנו [של בית הספר], אבל עם גבולות. אנחנו האוטוריטה המקצועית. שותפות לא אומרת שהכול פתוח, אלא שיש אמון וכבוד לתפקיד של כל אחד.”

שותפות זו היא אתגר משמעותי כשלעצמו, המחריף במיוחד באזורי הגליל והנגב המערבי, שבהם פועלות קהילות המאופיינות בחוסר אמון עמוק. עבור רבות מהן, המערכות - כולן - אכזבו בעבר; ילדיהן חוו תקופות פינוי שטלטלו את כלל היבטי חייהם, וההורים עצמם התמודדו עם לחץ וחרדה מתמשכים. בתוך מציאות זו בית הספר נדרש לנהל תהליך ארוך ומתמשך של בניית אמון מחדש, במציאות שבה 'אמון' הוא משאב שנמצא בחסר.

3.2 בית הספר כעוגן קהילתי וכמנוף להובלת שינוי

תפיסת בית הספר כעוגן קהילתי מתבררת בממצאים כתנאי מרכזי ליכולת להוביל שינוי חינוכי בר-קיימא. מרואיינים הדגישו כי בהקשרים של הגליל והנגב המערבי, שבהם האמון במערכות נשחק והקהילה חוותה טראומה עמוקה, שינוי שאינו נשען על שותפות עם הקהילה מתקשה להחזיק לאורך זמן. הממצאים מבהירים כי חיבור לקהילה הוא תהליך מורכב הדורש הגדרה מתמדת של פתיחה וסגירה של גבולות. יש בכך אתגר גדול, כפי שמציג מנהל בית ספר בנגב המערבי:

“זה בית ספר שמשרת קהילה ולא קהילה שמשרתת בית ספר. מי שלומד בבית הספר זה ילדי הקהילה ולכן לקהילה יש זכות להביע את דעתה ביחס למה שקורה בבית ספר. עם זאת המילים היפות האלה מתגלות במלא אתגרים בחיי היום-יום - מתי אני משמיע את הקול שלי ומתי אני כופה את הקול שלי? וזה גבולות מאוד דקים. אני חושב שלקהילה חייב להיות קול בתוך בית הספר... בית הספר צריך לשקף את הערכים שהקהילה מאמינה בהם.”

דבריו של המנהל מחדדים כי כאשר מערכת היחסים בין הנהלת בית הספר ובין הקהילה מתנהלת באופן מדויק וקשוב, היא הופכת למקור לגיטימציה, לגיבוי וליכולת להחזיק מהלכי עומק לאורך זמן. מרואיינת נוספת, מלווה פדגוגית של רשות אזורית, מצביעה על כך שניתוק בין בית הספר לקהילה עשוי להוות חסם ממשי לשינוי:

“היום בית הספר הוא מרחב מאוד סגור שלא מתכתב עם הקהילות... חוסר השותפות הזה יוצר בועה שהיא גם מאוד לא רלוונטית וגם שכשבת הספר רוצה להוביל שינוי, קשה לו לעשות זאת, כי הקהילה לא איתו.”

במובן זה, הקהילה אינה רק ההקשר שבתוכו מתרחש השינוי, אלא משאב פעיל שמאפשר אותו. באופן טבעי, תקופת המלחמה דרשה עבודה אינטנסיבית יותר על בניית שותפות ואמון. כך מתאר זאת מנהל אגף חינוך ברשות אזורית אשר ניהל בית ספר בראשית המלחמה:

“בזמן המלחמה היה יכול להיווצר משבר אמון מול ההורים. היינו במקום שחטף הרבה, הביטחון האישי היה מאוד קשה. אז פיתחנו פתרונות שהיו פתרונות אובייקטיביים. אני כמנהל כל יום, כל בבוקר וכל סוף יום, הייתי נמצא בתחנת ההסעים. בהתחלה זה היה מהמקום של להרגיע ולייצר ביטחון ודוגמא אישית. אח"כ כן שיחקנו עם הצוות הנהלה. הסגנית או הרכזת או היועצת. אבל בשלבים הראשונים שהיה ממש קשוח אז אני עשיתי את זה. וזה בנה אמון עם ההורים והרגיע את הרוחות. ועוד משהו שהרגיע זה שהזמנתי את ההורים פנימה. כל יום היתה ישיבת צ"ח (צוות לשעת חירום). בהתחלה זה היה רק פנימי אבל אז פתחתי והזמנתי הורים... אמרתי ליו"ר וועד הורים שידאג שלכל ישיבה יהיה נציג של ההורים שיתווך את הישיבה החוצה... גם שם הפעלתי את אותם עקרונות: שקיפות, שיתופיות, מציאת האנשים הנכונים שיכולים לעבוד איתך בדברים השונים, להוריד אגו. להבין שזה לא אני. זה לא הסיפור שלי. יש פה משימה גדולה יותר.”

דבריו מחדדים כי תפקודו של בית הספר כעוגן קהילתי מתגלה בעוצמה במיוחד במצבי קצה של אי-ודאות ופחד, שבהם נבחנת יכולתו לייצר ביטחון, נוכחות ואמון עבור הקהילה כולה. הנוכחות היומיומית, הבחירה להיראות, לשתף ולהזמין את ההורים אל תוך מרחבי קבלת ההחלטות, משמשים כהצהרה תודעתית: בית הספר אינו פועל מעל הקהילה או במקומה, אלא בתוכה ואיתה. פעולות אלו יצרו גם שקט תודעתי אצל ההורים וגם בנו תשתית של אמון שאפשרה להנהלת בית הספר להמשיך ולהוביל גם בהמשך מהלכים מורכבים. גם בדוגמא זו ניתן להראות כי האמון עם הקהילה הוא תנאי מוקדם לשינוי, ושהקהילתיות אינה ערך מופשט, אלא פרקטיקה שחייבת לבוא לידי ביטוי ביום-יום, באמצעות שקיפות, נוכחות וענווה. מקרה זה ממחיש כיצד בית ספר הפועל כעוגן קהילתי מצליח להפוך משבר להזדמנות לביסוס מנהיגות חינוכית, ולהניח יסודות שיאפשרו הובלת שינוי גם לאחר שהמצב החריג חולף.

3.3 שינוי תפיסת תפקיד המורה: ממבצע תכניות ליוצר, משפיע ואוטונומי

הממצאים מצביעים על כך ששינוי חינוכי מערכתי אינו יכול להתקיים ללא שינוי תודעתי עמוק בתפיסת תפקיד המורה. מרואיינים רבים תיארו פער מתמשך בין הציפייה ממורים להיות מחנכים, יוזמים ומובילי תהליכים, לבין האופן שבו המערכת מעצבת בפועל את תפקידם: כמבצעי הנחיות בתוך מסגרת ארגונית היררכית ושוחקת.

