

אורנים - המכללה האקדמית לחינוך

הפקולטה ללימודים מתקדמים- החוג ל"מנהיגות בחינוך"

עבודת גמר יישומית- מורחבת

מקומו של כלי טכנולוגי לניהול פדגוגי בניהול אפקטיבי של המחנכים את כיתותיהם בבית ספר על יסודי

מגישה: חיה פלדמן

מנחה: דר' אינה בלאו

אוקטובר 2011

תודות

כתיבת עבודת המחקר המורחבת, מהווה את שיאו של תהליך למידה אקדמית אך יותר מזה של תהליך למידה אישית. חלק משמעותי בלמידה זו נעוץ בכך שהמחקר שילב שני עולמות: עולם התיאוריה שפתחו בפני הלימודים והשדה הפדגוגי- אותו אני חיה ונושמת. עבודת המחקר, אפשרה לי לראות שדה נחקר-מוכר בעיניים של חוקרת, ולחזור אליו עם תובנות משמעותיות ועם תחושה של צמיחה אישית.

תודה מקרב לב למנחה שלי ד"ר אינה בלאו, שהציעה, העירה והאירה, והייתה לצידי לאורך על הדרך במקצועיות ויעילות הראויים להערכה.

תודה לד"ר מירה המאירי, על הנכונות, הסיוע, ההכוונה, ושיתוף הפעולה.

תודה למאיה ביליאבין על התמיכה המקצועית והאישית.

תודה למשתתפי המחקר שניאותו להקדיש לי מזמנם, שחזקו בי את תחושת החברות האישית והמקצועית, ושבזכות תשובותיהם המפורטות והכנות אפשרו לי ללמוד מידע יקר ערך.

ומעל לכל, תודות עמוקות למשפחתי: לבעלי- חבר ושותף אמיתי, לילדי- מקור הגאווה שלי, ולאימי- מודל אמיתי לחיקוי. ללא התמיכה, ההבנה, והעידוד של כולכם לא הייתי יכולה להגשים את המסע המשמעותי הזה.

תקציר-

עבודת המחקר מהווה את עמודי התווך של העשייה החינוכית הבית ספרית. הם נדרשים למתן מענה פרטני: אקדמי, חברתי-ערכי ורגשי, לכל אחד מהתלמידים בכיתתם, על מנת לפתח בהם מסוגלות ולהקנות להם כלים להצלחה מרבית בבית הספר ובהמשך החיים. מורכבות התפקיד הכרוכה באינטראקציות הרבות הנדרשות מהמחנכים ובעדכון שוטף בעשייה ובקשיים של התלמידים בשיעורים השונים, מעצימה את הצורך באמצעים טכנולוגיים שיסייעו בניהול הכיתה. לפיכך, כלי טכנולוגי לניהול-פדגוגי יכול להוות אמצעי משמעותי למיצוב המחקר כמנהלי כיתתם.

מחקר זה התבצע בבית ספר אזורי ממלכתי על-יסודי בצפון הארץ אשר מזהיר שמחנכיו הינם מנהלי הכיתות על כל המשתמע מכך. בבית ספר זה מופעלת זו השנה החמישית מערכת מקוונת לניהול פדגוגי - משו"ב¹ - המרכזת בזמן אמיתי את כל המידע הנחוץ לניהול לומדים ותהליך הלמידה. מחקר זה בוחן את מקומו של כלי לניהול פדגוגי בניהול אפקטיבי של המחנכים את כיתותיהם בבית ספר על יסודי. שאלות המחקר הן: (1) כיצד תופסים המחנכים את תפקידם כמנהלי כיתה? (2) כיצד משתמשים המחנכים במערכת לניהול פדגוגי משו"ב להעלאת האפקטיביות של ניהול הכיתה? (3) כיצד התרבות הארגונית והבדלים בדפוסי אימוץ כלי טכנולוגי מקרינים על אופן השימוש של המחנכים במערכת לניהול פדגוגי משו"ב?

¹ משו"ב = מידיות שקיפות ובקרה

המחקר הינו איכותני בעיקרו, תוך שילוב מרכיבים כמותיים, והוא מבוסס על חקר מקרה של בית ספר ממלכתי-אזורי שש-שנתי. המחקר השתמש בטריאנגולציה בין המידע שהתקבל משלושה מקורות: ראיונות חצי מובנים עם עשרה משתתפים - שבעה מחנכים, מנהלת בית הספר, רכז המשו"ב הבית ספרי ומנכ"ל"ית המשו"ב; ממצאים כמותיים של תיעוד הפעולות האוטומטי של המחנכים לאורך שנה"ל תשע"א אשר הוצלבו עם ממצאי הראיונות; ומסמכים בית ספריים רלוונטיים המשקפים את התפיסה הבית ספרית באשר למקום ותפקיד המחנכים. כלי מחקר אלה מטרתם להביא להבנת תפקידו של כלי לניהול-פדגוגי בהגברת האפקטיביות של עבודת המחנכים לכדי היותם מנהלי הכיתה וזאת, תוך התייחסות לתפיסת המחנכים את הכלי, לגורמים המעצבים תפיסה זו, ולנקודת המבט המערכתית על תפקיד המחנכים.

ניתוח התוצאות העלה שש תמות מרכזיות כשלכול אחת מהן מספר תתי תמות. נמצאו: 1. תכנים העוסקים בתפיסת תפקיד המחנכים על כל מכלול גזרות האחריות. 2. ממצאים המשקפים את השימוש שעושים המחנכים בפועל בכלי הפדגוגי לניהול כיתתם. 3. עדויות על המקומות בהם הטכנולוגיה מסייעת בחיסכון אנרגיות המחנכים. 4. התייחסויות למקומו של הכלי הטכנולוגי כרשת תקשורת לאינטראקציה עם מורים מקצועיים, תלמידים והורים. 5. מאפיינים של התרבות הארגונית הבית ספרית ומקומה של ההנהלה כגורם מטמיע. 6. עדות המחנכים על נטייתם הטכנולוגית והשפעתה על אופי השימוש בכלי.

הממצאים והמסקנות העולים מהמחקר מציירים את תצרך הגורמים שעשויים להקרין על השימוש בכלי טכנולוגי-פדגוגי בעבודת המחנכים. הם מאירים את ההשקפה שבין תהליך הטמעת כלי טכנולוגי לבין הצורך בכלי זה כנובע מתפיסת תפקיד, ולבין דפוסי עבודה אשר הנגזרים מהתרבות הבית ספרית והנטייה טכנולוגית אישית. ממצאים אלה עולות מספר תובנות: ראשית, המחנכים עושים שימוש משמעותי במשו"ב כערוץ תקשורת, מאחר ובכול אחת מהכניסות למשו"ב הם עסקו בקריאת וכתיבת הודעות, כאשר אחוז הכתיבה היו גבוהות מאוד בהשוואה למתואר בספרות על תקשורת מקוונת. ככל הנראה הממצאים מלמדים שקריאת הודעות מעודדת אינטראקציה פעילה ומביאה מחנכים לכתוב הודעות רבות בתגובה. קריאת הודעות גם מעוררת צורך במחנכים להיכנס לצפייה ביומן המחנך, ולהיפך, היחשפות לממצאי יומן המחנך עשויה להניע את המחנכים לכתוב הודעות.

נראה, אם כן, שהעמדת נתונים לרשות המחנכים יחד עם היתרונות שמציעה הטכנולוגיה לניהול פדגוגי, מסייעים בהעצמת מקומם, במתן מענה מקצועי יותר לתלמידים, מגבירה

אינטראקציות בין המורים ובינם לבין התלמידים וכפועל יוצא מעלים את האפקטיביות בעבודתם.

תובנות אלה יש בידן לשמש צוותים מובילים בבתי ספר, כך שמתוך הבנה מעמיקה יותר של מקומו של כלי פדגוגי בעבודת המחנכים, והכרת הגורמים המסייעים בשימוש בהעמקת השימוש בו, יפעלו כך שיתאפשר שימוש מיטבי בכלי אשר שתביא להגברת האפקטיביות הבית ספרית.

תוכן עניינים:

עמוד

1	מבוא	1
2-9	סקירת ספרות	2
2.1	גישות תיאורטיות להטמעת שינוי כללי ושינוי טכנולוגי	2
2.2	ממצאים אמפיריים להטמעת שינוי טכנולוגי במערכות חינוך	2-3
2.3	מערכות ממוחשבות לניהול למידה/ לניהול פדגוגי	3-5
2.3.1	מערכת המשו"ב	4-5
2.4	אפקטיביות בית ספרית	5-7
2.4.1	אפקטיביות בעבודת המורה	6-7
2.5	עבודת המחנך כמנהל כיתה	7-8
2.5.1	ניהול המחנך את כיתה בסיוע אמצעים טכנולוגיים	8
10-11	השיטה	3
	המשתתפים, כלי המחקר והליך המחקר	
12-42	תוצאות	4
43-48	דיון	5
49	תרומת המחקר	6
50	מגבלות והמלצות	7
51-55	רשימת מקורות	8
i-xvi	נספחים	9
i-ii	9.1-9.4 שאלות למרואיינים	
iii	9.5 הגדרת המחנך	
iv	9.6 חזון	
iv	9.7 נתוני המרואיינים	

v-vii.....	9.8 חלוקה לקטגוריות
vii-xvi.....	9.9 ראיון לדוגמא

1. מבוא-

מחנכי בית הספר הם עמודי התווך של העשייה החינוכית הבית ספרית. תפקידם לקחת אחריות כוללת כך שכל תלמיד יקבל טיפול פרטני- מיטבי כולל: אקדמית, חברתית-ערכית, ורגשית. האתגר העומד בפניהם הוא לתת מענה הולם לכדי פיתוח מסוגלות והקניית כלים להצלחה מרבית בבית הספר ובהמשך החיים. לפיכך, כלי טכנולוגי לניהול-פדגוגי יכול להוות אמצעי משמעותי בהפיכת המחנכים למנהלי כיתתם. בבית הספר העל יסודיים משימת המחנכים אף קשה יותר מכיוון שמחנך פוגש את תלמידיו מספר מצומצם מאוד של שעות בעוד שמספר המורים המקצועיים שעליו לעמוד עימם במגע הינו גבוה. על כן, גובר הצורך בכלי טכנולוגי המאפשר דיווח והעברת מידע שוטף ומיידי. ואולם, לא די בכך שהכלי נחוץ בבית הספר. המעבר מעבודה ידנית ומתקשורת אקראית לעבודה שיטתית בכלי ממוחשב מחייב שינוי נרחב שיכלול את כלל המורים ויתבטא בתרבות הארגונית הבית ספרית, היות וערכו של המידע המרוכז במערכת המתקשבת עולה ככל שעולה מספר המורים המזינים מידע ומשתמשים בו באופן שוטף. מהלך שינוי כזה מונהג על ידי הנהלת בית הספר ותלוי במנגנוני הלמידה ואכיפה שמפעילה ההנהלה מול המורים, בזמינות ובנוחות השימוש בו, ובהיבטים נוספים המאפיינים הטמעת שינויים בבית הספר (כהן ולכנר, 2010). בנוסף לכך, מתן גישה לתלמידים והוריהם אל המערכת, עשויה להשפיע גם היא על תדירות ואיכות השימוש בה, על עבודת המחנכים ועל התרבות הבית ספרית (בלאו והמאירי, 2010).

המחקר ביקש לבחון את מקומות של כלי ניהול-פדגוגי בעבודתם של המחנכים: את האופן בו הם עושים שימוש בכלי לניהול כיתתם באפקטיביות, וזאת תוך בחינת תפיסת התפקיד שלהם, התרבות הארגונית בה הם מתנהלים והנטייה הטכנולוגית שלהם.

המחקר הנוכחי בוצע בשדה החינוכי, בבית ספר אזורי ממלכתי אשר מצהיר שמחנכיו הינם מנהלי הכיתות על כל המשתמע מכך, והמצפה מהמחנכים לקבל אחריות הוליסטית על כל תלמיד ותלמיד². בית ספר זה הוא גם אחד מתוך 450 המפעיל זו השנה החמישית את מערכת המשו"ב³ - תוכנה אינטרנטית המרכזת בזמן אמיתי את כל המידע הנחוץ לניהול הלמידה. לפיכך, בזירה מחקרית זו נבחנה הפעלת כלי טכנולוגי- המשו"ב על יד המחנכים כאמצעי להעלאת האפקטיביות בניהול הכיתה, וכחלק מהמערך הבית ספרי להשגת יעדי בית הספר.

² בנספח 9.5 - מסמך אפיון תפקידי המחקר כפי שפרסמה הנהלת בית הספר

³ משו"ב= מידיות שקיפות ובקרה

2. סקירת ספרות

2.1 גישות תיאורטיות להטמעת שינוי כללי ושינוי טכנולוגי

הספרות המקצועית העוסקת בהכנסת שינויים וחדשנות בארגונים מוצעים מספר מודלים תיאורטיים; חלקם מתייחסים לשינוי כללי במוסדות חינוך, וחלקם מתמקדים בשינוי טכנולוגי. פוקס (1995) מתייחסת לשינוי בארגון חינוכי, ומדגישה כי על מנת ששינוי יהפוך לחלק מהתרבות הבית ספרית, עליו להתבסס על הנהגה המובילה את החזון הבית ספרי, על מוכנות המורה לשינוי, ועל הכללת מעגלי אינטראקציה ברמה המערכתית. קוטר (2003), מדגיש שהטמעת שינוי מוצלחת מבוססת על איתור הצורך הנובע מחוסר שביעות מהקיים, וצמצום התנגדויות באמצעות צוות מוביל בשטח שיפתח ויפיץ את החזון תוך שיתוף העובדים לכדי פיתוח תרבות ארגונית משמרת שינוי.

רוגרס (2003), מתאר את תהליך האימוץ של שינוי טכנולוגי כחשיפה לשינוי המעוררת התעניינות; בהתאם לפרשנות הפרט, מגיעה ההערכה באם לנסות את החידוש ובהמשך באם לסגל אותו או לדחותו. המודל שלו מציע דפוסי אימוץ שונים הנבדלים בטווח הזמן הנדרש לכל פרט להסתגלות לשינוי: 1. חדשניים (innovators). 2. מאמצים מוקדמים (early adopters). 3. הרוב המקדים (early majority). 4. הרוב המאחר (late majority). 5. מאחרים באימוץ (laggards). כל פרט יאמץ את השינוי בקצב המתאים לנטיותיו. יש לקחת בחשבון, כי המודל של רוגרס לא התייחס לאימוץ טכנולוגיה ברמת הארגון. לפי מודל איי החדשנות והחדשנות הכוללת (אבידב-אונגר ועשת-אלקלעי, 2011; Avidov-Unger, 2010). לעיתים אימוץ הכלי הטכנולוגי יישאר נחלתם של בודדים השייכים לקבוצה נבחרת בתוך הארגון החינוכי ולא יגיע לכדי שינוי כלל מערכתי.

המודלים הללו מתייחסים לחלק מההיבטים הנדרשים בתהליך מערכתי של הטמעת שינוי טכנולוגי בתרבות הארגונית במוסדות חינוך, ויש צורך בהרחבתם על מנת לחשוף דפוסי אימוץ ספציפיים למורים ובעלי תפקידים בבית הספר, לקבלת תמונה מקיפה המתייחסת לתפיסות ותהליכים אישיים יחד עם תהליכים ארגוניים והשפעות חוץ ארגוניות.

2.2 ממצאים אמפיריים להטמעת שינוי טכנולוגי במערכות חינוך

תהליך של שינוי מעורר חששות והתנגדויות בעיקר כאשר המורים אינם שותפים בהחלטות על מהות השינוי (שינוי מסוג Top-Bottom). הטמעת טכנולוגיות במערכת החינוכית הן ברוב המקרים פרי יוזמת משרד החינוך או לחלופין ההנהלה הבית ספרית מה שמקשה לעיתים על תהליך ההטמעה. הקושי מקבל גם ביטוי במורכבות הנדרשת לשמר את השימוש בטכנולוגיה לאורך זמן. אופלטקה (2007), מבהיר כי אנשים נרתעים משינוי גם משום שהם נדרשים להתמודד עם חוסר וודאות אך גם משום שאין הם מבינים תמיד את משמעותו. כמו כן, קשה מאוד להוביל שינויים משמעותיים בבתי ספר, ולשמר אותם לאורך זמן (Lindahi, 2007). חוקר זה מציין שלתהליך שינוי בבית הספר עשויים להיות תומכים נלהבים, אך גם מתנגדים. הוא מזהה את התרבות הבית ספרית כמשתנה מרכזי בסיוע/סיכול השינוי: בפתיחות לחדשנות, באופי ההנהגה ובאופן בה המורים תופסים אותה.

יוצא מכך, שעל הליך הטמעת הטכנולוגיה להיות מושכל, מתוך חשיבה מעמיקה על מטרות בית הספר, ותכנון להובלת השינוי והטמעתו בבתי הספר באופן מיטבי (סלומון, 2000). שילוב של תהליך רב שלבי עם מנהיגות איכותית יסייעו בתהליך זה (קוטר, 2003).

מספר גורמים עשויים להשפיע על הצלחת שינוי טכנולוגי בבתי הספר:

- א. הכשרה – על המורים לעבור הכשרה התואמת את מהות כלי התקשוב. הכשרה כזו תעודד את המורים להשתמש בכלי זה (רייז, וליצקר, לכנר, מדזיני ופאר, 2008). מחקרים (כהן ולכנר, 2010 ; Tezci, 2009) מצאו שמורים ציינו את ההכשרה כמסייעת, וכי נמצאה התאמה משמעותית בין רמת ההיכרות עם המערכות הטכנולוגיות ומידת השימוש בהן.
- ב. תמיכה טכנית – מהווה גורם משמעותי במידת השימוש בתקשוב. חוסר בתמיכה בקשיים טכניים כגון: נפילת שרת אינטרנט, עבודה איטית ברשת, חוסר תאימות עם תוכנות שונות, עשויים להוות מכשול קריטי בשימוש בתקשוב (רייז ואח', 2008). גם כהן ולכנר (2010), מציינים את התמיכה של מטמיעה חיצונית כתורמת לשילוב גבוה יותר של

התקשוב על ידי הצוות וזאת הודות לתמיכה הטכנית שהציעה וכמו גם הסיוע בהפגת חששות אישיות.

ג. מיומנות קודמת בשימוש במחשב – המחקר מאושש קשר בין רמת ההיכרות והמיומנות עם סביבה מתוקשבת לבין השימוש בו (רייז ואח' 2008). נמצא קשר ברור בין חוסר בידע טכנולוגי בכלל לבין רמות ידע נמוכות על טכנולוגיות מידע ותקשורת (ICT). בהתאמה, מורים עם ניסיון טכנולוגי קודם, נמצאו בעלי ידע רב יותר של מערכות אלה ואף השתמשו בהן יותר (Tezci, 2009).

ד. זמן – על המורים לקבל את הזמן הנדרש על מנת להגיע לשימוש אופטימאלי באפשרויות השונות של הטכנולוגיה (בלאו והמאירי 2010, 2011, Blau & Hameiri, 2010). חוסר בזמן הנחוץ הנובע פעמים רבות מעומס בעבודת המורים, עשוי לפגוע בשימוש יעיל ועקבי (רייז ואח' 2008).

ה. גיל – נמצא כי מורים בקבוצת הגיל של 35-40 השתמשו בטכנולוגית מידע ותקשורת בתדירות הכי גבוהה; כלומר, המורים המנוסים ולאו דווקא הצעירים הם אלה שהשתמשו יותר בטכנולוגיה בכלל ובמשו"ב, שייבדק במחקר, בפרט (בלאו והמאירי, 2010; Wikan & Molster, 2011).

ו. סביבת מחשב לא ידידותית – גורמת פעמים רבות לקשיים ולחוסר מוטיבציה לשימוש בתקשוב (רייז ואח' 2008).

ז. זמינות וגישה למחשב – גישה לא נוחה מהווה מכשול בהטמעת שינוי טכנולוגי (רייז ואח' 2008).

ח. תרבות ולמידה ארגונית- התרבות הארגונית מתווה את העשייה הבית ספרית: חזון, דפוסי התנהגות ותקשורת מקובלים, אופן התמודדות עם קשיים והסתגלות למצבים משתנים כגון שינוי טכנולוגי. פיתוח תרבות של למידה ארגונית, תסייע משמעותית בהתמודדות הארגון מול שינויים (קורלנד והרץ לזרוביץ, 2006). אחד התנאים לטיפול למידה ארגונית, הנוגע בתהליך הובלת שינוי טכנולוגי, הוא העמדת הלמידה של חברי הארגון בראש סדר העדיפויות, וזיהוי מקומות בהם ניתן לבחון תפקוד לטובת שיפור (כגון: עבודת צוותים, ניתוח ומשוב, ושילוב עובדים חדשים) (Collinson, Cook, & Conley, 2006).

2.3 מערכות ממוחשבות לניהול למידה/ לניהול פדגוגי

ההתפתחות הטכנולוגית נוגעת בהכרח בעבודת המחנכים, ומציעה יתרונות רבים לעבודה תובענית זו של ניהול כיתה בדמות מערכות ממוחשבות לניהול למידה.

מערכות ניהול למידה מקוונות הן כלי בעל עוצמה שמורים ולומדים עושים בו שימוש בעשור האחרון. בתחילה הן היו מכוונות לשיתוף בתכנים בלבד, אך הן התפתחו גם לכדי מתן אינטראקציה רחבה בין תלמידים ומורים (Cu'ellar, Delgado, & Pegalajar, 2011).

קיימת אי בהירות בבחירת מושג מתאים לתכנות מן הסוג שייבדק במחקר המוצע. בלאו והמאירי (Blau & Hameiri, 2010), מגדירות את מערכת משו"ב כמערכת לניהול למידה (LMS- Learning Management System) המשמשת למעקב אחר הלומדים, בשונה ממערכות אחרות כמו כאלה המשמשות לניהול תוכן (LCMS- Learning Content Management System) המתמקדות בתכנים לימודיים, ומערכות לניהול קורס (CMS- Course Management System). הן מציינות כי המערכות לניהול למידה מאפשרות גישה לנתוני פעילות המורים, ובהתאם מעקב אחר תהליכי למידה ושינוי בבית הספר. לפיכך, הטמעת מערכת ניהול למידה (LMS) בבתי הספר, מציעה אינטראקטיביות מקוונת בין מורים, תלמידים והורים, ומאפשרת להנהלה ולצוות הבית ספרי לקבל החלטות מבוססות נתונים. לאור השימוש במושגים השונים בספרות המקצועית באנגלית, והעובדה כי בתכנית התקשוב הלאומית ישנה התייחסות לתוכנות מסוג זה ככלי לניהול פדגוגי, המחקר הנוכחי ישתמש במושג זה בהתייחסות למשו"ב ולמערכות דומות.

בישראל, ישנן מספר מערכות לניהול פדגוגי המיושמות בבתי הספר כמו למשל: המיזם "סיסמא לכל תלמיד"⁴, מערכת המנב"⁵, ו- iContact⁷. במיזם "סיסמא לכל תלמיד", בדומה למערכת המשו"ב, הניהול הפדגוגי מהווה חלק מרכזי ממטרות הפרויקט. ממצאי מחקר מיזם זה, העלו אי בהירות בקרב המורים באשר לחזון הפרויקט ובעיקר חוסר בתהליך המביא למוכנות לשינוי בקרב הצוות ולרתימתם (כהן ולכנר, 2010; אתר "סיסמא לכל תלמיד"⁸). למרות חשיבות הנושא למערכת החינוך, ולמרות דרישה מפורשת

⁴ "סיסמא לכל תלמיד" - מיזם שמטרתו למחשב את מערכות החינוך בפריפריה ולאפשר שימוש בטכנולוגיית המידע, לכדי יצירת קהילת חינוך ממוחשבת.

⁵ מערכת המנב"ס (מערכת ניהול בית ספר) - מערכת מידע המיועדת ליעול המינהל הפדגוגי בבתי הספר. אתר מערכת המנב"ס <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Manbas/maarechet/>

⁶ schooly - מערכת לניהול אתר בית ספרי, המאפשר לבית הספר להציג עצמו לקהילה הבית ספרית: תלמידים, הורים ומורים. אתר schooly: <http://www.schooly.co.il/homepage.aspx>

⁷ iContact - הינה מערכת עזר לניהול בית הספר, משמעת, נוכחות וציונים. תפקידה לסייע לגורמים החינוכיים לנטר בזמן אמת פעולות שעושה התלמיד במסגרת הבית ספרית, תוך תיעודם בתיק אישי. אתר iContact: <https://www.icontact.org.il/login.aspx?ReturnUrl=/>

⁸ אתר "סיסמא לכל תלמיד" http://www.sisma.org.il/about_sisma/default.aspx?PageView=Shared

של שימוש שוטף בתכנה לניהול פדגוגי בתכנית הלאומית לתקשוב (משרד החינוך, תכנית התקשוב, 2010⁹), מחקרים בודדים בדקו אמפירית היבטים שונים של השימוש בתכניות ניהול פדגוגי בישראל, ואף אחד מהם לא חקר את השימוש שמחנכים עושים בה למילוי תפקידים ולהשגת יעדי בית הספר.

2.3.1 מערכת המשו"ב-

מערכת המשו"ב הינה טכנולוגיה לניהול פדגוגי המדגישה היבטים ארגוניים וריכוז מידע אודות לומדים. המערכת כוללת משו"ב מורים, ומשו"ב משפחות. לפיכך, היא מאפשרת את בחינת האינטראקטיביות בפועל בין הגורמים השונים (בלאו והמאירי, 2010). מטרת המשו"ב לסייע לסגל החינוכי בניהול תהליכים פדגוגיים: למידה, תפקוד ותקשורת (אתר המשו"ב¹⁰).

ניהול כיתה במשו"ב מתחולל בשתי דרכים עיקריות: הזנת נתונים על בסיס יומיומי לכדי יצירת מאגר מידע זמין לצוות המורשה, לתלמידים ואף להורים (באם בית הספר בחר לפתוח אופציה זו); ובנוסף, אינטראקציה מקוונת דרך הודעות דואר פנים. ברי אם כן, שמידת האפקטיביות של מאגר המידע תלויה במיידיות וברציפות של הזנת הנתונים על ידי המורים (בלאו והמאירי, 2010). מערכת המשו"ב שמה דגש על היבטים ארגוניים וריכוז מידע אודות הלומדים כמו למשל: תפקוד והישגים והתכנים הנלמדים (בלאו והמאירי, 2011). נוסף על כך, המערכת גם מסייעת בניהול ביזורי ובהעצמת בעלי תפקידים כמו רכזי שכבות, רכזי מקצוע וכמובן מחנכים, וזאת הודות לקבלת החלטות מושכלות המתאפשרות על בסיס נתונים המעודכנים בדיווח יומיומי הנגיש להם, והמהווים גם בסיס לדיונים מקצועיים וללמידה משותפת. נראה כי תקשורת מקוונת באמצעות המערכת מסייעת בהתקשרות אפקטיבית ומשלימה את ההידברות פנים אל פנים. לאור היתרונות שמציעה מערכת כזו והשקעת המשאבים המתבקשת, על ההנהלה הבית ספרית להשכיל לתכנן את דרכי הטעמת התוכנה, כמו גם את המעקב אחר אפקטיביות השימוש בכלי פדגוגי-טכנולוגי זה.

2.4 אפקטיביות בית ספרית

⁹ משרד החינוך, תכנית התקשוב, <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/DC882D7F-84DF-46A0-B3A4-C180303B36A6/125384/Unnamed.pdf>, 2010

¹⁰ אתר המשו"ב, <http://www.mashov.info/>.

אהרון (1993), מגדיר את בית הספר האפקטיבי כבית ספר שצוות המורים שלו גורמים לתלמידיו להגיע להישגים גבוהים יותר ממה שמצפים מהם על פי מוצאם ועל פי רקעם החברתי. הוא טוען שבבואנו לבחון אפקטיביות בית ספרית, אין להתרכז רק בתשומות (משאבים הקשורים לתקציב, לכוח אדם ולציוד) אלא באופן בו מנוצלים משאבים אלו.

האפקטיביות הבית ספרית נבחנת במספר מימדים:

1. בתכנון מוקדם- הצבת סטנדרטים גבוהים (אפקט פיגמליון¹¹), אמצעי הערכה מתאימים, הכשרה והדרכה מתמדת של המורים (Gandal & Vranek, 2001).

2. בהערכה- חיזוק הקשר בין היעדים, והקריטריונים הנבחרים להערכה כך שיאפשרו שיפור באפקטיביות – למשל דרך מתן משוב (Nicole, & Macfarlane, 2006).

3. במיקוד האישי- השמת דגש על המימד האישי של הלמידה, ועל אופן בניית הידע כדי לוודא את הבנת התלמידים ולעורר אותם להשתתפות פעילה (Rowe, 2006).

4. ביצירת מנהיגות חינוכית- יש לרומם המורים על ידי הכשרתם לדרישות המשתנות בעולם הגלובלי (Terry, 2000).

5. בהגדרת בעלי תפקידים- שיקולי דעת בבניית מערך התפקידים, ודרכי מינויים לטובת תפקוד מיטבי (מניעת כפילויות וקונפליקטים) (משרד החינוך, האגף לחינוך יסודי¹²).

6. בלמידה ארגונית- קדימות ללמידה בארגון, ושיתוף במידע (Raybould & Fauska, 2005).

7. בלמידה והתפתחות מקצועית- שילוב ידע ומיומנויות הוראה, יצירת הזדמנויות ליישום, חקר מקצועי ועיבוד משותף, עם מנהיגות הפעילה לטובת התפתחות הארגון (Timperley, 2008).

8 בחזון ומנהיגות פדגוגית- בניית חזון למידה ומימוש, תוך מיקוד על קהילת מורים לומדת ושיפור אקדמי (שם).

9. באקלים החברתי-ערכי- תוך בחינת הסביבה הרגשית, הסביבה הפיזית, תחושת השייכות וההערכה העצמית (Tableman, 2004).

¹¹ אפקט פיגמליון= נבואה המגשימה את עצמה. תופעה שהגדיר הסוציולוג רוברט מרטון, ומשמעותה חיזוי המעורר התנהגות.

¹² משרד החינוך, האגף לחינוך יסודי- <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/30FB0425-3CDB-4467-B5F0-E63A88728FE4/50400/yarkhon17.pdf>

10. ביחסי גומלין בית-ספר - הורים- השפעת מעורבות ההורים בעשייה החינוכית, בעיצוב הסביבה הפיזית והשפעתם על הישגי התלמידים, וזמינות הצוות ושיתוף הפעולה ביניהם (וינקלר, תשנ"ז).

11. בקולו של התלמיד- שותפות התלמיד בעיצוב התרבות הבית ספרית, בלקיחת אחריות ללמידה, בהכשרה לאזרחות טובה ובמישוב על דרכי ההוראה (Purkul, & Levin, 2005).

12. ביחסי גומלין בית ספר - קהילה- השתקפות התרבות המקומית בעשייה הבית ספרית, תפיסת הקהילה את בית הספר, התכונות בית הספר לעבר הקהילה, והיחס בין חלקי הארגון הנוקטים גישה המעודדת קהילתיות מול ביורוקרטיות (ולדיסלבסקי, ושמשי, 2009).

13. בסביבה הפיזית- סביבת למידה מותאמת (כמו: המבנה, ריהוט, צבע, ותאורה) משפיעה באופן חיובי על אקלים בית הספר, התנהגות התלמידים ועל הישגיהם הלימודיים (פרידמן ופוליטי, 1995).

14. בסביבה לימודית עתירת טכנולוגיה- הטמעת שימוש בטכנולוגיה, תוך חיזוק מקצועי ורגשי של המורים (סופר ונחמיאס, 2002).

15. בסביבה לימודית מזמנת למידה- צמצום גודל הכיתה לטובת קשר משמעותי יותר בין המורה לתלמידיו, לטובת צמצום פערים והתמודדות עם אלימות. (בריקנר, 2005).

2.4.1 אפקטיביות בעבודת המורה

בצוותים החינוכיים בבתי הספר מקובל להצביע על מורים המוגדרים כ"מקצועיים"- שעיקר הדגש של תפקידם הוא הוראת תחום הדעת בו הם מתמחים, ועל בעלי תפקידים כגון מחנכים, רכזים ומורי שילוב, שתפקידם הנוסף דורש אחריות כוללת לקבוצת התלמידים שבגזרת האחריות שלהם. אחריות זו באה לידי ביטוי בתוכנית אישית הנבנית לכל תלמיד והמבוססת על שיכלול כלל הנתונים האקדמיים והרגשיים-חברתיים, לטובת מתן מענה מיטבי לקידום התלמידים. כך, French & Chopra (2006), מקבילים את מקומם של מורים לחינוך מיוחד, האחראים אחריות כוללת על שילוב תלמידיהם במערכת החינוך הרגילה, לזה של מנהלים. לדבריהם, הם נדרשים לתיאום מערכת מורכבת של מבוגרים ותלמידים (כמו: הורים, סייעות, ומורים מלמדים), ומתוך כך, מונים את מאפייני דמותו של המורה-המנהל האפקטיבי. המודל מתבסס על מושג המורה-כמנהל שהוצג לראשונה ע"י ברלינר (Berliner, 1983). ברלינר משווה את המורה למנהל עסקי מדרג הביניים, ומונה משימות ניהוליות בהוראה: (1) תכנון (2) מטרות תקשורתיות (3) הסדרת פעילויות עבודה (4)

יצירת אווירה נעימה (5) חינוך חברים חדשים (6) יצירת קשר עם יחידות אחרות במערכת (7) פיקוח ועבודה עם אנשים אחרים (8) העלאת המוטיבציה בקרב אלה שתחת פיקוחם (9) והערכת תפקודם.

