



"חאלו"ם" – חינוך אישי לצמיחה ומנהיגות

דוח הערכה איכותני לשנה"ל תשע"ג

מרץ 2014

צוות ההערכה

ד"ר אילה לוטן

אריאלה בן משה

ליווי צוות ההערכה

מיכל שמש, מנהלת גף הערכת תכניות חינוכיות, ראמ"ה

ד"ר טל רוז, מנהלת תחום הערכת פרויקטים, ראמ"ה

ד"ר דוד רטנר, מנהל גף הערכת פרויקטים, ראמ"ה

תוכן עניינים

4.....	תקציר
10.....	מבוא
10.....	רקע על "חאלו"ם
11.....	מטרת "חאלו"ם ויעדיו
12.....	הפעלת "חאלו"ם בבתי הספר
13.....	הדרכה ופיתוח מקצועי ב"חאלו"ם
14.....	מטרות ההערכה
14.....	שיטה
14.....	שלבים בביצוע ההערכה
15.....	איסוף הנתונים
16.....	ניתוח הראיונות
17.....	מגבלות המחקר
17.....	ממצאים
17.....	ההצטרפות ל"חאלו"ם
18.....	אופני הפעולה של "חאלו"ם ושגרות העבודה בבית הספר
31.....	השלכות נתפסות של "חאלו"ם
48.....	קשיים ביישום "חאלו"ם
54.....	החלת "חאלו"ם בכל המערכת ובשכבת כיתות ט'
56.....	שביעות הרצון מ"חאלו"ם
59.....	חאלו"ם – מבט על

תקציר

רקע כללי

"חאלו"ם" (חינוך אישי לצמיחה ומנהיגות) הוא תפיסה חינוכית המושתתת על תרבות ארגון הומניסטית, שרואה חשיבות רבה בהעמקת השיח המשמעותי בין מורה לתלמיד ובין כל באי בית הספר¹. "חאלו"ם" מופעל בחטיבות ביניים (בשכבות גיל ז'-ח'), שהצטרפו לרפורמת "אופק חדש" עד תשע"ב (כולל) ואשר מנהליהן ביקשו להטמיע אותו.

ההנחה שבבסיס "חאלו"ם" היא שהצמדת מנחה אישי – מבוגר משמעותי לקבוצת תלמידים קטנה, ביטוי אישי של חברי הקבוצה, תמיכת תלמידי הקבוצה זה בזה והגברת מעורבותם של הורי התלמידים בתהליכי הלמידה והצמיחה האישית של ילדיהם תורמות להגברת המוטיבציה ללימודים, למניעת נשירה, להצלחה בלימודים ועוד². "חאלו"ם" מיושם בבתי הספר באמצעות ליווי של כל תלמיד על-ידי מחנך (הנקרא "חינוכאי"), המופקד על 15-20 תלמידים, תוך הקצאת זמן ומקום למפגשים קבוצתיים (שעתיים שבועיות לכל קבוצה) ולמפגשים אישיים-פרטניים³ (שעתיים מתוך סך השעות הפרטניות).

העיקרון העומד מאחורי הפעלת "חאלו"ם" במסגרת רפורמת "אופק חדש" בחטיבות הביניים הוא יצירת שינוי מהותי בתרבות הבית-ספרית באמצעות קידום יעדים חברתיים ואישיים-רגשיים של התלמידים בד בבד עם קידום יעדים לימודיים. כל זאת מתבצע על-ידי הרחבה והעמקה של השיח המשמעותי בין המורה לתלמיד, למידת עמיתים ופיתוח מקצועי של צוות המורים במסגרת שעות השהייה ועוד. יש לציין כי "חאלו"ם" אינו חלק מהסכם "אופק חדש", אך ההצטרפות אליו הותנתה בהצטרפות לרפורמה.

חאלו"ם" צמח מתוך התכנית "מודל בת-ים לחינוך אישי", שהחלה לפעול בעיר בת-ים בתשס"ו ושפותחה ויושמה במשותף על-ידי מחוז תל-אביב במשרד החינוך, עיריית בת-ים, המכון לחינוך דמוקרטי וקרן רש"י. בשנים האחרונות אימץ משרד החינוך, בהובלת אגף א' חינוך על-יסודי ובשיתוף שפ"י ומנהל חברה ונוער, את עקרונות התכנית שפעלה בבתי-ים, ובתהליך של הבנייה מחודשת פיתח אותה והתאימה לכלל האוכלוסייה על כל מגזריה.

בשנה"ל תשע"ג השתתפו ב"חאלו"ם" 137 חטיבות ביניים שב"אופק חדש" המודרכות על ידי 65 מדריכים (35 מטעם שפ"י, 15 מטעם מנהל חברה ונוער ו-15 מדריכים בית ספריים). כל אחד מהגופים (שפ"י, מנהל חברה ונוער והמדריכים הבית ספריים) היה מופקד על ליווי קבוצה נפרדת של בתי ספר.

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) מלווה את "חאלו"ם" על גלגוליו השונים מאז ראשית הדרך בבתי-ים. בתשע"ג פרסמה ראמ"ה דוח⁴ המציג את עמדות המנהלים בתשע"א ובתשע"ב כלפי יישומה, הטמעתה והשלכותיה של התכנית "חינוך אישי", שהייתה התשתית עליה התבסס פיתוח "חאלו"ם". המנהלים דיווחו על שביעות רצון גבוהה מהתכנית והציגו עמדות חיוביות כלפי השינויים בבית הספר בעקבות התכנית. עם זאת, על אף מרכזיותם של המנהלים בתהליכים הבית-ספריים, לא הם שמבצעים

¹ "חאלו"ם" – חינוך אישי לצמיחה ומנהיגות (תשע"ג). האגף לחינוך על יסודי, משרד החינוך (מסמך פנימי).
² דינור, נ' (ללא תאריך). החינוך האישי, פרקים מרכזיים בהכשרת המדריכים לעבודת בבית-הספר. מנהל חברה ונוער, משרד החינוך.

³ מתוך מכתב של מנהלת האגף לחינוך על-יסודי למנהלי בתי הספר המצטרפים להפעלת התכנית "חינוך אישי", 8.6.2010, סימוכין ר-90.

⁴ להלן קישור לדוח המציג עמדות מנהלים כלפי "חינוך אישי" בתשע"א ובתשע"ב:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Hinuh_Ishi_2012.htm

בפועל את שעות החינוך האישי, ותשובותיהם מייצגות זווית ראייה אחת (במחקרים אלה לא נאספו נתונים ממורים ומתלמידים).

לפיכך, לאור ההבניה המחודשת של "חאלו" בשנים תשע"א-תשע"ב מצד אחד והטמעתו בשדה מצד אחר עלה הצורך לבחון את "חאלו" בשנה"ל תשע"ג במתכונת מקיפה ורחבה יותר בהשוואה לעבר. מתכונת ההערכה כללה היקף רחב יותר של כלי מחקר ומרואיינים (תלמידים, חינוכאים, מורים מקצועיים, מנהלים, מדריכים ומובילי חאלו"ם) ושילוב של שיטות מחקר כמותיות ואיכותניות על פי גישת המחקר בשיטות מעורבות (mixed methods research).

המחקר האיכותני נוטה להתבסס על ראיונות בלתי מובנים ועל תצפיות כך שהניתוח והדיווח הוא מילולי ופרשני. ההערכה האיכותנית מאפשרת אמנם להסיק מסקנות בדבר מידותיה ופריסתה של תופעה אך אינה מספקת נתונים מדויקים ומייצגים לבחינת הקשר שבין תשומות התכנית ותפוקותיה. הקשר בין התהליכים בתכנית לתוצאות נבחן דרך פרשנות של החמרים שנאספו או שנצפו במשך הזמן. לפיכך השילוב שבין שתי שיטות המחקר מאפשר זיהוי יחסים בין משתנים מרובים מצד אחד והיכרות מפורטת ומעמיקה עם תהליכים שהתרחשו בתכנית מצד אחר.⁵

הדוח הנוכחי מסכם את הממצאים ואת התובנות שנאספו במהלך השלב הראשון של ביצוע ההערכה בשנה"ל תשע"ג – השלב האיכותני. בהמשך יפורסם דוח אינטגרטיבי מלא הכולל מיזוג של הממצאים האיכותניים והכמותיים.

11 בתי ספר נדגמו למחקר האיכותני. בכל בית ספר רואיינו אנשי מפתח המעורבים בהטמעת "חאלו"ם" (מנהלים, חינוכאים, ומורים מקצועיים) ובחלקם נערכו קבוצות מיקוד עם תלמידים. כמו כן נערכו קבוצות מיקוד עם מדריכי "חאלו"ם". כול זאת מתוך רצון ללמוד לעומק ככל האפשר על התרחשותם של תהליכים בית-ספריים, כפי שהם נתפסים בעיני בעלי תפקידים שונים באותו בית ספר. כמו כן, רואיינו מובילי "חאלו"ם" במשרד החינוך. בסה"כ רואיינו במסגרת מחקר זה 38 מרואיינים ונערכו 6 קבוצות מיקוד.

להלן יוצגו נושאים, דפוסי פעולה ותובנות כפי שעלו מתוך הניתוח הפרשני של הראיונות וקבוצות המיקוד. כאמור, יש לזכור שהנתונים נאספו באמצעות שיטות מחקר איכותניות ולא ניתן להכליל מן הממצאים על מצבים אחרים.

אופני הפעולה של "חאלו"ם" ושגרות עבודה בבית הספר

מנהלים וחינוכאים דיווחו על חלוקת כיתות אם לשתי קבוצות וארגון חללים מתאימים בהתאם לעקרונות "חאלו"ם". כל המנהלים הדגישו את הקפדתם הרבה על קיום שיעורי חינוך נפרדים לשתי הקבוצות כשגרת עבודה של החינוכאים, וחלקם הדגישו את הקפדתם על קיום שיעור חינוך משותף לכל הכיתה רק באישורם, או לרגל/סביב אירועים מסוימים. הם ציינו גם את שיתוף הפעולה וההקפדה, בדרך כלל, מצד החינוכאים בהיבט זה.