בהקשר זה, איש חינוך ומורה שראינו משרטט שינוי תודעתי חד בתפיסת תפקיד המורה ומציע מעבר מפרדיגמת מורה כמעביר ידע למורה כמלווה תהליכים:

“זה דורש מהמורה להיות בתפקיד של מנחה. לעשות שיפט... לא להעביר את כל המידע אלא ללוות את התלמידים בדרך שלהם, לדעת לשאול את השאלות, לדעת ללוות אותם בתסכול כשהם לא מצליחים ועדיין לא לגלות להם את התשובות, לדעת ללוות דינמיקה קבוצתית, לדעת לבנות אקלים שמאפשר למידה מיטבית.”

תיאור זה מדגיש כי תפקיד המורה כסוכן שינוי הוא תפקיד רגשי, תהליכי וחברתי, הדורש מיומנויות מורכבות שאינן מתפתחות מאליהן בתוך מערכת פורמלית היררכית. בהמשך לכך, המרואיין מחדד כי שינוי תודעתי של תפקיד המורה אינו יכול להיות רק בציפיות ממנו, אלא מחייב השקעה שיטתית ומתמשכת בפיתוחו המקצועי:

“התנאים קודם כל זה הכשרה של המורים... פעם אחת בתכנית הכשרה ראשונית ואחר כך זה אומר ליווי... זה תפיסה חינוכית של מודלינג - שמה שאנחנו רוצים לעשות עם התלמידים אנחנו צריכים לעשות בעצמנו... עוד משהו זה לאפשר למורים זמן הכנה ורצוי זמן הכנה צוותי. זמן עם עוד מורים לזה. לבחון מה עובד טוב בפרויקט, להתלבט יחד על קשיים, לתכנן יחד את השלב הבא.”

בהקשר זה, מנהל בית ספר מדגיש כי שחיקת מורים אינה נובעת רק מעומס או משכר, אלא מהיעדר תחושת משמעות והשפעה: “מורה מגיעה לחינוך בגלל משמעות... אם אתה נותן לה משמעות - השמיים הם הגבול.”. ובהמשך מוסיף כי שינוי תודעתי מתרחש כאשר המערכת מפסיקה להאשים את הפרט ומתחילה לראות בו שותף: “כשמציגים שינוי כדרך להקל על המורים, לכבד את הניסיון שלהם ולבנות יחד מציאות חדשה - רמת הנכונות להשתתף בתהליך עולה.”

מן הממצאים עולה כי שינוי תפיסת תפקיד המורה הוא תנאי כפול: גם להובלת שינוי חינוכי, וגם לשימור ולפיתוח ההון האנושי במערכת. מערכת שממשיכה לתפוס מורים כמבצעי תכניות תתקשה לשמר מורים איכותיים לאורך זמן. לעומת זאת, מורים החווים אוטונומיה, אמון, ליווי ומשמעות נוטים לראות עצמם לא כיחידים הנדרשים לשרוד בתוך מערכת תובענית אלא בשחקנים ששותפים להובלת שינוי.

נדבך נוסף ומשלים לשינוי תפיסת תפקיד המורה נוגע לשלומות (well-being) של אנשי החינוך עצמם. מן הראיונות עולה כי היכולת של מורים לפעול כסוכני שינוי ולגלות יוזמה קשורה באופן הדוק לתנאי עבודתם, ולאופן שבו המערכת מתייחסת לרווחתם האישית. איש חינוך שראיינו ניסח זאת באופן מוחשי וקונקרטי:

“צריך לייצר חדרי מורים שנראים כמו חדרי הייטק. שיש שם תמיד אוכל ושתייה ומקום נוח לשבת. להשקיע בשלומות של המורים, ולייצר חוויה שלהיות מורה בישראל זה משהו נחשב.”

דברים אלו מדגישים כי שלומות המורים נתפסת כתשתית ארגונית ותודעתית להובלת שינוי. השקעה במרחבים פיזיים, בזמן, בתנאי עבודה ובחויית השייכות של המורים משדרת מסר של כבוד, ומאפשרת למורים לפעול מתוך תחושה שהם בעלי ערך.

3.4 שינוי תפיסת הקהילה אודות בית הספר: הדהוד האטרקטיביות החינוכית

הממצאים מצביעים על כך ששאלת שינוי תפיסת הקהילה אודות בית הספר נוגעת ליכולת של מערכת החינוך להדהד שינוי פנימי החוצה ולייצר תחושת התחדשות ושינוי אל מול ההורים והקהילה. כאשר שינוי חינוכי מתחיל להתרחש בתוך בית הספר, האתגר המרכזי הוא להפוך אותו לנראה, מורגש ומשמעותי בעיני ההורים, באופן שמייצר אמון וממצב את בית הספר כבחירה חינוכית ראויה ואטרקטיבית.

תקופת הפינוי יצרה עבור הורים רבים חשיפה בלתי מתוכננת למודלים חינוכיים שונים, לעיתים מגוונים ועשירים יותר מאלה שהכירו קודם לכן. חשיפה זו השפיעה על האופן שבו הם מעריכים את איכות מערכת החינוך המקומית, והעמיקה את הציפייה שבית הספר יספק לילדיהם עושר חינוכי ומגוון מסלולי התפתחות. בתוך הקשר זה, תפיסת השינוי של הקהילה מתעצבת סביב יכולתו של בית הספר להציע לילדים הזדמנויות מגוונות להתפתחות, ולתווך זאת החוצה.

מנהל אגף חינוך באחת מרשויות הפינוי מנסח זאת באופן בהיר כאשר הוא מצביע על הזיקה הישירה בין תפיסת איכות לבין היצע חינוכי:

“גורם שני [להעמקת האמון של ההורים בבית הספר] זה הזדמנויות. האם לילד יש הזדמנויות ומגוון של מסלולי התפתחות. מה שיכול להביא את ההורים לראות שיפור במערכת החינוך זה שבית הספר יציע לתלמידים עושר חינוכי.”

דבריו מדגישים כי תפיסת האטרקטיביות של בית הספר בעיני הקהילה קשורה באופן ישיר ליכולת של ההורים לזהות שבית הספר מרחיב אופקים ופותח בפני ילדיהם מגוון מסלולים, חוויות ותחומי התפתחות - לימודיים, חברתיים וערכיים. שינוי חינוכי מקבל את ערכו מתוך ההשפעה המצטברת שלו: הן על חוויית הילד הבודד והן על המרחב הקהילתי והאזורי, דרך יצירת תנועה, העלאת רף הציפיות וחיזוק תחושת התקווה בקרב הקהילה.