במחקרם נמצאו המאפיינים הבאים אצל המורה-המנהל האפקטיבי: (1) חזון ותפיסת תפקיד ברורים; (2) תכנון קוליקולרי מדוקדק; (3) עידוד עבודת צוות ומאמץ צוותי כולל; (4) תפיסת התקשורת כחיונית לעבודת הצוות; (5) הקפדה על פגישות קבועות עם הגורמים השונים; (6) מעורבות מלאה יחד עם חלוקת הנחייה וגזרות אחריות ברורות; (7) משוב והערכה לטובת בנייה מחודשת של תוכנית העבודה בהתאם; (8) זמינות וקשר רציף, (9) ניצול מושכל של זמן.

האספקטים הרבים שהתגלו בעבודת המחנכים והתפקיד ובאחריות הכוללת הנדרשת, הופכת מודל זה כלי מתאים לבחינת אפקטיביות המחנך-מנהל הכיתה.

2.5 עבודת המחנך כמנהל הכיתה

המחנכים הם עמודי התווך של בית הספר. בעצם, מחנכים השואפים להיות- הלכה למעשה- מנהלי כיתתם, נדרשים למגוון של יכולות: חזון וערכים אישיים ברורים על פיהם הם מתנהלים והתאמתם לחזון הבית ספרי, יכולת לעבודה צוותית, רגישות הנוגעת בעבודה הייעוצית לזיהוי קשיים רגשיים- חברתיים- אישיים, ואף יכולות גישור (בין מורים מקצועיים לתלמידים, בין התלמידים ואף מול ההורים). חוזר מנכ"ל תשע"ב (ב), סעיף 6.5¹³ מגדיר את תפקיד המחנך. להלן עיקרי הדברים:

א. המחנך מנהל את כיתת-האם ואחראי על התלמידים כפרטים וכקבוצה. תחומי אחריותו כוללים נושאים לימודיים, חברתיים-ערכיים ורגשיים.

ב. לתפקיד מחנך הכיתה שני היבטים מרכזיים:

(1) היבט פדגוגי חברתי-ערכי - (א) בניית תכנית חינוכית חברתית-ערכית... לאור תכנית הליבה... . התכנית תתמקד בנושאים: טיפוח הכיתה כיחידה חברתית; התנסות בבניית מסגרות כיתתיות חברתיות על בסיס עקרונות דמוקרטיים; התייחסות לאירועי היום-יום של הכיתה; דיון באקטואליה – בנושאים שעל סדר היום הציבורי; טיפוח מעורבות חברתית למצוינות חברתית, העצמת התלמידים ופיתוח מנהיגות בכיתה, בבית הספר ובקהילה.

¹³ חוזר מנכ"ל תשע"ב (ב), סעיף 6.5 - תפקיד המחנך (<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/7/7-9/HoraotKeva/K-2010-3b-9-7-6.htm>)

(ב) על המחנך לתת מענה לצרכים של התלמיד כפרט, לטפח קשר אישי עם כל תלמידיו, ולהיות קשוב ורגיש לצרכים המגוונים בכיתה.

(2) היבט ניהולי-ארגוני - כאחראי על תפקוד התלמיד בהיבטים הלימודיים והחברתיים כאחד, על המחנך לבנות בשיתוף עם צוות מורי הכיתה תהליכי עבודה העונים על צרכי התלמידים והצוות.

על המחנך לנהל ולארגן את עבודתו בשני מסלולים מרכזיים: (א) ליווי התלמידים ומעקב אחר תפקודם... בלימודים ובפעילויות השונות. (ב) קיום קשר קבוע עם הורי התלמידים כפרטים.... ומפגשים עם כלל ההורים...

ג. כישורים נדרשים: (1) מודעות ורגישות חברתית; (2) נכונות ומחויבות לעיסוק בנושאים ערכיים-חברתיים; (3) תפיסה פדגוגית חברתית-קהילתית; (4) עמדות חיוביות לגבי העצמת תלמידים ויישום ערכי הדמוקרטיה בבית הספר; (5) יכולת תקשורת בינאישית טובה ומוכחת; (6) יכולת הנחיה וניהול דיון ושיח; (7) יכולת עבודה בשיתוף פעולה והובלת צוות; (8) יזמה אישית.

2.5.1 ניהול המחנך את הכיתה בסיוע אמצעים טכנולוגיים

מקומו המשמעותי של מחנך הכיתה אינו מתבטל עקב האמצעים הטכנולוגיים. נהפוך הוא, מחנך שמשכיל להסתגל לטכנולוגיות ניהול המידע, יכול ליהנות מכלים המספקים מעקב מידי ותקשורת שוטפת המסייעים בביצוע עבודתו.

ואכן, תוכנית העבודה של משרד החינוך לשנים תשע"א-תשע"ב, עוסקת בהתאמת מערכת החינוך למאה ה-21 (משרד החינוך, תוכנית התקשוב, 2010). בין יתר ההיבטים אותם מבקשת התוכנית לשפר בהוראה דרך שילוב טכנולוגיית המידע, מושם דגש על משוב בזמן אמת, על חיזוק הקשר בין בתי התלמידים לבית הספר ועל אדמיניסטרציה שנשענת על טכנולוגיית המידע. בהתאמה, המשרד הורה על הכשרת מדריכים בית ספריים בכל הארץ אשר תפקידם הוגדר כמסייעים בהטמעה. גם במסגרת המקומית התבקשו מנהלי בתי הספר בשיתוף עם הרשות המקומית להציג נהלי עבודה העושים שימוש מרבי בטכנולוגיה לצרכי ניהול תפעול. בנוסף, מנהלי בתי הספר נדרשו להקצות איש תמיכה טכנית, ולהקים פורטל חינוכי אשר, בין היתר, יחזק את הקשר עם הבית ויאפשר להורים להיות שותפים פעילים בתהליכים הבית ספריים. המחנכים נדרשים להחליף את יומן הכיתה הרגיל ביומן הדיגיטלי- קרי: תכנה לניהול פדגוגי, ולדווח ולעקוב אחר דיווחים של מורים מקצועיים

בזמן אמת על נוכחות, התנהגות וכד', ובנוסף לקיים תקשורת מקוונת עם תלמידים והורים.

כמו כן, המחקר מראה כי בבתי ספר בהם נפתח השימוש בתכנת המשו"ב להורים עלו שיעורי שימוש המורים בכלי הטכנולוגי (בלאו והמאירי, 2010, 2011, Blau & Hameiri, 2010). עוד נמצא, כי הרחבת מעגלי האינטראקציה- באמצעות הפעלת המשו"ב לתלמידים ולהורים, מגבירה שימוש בתכנה לניהול פדגוגי: את מספר הכניסות של המורים למערכת ואת האינטראקציות ביניהם (הדעות דוא"ל פנים ארגוני באמצעות המשו"ב). לכן, הן ממליצות "להטמיע מערכות לתקשורת מקוונת תוך שיתוף מעגלי אינטראקציה רחבים של הארגון והפיכתם לחלק בלתי נפרד מתהליכי שינוי ארגוני בכלל והטמעת מערכת טכנולוגית בפרט" (בלאו והמאירי, 2010, עמ' 31).

לסיכום, גם בעידן הטכנולוגי תפקיד המחנך להנהיג ולהוביל תהליכי למידה בינאישיים. בניגוד לתדמית הקרה של העולם הטכנולוגי, הוא למעשה מעשיר את ערוצי התקשורת של המחנך עם תלמידיו, כמו גם עם הקולגות שלו, ומרחיב תכונה חברתית מובהקת- תקשורתיות (שנר, 2010).

מטרות ושאלות המחקר:

מטרות המחקר המוצע- (1) לתאר את תפיסת התפקיד של המחנכים כמנהלי כיתה כעוגן מנחה לאופן השימוש במשו"ב. (2) להבין את תרומת השימוש במשו"ב להעלאת האפקטיביות בניהול הכיתה. (3) לבחון באיזה אופן גורמים הנגזרים מהתרבות הארגונית ומהבדלים בדפוסי אימוץ כלי טכנולוגי של המורים, מקרינים על אורח השימוש בו.

שאלות המחקר-

- (1) כיצד תופסים המחנכים את תפקידם כמנהלי כיתה?
- (2) כיצד משתמשים המחנכים במשו"ב להעלאת האפקטיביות של ניהול הכיתה?
- (3) כיצד התרבות הארגונית והבדלים בדפוסי אימוץ כלי טכנולוגי מקרינים על אופן השימוש של המחנכים במשו"ב?

3. השיטה

המשתתפים

המחקר נערך בבית ספר אזורי-ממלכתי על-יסודי שש-שנתי באזור הצפון. בית הספר מנה 1100 תלמידים ב- 43 כיתות חינוך בשנה"ל תשע"א. ניהול פדגוגי באמצעות תכנת המשו"ב פועל בבית הספר זו השנה החמישית. בשנתיים האחרונות הוא נפתח גם לשימוש התלמידים, אך הוא אינו פתוח עדיין לשימוש ההורים, והורים המבקשים להתעדכן עושים זאת באמצעות סיסמת ילדיהם.

בין המשתתפים היו 7 מחנכים בבית הספר ממגוון שכבות חינוך, גיל (חציון-39) וותק (חציון-13)(נספח 9.7), מנהלת בית הספר, רכז המשו"ב הבית ספרי ומנכ"לית משו"ב. במחקר השתתפו מחנכים שמידת האפקטיביות שלהם בעבודתם הוערכה על ידי ההנהלה בטווח שבין גבוהה מאוד ועד בינונית-גבוהה. זאת, על מנת לקבל תמונה שאינה נוגעת בחתך אחד בלבד ומתוך הנחה שמחנכים שהאפקטיביות שלהם מוגדרת כנמוכה לא תורמים למחקר. הערכת אפקטיביות המחנכים נעשתה בצורה בלתי תלויה על ידי שני שופטים, ומתוכם למחקר נבחרו רק המחנכים שלגביהם השופטים נתנו את אותה ההערכה. פרמטר נוסף בבחירת המשתתפים היה ייצוג של מחנכים מחטיבת הביניים והחטיבה העליונה במחקר – שלושה מבין המשתתפים הם מחנכי חטיבה, וארבעה מהם מחנכים בתיכון. המחקר הנוכחי התבצע בשדה החינוכי, בבית ספר אזורי ממלכתי אשר מצהיר שמחנכיו הינם מנהלי הכיתות על כל המשתמע מכך, והמצפה מהמחנכים לקבל אחריות הוליסטית על כל תלמיד ותלמיד¹⁴. בית ספר זה, הוא גם אחד מתוך 450 המפעיל זו השנה החמישית את מערכת המשו"ב -תוכנה אינטרנטית המרכזת בזמן אמיתי את כל המידע הנחוץ לניהול הלמידה. לפיכך, בזירה מחקרית זו נבחנה הפעלת כלי טכנולוגי-המשו"ב על יד המחנכים כאמצעי להעלאת האפקטיביות בניהול הכיתה, וכחלק מהמערך הבית ספרי להשגת יעדי בית הספר.

כלי המחקר-

המחקר השתמש בטריאנגולציה בין המידע שהתקבל משלושה מקורות. המקור המרכזי היו ראיונות חצי מובנים עם שבעה מחנכים, מנהלת בית הספר, רכז המשו"ב הבית ספרי ומנכ"לית המשו"ב (השאלות לראיונות מצורפות בנספחים 9.1-9.4). מעבר לכך, לאחר

¹⁴ בנספח 9.5 - מסמך אפיון תפקידי המחקר כפי שפרסמה הנהלת בית הספר

הסכמת המחנכים, ממצאי הראיונות הוצלבו עם תיעוד הפעולות האוטומטי שלהם במש"ב על מנת לזהות דפוסי שימוש ולהגביר את מהימנות הממצאים. כלי מחקר אלה מטרתם להביא להבנת תפקידו של כלי ניהול-פדגוגי-המש"ב- בהגברת האפקטיביות של עבודת המחנכים לכדי היותם מנהלי הכיתה תוך התייחסות לתפיסת המחנכים את הכלי ועמידה על הגורמים המעצבים תפיסה זו. בנוסף, המחקר ניתח מסמכים בית ספריים רלוונטיים המשקפים את התפיסה הבית ספרית באשר למקום ותפקיד המחנכים: (א) מסמך הגדרת המחנך בבית הספר (נספח 9.3); (ב) וחזון בית הספר (נספח 9.4). כלי זה נותן נקודת מבט מערכתית על תפקיד המחנכים וניתן להצלבה עם ראיונות של בעלי התפקידים. ניתוח המסמכים התבצע על ידי החוקרת.

הליך המחקר

ביצוע המחקר היה כרוך בקבלת הסכמה מדעת של המחנכים להשתתפות במחקר. ראיונות המורים, המנהלת, רכז מש"ב והמנכ"לית התבצעו לקראת סוף תשע"א. הובטח למשתתפים שתיאור הממצאים ישמור על אנונימיות המשתתפים ולא יכלול פרטים מזהים כלשהם. יש לציין שלאור העובדה שהחוקרת הינה רכזת פדגוגית בבית הספר, ומשום כך עשויה להיתפס על ידי חלק מהמחנכים כנציגת ההנהלה הבית ספרית, עלה החשש כי בקרב המחנכים עשוי היה להתעורר רצון ליפות את המידע שנמסר בראיונות. כדי להתגבר על בעיה זו הובהר למשתתפים כי בביצוע עבודת הגמר עורכת המחקר מחויבת לשמירה על כללי האתיקה המקצועית. לכן, כל המידע שיימסר, ישמש לצורכי המחקר בלבד ולא לצרכים הבית ספריים. כמו כן, יש לציין כי המשתתפים, רובם ככולם, הינם בעלי תפקידים בבית הספר (רכזי מקצוע, רכזי שכבה ואף קולגות לצוות הריכוז הפדגוגי), מה שעשוי להקטין את החשש.

בנוסף, הנתונים הכמותיים המתייחסים לפעילות המורים בשנת תשע"א, נאספו בתחילת שנה"ל תשע"ב. הסכמת המורים לניתוח פעילותם בפועל בתכנת מש"ב ניתנה בתום שנת הלימודים, כך שהיא לא השפיעה על רמת הפעילות שלהם. מעבר לכך, על מנת למנוע חדירה לפרטיות המורים על ידי קריאת מהות וזמני הפעולות שעשו במש"ב (למי שלחו הודעה וכד'), ביצוע ניתוח תיעוד פעולות המורים במש"ב נעשה על ידי מנחת המחקר, אשר – בניגוד לחוקרת-איננה מכירה את משתתפי המחקר.

כל ראיון שועתק במדויק ונותח אינדוקטיבית; הקידוד מביא את החוקר לבחון את המשמעויות ולקשר בין קטעי טקסט (Ryan & Bernad, 2000). סומנו תמות ותתי תמות מתוך הממצאים ובהמשך אלה הועמדו בהתאמה מול מטרות המחקר והסקירה התיאורטית. בנוסף, מידע שנמצא בהקשר לתמות או תתי תמות אשר חזרו על עצמן במספר ראיונות כמו גם במסמכים, אוחד לטובת קבלת תמונה מקיפה על הנושא. נמצאו 6 תמות (1. תפיסת תפקיד המחקר 2. ניהול פדגוגי-טכנולוגי 3. כלי טכנולוגי לחיסכון בזמן 4. כלי טכנולוגי כרשת תקשורת 5. ההנהלה כגורם מטמיע 6. נטייה טכנולוגית והשימוש בכלי טכנולוגי) כשלכל אחת מהן כמה תתי-תמות לטובת ניתוח מדויק. כל אלה עובדו לממצאים¹⁵.

לטובת בדיקת מהימנות, הוכן דף עם קטגוריות ודגימה של ציטוטים, ובדק נוסף התבקש להתאים כל ציטוט לקטגוריה המתאימה. נעמה צבר (1990) מתייחסת למושג מהימנות פנימית ומסבירה שמדובר בשאלה אם מספר חוקרים, העוסקים באותו מחקר, מסכימים ביניהם על האופן בו יש לאסוף הנתונים ועל הדרך בה יש לנתחם. המהימנות שנמצאה בין השופטים במחקר זה הייתה 83%.

4. תוצאות-

פרק הממצאים מציג תחילה את הנתונים העולים מניתוח הראיונות והמסמכים הבית ספריים המאורגנים לפי 6 תמות מרכזיות ומספר תתי תמות לכל תמה מרכזית. בהמשך, מובאים ממצאים כמותיים שמטרתם להגביר את מהימנות ממצאי המחקר. הנתונים הכמותיים מבוססים על תיעוד הפעילות בתכנה לניהול פדגוגי משו"ב של המשתתפים במחקר.

¹⁵ רשימת הקטגוריות המלאה, אפיון ודוגמאות מהממצאים בשטח מופיעים בנספח 9.9.

4.1 תפיסת תפקיד המחנך-

בחינת מקומו של כלי טכנולוגי-פדגוגי בעבודה אפקטיבית של המחנכים, תובעת בראש ובראשונה בדיקה של תפיסת תפקיד המחנך על ידי הגורמים השונים: הוגי המשו"ב, ההנהלה הבית ספרית, רכז המשו"ב והמחנכים עצמם. כוונת המחקר הייתה, לבחון מהי הגדרת תפקיד המחנך של הגורמים השונים, מתוך עניין לנסות לזהות אם וכיצד תפיסות אלו משליכות- בסופו של דבר- על מקומו של כלי טכנולוגי-פדגוגי בעבודת המחנכים בשטח.

4.1.1 התפיסה הבית ספרית של תפקיד המחנך-

התפיסה הבית ספרית של תפקיד המחנך באה לידי ביטוי בראש ובראשונה בחזון הבית ספרי ומטרותיו (נספח 9.6). החזון הבית ספרי ומטרותיו מצהירים כי :
"ביה"ס יהיה מקום אשר כל הבאים בין כתליו ימצאו בתהליך למידה ושיפור מתמידים, תוך כדי פעילות ועשייה מתחדשות, בתרבות של שיתוף וקולגיאליות. מטרות ביה"ס:

1. לספק לתלמיד מסגרת חברתית, ערכית ותרבותית, המקנה **בטחון פיזי ורגשי**.

2. לספק לתלמיד מסגרת לימודית המאפשרת פיתוח מסוגלות ומקנה כלים

להצלחה מכסימלית לכל תלמיד, בביה"ס ובהמשך החיים.

3. לסייע לתלמיד לעצב את עצמו בדרך להיותו בוגר המסוגל להשתלב

בקהילה ולתרום לעצמו, למשפחתו, לחברה ולמדינה".

בקנה אחד עם החזון ומטרותיו, עומדת הגדרת תפקיד המחנכים בבית הספר הנחקר כפי שהיא באה לידי ביטוי במסמך הגדרת המחנך (נספח 9.5), אשר נוסח לפני תשע שנים. מסמך זה מבטא את תהליך שבו מחנכי הכיתה הפכו לשדרת ניהול הביניים הבית ספרי, ומפרט את אפיון תפקיד המחנך (ההדגשים במקור):

"בשנים האחרונות, תפקיד המחנך מתחדד ומתעצם כתפקיד מרכזי בבית הספר... (תוך

ש)הדרישות מהמחנך נעשות מורכבות יותר ויותר, והאתגר של כלל המערכת הבית

ספרית הופך להיות ממוקד... בסיוע למחנכים..."

(להלן) אפיון של תפקיד המחנך כפי שהוא מצטייר מתוך הצלחות מוכחות של

מחנכים:

• (נכונות) **לראות את עצמם כאפוטרופוס של הילד בביה"ס, ולקחת אחריות**

כוללת לליווי והצלחתו.

- (נכונות) **ליצור קשר אישי קרוב עם תלמידיהם**, להיות להם לדמות משמעותית, קשובה, מבינה, מדרבנת, מציבה גבולות ונכונה לסייע ככל שיידרש.
- (נכונות) **להאמין ללא סייג ביכולותיהם של התלמידים**, ובכך. (לסייע) לתלמידיהם להאמין בעצמם.
- (נכונות) **לקחת אחריות למציאת מענה הולם לקשיים של כל תלמיד-לימודיים, חברתיים, התנהגותיים ורגשיים.**
- מחנכות ומחנכים הנכונים **ללוות את תלמידיהם יום-יום...** כמו גם בכל פעילות חברתית, תרבותית וחינוכית בין כותלי בית הספר ומחוצה לו.
- (נכונות) **לקחת את ניהול הכיתה על כל המשתמע מכך:** הידברות עם מורי המקצועות השונים, מרכזי הלמידה, יעצות ובעלי תפקידים שוני, על מנת לאפשר רתימת מירב המשאבים הבית ספריים לטובת התלמידים, חינוכם והצלחתם."

בהתאמה, מנהלת בית הספר מבהירה כי לתפיסתה המחנך הוא מנהל הכיתה. היא מתארת את גזרת האחריות של המחנכים ומתייחסת למבנה הארגוני התומך בעבודתם: "המחנך, מבחינתי, אחראי על כל המהלך של התפתחות והתקדמות של התלמיד כפרט ושל הכיתה ככיתה... הוא דואג לכך שהמערכת נותנת מענה מיטבי לצרכים של התלמידים.... גם לימודיים, גם רגשיים וגם חברתיים. גדולתו וחובתו של מחנך לדעת להשתמש בכל... מעגלי התמיכה:.... יעוץ, חינוך חברתי, כל המערך הפדגוגי של בית הספר, מרכזי הלמידה ומי שאחראי על ההתאמות הלימודיות והאבחונים, וכל המסגרות שהן פחות פורמאליות. עבודת צוות (המחנכים¹⁶) היא קריטית. המחנך מלווה על ידי רכז השכבה בליווי צמוד,.... (והוא) עובד עם מנהל החטיבה...הסדירות במערכת, מקנה למחנך את האפשרות לקבל את כל המעטפת הזאת על ידי פגישות מוסדרות עם רכז חינוך חברתי, יועץ השכבה, רכז השכבה ומנהל החטיבה..."

מנהלת בית הספר מוסיפה ומפרטת את הגדרת תפקיד המחנכים:

" (כדי) לטפל בבעיות שקשורות להתנהגות כזו או אחרת של תלמיד (נדרשת) היכרות מאוד מעמיקה.... המחנך חייב שתהיה לו קודם כל את ההיכרות המעמיקה הזאת...מחנך צריך להיות זה שמכיר את הילדים, שיודע לנווט נכון את ההתנהגות

¹⁶ צוות מחנכים בבית הספר הנחקר מתייחס לכלל המחנכים בשכבת גיל מסוימת. בחטיבה העליונה צוות המחנכים השכבתי נחלק לשני תתי-צוותים: מחנכי מסלול מב"ר (בגרות רגילה) ומחנכי מסלול האקדמיה (בגרות מורחבת) לכל תת צוות רכז מלווה העובדים בשיתוף בין הצוותים.

וההתנהלות של המורים המקצועיים ובעלי התפקידים האחרים, כולל מנהלים, לגבי אופן הטיפול וההתייחסות המתאימים לתלמיד. למחנך צריכה להיות את היכולת להפעיל שיקול דעת ולעסוק באינדיבידואליזם של הטיפול בילד... לכל מחנך יש אינסוף תכנים שצריך להתפנות אליהם, וזה מאוד תלוי... ביעד החינוכי שהצוות (החינוכי) שם לו לאותה תקופה או שנה".

ההתייחסות מיוחדת נותנת המנהלת לשיתוף ההורים:

"ברור שברמה האידיאולוגית ההורים הם שותפים מלאים לתהליך. זה המתכון המנצח. המשולש המנצח הזה של מורה או מחנך-הורה-תלמיד, זה האידיאלי. (אבל), ישנם מקרים שבהם (הטיפול) בלי הורים אינו נכון, ויש מקרים... בהם עדיף לנטרל את ההשפעה של ההורים על התלמיד".

המנהלת מוסיפה כי אחד התפקידים המרכזיים של המחנכים הוא להעלות את המוטיבציה של התלמידים ושל הצוות החינוכי, ובמידת הצורך להוות דמות מגשרת בין תלמידים למורים המקצועיים. מנהלת בית הספר מחדדת שהכוח המשמעותי במקומו של המחנך הוא ההזדמנות שניתנת לו להכיר תלמידים מבפנים. לכן, להבנתה, זכות זו מייצרת גם את החובה שלו להיות שם עבורם בצורה מיטבית במכלול של מצבים: כעס, משבר, מצוקה, ואף חוסר אמון במערכת.

4.1.1.1 תפיסת תפקיד המחנך של רכז המשו"ב-

רכז המשו"ב מהווה דמות משמעותית בכל הנוגע להחלטות הבית ספריות באשר לפונקציות הנבחרות לשימוש מורי ומחנכי בית הספר, ולפיכך הגדרתו לתפקיד המחנך משמעותית. בהתאמה מוחלטת עם הגדרת מנהלת, רכז המשו"ב מכריז על המחנך כמנהל הכיתה:

"המנהל הוא מנהל הכיתה, כלומר, הוא משאיר חותם על הכיתה: כמו מאמן בקבוצה... עם זאת, ה"טופסולוגיה" מהווה חלק בלתי נפרד בעבודת המחנך. המחנך צריך לעקוב אחר הישגי התלמידים... ולאתר בין אם זה מצב אישי או התנהלות מסוימת במקצוע מסוים ולהתערב לפי הצורך; ... המחנך צריך לתת לתלמידים את הגב הרגשי, ללמד אותם איך לעמוד בעומס, איך לחלק דברים... ולא להתעסק בפן המקצועי ולתת תשובות למה אין לו בגרות במקצוע מסוים.... ברור שמורה מקצועי שבא לשתף את המחנך זה מעולה, אבל... המחנך (אינו) צריך לתת דין וחשבון מקצועי על מקצוע מסוים... הוא צריך לאסוף את הנתונים מהמורים המקצועיים אבל לא לתת דין וחשבון... תפקיד המחנך (לטעמי) הוא להיות "אב-בית" או "אם-בית"... (להתערב

במצב החברתי בכיתה), אבל לא (להיות) "שוטר" של מורים מקצועיים. (במקביל), המחנך צריך להעביר למורים המקצועיים מידע רלוונטי (שעשוי) להשפיע על התנהגות... התלמיד. (אני) מאוד דוגל בחופש האקדמי של מורה מקצועי... לעשות את זה בדרכו הוא ובשיטתו הוא... (כי) מורה הוא לא בובה על חוט".

רכז המשו"ב מתייחס גם לאינטראקציה של המחנכים עם ההורים:

"הקשר הטלפוני שלי עם ההורים (כמחנך וכמורה מקצועי) הוא מינימאלי... אני עובד מול התלמיד ולא מול ההורה, כי ברגע שאני עובד מול ההורה אני מסיר המון אחריות מהתלמיד. ... "השילוש הקדוש" של מורה-תלמיד-הורה אני חושב שחייב לבוא מכיוון ההורים... הורה שמתקשר אליי, אני מפנה את זמני עד הסוף אליו, אבל אני לא רואה את עצמי אחד שצריך להתקשר כל הזמן להורים... אם אין הורים (מעורבים) אז אני נותן את כל האחריות על התלמיד".

הוא מסכם את הגדרתו לתפקיד המחנך:

"אני רואה את המחנך כמאמן קבוצה. צריך לקחת את כל הפלטפורמה הזאת שנקראת כיתה ולהעביר אותה עם התנאים הכי טובים ליעד שלה. בתוך הפלטפורמה הזאת כל תלמיד עושה מה שהוא יכול לעשות. מי שאחראי על הפלטפורמה זה המחנך- כמו רב חובל. המטרה של המחנך לקחת את הספינה הזאת ולהעביר אותה בצורה הכי יציבה ממקום למקום".

4.1.2 תפיסת התפקיד של המחנכים-

שבעה מחנכים נחקרו באשר לאופן בו הם תופסים את תפקידם תוך התייחסות למספר רחב של היבטים.

4.1.2.1 המחנך כמאמן קבוצה-

כל שבעת המחנכים ללא יוצא מהכלל תארו תחושה של אחריות הוליסטית לתלמידי כיתתם. הם הגדירו עצמם כמנהלי כיתתם, כמלווים ומעודדים תהליך של גדילה בהיבטים אישיים- רגשיים ואקדמיים.

מורה ז': "נוצרה פה איזושהי אמירה בבית הספירה שאני "חותמת על התלמידים", ואמורה ללוות אותם ולתת להם את המענה בקשת המגוונת-אם זה בפן הפדגוגי, אם זה בפן החברתי, אם זה בפן הרגשי, אם זה בהיבט המשפחתי... אני מלווה את הצמיחה שלהם... נותנת להם את המענה על הצרכים שצצים בדרך, עובדת מול כל הגורמים שעובדים עם התלמיד... נוצרה פה תרבות מדהימה שאף החלטה לא

מתקבלת כשהמחנך לא בנמצא. ... כל דבר באחריות המחנך.... על פי תפיסתי, יש לי שליטה אופטימאלית בכיתה, על כל דבר. זה לא מההיבט הכוחני, האגרסיבי, זה מההיבט של האכפתיות, של המעורבות. כיתה היא בדמותו של המחנך, ... זה אומר סדר, משמעת, כל אחד יודע מה מקומו, שיתופיות, פתיחות, אמון וזה אומר שאני מעורב בכל דבר שקורה בכיתה".

מורה ע': "בעצם תפקידי להוביל את התלמיד בתוך תהליך הגדילה שהוא עובר כתלמיד וכאדם".

מורה נ': " התפיסה שלי זו ראייה הוליסטית של הילד. ... כמחנך אתה רואה אותו בכול: ... את התפקוד שלו בכל המקצועות, וגם כבן אדם - מה הוא עושה בשעות הפנאי שלו, בקונטקסט המשפחתי שלו, בקונטקסט החברתי שלו, איך הוא עם תלמידי הכיתה או עם תלמידים אחרים. אתה רואה את המבנה האישיותי שלו. ... אני מנסה לשלב את ארבעת הרבדים האלה כדי להביא אותו למקום הכי גבוה שבשלב הזה בחיים שלו הוא יכול להגיע אליו".

4.1.2.2 מעקב אחר הישגים לימודיים ובניית תוכנית לימוד אישית-

כל הנחקרים מאמינים שמעקב דינאמי אחר הישגי התלמידים הוא תפקיד מרכזי של המחנכים: לעודד את התלמידים ולסייע להם כשמתעוררים קשיים, לפי הצורך בכל פרק זמן. עם זאת, המחנכים (שבחלקם גם מתפקדים כרכזי שכבה) משקפים תרבות ארגונית לפיה תפקיד המחנך הוא לזהות ולרכז את הצרכים הפרטניים של תלמידי כיתתו בעוד שמתן המענה נעשה לא על ידי מחנך בודד אלא על ידי קבוצת מחנכים בהובלת רכז השכבה.

מורה ע': "בעיניי...זו באמת אחריות פרטנית על תלמידים, שזה התפקיד הכי ממוקד שלנו. אבל כמובן, צריך תיאום עם רכז וכל מי שצריך בעניין הזה".

מורה ב': "מחנך צריך לעזור לתלמיד למצות את היכולות של... דרך המון שיחות אישיות ...עם התלמידים ואפילו עם הורים..., להודיע להורים.... להעביר לתלמיד שאתה לא מוותר עליו... עשינו מה שצריך לעשות עם כל ילד וילד. ... תפקיד המחנך הוא לזהות מצוקה ולהתריע... את התוכניות האישיות אני בונה כרכזת".

מורה נ': " ... מאוד חשוב... לדעת מה קורה עם כל ילד, אם הוא מצליח-לפרגן לו, אם הוא נכשל-לראות מה הבעיה... ליצור דיאלוג בין התלמיד לבין המורה המקצועי ולעזור להתגבר על הקושי, ולמצוא פתרונות כדי להביא אותו למקום המיטבי שלו. ... יש את ההקבצות ויש את קבוצות הקידום, ושם בעצם נבנות להם התכניות האישיות, כל ילד

בהתאם לרמה שלו. בתור מחנכת אני צריכה להיות מעורבת, ולדעת... וליזום... אני מעלה את הקושי מול המורה המקצועי ורכז המקצוע ומדווחת גם לרכזת השכבה... אחר כך אם התלמיד משלים פערים, נחזיר אותו לכיתה".

מורה צ' - "המטרה שלי כמחנך היא לבדוק קודם כל את תפקוד התלמיד באופן שוטף ויומיומי... אם יש בעיות אז מתחיל דיאלוג, קודם כל ביני לבין התלמיד... אחר כך, אם צריך, לעשות איזשהו גישור עם המורה המקצועי ולעשות שיחה משולשת, ... צריך לעבור תהליך של דיאלוג ושל תיאום ציפיות.

מורה ג' - "אם אני רואה שילד קיבל ציון נמוך, אז מיד אני מבררת מה קרה ופונה למורה המקצועי... גם אם תלמיד מקבל ציון גבוה, אני מפרגנת לו ואומרת כל הכבוד, ואני רואה שזה עושה כיף לתלמידים שאני יודעת מה הולך במקצועות אחרים... בחטיבת הביניים... יש קבוצות לימוד קטנות יותר... ואם ראיתי שילד לא כל כך מסתדר, אז המלצתי לו להצטרף אליה. (בנוסף), נפתחו הרבה קבוצות (ייעוץ): אם זו חרדת מבחנים ואם ילדים עם בעיות חברתיות, ופה... המלצתי (ליועצת) את מי לקחת לקבוצה".

מורה ו' - "על המחנך לעודד את התלמיד כשהוא צריך כדי שיהיו לו הישגים יותר טובים וללחוץ עליו כשצריך. גם בנושא של העצמת תלמידים ואחריות התלמידים יש למחנך מקום".

מורה ז' - "בבית הספר המילה מיפויים הפכה להיות החמצן של המחנך. אנחנו חייבים לעשות תהליך של מיפוי לפחות 4 פעמים בשנה".