בכל בתי הספר, ללא יוצא מן הכלל, התקיימו – לדברי מנהלים וחינוכאים – הן שיחות אישיות עם תלמידים (לרוב במתכונת של שיעורים בשבוע) והן מעגלי שיח עם חצאי הכיתות (לרוב, גם שיעורים בשבוע), כך שבסך הכל, לרוב, מומשו ארבע שעות של "חאלו"ם" במרבית בתי הספר שהוערכו. בחלק מבתי הספר נקבעו מראש, לדברי מנהלים וחינוכאים, מועדי השיחות האישיות של החינוכאים עם תלמידים, ובחלק התקיימו השיחות אד-הוק, או לפי הצורך. תוכן ונושאייהן של השיחות האישיות נסבו

⁵ פרידמן, י' (2005). מדידה והערכה של תכניות חברתיות וחינוכיות. מכון סאלד: ירושלים.

בעיקר סביב לימודים, קשיים בבית ונושאים חברתיים והתנהגותיים. מעגלי השיח תוארו כשגרה של "חאלו"ם" על-ידי כל המנהלים וברמות הבנייה שונות. מנהלים אחדים סיפרו כי הפכו, או שבכוונתם להפוך, את מעגלי השיח לשגרה רווחת גם בצוות המורים, ולמעשה בקרב כל המעגלים הבית ספריים, כולל הורים.

כל המנהלים, ללא יוצא מן הכלל, הדגישו את החשיבות של ציוות נכון ומדויק (לשיטתם) של זוגות החינוכאים ודימו משימה זו ל'מעשה אומנות' ו'למלאכת מחשבת', אשר תבעה מהם חשיבה וזמן ניכרים. שלל הגיונות, שיקולים ועקרונות הנחו את המנהלים במעשה זה: מידת הקרבה המקצועית בין מורים, שיתופי פעולה מוצלחים בנייהם בעבר, דמיון בין סגנונות אישיים ונקודות חוזק. והיו אלה שהאמינו בהשגת איזון והשלמה בין תכונות ונטיות, דווקא על-ידי הצמדת הפכים זה לזה, בפרט ביחס למשתנים כמו אסרטיביות/רפנות וכד'. לצד שיקולים אלה הוזכרו גם התחשבות בוותק ואיזון מגדר. לרוב, סיפרו מנהלים על הצלחה ניכרת מצידם בבחירת הזוגות. הללו נחשבו בעיניהם לתנאים מקדימים (קריטיים) שאפשרו את הצלחת "חאלו"ם" בבית ספרם. עם זאת מנהלים סיפרו גם על חיכוכים ואי-התאמות (אמנם בשיעור מועט), או על מה שהם כינו 'אי הצלחה בשידוך', ועל הצורך לפרק צמדי מורים. אך מדבריהם של מרבית החינוכאים שרואינו (ושל מורים מקצועיים שהתייחסו לעניין) עולה תמונה דומה מאוד לזו של המנהלים לגבי יצירת זוגות החינוכאים; גם הם דברו בשבח החשיבות של הזיווג המתאים וצינו לטובה במקרים רבים את שיקולי הדעת של המנהלים ביצירת הזוגות.

את העבודה בזוגות תיארו מרבית המנהלים והחינוכאים כעבודת צוות מתואמת-הדדית מתוך הכרה ביתרונות השיתוף, בחלוקת תפקידים, בתחרות בונה ובהפריה הדדית. חינוכאים הדגישו בהקשר זה דווקא את הקריטיות של תיאום הדוק והתכוננות תמידית בצמד (גם כדי לכוון 'שוויון' במה שמקבלים שני חצאי הכיתות) ושל יכולת כל אחד מן החינוכאים בצמד 'לשים את האגו בצד' ולהתייחס לכלל הכיתה כאל קבוצתו, ולא למחצית שלו בלבד. החשיבות של הללו ליישום מוצלח של "חאלו"ם" בולטת בתיאוריהם של החינוכאים, לא רק כהמלצה/תנאי מקדים, אלא גם כמאפיין של מה שקרה בשטח בפועל.

בחלק מבתי הספר הוקם צוות "חאלו"ם", שכלל את החינוכאים בכל קבוצת גיל ובעלי תפקידים נוספים כמו, רכז/ת השכבה, רכז/ת חינוך חברתי, יועצ/ת בית הספר ורכז/ת "חאלו"ם" (אם מונה כזה). לדברי מנהלים וחינוכאים, פגישות הצוות התקיימו סדיר אחת לשבוע-שבועיים, בהרכבים שונים, כאשר ברובם מילאה יועצת בית הספר תפקיד מרכזי וליוותה את החינוכאים פרטנית ו/או קבוצתית. בנוסף להקמת צוות "חאלו"ם" בבית הספר צוינה החשיבות הרבה של גיוס המנהל כמפתח להצלחת "חאלו"ם", וכגורם משמעותי ביישום "חאלו"ם" בבית הספר.

המדריכים הן בבתי ספר דוברי עברית והן בבתי ספר דוברי ערבית גרפו שבחים לרוב. כל המרואיינים, כפה אחד, שיבחו את המדריכים על סגנונם האישי הנעים ועל מעורבותם הרבה ועוד יותר מכך – על מקצועיותם ותרומתם. מתכונת ההדרכה היתה דומה מעבר לבתי הספר – במרביתם הגיעה המדריכה ביום קבוע אחת לשבועיים, בדרך כלל ליום שלם, וחילקה את זמנה בעיקר בין הדרכה אישית לחינוכאים (לפעמים גם למנהל) ולהדרכה קבוצתית עם החינוכאים לפי שכבה או למשל, בהתאם לוותק החינוכאים ב"חאלו"ם". המדריכה הקדישה זמן גם לצפייה במעגלי שיח בכיתות ולמתן משוב או להדרכת יועצ/ת/רכזת בית הספר, כדי שזו בתורה תדריך את החינוכאים. ואומנם, בחלק מבתי הספר בלטו ההדרכה/הנחייה על-ידי היועצת. חלק מן המנהלים העדיפו להכשיר מורה/איש צוות מתוך בית הספר

להדרכת החינוכאים, כדי לאפשר זמינות גבוהה ורציפה של הדרכה. כל המנהלים (וחינוכאים רבים) ייחלו לשעות הדרכה נוספות וכן לאפשרות או להזדמנות שבה יוכלו להחילה על כל צוות המורים.

ראוי להצביע על הבדלים אחדים שנצפו ביישום "חאלו"ם" בין בתי ספר דוברי עברית לערבית: בבתי הספר דוברי הערבית סיפרו יותר מנהלים וחינוכאים על חששות והתנגדויות עם ההצטרפות ל"חאלו"ם", הן בקרב הצוותים הבית ספריים והן בקרב ההורים. עם זאת, בבתי ספר אלה הוזכר יותר מאשר בבתי ספר אחרים, איתור מוקדם ומהיר של בעיות תלמידים (הן לימודיות, אך בעיקר חברתיות ומשפחתיות) תודות למגע הקרוב והאישי. זאת ועוד, נדמה, כי מנהלי בתי ספר דוברי ערבית ייחסו חשיבות רבה מאוד לינכונות' הזיווג בין חינוכאים על-פי רציונל מוצק/משכנע ונטו לזווג את הזיווגים עצמם ולבדם; עוד נוצר הרושם, כי בבתי הספר דוברי ערבית יישום/ניהול "חאלו"ם" היה מוקפד יותר לפי הנחיות "חאלו"ם" וכי מעורבות המנהלים בו היתה גבוהה, תוך תביעה מצידם ליידעם על החלטות ושינויים, גם נקודתיים. רק בבתי הספר דוברי ערבית תיארו מנהלים וחינוכאים ביקורי בית, ואת תרומתם של הביקורים להכרת התלמידים ולקשר עם ההורים ובבתי ספר אלה במיוחד הודגש השיפור בקשר עם הורים.

השלכות נתפסות של "חאלו"ם"

כל המרואיינים – מנהלים, חינוכאים, מורים מקצועיים, תלמידים ומדריכים – טענו כי השפעות "חאלו"ם" ניכרות על כולם (במידה כזאת או אחרת): על התלמידים, על החינוכאים, על המורים המקצועיים, ועל המנהלים. זאת ועוד, לדבריהם השפעות "חאלו"ם" ניכרו בכל המעגלים הבית ספריים: **בקרב התלמידים** צוינו בין היתר שיפור באיכות הקשר והיחסים בין המורים לתלמידים, שיפור בהיבטים רגשיים, התנהגותיים, וחברתיים בחיי התלמידים, העלאת המוטיבציה ללמידה ושיפור בהישגים, והטמעת ערכי "חאלו"ם" בחיי התלמידים. **בקרב החינוכאים** צוינו הידוק הקשר של המחנכים עם התלמידים, חזרה לשורשי העבודה החינוכית, והעצמה ופיתוח מקצועיים. **בקרב מורים מקצועיים** צוינו תקשורת טובה יותר עם התלמידים והוריהם, ועם המחנכים, התמקדות בתחום הדעת ועיסוק מועט יותר בבעיות התנהגות ומשמעת ואימוץ רוח "חאלו"ם" בעשייתם המקצועית. **בקרב המנהלים** צוינו מיעוט התעסקות בבעיות משמעת של תלמידים (שנפתרו בדרג החינוכאים) והתפנותם לענייני ניהול (חשיבה על אסטרטגיות, שדרוג בית הספר, מערכת השעות העתידית וכד'). נוסף על ההשפעות כפי שתוארו לעיל סיפרו מנהלים כי הם נהנים מ'יתוספת' הנוכחות של המחנכים בבית הספר ומחדר המורים ה'חינוכאי'. עוד דיווחו מנהלים על העלאת הדרישות החינוכיות מן המחנכים והמורים לעבודת חינוך איכותית ומושקעת יותר.

לדברי מנהלים, חינוכאים ומורים מקצועיים גם ההורים כמו התלמידים – הרגישו, בעקבות "חאלו"ם", שיש להם 'כתובת' זמינה. הוקרתם את בית הספר ואמונם בו ובכוונותיו לטפח את ילדיהם השתפרו מאד. במרבית בתי הספר ספרו על שיתוף רב יותר של ההורים באירועים בית ספריים.