בהמשך לכך, מנהל בית ספר שראינו מדגיש את חשיבותם של מנגנוני תיווך קהילתיים כדרך להפוך עשייה חינוכית פנים בית-ספרית לתנועה רחבה יותר:

“צריך לעבוד הרבה על אמון, על שקיפות, לייצר מצב שבו הנהגת ההורים נמצאת בצד שלי במובן הזה שאני מצליח לרכוש את אמונם ושהם מצליחים לייצר קול הדהוד חזק בקהילה לשינויים שאני עושה. [המטרה היא] שההורים ישדרו מסר שקורים שינויים, שמהו מתרחש.”

מכאן עולה כי שינוי תפיסתי של הקהילה מתרחש דרך מעגלים של אמון שנבנים סביב בית הספר, והנהגה ששותפה להובלת המהלכים, שמתרגמים את העשייה החינוכית לשיח קהילתי רחב. תובנות אלו מתחברות לעיקרון ההדבקה שמנסח מנהל אגף חינוך באחת מרשויות שראינו: שינוי תודעתי בקרב הקהילה הוא תוצר של חשיפה עקבית לחוויה חינוכית איכותית. כך הוא מתאר עיקרון זה:

“עקרון ההדבקה בא ואומר, בשביל לייצר מערכת של שינוי אקולוגי, אני צריך, שיהיו מספיק נשאים של שינוי, שמדביקים עוד ועוד אנשים, באופי השינוי עצמו. והמשמעות של זה, זה שאם אני עכשיו, נניח היו לי שני קצינים בעיר, אז להגיע לעשרה קצינים זה דורש עבודה מאוד מאוד קשה, זה קריעת ים סוף. אבל להגיע מ-20 קצינים ל-30 קצינים זה כבר הרבה יותר קל כי זה מתרחש מעצמו... כי הילדים והנוער נדבקים להצלחה ברגע שהם חשופים אליה מספיק. אם יהיו לי מספיק קצינים, טייסים, עתודאים, ותהיה לי מסה קריטית של מדביקים, יהיה הרבה יותר קל לקפוץ מקצת להרבה.”

עיקרון ההדבקה מציע אסטרטגיית שינוי שמבוססת על חשיפה לתוצאותיהם: כאשר הורים וילדים פוגשים עוד ועוד ילדים שחווים הצלחה במערכת החינוך ומהווים מודלים להשראה, התודעה משתנה כמעט מעצמה, והציפיות מהילדים ושאיפותיהם עולות. מכאן עולה כי תפקידו של בית הספר הוא להנכיח במרחב הקהילתי (בשיח בין הורים, בתנועות הנוער, ברחוב, בפלטפורמות קהילתיות וכדומה) מהלכים חינוכיים איכותיים. כך, שינוי חינוכי הופך מתהליך פנימי של מערכת לתהליך מערכתי רחב, שבו האטרקטיביות של בית הספר אינה

מוצהרת אלא "מדבקת", והיא זו שמצליחה, לאורך זמן, לשנות את תפיסת איכות מערכת החינוך בעיני הקהילה.

3.5 הקהילה כסוכן שינוי במערכת חינוך

לצד התפיסה הרווחת של הקהילה כשותפה בתהליכי שינוי חינוכיים, עלתה מן הראיונות גם עמדה ביקורתית יותר, הרואה בקהילה לא רק גורם תומך אלא לעיתים הכוח המרכזי - ואולי היחיד - היכול לפרוץ חסמים מערכתיים. בהקשר זה, קהילת ההורים נתפסת ככוח פעיל המסוגל לייצר לחץ ולהניע שינוי מערכתי במצבים שבהם דרכי הפעולה המקובלות אינן מספקות עוד. אשת חינוך שראיינו מנסחת עמדה זו באופן שאינו מבקש הרמוניה, אלא מצביע על שינוי כהליך קונפליקטואלי, כואב ולעיתים אגרסיבי במובנים מערכתיים:

"מאחר והמערכות חסומות בגלל שמשדד החינוך לא מאפשר לפעול בשום דרך, הדרך היחידה זה דרישות מלמטה של הקהילות וההורים...מה שיעזור להשתפר זה שההורים יגידו עד כאן. הדרך היחידה [לשינוי] זה שהורים יקומו ויגידו 'לא מעניין אותנו מה אתם אומרים'. אנחנו עושים מה שאנחנו רוצים... מה שכן יכול לקרות ולהביא לשינוי זה שמלמטה השטח יבעבע ויפרוץ את הפסק. וזה כואב. כי שינוי זה כואב לכולם."

בדבריה, שינוי תודעתי של הקהילה אינו מתואר כהליך הדרגתי של בניית אמון בלבד בין ההורים ובין מערכת החינוך, אלא כמעבר לעמדה אקטיבית ולעיתים מתריסה, המבקשת לערער על סדרי הכוח הקיימים. הקהילה, לפי תפיסה זו, אינה מסתפקת בלהיות שותפה לתהליך שמוגדר מלמעלה, או להוביל תהליך איטי והדרגתי, אלא הופכת לשחקן הדורש שינוי גם במחיר של חיכוך עם המערכת.

הצעה נוספת שעלתה בראיונות, במונחים כאלה ואחרים, הוא להקים בנגב המערבי והגליל "אזור מו"פ חינוכי" שיהווה מרחב חינוכי עם חסמים רגולטוריים מינוריים. הצעה זו ממקמת את השינוי ברמה האזורית ולא רק הבית-ספרית. מסגרת התנסותית זו, אידיאלית, תאפשר סטייה מן השגרה, חשיבה חדשנית ויצירתית, פיתוח רעיונות חינוכיים חדשים ועוד. כמובן, הדבר ידרוש לערער על הסדר הקיים, ולכן המרואיינים הציגו את הרעיון כרעיון שמביא בשורה אך ככזה שיהיה קשה מאוד ליישום.

פרק 4: ההקשר האזורי כמאיץ שינוי

ממצאי המחקר מצביעים על כך שהגליל והנגב המערבי הינם בעלי מאפיינים ייחודיים, אשר יכולים להיות גורמים משמעותיים עבור בתי הספר בהובלת תהליכי שינוי חינוכיים. לצד חסמים עמוקים שנידונו בפרקים הקודמים, ההקשר האזורי כולל נכסים אנושיים, מרחביים וקהילתיים, אשר כאשר הם מזוהים וממונפים באופן מודע, יוצרים תנאים המאפשרים הנעה של תהליכי עומק.