4.1.2.3 יצירת ופיתוח קשרים בינאישיים-

כל המחנכים הסכימו כי יצירת קשר בין אישי בין המחנכים לתלמידים הינה אבן יסוד בעבודת החינוך, והיא מהווה בסיס הכרחי בלעדיו לא יוכלו המחנכים ללוות את תלמידיהם.

מורה ע' - "אתה מלווה את הילד בכל הדברים.. אבל בשביל לעשות את זה... ושתהיה לך לגיטימציה ללוות אותו, אתה חייב קודם כל ליצור איתו קשר אישי. זה יוצא מהגבולות הלימודיים. אתה צריך לנסות ולהגיע לתוכו, כדי שיהיה לו אמון בך וכדי שתוכל להוביל אותו".

מורה נ' - "זה הא"ב, זה ההתחלה, הבסיס. ילדים צריכים את זה. קשר אישי מלווה, מצמיח, בונה ומחזק. זו נוסחת הפלא".

מורה צ' - "התהליך מתחיל קודם כל בשיחות אישיות שיוצרות אמון. אם אין אמון אז

אין פתיחות. אמון זה אומר שהתלמיד רואה אותך ככתובת ראשונית על כל בעיה-לימודית, רגשית, מצוקה, בעיות בבית, בעיות חברתיות, הצקות. זה המדד. ככל שבאים ומשתפים אותך, אז זה אומר שהאמון והקשר האישי הם מאוד גבוהים". ומורה ו' מסכמת: "בלי קשר אישי אי אפשר לעבוד".

4.1.2.4 טיפול בקשיים רגשיים- חברתיים-

גם כאן המחנכים הסכימו כי מקום המחנך להיות מעורב בפן הרגשי-חברתי של תלמידיהם. חלקם ציינו כי מורכב יותר לתת מענה בתחום זה לעומת התחום הלימודי, ורבים מהם ציינו את העבודה ההדוקה עם היועצות.

מורה ע'- "לא יכול להיות מצב שילד יוכל להיות פנוי בכלל להתקדמות כלשהי אם המצב החברתי שלו לא טוב, בטח ובטח שלא בשכבות הגיל האלה".
מורה ב'- "אני לא יודעת עד כמה יש לנו המחנכים את הכלים ואת הכוחות לעשות את זה כמו שאנחנו דואגים להישגים שלהם. אבל כן לדאוג שהוא ילך לטיפול, וכן לדאוג שהוא יודיע ליועצת ולעזור לקדם בכיוון הזה.... (למשל), יש לי ילדה שעד השנה לא יצאה לשום טיול שנתי, כי היא פחדה... גיליתי שיש לה חבר ודאגתי שהוא ילך אליה בבוקר של הטיול ויביא אותה עם התיקים. הוא הלך אליה בערב וארז איתה את התיקים ובבוקר הביא אותה. דאגתי שלא תהיה לה שום נקודת מפלט בדרך. בסוף היא עשתה את כל המסלולים, וזו ילדה שמפחדת מאוד. היא עשתה דרך ארוכה ואני מאוד מודה על הטיול הזה... וזו דוגמא שכן הצלחתי לעזור לתלמידה בפן הרגשי, אבל זה תמיד צריך להיות בשיתוף של היועצת".

מורה נ'- "קודם כל, צריך להבין את הקושי, להבין מאיפה הוא נובע. אחר כך לערב את מי שצריך לערב, אם זו היועצת, אם אלה ההורים ואם אלה הילדים האחרים, תלוי בדינאמיקה ובמה שקרה".

מורה ו'- "אני לא בטוחה שתמיד אני אוכל להצליח ואני גם לא בטוחה שזה תמיד המקום שלי, אבל בהחלט לנסות ולראות אם יש משהו שאני יכולה לעשות... אני לא אתעקש... אבל אני כן אנסה".

מורה ז'- "(תפקידי) לזהות את הילד מבחינת המקום החברתי שלו בכיתה ולתת מענה, אם לבד ואם בשיתוף...אני נזכרת בדוגמא של תלמיד...שהיה ילד מאוד דחוי. הוא ילד שנשאר כיתה...וגם היה בו משהו שיצר התנגדות בקרב התלמידים. זיהיתי מהלך של הצקה כלפי הילד ונכנסתי במלוא כוחי...הסברתי לו שמבחינתי, הצקה זאת אחת ההתנהלויות הכי קשות בתוך מסגרת של ילדים, וכי אין לאף אחד זכות לפגוע בו...".

כשהוא הבין את העניין, אז מיפינו את הילדים והתחילה שיחה שלי עם כל אחד מהילדים ברמה של לשקף להם מה הם עושים, להגיד להם איך זה מתיישב עם החוק, להגיד להם איזה זכויות יש לאותו ילד אם ההתנהלות הזאת תמשיך. ברמה של להסביר להם שכמחנכת, כל עוד אני בתמונה, אני אעשה את הכול כדי שהערך של קבלת האחר... יהיה ערך מקודש... בשלב הזה הצלחנו לעצור את זה ברמת השיחה. ברגע שזיהינו שיש שיפור, ושאותו גרעין ששם אותו ללעג הפסיק, אז גם הכיתה עברה את התהליך".

4.1.2.5 ניהול זמן ותפקוד שוטף של הכיתה-

בניהול זמן הכיתה, כמו בבניית התוכניות האישיות, המחנכים צריכים לעקוב ולזהות צרכים ולמצוא פתרון באמצעות רכז השכבה. בהקשר זה עולה הבדל משמעותי בין חטיבת הביניים והחטיבה העליונה: בחטיבת הביניים הכיתה מבלה מספר משמעותי יותר של שעות בהרכב הכיתתי, בעוד שבחטיבה העליונה שעות אלה בודדות; המספר הגדול יותר של הגורמים הנוגעים בכיתה בחטיבה העליונה כמו גם הבגרויות השונות, מחייבים יתר תיאום וניהול זמן כיתתי.

מורה ע'- אני חושבת שהמחנך צריך להיות ער לניהול זמן הכיתה ולהעביר את זה לרכז, והרכז צריך לטפל בזה. פה יש הבדל בין חטיבת הביניים לחטיבה העליונה. בחטיבת הביניים הרבה יותר דברים קורים בפורום הכיתתי, ואז יש לך תמונה הרבה יותר של הכיתה ככיתה. בחטיבה העליונה, הפיצולים הם כל כך רבים שאין לך בעצם כמעט סיטואציה שהכיתה היא כיתה... ככה אמורים לראות את זה עוד אנשים, כי מה שבעיה שלי, זו גם בעיה של עוד מישהו בדרך כלל".

מורה נ'- "השלמת שעות חסרות פחות נוגעת בחטיבת הביניים, זה משהו שקורה יותר בחטיבה העליונה עם הבגרויות. אבל כן צריך ללמד את התלמידים על ניהול זמן... ואיך לנהל יומן".

מורה צ'- "בחטיבת הביניים זה לא קורה. הניידות הזו בשעות היא יותר בדינאמיקה של החטיבה העליונה. ... מה שכן בא לידי ביטוי בחטיבת הביניים ברמה הפדגוגית, זה יותר זיהוי צרכים... והקניית מיומנויות למידה, הרגלי למידה ותכנים רלוונטיים לחטיבה העליונה".

מורה ז'- "בכיתות האקדמיה יש מה שנקרא חלוקת תפקידים. מי שכביכול אמור להיות אחראי על ניהול הזמן של שלושת הכיתות זאת רכזת השכבה, אבל מי שאחראי על להציג את הצורך זה המחנך. למשל, השנה הייתה לכיתה שלי בעיה עם שיעורי

התנ"ך... פניתי למורה ואמרתי לה שהיא חייבת לנהל את השיעורים כסדרם... גם שלחתי אותה לרכזת שתשב איתה לחפש שיעורים שהיא תוכל לקחת לטובת תגבורים. גם פניתי לרכזת וביקשתי ששום פעילות לא תיפול על שיעורי התנ"ך בכיתה שלי".

מורה ג' – "כבר קרה בעבר שבשיעור אזרחות היה מחסור בשעות שבועיות, והכיתה הייתה צריכה להגיש פרויקט ועזרתי למורה. הראיתי לו מתי יש שיעורים אחרים שמתבטלים- כי המורים אמורים לא להגיע, ודיברתי עם מורים אחרים וככה עזרתי לו לגייס שעות".

4.1.2.6 אינטראקציה עם מורים מקצועיים-

המחנכים מתייחסים לאיזון הדק שבין ניהול הכיתה לבין השמירה על מקום המורים המקצועיים. כמו כן, עולה ההבדל בין נקודת המבט הנקודתית של המורה המקצועי מול נקודת המבט הכוללת של המחנך. גם כאן, עולה ההתייחסות למקומו של רכז השכבה כמי שמהווה שותף ומוציא לפועל של פתרונות נבחרים. אחת המורות התייחסה גם לעזרה ההדדית וספירה על מקרה בו נעזרה במורה מקצועית לטיפול בתלמידה.

מורה ע' – "צריך להיות מעקב אחר התפקוד הלימודי של התלמידים שלנו, אבל אסור להוריד מהאחריות של המורה המקצועי בעניין הזה. יש לי חלק כמחנכת במה שנקרא "פיקוח על", ..., כלומר (לראות) שהוא לא נופל במקצוע אחד בזמן שהוא מצליח בכל השאר. אותו מורה שמלמד אותו לא יזהה את זה כבעייתיות, ... אני כן... אני לא חייבת להיות מעורבת בכל מה שקורה, אני לא הולכת להיכנס למורה המקצועי לתפקיד. התפקיד שלי לראות שאין חריגות, שאפשר להוביל אותם קדימה ושאין בעיה גורפת כקבוצה או עם תלמיד. (אם יש) בעיה עם תלמיד מסוים, המחנך הוא הראשון לטפל... אם יש בעיה במקצוע מסוים, אז זה מחנך מול המקצוע הזה. אבל שוב, בחטיבה העליונה, (כשיש בעיה) בקבוצה של שתיים-שלוש כיתות, נכון שהרכז יטפל בזה".

מורה נ' – "אני באה למורים המקצועיים ומתעניינת, מבקשת שיספרו לי מה קורה בכיתה, ואם יש ילדים מסוימים שהיו איתם בעיות אני מבררת מה קורה איתם בשיעור. אני מבקשת מהם שידווחו לי מה קורה כל הזמן, ... (כי) שכשהילדים יודעים שהמחנך יודע הכול אז הם לא יעשו חוכמות".

מורה צ' – "אם מדובר בבעיה ספציפית במקצוע, בוודאי שתהיה הידברות- זה תפקידי כמחנך. באותה הנשימה, אם מדובר בבעיה רב מערכתית, זה גם תפקידי לשאול, לקבל דיווחים מהמורים מה קורה. אם יש בעיה, אני קודם כל אשמע את התלמיד. המורה הוא השלב השני. תפקיד המחנך... מחייב דיאלוג מתמיד עם הנפשות הפועלות. ...

נניח שיש בעיית משמעת, ... השלב הראשון הוא לתת (למורה המקצועי) ... לנסות לתת לו לפתור את הבעיה עם הכיתה בעצמו".

מורה ו' - " אם התלמידים יפנו אלי ויגידו לי שיש להם מצוקה במקצוע מסוים, אני אלך לרכז ואנסה לברר מה עושים, אם אפשר להוסיף שעות או תגבורים, אבל אני לא זו שתסדר את העניין עם המורה המקצועי. התפקיד שלי הוא יותר לתווך".

מורה ז' - " אני מאוד מאמינה בדיאלוג שוטף עם המורים המקצועיים, ... אני מאוד מאמינה בנוכחות של המחנך שכל הזמן מגיע למורה... ואוסף אינפורמציה. אני יכולה לתת לך דוגמא שיש לי תלמידה בכיתה שלא פשוט איתה, כי גם היא מביאה משהו מאוד אחר וסוג של קיר זכוכית שעוטף אותה... מצאתי את עצמי פונה (לקולגה שהינה מורה מקצועית בכיתה) כי ידעתי שהיא מכירה את הילדה ויכולה לעזור לי ...היא אומנם מלמדת אותה רק 6 שעות, אבל היא נתנה לי הרבה חיזוקים למקום שלי ולמקום של "מה שאת עושה זה מדהים", אבל תביני שזה תהליך, זה לא פשוט".

4.1.2.7 פניות וזמינות-

המחנכים התייחסו לנחיצות בזמינות ופניות בראש ובראשונה לתלמידים אך כמובן גם לצוות החינוכי והמקצועי. כאן נחלקו המורים לשתי קבוצות: חלקם הביעו נכונות להיות זמינים ללא סייגים:

מורה נ' - "(זמינות) 24\7, חד וחלק".

מורה ע' - " לתלמידים ברור. לצוות גם, אבל אני חושבת שקודם כל לתלמידים".

מורה ז' - " הם יודעים שאני זמינה עבורם מתי שהם רק צריכים-זה יכול להיות בתוך בית הספר, בכל שעות העבודה, זה יכול להיות בטלפון, במש"ב".

מורה ו' - " כל התלמידים נמצאים בזיכרון של הנייד שלי, השיח בנו רצוף וטבעי. אינני מגבילה בשעות התקשרות, אני מציינת זאת בפניהם, ואת העבודה שאני בהחלט סומכת על שיקול הדעת שלהם... מניסיון, מעולם לא הטרידו אותי בנושא לא מוצדק, ואם אני לא יכולה לדבר באותו רגע, אנו מסכמים על שעה נוחה. כך הרבה בעיות – חלקן קטנות- נפתרות במידי, או לחלופין מטופלות ולא נותרות ללא מענה או מחריפות".

בעוד האחרים הביעו רצון כנה להיות זמינים, אך הציגו גם צורך להציב גבולות לצוות ולתלמידים:

מורה ב' - " הצוות יכול לפנות אליי גם אחרי הצהריים או לדחות. אצל תלמידים זה עכשיו, דחוף. ... (אבל) לא תמיד אני אהיה שם בשבילם. אני מגבילה אותם. אני לא רוצה שהם יבואו אליי בזמן שיעורים למשל, או שיש גם טלפונים ב2 לפנות בוקר או ב12 בלילה... אז אני כן מגבילה".

מורה נ' - בשנה שעברה למדתי יום וחצי בשבוע והרגשתי ממש מנותקת. רכזת השכבה לקחה את מקומי כדמות שהתלמידים יכולים לפנות אליה. בכל פעם שחזרתי לביה"ס ראיתי... שפספסתי דברים שקרו ומישהו אחר טיפל בהם. ... השנה, כשאני לא לומדת, אני פנויה כל הזמן... אבל אני חושבת שצריך לשים לזה גבולות, כי הם לא יכולים להתקשר בלילה... עם הזמן הם לומדים את הגבולות".

מורה צ' - " אם זו סיטואציה ממש דחופה, ... אז... אהיה בזמינות מיידית עד כמה שאפשר. לפעמים, בגלל תפקידי, בגלל דברים אחרים, יש לי קדימויות בסדר העדיפויות".

4.1.2.8 שיתוף ההורים בתהליך ליווי התלמידים-

המחנכים מכירים בחשיבות המשולש מורים-תלמידים-הורים. עם זאת, הם מספרים על מקרים בהם ההורים אינם משתפים פעולה, ובאופן בולט נותנים יתר משקל ליצירת אמון בקרב התלמידים ולאינטראקציה הבינאישית ביניהם. בנוסף עולה, כי דפוסי האינטראקציה עם ההורים משתנים בהתאם לחתך הגיל, וכי שותפות זו אינטנסיבית יותר בליווי תלמידי חטיבת הביניים ופחות בחטיבה העליונה.

מורה ע' - "מצד אחד, מאוד חשוב שההורים יהיו מודעים ומעורבים. מצד שני, העבודה היא מול התלמידים, ומעטים הדברים שאני יכולה להשיג דרך ההורים אם לא השגתי אותם דרך התלמידים. ... (יש מקומות) שאני יכולה להעביר אליהם אחריות, שזה משהו טכני יותר. (אבל) כיוון שזה גיל ההתבגרות, והקשרים כל כך טעונים, אנחנו מרוויחים יותר כשאנחנו עובדים מול הילדים. ... בחטיבת הביניים יש להורים יותר השפעה על הילדים, אבל גם שם מעטים המקרים שעבדתי עם ההורים... אני חושבת שלנו יש אחריות על מה שקורה בבית הספר... ההורים מודעים והם שותפים וגם משתפים אותנו הרבה פעמים. אני רק אומרת שאני ממעטת להתקשר להורים בשביל שיפתרו את הבעיות שלי בכיתה מול ילד ומול הדברים. גם יש משהו באינטראקציה עם הילדים, בביטחון שלהם בך, שהם רואים אותך כמופרד מההורים, אבל כמובן שלא מנותק מהם. זה ממש לא מנותק. כן יש משולש, אבל זה לא קו ישר שכל המידע עובר בו, רק מה שצריך לעבור עובר. (למשל), יש לי תלמידה מאוד טובה שהייתה לה בעיה

במקצוע מסוים. היא הייתה בתקופה מאוד רעה. והיה מאוד חשוב לה לא להכניס את ההורים לתוך הסיפור הזה. ... אז ברור שהייתי כל הזמן עם היד על הדופק, ... והיה לנו דיאלוג שלם על איך אנחנו מציגות את זה להורים ביום ההורים. מצד אחד, היה חשוב לי להעביר שאני לא מעלימה מהם את המידע, כי היה חשוב לי גם ברמה החינוכית שהיא תבין שאני אשת סודה עד גבול מסוים, כי יש לי אחריות כאדם מבוגר, ומצד שני ניהלנו דיאלוג שהוריד המון חששות לגבי איך אנחנו מציגות את זה להורים ... ברור שזה קורה רק ב"ב. בכיתה ז' אני לא אשאל ילד אם לשתף את ההורים שלו- לא באותה רמה".

מורה ב' - "כמובן שצריך לשתף הורים... לצערי הרב יש הורים שלא באים (ליום הורים) ולא דואגים להגיע כמו שצריך גם אחר כך. אני כבר החלטתי שאני מדברת עם ההורים פעם אחת ומשתדלת לעשות את הדו-שיח עם הילדים יותר, כי עם ההורים זה לא כל כך עוזר".

מורה נ' (מחנכת רק בחט"ב) - אצלי זה בשוטף... גם כשיש קושי לימודי, התנהגותי או רגשי, הקשר עם ההורים שוטף. אני רואה בזה משולש של תלמיד-הורה-מורה".

מורה צ' - "אנחנו ... באותו צד של המתנס. ההורים הם חלק בלתי נפרד מהתהליך. בעניין שיתוף ההורים-זה תלוי. תלוי עד כמה הבית מעורב, ואם יש לו יכולת להשפיע על הילד, ותלוי בסיטואציה. אני בעד לפתור בעיות קודם כל עם התלמיד, אבל יש עם ההורים שקיפות מלאה. הם צד שאני אגייס כדי לעבור תהליך".

מורה ז' - במקומות שהצלחתי להגיע עם תלמידים לרבדים עמוקים מאוד ולהניע מהלכים מהר יותר, זה כשההורים הבינו שהם צריכים להיות לי לשותפים. ... אני אומרת להורים באסיפת ההורים הראשונה שמבחינתי הם הלחשנים שלי. יש הרבה התרחשויות שקורות בבית ומאחורי הקלעים, ואין לי שום יכולת להגיע לזה ולדעת. ... כשנוצרת האינטראקציה עם ההורים אז הם יודעים שהם בשקט. אני עושה את העבודה מול הילדים. לפעמים אני שומרת על ההורים באופן מוחלט, לפעמים אני מרמזת שההורים זרקו לי משהו ולפעמים אני גם אומרת על השולחן שהמצב הוא בעייתי".

4.1.2.9 המחנך כדמות המניעה את התלמידים-

כל המחנכים ראו את העלאת המוטיבציה של תלמידיהם בגזרת האחריות שלהם. הם מכירים כי מוטיבציה היא הכוח המניע, והם פועלים בתחום זה החל ממתן הסברים

לוגיים של כדאיות וכלה בפעילות רגשית ערכית ומתן חיזוקים חיוביים המסייעים בהעלאת מוטיבציה.

מורה ע' - "אני חושבת שזה תפקידי, אם זו מוטיבציה פנימית ואם זו מוטיבציה חיצונית. זה נעשה דרך שיחות, דרך חשיפה לשיקולי כדאיות. ... זה יכול להיות גם דרך הפגות חששות, דרך שיעורי חברה".

מורה נ' - "זה בא לידי ביטוי בהסבר על החשיבות של ההשכלה והחינוך בימינו. ... אני כן משתדלת לעורר מוטיבציה, להסביר למה זה חשוב ללמוד, לדעת ולהתאמץ".

מורה צ' - "מוטיבציה היא חלק מתהליך. ... הרצון צריך לבוא ע"י חיזוקים חיוביים... (גם) אם תלמיד עם שלושה נכשלים צמצם לשניים או לאחד, ... תמיד אני אומר להם שיתנו את מאת האחוזים שלהם. ... (חשוב) גם... להתקשר להורים לא רק כשהילד עשה בעיות או הפריע, אלא גם לחיזוק חיובי".

מורה ז' - "המחנך הוא דמות מניעה, אם בגלוי ואם בסמוי. למחנך יש תפקיד מאוד חשוב בסמנטיקה המילולית שלו מול התלמיד. לפעמים אני אפילו מוצאת את עצמי בוררת את המילים הנכונות כדי להישמע מניעה, וחלילה לא מבקרת או מקטינה. ברגע שהתלמידים מרגישים מבפנים שכמחנך אתה רואה שהם שם ומסוגל להיות שם, אם בדיאלוג, ... או אם ב(שותפות) לחיפוש פתרונות, אז מזהים שיפור והתייעלות".

4.1.2.10 המחנך כדמות התומכת ומניעה את צוות המורים-

מדברי המחנכים עולה, כי הם אכן פועלים להעלאת המוטיבציה של הצוות החינוכי והמקצועי. אחד הכלים המרכזיים להעלאת מוטיבציה בקרב המורים המקצועיים, הוא התייעצות עימם והפיכתם לשותפים. כלים נוספים להעלאת המוטיבציה: מתן טיפים מסייעים ואף חיזוקים חיוביים.

מורה ע' - "עשיתי את זה הרבה פעמים. אם זה להעלות את האגו של המורה, או להשתמש בו כעזרה, כי בקשת עזרה ממורה הרבה פעמים מעלה את המוטיבציה: להתייעץ איתו בפתרון בעיות, גם אם אני לא תמיד צריכה את העצה שלו, להתייעץ איתו כדי להפוך אותו לשותף; לבוא אליו עם איזשהו רעיון ולשאול את דעתו; לספר לו איזשהו סיפור אישי של ילד כדי לחבר אותו לילד. לעשות איזשהו חיבור בינו לבין הכיתה ברמות אחרות".

מורה ב' - "כשאני יושבת עם מורה לגבי כל תלמיד ותלמיד, אז אני נותנת להם טיפים איך להגיע לילדים כדי להצליח איתם יותר. חוץ מזה החלטנו לקיים ישיבות שיהיו בהן

כל המורים המקצועיים וכל רכזי המקצוע, ואני חושבת שהמטרה היא גם להעלות מוטיבציה".

מורה צ' - "אם היה שיעור טוב אז אני מחזק את המורה ואומר לו כל הכבוד. מורים זקוקים לזה".

מורה ז' - "אני עושה הכול כדי לקחת (את המורים המקצועיים) איתי בתוך התהליך של הגברת המוטיבציה. דוגמא לכך היא דיון שקיימתי עם מורים סביב ציוני מגן. אני חושבת שלמחנך יש ידע על הילד שהמורה המקצועי לא מכיר, ... וברגע שכמחנך לוקחים את המורה המקצועי למקומות של מאחורי הקלעים ביחס לתלמיד או ביחס לכיתה, אז המורה המקצועי הופך להיות שותף".

4.1.2.11 גישור בין מורים לתלמידים-

המחנכים מעודדים אינטראקציה ישירה בין המורים לתלמידים, לעיתים בהכוונה סמויה מצידם. גם במקרים בהם התערבותם בלתי נמנעת, הם מקפידים לתפקד כמכווני השיחה ולא לקחת בה צד.

מורה ע' - אם היה איזשהו אירוע בין מורה לתלמיד, ... ואני מנסה לגשש ולראות אם יש אפשרות שהם ינהלו את השיחה לבד... כמובן שאני מכינה (את שני הצדדים). ... הם צריכים להחליט על חוקים שלהם והם צריכים להחליט על הדרך שלהם.... אם יש צורך, אני נמצאת בשיחה, וגם אז אני מאוד משתדלת רק לנהל אותה... זאת אומרת, רק לנתב את השיחה, ולא לדבר בשמם.

מורה ב' - "אני אשמע את מי שפנה, ואז אנחנו חושבים ביחד מה לעשות ואם הוא רוצה שנעשה שיחה משותפת. הכול בתיאום.... לפעמים אני אשלח את הילד למורה לבד".
מורה נ' - "כשמתפתח קונפליקט צריך ליזום שיחה עם הילד לחד ושיחה עם המורה לחד, ואחריה שיחה משולשת. הרבה פעמים זה מוציא ממבוי סתום".

מורה ג' - "קודם כול, אני נותנת לילד לעשות את ההידברות, זה השלב הראשון. כשאני רואה שהילד לא מצליח להזיז דברים, אז אני נכנסת ועושה סוג של גישור".

מורה ז' - "בתפיסה שלי אני קודם כל אעשה הכול כדי להנחות את התלמיד לשיחה... ואסביר לו מה לעשות כדי לעמוד לבד מול המורה המקצועי ולפתור את הבעיה. רק אם הוא נכשל בחוויה הפרטית שלו, או נתקל באיזשהו מחסום, בעייתיות או חוסר הקשבה, אנחנו עוברים לשלב הבא שהוא שיחה משולשת. ... הרבה פעמים גם כשאני שולחת את הילד לשטח, ומבלי שהוא ידע אני עושה איזושהי הכשרה של המורה. אני הולכת, בודקת, מתעניינת, מעבירה את המסר למורה המקצועי שאני בעניינים

ובתמונה, שהייתה לי שיחה עם התלמיד. אני מנסה ליצור גישור שהתלמיד לא מודע אליו, והרבה פעמים זה צולח ותחושת הסיפוק וההעצמה של הילד היא כל כך גדולה שזה הסוד".

4.1.2.12 שמירה על הסביבה הפיזית בכיתה-

התייחסות המחנכים לסביבה הפיזית בכיתה באה לידי ביטוי בכמה היבטים: ניקיון הכיתה ושמירה על ציוד, קישוט הכיתה, ותלבושת בית ספרית. בהתייחס לניקיון הכיתה ושמירה על הציוד שבה, עולה מדברי המחנכים כי יש הבדל משמעותי בהיבט זה בין חטיבת הביניים לחטיבה העליונה. פער זה נובע מהעובדה שכיתות החטיבה מבלות מספר שעות משמעותי בהרבה בכיתות האם לעומת תלמידי החטיבה העליונה- מה שמקשה על שמירה על הסביבה הפיזית הכיתתית. בתהליך החינוכי לשמירה על ניקיון, המחנכים ציינו גם את נושא הדוגמא האישית, העקביות ויצירת מודעות לחשיבות השמירה על הסביבה.

מורה ע'- אני חושבת, שיש פה הבדל בין חטיבת הביניים לחטיבה העליונה, (משום) שאם פיזית, הכיתה שלי רוב הזמן היא זו שלומדת בכיתה, האחריות שלי כלפי מה שקורה שם היא יותר גדולה, כי הסתברותית, רוב הסיכויים הם שזה קשור אלייך ושאתה חלק ממה שקרה שם. (אבל), נושא זה ... הוא אחריות של כולם. ... אני חושבת שלא יכול להיות שמורה נכנס לכיתה או עובר במסדרון ואין התייחסות לנושא הניקיון... צריך להיות משהו שהוא הרבה יותר מקדים לזה של תרבות ארגונית של כל האנשים שנמצאים שם. ... אני לא יכולה להיות אחראית על הכיתה כשאני לא נמצאת שם".

מורה ב'- "לא מתחילים שיעור לפני שהכיתה נקייה. כל פעם שאני נכנסת לכיתה, אני אעצור את השיעור ואדאג שיהיה נקי. מדברים על זה כל הזמן ומנקים שולחנות מידי פעם".

מורה צ'- "אני תמיד אומר לתלמידים שלי בכיתה ז'... שהכיתה היא בית ... ועל בית צריך לשמור. אני לא מאמין בתורני כיתה, מבחינתי כל שלוש וארבעה התלמידים הם תורני כיתה. כל אחד צריך לשמור על הבית. אני חושב שצריכה להיות הקניה, תודעה, מודעות של התלמיד שהוא אחראי ויש אחריות קולקטיבית... אם אני רוצה ליישם תהליך... קודם כל אני חושב שצריך להוות דוגמא אישית... דבר שני זה סיורים, כלומר אני נכנס לכיתה... גם בשעות החופשיות שלי, אפילו לדקה-שתיים... מטרת העל היא לפתח בתלמיד איזושהי משמעת עצמית".

מורה ג' - "אני מאמינה שברגע שכיתה נראית יותר כמו בית, זה מקרין על הכיתה. ... נושא הניקיון של הכיתה, השולחנות הכיסאות נמצא בשיח הכיתתי ... והחטיבתי, (והוא) עניין גורף".

מורה נ' - "לא מתחיל שיעור ... לפני שכולם ... מנקים ... גם כשהתלמידים מתחילים לקטר. ... (בשיעורים של מורים אחרים), אני מעירה בשקט ... אני אלך לילדים שלידם מלוכלך ואגיד להם בשקט להרים כדי לא להביך את המורה ולא להפריע לו באמצע השיעור".

מורה ז' - "בדיאלוג הערכי שאני עושה כמחנכת עם התלמידים, אז ברור להם ששיעור לא מתחיל כשהכיתה מלוכלכת ... גם אם אני נכנסת לשיעורים לביקורים שוטפים ואני מזהה כיתה מלוכלכת, אני מבקשת סליחה, השיעור נעצר ... והתלמידים קמים ומנקים".

באשר לקישוט הכיתה, נדמה גם פה יש הבדל בין החטיבות: בחטיבת הביניים יש יתר דגש על פעילות כיתתית הנוגעת בקישוט הכיתה. בחטיבה העליונה המחנכים מספרים על עשייה מינימאלית מבחינתם תוך הפעלת תלמידים. נראה כי יש פה תהליך של העברת אחריות הדרגתית מהמחנכים לתלמידים. תהליך זה אינו פשוט, ולראיה, חלק מהמחנכים מספרים על קושי בשמירה על שלמות הקישוט בכיתות החטיבה העליונה.

מורה ע' - "אני לא מאמינה שמחנכת צריכה לקשט את הכיתה שלה. אני חושבת שבשביל שהכיתה תהיה שלהם, הם צריכים לעשות את זה. ... אני חושבת שזה צריך להיות במסגרת יותר רחבה, מעבר לשני התלמידים שמקשטים את הכיתה, אחרת זה לא שלהם. ... הרבה פעמים יש קושי שמישהו מקשט את הכיתה, ומישהו בא והורס את זה וזה מאוד בעייתי".

מורה ב' - "אני עושה קישוט מינימליסטי בתחילת שנה וזהו. מה שהם יעשו זה מה שיהיה. אני מאוד מעודדת אותם ומקדישה לזה שיעורי חברה לפעמים".

מורה נ' - "זה דבר שמאוד מאוד חשוב לי... אני מתכננת להזמין קבוצה של ילדים בסוף החופש הגדול לקשט את הכיתה ... זו עבודה משותפת-אני מכינה, מדפיסה, מניילנת, הם גוזרים, מציירים".

מורה ג' - "בכיתה ז' כל הקישוט היה עליי. בכיתה ח' זה היה חצי-חצי, ובכיתה ט' עשיתי מעט מאוד ויותר הפעלתי. זה מאוד תלוי בגיל ובבגרות של הילדים".

מורה ז' - "סביבה לימודית היא פרמטר מהותי בשמירה על סדר וצמצום ונדלזים, ולכן... חשוב שהתלמידים יכנסו בתחילת השנה לכיתה מקושטת. איזה משפט עם מסר ...

פינת מודעות ועוד מספר פינות שבהן אני מכינה רק כותרות ובמהלך הדרך הילדים צריכים למלא אותן".

בהתייחס לתלבושת, המחנכים מספרים על הקפדה בתחום, תוך רגישות למצבים של קושי כלכלי. אחת המורות התייחסה להגדרות הברורות של התלבושת המותרת, וציינה שבקיץ גבולות התלבושת ברורים יותר מאשר בחורף- מה שגורם לה לאכוף פחות את נושא התלבושת בחורף. מורה אחרת מציינת את התנגדותה להשעיית תלמיד עקב תלבושת- כפי שקובעים חוקי בית הספר, ויצרה מדרג משלה של התייחסות כדי ליצור אמון מול התלמידים.

מורה ע'- "זה הפך להיות אחריות של המורה כי יש ענישה, ואת הענישה יכול לתת רק המחנך...שוב, כמו בניקיון, אם כולם יקפידו על זה לא תהיה שום בעיה. וצריך להבהיר שאין קווים אפורים... אני בחורף לא מתעסקת עם תלבושת, כי בחורף מגוון הוריאציות בנושא התלבושת הוא בלתי נסבל. ...מה שהוא חד וחלק- יתקיים, מה... שיש בו תחומים אפורים לא צריך להתקיים".

מורה נ'- "אני מקפידה. צריך להיות מאוד רגישים בעניין כי יש כאלה שאין להם, אז צריך לראות אם יש קושי ולעזור".