על-אף שחלק מן המנהלים ומהחינוכאים נקטו משנה זהירות בייחוס האקלים המשופר בבית ספרם ל"חאלו"ם" **הרי שכולם דברו בשבח ההשפעות המטייבות של "חאלו"ם" על האקלים הבית ספרי, שביטוייהן העיקריים הם רגיעה (גם באלומות) בקרב תלמידים, התפתחות של תרבות עבודה ושל תרבות שיח בכל הרמות ואווירה נוחה סביב היקלטות של תלמידי כיתות ז'.**

זאת ועוד נראה שבאשר להשפעותיו של "חאלו"ם", רב הדמיון בין **דוברי עברית לערבית:** ההשפעות המיטיבות, לסוגיהן, בלטו בשני מגזרי השפה, התהליכים שעובר בית ספר במסגרת "חאלו"ם" חלו בשניהם (גם אם התהליכים של היפתחות וחשיפה בהם איטיים יותר בבתי ספר דוברי ערבית) והעמדות החיוביות והאוהדות משותפות לכולם.

יש לציין כי כל המרואיינים הן בבתי ספר דוברי עברית והן בבתי ספר דוברי ערבית הביעו שביעות רצון גבוהה מאד מ"חאלו"ם" עד כדי כך, שבמקרה ויצטרכו לבחור בין תכניות הם יעדיפו את "חאלו"ם", על פני כל תכנית אחרת שפועלת בבית הספר. זאת ועוד, רבים אמרו שרצו מאוד לעפות, להרחיב ולהחיל את "חאלו"ם" על פני כל שכבות הלימוד, שימליצו על "חאלו"ם" לעמיתיהם ושהם מצרים על כך שלא הצטרפו מוקדם יותר ל"חאלו"ם".

קשיים ביישום "חאלו"ם"

למרות היישום המוצלח של "חאלו"ם" בבתי הספר והשלכותיו החיוביות על כל המעגלים הבית ספריים, לא נפקדו קשיים במהלך היישום. אחד הקשיים המערכתיים שהוזכרו על ידי כשליש מן המרואיינים – ובעיקר מנהלים – הוא היעדר הזמינות של מורים מתאימים מקרב הצוות הקיים להיות חינוכאים (במיוחד בבתי ספר קטנים). קושי שכיה נוסף שצוין הוא מצוקת מקום (ולעיתים ציוד – שולחנות וכיסאות) ובזבוז הזמן שהיה כרוך במציאת/ארגון מקום חלופי. גם צמצום/איבוד שעות מקצועיות פרטניות בשל הפיכתם של מורים מקצועיים לחינוכאים, והסתתן, לפיכך, של שעות מקצועיות לשעות של "חאלו"ם" חזר רבות על ידי מנהלים וחינוכאים. לדבריהם קושי זה בלט במיוחד על רקע "אופק חדש" והמגבלות שהטיל על היקף המשרה האפשרי.

ייעוד/בחירת מורים מקצועיים לחינוכאים, ועוד יותר מכך, הרכבת זוגות החינוכאים, היוו אתגר עבור כל המנהלים ותוארו על ידי כל המרואיינים כמשימה תובענית בזמן ומאמצת מחשבתית/רגשית. עוד אפיינו את המשימה, לדברי מנהלים, תחושה של ניסוי וטעייה, מעטה של חשאינות, והיערכות לקראת אי-נחת ואכזבות מצד מורים. על-אף שמנהלים ומחנכים רבים הדגישו את ההשתדלות ואת שיתופי הפעולה המרשימים בין מורים המחנכים אותה כיתה תוארו, כפי שצוין לעיל, גם זוגות לא מוצלחים ולא מעט 'אמוציות' ומתחים על רקע נטיות שתלטניות של מורים, העדפת חינוכאי אחד על פני אחר על-ידי תלמידים (או על-ידי רכזת שכבה) וכד'. זאת ועוד, מיעוט מן החינוכאים טענו, כי הצורך בתיאום תמידי בצמד לטובת החינוך המשותף 'מעייף' והוא בחזקת עול הדורש גם תיאום רב והתפשרות.

לדברי מנהלים וחינוכאים, בחלק מן הפעמים מורים אף ביטאו חששות מרוח "חאלו"ם" – הן בשל וויתור על שליטה מלאה ונגיסה בסמכותם, הן בשל הצורך להשקיע בעבודה בזוג, והן בשל הצורך להבנות את שעות החינוך, שנתפסו כ'חופשיות' יחסית.

קושי של חינוכאים להתמודד עם בעיות רגשיות של תלמידים (בפרט על רקע קשיים בבית) הועלה על ידי חלקם (בפרט על-ידי חינוכאים צעירים, ויותר בבתי ספר דוברי ערבית). מדריכים תיארו ביטויים של תסכול מצד חינוכאים ממגבלותיהם המקצועיות/האישיות מול ההיבט הטיפולי, ואף התנגדות לרעיון החינוך האישי או לחילופין, שעומק וטיב הבעיות עמן עליהם להתמודד הם מתחום הייעוץ/עבודת הפסיכולוג.

קשיים נוספים שהועלו היו הצורך להיאבק על המקום של "חאלו"ם" במציאות הבית ספרית הגדושה בתכניות; לחלול חלקי של רוח "חאלו"ם" לחדר המורים בשל יישום שאינו מיטבי של "חאלו"ם" אך גם בשל מגבלות של שעות הוראה, תקציבים ושעות הדרכה; נוקשות בעקרונות הפעלת "חאלו"ם" המכבידה לעתים על יישום זורם שלו; והיעדר תיעוד/תיעוד חלקי של תהליכים ב"חאלו"ם" ולפיכך הקושי להעריך את איכות ההתקדמות של התלמידים.

אך טבעי הוא כי על רקע הקשיים שתוארו לעיל דיברו המדריכים רבות על הצורך שלהם עצמם בתמיכה, ביותר 'הדרכה על הדרכה', בתגבור היבטים מקצועיים מסוימים של ההדרכה לה הם זוכים, ובכינון הדרכה דיפרנציאלית.

החלת "חאלו"ם" בכיתה ט'

כמעט כל המרואיינים הביעו צער ותסכול על אי החלה של "חאלו"ם" בכיתות ט', בטוענם הן כי "חאלו"ם" 'מגיע לכולם' והן כי נכון היה לאפשר מודל שהולך הלאה ויוצר רצף חינוכי. עוד נטען כי קיים רצינות דווקא להחלת "חאלו"ם" גם בכיתות ט' וכי היו עדים ל'נפילה' של תלמידים בכיתה ט', בהשוואה להישגיהם ולמצבם בשנים שבהן השתתפו ב"חאלו"ם". עם זאת יש לציין (כפי שנאמר לעיל בפרק של הקשיים), שלדברי חלק מן המנהלים גם אם אפשר היה להחיל את "חאלו"ם" על שכבת כיתות ט' הם היו מתקשים לבצע זאת בשל מחסור ופגיעה בשעות המקצועיות הפרטניות.

מרבית המנהלים, החינוכאים והמדריכות דיברו על הצורך להכין את התלמידים בסוף כיתה ח' לחזרה למתכונת ה'רגילה' של הלימודים עם המעבר לכיתה ט', על טקס פרידה שהונהג בסוף כיתה ח', וגם על הצורך להתמודד עם היבטים שעולים סביב הפסקת/המשך עבודת אחד משני החינוכאים עם העלייה לשכבת כיתה ט'. היו מי שטענו כי ימשיכו לפעול ברוח "חאלו"ם" בבית ספרם בכל מקרה, והצרו על כך שהדבר לא ימומן.

סיכום

חאלו"ם מציע תפיסה חינוכית חדשה הרואה חשיבות רבה בהעמקת השיח המשמעותי בין מורים לתלמידים ובין כל באי בית הספר. הגרעין הייחודי של "חאלו"ם" טמון בהסתת מרכז הכובד הבית ספרי מהישגים לימודיים, מדידת ביצועים, והשוואות בין תלמידים לטובת שיח משמעותי המכוון לרווחתם הרגשית של תלמידים, לעידוד וליווי צמיחתם והתפתחותם בצורה המותאמת להם ולכינון יחסי מורים-תלמידים קרובים ואמיתיים.

הייחודיות של "חאלו"ם" מתבטאת במתן אפשרות לצוות ההוראה הבית ספרי לעסוק ב"עבודה חינוכית טהורה" ובהגשמת המהות והייעוד הפסיכו-פדגוגיים של מורים, זאת באמצעות ארגז כלים עשיר, תקצוב שעות לתהליכים חינוכיים והדרכה איכותית, ש"חאלו"ם" נושא באמתחתו.

הממצאים האיכותניים מלמדים, כי "חאלו"ם" מצליח לטפח בעקביות תרבות שיח בכל מעגלי בית הספר – הן של שיח פרטני-אישי והן של שיח קבוצתי/רב-שיח, המדגישים הקשבה, הכלה ומתן אמון והמאפשרים כנות ופתיחות. בעקבות "חאלו"ם" מחלחלת לתוך הרקמה הבית ספרית תודעה חינוכית אחרת המשליכה על התרבות והעשייה הבית ספרית. רוח "חאלו"ם" משתקפת גם בחדר מורים חדש/אחר – כזה שמעגל העוסקים בו בחינוך-לעומק רחב יותר והוא כולל, בחלק מבתי הספר, כמעט את כל בָּאֵיו, וכזה שעובד בהתאם לתו תקן מדויק ואיכותי. נראה, כי החיבור הטבעי של "חאלו"ם" למה שמורים מרגישים ורוצים ממילא לעשות, יחד עם השיטתיות והמשאבים, ממסדים את מה שקודם לכן נחשב ל'סגנון אישי של מורה' והופכים את שעות החינוך של פעם לתחום דעת של ממש ולהתרחשות חינוכית משמעותית.

מבוא

רקע על "חאלו"ם

"חאלו"ם" (חינוך אישי לצמיחה ומנהיגות) הוא תפיסה חינוכית המושתתת על תרבות ארגון הומניסטית, שרואה חשיבות רבה בהעמקת השיח המשמעותי בין מורה לתלמיד ובין כל באי בית הספר.⁶ "חאלו"ם מופעל בחטיבות ביניים (שכבות גיל ז'-ח'), שהצטרפו לרפורמת "אופק חדש" עד תשע"ב (כולל) ואשר מנהליהן ביקשו להטמיע אותו.