ייחודיות הנגב המערבי: פריפריה מחוברת

הראיונות העלו תיאור מורכב של המרחב הגאוגרפי שבו פועלים בתי הספר בגליל ובנגב המערבי. המרואיינים תיארו את הנגב המערבי כאזור שנהנה מיתרונות המזוהים עם פריפריה - טבע, מרחב, קצב חיים אחר - לצד קרבה יחסית למרכזי אוכלוסייה, תעסוקה ותרבות:

“יש פה פריפריה שהיא לא ממש פריפריה. בסוף היא שעה מתל אביב. הרבה ערים מסביב שכולן נורא קרובות. יש כאן קרוב והרבה טבע. יש כאן את היופי והחזקות של הפריפריה וגם קרבה יחסית למרכז. יש משהו במיקום שהוא מושלם.”

מאפיין זה יוצר מרחב חינוכי בעל פוטנציאל: אזור שאינו מנותק ממוקדי משאבים, ובו בזמן מאפשר איכות חיים, חיבור למרחב הפתוח ותנאים פיזיים ורגשיים התומכים בעשייה חינוכית אחרת. בהקשר זה, יש לציין כי עבור הגליל, האתגר של חיבור למרכז גדול יותר, ושם אתגר הפריפריאליות תופס מקום מרכזי יותר.

הון אנושי וקהילות מחנכים אזוריות

נכס מרכזי נוסף שעלה מן הראיונות הוא איכות ההון האנושי הפועל במערכת החינוך האזורית. מנהלים ומנהלות תיארו יכולת יחסית לבנות צוותים מחויבים, בעלי תפיסת שליחות חינוכית ברורה:

“באופן יחסי יש כאן הון אנושי איכותי. אני מרגישה שאני מצליחה להביא מורות טובות, שאני לא מתפשרת על מורות. יש כאן צוות בבית ספר שחינוך זה לא ברירת מחדל בשבילו, שחינוך זה בליבו...”

באופן מוכר וידוע, הון אנושי זה מהווה תשתית קריטית להובלת שינוי, במיוחד בהקשרים מורכבים של שיקום, עומס וטראומה. מעבר לאיכות הפרטים, המרואיינים הדגישו את חשיבותן של קהילות מחנכים אזוריות, המאפשרות למידה משותפת, שיח מקצועי והפצת רעיונות ופרקטיקות בין מוסדות. קהילות אלו יוצרות רצף בין החינוך הפורמלי והבלתי-פורמלי ומאפשרות להפרות את מסגרות החינוך השונות בהן הם פועלים.

קהילתיות, חוסן ומעורבות הורים: הבחנה בין סוגי יישובים

הניתוח מעלה שונות משמעותית ברמת הקהילתיות והמעורבות בין סוגי יישובים שונים, והשפעתה על הובלת שינוי חינוכי. המרואיינים הצביעו במיוחד על הקיבוצים כמרחבים שבהם קיימת מסורת ארוכה של קהילתיות, מנגנונים קהילתיים ומעורבות בחינוך:

“רוב היישובים הם קיבוצים - משהו בקהילתיות חזק מאוד... גם בתפיסת הקהילתיות, בחוסן שיש בתוך הקהילות. זה הוכיח את עצמו בפינוי - אנשים שהיו מאורגנים בקהילות... החוסן אצלם היה יותר משמעותי. גם ברצון של האנשים להיות מעורבים בחינוך ובמה שקורה, כי הם רגילים.”

בקיבוצים, החינוך נתפס כחלק בלתי נפרד מהמרקם הקהילתי, והמעורבות ההורית נעשה בחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי היא חלק משגרת החיים. ביישובים קהילתיים עלתה תמונה ביניים: קיימת נכונות למעורבות ולשותפות, אך זו פחות ממוסדת ותלויה יותר בדמויות מפתח וביוזמות מקומיות. בערים, לעומת זאת, המעורבות תוארה כמפוצלת ומגוונת יותר, והובלת שינוי חינוכי דורשת השקעה ממושכת בבניית אמון ותחושת שותפות.

הבחנה זו מדגישה כי האסטרטגיות להובלת שינוי נדרשות להיות מותאמות להקשר היישובי הספציפי. עם זאת, בכל סוגי היישובים עלתה הקהילה כמשאב פוטנציאלי משמעותי, במיוחד כאשר המעורבות הקהילתית מחזקת את הנהגת בית הספר ופועלת בתיאום עמה.

הטבע כמשאב חינוכי, שיקומי וערכי

הקרבה למרחבים פתוחים בגליל ובנגב המערבי תוארה גם כמשאב חינוכי ושיקומי משמעותי וגם כפלטפורמה לשיח ערכי. כך תיארה זו אשת חינוך מהנגב המערבי:

"... חיבור לאדמה ולטבע, משהו בפשטות פה מאוד נוכח בחינוך. אנחנו לא רק רצים אחרי הישגים. אנחנו מתעסקים בסולידריות החברתית, באחריות להיות חברה טובה יותר, חברה שמייצרת ולוקחת אחריות על עצמה. זה דברים שהם ייחודיים לאזור שלנו: חקלאות, פשטות, חיבור לטבע ולאדמה, והסיפור של האחריות החברתית והקהילתית." "

בתוך תפיסה זו, הטבע והחיבור למקום מייצרים שפה חינוכית שמארגנת את העשייה הבית-ספרית סביב סולידריות ואחריות חברתית. המרחב הפתוח והחקלאות יוצרים זהות אזורית שסביבה ניתן לבנות מערכת חינוך איכותית וייחודית.

חינוך כמנוע לתקווה וצמיחה קהילתית

לבסוף, ממצאי המחקר מצביעים על כך שבהקשר האזורי של הגליל והנגב המערבי החינוך נתפס כמנוף מרכזי לשיקום ולבניית עתיד. בפרט, התקופה שלאחר המלחמה מאופיינת ברוח ברורה של בנייה מחדש, התעוררות ורצון לייצר מציאות אחרת. בתי ספר שמצליחים לייצר תנועה חינוכית משמעותית הופכים למוקדים של תקווה, ומסמנים לקהילה תהליך של שיקום והתקדמות המכוון קדימה. בתוך הקשר זה, מתגבשת הזדמנות אזורית ייחודית לייצר שינויי עומק במערכת החינוך - הזדמנות שניזונה מציפיות גבוהות מצד הקהילות, הנהגות מקומיות ואזוריות, משרדי ממשלה, גורמים פילנתרופיים והחברה האזרחית. ריבוי השחקנים הרתומים למאמץ מייצר תנאים נדירים, שבהם חינוך איכותי נתפס כבסיס לצמיחה אזורית ולבנייה מחודשת של האמון שהופר.