מורה ז'- "תלבושת זאת דרישה בית ספרית, ותלמיד צריך לדעת שהוא עומד בזה. הרבה פעמים אני משתמשת בהומור..., ולפעמים גם בקטע של אזהרות ונזיפות, ואם צריך גם ברמה של ענישה. פה אני מוצאת את עצמי לוקחת לי כמה מקדמים שאני ייצרתי, שהם בניגוד לדרישת בית הספר שלפיה ילד שלא מגיע עם תלבושת מושעה. כדי לרכוש איזשהו אמון כמחנכת מול התלמידים, אני מייצרת את השלבים האלה ואז באמת הילדים מגיעים עם תלבושת".

4.1.2.13 תכנון שיעורי חינוך ועבודת צוות חינוכי-

המחנכים רואים את תכני שיעורי החינוך בגזרת האחריות שלהם, ומקנים חשיבות רבה לעבודת הצוות החינוכי ולתמיכה ההדדית במסגרתה. הם מספרים על עבודה משותפת של הצוות החינוכי כמו גם על תכנים שנבנים בשיתוף עם החינוך החברתי והייעוץ- והכול תוך הפעלת שיקול דעת של המחנך היחיד בכיתתו. חלק מהמחנכות משקפות שהתוכנית החינוכית הינה מובנית יותר בחטיבת הביניים בעוד בחטיבה העליונה כל מחנך מחליט פעמים רבות על התכנים באופן עצמאי.

מורה ע'- " בכיתה ז', יש תכנית מאוד מובנית יעוצית-חברתית בחצאי כיתות, של קבלת החלטות, הסתגלות, קבלת השונה, שבנויה על כל השנה....בגדול, צריך להיות איזשהו

ארסנל של תכנים עקרוניים שמתאימים לכל שכבה, שהם קיימים ולא צריך להמציא אותם, אלא רק לשכלל אותם ולשייף אותם. היום לכל אחד יש את הארסנל שלו. יש דברים שעוברים (בין המחנכים), ויש דברים שבאים מחינוך חברתי, אבל אין איזשהו ארסנל ברור. (המחנכים בחטיבה העליונה) עושים הרבה יותר ממה שכתוב. ... בחטיבת הביניים יש את זה מעולה-מודפס ומסודר ... בחינוך החברתי נותנים חוברות מצוינות אבל הנושא הזה של המערכים הרצופים בחטיבה העליונה פחות קיים".

מורה ב' - "תפקידי להיות שם בשביל כל אחד מהצוות... כחלק מהצוות אני צריכה להביא רעיונות, לעזור בקשיים, לתת כתף, לשמח. כל מה שצריך. כמו חברים, כמו משפחה. ... יש את מה שאנחנו מקבלים מהחינוך החברתי וכמובן שכל מחנך נותן לזה את הפן שלו. אבל לפעמים יש שיעורים שכן צריך להמציא את עצמך מחדש. השנה החלטנו שמורות מסוימות בצוות יכינו קלסר עם שיעורים לכל השנה".

מורה נ' - "מתוך הצוות עלו התכנים שאנחנו רוצים לגעת בהם בשיעורי החינוך ... אבל הרבה פעמים זה משתנה לפי הצורך של הכיתה".

מורה צ' - "חשוב שהצוות יהיה משפחה מלוכדת, מגובשת, מגבה, בודאי כשלמישהו מהצוות קצת קשה. (תכני שיעורי החינוך נקבעים) על פי התהליכים החברתיים שקורים בכיתה... בשיתוף היועצת... אבל צריכה להיות גם תפיסה בית ספרית, ברמה השש שנתית-על איזה ערכים חינוכיים וחברתיים צריך לשים דגש בשנה מסוימת".

מורה נ' - "זה הרבה פעמים תלוי ברכז (השכבה). לדוגמא, הרכזת שעבדתי איתה בצוות הנוכחי פחות התעסקה בהכנת שיעורי החברה, אז זה משהו שאני עשיתי. התייעצנו כמובן, אבל לא ברמה של צוות, יותר ברמה הקולגיאלית".

מורה ו' - "אני מקבלת חומרים אבל בסופו של דבר אני עושה מה שנראה לי בכיתה שלי".

מורה ז' - "הפורום (החינוכי) הוא פורום שבעיניי הוא חלק מהעבודה שלי. ... עבודת החינוך נעשית בהמון ערוצים, אבל שיעורי החינוך הם פלנטה שבעיניי היא מאוד חשובה. אני נערכת לשעות החינוך בחשיבות יתרה ויושבת עליהן עם הצוות שלי, המצומצם והרחב. יש לנו מה שנקרא "חזון שנת" ואנחנו רואים את כל הדבר שיש בדרך ... משם הרבה יותר קל לעשות את העבודה (הלא פורמאלית) כמו שיחות אישיות או טלפונים".

מורה צ' - "(בצוות החינוכי) ... קובעים את המדיניות... כולנו צריכים לדבר באותה שפה... מעבר לזה, זה גם הצורך שלי, כאדם, בסביבה תומכת ועוזרת".

4.1.2.14 מחויבות וחיבור לחזון הבית ספרי-

רוב המחנכים רואים את חיבור מחנכי בית הספר לחזון שלו כהכרחי, מאחר והוא מהווה קו מנחה. הם מבהירים כי אסור שיהיה פער בין ההצהרות לביצוע. מתגלה מהממצאים כי אחד המורים הפחות ותיקים – ושלפיכך שייך לקבוצת המורים שלא היו חלק מבניית החזון- חש פחות חיבור אליו.

מורה ב' - "אני חושבת שזה חובה... אבל תכלס מה שחשוב זה מה שאתה עושה ולא האמירות האלה".

מורה נ' - "משהו צריך להוביל אותך... הרעיון הוא לא רק לדעת את החזון, אלא גם להתנהל על פיו". מורה צ' - "אני מכיר את החזון, קראתי אותו. בעיניי, זה עניין שלוקים בו בחסר. לא אחת מדברים בסיסמאות ומדברים גבוהה-גבוהה, ואני חושב שלא קיימו דיון אמיתי לגבי החזון הבית ספרי. לא אם הוא טוב או לא טוב. אני חושב שמעת לעת צריך להיות דיון ברמה של לפרק את החזון מהמילים הכלליות שיש בו ולברר עד כמה הוא ברור לצוות החינוכי בבית הספר. ... המחנכים, הם חוד החנית. אני... מהמר שאחוז ממש קטן מכיר את החזון ובאמת חשב עליו".

מורה ו' - "איך אני יכולה לעבוד במקום שאני לא מסכימה עם מה שחושבים בו?" מורה ז' - "אני חושבת שאי אפשר שלא להיות מחוברים לחזון הבית ספרי. ... החזון שלנו מדבר על למידה, על התפתחות, על קולגיאליות, על שיתוף. כמחנכת, אם אני לא אלמד את כל מה שרלוונטי לתלמיד שלי... אם אני לא אהיה בתהליכים של למידה והתפתחות, אז אני אהיה לא רלוונטית".

4.1.2.15 מחויבות לחשוף את התלמידים לסביבה עתירת טכנולוגיה-

המחנכים כולם העריכו כי תלמידיהם חשופים לאמצעי טכנולוגיה שונים, ולפיכך העריכו שאינם מתקשים בתחום. עם זאת, כולם טענו בזכות השימוש באמצעי פדגוגי-טכנולוגי אם מטעמים אקולוגיים, ואם מטעמי נוחות. אחת המורות ציינה שכשאינה נענית במשו"ב היא נעזרת במייל ו/או בהודעות טקסט (SMS).

מורה ע' - אני לא חושבת שהיום יש ילדים שלא יכולים להתמודד עם המחשב ברמה של המשו"ב. אני כן חושבת שזה צריך להיות קו מנחה, גם מבחינה אקולוגית... (וגם) מטעמים של יעילות ושל זמינות".

מורה ג'- הרבה פעמים, מבחינה טכנולוגית, הילדים מכניסים אותי בכיס הקטן. הם יודעים הרבה, זה קטן עליהם. אז מבחינתי המשו"ב הוא יותר ככלי עבודה ולא מבחינה טכנולוגית.

מורה ז'- האמת שאני לא עושה את זה במושכל... הסביבה הטכנולוגית היא לא משהו שבאתי אליה במודע. באתי כי זה משהו שבית הספר דורש וכי זה אמצעי נוח ותורם".

מורה נ'- "למרות שאני בנושא הטכנולוגיה לא מאוד בקיאה, אני שולחת להם הודעות במשו"ב. ... אם הם לא עונים לי במשו"ב אני שולחת להם הודעות במייל... אני שולחת להם הודעת SMS שייכנסו למשו"ב ויראו את ההודעה שכתבתי. יש ילדים בודדים שיש להם בעיות עם המשו"ב.

מורה ב'- "יש להם את האייפון שלהם, תאמיני לי, הם מחוברים להכל".

מורה צ'- "זה עניין של תהליך, תהליכים אנושיים לא קורים בין לילה. לא תמיד תלמידים נכנסים למשו"ב, אבל יש בהחלט התחלה של כניסות יותר של התלמידים למשו"ב".

4.1.3 תפיסת מנכ"לית המשו"ב את תפקיד המחנכים וצרכיהם-

מנכ"לית המשו"ב מספרת כי אחד הדברים המיוחדים את כלי טכנולוגי זה היא התובנה שהמחנכים זקוקים למידע שוטף וזמין על מנת לבצע את עבודתם. בהתאמה, היא מספרת שהקו המנחה בבניית מערכת המשו"ב נבע ממכוונות לתת מענה כפול: למנהל ולמחנכים כאחד. היא מסבירה כי היתרון הברור של כלי מסוג זה, הוא הנגשת מידע למחנכים בכלי שהינו ידידותי למשתמש:

"הרעיון היה שהמערכת תהיה כל כך ידידותית, שהמורים כל הזמן יזינו בה נתונים, וגם שלהם יהיו כל הזמן נתונים... אני חושבת שהמרוויחים העיקריים של המשו"ב הם המחנכים, בגלל שהמקום שלהם בבית הספר הוא כזה שמצפים מהם להתנהלות של מנהל-הם צריכים להיות אחראים על קבוצה של מורים שתעבוד בהרמוניה בכיתה שלהם... והם צריכים נתונים בשביל זה".

היא מסבירה מדוע לתפיסתה לכלי זה מקום מרכזי בעבודת המחנך:

"בעצם המחנכים ללא המשו"ב אמורים לרוץ אחרי הנתונים, לרוץ אחרי מורים ולשאול אותם מה קורה ולבקש שיכתבו להם. ... בתוקף התפקיד שלו, המחנך צריך לשבת על מאגר של מידע, ולכן, לדעתי, מבחינתו המשו"ב הוא מרכזי... המחנך... צריך פלטפורמה שיוצרת את הפאזל, גם ברמת כיתה כשהוא נכנס ליומן המחנך, וגם ברמת תלמיד כשהוא נכנס לכרטיס תלמיד".

4.2 ניהול פדגוגי-טכנולוגי של כיתה

בהמשך לחקר תפיסת תפקיד המחנך, המחקר ביקש לברר כיצד משתמשים המחנכים בכלי טכנולוגי פדגוגי לניהול כיתתם. לצורך זה, נעשה בירור עם מנכ"לית המשו"ב גם ביחס לאופן בו היא לתפוסתה צריך להתבצע ניהול דיגיטאלי זה, וגם ביחס לממצאים בשטח אליהם היא נחשפת דרך האינטראקציות עם בתי הספר. כמו כן, מנהלת בית הספר ורכז המשו"ב התייחסו גם הם לאופן בו מחנכים מנהלים את כיתתם בעזרת כלי טכנולוגי זה. לבסוף, הובאו דיווחי המחנכים ביחס להרגלי העבודה שלהם.

4.2.1 תפיסת מנכ"לית המשו"ב ביחס לניהול פדגוגי-טכנולוגי של כיתה

מנכ"לית המשו"ב מציינת שני פרמטרים כמשפיעים על השימוש במשו"ב: תפיסת תפקיד ונטייה טכנולוגית. היא מפרטת את הפונקציות המשמעותיות שעומדות לרשות המחנכים במשו"ב, את התהליך לפיו נקבע אילו פונקציות חדשות יכנסו לשימוש בית ספרי ואת דפוסי העבודה של מחנכים בהם היא נתקלת בבתי הספר. ראשית, היא מסבירה את השוני באופן השימוש בכלי בין מחנכים :

"אני מניחה שכל מחנך עושה שימוש אחר, שזה תלוי בכמה הוא אוהב את המחשב וגם בתפיסת התפקיד: יש מחנכים שמאוד עסוקים בלראות את עצמם כחייבים לדעת מה קורה עם הילדים ולדעת נתונים על כל ילד, ויש מחנכים שחושבים שהתפקיד שלהם מתמצה בזה שהם מחלקים תעודות. ... במשו"ב יש לינק שקוראים לו "שלח הודעה להנהלת המשו"ב" ... וכל מיני מחנכים ומורים שולחים לי שאלות. קיבלתי הרבה פעמים פניות ממחנכים ... ויש מחנכים אחרים שבכלל לא פונים ולא שואלים שום דבר. ... יש אנשים שלא תופסים את תפקידם כאחראים על משהו, או שפשוט לא משתמשים בכלי".

היא גם מתייחסת לפונקציות המשמעותיות שהמשו"ב מציע למחנכים:

"מה שהמשו"ב נותן למחנך זה קודם כל נתונים בזמן אמת. חוץ מזה, זה מאפשר לו לבדוק כל מיני התראות, או לבקש מהמשו"ב שיציג לו, למשל, את אלה שהכי מפריעים, את אלה שקיבלו הכי הרבה מחמאות, את אלה שמרבים לאחר, או את אלה שמורים מוציאים אותם מהכיתה.... בנוסף, המחנכים יכולים לראות ציונים שוטפים...לזהות בעייתיות ולעזור לתלמידים ... לדבר עם הילד, ... (לגלות) פן נוסף של אכפתיות... עוד שימוש הוא לנהל הערות מעקב, ... לתעד שיחות אישיות...כך שניתן ... במשך הזמן (לקבל) תמונת מצב שמראה מה המורים עשו עם ילד מסוים ואם זה עזר

או לא עזר. זה מאפשר להצליב פרטי מידע, לצמצם את המרחב של הילדים, לתמרן, לעשות איזושהי מניפולציה".

בנוסף, היא מתארת את האופן בו בתי ספר מחליטים על הוספת פונקציות חדשות: "כשאנחנו מוסיפים פונקציה חדשה אני תמיד שולחת הודעה לכל הנציגים של בתי הספר, והם אמורים להעביר זאת למחנכים... אנחנו לעיתים גם מעלים הודעות בלוח המתגלגל- כמו למשל משו"ב אוף ליין לשימוש ביום הורים... משם והלאה זה תלוי בית ספר... כל אחד משתמש אחרת".

המנכ"לית מצביעה על דפוסי עבודה שמאפיינים את המשתמשים במשו"ב: "יש פונקציות שמחנכים משתמשים בהן יותר ויש כאלה שאולי פחות. נדמה לי שרוב המחנכים קודם כל רואים את עצמם כאחראים על התפקוד והמשמעת, ולכן הלשונית של מונה אירועים, קשה לי להאמין שיש מחנך שלא מכיר אותה.... אחר כך יש את הלשונית של בגרות בחטיבה העליונה, שהיא מאוד שימושית כי היא ישר מראה את תוצאות הבגרות כשהן מתקבלות. הלשונית של ציונים תקופתיים בוודאי והלשוניות של הציונים השוטפים, הריכוז והממוצע... אני חושבת שמה שמחנכים אולי פחות משתמשים זה שלא תמיד נכנסים לראות את המצב של ההתאמות הלימודיות בכיתה... יש את הלשונית של קבוצות לימוד... ומעניין אותי כמה מחנכים נכנסים אליה... הלשונית של הערות מעקב-זה תלוי בתרבות של בית הספר. יש בתי ספר שכמעט ולא כותבים הערות מעקב אז המחנכים כמעט ולא מקבלים, ויש בתי ספר שזה מאוד מפותח... יש את הלשונית של הצדקות, שהשימוש בה באמת תלוי בהחלטה של בית הספר: אם בית הספר מחליט שכל מורה מקצועי מצדיק לתלמידים שלו או שהמחנך מקבל את כל ההצדקות ויש לו את הסמכות להחליט מתי להצדיק ומתי לא".

2. התפיסה הבית ספרית ביחס לניהול פדגוגי-טכנולוגי של כיתה

מנהלת בית הספר מטעימה שהמשו"ב מאפשר שקיפות וקיצורי דרך במעקב אחרי ההתנהלות הלימודית והתפקודית של כל תלמיד כפרט, אך מדגישה שזה קורה אך ורק אם כל בית הספר עובד לטובת זה. בנוסף, היא מדברת על העצמת התלמידים, ועל אחריות המחנך לגרום לתלמידים להכיר את הכלי ולהשתמש בו כראוי. המנהלת מציינת שכל מחנכי בית הספר (100%) משתמשים במשו"ב, אך מדגישה כי קשה להמר כמה מהם עושים זאת באפקטיביות. היא פורסת ממצאים סטטיסטיים שמצאה באשר לשימוש במשו"ב:

"בממוצע בחטיבת הביניים יש בין שישה לשבעה תלמידים בכל כיתה שאינם משתמשים במשוב כלל- אפס כניסות! כלומר, כשמינית מהתלמידים אינם פותחים את המשו"ב כלל. אני חושבת... שאם המחנכים מגדירים כיעד העלאת המודעות והעברת האחריות לתלמידים ויסבירו (את) חשיבות המשו"ב ומה הוא יכול להקנות, הם יגרמו להרבה יותר תלמידים להיכנס בצורה יעילה שנותנת מענה".

גם רכז המשו"ב בוחר להתייחס בראש ובראשונה לנחיצות במאגר נתונים לטובת ניהול כיתה:

"מנהל חייב להיות עם כל הנתונים... בלי זה הוא... הוא מגיע להחלטות שגויות. בהנחה שהמשו"ב מוזן בצורה שוטפת... אז במבט אחד, מחנך יכול להסיק את כל המסקנות על בסיס מידע שבעבר הוא היה צריך לבקש... זה כל הייעוד של המשו"ב- לפנות את המחנך לזמן איכות הנחוץ לעבודה מול הכיתה או לטיפול בסוגיות שונות שבמסגרת תפקידו... המשו"ב הוא כלי מעולה לאיסוף, ניתוח והעברת מידע".

הוא מתייחס לפונקציות של הכלי בהן עושים המחנכים שימוש:

"הם עושים מה שהם נדרשים לעשות. למשל, כל המחנכים יודעים להוציא תעודה ולכתוב הערה בתעודה. אבל יש הרבה פונקציות שאני מעביר אותן בכל קיץ מול הרכזים ומול המחנכים, ובכל פעם השאלות הן אותן שאלות כאילו הם לא ראו אותן בחיים".

הרכז מתייחס לפונקציות של הכלי בהן המחנכים לא עושים מספיק שימוש:

"לא הרבה מחנכים מודעים שישנה אפשרות לראות את הישגי התלמידים בכל הבגרויות... כך גם עם הציונים השוטפים... לצערי, אין מספיק אכיפה לנושא הזה והרבה מורים לא מזינים ציונים שוטפים... והמחנך מסיק מסקנות לא נכונות. המחנך... יכול לדעת בלחיצה אחת איזה מורה מזין ואיזה לא... אבל... זה התפקיד של ההנהלה. ... מעבר לכך, יומן המחנך גדל ויש בו יותר לשוניות עם הזמן. למשל- התאמות לימודיות- לא כל המחנכים משתמשים, במונה האירועים- לא הרבה יודעים להשתמש, מונה חישוב המנות- לא כולם משתמשים באופן נכון, הצדקות- רק חלק מהמחנכים מצדיקים, כל הנושא של הערות מעקב- לא נעשה בו שימוש כיומן מורה/מחנך אלא רק לכתיבת תלונות".

4.2.3 דיווחי המחנכים על ניהול פדגוגי-טכנולוגי של כיתתם

המחנכים ציינו באילו פונקציות של המשו"ב הם עושים שימוש תוך התייחסות ללשוניות השונות שביומן המחנך ובכרטיס התלמיד (התייחסות להיבט השימוש במשו"ב ככלי לתקשורת באמצעות תיבות הדואר יובא בהמשך בסעיפים 4.4-4.5). אל מול ממצאים אלה יובאו הממצאים הכמותיים.

אירועים מחוץ לשיעור - כל המחנכים ציינו שלא עשו שימוש בלשונית זו. חלק גדול מהמחנכים לא הכירו אותה כלל, וכמה מהם ציינו שהיא פחות רלוונטית בבית הספר: מורה ע' - "רק מורה שמכיר את התלמיד יכול למלא, אז בעצם... הלשונית הזאת היא קצת עקרה מתוכן, כי אם ילד עשה משהו בהפסקה ולמורה אין גישה לזה-זה לא קיים".

בגרות - לשונית זו רלוונטית למחנכים בחטיבה העליונה. מבין ארבע המחנכות שבחטיבה העליונה, שלוש מורות ציינו שהן משמשות בלשונית זו בתקופות המתאימות, אחת המורות מספרת:

"זה מאוד שימושי, יותר לקראת תקופת בניית ציוני המגן. אחרי שהם עושים את הבגרויות אני גם נכנסת לראות את הפרופיל הכיתתי ולזהות אם יש בעיה במקצוע מסוים".

בעוד הרביעית ציינה שהיא עושה שימוש בלשונית זו יותר כמורה מקצועית ופחות כמחנכת:

"(כמחנכת) יותר נוח לי לשבת מול המורה המקצועי מאשר מול המשו"ב.... (כי) לא תמיד יש את המידע (מכל המורים) באותו זמן".

התאמות - כל המחנכים ציינו שהם משתמשים בלשונית זו אך בעיקר בתחילת שנת הלימודים, מעבר לכך רוב המחנכים הודו שלא יעסקו בה אלא אם כן ישנה בעיה או שמדובר במקרה מורכב. מחנכת אחת אף התייחסה למועד בו מתקיימות הוועדות המאשרות התאמות לימודיות לתלמידי י', והאירה את הקושי שההתאמות מופיעות בכרטיס התלמיד עוד לפני אישור הוועדה- דבר שעשוי להטעות. עלתה גם התייחסות להבדלים בין החטיבות- מאחר ובחטיבת הביניים הלמידה מתבצעת ברוב השעות בהרכב כיתתי בעוד בחטיבה העליונה זה כמעט ואינו קורה. כל המחנכים ציינו את דו הכיוונית של האחריות בנושא ההתאמות- של התלמידים מחד ושל המורים מאידך.

מורה ע' - "אני בודקת... (שההתאמות) עודכנו, בתחילת שנה או אחרי ועדות... הילדים בדרך כלל מודעים להקלות שלהם בחטיבה העליונה, ובחטיבת הביניים... יש לך דו"ח של כיתה. כמחנכת, אם לא התעוררה בעיה, אני בדרך כלל לא אלך ואבדוק האם

באמת ניתנו הקלות. בדרך כלל בהקלות של בחינה בעל פה או בהקלות כבדות, אני אוודא שהמורה יודע שאלה ההקלות... המידע מגיע אלי מרכזת ההתאמות ומהתלמידים,...ולכן אני לא צריכה להשתמש במש"ב לעניין הזה. יש אצלנו בעיה ... שההתאמות ... מעודכנות לא נכון ולא בזמן, בעיקר ב-י', כי כתוב כל מה שהילד יכול לקבל ולא מה שהוא צריך באמת לפני שהוא עבר אישור".

חלק ממחנכי חטיבת הביניים ציינו שהם מודיעים למורים המקצועיים על ההתאמות הלימודיות בכיתתם, ואחת המחנכות התייחסה אף להבדל שמביא עימו כלי טכנולוגי בתחום זה:

מורה ג' - "בתחילת הדרך אני מסתכלת, ואחר כך אני חיה את זה. אני יודעת את זה בעל פה. אני מודיעה למורים המקצועיים להיכנס ללשונית של ההתאמות ולבדוק לאיזה תלמידים יש התאמות... לפני המש"ב הייתי צריכה לכתוב את כל ההתאמות ולשים למורים המקצועיים בתא, ועכשיו אני רק אומרת להם להיכנס למש"ב ולראות".

הערות לתעודה - המחנכים העידו על כתיבת הערות לקראת כתיבת התעודות. הכרות עם השטח הנחקר, מבהירה כי הערות אלה נכתבות לא פעם גם באופן ידני.

סטטיסטיקת התנהגות - כל המחנכים דיווחו שלשונית זו אינה משמשת אותם.

מונה אירועים - המורים משתמשים בלשונית זו על בסיס שבועי, לפי הצורך לפני פגישה עם הורים או בהתאם לסיטואציה נקודתית.

מורה נ' - "אני נכנסת רק כשאני צריכה לבדוק משהו חריג, לפני פגישות ושיחות עם הורים, או לפני ישיבות צוות".

מורה ז' - "לפעמים כשאני עושה פגישה עם הורים ורוצה להראות להם את התפקוד של התלמיד לאורך זמן אז אני מוציאה פלט כזה".

ציונים תקופתיים - כל המחנכים דיווחו על שימוש בלשונית זו לקראת ישיבות הציונים, וכבסיס לדיון עם המורים המקצועיים. מורה אחת ציינה שימוש בלשונית במקרה בו מוזמנים ההורים עקב אי תפקוד של התלמיד, אך הדגישה כי עליה לבקש דיווח גם דרך המש"ב וגם בע"פ.

"אני נכנסת בעיקר אם יש שיחה עם הורים שהילד לא מתפקד לגמרי וצריך להראות מצב כללי. ועדיין, השורה הזו שכתובה שם לא מספיקה לי. אני מבקשת דיווח מהמורים המקצועיים דרך המש"ב וגם בעל פה".

ריכוז ציונים שוטפים וממוצע ציונים שוטפים - הרוב המכריע של המורים ציין העדפה ברורה לשימוש בלשונית של הציונים השוטפים. מחנכת אחת ציינה שהיא עושה שימוש

במידע זה לטובת שיח רציף ומתן פידבק לתלמידה, בעוד אחרת מסתייעת בו כבסיס לדיון על הציון הבית ספרי בבחינת הבגרות עם הצוות המקצועי. מספר מחנכים התייחסו לקושי עקב אי הזנה רציפה של המורים המקצועיים את הנתונים, ואף אחת המחנכות הודתה שהיא, כמורה מקצועית, אינה מכניסה ציונים שוטפים ומעדיפה את היומן שלה ולחשב בעצמה את ממוצע הציונים.

מורה צ' - "לא כל המורים מכניסים אליו נתונים בשוטף וזה משהו שאני סובל ממנו כמחנך... הציונים השוטפים הם כלי מאוד חשוב למחנך כדי לזהות מגמות. אם זה לא נעשה ע"י המורה המקצועי, יש תלות של המחנך בכלי הזה".

מורה ג' - "...זה משתנה. יש מבחנים שהם יותר בוערים לי, תלוי במקצוע, או שלפעמים מורה מקצועית אומרת לי שהיא הכניסה ציונים למשו"ב ושאני חייבת לראות. במקרים כאלה אני מיד נכנסת והילדים מקבלים איזשהו פידבק".

מורה ו' - "לקראת הישיבות, או כשיש בעיות עם ציון של תלמיד מסוים. היו פעמים שמורה מקצועי אמר לי שהייתה נפילה כיתתית, אז נכנסתי לבדוק על מה הוא מדבר... לרוב אם יש משהו ממש חריג המורה המקצועי מיידע אותי בעל פה, אני לא צריכה לבדוק".

מורה ז' - "הנושא של ריכוז ציונים שוטפים עלה (גם) מאוד חזק סביב ציוני המגן¹⁷".

דו"ח אירועים יומי - חמישה מחנכים ציינו שימוש יומיומי בלשונית זו. הם ציינו כי בעקבות כך הם מבררים ויוצרים שיח עם המורים והתלמידים גם בהעברת ביקורת וגם במתן שבחים. אחת המחנכות מציינת את חשיבות המידע בלשונית זו בעיקר בימים בהם נעדרה מבית הספר. מחנכת אחת הודתה שאינה מכירה בלשונית זו, בעוד אחרת סיפרה על קושי במעקב:

"אני קצת מפשלת בעניין הזה אבל צריך. אני יודעת שצריך, אני לא מצליחה לעמוד בזה. זה מעולה. את יכולה לראות ביום אחד איזה ילדים לא היו ומה קרה. אני יודעת שצריך להיכנס כל יום אבל אני פשוט לא מגיעה לזה. יש לי המון דברים לעשות ואני לא מספיקה".

התנהגות - כל המחנכים ללא יוצא מהכלל נכנסים ללשונית זו.

הערות מעקב - נדמה כי כל המחנכים מקשרים ללשונית זו כתואמת "טופס התלונה" אותו ממשיכים עדיין המורים למלא במקרים של בעיית התנהגות חמורה. אף אחד מהמחנכים אינו עושה שימוש בלשונית זו כיומן מחנך המתעד ליווי תלמידים. המחנכים הודו שאינם

¹⁷ ציון מגן = ציון בית ספרי בבחינת הבגרות.

מקפידים מספיק שהמורים המקצועיים ימלאו הערות מעקב במש"ב. המחנכים נכנסים ללשונית זו בהתאם להודעה הקופצת למחנכים כשמורה מקצועי ממלא הערת מעקב, או לפני פגישה עם הורים. מעבר לכך, המחנכים דיווחו כפילות בשימוש בתיק אישי יחד עם המש"ב בישיבות עם ההנהלה.

מורה ע' - "הייתה שנה שהיה לי תלמיד שהיה במעקב, וכל דבר שעשיתי איתו כמחנכת היה מעודכן במש"ב וזה היה מעולה. לא נטיתי להקפיד על זה מספיק במחזור הזה... (אבל) אני אומרת שכן חייבים להשתמש בו באופן גורף. אפילו הייתי מחליפה את טופסי התלונה, שהם מיותרים, כי אתה לא יכול לבקש מבן אדם לעשות כפילות.... הערות המעקב צריכות להפוך להיות דבר שהוא יומיומי, שבסוף יום אני רושמת את כל האירועים שהיו לי עם תלמיד, וזה כמו יומן. אם זה מה שאת עושה, את מקבלת דו"ח כל כך מקיף ולא חד כיווני, כי כשאת פותחת תיק אישי של תלמיד כל מה שאת רואה שם זה רק תלונות.... בישיבה עם ההנהלה פותחים את התיק האישי, אבל... אני כתבתי את כל הערות המעקב, וכשהייתה ישיבה אני הדפסתי את כל הערות המעקב של המש"ב ואת זה הכנסתי לתיק האישי. אני חושבת שהחלק של הערות המעקב זה אחד הכלים הכי חזקים של המש"ב והכי פחות מנוצלים אצלנו, כי הוא נתפס כשלילי וצריך להציג אותו נכון... נגיד, אם יש ילד שחסר במבחן. יש לנו ילדים, שכתופעה לא מגיעים למבחנים, וזה משהו שאנחנו לא מגדירים כבעיה התנהגותית. אף אחד לא ילך לכתוב על זה טופס תלונה. אני מקבלת דו"ח נוכחות, אבל אני לא הולכת להצליב אותו עם עשרה מבחנים שהיו באותה תקופה. פה למשל צריכה להיות הערת מעקב: התלמיד לא נבחן בזמן, נבחן לאחר שבוע. או: תיאם איתי מועד מיוזמתו. אם עשרה מורים יכתבו "התלמיד לא נבחן", קודם כל המורה יראה את זה בעצמו וגם אני אוכל לראות את זה. אם מורה בא לתלמיד ואומר לו שהוא כל הזמן לא נבחן בזמן, אז יש לו משהו כתוב. ... ככה יש תמונה הרבה יותר מקיפה שתאפשר שיחה יותר עקרונית ומהותית".

מורה נ' - "לרוב המורים נותנים לי (דיווח) על דף ואני מתייקת בתיק האישי... מעט מאוד כותבים במש"ב, וגם אז זה שורה-שתיים. כשאני צריכה לכתוב אירועים שקרו אני כותבת בתיק הכיתה שלי".

מורה צ' - "מקרים חמורים מתועדים, לפעמים במש"ב אבל לרוב בטופסי תלונה... אני לא מתעד שיחות בהערות המעקב. יש לי את המחשב האישי שלי שיש בו תיקיית חינוך ובה מתועדים דברים. אני לא חושב שאני צריך לתעד את זה במש"ב... אני חושב שיש דברים שהם ברמה האישית בין המחנך לתלמיד... כשיושבים לשיחה מול ההורים

עם ההנהלה...אני מתייק את המסמכים בתיק התלמיד".

מורה ג' - "כשיש שיחות עם הורים הן נכנסות לתיק האישי ולא דרך המשו"ב. השימוש בהערות המעקב נעשו בפן המשמעותי, ולא לתיעוד יום-יומי של כל מיני התרחשויות עם התלמידים. זה כלי בעל פוטנציאל אדיר שאנחנו עדיין לא יודעים למצות אותו ולהשתמש בו".

קבוצות לימוד - מורי חטיבת הביניים הסבירו כי לשונית זו כמעט ואינה רלוונטית, ומחנכי החטיבה העליונה ציינו שימוש (בעיקר של רכזות השכבה) לטובת תגבורים, או לחיפוש תלמיד מסוים.

מערכת כיתתית - כל המחנכים ציינו כי הם נעזרים במערכת כיתתית המוצמדת ליומנם ולא במשו"ב. חלקם העידו שלאחר תחילת השנה הם מכירים אותה בעל פה.