ההנחה שבבסיס "חאלו"ם היא שהצמדת מנחה אישי – מבוגר משמעותי לקבוצת תלמידים קטנה, ביטוי אישי של חברי הקבוצה, תמיכת תלמידי הקבוצה זה בזה והגברת מעורבותם של הורי התלמידים בתהליכי הלמידה והצמיחה האישית של ילדיהם תורמות להגברת המוטיבציה ללימודים, למניעת נשירה, להצלחה בלימודים ועוד.⁷ "חאלו"ם מיושם בבתי הספר באמצעות ליווי של כל תלמיד על-ידי מחנך (הנקרא "חינוכאי"), המופקד על 15-20 תלמידים, תוך הקצאת זמן ומקום למפגשים קבוצתיים (2 שעות שבועיות לכל קבוצה) ולמפגשים אישיים-פרטניים⁸ (שעתיים מתוך סך השעות הפרטניות).

העיקרון העומד מאחורי הפעלת "חאלו"ם במסגרת רפורמת "אופק חדש" בחטיבות הביניים הוא יצירת שינוי מהותי בתרבות הבית-ספרית באמצעות קידום יעדים חברתיים ואישיים-רגשיים של התלמידים בד בבד עם קידום יעדים לימודיים. כל זאת מתבצע על-ידי הרחבה והעמקה של השיח המשמעותי בין המורה לתלמיד, למידת עמיתים ופיתוח מקצועי של צוות המורים במסגרת שעות השהייה ועוד. יש לציין כי "חאלו"ם אינו חלק מהסכם "אופק חדש", אך ההצטרפות אליו הותנתה בהצטרפות לרפורמה.

"חאלו"ם צמח מתוך התכנית "מודל בת-ים לחינוך אישי", שהחלה לפעול בעיר בת-ים בתשס"ו במתכונת מצומצמת בחטיבות הביניים והתרחבה בהדרגה לכלל שכבות הגיל בבתי הספר היסודיים, בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות בעיר. "מודל בת-ים לחינוך אישי" פותחה ויושמה במשותף על-ידי מחוז תל-אביב במשרד החינוך, עיריית בת-ים, המכון לחינוך דמוקרטי וקרן רש"י.

בשנים האחרונות אימץ משרד החינוך, בהובלת אגף א' חינוך על-יסודי ובשיתוף שפ"י ומנהל חברה ונוער, את עקרונות התכנית שפעלה בבתי-ים, פיתח אותה והתאימה לכלל האוכלוסייה על כל מגזריה. אגף א' חינוך על-יסודי במשרד החינוך הפך עקרונות אלו למדיניות הרווחת בחלק מחטיבות הביניים ש"באופק חדש".

בשנה"ל תשס"ט החלה תכנית חלוץ (פיילוט) מטעם משרד החינוך, בהדרכת המכון לחינוך דמוקרטי בכ- 30 חטיבות ביניים ש"באופק חדש". בשנה"ל תש"ע עברה התכנית לאחריות האגף לחינוך על-יסודי. בשנה"ל תשע"א פעלה התכנית ב-130 חטיבות ביניים. בשנה"ל תשע"ב התווספו 25 חטיבות ביניים חדשות ואילו 6 חטיבות ביניים לא המשיכו את השתתפותן בתכנית, כך שבסה"כ הקיפה התכנית בשנת תשע"ב 149 חטיבות ביניים (102 עצמאיות ו-47 שש שנתיות).

בשנים תשע"א-תשע"ב נעשתה הבניה מחודשת של התכנית בידי ועדת היגוי בליווי אקדמי של ד"ר דליה עמנואל ממכללת בית ברל, בהנהגת אגף א' חינוך על-יסודי ובשיתוף שפ"י ומנהל חברה ונוער. במסגרת זו

⁶ "חאלו"ם – חינוך אישי לצמיחה ומנהיגות (תשע"ג). האגף לחינוך על יסודי, משרד החינוך (מסמך פנימי).

⁷ דינור, נ' (ללא תאריך). החינוך האישי, פרקים מרכזיים בהכשרת המדריכים לעבודת בבית-הספר. מנהל חברה ונוער, משרד החינוך.

⁸ מתוך מכתב של מנהלת האגף לחינוך על-יסודי למנהלי בתי הספר המצטרפים להפעלת התכנית "חינוך אישי", 8.6.2010, סימוכין ר-90.

נוסחו שוב מטרותיה, יעדיה ועקרונות הפעלתה, ונעשתה חשיבה על תרגומם לתהליכי הטמעה ופיתוח מקצועי. התפיסה החינוכית במתכונתה החדשה ובשמה החדש – "חאלו"ם" (חינוך אישי לצמיחה ומנהיגות) – מדגישה את האחריות המשותפת של התלמיד והמחנך להתקדמותו של התלמיד בלימודים ולקידומו בהיבטים חברתיים, ערכיים ואישיים.

יתר על כן "חאלו"ם" פועל להעמקת השותפות והאחריות של סגל בית הספר, ההורים וגורמים בקהילה לקידום תהליכים חינוכיים ולהעמקת הרווחה ואיכות החיים בבית הספר ובקהילה⁹. ב"חאלו"ם" שולבו יחד עקרונותיהם של שפ"י ומנהל חברה ונוער לכדי מתווה ארגוני ותכני משותף השם דגש על קידום תהליכים חינוכיים במעגלים נרחבים יותר בבית הספר, תוך שמירה על זהותו של כל אחד מהם על מטרותיו ותכניו.

מובילי "חאלו"ם" שואפים לשלב את התפיסה החינוכית ואת רוח "חאלו"ם" בתוך החזון הבית ספרי ובתרבות הארגונית וההווייה הבית ספרית. בשנה"ל תשע"ב במקביל להבניה מחדשת של "חאלו"ם", החלו מוביליה בהעברת המסרים המרכזיים של "חאלו"ם" לבתי הספר תוך הטמעה של השם החדש "חאלו"ם" כמיצג תפיסה חינוכית (ולפיכך הוחלט להשמיט את המלה תכנית) ויזום שיח על התרבות הארגונית הבית ספרית בראי "חאלו"ם".

בשנה"ל תשע"ג השתתפו ב-"חאלו"ם" 137 חטיבות ביניים שב"אופק חדש" המודרכות על ידי 65 מדריכים (35 מטעם שפ"י, 15 מטעם מנהל חברה ונוער ו-15 מדריכים בית ספריים). כל אחד מהגופים (שפ"י, מנהל חברה ונוער והמדריכים הבית ספריים) היה מופקד על ליווי קבוצה נפרדת של בתי ספר.

מטרת "חאלו"ם" ויעדיו

מטרת העל של "חאלו"ם" היא פיתוח אחריות כוללת של עובדי ההוראה בבית הספר והסגל המינהלי לכל תלמיד ושל כל תלמיד לצמיחה בתחום הלימודי, החברתי והאישי וטיפוח יכולת מנהיגות בקרב התלמידים לקידום יעדים אישיים וחברתיים.

יעדי "חאלו"ם" שנגזרו ממטרת העל הם כדלקמן (פירוט היעדים בהתאם לתפוקות המצופות מוצג בנספח א'):

ברמת התלמיד

1. פיתוח תחושת ערך עצמי ושייכות של התלמיד לכיתתו ולבית ספרו
2. העלאת הישגים לימודיים
3. פיתוח אחריות אישית של התלמיד לקידום תחומי מצוינות ומימוש עצמי
4. טיפוח כישורי מנהיגות לקידום השפעה ומעורבות חברתית בבית הספר ובקהילה

ברמת המורה

5. פיתוח שיח משמעותי ואכפתי בין מורה-מחנך-תלמיד לקידום תפקוד התלמידים בתחום האישי, הלימודי והחברתי
6. ניהול/הובלת הקבוצה והכיתה כמסגרות חברתיות הנותנות ביטוי אישי לכל פרט והתומכות בתהליכי צמיחה מתמשכים של התלמיד והקבוצה

⁹ "חאלו"ם" – חינוך אישי לצמיחה ומנהיגות (תשע"ג). האגף לחינוך על יסודי, משרד החינוך (מסמך פנימי)

ברמת בית הספר והקהילה

7. פיתוח אקלים חינוכי מיטבי והפחתת האלימות
8. העמקת השותפות והאחריות של סגל בית הספר, של ההורים וגורמים בקהילה לקידום התהליכים החינוכיים ולהעמקת הרווחה ואיכות החיים בביה"ס ובקהילה

הפעלת "חאלו"ם" בבתי הספר

מעבר ליישום עקרונות "חאלו"ם" אשר פורטו לעיל, בית ספר המצטרף ל"חאלו"ם" מתחייב לבצע פעולות שעיקרן גיוס והדרכה של מפעילי "חאלו"ם" בבית הספר והנחלת רוח "חאלו"ם" בעבודה הבית-ספרית בכללותה, כמפורט להלן:

- חלוקת כתות הלימוד/כלל התלמידים בשכבה לקבוצות שיח בנות עד 20 תלמידים
 - מינוי חינוכאי לכל קבוצה (חינוכאי ימונה לקבוצת שיח אחת בלבד)
 - שיבוץ במערכת השעות השבועית של כל קבוצת שיח שני מעגלי שיח בימים שונים, כל אחד בן שעה (לרשות כל כיתה תקנית בשכבות ז'-ח' עומדות 4 שעות שבועיות עבור מפגשי השיח – 2 שעות שבועיות לכל קבוצה)
 - קיום שיחות אישיות "אחד על אחד" של כל אחד מהתלמידים עם החינוכאי במסגרת שעתיים מתוך סך השעות הפרטניות, בנוסף על מעגלי השיח
 - שיבוץ חדרים באופן שלכל מעגל שיח מקום מפגש קבוע
 - מינוי איש צוות שיוביל את "חאלו"ם" בבית הספר
 - הקמת צוות חשיבה בית ספרי בהובלת המנהל אחת לרבעון לפחות, בו ישתתפו מנהל, יועץ, רכז שכבה, רכז חינוך חברתי, מדריך "חאלו"ם" ובעלי תפקידים נוספים לפי הצורך. צוות החשיבה יעסוק בתהליך "חאלו"ם", בשאלות ובדילמות העולות מהעבודה השוטפת ובחשיבה מחודשת על מבנה "חאלו"ם" בבית הספר, כל זאת בהלימה לתכנית העבודה שנקבעה בתחילת השנה
 - הובלת "חאלו"ם" על-ידי מנהל בית הספר
 - שיבוץ במערכת של שעתיים רצופות משותפות לכל החינוכאים בשכבה ולשותפי התפקיד שלהם, לצורך קבלת הדרכה וקיום ישיבות צוות והשתתפות מנהל בית הספר בחלק מישיבות הצוות
 - שיבוץ יום ההדרכה של מדריך "חאלו"ם" בהתאמה ליום בו מתקיימים מעגלי השיח במרבית הכיתות
 - שיבוץ מפגשי ההדרכה עם הצוותים השונים בהלימה ליום ההדרכה
 - הקצאת זמן למפגשי הדרכה אישית נוספת לחינוכאים, לצוות הניהול, ליועצת ולרכזים המקצועיים ביום ההדרכה
 - הקצאת זמן מפגש חודשי אחד לפחות של המנהל עם המדריך, ביום ההדרכה של המדריך
 - השתתפות מנהל בית הספר וכל המורים המשתתפים ב"חאלו"ם" בימי עיון ובהשתלמויות
 - מתן ביטוי ל"חאלו"ם" בשגרות הבית ספריות (בטקסים, ימי הורים, ישיבות כלליות וכו')
- למנהל בית הספר תפקיד חשוב בהטמעת "חאלו"ם" ועליו להדגים בגישתו ובהתנהגותו את רוח "חאלו"ם" ולפעול להנחלתה לכלל באי בית הספר. חשיבות רבה יש גם לכל בעלי התפקיד המעורבים בהטמעת "חאלו"ם" בבית הספר לשם הנחלתו לכלל המעגלים החברתיים והלימודיים בבית הספר.

יש לציין, כי כל מורה המשמש כחינוכאי במסגרת "חאלו"ס" מקבל שעתיים בתקן לקיום מעגלי השיח וגמול חינוך בשווי 10%.

כאמור, אחד הדגשים הבולטים בהפעלת "חאלו"ס" הוא פיתוח מקצועי והדרכה של כל המעורבים בהטמעתו בבית הספר. להלן תיאור של תשומות "חאלו"ס" בהיבט זה:

הדרכה ופיתוח מקצועי ב"חאלו"ס"

כניסת "חאלו"ס" לבתי הספר מלווה בפיתוח מקצועי, הנעשה באמצעות הדרכה בבית הספר, קורסים, ימי עיון והשתלמויות.

פיתוח מקצועי

הפיתוח המקצועי ב"חאלו"ס" נעשה במסגרת קורסים וימי עיון, והוא כולל:

1. **פיתוח מקצועי למפקחים ולמנהלים** – השתתפות המפקחים והמנהלים במפגשים בכל מחוז בנפרד ובימי עיון ארציים מטעם האגף לחינוך על-יסודי ובאחריותו, בשיתוף שפ"י ומנהל חברה ונוער
2. **פיתוח מקצועי לרכזי השכבה** כמובילי "חאלו"ס" באמצעות השתלמות
3. **פיתוח מקצועי לחינוכאים**
 - א. במסגרת פיתוח מקצועי בית-ספרי לכלל צוות בית הספר ולחינוכאים בנושא "חאלו"ס"
 - ב. באמצעות שתי השתלמויות

הדרכה

על-פי הנחיות משרד החינוך כל בית ספר המשתתף ב"חאלו"ס" זכאי לחצי יום הדרכה בשבוע או ליום שלם פעם בשבועיים וכד'. המדריכים הם מטעם שפ"י או מנהל חברה ונוער. בחלק קטן מבתי הספר, במסגרת פיילוט, המדריכים הם מורים מובילים מקרב סגלי בתי הספר, שהוכשרו לתפקיד. יש גם בתי ספר המודרכים על-ידי גוף חיצוני – המכון לחינוך דמוקרטי. במקרה זה לא ניתנת הדרכה נוספת מטעם משרד החינוך.

במסגרת ההדרכה ניתנים הכשרה וליווי למנהל ולצוות המוביל בבית הספר ברמה אישית (שיחות אישיות עם מנהל בית הספר וחניכה פרטנית של החינוכאים, היועצת והרכזים המקצועיים), ברמה קבוצתית (הנחיית צוות ההנהלה, מפגשי למידה לצוותי המחנכים ועם חדר המורים) וברמה ארגונית (עזרה ותמיכה בהבניה של תהליכי עבודה, גיבוש יעדים משותפים לקידום "חאלו"ס" ותמיכה בתהליך בראייה מערכתית).

ההדרכה כוללת, בין היתר, פיתוח הידע ודרכי העבודה של צוות החינוכאים, צפייה במפגשי שיח ומישוב, עידוד למידת עמיתים באמצעות צפייה הדדית במפגשי שיח, שיתוף בשאלות, דיון בדילמות ובהצלחות וניתוח מקרים, ועבודת צוות עם שותפי תפקיד בבית הספר.

מטרות ההערכה

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) מלווה את "חאלו"ם על גלגוליו השונים מאז ראשית הדרך בבת-ים. בשנת תשע"ג פרסמה ראמ"ה דוח¹⁰ המציג את עמדות המנהלים בשנים תשע"א-תשע"ב כלפי יישומה, הטמעתה והשלכותיה של התכנית "חינוך אישי". כאמור, התכנית "חינוך אישי הייתה התשתית עליה התבסס פיתוח "חאלו"ם".

המנהלים דיווחו על שביעות רצון גבוהה מהתכנית והציגו עמדות חיוביות כלפי השינויים בבית הספר בעקבות התכנית. עם זאת, על אף מרכזיותם של המנהלים בתהליכים הבית-ספריים, לא הם שמבצעים בפועל את שעות החינוך האישי, ותשובותיהם מייצגות זווית ראייה אחת (במחקרים אלה לא נאספו נתונים ממורים ומתלמידים).

בהתאם לכך ולאור ההבניה המחודשת של "חאלו"ם בשנים תשע"א-תשע"ב והטמעתו בשדה בתשע"ג, עלה הצורך לבחון את "חאלו"ם במתכונת מקיפה ורחבה יותר בהשוואה לעבר.

מטרת ההערכה הייתה לבחון בין היתר את ההיבטים הבאים ב"חאלו"ם:

- יישום "חאלו"ם בבתי הספר – אופני הפעולה של "חאלו"ם ושגרות העבודה בבית הספר
- ההשלכות של "חאלו"ם על באי בית הספר ועל בית הספר בכללותו כפי שהן נתפסות על ידי התלמידים, החינוכאים, המורים המקצועיים והמנהלים.
- שביעות הרצון של המשתתפים מחאלו"ם
- קשיים ביישום חאלו"ם
- עמדות כלפי החלת חאלו"ם במערכת החינוך בשכבת כיתות ט'

מתכונת ההערכה כללה היקף רחב יותר של כלי מחקר ומרואיינים (תלמידים, חינוכאים, מורים מקצועיים, מנהלים, מדריכים ומובילי חאלו"ם) תוך שילוב של שיטות מחקר כמותיות ואיכותניות על פי גישת המחקר בשיטות מעורבות (mixed methods research). השילוב שבין שתי שיטות המחקר מאפשר זיהוי יחסים בין משתנים מרובים מצד אחד והיכרות מפורטת ומעמיקה עם תהליכים שהתרחשו בתכנית מצד אחר¹¹.

המידע שנאסף יוכל לסייע למובילי "חאלו"ם במשרד החינוך ולעוסקים בהטמעתו בשדה להתאימו טוב יותר לצורכי התלמידים, המורים וצוות בית הספר.

שיטה

שלבם בביצוע ההערכה

ההערכה התבצעה בשתי פעימות: בשלב הראשון נאסף מידע באשר לתהליכים המתרחשים בבית הספר בעקבות הטמעת "חאלו"ם. בשלב זה נעשה שימוש בכלים איכותניים. שלב זה התבצע בחודשים מרץ-מאי 2013. בשלב השני נאסף מידע באשר לעמדות הגורמים המעורבים ב"חאלו"ם כלפי ההשפעות הנתפסות

¹⁰ להלן קישור לדוח המציג עמדות מנהלים כלפי "חינוך אישי" בתשע"א ובתשע"ב: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Hinuh_Ishi_2012.htm

¹¹ פרידמן, יי (2005). מדידה והערכה של תכניות חברתיות וחינוכיות. מכון סאלד: ירושלים.

של "חאלו"ם" על המשתתפים ועל הסביבה בהתאם ליעדים, וכן באשר ליישום חאלו"ם, לקשיים ביישום ולהיבטים נוספים. בשלב זה נעשה שימוש בכלים כמותיים ייעודיים, שהועברו במאי-יוני 2013.

הדוח הנוכחי מסכם את הממצאים ואת התובנות שנאספו במהלך השלב הראשון של ביצוע ההערכה – השלב האיכותני. בהמשך יפורסם דוח אינטגרטיבי מלא הכולל מיזוג של הממצאים האיכותניים והכמותיים.

איסוף הנתונים

כאמור, דוח זה מתבסס על נתונים שנאספו בשיטות מחקר איכותניות. הכלים האיכותניים מאפשרים לסייע בהבנת תהליכים ושינויים חברתיים מורכבים המתרחשים במהלך פעולות התערבות וכן להציף סוגיות רגישות שקשה לרדת לעומקן בדרך-כלל באמצעות כלים כמותיים כמו, כיצד נבדקים תופסים את מה שהם עושים או מה הם חושבים כיום על מה שעשו בעבר.

המחקר הנוכחי התבסס על תצפיות וראיונות עומק מובנים למחצה, המאפשרים מחד גיסא לימוד שיטתי של נושאים חשובים ומרכזיים ב"חאלו"ם", ומאידך גיסא בנייה של קטגוריות ומושגים שעלו מהשדה עצמו, תוך פתיחות מרבית לנקודות ולמרכיבים נוספים שהחוקר לא צפה מראש.