סיכום והמלצות

להלן סיכום של עיקרי הדברים שעלו מתוך המחקר הנוכחי, ואשר משמשים אבני דרך למחקר ופיתוח עתידיים. הדברים מחולקים למספר היבטים: ההיבט האזורי, ההיבט התודעתי, ההיבט הארגוני, ההיבט החינוכי וההיבט המחקרי. בהמשך מוצגות המלצות קונקרטיות שנועדו לחיזוק מערכת החינוך הפורמלי באזורי הנגב המערבי והגליל.

1. ההיבט האזורי

★ שימוש בקהילה הפריפריאלית כמשאב: הנחת היסוד היא שתושבי הנגב המערבי והגליל הינם אנשים בעלי חזון, תפיסת עולם ותרבות ייחודיים, אשר מייחדים אותם מאזורים אחרים. מתוך הייחודיות הזו, עולה ההזדמנות להשתמש במשאב האנושי באזורים הללו כמנוף לאפיונם באופן המייחד אותם ומזמן אפשרויות למינוף האזור כולו. יוזמות אפשריות: בתים פתוחים לאומנות (arts & crafts), לבישול; חוגים בימים מרוכזים בהתאם לחוזקות של אנשי האזור - כל אלה גם עם הפנים החוצה ובזיקה לבתי הספר ולצוותי החינוך.

★ קידום החיבור למשאבים הייחודיים של אזורי הגליל והנגב המערבי: אזורים אלה מאופיינים במגוון פיזי ואנושי. ההנחה היא שאותו מגוון משמש יתרון, מומלץ לקדם חיבור שיטתי למשאבים הייחודיים של אזורי הגליל והנגב המערבי, תוך תפיסתם כמשאבים חינוכיים רבי-ערך. אזורים אלה מאופיינים בעושר נופי, אקולוגי, תרבותי ואנושי, המהווה תשתית לפיתוח למידה מבוססת-מקום ולחוויות חינוכיות משמעותיות. נקודת המוצא היא כי המגוון המקומי - של סביבות טבע, יישובים, תרבויות וסיפורי מקום - מאפשר יצירת הזדמנויות למידה חווייתיות, בין-תחומיות ובין-תרבותיות, שאינן זמינות באזורים הומוגניים יותר. מיצוי משאבים אלו יכול להתבטא ביוזמות כגון מיזמי "הכר את היישוב", המדגישים את משאבי הטבע, המורשת וההון האנושי המקומי, בפיתוח סיורים לימודיים במרחב הטבעי והקהילתי, ובבניית מסגרות מפגש חינוכיות בין לומדים לבין תושבים ואנשי מקצוע מקומיים. מהלכים אלה עשויים לחזק תחושת שייכות וגאווה מקום, להעמיק הבנה חברתית ותרבותית, ולבסס את המרחב האזורי ככיתת לימוד פתוחה התורמת לפיתוח קהילתי וחינוכי מתמשך.

★ בניית החינוך סביב ערכים קהילתיים של אזורי הגליל והנגב המערבי: מומלץ לעצב את העשייה החינוכית באזורים הגליל והנגב המערבי סביב ערכים קהילתיים של אחריות אישית וקולקטיבית, ערבות הדדית וכבוד לסביבה ולקהילה. המגוון והשונות במשאבים הפיזיים והאנושיים של אזורים אלה מהווים תשתית ייחודית לטיפוח תפיסות חינוכיות המדגישות חיים משותפים, רגישות תרבותית ומעורבות אזרחית. ההקשר המקומי בגליל ובנגב המערבי מאפשר פיתוח פרקטיקות חינוכיות המדגימות שותפות בין קהילות, אחריות משותפת למרחב, והתנהלות מכבדת כלפי האדם והסביבה. חינוך המבוסס על ערכים אלו עשוי לשמש מודל לחיים משותפים במרחבים מגוונים, ולתרום לחיזוק הלכידות החברתית ולפיתוח קהילתי בר-קיימא באזורים ייחודיים אלה.

★ בניית הנגב המערבי והגליל כאזור מו"פ (מרכז מחקר ופיתוח) חינוכי: תהליכים של שינוי מחייבים תיעוד על מנת לקדם קבלת החלטות מבוססות עדויות. האפשרות לעשות שימוש באזורים אלה כמרכזי מחקר ופיתוח תקדם ביסוס של מודלים בני קיימא (sustainable). יתר על כן, יתכן שבהתאמות

מסוימות, מודלים אלה ישמשו גם אזורים אחרים באמצעות תהליכים של הרחבה (scalability) והעברה (transferability).

★ טיפוח הון אנושי: הנחת היסוד היא שהמשאב האנושי הינו מהותי לקידום אזורי הגליל והנגב המערבי. לפיכך, טיפוח אנשי חינוך בהקשר האזורי (גם אם יגיעו מאזורים אחרים) עשוי לקדם את האזור כמיטיב עם תושביו. ההון האנושי בכללותו יקרין על הזדמנויות גם בתחום החינוך. אפשרויות יישומיות: ימי עיון בהקשר לאזור, טיולים קבוצתיים ברחבי האזור, מופעי תרבות, הרצאות של תושבי האזור או תושבים פוטנציאליים, ירידים וכדומה - בתהליכי למידה מתמדת וביוזמה של תושבים, מלמטה למעלה.

★ בניית קהילה עם הורים שרוצים להוביל מהלכים בתוך מערכת החינוך הפורמלית: שימוש בהורי התלמידים כמשאב ייחודי לחשיבה אחרת, מחוברת למאפייני האזור, אודות חינוך הילדים.

2. ההיבט התודעתי

★ מינוף הטראומה למקום חיובי, מעצים, באמצעות שינוי תודעתי בקהילה כולה, ובסיוע חיצוני: הפיכת הטראומה למקור עוצמה עבור מערכת החינוך והקהילה כולה באמצעות טיפוח כוחות-פנים וכוחות-חוץ מלווים ותומכים, אשר תפקידם להציג את היבט ההזדמנות שניצבת בפני הנגב המערבי והגליל השינוי בחינוך כמנוף לשינוי בכל אזור בכללותו.