כניסות תלמידים - חלק גדול מהמחנכים הצביעו על יתר שימת דגש על שימוש בלשונית זו בתחילת שנת הלימודים מתוך כוונה להשריש את שימוש התלמידים במשו"ב. מחנכת אחת אף העידה שבתחילת כיתה י' היא מרבה במכוון לשלוח הודעות. כמה מחנכים סיפרו שהכניסה ללשונית מובילה לשיח מול פרטים בכיתה או מול הכיתה כמכלול. אחת המחנכות אף התייחסה להיבט השלילי שעשוי להתעורר עקב תחושה של "אח גדול"¹⁸.

מורה ב' - "בערך פעם בחודש. אני יושבת עם מחברת ורושמת לי דברים. אחר כך אני מדברת עם ילדים ושואלת אותם מה קורה ולמה הם לא נכנסים. אני מטפלת בזה. פעם אפילו ישבנו בספרייה והראיתי להם ממש איך נכנסים למשו"ב".

מורה נ' - אני נכנסת פעם בכמה זמן... בתחילת השנה הייתי נכנסת יותר, והייתי משרישה לתלמידים את השימוש במשו"ב".

מורה ו' - "בכיתה י' אני עושה את זה הרבה, אני כותבת להם הודעות ומשגעת אותם שיכנסו ואומרת להם את זה כל הזמן בכיתה כדי להרגיל אותם. אחר כך כבר לא".

מורה ז' - "אני בודקת כל כמה זמן ומעירה לתלמידים. הם קצת נלחצו מזה, זה עשה להם תחושה של "האח הגדול"... אז הסברתי להם שזה... יותר מקום של לראות שמה שאני שולחת מגיע ושאני לא מדברת לעצמי... מדי פעם אני בודקת את כניסות התלמידים... כי יש תלמידים שנכנסים רק פעם בשבוע וזה לא מספיק. מה שחשוב זה שהוא לא תופס את המקום של הדיאלוג הבין-אישי".

אלפון כיתתי - מדברי אחת המחנכות עולה כי קיים תכתיב בית ספרי לפיו המחנכים חייבים למלא את פרטים עדכניים עבור האלפון. אך בפועל, השימוש בלשונית זו משתנה

¹⁸ **האח הגדול (Big Brother)** הוא מונח שנטבע בספר "1984" של ג'ורג' אורוול. בספר, האח הגדול הוא כינוי למנהיג כל-יכול הנהנה מפולחן אישיות ועומד מעל לכל ביקורת.

ממחנך למחנך. חלקם טענו שאינם עושים בה כל שימוש עקב הטלפון הסלולארי בו המספרים מוזנים בזיכרון. חלקם הסתייגו בשימוש בלשונית רק לצורך הוצאת מספרי הטלפון של ההורים.

הצדקות - חמישה מחנכים דיווחו על הקפדה במילוי הצדקות ואף זיהו בפונקציה זו מקום להעצמת התלמיד. מורה אחת דיברה על הקושי לעשות זאת:

- "אני עושה את זה ומאוד מקפידה. אני מחנכת כיתת מצטיינים וזו כיתה שדורשת את זה. אלה ילדים שנכנסים למש"ב ואומרים לי מתי אני צריכה לתת להם הצדקות, אז הייתי מאוד צריכה להיות עם היד על הדופק".

- "אני משתמשת בזה המון... (במקרים של היעדרות ארוכה) לפני שאני מצדיקה אני גם מודיעה למורים שמלמדים את הילד... התרבות הזו של הצדקות מתחילה להיות כל כך מושרשת שתלמידים שולחים לי הודעות... ואני עובדת על זה. זה טיפוח של העצמה אישית, שהילד דואג לנהל את עצמו.

- "אם יש אישור זה מבחינתי דורש הצדקה. אני מקפידה. אני לא עושה את זה ביום שמביאים לי, אלא פעם בחודש יושבת ומעדכנת. זה מאוד חשוב".

- "אני גרועה בזה. לוקח לי הרבה זמן לעשות את זה. תמיד יש לי המון אישורים ואני חייבת להיכנס ולהצדיק לכל אחד".

4.3 טכנולוגיה לחיסכון באנרגיות המחנכים

המחנכים ציינו כי לכלי הפדגוגי-טכנולוגי תרומה משמעותית בניהול הזמן האישי שלהם בשלושה היבטים מרכזיים: 1. תקשורת בינאישית עם הצוות והתלמידים אשר אינה תחומה בגבולות של זמן ומקום. 2. מידע על התלמידים שעומד לרשותם מבלי שהם יצטרכו לפעול על מנת לקבל אותו. 3. ותכנון יומי גמיש ומיטבי בהתאם להודעות על שינוי בלוח. רבים מהמחנכים מזהים שאינם מנצלים את הכלי על כל האפשרויות שיש לו להציע. עם זאת, הם מכירים בכוח של הכלי ומודים שבלעדיו איסוף הנתונים והאינטראקציות היו דורשים הרבה יותר זמן.

מורה ע' - כל המידע שאתה צריך על הכיתה זמין במש"ב.... אני לא משתמשת (בפונקצית תכנון התכנית הלימודית).. זה לא קשור לחינוך, זה קשור למורים מקצועיים יותר... אני משתמשת במש"ב ... לניצול הזמן של... אם את רואה שאין לך מחר שיעור למשל, אז את מתכננת את הזמן שלך בהתאם לזה. אבל אני לא משתמשת בכלי עצמו לתכנון הזמן שלי.... המש"ב מאוד הקל על העבודה שלי בתחומים

הטכניים...לא הרגשיים... אני הייתי מאוד שמחה אם הייתה רשת אלחוטית בבית הספר, ככה הייתי יכולה להיכנס עם זה לכיתה והייתי יכולה לכתוב באותו רגע מה קרה... אני לא חניכתי בחטיבה העליונה כשלא היה משו"ב, אין לי מושג איך עקבו אחרי התלמידים. בחטיבת הביניים היה לי יומן. בחטיבה העליונה נראה לי בלתי אפשרי לעקוב אחרי התלמידים בלי המשו"ב".

מורה ב' - "קודם כל הוא נוח לי בגלל המייל שלו.... תקשורת עם הצוות. אני מסמנת קבוצות של רכזים, של מורים, של מחנכים. זה הדבר הכי טוב. גם זה שאני רואה כל שעה ושעה מה קורה זה מאוד עוזר. זה חוסך זמן.. אם יהיה מבחן אני לא אכנס לבדוק כמה כל תלמיד קיבל, זו האחריות של המורה המקצועי. אני כן יודעת בסופו של דבר מה קורה עם כל ילד, אם הוא הצליח או נכשל, אבל אני לא שם בזכות המשו"ב...בכל הנושא של לדעת מה קורה עם כל ילד בכל שעה זה נתן לי המון מידע. אני יושבת עם מחברת וכותבת לי ללכת לברר... הכלי הזה הוא מבחינתי הדבר הכי חשוב במשו"ב. אני לא יכולה לעקוב אחרי כולם כל הזמן".

מורה נ' - "יש הרבה מאוד דברים שאפשר לסגור במשו"ב במקום בהפסקה, בעיקר בהתכתבויות, עם היועצת, עם הרכזים או עם המורים המקצועיים....והאינטראקציה בשעות המאוחרות עם הצוות- שאלה שעות שלא מתקשרים בהן- ודרך המשו"ב אפשר. המשו"ב מאפשר להאריך את ימי העבודה ולקיים אינטראקציה בשעות פחות קונבנציונליות. המשו"ב נותן עוד אופציה לתקשורת ודיבור.

מורה צ' - "המשו"ב הוא כלי לזיהוי צרכים...הוא חוסך זמן במובן שבמקום שאני ארוץ ממורה למורה, הנתונים מתנקזים לצינור אחד... (לולא כלי זה), אני חושב שהייתי עושה הכול אבל זה היה הרבה יותר מסורבל, ארוך וגוזל הרבה יותר אנרגיות, יותר מייגע. הדברים כן היו נעשים, כי הם חלק מהתפיסה שלי ... חלק באמצעות המחשב האישי שלי, אבל דרכו אי אפשר לנהל דיאלוג עם המורים ולקבל אינפורמציה ועדכונים שוטפים...המשו"ב חוסך הרבה מאוד אנרגיה".

מורה ג' - "אני לא משתמשת בו ככלי לניהול עצמי, אבל הוא ללא ספק חוסך בזמן. כל התקשורת עם המורים המקצועיים נעשית דרכו. את יכולה להגיע הביתה ולהזכר שלא עשית משהו, ובמהירות את עושה הכל דרך המשו"ב. אני משתמשת בו המון גם ככלי להעברת חומרים...אני מאמינה שהאינטראקציה דרך המשו"ב היא אפקטיבית מאוד... טרם המשו"ב, הייתי עושה מעקב על הציונים השוטפים, אולי רק לתלמידים

מסוימים. בזכות המשו"ב יש לי פריסת ציונים של כל הכיתה, וזה מאוד עוזר בהתמודדות עם הילדים. גם ההתנהלות בשיעורים-הפרעות, מחמאות התנהגות, איחורים, חיסורים-זה משהו שמאוד היה קשה לעקוב אחריו ללא המשו"ב".

מורה ו' - "זה חוסך לי המון זמן שבו הייתי צריכה להתקשר למורים או תלמידים ולדבר איתם.

בזכותו אני יכולה להיות במעקב אחרי אירועים, היעדרויות וציונים. כמחנכת את צריכה להיות מודעת לדברים כאלה ולא תמיד את מודעת".

מורה ז' - "הוא מסייע לי ולפעמים אפילו מדרבן אותי, דוחף אותי ומייצר לי עבודה, שכשלא רואים אותה לא חושבים עליה, אבל כשרואים אותה מבינים שאי אפשר לדלג עליה... את יכולה לראות בו מעקב על התפקוד הלימודי של הילד ברמות מאוד גבוהות. לפני המשו"ב, זה היה סיפור. היום זה מהיר והכול מנוקז. גם ברמת חינוך התלמידים לאחריות אישית- לעבור בסוף היום דרך המשו"ב... יש פה גם התייעלות ברמת השליטה שלי כמחנכת על מה שקורה, גם ברמת הדיאלוג מול המורים המקצועיים, מול התלמידים ומול ההורים. ומעל לכול, הכלי הטכנולוגי הזה מקצר את הזמן וחוסך עלויות".

4. כלי טכנולוגי כרשת תקשורת-

המחנכים מתייחסים לאפשרויות התקשורת שזירת המשו"ב מאפשרת כמקום מאוד משמעותי בעבודתם. היכולת לאינטראקציה מחוץ לגבולות בית הספר בצורה המאפשרת אינטראקציה בזמן גמיש וללא עלות - שלא כמו שיחות הטלפון- מסייעת להם בעשייה השוטפת מול המורים, התלמידים וההורים כאחד.

4.4.1 כלי טכנולוגי כזירה לאינטראקציה צוותית-

כאמור, אחד היתרונות המרכזיים שזיהו המחנכים בכלי הטכנולוגי הוא האפשרות לעמוד באינטראקציה עם הצוות החינוכי בקלות ובנוחיות. עם זאת עלו כמה הסתייגויות בהקשר זה: המחנכים ציינו מורים שאינם נכנסים למשו"ב או שבחרים לא להגיב, חוסר של

הקפדה ביצירת קבוצות רלוונטיות המביא מורים לשלוח הודעות בתפוצה כוללת ובכך מעמיסים שלא לצורך על הקולגות וחושפים מידע שלא לצורך:

מורה ע' - "הרבה מורים לא נכנסים למשו"ב, או מתעלמים מההודעות. .. אנשים אצלנו לא משכילים לעשות קבוצות התקשרות ואז המשו"ב מפוצץ בהודעות שלא רלוונטיות אלייך... ואתה מפסיק לקרוא אותן. אנשים צריכים לטרוח ולעשות קבוצות התקשרות ולשלוח הודעות רלוונטיות אליהן... השימוש בדואר צריך להיות מושכל".

מורה ב' - "אלה המון דברים שנחסכים. בעיקר דברים של ידוע. זה זורם ומאוד נוח".
מורה נ' - "אם אני רוצה חוות דעת מקצועית ממורה אחד אז אני אדבר איתו אישית, אבל אם זה מכמה אז אני אצור קשר דרך המשו"ב... לא עם כל המורים האינטראקציה אפקטיבית, אבל יש את אלה שאני יודעת שאקבל מהם מיד תשובה- באותו הערב. אם היה אירוע בכיתה, יש מידע, קושי או בעיה-זה לא יחליף את השיחה הגדולה, אבל המשו"ב הוא איזושהי הקדמה, צינור".

"המשו"ב יכול לשמש כצינור להעברת הודעת וקבלת אינפורמציה חשובה, אבל זה לא תחליף לדיאלוג פנים-אל-פנים. בחלק מהמקרים אין מענה, (אך) החלק הגדול של המורים כן מתייחס".

מורה ג' - "אני לא נמצאת הרבה בחדר המורים, אז הרבה מהתקשורת עם המורים היא דרך המשו"ב. יש מורים שלא נכנסים למשו"ב, אז אני יודעת שאותם אני צריכה לתפוס פנים-אל-פנים. ... אם יש קושי משמעותי, אני אפנה למורה אישית".

מורה ו' - "עם אלה שכן משתמשים זה מצוין, כי לא תמיד יוצא לך לראות את כולם. ככה את יכולה לכתוב להם והם מגיבים, לבקש מהם דברים והם עושים. עם אלה שלא משתמשים זה לא עוזר".

מורה ז' - "אצל מרבית המורים, המשו"ב הפך לחלק מהיומיום. קל להגיד "שלחתי לך במשו"ב", ואם מישו אומר שהוא לא ראה זו בעיה שלו. כמו שהוא אמור לענות לי לטלפון, הוא גם אמור לפתוח את המשו"ב אחת ליום-יומיים. זה משהו שבהחלט התחיל להיות כשפה. אצלי זו שגרה. קשה לי לראות שיש עדיין כאלה שעושים שרירים בזה שהם לא פותחים את המשו"ב ואומרים שהם לא מחוברים אליו".

4.4.2 כלי טכנולוגי כשופר לקולו של התלמיד-

המחנכים זיהו את ההתכתבות עם התלמידים באמצעות המשו"ב כמקום "מקדם עשייה". הם דיווחו על תדירות משתנה של התכתבויות, ותלו את אפקטיביות ההתקשרות בתקופה בה נמצאים התלמידים ובהרגלים שהוקנו להם. אחת המחנכות סיפרה כי היא חשה שכלי

תקשורת זה צריך להתבסס, וכי על מנת להשיג זאת היא שולחת לתלמידיה הודעה במייל שמחכה להם הודעה במש"ב". מספר מחנכים הבחינו בין הודעות כיתתיות לבין הודעות אישיות, וציינו כי המש"ב משמש אותם בעיקר בהודעות מהסוג הראשון. המחנכים פירטו מצבים בהם המש"ב מאפשר לתלמידים להשמיע את קולם: להודיע על היעדרות, לבקש שהמחנכים יצדיקו היעדרות, או על מנת לערוך בירורים. מחנכת אחת אף סיפרה על מקרה בו תלמידה שהתקשתה ביצירת קשר פנים אל פנים מצאה במש"ב מקום נוח לקומוניקציה.

מורה ע' - "זה תלוי באיזה שלב הם נמצאים, ובאופן שבו אנו מרגילים אותם... יש תקופות, בעיקר בחטיבה העליונה, שהעדכון היומי הוא מאוד חשוב.... אני חושבת שחייבים להרגיל אותם שזה הכלי לתקשורת. אני שולחת להם הודעה במייל שאומרת שמחכה להם הודעה במש"ב".

מורה ב' - "... כשהם פונים אליי אני חוזרת אליהם. אני לא פונה לתלמידים דרך המש"ב, אלא אם מדובר בהודעות כיתתיות או שכבתיות.... אני מעדיפה לקחת את הילד לשיחה".

מורה נ' - "(התלמידים) השתמשו (במש"ב) כדי להודיע לי שהם יחסירו, לבקש הצדקה, או כדי לברר על שינויים במערכת. ... (אך) זה לא תחליף. זה כדי לסגור פינות, להמשיך שיחות אישיות שהיו, או הזמנה לשיחה שתהיה, אבל זה בשום פנים ואופן לא תחליף לשיחה אישית. ... קרה שתלמידים כתבו לי שרוצים לדבר איתי במיוחד בימים שלא הייתי בבית הספר... שוב, זה לא תחליף לשיחה".

מורה צ' - "מעט לעת יש פניות. זה מקום שהתלמידים יכולים להשמיע בו את קולם ולפנות אלי".

מורה ג' - "עם התלמידים זה פחות אפקטיבי.... (אבל) הייתה לי תלמידה אחת שהיה לה קשה לדבר איתי פנים מול פנים וההתכתבות דרך המש"ב דווקא עזרה לה. אבל חוץ ממנה, מעט מאוד תלמידים התכתבו איתי דרך המש"ב, אולי בגלל הגיל שלהם, כי הם צעירים יותר ופחות בוגרים".

מורה ז' - "...כשאני מנהלת שיח פרטני במש"ב עם תלמידים, אני מגיבה, התלמיד מגיב. יש "פינג פונג" והמשכיות בשיחות פנים אל פנים. אני מזהה במיילים מה שנקרא מקדמי עשייה. זה באמת יכול לחסוך לי את מה שהיה כשלא היה המש"ב שזה ללכת לחפש את התלמיד, להגיד לו, להתקשר אליו... ברגע שאני משתמשת במש"ב כפתיח, אחר כך כבר יש המשכיות לעשייה".

4.4.3 כלי טכנולוגי כערוץ תקשורת להורים –

למרות שהמשו"ב פועל בבית הספר זו השנה החמישית, משו"ב ההורים אינו פתוח. מנהלת בית הספר הצהירה על כוונתה לפתוח אותו בשנת הלימודים הנוכחית. המחנכים ניסו להעריך אם וכיצד פתיחת המשו"ב להורים תשנה דפוסי ההתנהלות וההתקשרות מולם.

מורה ע' - "אני חושבת שחייבים לפתוח את זה להורים... ברגע שזה פתוח להורים, לא יכול לבוא הורה ביום הורים ולהגיד "אני לא ידעתי"... (בפתיחת המשו"ב להורים) יש איזושהי אמירה של העברת אחריות להורים".

מורה ב' - "...הורה שרוצה להיות מעורב, יהיה מעורב עם המשו"ב או בלעדיו... פתיחת המשו"ב להורים תאפשר לדבר עם ההורים בלי שהילד ידע.... גם ההורה יוכל לדבר איתו מבלי הילד יתערב או יכנס. למרות שאני מעדיפה לעשות את השיחות האלה בטלפון... היה לי כבר מקרה שבו לילד לא עשה טוב לדעת מה קורה בשיחות עם ההורים שלו, אז אם היה לנו כזה דבר שיכלנו לדבר מבלי שהילד ידע, זה היה עושה יותר טוב לכולם אני חושבת, אבל אין המון ילדים שאיתם אני צריכה את זה... (לדעתי) מעט הורים יכנסו למשו"ב ההורים... אצל הילדים שלי בביה"ס הכול דרך המחשב... (אבל) פה כשביקשתי מההורים לשלוח מייל, גיליתי שאין להם מייל בכלל, או שהם לא פותחים אותו".

מורה נ' - "המשו"ב יכול לסייע... יש הורים שבעקבות שיחה הבינו שהם צריכים לעשות איזשהו צעד עם הילד שלהם ושם זה באמת אפקטיבי, אבל גם זה לפרקי זמן קצרים. ההורים מתעייפים מזה. יש איזושהי הימנעות, איזשהו חוסר רצון להתעסק עם זה.... כשהבעיה עם הילד נפתרה וההתנהגות שלו השתפרה הם נעלמים. אני חושבת שנקבל את ההורים באחוזים יותר גבוהים ברגע שנגיע לטלפונים שלהם... אני לא חושבת שזה ישנה משמעותית".

מורה צ' - "אני חושב שהשינוי לא יגיע מיידית. יש הורים שהם כן טיפוסים אינטרנטיים וכן רוצים להיות מעורבים... אבל יהיו הורים שאצלם זה ייקח זמן. בוודאי יהיו הורים שלא ישתמשו בדבר הזה. אני חושב שזה יכול להקל בזה שההורה רואה מול העיניים שלו דיווחים שוטפים וריכוז של מידע... זה יכול גם להקל על הדיאלוג בין ההורה למחנך ולקדם אותו. ... הורה, שיש לו אחריות, יכול ליזום טלפון למחנך... הוא בוודאי לא תחליף לשיחה פנים אל פנים".

מורה

ג' - "הילד לא מעביר ומספר הכול. ככה במקרה הזה, ההתנהלות עוברת גם לאחריות של ההורים. בין אם זה התנהגות בשיעור, ואם מעקב אחרי ציונים-הם חלק מזה, הם שותף שווה... אני חושבת שזה הופך את ההורים ליותר אחראיים... אני חושבת

שזה... ישפר את האינטראקציה איתם". מורה ו' "אני מזמן צעקתי שצריך לפתוח את המשו"ב להורים. זה נראה לי אבסורד שהם לא יכולים להיכנס אליו. קודם כל, זה חוסך בניית-אפשר להעביר את כל ההודעות דרך המשו"ב וככה ההורה יודע מה קורה עם הילד. זה לא מחליף את השיחה האישית אם יש בעיה, אבל זה עוזר בהרבה דברים. ככה ההורה יוכל לדעת מה קורה בבית הספר. ... סביר להניח שלא כל ההורים יכנסו למשו"ב וידעו להשתמש בו.... אבל גם אם הצלחת להביא אליהם לפחות חלק מההורים, זה כבר משהו". מורה ז' "אני חושבת שהמשו"ב

חייב להיפתח להורים. כמחנכת יש המון דברים שאני שולחת לילדים שאני יכולה לשותף בהם גם את ההורים, ואז ההורים מאוד מעורבים במה שקורה בכיתה. ...חוץ מזה, אני חושבת שאם ההורה ידע שהמשו"ב הוא כלי יומיומי הרבה דברים אני יכולה לקצר. ההורים יוכלו להיות מעורבים ברמות עמוקות מאוד מבלי שהילדים יהיו מידועים, וזו מודעות שצריך להגביר אצל ההורים. אני חושבת שצריך להיות מאוד זהירים במה משתפים את ההורים, כדי שהם לא יהפכו להיות עוד מורה על הדרך. צריך לדעת באופן מושכל איפה אני לוקחת את ההורה איתי ברמה הידוע ואיפה אני שומרת את הגבול זה כבר לא שלו. אני חושבת שתהיה המשכיות, שזה דבר שמדהים בעיניי, כי כשאני אפגוש אותם ביום ההורים תהיה המשכיות. אני לא אצטרך לעמוד מולם ולהמציא את הגלגל מחדש, אלא אוכל אולי לבוא אליהם עם דברים הרבה יותר עמוקים ומשמעותיים".

5. ההנהלה כגורם מטמיע –

לפי תפיסת מנכ"לית המשו"ב, להנהלה הבית ספרית מקום מרכזי בהטמעת כלי טכנולוגי: ביצירת תהליכי עבודה ומסגרות בהם השימוש בכלי מקבל תמיכה ועידוד, במעקב אחר השימוש בו, ובמינוי רכז שיתמוך במורים ויעזור בהם עניין וסקרנות בפונקציות שיש לכלי להציע. הנהלת בית הספר אכן מינתה רכז משו"ב ובתאום עם הנהלת בית הספר הוא פועל להטמעת המשו"ב, והם שואפים להעמקת השימוש בכלי זה.

4.5.1 תפיסת תפקיד ההנהלה לפיה תוכנן הכלי-

מנכ"לית המשו"ב מאמינה שלהנהלה מקום מרכזי בהטמעת כלי פדגוגי-טכנולוגי, וכי עליה בראש ובראשונה לעשות בו שימוש משמעותי כך שתהווה מודל. במקביל, ההנהלה תוכל לדרוש ולהביא את המורים לכדי שימוש משמעותי בכלי.

מנכ"לית המשו"ב - "אני חושבת שלהנהלה השפעה קריטית... בבתי ספר שבהם המנהל מרבה להשתמש במשו"ב גם המחנכים משתמשים. זה קורה לא רק בגלל דוגמא אישית, אלא בגלל שהמנהל הופך את המשו"ב לבסיס ההתקשרות שלו.... (והמורים) עסוקים בלעדכן את בסיס הנתונים ולהתעדכן ממנו... הם יודעים שיכול להיות שהמנהל יקרא להם ... ושהם לא יכולים לענות שהם לא ראו או לא יודעים".

המנכ"לית מתייחסת גם למקום המחנכים מול המורים המקצועיים בהתייחס למעקב אחר עבודתם בכלי הטכנולוגי. היא קובעת כי לתפיסתה, אין זה תפקיד המחנכים אלא תפקיד ההנהלה בלבד ומציינת את הרגישות הגבוהה שאינטראקציה כזו עשויה לעורר.

"מחנכים אינם יכולים לעקוב אחרי המורים המקצועיים שמלמדים בכיתה שלהם ולראות מי משתמש במשו"ב ומי לא (כשם שהמנהל יכול)... אנחנו חשבנו שזה לא מתפקידו של המחנך לרוץ אחרי המורים המקצועיים... אנחנו חושבים שלא נכון להעמיד את המשו"ב במקום של מאבקי כוח... אנחנו רוצים שהמורים יאהבו את המשו"ב... אנחנו הכנסנו למשו"ב דברים שהאמנו שהם בתפקיד המחנך".

היא מבחינה בין השלב הראשוני של ההטמעה בו נדרשת ההנהלה להחדיר את השימוש בכלי לבין יצירת תהליכי עבודה ומסגרות בהם השימוש בכלי מקבל תמיכה ועידוד, ומציינת כי במקום לבחור בדרך של סנקציות וענישה, תטיב ההנהלה באם תמנה רכז שתפקידו יהיה לתמוך מחד ולעורר עניין וסקרנות בפונקציות המתחדשות והותיקות שיש לכלי להציע.

"אני חושבת שבתחילת השימוש במשו"ב צריך לדאוג כל הזמן להחדיר את השימוש בו ואחר כך זה צריך להפוך לחלק מהתפקיד... אם המנהל מגיע למצב שהמורים לא נכנסים כל יום למשו"ב כנראה שהוא לא עושה בו שימוש מספיק, לא מחדיר מספיק את השימוש בו, או שהוא מפעיל אלטרנטיבות ואז הם לא מרגישים צורך להיכנס למשו"ב... אני לא הייתי ממליצה לנקוט באמצעי ענישה וסנקציות... בגלל שאני חושבת שאם המטרה היא להפוך את המשו"ב לכלי שאנשים יאהבו אותו ויזיידו איתו... אני מפרידה בין השנה הראשונה להמשך: בהתחלה, צריך לעבור ימי היערכות כדי להכניס את המשו"ב. אחר כך, אני ממליצה למנהל שיהיה לו רכז שינהל את כל הנושא הזה ויהיה אחראי לחשיפה לפונקציות חדשות, ושהרכז... כל הזמן (יעורר) באנשים את הסקרנות ואת הקלילות של המשו"ב ככלי שמשרת אותם".

4.5.2 תפקיד ההנהלה בהטמעת כלי טכנולוגי לפי התפיסה הבית ספרית-

ההיבט ראשון שנבחן במחקר בנוגע לתפקיד ההנהלה הבי ספרית בהטמעת כלי טכנולוגי היה אופן התווית מדיניות השימוש בפונקציות שמציע הכלי. רכז המשו"ב הבית ספרי מציין כי זו נעשית על פי שיקול דעתו בלבד. הוא מעריך כי מרבית הפונקציות אותן מציע הכלי אינן ממוצות מספיק.

"אני מקבל עדכונים וחידושים, ומפעיל שיקול דעת ומעביר הלאה. אין משנה סדירה לקבלת החלטות על הפונקציות אותן יפעיל בית הספר. כיום ממצים רק כ-40% מיכולות המשו"ב, והוא משמש את רכזי השכבות, את המחנכים, רכזי המקצוע, המורים המקצועיים, וכמובן את ההנהלה".

בהתאמה, מנהלת בית הספר מוסיפה כי היא שואפת לקיים מפגשים אחת לרבע בפורום המחנכים ושב יוחלט על הכנסת פונקציות חדשות.

"אידיאלי שפעם ברבע שתי החטיבות יתכנסו לשיבת מחנכים ויוצג לפניהם... חידוש או שניים במשו"ב. ... רק ככה אנחנו יכולים... לקבוע את המדיניות. ... (כיום) בדרך כלל מתייעצים עם (הרכז) והוא אומר אם כדאי לנו או לא ... אני חושבת שגם אם היה פורום שכולל שניים שלושה אנשים שהיה אמור להחליט את זה, זה לא מספיק. קל מאוד להחליט אבל קשה ליישם. זה גם צריך לעבור הלאה... זה עניין של ... להוכיח... למה זה עוזר לנו".

ההיבט השני שנבדק נוגע בתרבות הארגונית ובמידה בה היא מחזקת דפוסי עבודה אפקטיביים של מחנכים ומורים במשו"ב. מנהלת בית הספר מספרת על כוונתה להכניס את חשיפת ופיתוח הכלי לתוכנית העבודה השנתית, כך שיהיו חלק מהיעדים הבית ספריים.

"אנחנו בשנתיים האחרונות מתנהלים בכוח האנרציה. המשו"ב ככלי- הוא כלי טוב. ואנחנו לא מספיק מודעים גם להתפתחותו, וגם לכך שיש הרבה מאוד פונקציות שלא חשפנו אותם מספיק לציבור המורים והמחנכים, וגם, לטעמי, לא בנינו בתוכנית העבודה, והגדרנו את זה ביעדים שלנו: מה, ואיך אנחנו למעשה גורמים למחנכים ולמורים מקצועיים להשתמש יותר..."

רכז המשו"ב מספר על ההתנהלות הבית ספרית בתחום זה, ושואף גם הוא להעצמתה:

" ישנן השתלמויות בכל קיץ לקבוצות שונות: למורים חדשים, לרכזי מקצוע, למחנכים, לרכזי שכבה. אין לחץ בנושא, אומנם מדברים בפורום ההנהלה על הנושא, אך לא מופעל לחץ על המורים להקפיד על הזנת הנתונים".

הרכז ומנהלת בית הספר התבקשו לציין אמצעים נוספים שלהערכתם ניתן לנקוט על מנת לחזק את העבודה האפקטיבית של המחנכים במש"ב. מנהלת בית הספר פותחת בהתנסות האישית שלה כמחנכת, ומבחינה שכמחנכת היא נהגה לעשות שימוש במש"ב לפי שיקולי נוחות, צורך והכרח. כנגזרת מהתנסות זו, היא פורשת את התפיסה העקרונית שלה ביחס לחיזוק השימוש במש"ב:

"כמחנכת השתמשתי במש"ב במה שהייתי צריכה, במה שהיה לי נוח. ... (וגם אם) ציפו ממני (למשל) בפגישה עם מנהלת בית הספר... (להגיע) עם חומרים. ... אני חושבת שבית הספר כן חייב בחלק גדול מהפונקציות- לא בכולן, כי זה פשוט בלתי אפשרי... כן להגדיר מה הוא מצפה... לא מצפה.. מה הוא דורש ממורה מקצועי ומה הוא דורש מהמחנך".

" (לכן), בשביל לחזק (את השימוש), אני מאמינה בצורך... אני לא מאמינה בהנחיות. בשביל לאפשר למחנך לצרוך נכון את המש"ב, חשוב להיות הזדמנויות כך שפעם ב... חושפים בפניו מהן האפשרויות החדשות שיש... דבר שני- צריכות להיות דרישות אחדות ממורים וממחנכים. כיום זו אחריות המנהלים לבדוק מי משתמש במש"ב, (אבל) בשביל לעשות מעקב על תפקודם של מורים מקצועיים, מנהלים צריכים להפעיל את מנגנון הבקרה על רכזי שכבות, (והם) צריכים להיות מנגנון הבקרה. ... המחנכים (לקראת ישיבת ציונים למשל) נאלצים להעלות את סוגית המורים שאינם משתפים פעולה במש"ב, כלומר, תפקיד השטח לדווח ולהגיד שאני לא מקבל מספיק מידע בגלל 1-2-3-4. ... המחנך... יכול פעם ראשונה או פעם שנייה לגשת אל... לבקש- לא לדרוש, אבל לבקש בהחלט... ועל המנהל לטפל".

היא מונה את האמצעים בהם ניתן וצריך לנקוט לטובת חיזוק השימוש במש"ב: "קודם כול, בהחלט לחשוף את הכלי יותר לעומק... את החידושים (שבו). בנוסף, לאפשר בתת צוותים חינוכיים להגיע להחלטות צוותיות: להחליט על חתכים, סוגי דיווחים, להכניס נוהלי עבודה, סוגיות כאלה ואחרות שתהיינה חלק מתוכנית העבודה – שקודם כול בא מצורך של הצוות ושמשרת את המטרות והיעדים של אותו צוות חינוכי. ... מה (שהופך שימוש) ליעיל זה כשיש סיבה- כשיש צורך מאוד-מאוד ברור, ודבר שני, כשיש מעקב. יש דרישות מאוד ברורות מהמחנך. ... המחנך צריך לקחת אחריות על מה שקורה....

הצוות החינוכי בונה מה נדרש מהמחנך, ומה זה אומר מבחינת המחנך, וברגע שהמחנך דורש את זה מהמורים המקצועיים, הוא גם צריך לעקוב אחרי הביצוע.... (המעקב) רלוונטי גם לריכוז הפדגוגי. ...יש החלטות שהן צריכות להיות של הנהלת בית הספר, ויש החלטות לגבי צורך של צוות כזה ואחר של ומה שנקרא "שטח בוער"- שטח מבקש... ויש גם החלטות שיכולות לעלות דרך צרכים... ובודאי על ידי הצוות החינוכי".