11 בתי ספר נדגמו למחקר האיכותני. בכל בית ספר רואיינו אנשי מפתח המעורבים בהטמעת "חאלו"ם" וזאת מתוך רצון ללמוד לעומק ככל האפשר על התרחשותם של תהליכים בית-ספריים, כפי שהם נתפסים בעיני בעלי תפקידים שונים באותו בית ספר. בסה"כ רואיינו במסגרת מחקר זה 38 מרואיינים (ראו פירוט בלוח שלהלן) ונערכו 6 קבוצות מיקוד.

לוח 1: מקורות המידע, כלי המחקר והיקף המרואיינים במחקר האיכותני

מקור המידע	כלים	סה"כ מרואיינים/קבוצות
מנהלים	ראיונות עומק	12 מרואיינים
חינוכאים	ראיונות עומק	12 מרואיינים
מורים מקצועיים שאינם חינוכאים	ראיונות עומק	11 מרואיינים
תלמידים	קבוצות מיקוד/תצפית	4 קבוצות מיקוד (כ- 20 תלמידים בכל קבוצה)
מדריכים	קבוצת מיקוד*	2 קבוצת מיקוד : מדריכי שפ"י ומנהל חברה ונוער (כ- 5 מרואיינים בכל קבוצה)
מובילי "חאלו"ם"	ראיונות	3 ראיונות

ראיונות עומק נערכו עם מנהלי בתי ספר, חינוכאים, מורים מקצועיים (שאינם חינוכאים) ועם מובילי "חאלו"ם" ואנשי מפתח במשרד החינוך. הראיונות עסקו בסוגיות כגון תרומת "חאלו"ם" לתלמידים, למורים, למנהלים וההשלכות על תרבות בית הספר, עוצמות "חאלו"ם" וחולשותיו, ממשק העבודה בין בתי הספר לשאר הגורמים המעורבים וציפיות לקראת העתיד.

קבוצות מיקוד נערכו עם תלמידים ועם מדריכי "חאלו"ם" מטעם הגופים המדריכים השונים (שפ"י ומנהל חברה ונוער). קבוצות המיקוד עם התלמידים עסקו בדינמיקה במפגשי השיח, בהשפעות "חאלו"ם" על דפוסי היחסים בין תלמידים למחנכים, בתהליכים שעוברים התלמידים במסגרת מפגשי השיח, בתחושות התלמידים כלפי "חאלו"ם" ועוד. סך הכול נערכו 4 קבוצות מיקוד עם התלמידים. איסוף הנתונים בקרב התלמידים נעשה בפורמט המשלב בין קבוצת מיקוד לבין תצפית משתתפת: המראיין הגיע לכיתה בעת מפגש שיח, צפה במתרחש בחלק מהשעה, ובחלקה האחר ערך קבוצת מיקוד עם התלמידים.

קבוצות המיקוד עם המדריכים עסקו באופן ההדרכה, ביישום "חאלו"ס" בבית הספר, בהשלכות של "חאלו"ס" על באי בית הספר, בקשיים בהם נתקלו המדריכים בעבודה עם החינוכאים בצורכי המדריכים עצמם ועוד. סך הכל נערכו 2 קבוצות מיקוד עם המדריכים. בלוח שלהלן מפורטים מקורות המידע, כלי המחקר והיקף המרואיינים בשלב המחקר האיכותני:

בחירת בתי הספר למחקר נעשתה מתוך רצון לשקף תמונת מצב בבתי ספר מסוגים שונים: ותק שונה ב"חאלו"ס", דוברי עברית ודוברי ערבית, בפיקוח הממלכתי ובפיקוח הממלכתי-דתי, בתי ספר שש שנתיים וחטיבות ביניים עצמאיות, בתי ספר ממחוזות שונים ובתי ספר המקבלים הדרכה מגופים שונים. עם זאת, אין לראות בבתי הספר שבמחקר "מדגם מייצג".

סך הכל נבדקו 11 בתי ספר המיישמים את "חאלו"ס": שישה בתי ספר דוברי עברית (מתוכם שלושה בפיקוח הממלכתי-דתי) וחמישה דוברי ערבית (מתוכם בית ספר דרוזי אחד), ארבעה בתי ספר המודרכים על ידי שפ"י, חמישה על ידי מנהל חברה ונוער ושני בתי ספר עם הדרכה פנימית.

מתוך 11 בתי ספר שנדגמו למחקר האיכותני בתשעה בתי ספר הונהג "חאלו"ס" בשכבות ז' ו-ח'. בבית ספר אחד הונהג "חאלו"ס" רק בשכבת ז', בשל מצוקת שעות מקצועיות ובבית ספר אחר, בעל תשתית מפותחת וותיקה של חינוך אישי (בת-ים), פעל "חאלו"ס" בשכבות ז'-י"ב.

לוח 2: מאפייני בתי הספר שנדגמו למחקר האיכותני

מס' ב"ס	ותק	מחוז	פיקוח	מגזר שפה	שלב חינוך	מקור הדרכה
1	תשס"ט	תל-אביב	ממלכתי דתי	דוברי עברית	שש שנתי	פנימי
2	תשס"ט	צפון	ממלכתי	דוברי ערבית	חט"ב עצמאית	ח"ן
3	תשס"ט	חיפה	ממלכתי	דוברי ערבית	חט"ב עצמאית	פנימי
4	תש"ע	מרכז	ממלכתי	דוברי ערבית	חט"ב עצמאית	שפ"י
5	תש"ע	מרכז	ממלכתי	דוברי ערבית	חט"ב עצמאית	שפ"י
6	תש"ע	חיפה	ממלכתי	דוברי ערבית (דרוזי)	שש שנתי	ח"ן
7	תש"ע	חיפה	ממלכתי דתי	דוברי ערבית	חט"ב עצמאית	ח"ן
8	תש"ע	ירושלים	ממלכתי דתי	דוברי ערבית	שש שנתי	שפ"י
9	תשע"א	חיפה	ממלכתי	דוברי ערבית	חט"ב עצמאית	ח"ן
10	תשע"ב	מרכז	ממלכתי	דוברי ערבית	חט"ב עצמאית	ח"ן
11	תשע"ב	חיפה	ממלכתי	דוברי ערבית	חט"ב עצמאית	שפ"י

ניתוח הראיונות

במחקר איכותני אין בהכרח הפרדה ברורה בין שלב איסוף הנתונים לבין שלב הניתוח. שאלות המחקר והרציונל עליו מבוססת פעולת ההתערבות מכוונות את איסוף החומר; עיבודו וניתוחו מעלה שאלות, קטגוריות והקשרים חדשים, המובילים לאיסוף חומר נוסף או לבחינה מחודשת של החומר הקיים, וחוזר חלילה¹². התהליך הפרשני הוא מטבעו מעגלי. ניתוח החומר נעשה תוך שימוש בניתוח תוכן חלקי, הן לנוכח הקטגוריות הראשוניות שהוגדרו למחקר והן לנוכח קטגוריות התוכן שעלו מתוך קריאת הראיונות, יומני החוקר והחשיבה המשותפת של צוות המחקר על הממצאים¹³. כך, בדרך של קריאה מרובה חוזרת ונשנית לאור מטרות המחקר, שאלות המחקר והתובנות העולות מהראיונות עצמם, עוצבה המסגרת שבה מוצג ניתוח הממצאים שלהלן.

¹² צבר בן-יהושע, נ' (1995). המחקר האיכותני בהוראה ובלמידה. מודן

¹³ שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת. מחקר איכותני-תאוריה ויישום. תל אביב: רמות

מגבלות המחקר

המחקר האיכותני נוטה להתבסס על ראיונות בלתי מובנים ועל תצפיות כך שהניתוח והדיווח הוא מילולי ופרשני. ההערכה האיכותנית מאפשרת אמנם להסיק מסקנות בדבר מידותיה ופריסתה של תופעה אך אינה מספקת נתונים מדויקים ומייצגים לבחינת הקשר שבין תשומות התכנית ותפוקותיה. כמו כן, המחקר האיכותני מאפשר לעמוד על תופעות שונות ולנתח מבני עומק ותפיסות מורכבות, אולם אין הוא יכול לכמת אותם. הקשר בין התהליכים בתכנית לתוצאות נבחן דרך פרשנות של החמרים שנאספו או שנצפו במשך הזמן¹⁴.

כך, לדוגמה, המחקר הנוכחי עוסק רבות בהשלכות הנתפסות של "חאלו"ם" על באי בית הספר ובקשיים ביישום "חאלו"ם", תוך ניתוח מעמיק שלהם. עם זאת, לא ניתן במסגרת זו לאמוד באיזו מידה השלכות וקשיים אלו שכיחים בקרב כלל המשתתפים ב"חאלו"ם". פער זה מקבל מענה במחקר הכמותי שיוצג, כאמור, בנפרד.

זאת ועוד: המחקר האיכותני אינו מאפשר להכליל תובנות על כלל האוכלוסייה, מכאן שגם אין ביכולתו להצביע על שכיחותם של אפיונים שונים בקרב אוכלוסיות שונות. הבדלים בתפיסות, למשל, בין בתי ספר דוברי עברית לבתי ספר דוברי ערבית, מקבלים כאן ביטוי חלקי בלבד. כך גם אין אפשרות לעמוד על הבדלים לפי מחוזות, פיקוח או מדד טיפוח, או לאמוד אותם. כאמור, סוגיות אלו ימצאו מענה במחקר הכמותי.

ממצאים

להלן יוצגו נושאים, דפוסי פעולה ותובנות כפי שעלו מתוך הניתוח הפרשני של הראיונות וקבוצות המיקוד. כאמור, יש לזכור שהנתונים נאספו באמצעות שיטות מחקר איכותניות ולא ניתן להכליל מן הממצאים על מצבים אחרים.

פרק הממצאים עוסק בשישה היבטים מרכזיים ב"חאלו"ם": סיבות המנהלים להצטרפות ל"חאלו"ם", אופני הפעולה של "חאלו"ם" ושגרות העבודה בבית הספר, השלכות נתפסות של "חאלו"ם" על באי בית הספר, קשיים ביישום "חאלו"ם", שביעות הרצון מ"חאלו"ם" והחלת "חאלו"ם" במערכת החינוך.