★ מתן אמון וחופש פעולה בשותפות: מתן אוטונומיה לבתי הספר לפעול כחלק בלתי-נפרד מהקהילה, באמצעות יוזמות חדשניות אשר עושות שימוש במשאבי האזור, מתוך כוונה להוביל שינוי אפקטיבי לאורך זמן.

★ התאמה לצורכי הקהילה והחינוך בה: ניהול תהליך ארוך ומתמשך של בניית אמון מחדש, במציאות שבה 'אמון' הוא ערך שנשבר לאחר אירועי השבעה באוקטובר. הכוונה לאמון של בני הקהילה עצמם ביכולת להקים מחדש את הקהילה שהיתה, ואמון בכוחות שלהם להרחיב את הקהילה ולמשוך אנשים נוספים שעשויים להעצים את הקהילה הקיימת.

★ הסבת תפקיד בית הספר וצוות המורים מעבר להקשר הלימודי: הפיכת בית הספר לציר מרכזי של הקהילה כולה - לא רק של התלמידים והמורים, באופן שימש עמוד תווך לבנייה מחדש של היישוב; זאת, באמצעות חיבור של משפחות דרך ילדיהם הלומדים בבית הספר. מיצוב בית הספר כציר מרכזי בקהילה עשוי לשמש כמסר אודות החשיבות והמשמעות של חינוך איכותי, מיטבי וחדשני כמנוף תודעתי לכדאיות ולערך הייחודי שבהצטרפות לקהילות אלה.

★ הטמעת פרקטיקות של שיתוף הציבור לצורך מינוף החינוך באמצעות בתי הספר: הבאה בחשבון של הציבור כולו כחלק מהותי ואינטגרלי מהמערכת החינוכית, ולהיפך, הצבת המערכת החינוכית בתודעה הציבורית כמשמעותית לקידום האזור כולו - שילוב זה של תהליכים דו-כיווניים יאפשר שינוי תודעתי הן בקהילה עצמה והן במעגלים ובאדוות הולכות ומתרחבות מעבר לה.

★ הדהוד הצורך שבית הספר יציע לילדים הזדמנויות מגוונות להתפתחות: פרסום והפצה של מגוון ההזדמנויות המוצעות לתלמידי בית הספר כאזרחי העתיד החיים באזורי הנגב המערבי והגליל להתפתח מבחינה אקדמית ומקצועית, כאמצעי למשיכת תושבים חוזרים ותושבים חדשים, אשר החינוך הינו שיקול מרכזי בבחירת מקום המגורים.

★ הדהוד של הצלחות: פרסום חוזר ונשנה של מקרי הצלחה שנובעים מהחינוך שניתן באזורי הנגב המערבי והגליל, כאמצעי להזגמת איכויות האזור והחינוך בו, וההזדמנויות שהוא פותח לדור העתיד.

3. ההיבט הארגוני

★ הובלת שינוי מבני, באמצעות חיבור משרד החינוך באופן אינהרנטי לתהליך: רבים מתהליכי השינוי מחייבים שותפות עם משרד החינוך, לשם התגברות על היבטים ביורוקרטיים וקונבנציות מקובלות שבתי הספר מורגלים להם, היינו מבני כיתות הלימוד החד-גיליות, מערכת השעות הנוקשה, החלוקה לדיסציפלינות וכדומה. שותפות אמיתית עשויה לאפשר הצבת בתי הספר בנגב המערבי ובעוטף כמעין מקרי מגדלור, שמדגימים כיצד ניתן "לשבור קירות" כאמצעי למינוף החינוך.

★ ראייה הוליסטית ברמות השונות של התפקידים, החל מהמורה ועד לבעלי תפקידים באזור: גיבוש של שדרה ניהולית אמיתית, שמורכבת מבעלי תפקידים שונים ברמות שונות, עשוי לקדם מודל הובלה מטריציוני בו לכל שותף קול משהו, וביחד - ניתן לאפשר שינוי ארגוני שיקרין על הקהילה כולה בכך שיאפשר לבוגרי מערכת החינוך האיכותית להמשיך ולפעול כדי לקדם את האזורים בהם הם חיים. רתימת כל בעלי העניין בקהילה להיות שותפים להצלחות תזמן חזרה של תושבים לאזור ופתיחתו לתושבים חדשים שיהוו גם הם חלק ממקבלי החלטות בתחומי החינוך.

★ תמיכה במנהל כציר מרכזי להובלת שינוי: הכוונה ליזום ולממן תכניות עבור מנהלים במרחב הציבורי והבית ספרי, כך שיוכל להוביל שינוי ארגוני באופן מושכל המותאם לקהילה ולצרכיה. הדבר יחייב ליווי של מנהלים בתוך בתי ספר, באמצעות ציוות מנהלים לשעבר אשר מכירים היטב את המערכת החינוכית והבית ספרית, וגם את המודל הקהילתי, ואשר יכולים לסייע לסייע בהובלת שינוי. תמיכה זו יכולה לבוא לידי ביטוי גם בבנייה של קהילות של מנהלים, אשר יתמכו אלה באלה ויאפשרו שיח פתוח ומכיל אודות יצירת שינויים מערערים בבתי הספר כציר של הקהילה כולה.

★ חיבור ברור לחזון ולשפה הבית-ספרית: הדבר מחייב זמן ייעודי במערכת השעות לצורך מפגשים של צוות בית הספר, אשר יהיו מוקדשים לראייה של החזון הבית ספרי כמחובר לחזון הלוקאלי. תהליך זה מחייב ליווי מקצועי איכותי, והכרה של מנהל או מנהלת בית הספר בקהילה כמרחב השפעה שיש לו חלק בעיצוב דמותו של בית הספר.

★ יצירת שגרות של שותפויות: התייחסות לאזור כולו כמקשה אחת בעלת אינטרסים שכרוכים אלה באלה, ובכך - הצבת בתי הספר כשותפים אמיתיים להתרחשות בקהילה וכמייצגים את חזונה. השותפויות הללו צריכות להיות עניין שבשגרה, בניגוד לפרויקטים נקודתיים בהם מתקיימת שותפות בין מספר גורמים בקהילה. בכך, נבנה תהליך מתמשך של העצמת הנגב המערבי והגליל.