רכז המשו"ב מצביע על בעייתיות כללית הנובעת מקושי של קבוצת מורים קטנה אשר אינם מקפידים לתעד ממצאים במשו"ב למרות התנאים המאפשרים לעשות זאת שקיימים בבית הספר:

"המערכת צריכה להיות ערה לקושי בתפיסה בראש ובראשונה של המורים שעליהם לתעד. מורים מתרצים זאת בכך שנדרש זמן ומאמץ- אך יש חלונות ויש חדר משו"ב שמסייעים לעשות זאת.

המערכת צריכה להכיר שיש מורים עם ידע טכנולוגי בסיסי בעייתי- והיא צריכה לתת מענה הולם למורים אלה בתוך בית הספר".

רכז המשו"ב גם מונה מספר צעדים אפשריים לחיזוק השימוש בכלי:

"שימור ההרגלים הרעים- היא רעה חולה של המערכת. כדאי לעשות השתלמויות מורים לידע, לבדוק מקרים של אי התאמה בין ציון סופי מול ציונים שוטפים, לערוך בדיקה אקראית, באמצעות המחנכים להסביר לתלמידים שזוהי זכותם לדעת מהם ציוניהם השוטפים ומה המשקל של כל ציון, ובישיבות- חשוב לעבוד תוך גיבוי של המידע במשו"ב".

4.5.3 תפקיד ההנהלה בהטמעת כלי טכנולוגי לפי תפיסת המחנכים

המחנכים התייחסו למספר היבטים ניהוליים בהטמעת המשו"ב. בראש ובראשונה, כל המחנכים ציינו את ההנהלה כגורם הצריך לאכוף את השימוש במשו"ב, וזאת למרות שחלקם הביעו חוסר נוחות מדרך זו. הם חידדו כי הם פונים למורים בעת הצורך, אך הם משוכנעים כי הטיפול בהם הוא בתחום האחריות של ההנהלה. בנוסף, כולם הציעו הגברה של השימוש במשו"ב באמצעות סטנדרטים של עבודה בהכתבת ההנהלה, כמו למשל, ביטול הכפילות של התיק האישי עם הערות המעקב. מעבר לכך, המחנכים הציעו גם הסברה והגברה של השיח הבית ספרי סביב המשו"ב והיתרונות שהוא מזמן, השתלמויות ותמיכה במורים עם קושי טכני. לבסוף, המחנכים ציינו שמיעוט עמדות

ממחושבות מחייבות עבודה בבית וחלקם אף הציעו פתיחת רשת אלחוטית שתאפשר עבודה מהכיתה.

מורה ע' - "קודם כל, פתיחת רשת אלחוטית בבית הספר. אני חושבת שעל אף שזה לא מתאים לאופי בית הספר... חייב להיות מעקב שבועי... מטעם ההנהלה...(כדי) שהדבר הזה יהיה משהו שמושרש. למשל, בית הספר לא צריך להדפיס חזורים. או...לאסור על מורים לשכפל לוחות מבחנים...במקביל, צריך לדרוש מהמחנכים לבדוק את הכניסות של התלמידים... צריך להקפיד לכתוב דברים במשו"ב. ההנהלה חייבת להתוות פה איזשהו קו ולעמוד בו".

מורה ב' - "צריך להעלות את המודעות... צריך לדבר בחדר המורים ולטפל. אם ההנהלה תגיד שהמשו"ב הוא במקום התיק האישי דברים ישתנו, למרות שלדעתי יותר נוח להגיע לישיבה ולדפדף בתיק האישי במקום להסתכל במשו"ב. ...עם כמה שזה עצוב, יותר קל לאנשים להגיד את הדברים בפנים ולא דרך המשו"ב, לא בהערות המעקב. המשו"ב הוא כלי, והתיק האישי הוא מה שחשוב. לא סומכים על המשו"ב, יש פחד וחשש שהכול יקרוס".

מורה נ' - "בעיקר הסברה....המורים צריכים להבין את הצורך במשו"ב ואת היעילות שלו. גם...יש אנשים, כמוני, שדי חוששים מטכנולוגיה ולא מאוד בקיאים ואפשר לעשות בשבילנו השתלמויות. צריכים להסביר שזה כלי מאוד ידידותי, פשוט ונוח לשימוש... (בנוסף), בבית ספר זה לא נגיש. זה משהו של הבית, וחבל. זה מוסיף עבודה. ספק אם תמצאי מחשב פנוי בהפסקה בחדר המשו"ב".

מורה צ' - "צריך להדגיש ולהכניס למודעות של האנשים ולתודעה שלהם. צריך להחדיר את החשיבות של זה, ואת העניין שאם מישהו לא עושה את זה הוא בעצם פוגע באחר...אם מורה מקצועי לא מדווח באופן שוטף, הנהלת בית הספר צריכה להדגיש את זה בישיבות ולעקוב.... צריך לחזור על המנטרה הזו כל הזמן, כי לאנשים לוקח זמן לעשות שינויים בחשיבה ובדפוסי העבודה".

מורה ג' - "קודם כל, שתהיה זמינות טכנית גבוהה יותר של מחשבים, כלומר שתהיה יותר גישה בבית הספר עצמו כדי שהפעילות במשו"ב לא תעשה רק מהבית. בנוסף, אם ישנן פונקציות חדשות או פונקציות חדשות במשו"ב, או אם מורה מסוים עשה שימוש בפונקציה במשו"ב שהותירה עליו רושם רב, שיחשפו את זה בפנינו ויספרו לנו איך זה עזר. אפשר גם שהמנהלים יספרו מה החשיבות של המשו"ב בעיניהם ואיך הוא שינה

את אופני העבודה. צריך שהשימוש במשו"ב יהיה כל הזמן בפוקוס של ההנהלה... (אם מורה לא משתמש במשו"ב) זה ברמת ההנהלה. זה כמו שמורה יאחר לשיעור, לא אני אעיר לו... כמחנכת, אם אני אראה שיש בעיה ... אני אעביר את זה לרכז המקצוע ולהנהלה".

מורה ו' - "בתור מחנכת אני מכריחה ומתעקשת שהתלמידים יפתחו את המשו"ב. אותו דבר ההנהלה צריכה לעשות לדעתי גם עם המורים המקצועיים.... (אם מורה לא הזין במשו"ב), אני יכולה בהתחלה להעיר ולהזכיר, כי כולנו בני אדם ויכול לקרות שהמורה שכח, פספס או לא שם לב... אם זה משהו שקורה על בסיס קבוע ומהווה בעיה, אני אדווח להנהלה והיא צריכה לטפל. לדעתי, ההנהלה צריכה גם ללוות מורים עם קושי טכנולוגי או לצוות אליהם איזשהו סוג של חונך. ... בנוסף, אם אני מבקשת ממורים שיכתבו הערות מעקב על התלמידים אני מצפה שברגע שיש בעיה ההנהלה תשתמש בזה, אחרת זו עבודה מיותרת, ולא תמיד נעשה בזה שימוש. ... כשיש אינטראקציה עם הורים בסופו של דבר ההנהלה לא עושה שימוש במשו"ב. מוציאים את התיק האישי. כשמזינים הערות מעקב, ההדפסה של הנתונים והתיק שלהם בתיק האישי ממש מיותרים לדעתי. אני חושבת שאם לא יהיה תיק אישי זה יחייב את כולם להיכנס למשו"ב ולפעול דרכו".

מורה ז' - "זה מגוחך בעיניי לומר את זה, אבל ההנהלה צריכה לומר בקול, באופן חד משמעי וברור, שהמשו"ב הוא כמו יומן אישי של המורה, שעל המורה חלה החובה לנהל את המשו"ב האישי שלו. מורה שלא יעמוד בסטנדרטים האלה, ההנהלה צריכה לקרוא אותו לסדר. אני כל כך לא אוהבת להשתמש בסמכות כדי לגרום למורים להבין איזה כוח יש בכלי הזה, אבל המשו"ב נמצא כבר מספר שנים בבית הספר וזה קצת פתטי בעיניי שיש מורים שלא עושים בו שימוש יומיומי. בנוסף, אני חושבת שההנהלה צריכה לאתר סיטואציות של הצלחה באמצעות ובזכות המשו"ב ולהביא אותן לכלל המורים. אני חושבת שמחנכים יכולים לדבר בקול על היתרונות שהם מוצאים באמצעות השימוש במשו"ב. יותר מכך, אפשר להגיע לתלמידים ולבדוק אצלם עד כמה המשו"ב הפך אותם לתלמידים שמסוגלים יותר לנהל את עצמם, עסוקים בתהליך של משוב ובקרה ומבינים שכדי להצמיח את עצמם יש להם גם אחריות בלהיכנס ולבדוק. (הערות למורים) צריך להיות לדעתי משהו שהוא מערכתי ומנהלתי. ... בעיניי זה תפקיד ההנהלה להיכנס באופן רנדומאלי ולעשות מה שצריך לעשות בעניין. .. יש מורים שאני מעירה להם, ויש מורים שאני יודעת שאצלם זה די אבוד, אבל אני כן

מבקשת. ...אני חושבת שהטיפול צריך להיות ברמת ההנהלה וגם האכיפה. ... זה עניין של הנחלת תרבות".

4.6 נטייה טכנולוגית והשימוש בכלי טכנולוגי-

המחקר ביקש לבחון אם וכיצד נטייה טכנולוגית בקרב המוחנכים באה לידי ביטוי באופן ומידת השימוש במש"ב. מנהלת בית הספר מתייחסת ליכולת של כלל מורי בית הספר להתמודד עם כלי טכנולוגי:

"אני יכולה להוות מדד- לי יש פוביה מטכנולוגיה : אם אני מסתדרת עם המש"ב... הוא כלי מאוד-מאוד ידידותי מבחינתי. לכן אין מניעה להשתמש בו. ...היום אני לא מאמינה שיש מורה (שאינו מסוגל להשתמש בו)...זה יותר עניין של חינוך, עניין של עומס, עניין של ריבוי משימות".

רכז המש"ב מחדד ומאפיין את חתכי המורים ביחס לדפוסי העבודה שלהם במש"ב: "כ-5% מהמורים לא משתמשים במש"ב בכלל, כ-5% נוספים מהווים מחנה קטן שיוזם/חוקר ומגלה פונקציות ומבקש הסבר, והשאר באים בדרך כלל כשיש בעיה להוציא נתון שהיו אמורים כבר לדעת. הם בעיקרון עושים מה שהם נדרשים לעשות".

לבסוף, המוחנכים עצמם התבקשו להתייחס למידת הנטייה הטכנולוגית שלהם, ולתאר באם הרחיבו במהלך השנים את השימוש במש"ב. כל המוחנכים, כולל אלה שהעידו על עצמם כבעלי נטייה טכנולוגית נמוכה, אישרו הרחבה בשימוש בפונקציות המש"ב. רובם ציינו ייחסו זאת לחיפוש עצמאי או היוודעות לאפשרויות באמצעות קולגות, ומחנכת אחת ציינה פנייה לרכז המש"ב.

מורה ע'- "למשל הפונקציות של קבוצות הלימוד, או של מעקב אחרי יומנים מקצועיים (נוספו עם הזמן)... השימוש מביא לתחושת נוחות עם הכלי, ואז אתה מתחיל לבדוק... חלק מזה נולד מצורך". מורה ב'- "שיחקתי עם המש"ב, עברתי לשונית-לשונית, וככה למדתי. ...עשיתי זאת כשהתוכנה הייתה חדשה... והיום אני כבר לא כל כך עושה את זה. ...מפריע לי שאין אפשרות לשלוח הודעה לעצמי... (כדי) לשלוח משהו מהבית ולהדפיס בביה"ס... בכלל אני בנאדם שאוהב ניירת, נוח לי עם ניירת".

מורה ג'- "למדתי לפי הצורך. אם הייתי צריכה משהו הייתי מתקשרת לרכז ואומרת לו שאני רוצה לעשות משהו ולא יודעת איך, והוא היה מסביר לי.... הטכנולוגיה אצלי די צולעת עדיין". מורה צ'- "אני בודק דברים לבד. קודם כל מה שמניע אותי

זה הצרכים. בנוסף, זו גם האישיות שלי, אני תמיד מחפש דרכים לייעול העבודה שלי. במש"ב זה בא לידי ביטוי בבדיקה של לשונות חדשות". מורה ג' - "אני משנה את השימוש שלי במש"ב לפי המלצות של קולגות, כשהם מעירים את תשומת ליבי לדברים שלא שמת לב אליהם קודם. לפעמים יוצא לי לחטט בין הלשוניות ולגלות דברים חדשים".

4.6.1 ממצאים כמותיים-

מתוך התיעוד האוטומטי של הפעילות השנתית של משתתפי המחקר במהלך תשע"א, נאספו נתוני הכניסות של המחנכים לפונקציות הרלוונטיות בעבודת המחנך. נתונים אלה וסטטיסטיקה תיאורית מוצגים בטבלה 02. בהמשך, חושבו מתאמים בין סוגי הפעילות השונות. מאחר ומדובר במספר משתתפים קטן ונתונים התפלגו בצורת "הזנב הארוך" (long tail distribution), בדיקת הקשר בין הממדים נעשה בעזרת מקדם המתאם של ספירמן. עקב כמות המשתתפים הקטנה ומכיוון שמובהקות סטטיסטית מושפעת מכמות המשתתפים, נוסף למתאמים, טבלה 2 מציגה גם את נתוני גודל האפקט (d Cohen's).

טבלה 01: כניסות המחנכים למערכת ניהול פדגוגי בתשע"א וסטטיסטיקה תיאורית

מורה	התחברות למערכת	קריאת הודעות	כתיבת הודעות	צפייה בכרטיס תלמיד	צפייה ביומן המחנך	כמות השימוש - מס' מילים בתיאור הפעילות במערכת
צ'	145	467	183	20	21	9491
ו'	692	669	349	51	126	59269
נ'	557	902	494	498	221	32350
ז'	421	958	848	602	131	51586
ג'	314	555	423	757	35	31930
ב'	235	395	250	426	29	22389
ע'	673	1052	588	280	133	56415
חציון	421	669	423	426	126	32350
ממוצע	433.86	714.00	447.86	376.29	99.43	37632.86
ס"ת	214.67	257.94	224.19	275.44	74.02	18709.86
ערך מינימאלי	145	395	183	20	21	9491
ערך מקסימאלי	692	1052	848	757	221	59269

טבלה 02: מתאמי ספירמן (Spearman) בין מדדי פעילות המחנכים וגודל האפקט (Cohen's d)

קריאת הודעו ת	כתיבת הודעו ת	צפייה בכרטיס תלמיד	התחברות למערכת		
				קריאת הודעות	מתאם .71
				Cohen's d	1.18
				כתיבת הודעות	מתאם .54
				Cohen's d	0.64
				צפייה בכרטיס תלמיד	מתאם -.04
				Cohen's d	0.23
				צפייה ביומן המחנך	מתאם .75
				Cohen's d	2.08

מן הנתונים שבטבלה ניתן לראות מספר מגמות: המחנכים שלקחו חלק במחקר מרבים להתחבר למערכת המשו"ב; טכנולוגיה זו משמשת את המחנכים באופן משמעותי לתקשורת, כשמספר הכניסות לקריאת הודעות (השתתפות סבילה) גבוה בהרבה על מספר התחברויות וכתיבת הודעות (השתתפות פעילה); המחנכים נוטים לעשות שימוש רב יותר בכרטיס התלמיד מאשר ביומן המחנך.

כמו כן, נמצא קשר חזק בין: התחברות למערכת לקריאת הודעות; התחברות למערכת לכתיבת הודעות; התחברות למערכת לצפייה ביומן המחנך; כתיבת הודעות לקריאת הודעות ; צפייה ביומן המחנך לכתיבת הודעות ולקריאת הודעות .
נמצא קשר בינוני בין: התחברות למערכת לכתיבת הודעות וצפייה בכרטיס תלמיד וכתיבת הודעות, צפייה בכרטיס תלמיד וצפייה בכרטיס מחנך.

5. דיון -

המחקר הנוכחי ביקש לברר את מקומו של כלי פדגוגי בעבודת המהנכים, וממצאיו העלו מכלול נרחב של סוגיות רלוונטיות. ייחודו של המחקר היא בחקירת הטמעת כלי טכנולוגי דרך פריזמת עבודת המהנכים, תוך שהוא מבקש למצוא מענה לשלושת שאלות המחקר:

1. כיצד תופסים המהנכים את תפקידם כמנהלי כיתה?
2. כיצד משתמשים המהנכים במערכת לניהול פדגוגי משו"ב להעלאת האפקטיביות של ניהול הכיתה?
3. כיצד התרבות הארגונית והבדלים בדפוסי אימוץ כלי טכנולוגי מקרינים על אופן השימוש של המהנכים במערכת לניהול פדגוגי משו"ב?

בהתייחס **לשאלת המחקר הראשונה** בנוגע לתפיסות המהנכים את תפקידם כמנהלי הכיתה, מחקר זה מוכיח כי הם אכן מתנהלים, הלכה למעשה, כמנהלי כיתתם. המהנכים המשתתפים העידו כי הם רואים עצמם בעלי אחריות הוליסטית לתלמידי כיתתם, כמנהיגי כיתתם, וכמלווים תהליכים אקדמיים, רגשיים וחברתיים. המשתתפים ציינו מגוון תפקידים מרכזיים בעבודתם לפי תפיסה זו: ליצוק תכנים לשעורי החינוך בעבודה משותפת עם הצוות החינוכי, להכיר את החזון הבית ספרי תוך שהם מהווים חוד החנית בהובלתו, לבצע מעקב דינאמי אחר הישגי התלמידים, ליצור קשר בין אישי עם תלמידיהם ולסייע כשמתעורר קושי, להיות מעורבים בפן הרגשי-חברתי של תלמידיהם בשיתוף עם היועצת, לנהל את זמן הכיתה (בעיקר בכיתות החטיבה העליונה), לעבוד בתאום עם המורים המקצועיים, להיות זמינים לתלמידים ולצוות החינוכי והמקצועי, לדווח ולהיות באינטראקציה עם הורי התלמידים, להגביר את המוטיבציה של התלמידים ושל הצוות החינוכי והמקצועי, לעודד אינטראקציה ישירה בין המורים לתלמידים, ולחנך לשמירה על הסביבה פיזית בכיתה. תוצאות אלה הולמות למתואר בספרות: יצירת סביבת למידה מותאמת משפיעה על האקלים הבית ספרי לחיוב והאפקטיביות הבית ספרית עולה (פרידמן ופוליטי, 1995). כמו כן, תפיסת התפקיד העולה מעדות המהנכים עומדת בהתאמה מלאה להגדרת משרד החינוך לתפקיד

המחנך (חוזר מנכ"ל תשע/3(ב), סעיף 6.5). לצד הגדרה זו, הספרות המקצועית מעלה הקבלה בין מורי החינוך המיוחד למחנכים. במחקר העוסק במקומו של המורה לחינוך המיוחד (French & Chopra, 2006), נמצא כי מורים אלה אחראים אחריות כוללת על שילוב תלמידיהם במערכת החינוך הרגילה. אחריות כוללת זו הדומה במהותה לאחריות המחנכים, מהווה מימד נוסף הבוחן את תפיסת המחנכים כמנהלי כיתתם. ואכן, נמצאו אצל המחנכים פרמטרים רבים אותם ניתן למצוא בעבודת מנהלים: יש להם חזון ברור; הם מתכננים את זמן הכיתה לפי צרכים שעולים מהשטח; רואים בעבודת הצוות החינוכי ובשותפות העבודה עם הצוות המקצועי כבעל חשיבות ראשונה במעלה; תופסים את התקשורת כחיונית לעבודת הצוות; מקפידים על פגישות קבועות עם הצוות החינוכי והיועצת, ומקיימים פגישות לפי הצורך עם רכזת ההתאמות, מורים מקצועיים, ההורים ומנהלי החטיבות; מעורבים בעבודת הצוות המקצועי יחד עם הקפדה על שמירה על חלוקת גזרות אחריות ברורות; ממשבים את תלמידיהם לאור המעקב הדינאמי שהם מבצעים אחר תלמידיהם; זמינים ושומרים על קשר רציף עם תלמידיהם; עושים שימוש מושכל של זמנם האישי ושל זמן הכיתה במקרים בהם צריך וניתן לפעול בגמישות.

באשר **לשאלת המחקר השנייה**, בנוגע לשימוש שעושים המחנכים בכלי הפדגוגי להעלאת האפקטיביות בעבודתם, ממצאי המחקר מצביעים כי הכלי הטכנולוגי נותן מענה מגוון, ויש לו מקום משמעותי במיצוב המחנכים כמנהלי כיתתם. המשתתפים הצביעו על קושי משמעותי טרום עידן הכלי הטכנולוגי באיסוף נתונים הנחוצים לעבודת החינוך. מדובר, אם כן, בשינוי שהינו תולדה של צורך (קוטר, 2003). זאת ועוד, מנכ"לית המשו"ב הדגישה כי ייחודו של הכלי בתובנה שהמחנכים זקוקים למידע שוטף וזמין לטובת עבודתם כמנהלי כיתתם. אל מול רציונאל זה וההכרה בכוחו של הכלי בצמצום אנרגיות הנדרשות לאיסוף נתונים, בצמצום עלויות ואף בסיוע בסימון מטרות לטיפול שיתכן ולא היו מזהות ללא הכלי, המחנכים העידו על קושי בהזנה מלאה של הנתונים על ידי כלל המורים. המחנכים הדגישו את אפשרויות התקשורת שהמשו"ב מזמן בעבודתם, וזיהו דפוסי התקשורת משתנים כפוף לצדדים המעורבים והמצב המדובר. בהתאם למתואר בספרות (Collis & Moonen, 2001), הם ציינו את היכולת לאינטראקציה מחוץ לגבולות בית הספר בזמן גמיש וללא עלות, כמסייעת בעשייה השוטפת מול

המורים, התלמידים וההורים. הדיון על מקומו של המשו"ב כערוץ תקשורת עם תלמידים העלה כמה סוגיות. למשל, המחנכים דיווחו על תדירות משתנה של התכתבויות עם תלמידיהם, ותלו את אפקטיביות ההתקשרות בתקופה בה נמצאים התלמידים ובהרגלים שהוקנו להם. כמו כן, מספר מחנכים הבחינו בין הודעות כיתתיות לבין הודעות אישיות, וציינו כי המשו"ב משמש אותם בעיקר בהודעות מהסוג הראשון. המחנכים פירטו מצבים בהם המשו"ב מאפשר לתלמידים להשמיע את קולם: להודיע על היעדרות, לבקש שהמחנכים יצדיקו היעדרות, או על מנת לערוך בירורים. זאת בהתאמה לידוע מהספרות (Purkul, & Levin, 2005), כי שיתוף התלמיד בעיצוב התרבות הבית ספרית, בלקיחת אחריות ללמידה, בהכשרה לאזרחות טובה ובמישוב על דרכי ההוראה, מעלים את האפקטיביות בעבודה. בנוסף, הועלה מקרה ייחודי של אינטראקציה באמצעות המשו"ב שבו תלמידה שהתקשתה ביצירת קשר פנים אל פנים, מצאה במשו"ב מקום נוח להתקשרות. הספרות המקצועית מביאה התייחסות למאפיינים ייחודיים של התקשרות המקוונת אשר יוצרים סביבה חברתית מוגנת יותר המאפשרת לאנשים מופנמים להביע את עצמם ולהתקרב לאחרים בפחות חשש ובאופן חופשי יותר מאשר ביחסים מחוץ לסביבת אינטרנט (Amichai-Hamburger, 2002; McKenna et al., 2001; Maldonado, Mora, Garcia, & Edipo, 2007). כלומר, אנשים מופנמים מרגישים הרבה יותר נוח בתקשורת בין-אישית-מקוונת לעומת אינטראקציה פנים אל פנים (בלאו וברק, 2011; Blau & Barak, in press).

בהקשר לתקשורת עם המורים המקצועיים, עלתה סוגיה של מורים אשר אינם נכנסים למשו"ב או שבחרים לא להגיב. נראה כי אחד המקורות לתופעה זו היא חוסר ההקפדה ביצירת קבוצות רלוונטיות המביא מורים לשלוח הודעות בתפוצה כוללת ובכך מעמיסים על הקולגות תוך חשיפת מידע שלא לצורך. למעשה, התנהגות המורים הנ"ל מתארת אפקט העמסת מידע (information overload) - מצב שבו המידע המגיע עומד הרבה מעל ליכולת האנשים לעבדו בזמן נתון. לפיכך, מצב זה יגרוור הקטנה ספונטאנית של היקף ההתכתבות: תוך הימנעות מתגובה או בכתבת הודעות קצרצרות. תופעה זו תוארה לראשונה עוד בשנות ה-80 (Hiltz & Jones, 1985) ונבדקה בשנים האחרונות באינטראקציה מקוונת בצ'ט (Turoff, 1985) ובבדיקה בשנים האחרונות באינטראקציה מקוונת בצ'ט (Jones, 1985). העמסת מידע יכולה להתרחש בעקבות העברת מסרים רבים מדי (Whittaker, Terveen, & Chemy, 1998) או כאשר המסרים מוצגים

בצורה לא מספיק מאורגנת וקוהרנטית. כאשר מסיבות אלה העומס על המשתתפים בדיון בצ'ט עולה, רמת הפעילות שלהם יורדת (Jones et al., 2008). תוצאות המחקר הנוכחי, מצביעות על כך שהעמסת מידע עלולה להתרחש לא רק באינטראקציות בזמן אמת- כפי שמתואר במחקרים קודמים- אלא גם באינטראקציות א-סינכרוניות, המתרחשות בפרקי זמן שונים. זאת, כאשר המשתתפים מתוקף תפקידם מחויבים לעקוב אחרי מידע רב הזורם בערוץ התקשורת הפנים-ארגונית.

בנוגע לבחירת ערוץ מתאים לתקשורת, דברי המהנכים הצביעו על מספר גורמים, כמו מאפייני ערוץ התקשורת, התרבות הארגונית, הנטייה הטכנולוגית והרגלי העבודה של הפרט בבחירת דרכי תקשורת שונים. כך, המשתתפים מבחינים בין מצבים בהם מתבקשת אינטראקציה אישית לכזו שאינה מחייבת אותה, ומעדיפים במקרה הראשון פנייה פנים-אל-פנים לעומת כתיבת הודעות בשני. ממצא זה עומד בקנה אחד עם טענות תיאוריית עושר המדיה (Media Richness Theory; Daft & Lengel, 1984, 1986) ועם ממצאים אמפיריים שהתקבלו בחקר אינטראקציה באינטרנט בהקשר לימודי (לוין וכספי, 2010). לפי מקורות אלה, בהעברת מסרים מורכבים או ביצוע מטלות מורכבות התוצאות יהיו טובות יותר כאשר משתמשים בערוץ תקשורת "עשיר" כמו שיחה פנים-אל-פנים. כלומר, ערוץ המעביר רמזי תקשורת רבים, כולל מסרים לא-מילוליים בהבעת פנים ושפת גוף, מתאים לשיחה מורכבת יותר מהתכתבות במש"ב. לעיתים המש"ב גם משמש כאמצעי ליצירת קשר ראשוני לטובת קביעת שיחה אישית. לפיכך, נראה כי התרבות הארגונית מקשרת התכתבות במש"ב עם שיח שמהותו פחות אישי. בנוסף, המהנכים מסייגים את השימוש בכתיבת הודעות לפי קהל היעד. כלומר, הם מזהים שלא עם כל המורים תקשורת מסוג כזו היא אפקטיבית, משום שחלקם אינם מגיבים להודעות. ממצא זה מצטרף למחקרם של כספי ולוין (2008), שבו השימוש בפועל בכלים טכנולוגיים שונים הוא זה שקובע באיזה אמצעי נשתמש להעביר מסרים. המחקר זיהה דפוסי שימוש של המהנכים בפונקציות ספציפיות של הכלי. הדפוס הראשון נובע מהמדיה בה המהנכים חשים שפונקציה מסוימת ממלאה צורך בעבודתם. קוטר (2003), מבאר כי שינוי יוטמע בהצלחה כאשר הוא ימלא צורך קיים בשטח. בהתאמה, עלו מספר פונקציות הקיימות בתכנה בהן עושים המהנכים שימוש תדיר, ועליהן העידו המהנכים כמקור מרכזי לשאיבת מידע

לטובת מעקב וניהול שוטפים של כיתתם, וכגורם מניע לעשייה חינוכית. לשונית נוספת המהווה ממשק לקבוצה זו הינה 'הצדקת אירוע', בה המבחנים מזהים מקום להעצמת התלמיד, ולפיכך מקפידים במילויה. מאידך, זוהתה קבוצת פונקציות בה המבחנים עושים שימוש מינורי או שאינם שימוש כלל. בחינה מדוקדקת של פונקציות אלה, מצביעה כי: או שהמידע בהם אינו רלוונטי עבור מבחנים מסוימים, או שהוא דומה מאוד למידע שלשונית אחרת מציעה, או שישנן אלטרנטיבות הנותנות מענה מיטבי יותר (כמו למשל הטלפון הסלולארי מול לשונית 'האלפון הכיתתי'), אפשרות נוספת היא שהמבחנים אינם מודעים לחלוטין לאפשרויות הגלומות בלשונית (לדוגמא לשונית 'הערת המעקב' המזוהה על ידי המבחנים כתואמת "טופס התלונה" ולא כיומן המתעד ליווי תלמידים). הדפוס השני שעלה, נובע מהתרבות הארגונית. המחקר זיהה שימוש תקופתי בפונקציות מסוימות בתבנית האופיינית לתרבות הארגונית הבית ספרית (כמו ציונים תקופתיים). (התייחסות לתרבות הארגונית תובא בסעיף שאלת המחקר השלישית).

בדיקת מידת השימוש של המבחנים בפועל במש"ב תמכה בממצאי הראיונות. ניתוח שימוש המבחנים המשתתפים במערכת לאורך שנה הראה שהם מרבים להתחבר למערכת (חציון הכניסות השנתי 421). נראה שהמש"ב משמש את המבחנים באופן משמעותי לתקשורת: כך, הקשר בין התחברות למערכת לבין קריאת הודעות היה חזק ($r_s = .71$) והקשר בין ההתחברות לכתיבת הודעות חזק ביותר ($r_s = .89$). לעומת הממצאים על תקשורת במש"ב בקרב כלל המורים מבתי ספר שונים (בלאו והמאירי, בדפוס), תקשורת פעילה (כתיבת הודעות) של המבחנים במחקר הנוכחי תופסת מקום מאוד מרכזי ביחס לתקשורת לקריאת הודעות (חציון קריאת הודעות- 669, חציון כתיבת הודעות- 423) והקשר בין כתיבת לבין קריאת הודעות היה חזק מאוד ($r_s = .83$). נראה אם כן שהמבחנים עושים שימוש משמעותי במש"ב כערוץ תקשורת, מאחר ובכול אחת מהכניסות למש"ב הם עסקו בקריאת וכתיבת הודעות, כאשר אחוזי הכתיבה היו גבוהים מאוד בהשוואה למתואר בספרות על תקשורת מקוונת. המבחנים נוטים לעשות שימוש רב יותר בכרטיס התלמיד מאשר ביומן המבחן (חציון כרטיס תלמיד- 426 לעומת יומן מבחן- 126). למרות זאת, הממצאים מצביעים על קשר חזק בין השימוש במש"ב לבין הצפייה ביומן המבחן ($r_s = .75$), ועל חיבור בין השימוש ביומן מבחן לבין פונקציות התקשורת המרכזיות; בין צפייה ביומן המבחן לבין כתיבת הודעות

($r_s = .81$) וקריאת הודעות ($r_s = .86$). נראה אם כן, שקריאת הודעות מעודדת אינטראקציה פעילה ומביאה מחנכים לכתוב הודעות רבות בתגובה. קריאת הודעות גם מעוררת צורך במחנכים להיכנס לצפייה ביומן המחנך, ולהיפך, היחשפות לממצאי יומן המחנך עשויה להניע את המחנכים לכתוב הודעות.

לפיכך, העמדת נתונים לרשות המחנכים יחד עם היתרונות שמציעה הטכנולוגיה לניהול פדגוגי, מסייעים בהעצמת מקומם, במתן מענה מקצועי יותר לתלמידים, בהגברת אינטראקציות (בין המורים, ובין לבין התלמידים), וכפועל יוצא מעלים את האפקטיביות בעבודתם.

ביחס לשאלת המחקר השלישית, השפעת התרבות הארגונית וההבדלים בדפוסי אימוץ של טכנולוגיה, נמצאו גם הם מקרינים על אופן השימוש של המחנכים בכלי הפדגוגי. בבחינת התרבות הארגונית נמצא כי הכלי הפדגוגי-טכנולוגי משרת היטב את תפיסת ההנהגה הבית ספרית ואת החזון הבית ספרי. נמצא כי להנהלה חזון מגובש וברור, והמחנכים המשתתפים במחקר שיקפו אני-מאמין חינוכי תואם. בלב החזון עומדת פרטנות¹⁹, למידה והעצמה של כל באי בית הספר תוך התנהלות קולגיאלית (נספח 9.6). אלה עומדים בכפיפה אחת עם התרבות הבית ספרית התופסת את המחנכים כמנהלי כיתתם, מצפה מהם לאחריות הוליסטית על כל תלמידיהם (ראו נספח 9.5), וממצבת אותם כשדרת ניהול-הביניים בבית הספר. בהתאמה, המחנכים הנחקרים ראו עצמם כמנהיגי כיתתם. ממצאים אלה תואמים לטענות בספרות המקצועית שמדגישה את תפקיד הנהלה בהליך של שינוי כמובילי החזון הארגוני וכיוצרי מעגלי אינטראקציה המסייעים בהטמעתו (פוקס, 1995).