פרק הממצאים מתבסס על מגוון מקורות (מנהלים, חינוכאים, מורים מקצועיים, תלמידים, מדריכים ומובילי חאלו"ם) אך מאורגן לפי הקטגוריות הבולטות שעלו מדברי המרואיינים והנושאים עליהם נשאלו. כדי להקל על הקריאה ולא לפגום ברציפותה בכל מקום שמצאנו לנכון צוינו מקורם של הדברים.

ההצטרפות ל"חאלו"ם"

רוב מנהלי בתי הספר סיפרו, כי החליטו להצטרף ל"חאלו"ם" בשל התאמתו ל'אני המאמין' הבית ספרי, או לחילופין, בשל התאמתו ליישום בפועל זה-מכבר של היבטים של חינוך אישי בבית ספרם:

- "הרבה מהחינוך האישי היה לפני הפני התכנית, התכנית מתחברת לנו מאוד, היא הצליחה את התכנית שלנו";

¹⁴ פרידמן, יי (2005). מדידה והערכה של תכניות חברתיות וחינוכיות. מכון סאלד: ירושלים.

- "החינוך האישי נפל לידיו כפרי פסל, זה מאוז מתאים לזוה וזה לא רק צניין של תקציבים";
 - "המסורת של "חאלו"ט" אפשרה לנו להמשיך את הפורמט אחרי עציריית בת יצאה"
- יש שהדגישו כי ראו בצירוף של "חאלו"ט עם "אופק חדש" תזמון/צירוף נכון:
- "חינוך אישי התחיל לפני שנה, לקחתי שנה ללמוד את הנושא כי נכנסנו בדיוק ל'אופק חדש' וזה היה נראה לי שיכול ללכת יחד"
- או שהכירו את "חאלו"ט//שמעו עליו טובות מבתי ספר סמוכים:
- "ידעתי שקייט פרויקט "חאלו"ט" ביושבו סמוך וזה היה בשיא חלוט והתקשרתי לכל האנשים שיכולים לעזור וזה יצא לפועל"
- כך או כך, טענו מרבית המנהלים, כי דאגו לשווק נכון את "חאלו"ט בקרב צוות המורים ולהכינו לקראת השינויים והמהלכים שיחולו בגינו:
- "התחלנו עם הנושא אחרי ביקור רכזת הדרכה בנושא, היא צעדה איתי ישירות הסבירה לי את הנושא ואח"כ היא נתנה הרצאות למחנכים להכין אותם לתכנית ואז החלטנו לרוץ, שיווקתי את זה כ- 'כיתה יש אבא ואמא', לא חד-הורית";
 - "נעשה תהליך הכנה מסודר לחינוך האישי. אני התחלתי עם צוות המחנכים והמדריכה השלימה"

אופני הפעולה של "חאלו"ט" ושגרות העבודה בבית הספר

חלוקת כיתות האם לשתי קבוצות

מנהלים וחינוכאים סיפרו על ההיערכות לקראת "חאלו"ט" – חלוקת כיתות אם לשתי קבוצות וארגון חללים מתאימים. אחדים מן המנהלים סיפרו על שיקוליהם ולבטיהם לגבי האופן בו נכון לחלק את כיתות האם (לפי מגדר, לפי רמה לימודית, לפי בחירת התלמידים). אחרים ספרו על העדפתם לדחות צעד זה עד לאחר תקופת היכרות מסוימת של המחנכים את התלמידים (בפרט בכיתות ז', עם התלמידים החדשים):

- "כיתה ז' הם צדיין לא מכירים את התלמידים אז שמנו שני מחנכים בחודשיים הראשונים במליאה עם כדי להכיר, וטם שהחלוקה תהיה האינרית. אחרי חודשיים המחנכות מחלקות את הכיתה מתוק היכרות עם התלמידים";
- "חלוקת התלמידים נעשית בקפדנות כדי שיהיו קבוצות שוות מבחינת הישגים ומבחינה חברתית, אין בחירה מצד תלמידים. את הם מבקשים אז נצניט להם, אבל זה לא המון";
- "אמרו לתלמידים בואו תתחלקו בנות לשתי קבוצות ובנים לשתי קבוצות והמחנכים עשו הצלחה – קבוצת בנות 'טובות' (התנהגותית) עם בנים 'קשים', וההפך, ויצאנו לדרכ";
- "חלוקת הקבוצות נעשתה לא צפוי הישגים. התלמידים אמרו אחד מול השני בשתי שורות ובחרנו אקראית למחירי מכל שורה. זה מוכיח צדמו נכון"

כל המנהלים הדגישו את הקפדתם הרבה על קיום שיעורי חינוך נפרדים לשתי הקבוצות כשגרת עבודה של החינוכאים, וחלקם הדגישו את הקפדתם על קיום שיעור חינוך משותף לכל הכיתה רק באישורם, או לרגל/סביב אירועים מסוימים:

- "שעות החינוך הן המקביל, השני חדרים. הדבר והאבלנו את המקרים שאתר להם להיות באותו, כי לכאורה זו כיתה אחת. הדברנו את זה כי חשבו לי מאוד שלכל מחנכת יהיה אפשר עם החצי שלה, את רוצים לאחד, זריק אישור";
 - "מחלקים את הכיתה לשתי קבוצות, כל מחנך מקבל חצי כיתה ומפוצל אותם לפי הנחיות של המדריך. פעמיים בשבוע";
 - "פעם כצמתי על כיתה כי המורים לא פיצרו אותם ולא ביקשו אישור שלי והתברר שבאותו יום רק החליפו מקומות ישיבה וזה לא מקובל עלי כי זה חובה לחלק את הכיתות, זה קו אדום";
- כמו-כן הדגישו המנהלים את הוראתם למחנכים, ואת הקפדתם ומאמציהם, לקיים את שיעורי החינוך לשני חצאי הכיתה בחללים נפרדים, על אף הקושי והטרדה, ובזבוז הזמן, שהיו כרוכים בכך בחלק מבתי הספר, כאלה אשר לא נמצאו בהם מספיק כיתות ומקומות פנויים ומתאימים/קבועים
- "חינוך בכיתה כשהכיתה מחולקת לשניים לא נעשה באותו חלל. יש מספיק כיתות" המנהלים ציינו גם את שיתוף הפעולה וההקפדה, בדרך כלל, מצד חינוכאים בעניינים אלה:
 - "פעמיים בשבוע נפרדים לחדר הקבוצות, הם יודעים שכל זה זריק להיות";
- עם זאת, לא מעט חינוכאים ציינו בעניין זה, כי סברו שחויית הכיתה בשלמות גם כן חשובה לתלמידים, וכי מצאו לנכון לאפשרה מדי פעם:
- "אנחנו מתאמות בכל פעם את הפצוליות, כדי שלא יוצר מצב שכל כיתה תקבל משהו אחר ומפעם לפעם אנו מצביעות משהו לכל הכיתה, כי הם אלהים עם את הביחד";
 - "פעם בחודש אנחנו עושים שיח עם כל הכיתה, כדי לא ליצור הפרדה גדולה של שתי כיתות בתוך הכיתה";

קיום שיחות אישיות ומעגלי שיח

- בכל בתי הספר, ללא יוצא מן הכלל, התקיימו – לדברי מנהלים וחינוכאים – הן שיחות אישיות עם תלמידים (לרוב במתכונת של שעתיים בשבוע) והן מעגלי שיח עם חצאי הכיתות (לרוב, גם שעתיים בשבוע), כך שבסך הכל, מומשו ארבע שעות של "חאלו"ים" במרבית בתי הספר שהוערכו:
- "כל התהליכים מתקיימים, לפי הספר. שיח כיתתי בחצאי כיתות, וכל המחנכים מנצלים את השעות הפרטניות";
 - "יש פוזות מותפות אבל זה חריג. הנפרד הם עושים קבוצות שיח ועוד שעתיים ניהול כיתה שנה שיחות פרטניות עם תלמידים או עם מספר תלמידים, תלוי בצורך";
 - "למורים יש שתי שעות פרטניות ושתי שעות חינוך כיתה. מורה יכול לצבור עם תלמיד או כמה תלמידים, וזה לא קבוע, זו מסגרת הצבודה של המחנכים";
- בחלק מבתי הספר נקבעו מראש, לדברי מנהלים וחינוכאים, מועדי השיחות האישיות של החינוכאים עם התלמידים, ובחלק מבתי הספר התקיימו השיחות לפי הצורך:
- "ביקשתי שכל אחד ישלח הזמנה לתלמיד מתי הוא יושב אתו לבד לשיחה. אני רוצה לצבור לא רק לתלמידים קשים אלא לכללם ולמורה זריכה להיות תכנית עם מי הוא נפגש ומתי, לפחות פעם אחת בשנה, תלוי בצרכים";

- "אני צושה תכניות לפעילות אישיות עם תלמידים. אני אומרת להם מראש עם מי אני נפגשת. תואה על הקיר שידעו";
- "לפעמים הם [התלמידים] מקשים בצמחם [המורה] תיקח אותם לשיחה";

תוכן ונושאייהן של השיחות האישיות נסבו בעיקר סביב לימודים (סגנונות למידה אישיים, עידוד מוטיבציה, בניית חוזה אישי והצבת יעדים להישגים), סביב קשיים בבית וסביב נושאים חברתיים והתנהגותיים:

- "בדיאלוגים הפרטניים אני יכולה, למשל, לחזק ילד שחרג מאוד לפני מבחן ולהרטיץ אותו, ואחר-כך, לפני המבחן להיכנס לכיתה, לשים עליו יד ולשאול איך הוא מרגיש";
- "פעם בשבוע יש מפגש, אני משתדלת להכניס שני תלמידים, לא ביחד, ואני מכינה תה, צולה, סוכריות. מתחילים באופן כולל, אני מספרת עליו ומה עברתי והוא מספר לי מה עבר עליו במספחה ועם חברי";
- "מאדירים תקופה של מטרות-כף תלמיד מצביע על מטרות וצוים חוזה אישי: למשל, מטרה לימודית-לכמת אותה (לצלול מ-60 ל-70) ואנחנו צוערים לו והוא מספר איך הוא יספר את זה, או מטרה אישית-מספחתית, לריב עם אחי רק פעמיים בשבוע ולא כל יום, דיאטה-לרדת צד סוף השנה 5 ק"ג, כדורגל-לשים גוף במשחק צד סוף שנה".