4. ההיבט החינוכי

- ★ תמיכה בחדשנות חינוכית מערערת (disruptive): שינוי במערך החינוכי בנגב המערבי ובגליל חייב להיות שינוי מסדר ראשון, כזה שמערער תפיסות קיימות ומאפשר חדשנות פדגוגית, טכנולוגית ותודעתית-תפיסית. חדשנות זו חייבת לקבל תמיכה מכל הנוגעים בדבר, ולכן קבלת ההחלטות והעשייה שבעקבותיה צריכות להיות של הקהילה כולה.
- ★ יצירת קהילות של מנהלים בעלי עניין לקדם שינוי, גם באמצעים דיגיטליים וגם פנים אל פנים, בהן יחליפו רעיונות, יקיימו סיורים, וגם יתנו ביקורת בונה על מהלכים של יוזמות.
- ★ הרחבת קהילות המחנכים הקיימות: קידום והרחבה של קהילות המורים הדיגיטליות ופנים-אל-פנים, הן פנים בית ספריות והן בין בתי ספר, כדי לקדם יוזמות פדגוגיות-חינוכיות בעלות תודעת מקום, אשר מגייסות את מאפייני המקום על מנת לקדם חינוך מיטבי. קהילות אלה ישמשו לשיח וגם כמעבדה להעלאת רעיונות, לדיון בהם ולביקורת בונה על יוזמות פדגוגיות..
- ★ יצירת מסגרות למורים/מנהלים שמקדמים יוזמות חינוכיות וחדשנות חינוכית, וליווי בתהליך יישום. הדבר מחייב לוודא חיבור בין החזון הבית-ספרי, תכנון היוזמות ויישומן הלכה למעשה - זאת, בעידוד הנהלת בית הספר שנתמכת במלווה בעל מעוף, וכן בתמיכה של הקהילה כולה. הדבר מחייב שותפות חינוכית-אזורית, באמצעות קידום וטיפוח קהילות מחנכים אזוריות, שבהם יהיה שיתוף במידע, בהתנסויות, בחוויות ובתובנות, לצורך ביצוע התאמות ויישום בהקשרים שונים.
- ★ ליווי מורים המותאם הן למערכת, הן לקהילת ביה"ס והן לפרט, תוך מציאת איזונים ונקודות חוזק שכדאי שהמורה הבודד יטפח בהתאם לחוזקותיו, ועם זאת - בראייה של צורכי הקהילה.
- ★ בניית שיתופי פעולה להכשרות חינוכיות (תעודות הוראה ותואר שני) מבוססות מקום לחיזוק מערכת החינוך והקשר שלה עם הקהילה.

ההיבט המחקרי - שלבים

- ★ מיפוי חוזקות מקומיות (מחקר איכותני)
- ★ מיפוי תפיסות וציפיות של הקהילה (הורים ותושבים) ממערכת החינוך (מחקר משולב)
- ★ עיצוב התערבות
- ★ מחקר התערבות (משולב) - מחקר עיצוב

על בסיס ממצאי המחקר וסקירת הספרות אנו ממליצות על הצעדים הקונקרטיים הבאים, המבוססים על חיזוק והצמחת מנהיגות חינוכית של מנהלים/ות וצוותי חינוך, וכן על המלצות נוספות מתוך המחקר:

המלצות קונקרטיות

חיזוק מנהלי בתי ספר וצוותי הוראה

- בניית קהילות מנהלים בתוך כל אחד מהאזורים בשיתוף הרשות ומשרד החינוך שיתמקדו בהובלת שינוי
- בניית תהליכי ליווי של מנהלים חדשים (מנטורינג) באמצעות מומחים להובלת שינוי בעלי ניסיון ניהולי במערכת החינוך
- זיהוי מנהלים וחדרי מורים הזקוקים לליווי בבניית קהילת מורים בבית הספר לקידום חדשנות חינוכית מערערת והקמת צוותי עבודה עם בית הספר ומוריו (באמצעות השתלמויות בית ספריות ממוקדות הובלת שינוי)
- תמיכה בחדשנות חינוכית, באופן שיעשה "דיסטרפשן" (ערעור, שיבוש) ויאתגר את הסטטוס קוו של בית הספר ויצר חשיבה/פדוגיה חדשה.
- למידה מקצועית מבוססת קהילת מורים: פיתוח "רשתות עמיתים" בתוך בית הספר המיועדות ללמידה, שיתוף ידע, ובניית שפה מקצועית משותפת הן בבית הספר והן באזור.

חיזוק תודעת הקהילה וקשר בית ספר-קהילה

- תמיכה בתהליכי בינוי קהילה בקרב הורים על מנת לייצר שפה משותפת ודרישה ברורה לשינוי.
- בניית מנגנוני שיח ותכנון משותפים עם הורים, הנהגה רשותית וגורמים קהילתיים, כחלק מתפיסת בית הספר כעוגן קהילתי ואזורי.
- הקמת קהילות יזמות חינוכית מקומיות שיפעלו בבתי הספר, בשיתוף הורים ותושבים. בנוסף, הקמת פורומים קבועים שבהם לתלמידים ולהורים יש קול ממשי בעיצוב תהליכים, נורמות ותכניות.
- הדהוד החוצה של תהליכים בית-ספריים והצלחה בית ספרית: ייזום ערוצי תקשורת מקומיים להדהוד העשייה החינוכית, לדוגמה ערוץ פודקאסט, חשבונות ברשתות חברתיות, קמפיינים ציבוריים וכו'.

שינויים ארגוניים-מבניים

- חיבור מובנה של נציגי משרד החינוך למהלכים בית ספריים ו/או מהלכי חינוך אזוריים, באופן שיבנה אמון ויאפשר לקדם שינויים בצורה משותפת.
- בניית סדירויות עבודה ייעודיות לפיתוח וללמידה: הקצאת זמן קבוע במערכת (שעות צוות, ימי פיתוח, ריטריטים פדגוגיים) לעיבוד, תכנון, ניסוי ולמידה.
- פיתוח מודלים חלופיים להערכה: באופן שישקף את אופי בית הספר ויאפשר הערכה של תהליכי למידה עמוקים, כישורים רב תחומיים והתפתחות אישית וחברתית של התלמידים - מעבר למדידה של הישגים סטנדרטיים.

- ייסוד מנגנון בית ספרי לניסוי וטעייה: יצירת מסגרת פורמלית בתוך בית הספר המאפשרת ניסוי פדגוגי מוגבל בזמן, סוג של "מעבדה חינוכית בית ספרית", עם לגיטימציה לטעויות וללמידה מהן.