הממצאים מעידים על מספר מאפיינים של התרבות הארגונית אשר הספרות המקצועית מזהה אותם כמשפיעים על הטמעה טכנולוגית. המחנכים מקבלים הדרכה בעת הצורך (on demand) של רכז המשו"ב לבעלי תפקידים ו/או לצוותים מקצועיים. המחנכים העידו גם כי הם פונים לרכז כאשר הם זקוקים לתמיכה טכנית. ממצאים אלה עומדים בקנה אחד עם הספרות המקצועית שמוכיחה כי הכשרה מאפשרת ומעודדת שימוש בכלי טכנולוגי (רייז, וליצקר, לכנר, מדזיני ופאר, 2008; כהן ולכנר, 2009; Tezci, 2010), כשתמיכה פנימית או חיצונית מסייעת בהפגת חששות ותורמת לשילוב גבוה יותר של התקשוב על ידי הצוות (כהן ולכנר, 2010), וחוסר בתמיכה כזו עשוי להוות מכשול בשימוש בתקשוב (רייז ואח', 2008).

¹⁹ פרטנות = מתן מענה אישי-פרטני העונה על מכלול הצרכים של כל תלמיד.

רכז המשו"ב מזהה מורים עם ידע טכנולוגי לוקה בחסר ומודע לכך שהם מתקשים בהפעלת הכלי הטכנולוגי. הוא שואף שהמערכת הבית ספרית תכיר בכך, ואף תיתן מענה הולם בתוך בית הספר. בדומה, הספרות מאוששת קשר בין רמת ההיכרות והמיומנות עם סביבה מתקשבת לבין השימוש בו (רייז ואח' 2008). מורים עם ניסיון טכנולוגי קודם, נמצאו בעלי ידע רב יותר של מערכות אלה ואף השתמשו בהן יותר (Tezci, 2009). עם זאת, מנהלת בית הספר מאמינה כי שימוש לוקה בחסר זה אינו נובע מקושי טכנולוגי אלא מחוסר בזמן עקב עומס וריבוי המשימות עימם המורים מתמודדים. יתכן שהעומס השוטף, אליו מנהלת בית הספר מתייחסת, מאריך את תקופת ההסתגלות לה זקוקים מורי בית הספר בכדי להרחיב את השימוש בתוכנה לפונקציות נוספות מעבר לשימוש השוטף. מחקרים קודמים (בלאו והמאירי 2010, 2011, 2010, Blau & Hameiri) תומכים בהשערה זו של המנהלת ומראים כי מעבר לזמן השוטף הנדרש, המורים זקוקים לזמן הסתגלות על מנת להגיע לשימוש אופטימאלי בכלי טכנולוגי שיכול להימשך משנה עד מספר שנים באופני השימוש השונים.

התוצאות הראו שבשדה הנחקר מתבצעת למידה ארגונית ועבודת צוותים משמעותית. בהתאמה, נמצאה עדות כי פיתוח תרבות למידה (כגון עבודת צוותים, ניתוח ומשוב) מסייעת בהתמודדות עם שינויים (קורלנד והרץ לזרוביץ, 2006) ומהווה תנאי הכרחי בהובלת שינוי טכנולוגי (Collinson, Cook, & Conley, 2006). יותר מכך, המשתתפים ציינו שהכרת פונקציות חדשות של הכלי לעתים קרובות נעשית דרך למידת עמיתים, אשר לפי ברונר (2001), מהווה את צורת המודלינג (modeling) היעילה ביותר.

מן התוצאות עלה שלהנהלה יש תפקיד מכריע בהצלחת תהליך ההטמעה ושימוש אפקטיבי בטכנולוגיה לניהול פדגוגי. במקומות בהם ההנהגה הבית ספרית יצרה תהליכי עבודה ומסגרות בהם השימוש בכלי מקבל תמיכה ועידוד (כפי שהובא בדיון על שאלת המחקר השנייה), המחנכים העידו על שימוש משמעותי יותר בכלי. מינויו של הרכז כפונקציה התומכת במורים והמעוררת בהם עניין וסקרנות בפונקציות שיש לכלי להציע, מעודד גם הוא את העמקת השימוש בכלי. בהתאמה, עומדת התייחסות המחנכים למקומה של ההנהגה הבית ספרית בהטמעת כלי טכנולוגי. כולם ציינו את ההנהלה כגורם הצריך לאכוף את השימוש במשו"ב, וזאת למרות שחלקם הביעו חוסר נוחות מדרך זו. בנוסף, כולם הציעו הגברה של

השימוש במשׁו"ב באמצעות סטנדרטים של עבודה בהכתבת ההנהלה, כמו למשל, ביטול הכפילות של התיק האישי עם הערות המעקב. מעבר לכך, המהחנכים הציעו גם הגברת ההסברה והשיח הבית ספרי סביב מערכת המשׁו"ב והיתרונות שהיא מזמנת, כמו גם השתלמויות ותמיכה במורים עם קושי טכני. לבסוף, המהחנכים ציינו שמיעוט עמדות ממחושבות מחייבות עבודה בבית וחלקם אף הציעו פתיחת רשת אלחוטית שתאפשר עבודה מהכיתה. מנכ"לית המשׁו"ב ציינה כי למערכת יש פתרונות טכנולוגיים לבעיה זו - הטמעת השימוש במשׁו"ב בסלולארי ו/או הרחבת השימוש במשׁו"ב offline אשר אינו מצריך חיבור לאינטרנט בזמן הקלדת הנתונים ומזרים אותם למערכת מאוחר יותר, בעת החיבור לרשת. בכוחה של ההנהלה וצוות המורים לקבל החלטות ולאמץ פתרונות חלופיים אלה ברמת הארגון.

מעבר לתרבות הארגונית, שאלת המחקר שלישית ביקשה גם לבחון אם וכיצד נטייה טכנולוגית בקרב המהחנכים באה לידי ביטוי באופן ומידת השימוש במשׁו"ב. ראשית, הרכז הבית ספרי מפלח את ציבור המורים בשדה הנחקר. לתפיסתו, בקבוצות הקצה ישנם כ- 5% מהמורים המהווים מחנה קטן שיוזם, חוקר, מגלה פונקציות ומבקש הסברים, מול כ- 5% בקיצון השני אשר אינם עושים שימוש במשׁו"ב כלל. יתרת המורים, לעדותו, עושים מה שנדרש מהם. ממצאים אלו עומדים בכפיפה אחת עם המודל של רוג'רס (2003) המתאר עקומת האימוץ של הפרטים בהסתגלות לשינוי טכנולוגי שבה בקצה אחד נמצאים החדשניים (innovators) ועד המאחרים באימוץ (laggers) בגבול השני. אך מעבר לכך, הממצאים משקפים כי כל המהחנכים, כולל אלה שהעידו על עצמם כבעלי נטייה טכנולוגית נמוכה, אישרו הרחבה בשימוש בפונקציות המשׁו"ב במהלך השנים. זאת בהתאמה לתוצאות שהתקבלו במחקרים כמותיים על משׁו"ב (בלאו והמאירי 2010, Blau & Hameiri, 2010). בקנה אחד עם טענת היעילות של מודלינג עמיתים (ברונר, 2001), רוב המשתתפים במחקר ייחסו את הרחבת השימוש בפונקציות לחיפוש עצמאי או להיוודעות לאפשרויות באמצעות קולגות, או רכז המשׁו"ב.

אוסף התובנות שלעיל, מלמד כי מקומו המרכזי של המהחנך בהנהגת כיתתו מתעצם בעידן הטכנולוגי הודות לפונקציות שמציעים כלים טכנולוגיים-פדגוגיים. למידה זו, עומדת בהתאמה עם טענתו של שר (2010), כי העולם הטכנולוגי, מעשיר למעשה את ערוצי התקשורת של המהחנך, ומרחיב תכונה חברתית מובהקת- תקשורתיות.

6. תרומת המחקר

למחקר זה חשיבות תיאורטית בהבנת ההשקה שבין תהליך הטמעת כלי טכנולוגי לבין הצורך בכלי זה כנובע מתפיסת התפקיד על ידי המשתמש. המחקר מעשיר את ההבנות על תהליך מתמשך של שינוי בהטמעת כלי טכנולוגי בבית ספר, ובודקת אמפירית שילוב בין מודלים קיימים של תהליכי שינוי בכלל (פוקס, 1995; קוטר, 2003) ושינוי טכנולוגי בפרט (רוגרס, 2003; אבידב-אונגר ועשת-אלקלעי, 2011). הבחירה להאיר את תפיסת התפקיד של המחנכים כמנהלי כיתותיהם בשדרת ניהול הביניים, מבהירה היבטים מרכזיים באשר לאופן בו אימוץ טכנולוגיה חדשה בא לידי ביטוי באפקטיביות הבית ספרית הנגזרת מדפוסי עבודת המחנכים מול הגורמים השונים.

מתודולוגית, המחקר האיכותני מספק מענה מיטבי בבואנו לבחון תפיסת תפקיד של מחנכים- תפקיד הטומן בחובו היבטים ניהוליים, אך במידה רבה גם ערכיים ורגשיים. בעקרונות מתודולוגיה זו מוטמע איסוף נתונים באופן ישיר ממושא המחקר, ובכך היא מקרבת את עולם המשתתפים במחקר ואת תפיסתם (שקדי, 2003). לפיכך, הבנת צרכי הצוות החינוכי ותפיסתם הערכית-מקצועית- מתוך קולם האישי והייחודי- מסייעת בהבנת מקומו של הכלי הטכנולוגי המדובר בעבודתם. הגישה האיכותנית שנבחרה היא חקר מקרה, המסייע בתיעוד קבוצות ותהליכים (בר-שלום, 2004). גישה זו נותנת מענה מיטבי לחקר וללמידה עקב השילוב הייחודי של בית ספר שהציב את מחנכיו בלב העשייה הבית ספרית והכריז

עליהם כמנהלי הכיתות יחד עם השימוש הממושך בכלי לניהול פדגוגי- המשו"ב. לטובת ניתוח הנתונים, בראיונות סומנו קטגוריות ותתי קטגוריות העומדות בתאום עם בסיס המסגרת התיאורטית ועם מטרות המחקר. ניתוח הממצאים באמצעות חלוקה לקטגוריות תספק מבנה בעל משמעות לנתונים הנאספים (Maykut & Morehouse, 1994). בנוסף, עורכת המחקר מהווה חלק אינטגרלי משדה המחקר, ויכלה הודות לכך להעמיק את החקירה (Spradley, 1980), ולהביא פרספקטיבה כפולה: זו של החוקרת (etic) וזו של המשתתפים במחקר (emic) (שקדי, 2003). אך מאחר וכפילות זו עשויה גם לפגום במהימנות הממצאים, לאחר אישור המחנכים המרואיינים, ממצאי ראיונות שולבו עם נתוני הכניסה שלהם לפונקציות השונות במשו"ב כפי שתועדו בזמן אמת על ידי המערכת. דרך זו, מאפשרת למחקר להיות איכותני במהותו, כשהנתונים הכמותיים משמשים להצלבת הממצאים האיכותניים. בעזרת כלים אלה, המחקר ניסה להאיר את נקודת מבטם של מחנכי הכיתה, ואת השפעת הכלי הטכנולוגי על מידת האפקטיביות שלהם.

למחקר גם חשיבות יישומית בולטת לבתי ספר בכלל ולעבודת המחנכים וצוותי ניהול בפרט. ממצאי המחקר מציעים דרכים להעלאת האפקטיביות של עבודת המחנכים, על בסיס ההכרה במקומם המרכזי בעשייה הבית ספרית, וזאת על ידי שימוש מושכל בכלים טכנולוגיים חדשניים שנוצרו במטרה לסייע להם בתפקידם המרכזי בבית הספר. בנוסף, המשו"ב נותן מענה העומד בקנה אחד עם העקרונות הפדגוגיים של מדיניות משרד החינוך בסביבה מתקשבת כפי שהוגדרה בשנת תשע"א בתוכנית התקשוב הלאומית²⁰. הבנת הערך המוסף שעשוי להיות לכלי זה בעבודת המחנכים, יכולה להגביר את אפקטיביות השימוש בו בביה"ס. המחקר חושף תנאים המביאים לשימוש מיטבי בטכנולוגיה, ובהתאמה מציע פרקטיקות להעלאת האפקטיביות של עבודת המחנכים ולסייע להנהלה להוביל שינויים טכנולוגיים בהצלחה.

²⁰ תוכנית התקשוב הלאומית - <http://web.macam.ac.il/~jhurvitz/mismakh/mediniut-b.htm>

7. מגבלות המחקר והמלצות

בהתייחס למסקנות המחקר הנוכחי, עולות מספר מגבלות כמו גם האפשרות להרחבת כיווני חקירה בעתיד: ראשית, המחקר התבצע בשדה חינוכי של בית ספר

אחד ולפיכך, באופן בלתי נמנע, תוצאותיו משקפות תרבות ארגונית מסוימת. לכן, מומלץ להמשיך לבחון את הסוגיה בבתי ספר אחרים בעלי תרבות ארגונית שונה. בנוסף, יהיה מעניין להמשיך מחקר בבית הספר זה ולבדוק את השפעת פתיחת משו"ב ההורים תוך התמקדות על האפקטיביות בעבודת המחנכים: לבחון כיצד ישתנו דפוסי האינטראקציה עם ההורים והתלמידים, ואף אם זה בא לידי ביטוי בעבודה מול המורים המקצועיים.

המסקנות שלעיל מבהירות כי אין די בעצם הנוכחות של הכלי בשדה החינוכי על מנת שסייע למחנכים בתפקידם כמנהלי כיתתם, אלא כי יש מספר גורמים עליהם צריכים מובילי בתי ספר לתת את הדעת. על סמך תוצאות המחקר ניתן להציע מספר המלצות לשדה החינוכי המופנות אל ההנהלה ואל צוות המורים. באשר להנהלה, עליה לזכור שצורך עומד בלב שינוי. לכן, תיטיב לעשות באם תדרוש מהמורים דרישות המחייבות התמודדות עם הכלי הטכנולוגי. בנוסף, עליה להבחין בדפוסי אימוץ שונים של הפרטים בארגונה בהסתגלות לטכנולוגיה. היא תיטיב לעשות באם תעודדו את חתך המורים היוזם והחוקר, ותמצא מסגרות בהם ישמשו כדוגמא לכלל המורים. מעבר לכך, עליה לספק תמיכה למורים המתקשים להסתגל לשינוי טכנולוגי. לבסוף, מומלץ לעשות שימוש בלמידת עמיתים לטובת הרחבת השימוש בכלי הניהולי, ליצור מקומות בהם רכז המשו"ב ירענן ו/או יחשוף אופציות חדשות וישנות שהכלי מציע. באשר למחנכים, מומלץ שיבדקו את עומק ואיכות השימוש שהם עושים בכלי הניהולי. חשוב לעורר מודעות בקרב צוותי המורים שיח ביחס לשימוש בפונקציות קיימות על מנת להגביר מודעות ומוטיבציה להכיר את הכלי לעומק. מעבר לכך, על המחנכים להקפיד על יצירת קבוצות ושליחת הודעות לבעלי עניין בלבד. כך יוקטן עומס המידע על המורים, מה שיעודד מורים להקפיד על קריאת ההודעות.

לסיכום, העמדת נתונים לרשות המחנכים יחד עם היתרונות שמציעה הטכנולוגיה לניהול פדגוגי, מסייעים בהעצמת מקומם, במתן מענה מקצועי יותר לתלמידים, בהגברת אינטראקציות בין המורים ובינם לבין התלמידים וכפועל יוצא בהעלאת האפקטיביות בעבודתם. השלכותיו של המחקר נוגעות ליכולת מובילי בתי ספר להרחיב הטמעת כלי טכנולוגי ולהעמיק את היקף השימוש שנעשה בו. מידע זה יכול לשמש כמורה-דרך למנהלי בתי ספר ולמחנכים המבקשים להגביר אפקטיביות בעבודתם. חקירת החזון החינוכי הארגוני והאישי, בדיקת התרבות הארגונית

והדפוסים הארגוניים הקיימים ובחינת התמיכה הטכנית העומדת לרשות המורים, יסייעו למנהלים ולמחנכים כאחד לזהות אילו שינויי התנהלות ודפוסי חשיבה נחוצים על מנת להביא את עצמם ואת ארגונם לאפקטיביות מיטבית.

8. רשימת המקורות

אבידב-אונגר, א' ועשת-אלקלעי, י' (2011). מודל "איי החדשנות" – הזדמנות וסיכונים בדרך להטמעה אפקטיבית של חדשנות טכנולוגית במערכות חינוך. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי וי' יאיר (עורכים), **האדם הלומד בעידן הטכנולוגי** (עמ' 11-21ע). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

אהרון, א' (1993). בית הספר האפקטיבי ויישומו בישראל. בתוך **מים מדליו**, עמ' 223-235.

אופלטקה, י' (2007): ניהול שינויים בבית הספר, בתוך אופלטקה, י'. **יסודות מנהל החינוך**.

אתר משו"ב אוחר ב 19 במאי 2011 מתוך <http://www.mashov.info/>.

בלאו, א' וברק, ע' (2011). האם תיווך גורמים אישיים עשוי לתרום לאופטימיזציה של למידה מתקשבת? בתוך ד' חן וג' קורץ (עורכים), **שילוב טכנולוגיות ידע במערכת החינוך בישראל** (עמ' 84-61). אור יהודה: המרכז ללימודים האקדמיים.

בלאו, א', והמאירי, מ' (2010). הטמעת שינוי טכנולוגי: הגברת אינטראקטיביות מקוננת בבתי הספר באמצעות מערכת משו"ב לניהול למידה. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי וי' יאיר (עורכים), **האדם הלומד בעידן הטכנולוגי** (עמ' 24-31ע). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

בלאו, א', והמאירי, מ' (2011). מעורבות הורית גרסת המאה ה-21: תלמידים והורים במשו"ב- מערכת מקוונת לניהול למידה. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי וי' יאיר (עורכים), **האדם הלומד בעידן הטכנולוגי** (עמ' 55-62ע). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

בלאו, א' והמאירי, מ' (בדפוס). דרך חדשה לממש את הזכות לדעת: הגברת מעורבות לתלמידים והורים בנעשה במוסדות חינוך באמצעות מערכת מקוונת לניהול פדגוגי משו"ב. **גדיש**.

בר שלום, י. (2004) אידיאה של תיקון. **יזמות חינוכית בחברה רב-תרבותית**. תל אביב: אדום, הוצאת הקיבוץ המאוחד.

ברונר, ג' ס' (2001). **תרבות החינוך: מאמרים על חינוך בהקשר** (עמ' 55-74). תל-אביב: ספריית פועלים.

בריקנר, ר' (2005). כיתה קטנה- הזדמנויות גדולות, על מחקר, מדיניות ויישום. אוחר ב 19 במאי 2011, מתוך <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m01778.pdf>

וינקלר, ר'. מעורבות הורים בבתי הספר. אוחר ב 19 במאי 2011 מתוך <http://www.daat.ac.il/daat/kitveyet/hagigey/meoravut-2.htm>

ולדיסלבסקי, מ', ושמש, מ' (2009). מדריך לניהול עבודת בית הספר וההורים גורמים חברתיים ותרבותיים. עמ' 19-27. ירושלים: הוצאת משרד החינוך.

חוזר מנכ"ל תשע"ב (ב), בנושא חינוך חברתי וחינוך בלתי פורמאלי מיום 01 בנובמבר 2009 אוחר ב 19 במאי 2011 מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/7/7-9/HoraotKeva/K-2010-3b-9-7-6.htm>

כהן, ג', ולכנר, ל' (2010). ניתוח הכנסת שינוי טכנולוגי לבית הספר כהליך של ניהול שינוי. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי ו' יאיר (עורכים), **האדם הלומד בעידן הטכנולוגי** (עמ' 181-187ע). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

כספי, א' ולוין, ת'. (2008). כיצד סטודנטים בוחרים אמצעי תקשורת: עושר המדיה, השפעה חברתית או התנסות? בתוך: י' עשת, א' כספי ונ' גרי (עורכים), **האדם הלומד בעידן הטכנולוגי** (עמ' 94-100ע). רעננה: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה

לוין, ת' וכספי, א' (2010). עושר השמור לבעליו: לטובתו או לרעתו? בחינת השפעת עושר המדיום על שני סוגי הוראה של חומר ברמות קושי שונות. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי ו' יאיר (עורכים), **האדם הלומד בעידן הטכנולוגי** (עמ' 129-136ע). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

מדיניות למידה בסביבה מתקשבת- משרד החינוך. אוחר ב 19 במאי 2011 מתוך <http://web.macam.ac.il/~jhurvitz/mismakh/mediniut-b.htm>

משרד החינוך, האגף לחינוך יסודי: **תפקידים בבתי ספר העובדים על-פי סטנדרטים**. אוחר ב 19 במאי 2011 מתוך <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/30FB0425-3CDB-4467-B5F0-E63A88728FE4/50400/yarkhon17.pdf>

משרד החינוך, הגדרת תפקיד מחנך הכיתה בבית ספר העל יסודי. סעיף 6.11.3. אוחר ב 19 במאי 2011 מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Sherut/Takanon/Perek6/Kita/hagdara.htm>

משרד החינוך, תכנית התקשוב הלאומית: **התאמת מערכת החינוך למאה ה-21**. תוכנית עבודה תשע"א-תשע"ב. אוחר ב-19 במאי 2011 מתוך

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/DC882D7F-84DF-46A0-B3A4-C180303B36A6/125384/Unnamed.pdf>

סופר, ט', ונחמיאס, ר' (2002). **תהליך ההטמעה של שילוב הרשת בהוראה**

האקדמית. אוחר ב-19 במאי 2011 מתוך <http://docs.google.com/viewer?>

[a=v&q=cache:YBCK5A00hMcJ:meital.iucc.ac.il/meital/research/research_2002_doc/tal_sofer.doc+](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YBCK5A00hMcJ:meital.iucc.ac.il/meital/research/research_2002_doc/tal_sofer.doc+%D7%A%D7%94%D7%9C%D7%99%D7%9A+%D7%94%D7%94%D7%98%D7%9E%D7%A2%D7%94+%D7%A9%D7%9C+%D7%A9%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%91+%D7%94%D7%A8%D7%A9%D7%AA+%D7%91%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%94+%D7%94%D7%90%D7%A7%D7%93%D7%9E%D7%99%D7%AA.&hl=iw&gl=il&pid=bl&srcid=ADGEEsg3qo1eCC1645rOOk_1Cu-gDX7IRE99HmRY1zM9CaQd_aoFpCiY4T2fdm3zlzKE4B_wTjZ9HpDz7eFeumrpGMQWtrjRH3VIFsVXREtv2jWZ2nDPXXpAStfOH4hN2NNqnyB9HPAMx&sig=AHIEtbTdUj36D_-1gwN4kDFqZsobxhqMw)

[reserch_2002_doc/tal_sofer.doc+](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YBCK5A00hMcJ:meital.iucc.ac.il/meital/research/research_2002_doc/tal_sofer.doc+%D7%A%D7%94%D7%9C%D7%99%D7%9A+%D7%94%D7%94%D7%98%D7%9E%D7%A2%D7%94+%D7%A9%D7%9C+%D7%A9%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%91+%D7%94%D7%A8%D7%A9%D7%AA+%D7%91%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%94+%D7%94%D7%90%D7%A7%D7%93%D7%9E%D7%99%D7%AA.&hl=iw&gl=il&pid=bl&srcid=ADGEEsg3qo1eCC1645rOOk_1Cu-gDX7IRE99HmRY1zM9CaQd_aoFpCiY4T2fdm3zlzKE4B_wTjZ9HpDz7eFeumrpGMQWtrjRH3VIFsVXREtv2jWZ2nDPXXpAStfOH4hN2NNqnyB9HPAMx&sig=AHIEtbTdUj36D_-1gwN4kDFqZsobxhqMw)
[_%D7%AA%D7%94%D7%9C%D7%99%D7%9A+](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YBCK5A00hMcJ:meital.iucc.ac.il/meital/research/research_2002_doc/tal_sofer.doc+%D7%A%D7%94%D7%9C%D7%99%D7%9A+%D7%94%D7%94%D7%98%D7%9E%D7%A2%D7%94+%D7%A9%D7%9C+%D7%A9%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%91+%D7%94%D7%A8%D7%A9%D7%AA+%D7%91%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%94+%D7%94%D7%90%D7%A7%D7%93%D7%9E%D7%99%D7%AA.&hl=iw&gl=il&pid=bl&srcid=ADGEEsg3qo1eCC1645rOOk_1Cu-gDX7IRE99HmRY1zM9CaQd_aoFpCiY4T2fdm3zlzKE4B_wTjZ9HpDz7eFeumrpGMQWtrjRH3VIFsVXREtv2jWZ2nDPXXpAStfOH4hN2NNqnyB9HPAMx&sig=AHIEtbTdUj36D_-1gwN4kDFqZsobxhqMw)
[_%D7%94%D7%94%D7%98%D7%9E%D7%A2%D7%94+](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YBCK5A00hMcJ:meital.iucc.ac.il/meital/research/research_2002_doc/tal_sofer.doc+%D7%A%D7%94%D7%9C%D7%99%D7%9A+%D7%94%D7%94%D7%98%D7%9E%D7%A2%D7%94+%D7%A9%D7%9C+%D7%A9%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%91+%D7%94%D7%A8%D7%A9%D7%AA+%D7%91%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%94+%D7%94%D7%90%D7%A7%D7%93%D7%9E%D7%99%D7%AA.&hl=iw&gl=il&pid=bl&srcid=ADGEEsg3qo1eCC1645rOOk_1Cu-gDX7IRE99HmRY1zM9CaQd_aoFpCiY4T2fdm3zlzKE4B_wTjZ9HpDz7eFeumrpGMQWtrjRH3VIFsVXREtv2jWZ2nDPXXpAStfOH4hN2NNqnyB9HPAMx&sig=AHIEtbTdUj36D_-1gwN4kDFqZsobxhqMw)
[_%D7%A9%D7%9C+%D7%A9%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%91+](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YBCK5A00hMcJ:meital.iucc.ac.il/meital/research/research_2002_doc/tal_sofer.doc+%D7%A%D7%94%D7%9C%D7%99%D7%9A+%D7%94%D7%94%D7%98%D7%9E%D7%A2%D7%94+%D7%A9%D7%9C+%D7%A9%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%91+%D7%94%D7%A8%D7%A9%D7%AA+%D7%91%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%94+%D7%94%D7%90%D7%A7%D7%93%D7%9E%D7%99%D7%AA.&hl=iw&gl=il&pid=bl&srcid=ADGEEsg3qo1eCC1645rOOk_1Cu-gDX7IRE99HmRY1zM9CaQd_aoFpCiY4T2fdm3zlzKE4B_wTjZ9HpDz7eFeumrpGMQWtrjRH3VIFsVXREtv2jWZ2nDPXXpAStfOH4hN2NNqnyB9HPAMx&sig=AHIEtbTdUj36D_-1gwN4kDFqZsobxhqMw)
[_%D7%A8%D7%A9%D7%AA+](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YBCK5A00hMcJ:meital.iucc.ac.il/meital/research/research_2002_doc/tal_sofer.doc+%D7%A%D7%94%D7%9C%D7%99%D7%9A+%D7%94%D7%94%D7%98%D7%9E%D7%A2%D7%94+%D7%A9%D7%9C+%D7%A9%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%91+%D7%94%D7%A8%D7%A9%D7%AA+%D7%91%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%94+%D7%94%D7%90%D7%A7%D7%93%D7%9E%D7%99%D7%AA.&hl=iw&gl=il&pid=bl&srcid=ADGEEsg3qo1eCC1645rOOk_1Cu-gDX7IRE99HmRY1zM9CaQd_aoFpCiY4T2fdm3zlzKE4B_wTjZ9HpDz7eFeumrpGMQWtrjRH3VIFsVXREtv2jWZ2nDPXXpAStfOH4hN2NNqnyB9HPAMx&sig=AHIEtbTdUj36D_-1gwN4kDFqZsobxhqMw)
[_%D7%91%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%94+](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YBCK5A00hMcJ:meital.iucc.ac.il/meital/research/research_2002_doc/tal_sofer.doc+%D7%A%D7%94%D7%9C%D7%99%D7%9A+%D7%94%D7%94%D7%98%D7%9E%D7%A2%D7%94+%D7%A9%D7%9C+%D7%A9%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%91+%D7%94%D7%A8%D7%A9%D7%AA+%D7%91%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%94+%D7%94%D7%90%D7%A7%D7%93%D7%9E%D7%99%D7%AA.&hl=iw&gl=il&pid=bl&srcid=ADGEEsg3qo1eCC1645rOOk_1Cu-gDX7IRE99HmRY1zM9CaQd_aoFpCiY4T2fdm3zlzKE4B_wTjZ9HpDz7eFeumrpGMQWtrjRH3VIFsVXREtv2jWZ2nDPXXpAStfOH4hN2NNqnyB9HPAMx&sig=AHIEtbTdUj36D_-1gwN4kDFqZsobxhqMw)
[_%D7%94%D7%90%D7%A7%D7%93%D7%9E%D7%99%D7%AA.&hl=iw&](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YBCK5A00hMcJ:meital.iucc.ac.il/meital/research/research_2002_doc/tal_sofer.doc+%D7%A%D7%94%D7%9C%D7%99%D7%9A+%D7%94%D7%94%D7%98%D7%9E%D7%A2%D7%94+%D7%A9%D7%9C+%D7%A9%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%91+%D7%94%D7%A8%D7%A9%D7%AA+%D7%91%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%94+%D7%94%D7%90%D7%A7%D7%93%D7%9E%D7%99%D7%AA.&hl=iw&gl=il&pid=bl&srcid=ADGEEsg3qo1eCC1645rOOk_1Cu-gDX7IRE99HmRY1zM9CaQd_aoFpCiY4T2fdm3zlzKE4B_wTjZ9HpDz7eFeumrpGMQWtrjRH3VIFsVXREtv2jWZ2nDPXXpAStfOH4hN2NNqnyB9HPAMx&sig=AHIEtbTdUj36D_-1gwN4kDFqZsobxhqMw)
[gl=il&pid=bl&srcid=ADGEEsg3qo1eCC1645rOOk_1Cu-](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YBCK5A00hMcJ:meital.iucc.ac.il/meital/research/research_2002_doc/tal_sofer.doc+%D7%A%D7%94%D7%9C%D7%99%D7%9A+%D7%94%D7%94%D7%98%D7%9E%D7%A2%D7%94+%D7%A9%D7%9C+%D7%A9%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%91+%D7%94%D7%A8%D7%A9%D7%AA+%D7%91%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%94+%D7%94%D7%90%D7%A7%D7%93%D7%9E%D7%99%D7%AA.&hl=iw&gl=il&pid=bl&srcid=ADGEEsg3qo1eCC1645rOOk_1Cu-gDX7IRE99HmRY1zM9CaQd_aoFpCiY4T2fdm3zlzKE4B_wTjZ9HpDz7eFeumrpGMQWtrjRH3VIFsVXREtv2jWZ2nDPXXpAStfOH4hN2NNqnyB9HPAMx&sig=AHIEtbTdUj36D_-1gwN4kDFqZsobxhqMw)
[gDX7IRE99HmRY1zM9CaQd_aoFpCiY4T2fdm3zlzKE4B_wTjZ9HpDz7eFeu](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YBCK5A00hMcJ:meital.iucc.ac.il/meital/research/research_2002_doc/tal_sofer.doc+%D7%A%D7%94%D7%9C%D7%99%D7%9A+%D7%94%D7%94%D7%98%D7%9E%D7%A2%D7%94+%D7%A9%D7%9C+%D7%A9%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%91+%D7%94%D7%A8%D7%A9%D7%AA+%D7%91%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%94+%D7%94%D7%90%D7%A7%D7%93%D7%9E%D7%99%D7%AA.&hl=iw&gl=il&pid=bl&srcid=ADGEEsg3qo1eCC1645rOOk_1Cu-gDX7IRE99HmRY1zM9CaQd_aoFpCiY4T2fdm3zlzKE4B_wTjZ9HpDz7eFeumrpGMQWtrjRH3VIFsVXREtv2jWZ2nDPXXpAStfOH4hN2NNqnyB9HPAMx&sig=AHIEtbTdUj36D_-1gwN4kDFqZsobxhqMw)
[mrpGMQWtrjRH3VIFsVXREtv2jWZ2nDPXXpAStfOH4hN2NNqnyB9HPAM](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YBCK5A00hMcJ:meital.iucc.ac.il/meital/research/research_2002_doc/tal_sofer.doc+%D7%A%D7%94%D7%9C%D7%99%D7%9A+%D7%94%D7%94%D7%98%D7%9E%D7%A2%D7%94+%D7%A9%D7%9C+%D7%A9%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%91+%D7%94%D7%A8%D7%A9%D7%AA+%D7%91%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%94+%D7%94%D7%90%D7%A7%D7%93%D7%9E%D7%99%D7%AA.&hl=iw&gl=il&pid=bl&srcid=ADGEEsg3qo1eCC1645rOOk_1Cu-gDX7IRE99HmRY1zM9CaQd_aoFpCiY4T2fdm3zlzKE4B_wTjZ9HpDz7eFeumrpGMQWtrjRH3VIFsVXREtv2jWZ2nDPXXpAStfOH4hN2NNqnyB9HPAMx&sig=AHIEtbTdUj36D_-1gwN4kDFqZsobxhqMw)
[x&sig=AHIEtbTdUj36D_-1gwN4kDFqZsobxhqMw](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YBCK5A00hMcJ:meital.iucc.ac.il/meital/research/research_2002_doc/tal_sofer.doc+%D7%A%D7%94%D7%9C%D7%99%D7%9A+%D7%94%D7%94%D7%98%D7%9E%D7%A2%D7%94+%D7%A9%D7%9C+%D7%A9%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%91+%D7%94%D7%A8%D7%A9%D7%AA+%D7%91%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%94+%D7%94%D7%90%D7%A7%D7%93%D7%9E%D7%99%D7%AA.&hl=iw&gl=il&pid=bl&srcid=ADGEEsg3qo1eCC1645rOOk_1Cu-gDX7IRE99HmRY1zM9CaQd_aoFpCiY4T2fdm3zlzKE4B_wTjZ9HpDz7eFeumrpGMQWtrjRH3VIFsVXREtv2jWZ2nDPXXpAStfOH4hN2NNqnyB9HPAMx&sig=AHIEtbTdUj36D_-1gwN4kDFqZsobxhqMw)

"סיסמא לכל תלמיד" פורטל חינוכי. אוחר ב-19 במאי, 2011 מתוך [http://](http://www.sisma.org.il/about_sisma/default.aspx?PageView=Shared)

www.sisma.org.il/about_sisma/default.aspx?PageView=Shared

סלומון, ג' (2000). **טכנולוגיה וחינוך בעידן מידע**. חיפה: אוניברסיטת חיפה/זמורה ביתן.