הרחבת משאבי החינוך באזור

- בניית חזון חינוכי מודע-מקום עבור כל בית ספר וכן בראייה אזורית. מומלץ לקדם תהליך שיטתי של בניית חזון חינוכי מודע-מקום עבור כל בית ספר, כחלק מתפיסה יישובית כוללת של חינוך. חזון זה צריך להישען על מאפייני המקום - החברתיים, התרבותיים, ההיסטוריים והגאוגרפיים - ולשקף את צרכיה, ערכיה ושאיופיה של הקהילה המקומית. תהליך גיבוש החזון ראוי שיעשה בשותפות בין הנהלת בית הספר, צוותי ההוראה, הרשות המקומית וגורמים קהילתיים, ובסיוע ליווי אקדמי-מקצועי חיצוני, אשר יוכל לתרום ידע תיאורטי, פרספקטיבה ביקורתית וכלים מתודולוגיים מבוססי מחקר. שילוב ליווי כזה עשוי לתמוך בתהליכי רפלקסיה, להבטיח עיגון פדגוגי ומושגי של החזון, ולסייע בתרגומו לעקרונות פעולה, לתכניות לימודים ולפרקטיקות הוראה. חזון חינוכי מודע-מקום יכול לשמש מסגרת מארגנת לפיתוח מקצועי מתמשך של צוותי החינוך ולטיפוח תחושת שייכות, מחויבות ואחריות אזרחית. ברמה היישובית, תיאום בין חזונות בתי הספר, בליווי אקדמי-מקצועי, עשוי לחזק רצף חינוכי, לאפשר למידה בין-ארגונית ולבסס את מערכת החינוך כמנוף לפיתוח חברתי וקהילתי בר-קיימא

- הקמת תוכניות אזוריות (מבוססות מקום) להכשרה לחינוך (תואר שני ותעודות הוראה), ועתודת מנהלים

העצמת מערכת החינוך כשחקן מפתח בצמיחה אזורית מחייבת מעורבות פעילה ומכוונת של מערכת ההכשרה להוראה, ככזו המעצבת לא רק כוח אדם מקצועי אלא גם מחויבות מקומית, זהות חינוכית וקשר מתמשך בין מורים לקהילה שבה הם פועלים.

בישראל, המשבר הגלובלי של מחסור במורים מקבל ביטוי ייחודי הן בהיבט הכמותי והן בהיבט האיכותי. נתונים עדכניים מצביעים על מחסור משמעותי במקצועות ה-STEM ובאנגלית, ועל פיזור גאוגרפי לא אחיד של הבעיה: אזורים בפריפריה הגאוגרפית והחברתית - ובפרט יישובים מרוחקים ואוכלוסיות מוחלשות - סובלים ממצוקה חריפה יותר בגיוס ושימור מורים, בין היתר בשל שכר נמוך, היעדר תמריצים כלכליים ומקצועיים, ומחסור בהזדמנויות קידום.

תוכניות להסבת אקדמאים להוראה התפתחו להיות מרכיב מרכזי במערכת ההכשרה להוראה בישראל, והן מהוות כיום אחד משערי הכניסה המשמעותיים ביותר למקצוע ההוראה. תוכניות הסבת אקדמאים ברמה רשותית מבוססות על שותפות בין רשויות מקומיות, מוסדות אקדמיים ומשרד החינוך, ומטרתן לאתר אקדמאים בעלי רקע מקצועי מגוון ברשות המקומית ולהכשירם כמורים. תוכניות אלו נטועות בתפיסה של פדגוגיה של מקום, המחברת בין מערכת החינוך לבין המרחב החברתי, התרבותי והקהילתי המקומי.

יצירת אזור מו"פ חינוכי ו/או בתי ספר מו"פ

בהתבסס על ממצאי המחקר, עולה כי כדי לאפשר שינוי חינוכי עמוק ובר-קיימא בפריפריה נדרש מרחב פעולה גמיש, המאפשר ניסוי, למידה והתאמה למציאות המאתגרת הנוכחית. יצירת אזור מו"פ חינוכי ו/או בתי ספר מו"פ תספק תשתית גמישה לפיתוח פדגוגיות חדשות ולחיבור שיטתי בין ידע מהשטח, מחקר אקדמי

ומדיניות. מרחבים אלה יכולים לשמש מנוף לשינוי מערכתי רחב יותר, תוך יצירת מודלים יישומיים הניתנים להרחבה והטמעה במערכת החינוך כולה.

המשך מחקר עיצוב מלווה

הממצאים מעלים צורך למחקר המשך, באמצעות מחקר עיצוב שמטרתו לפעול בהתאם למסקנות המחקר הנוכחי, לבחון את הפעילויות הללו, ולעצב אותן מחדש בתחנות לאורך הדרך, ובאופן מתמשך. מומלץ לכלול במחקר זה לצד אנשי החינוך את קהילת המקום, על מנת להביא בחשבון כיצד הם תופסים את השינוי התודעתי המבוקש ואת הדרכים להשגתו.

ביבליוגרפיה

- Bierbaum, A. H., Butler, A., & O'Keefe, E. S. (2022). School-centered community development and a quest for spatial justice: Exploring competing theories of action in Baltimore. *Planning Theory & Practice*, 23(4), 556-577.
- Budge, K. M. (2010). Why shouldn't rural kids have it all? Place-conscious leadership in an era of extralocal reform policy. *Education Policy Analysis Archives*, 18, 1-1.
- Gal-Arieli, N., Beeri, I., Vigoda-Gadot, E., & Reichman, A. (2020). Can leadership transform educational policy? Leadership style, new localism and local involvement in education. *Sustainability*, 12(22), 9564.
- Kelly, D., & Pelech, S. (2019). A critical conceptualization of place-conscious pedagogy. *Euro-JCS*, 5(1).
- Marques da Silva, S. (2023). Local Knowledge Integrated in Learning Experiences: The Case of Schools and Communities from Rural Border Regions of the Mainland Portugal. *Australian & International Journal of Rural Education*, 33(2).
- Preston, J. P., Jakubiec, B. A., & Kooymans, R. (2013). Common challenges faced by rural principals: A review of the literature. *The Rural Educator*, 35(1), 1.
- Schafft, K. A. (2016). Rural education as rural development: Understanding the rural school–community well-being linkage in a 21st-century policy context. *Peabody Journal of Education*, 91(2), 137-154.
- Shiller, J. T. (2024). The transformative capacity of Baltimore's community schools: Limits and possibilities in a spatially unjust urban context for black communities. *Education and Urban Society*, 56(8), 951-975.
- Shragai, A., & Tal, N. (2025). From place-based education to public-based education: the Shapira Neighbourhood School as a case-study. *Israel Affairs*, 31(2), 241-256.

Yemini, M., Engel, L., & Ben Simon, A. (2025). Place-based education—a systematic review of literature. *Educational Review*, 77(2), 640-660.