פוקס, א' (1995). **שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך**. תל-אביב: מ'ריקובר.

פרידמן, א' ופוליטי ב' (1995). **חדשנות בחינוך היסודי, התאמת המבנים לצרכים לפדגוגיים**. תל-אביב: משרד החינוך והתרבות.

צבר, נ' (1990). **אמינות ויישומה במחקר איכותני**. בתוך: **המחקר האיכותני בהוראה ולמידה**. גבעתיים: מסדה, עמ' 100-106.

קוטר, ג' (2003). **פיתוח חזון ואסטרטגיה. להוביל לשינוי** (עמ' 69-99). תל אביב: מטר.

קורלנד, ח', הרץ-לזרוביץ, ר' (2006). **למידה ארגונית כמנוף למימוש חזון חינוכי**. **דפים**, 41, 271-230.

רייז, ר', וליצקר-פולק, מ', לכנר, ס', מדזיני, א' ופאר, ש' (2008) **הכיתה המתקשבת –דו"ח מחקר ארבע שנותי**. טבעון: הרשות למחקר והערכה, המכללה האקדמית לחינוך, אורנים.

שנר, מ' (2010). **"המורה הטוב", "התלמיד הטוב" ו"בית הספר הטוב" במציאות** תרבותית גלובלית. **מעוף ומעשה במכללת אחוה**, 13, 44-17.

שקדי, א', (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני- תיאוריה ויישום**. תל אביב: רמות- אוניברסיטת תל-אביב.

- Avidov- Unger, O. (2010). "Islands of Innovation" or "Comprehensive Innovation." Assimilating educational technology in teaching. Learning and management: A case study of school networks in Israel. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects –IJELLO*, 6, 259-280.
- Amichai-Hamburger, Y. (2007). Personality, individual differences and Internet use. In A. Joinson, K. Y. A. McKenna, T. Postmes, & U. D. Reips (Eds.), *Oxford handbook of Internet psychology* (pp. 187-204). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Blau, I., & Barak, A. (in press). How do personality, synchronous media, and discussion topic affect social participation? *Educational Technology & Society*.
- Blau, I., & Hameiri, M. (2010). Implementing technological change at schools: The impact of online communication with families on teacher interpretations through Learning Management System. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects- IJELLO*, 6, 245-257.
- Collis, B., & Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations*. London: Kogan Page.
- Collinson, V., Cook, T.F. and Conley, S., (2006). Organizational learning in schools and school systems: Improving learning, teaching, and leading. *Theory into Practice*, 45 (2), 107-116.
- Cu'ellar, M.P., Delgado, M., & Pegalajar, M.C. (2011). A common framework for information sharing in e-learning management systems. *Expert Systems with Applications*.38(3), 2260-2270.
- Daft, R. L. & Lengel, R. H. (1984). Information richness: A new approach to managerial behavior and organization design. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.) *Research in organizational behavior* pp. 191-233. Greenwich: JAI Press.
- Daft, R. L. & Lengel, R. H. (1986). Organizational information requirements, media richness and structural design. *Management Science*, 32, 554-571.
- French, N. K. & Chopra, R. V., (2006). Teachers as Executives. *Theory Into Practice* (45: 3), 230-238.
- Gandal, M., & Vranek, J., (2001). Standarts: Here today, here tomorrow. *Educational Leadership*, 59, 6-13.
- Hiltz, S. R., & Turoff, M. (1985). Structuring computer-mediated communication systems to avoid information overload. *Communications of the ACM*, 28, 680-689.

- Jones, Q., Moldovan, M., Raban, D., & Butler, B. (2008). Empirical evidence of information overload constraining chat channel community interactions. In *Proceeding of the ACM 2008 Conference on Computer Supported Cooperative Work - CSCW'08* (pp. 323-332). San Diego, California, USA.
- Lewis, P., Murphy, R., (2008). Effective School Leadership. National College for School Leadership. <http://www.nationalcollege.org.uk/index/docinfo.htm?id=17173>
- Lindahi, R.A. (2007). Why is leading school improvement is such a difficult process? *School Leadership & Management*, 27(4), 319-332.
- Maldonado, G. J., Mora, M., Garcia, S., & Edipo, P. (2001). Personality, sex and computer communication mediated through the Internet. *Anuario de Psicología (Annual of Psychology)*, 32, 51-62.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research-A philosophic and practical guide*. London: Falmer Press.
- McKenna, K.Y.A., Green, A.S., & Gleason, M.J. (2002). Relationship formation on the Internet: what's the big attraction? *Journal of Social Issues*, 58, 9–32.
- Nicole, J., & Macfarlane Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulation learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Purkul, S., & Levin, B. (2005). Building Student Voice for School Improvement. *International Handbook of Student Experience in elementary and secondary school*. (pp 711-726). The Netherlands: Springer.
- Raybould, R., & Fauska, J. R. (2005). Organizational learning theory in schools. *Journal of Educational Administration*, 43 (1), 22-41.
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations* (5ed.). New York: Free Press.
- Rowe, R. (2006). Effective teaching practices for students with and without learning difficulties: Issues and implications surrounding key findings and recommendations from the national inquiry into the teaching of literacy. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 11. 99-115.
- Ryan & Bernard, 2000. Data Management and Analysis Methods. In: *Handbook of Qualitative Research*, 2nd ed., N. Denzin and Y. Lincoln eds., Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 769-802.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation* (pp. 52-62). New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Tableman, B. (2004). *Best practice brief*. Retrieved May 19, 2011 from <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/archive.asp>
- Terry, P.M. (1999–2000). Empowering teachers as leaders. *National Forum of Teacher Education Journal* 10E, 3. Lake Charles, LA: National Forum Journals.
Retrieved May 19, 2011 from <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Terry,%20paul%20M.%20Empowering%20Teachers%20As%20Leaders.pdf>
- Tezci, E., (2009). Teachers' effect on ICT in education: The Turkey sample. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1285-1294.
- Timperley, H. (2008). Professional learning and development. *International Academy of Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. International Bureau of Education.
- Wikan, G., and Molster, T. (2011). Norwegian secondary school teachers and ICT. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 209-218.
- Whittaker, S., Terveen, L., Hill, W., & Cherny, L. (1998). The dynamics of mass interaction. *Proceedings of the ACM's Conference on Computer Supported Cooperative Work – CSCW'98* (pp. 257-264). NY, USA: ACM Press.

9. נספחים

9.1 שאלות הראיון החצי-מובנה למחנכים

1. ספרי כמה שנים אתה מחנך ובאילו חתכים/גילאים אתה נוהג לחנך?
2. מה לתפיסתך כולל תפקידך כמחנך/ת?
(התייחסות לתחומים הבאים: הישגי התלמידים; פיתוח קשר אישי ומעקב אחר מצבם הרגשי-חברתי; תפקודם הלימודי השוטף; תפקודם ההתנהגותי השוטף; מעקב אחר ניהול זמן הכיתה; הידברות עם מורים מקצועיים ובעלי תפקידים; בניית תוכניות אישיות; זמינות ופניות לתלמידים ולצוות; שיתוף ההורים; העלאת המוטיבציה של התלמידים/צוות חינוכי; מישור והערכה מחדשים של תוכנית עבודה אישית לתלמידים; גישור בין תלמידים /או מורים)
3. מהם השימושים שלך במש"ב בתפקידך כמחנך? (לפי נקודות ההתייחסות הנ"ל)
4. כמחנכ/ת המנהל/ת את כיתתו/ה האם וכיצד אתה משתמש/ת במש"ב ככלי ניהולי עצמי? אלו יתרונות כרוכים בכך? אילו קשיים כרוכים בכך?
5. האם אתה חש/ה שאינטראקציה באמצעות המש"ב עם התלמידים היא אפקטיבית? מדוע?
6. האם אתה חש/ה שאינטראקציה באמצעות המש"ב עם המורים היא אפקטיבית? מדוע?
7. האם אתה חש/ה שהמש"ב מסייע באינטראקציה עם ההורים? הסבר/י?
8. האם לדעתך פתיחת המש"ב להורים תשנה את דפוסי ההתקשרות כיום? באילו מקומות אתה חש/ה שהמש"ב מקדם את הטיפול שלך כמחנך ביחס לתחומים שתיארת? אילו אפשרויות לניהול כיתה המש"ב פתח בפניך? מה מתוך אלו לא היית יכול/ה לעשות ללא המשוב, או שהיית מוותר/ת עליהם?
9. אילו צעדים לדעתך צריכה/יכולה לנקוט הנהלת בית הספר על מנת לסייע לך בשימוש במש"ב ככלי ניהול ביתר אפקטיביות?

10. כמה שנים את/ה משתמש/ת במש"ב כמחנך/ת? האם במהלך השנים הללו הרחבת את השימוש במש"ב? האם אתה מנסה פונקציות חדשות? כיצד את/ה בוחרת להשתמש דווקא בפונקציות מסויימות?

2. שאלות הראיון החצי-מובנה למנהלת בית הספר

1. מהם תפקידי המחנך לתפיסתך?
2. כיצד את חושבת שהמחנכים צריכים להשתמש במש"ב כדי למלא את תפקידם באופן מיטבי?
3. באילו תחומים הנוגעים לתפקודם כמחנכים הם משתמשים במש"ב? (למעקב אחר תפקוד לימודי, למעקב אחר תפקוד התנהגותי, ליצירת אינטראקציות שונות, למיפוי, לניהול ישיבות)
4. באיזו מידה לדעתך משתמשים מחנכי בית הספר במש"ב? ולאלו שימושים?
5. באיזו מידה אתה חשה שהתרבות הארגונית מחזקת דפוסי עבודה אפקטיביים במש"ב על מנת לסייע בעבודת המחנכים? ומה המעורבות שלך בתחום זה?
6. באיזו מידה את חשה שאת וצוות ההנהלה מחזקים דפוסי עבודה אפקטיביים במש"ב על מנת לסייע בעבודת המחנכים? ובאילו אמצעים אתם נוקטים?
7. אילו אמצעים נוספים את חושבת שיכולה הנהלת בית הספר לנקוט לחיזוק העבודה האפקטיבית של המחנכים במש"ב?

9.3 שאלות הראיון החצי-מובנה לרכז המש"ב בבית הספר

1. מי מתווה את המדיניות באשר לשימוש במש"ב בבית הספר? מהם השיקולים המופעלים?
2. מה לתפיסתך כולל תפקיד המחנך/ת? (התייחסות לתחומים הבאים: הישגי התלמידים; פיתוח קשר אישי ומעקב אחר מצבם הרגשי-חברתי; תפקודם הלימודי השוטף; תפקודם ההתנהגותי השוטף; מעקב אחר ניהול זמן הכיתה; הידברות עם מורים מקצועיים ובעלי

תפקידים; בניית תוכניות אישיות; זמינות ופניות לתלמידים ולצוות; שיתוף ההורים; העלאת המוטיבציה של התלמידים/צוות חינוכי; מישוב והערכה מחדשים של תוכנית עבודה אישית לתלמידים; גישור בין תלמידים/או מורים)

3. כיצד אתה חושב שהמחנכים צריכים להשתמש במש"ב להעלאת האפקטיביות של עבודתם?
4. באיזה תחומים/אופנים משתמשים מחנכי בית הספר במש"ב באפקטיביות כדי להגיע לתוצאות/ביצועים גבוהים?
5. באיזו מידה את/ה חש/ה שהתרבות הארגונית מחזקת דפוסי עבודה אפקטיביים במש"ב על מנת לסייע בעבודת המחנכים? ומה המעורבות שלך בתחום זה?
6. אילו אמצעים נוספים אתה חושבת שניתן לנקוט על מנת לחזק את העבודה האפקטיבית של המחנכים במש"ב?
7. האם אתה יכול להצביע על דפוסים שמאפיינים מחנכים מסויימים: למשל, בתדירות השימוש, ביצירתיות, בהיקף, בהתמדה במשך השנים? האם פונים אליך להכיר פונקציות חדשות במש"ב? מבקשים בקשות לשיפור?

9.4 שאלות הראיון החצי-מובנה למנכ"ל/ת המש"ב

1. מה היו הקווים המנחים בבניית תוכנת המש"ב?
2. באיזו מידה את מעריכה שהמש"ב מצליח בהעלאת אפקטיביות עבודת המחנכים? הסבירי
3. באיזו מידה לדעתך משתמשים מחנכי בית הספר במש"ב באפקטיביות?
4. באיזו מידה יש לתרבות הארגונית ולצוות ההנהלה השפעה על דפוסי עבודה אפקטיביים במש"ב של המחנכים?
5. אילו אמצעים היית ממליצה להנהלת בית הספר לנקוט לחיזוק העבודה האפקטיבית של המחנכים במש"ב?
6. האם את יכולה להצביע על דפוסי עבודה או פונקציות מסויימות שמאפיינים את המשתמשים במש"ב?

9.5 מסמך הגדרת המחנך כפי שגובש ע"י הנהלת בית הספר



בית חינוך תיכון גליל מערבי בשיתוף מכון ברנקו וייס

ת.ד. 56 נהריה 22100 טל: 04-9822158 פקס: 04-9520252



אפיון תפקיד המחנך/מחנכת

בשנים האחרונות, תפקיד מחנך/מחנכת הכיתה מתחדד ומתעצם כתפקיד מרכזי בבית הספר. תפקיד שמתגלמת בו יכולת ייחודית לסייע לתלמיד ליצור את ההצלחה שלו ולמצות את יכולותיו מול אתגרי הצמיחה והלמידה שלו בגיל בית הספר.

לפיכך הדרישות מהמחנך נעשות מורכבות יותר ויותר, והאתגר של כלל המערכת הבית ספרית, מההנהלה ועד לגורמים מקצועיים שונים בביה"ס, הופך להיות ממוקד יותר ויותר בסיוע למחנכים, על מנת שיוכלו לפק לתלמידיהם את תשומת הלב הנחוצה להם על מנת להצליח. לשמחתנו, הגדרת תפקיד המחנך, שמתחדשת ומשתדרגת כל הזמן, נשענת על קרקע איתנה של יישום בתוך ביה"ס, יישום שיש בצידו לא מעט תסכול וקשיים, אך גם לא מעט הצלחות מוחשיות בדמות תלמידים שמצאו את דרכם לבגרות אישית, כמו גם לבגרות לימודית, בתואי שיערו להם, בעמל ובאהבה, מחנכים ומחנכותיהם.

אי לכך אנו רוצים השנה לצרף השנה למודעת "דרושים" המסורתית, אפיון קצר של תפקיד המחנך, כפי שהוא מצטייר מתוך מעקב אחר הצלחות מוכחות של מחנכים ומחנכות בביה"ס, המגדירים בעשייה שלהם את הציפיות מהמחנך.

דרושים:

- מחנכות ומחנכים הנכונים לראות את עצמם כאפוטרופוס של הילד בביה"ס, ולקחת אחריות כוללת לליווי והצלחתו.
- מחנכים ומחנכות הנכונים ליצור קשר אישי קרוב עם תלמידיהם, להיות להם לדמות משמעותית, קשובה, מבינה, מדרבנת, מצביה גבולות ונכונה לסייע ככל שידרש.
- מחנכות ומחנכים המאמינים ללא סייג ביכולתם של התלמידים, כך שהאמונה שלהם מסייעת לתלמידיהם להאמין בעצמם.
- מחנכים ומחנכות הנכונים לקחת אחריות למציאת מענה הולם לקשיים של כל תלמיד – לימודיים, חברתיים, התנהגותיים ורגשיים.
- מחנכות ומחנכים הנכונים ללוות את תלמידיהם יום יום, 5 ימי לימודים בשבוע, כמו גם בכל פעילות חברתית, תרבותית וחינוכית בין כותלי ביה"ס ומחוצה לו.
- מחנכים ומחנכות הנכונים לקחת עליהם את ניהול כיתתם על כל המשתמע מכך: הידברות עם מורי המקצועות השונים, מרכזי הלמידה והתמיכה, יועצות ובעלי תפקידים שונים, והכל על מנת לאפשר רתימת מירב המשאבים הבית ספריים לטובת התלמידים, חינוכם והצלחתם.

מורים הנכונים לקחת עליהם תפקיד חינוך לאור הציפיות המבוטאות כאן, מוזמנים למלא את הטופס המצורף ולהשיבו לאורה עד תאריך _____.

בברכה

הנהלת ביה"ס.

9.6 החזון הבית ספרי

חזון בית הספר

ביה"ס יהיה מקום אשר כל הבאים בין כתליו ימצאו בתהליך למידה ושיפור מתמידים, תוך כדי פעילות ועשייה מתחדשות, בתרבות של שיתוף וקולגיאיות.

מטרות ביה"ס

5. לספק לתלמיד מסגרת חברתית, ערכית ותרבותית, המקנה **בטחון פיזי ורגשי**.
 6. לספק לתלמיד מסגרת לימודית המאפשרת פיתוח מסוגלות ומקנה כלים **להצלחה מכסימלית לכל תלמיד**, בביה"ס ובהמשך החיים.
 7. לסייע לתלמיד לעצב את עצמו בדרך להיותו בוגר המסוגל להשתלב בקהילה ולתרום לעצמו, למשפחתו, לחברה ולמדינה.
- 9.7 נתונים אישיים-מקצועיים על המהנכים משתתפי המחקר:**

נתונים אישיים-מקצועיים על המהנכים משתתפי המחקר:					
המורה	מגדר	גיל	ותק בחינוך	חינוך בחט"ב	חינוך בחט"ע
ע'	נקבה	38	10	7	3
ב'	נקבה	38	13	6	7
נ'	נקבה	53	13	13	0
צ'	זכר	37	7	7	0
ג'	נקבה	43	16	14	2
ו'	נקבה	39	7.5	0	7.5
ז'	נקבה	44	16	1	15
חציון		39	13	7	3

4.93	6.86	11.79	41.71	ממוצע
5.37	5.34	3.72	5.65	סטיית תקן
0	0	7	37	ערך מינימלי
15	14	16	53	ערך מקסימלי

:

9.8 חלוקה לקטגוריות

לקט ציטוטים	קריטריונים	קטגוריה
-------------	------------	---------

(1) "המחנך, מבחינתי, אחראי על כל המהלך של התפתחות והתקדמות של התלמיד כפרט ושל הכיתה ככיתה... הוא דואג לכך שהמערכת נותנת מענה מיטבי לצרכים של התלמידים.... גם לימודיים, גם רגשיים וגם חברתיים". (2) "אני רואה את המחנך כמאמן קבוצה. צריך לקחת את כל הפלטפורמה הזאת שנקראת כיתה ולהעביר אותה עם התנאים הכי טובים ליעד שלה". (3) "המטרה שלי כמחנך היא לבדוק קודם כל את תפקוד התלמיד באופן שוטף ויומיומי... אם יש בעיות אז מתחיל דיאלוג, קודם כל ביני לבין התלמיד... אחר כך, אם צריך, לעשות איזשהו גישור עם המורה המקצועי ולעשות שיחה משולשת... צריך לעבור תהליך של דיאלוג ושל תיאום ציפיות". (4) "(תפקידי) לזהות את הילד מבחינת המקום החברתי שלו בכיתה ולתת מענה, אם לבד ואם בשיתוף...". (5) "...אסור להוריד מהאחריות של המורה המקצועי בעניין הזה. יש לי חלק כמחנכת במה שנקרא "פיקוח על", אני לא חייבת להיות מעורבת בכל מה שקורה, אני לא הולכת להיכנס למורה המקצועי לתפקיד". (6) "הם יודעים שאני זמינה עבורם מתי שהם רק צריכים-זה יכול להיות בתוך בית הספר, בכל שעות העבודה, זה יכול להיות בטלפון, במש"ב". (7) "מצד אחד, מאוד חשוב שההורים יהיו מודעים ומעורבים. מצד שני, העבודה היא מול התלמידים, ומעטים הדברים שאני יכולה להשיג דרך ההורים אם לא השגתי אותם דרך התלמידים". (8) "המחנך הוא דמות מניעה, אם בגלוי ואם בסמוי". (9) "אני עושה הכול כדי לקחת (את המורים המקצועיים) איתי בתוך התהליך של הגברת המוטיבציה". (10) "קודם כול, אני נותנת לילד לעשות את ההידברות, זה השלב הראשון. כשאני רואה שהילד לא מצליח להזיז דברים, אז אני נכנסת ועושה סוג של גישור". (11) "בדיאלוג הערכי שאני עושה כמחנכת עם התלמידים, אז ברור להם ששיעור לא מתחיל כשהכיתה מלוכלכת..." (12) "תפקידי להיות שם בשביל כל אחד מהצוות.. כחלק מהצוות אני צריכה להביא רעיונות, לעזור בקשיים, לתת כתף, לשמח. כל מה שצריך"	משפטים שמראים על תפיסת תפקיד המחנך- התפקידים וגזרות האחריות הנובעות ממנו	תפיסת תפקיד המחנך
---	---	--------------------------

(1) "אני מניחה שכל מחנך עושה שימוש אחר, שזה תלוי בכמה הוא אוהב את המחשב וגם בתפיסת התפקיד: יש מחנכים שמאוד עסוקים בלראות את עצמם כחייבים לדעת מה קורה עם הילדים ולדעת נתונים על כל ילד, ויש מחנכים שחושבים שהתפקיד שלהם מתמצה בזה שהם מחלקים תעודות..." (2) "זה מאוד שימושי, יותר לקראת תקופת בניית ציוני המגן. אחרי שהם עושים את הבגרויות אני גם נכנסת לראות את הפרופיל הכיתתי ולזהות אם יש בעיה במקצוע מסוים". (3) "אני בודקת...(שההתאמות) עודכנו, בתחילת שנה או אחרי ועדות..." (4) "אני נכנסת רק כשאני צריכה לבדוק משהו חריג, לפני פגישות ושיחות עם הורים, או לפני ישיבות צוות". (5) "...זה משתנה. יש מבחנים שהם יותר בוערים לי, תלוי במקצוע, או שלפעמים מורה מקצועית אומרת לי שהיא הכניסה ציונים למשו"ב ושאני חייבת לראות. במקרים כאלה אני מיד נכנסת והילדים מקבלים איזשהו פידבק". (6) "זה מעולה. את יכולה לראות ביום אחד איזה ילדים לא היו ומה קרה. אני יודעת שצריך להיכנס כל יום אבל אני פשוט לא מגיעה לזה. יש לי המון דברים לעשות ואני לא מספיקה". (7) הייתה שנה שהיה לי תלמיד שהיה במעקב וכל דבר שעשיתי איתו כמחנכת היה מעודכן במשו"ב וזה היה מעולה". (8) "אני נכנסת פעם בכמה זמן... בתחילת השנה הייתי נכנסת יותר, והייתי משרישה לתלמידים את השימוש במשו"ב". (9) "אני עושה את זה ומאוד מקפידה. אני מחנכת כיתת מצטיינים וזו כיתה שדורשת את זה. אלה ילדים שנכנסים למשו"ב ואומרים לי מתי אני צריכה לתת להם הצדקות".	משפטים שמבטאים את האופן בו המחנכים עושים שימוש בפונקציות של הכלי הטכנולוגי לניהול כיתתם.	ניהול טכנולוגי-פדגוגי
---	---	------------------------------

(1) "כל המידע שאתה צריך על הכיתה זמין במש"ב.... אני לא משתמשת (בפונקצית תכנון התכנית הלימודית).. זה לא קשור לחינוך, זה קשור למורים מקצועיים יותר... אני משתמשת במש"ב... לניצול הזמן של... אם את רואה שאין לך מחר שיעור למשל, אז את מתכננת את הזמן שלך בהתאם לזה". (2) "קודם כל הוא נוח לי בגלל המייל שלו.... תקשורת עם הצוות. אני מסמנת קבוצות של רכזים, של מורים, של מחנכים. זה הדבר הכי טוב. גם זה שאני רואה כל שעה ושעה מה קורה זה מאוד עוזר. זה חוסך זמן..". (3) "המש"ב הוא כלי לזיהוי צרכים...הוא חוסך זמן במובן שבמקום שאני ארוץ ממורה למורה, הנתונים מתנקזים לצינור אחד... (לולא כלי זה), אני חושב שהייתי עושה הכל אבל זה היה הרבה יותר מסורבל, ארוך וגוזל הרבה יותר אנרגיות, יותר מייגע".	משפטים שמבטאים מקומות בהם הכלי מסייע בניהול הזמן האישי של המחנכים	כלי טכנולוגי לחיסכון באנרגית המחנכים
(1) "אני לא נמצאת הרבה בחדר המורים, אז הרבה מהתקשורת עם המורים היא דרך המש"ב. יש מורים שלא נכנסים למש"ב, אז אני יודעת שאותם אני צריכה לתפוס פנים מול פנים. ... אם יש קושי משמעותי, אני אפנה למורה אישית". (2) "(התלמידים) השתמשו (במש"ב) כדי להודיע לי שהם יחסירו, לבקש הצדקה, או כדי לברר על שינויים במערכת. ... (אך) זה לא תחליף. זה כדי לסגור פינות, להמשיך שיחות אישיות שהיו, או הזמנה לשיחה שתהיה, אבל זה בשום פנים ואופן לא תחליף לשיחה אישית. ... קרה שתלמידים כתבו לי שרוצים לדבר איתי במיוחד בימים שלא הייתי בבית הספר... שוב, זה לא תחליף לשיחה". (3) "אני חושבת שחייבים לפתוח את זה להורים... ברגע שזה פתוח להורים, לא יכול לבוא הורה ביום הורים ולהגיד "אני לא ידעתי"... (בפתיחת המש"ב להורים) יש איזושהי אמירה של העברת אחריות להורים".	משפטים המבטאים מקומות בהם הכלי הטכנולוגי מהווה פלטפורמה לתקשורת	כלי טכנולוגי כרשת תקשורת

(1) "אני חושבת שלהנהלה השפעה קריטית. ... בבתי ספר שבהם המנהל מרבה להשתמש במשו"ב גם המחנכים משתמשים. זה קורה לא רק בגלל דוגמא אישית, אלא בגלל שהמנהל הופך את המשו"ב לבסיס ההתקשרות שלו.... (והמורים) עסוקים בלעדכן את בסיס הנתונים ולהתעדכן ממנו. ... הם יודעים שיכול להיות שהמנהל יקרא להם ... ושהם לא יכולים לענות שהם לא ראו או לא יודעים". (2) "אני מקבל עדכונים וחידושים, ומפעיל שיקול דעת ומעביר הלאה. אין משנה סדירה לקבלת החלטות על הפונקציות אותן יפעיל בית הספר. כיום ממצים רק כ-40% מיכולות המשו"ב, והוא משמש את רכזי השכבות, את המחנכים, רכזי המקצוע, המורים המקצועיים, וכמובן את ההנהלה". (3) "שימור ההרגלים הרעים- היא רעה חולה של המערכת. כדאי לעשות השתלמויות מורים לידע, לבדוק מקרים של אי התאמה בין ציון סופי מול ציונים שוטפים, לערוך בדיקה אקראית, באמצעות המחנכים להסביר לתלמידים שזוהי זכותם לדעת מהם ציוניהם השוטפים ומה המשקל של כל ציון, ובישיבות- חשוב לעבוד תוך גיבוי של המידע במשו"ב".	משפטים שמבטאים מקומות בהם ההנהלה הבית ספרית יוצרת מסגרות עבודה בהם השימוש בכלי מקבל תמיכה ועידוד	ההנהלה כגורם מטמיע
(1) "כ-5% מהמורים לא משתמשים במשו"ב בכלל, כ-5% נוספים מהווים מחנה קטן שיוזם/חוקר ומגלה פונקציות ומבקש הסבר, והשאר באים בדרך כלל כשיש בעיה להוציא נתון שהיו אמורים כבר לדעת. הם בעיקרון עושים מה שהם נדרשים לעשות". (2) "למדתי לפי הצורך. אם הייתי צריכה משהו הייתי מתקשרת לרכז ואומרת לו שאני רוצה לעשות משהו ולא יודעת איך, והוא היה מסביר לי.... הטכנולוגיה אצלי די צולעת עדיין". (3) "אני משנה את השימוש שלי במשו"ב לפי המלצות של קולגות, כשהם מעירים את תשומת ליבי לדברים שלא שמתי לב אליהם קודם. לפעמים יוצא לי לחטט בין הלשוניות ולגלות דברים חדשים".	משפטים המבטאים השפעה של נטייה טכנולוגית על השימוש בכלי	נטייה טכנולוגית והשימוש בכלי הטכנולוגי

Abstract-

The educational work, done by homeroom teachers, constitutes the backbone of educational practices in schools. Homeroom teachers are required to cater their students' individualized needs- whether they are academic, emotional or social, with the intent of helping them develop a sense of competence, and granting them with skills for success in school and later on in their lives. The role of homeroom teachers is intricate: the demand to deal with a large number of interactions, as well as to keep updated with the progress and difficulties experienced by their students, intensifies the need for technological facilitation. Therefore, the integration of a Pedagogical Management System (PMS) can empower homeroom teachers as managers of their classes.

The present study took place in a regional secondary school, located in the northern periphery of Israel, which defines its homeroom teachers as managers of their classes with all its implications. A PMS application called Mashov ("feedback" in Hebrew, as well as the acronym of "Immediacy, Transparency and Supervision") has been used in this school over the past five years, providing possibilities for online pedagogical administration. This research examines the role of the PMS in effective homeroom management in secondary classes. The research questions are: (1) How do homeroom teachers perceive their role as the managers of their classes? (2) How do homeroom teachers use the Mashov PMS to increase the effectiveness of their work? (3) How do

the organizational culture and the individual adopting patterns of technological tools project on the manner homeroom teachers use the Mashov PMS?

This study is essentially qualitative, integrating minor quantitative components, and is based on a study case method. A triangulation of data from three sources was used: ten semi-structured interviews with seven homeroom teachers, the school principal, the school's Mashov- coordinator, and the Mashov CEO were conducted during the months May-July 2011. These results were crosschecked with quantitative analysis of all operations done by homeroom teachers in the Mashov system and automatically documented during the school year 2010-2011. The Participants' informed consent for retrieving data was obtained. In addition, relevant school documents, reflecting the organizational perception regarding the role of homeroom teachers were analyzed. These research instruments, aim to explore the role of the Mashov PMS in increasing the effectiveness of homeroom teachers and positioning them as the managers of their classes. This investigation takes into consideration the homeroom teachers' perceptions of the system, the factors shaping their perceptions, and the organizational point of view on the role of homeroom teachers.

The qualitative results raised six major categories, with few sub-categories for each. The categories found are: 1. Contents dealing with the perception of the role of homeroom teachers. 2. Findings reflecting the actual use of the Mashov system by homeroom teachers for the purposes of pedagogical management. 3. Evidence of the system facilitating the work of homeroom teachers. 4. References to the use of the Mashov system as a communication network for interactions with students, teachers and parents. 5. Characteristics of the school organizational culture, and the role of management in implementing the system. 6. Homeroom teachers' testimonies regarding their technological orientation and its reflection on the way they use the system.

The findings and conclusions of the research highlight the multitude of factors which might project on the use of pedagogical system by homeroom teachers. They illuminate the interface between the process of implementing the Mashov system and the need for this pedagogical tool stemming from role-perception, and working habits deriving from organizational culture and personal technological orientation.

The crosscheck with quantitative findings lead to some insights: To begin with, homeroom teachers widely use the Mashov PMS as a communication channel, since they login onto the system, they engage in reading and writing messages, with higher percentage of active communication (writing) compared to the results presented in the literature on online communication in general, and in communication via the Mashov system in particular. Apparently, findings indicate that reading messages encourage active interaction and leads homeroom teachers to send messages in response.

Reading text messages also arouses logging into the 'homeroom teacher's page', and vice versa, suggesting that reading messages may lead to checking the data in "homeroom teacher's page", and the information in this page may motivate the homeroom teachers to write messages.

It seems that, making data available to homeroom teachers together with the advantages offered by the Mashov PMS, helps to empower homeroom teachers, provides professional solutions for students, increases interactions among homeroom teachers and students, and therefore increases their effectiveness.

These results have implications for leading teams in schools. A deeper understanding of the role of systems for pedagogical management in the work of homeroom teachers, and the recognition of the factors which increase the use of these tools, can optimize the use of the system, and hence increase the school effectiveness.

Oranim Academic College

Faculty of Advanced Studies

Med Graduate Program – "Leadership in Education"

Expended Applied Thesis

The Role of a Pedagogical Management System in the Effective Management of

Classes by Homeroom Teachers in a Secondary School

Student: Haya Feldman

Advisor: Dr. Ina Blau

October 2011