מרבית החינוכאים ציינו, כי יצא להם לפגוש לפחות פעם-פעמיים כל תלמיד לשיחה מעמיקה וכי עם תלמידים מסוימים נפגשו כמה פעמים, או ליוו אותם באופן צמוד יותר:

- "יוצא לי לרוב פעם בחודש לפחות שעה לשבת איתי. יש ילדים שמקבלים יותר שיחות כי צריך לכבות שריפות";
- "בהתחלה היו שני מפגשי היכרות שכל תלמיד דובר על עצמו. עם כאלה שהיה צריך יותר, השתדלתי להיפגש עוד, או עם ילד שהמצב שלו היה קשה ובנתי לי תכנית שיקום...";
- "הקפדתי מאוד לפגוש לפחות פעם בחודש ילד לשיחה. זה משהו שלא יכולנו לעשות קודם, טיפולנו רק בהצטיינות. ב"חאלום" אנחנו יודעים שאנחנו חייבים לציור לכולם"

מעגלי השיח על הרכביהם השונים (בחצאי כיתות, בכיתות אם, בקבוצות למידה בתחומי דעת ספציפיים, בצוות המורים, עם הורים) תוארו כשגרה של "חאלום" על-ידי כל המנהלים וברמות הבנייה שונות. תוארו הן מעגלי שיח מובנים (על פי מערכי שיעור/תכנית עבודה, בהתאם לנושאים שנקבעו והוכנו מראש - נושא שנתי, במסגרת החינוך החברתי, וכמובן מטעם הדרכת "חאלום"), והן מעגלי שיח חצי-מובנים, או ספונטאניים (למשל, לבקשת תלמידים), סביב אקטואליה וצרכים נקודתיים:

- "הבסיס שלנו זו תכנית הליבה של המסרד בשעות האלה - למשל, חצי יהודים ודרוזים, ארכיט, סדנאות מנהיגות. כמובן שאנחנו מתחשבים באירועים האקטואליים ובאירועים של החינוך החברתי של בית הספר";
- "אנחנו לוקחים קבוצה של חצי כיתה. מדברים על תכניות אישיות, דרכים להשגת מטרות, איך להתמודד עם קשיים. זו קבוצת שיח מובנה - פתיח של מורה וסיפור או הפצלה, אזורי ראשי שמדברים אותם להיפתח ולדבר";
- "כל מחנך שרואה לנכון להעלות נושא, או שצריך לטפל בנושא, יכול להפסיק שעה מקבוצות לטיפול. המחנך הוא מנהל הכיתה לא צריך מנחי אישור".

מנהלים אחדים סיפרו כי הפכו, או שבכוונתם להפוך, את מעגלי השיח לשגרה רווחת גם בקרב צוות המורים, ולמעשה בקרב כל המעגלים הבית ספריים, כולל הורים:

- "קבצתי עם המדריכה את ההדרכה לכלל חדר המורים. זוהי סדנת דיאלוג. ראיתי איך מורים יצאו ממנה נפוצים. היום מדברים בתוק בי"ס על דיאלוג";
- "מצאתי השיח הכניסו מימד אדיר בי"ס ולפני שנה החלטנו ללמוד את הנושא ולהעביר לכל ביה"ס. זה נימון לי הזדמנות נהדרת, להפיץ את הטכניקה לכל מורי ביה"ס שיצאו את זה בקבוצות שלהם";
- "כל סיוט שלי יש מצאתי שיח בכל ביה"ס, כל מורה מול קבוצת הלימוד, הקבוצות וכד', עם מורים מקצועיים. כל תלמידי ביה"ס מול כל המורים שלהם שלוש פעמים בשנה";
- "[אנו מקיימים] מצאתי שיח עם הורים בצורה חזקה שמציינת להורים אפשרויות לעשות פנאי. שכבת ח' הנהגנו פעילות שבה הורים חווים מצאתי שיח עם ילדי".

חינוכאים דיברו על מעגלי השיח באהדה רבה, פרטו נושאים ודרכים לניהולם והתייחסו לחלקם-תפקידם בהובלתם, כמו עידוד תלמידים להשתתף, התחשבות בקושי של תלמידים להיפתח ושיתוף וגילוי פתיחות מצידם-עצמם:

- "אני אומר להם שלא חייבים לדבר, אבל רצוי, אנחנו מדברים על זה שמה שנאמר נשאר בקבוצה, שמתר ורצוי להתאונן...";
- "בהתחלה קשה להם עם הפתיחות, עם כי לא רציניים, עם כי הילד ואם כי זה בנים, אבל זה הופך להיות מין אוטומט, מסדרים מצד ומחכים לבוקר טוב, מה שלומך ואם בסוף היום סטודנט צניין".

מרביתם הדגישו, כי הבסיס לנושאים למעגלי השיח הוא מפגשי ההדרכה ומערך "חאלו"ם" ותכנית העבודה שהוא מציע:

- "יש תכנית ברורה מתחילת שנת הלימודים. רכז השכבה, היוצרת והרכז החברתי מסכמים מה השכבה צריכה לקבל, איזה ערכים, הישגים, מיצ"ב וכד'";
- "בד"כ יש חומרים שהוכנו לנו מראש, צריך לבוא מוכן לשיעור ולדעת מה התהליך שלו";
- "יש תכנית עבודה. לכל מפגש ושיעור יש נושא מראש, אבל זו לא תורה מסין, אפשר לדבר על דברים אחרים".

ושהנושאים הנידונים במעגלי השיח יחובקי עולם ומקיפים את כל תחומי החיים/העניין של התלמידים:

- "בעקבות עבודת שורשים התעוררו הרבה שאלות ואז מצאתי הזדמנות במצד השיח לדבר איתם על משפחות ועל הסוגים השונים של משפחות...";
- "התכנית שמוערים לא עוזרת בכיתה רציפה, למשל נושאים של בין אדם לחברו, גיל הנצורים, כל דבר שאניין אותם. זה הזמן לצאת מתוכן הלימודים ולדבר עליהם. אנחנו באים לחנך ילדים ולא להכניס רק חומר לתלמידים".

חלקם ציינו, כי הם מקבלים רעיונות לנושאים מעמיתים ומן האינטרנט:

- "כל זמן מתחרה עם פולקות אחרים וזה הצלחה מאוד את המוטיבציה לעשות עוד דברים ולחדש לוקחים רעיונות אחד מהשני. תחרות חובית";
- "יש לי חומרים מהאינטרנט, אין בעיה למצוא, יש אישה לכלל"

יש שהדגישו את התפתחותם-הם ואת יכולותיהם העולות והמתגבשות להמציא ולייצר נושאים ותכנים למעגלי השיח, כהמשך טבעי לחומר הלימוד ומתוך ניסיון וידע עולם שלהם :

- "יש נושאים שאנו מקבלים מהיוצרת של בית הספר, יש אקטואליה ואני אישית מלמדת בין החינוך האישי ובין חומר הלימוד. למשל, אני לוקחת משהו מהחומר הלימודי והופכת אותו לרלוונטי להם, כמו שיש בצרכים שנלמדו בשיעורי תנ"ך במפגשי החינוך האישי. לא צייתי את זה בצורה, לפני שהתחיל החינוך אישי";
- "אני לוקחת דברים ומצדדת אותם שיתאימו לאוכלוסייה ולעם מהחינה דתית צרכית שיתאימו לרוח היה"ס".

רוב החינוכאים דיברו בשבח רעיון 'התהליכים המקבילים' במסגרת "חאלו"ם", כלומר ביתרון ההתנסות החווייתית המקדימה עם הנושאים השונים במסגרת ההדרכה, טרם העברתם לתלמידים :

- "הכי טוב שהיא באה עם תכנית מסוימת ואנחנו מיישמים על עצמנו קודם, מקיימים דיון ונותנים הצרות ומחליטים מה להצביר לכיתה";
- "עושים את התהליכים האלה עם בקבוצות של המורים, זה נפלא ההקבלה של התהליכים, וזה מצויט".

בחירת זוגות המורים

כל המנהלים, ללא יוצא מן הכלל, הדגישו את החשיבות של ציוות נכון ומדויק (לשיטתם) של זוגות החינוכאים ודימו משימה זו לימעה אומנותי וילמלאכת מחשבת, אשר תבעה מהם חשיבה וזמן ניכרים :

- "אני למדתי שבחירת המחנכים לעבודה בלוי היא קריטית להצלחת התכנית. זה ממש לבחור לואות"; "האופן שבו נוצרו הזואות, לו עבודת שדכנות";
- "התחלתי לחלק צמדים וצריק להשקיע בזה ככ הרבה מחשבה. יש בזה המון שיקולים, אסור לשפוט מורים ויש ככ שנה מורים חדשים שאנחנו לא מכירים לצומק וקשה לזוול אותם".
- "השקעתי המון מחשבה בלואות כי לא רציתי ביצוי, בטח בשנה הראשונה, כי זה לתמיד";

שלל הגיונות, שיקולים ועקרונות הנחו את המנהלים במעשה זה. היו מי שיצרו את זוגות החינוכאים על-פי מידת הקרבה המקצועית בין מורים, או על-פי שיתופי פעולה מוצלחים ביניהם בעבר :

- "בחירת לואות המחנכים נעשתה על ידי לפי צמדים יש ביניהם ניסיון קודם או פציולות/תחום דעת משותף, בחרתי לפי היכרות עם האנשים"

או בהתאם לעקרון הדמיון בין סגנונות אישיים ונקודות חוזק :

- "אני מצאתי שככ שהפצרים בין המחנכים קטנים יותר, זה יותר מוצלח. במצבים שבחרתי מחנכת מאוד חזקה עם מחנכת חלשה יותר משאצותית, זה לא עבד כי העבודה בלוי מול הילדים הקצינה את זה, ואז נוצר מתח. אני חשה שהמחנכות צריכות להשלים אחת את השנייה, אבל שיהיה יחסית דמיון מהחינת הכוח. כלאמר הטרואניות באופי אבל הומואניות בכוח"

והיו אלה שהאמינו בהשגת איזון והשלמה בין תכונות ונטיות, דווקא על-ידי הצמדת הפכים זה לזה, בפרט ביחס למשתנים כמו אסרטיביות/שתלטנות, רכות וכד' :

- "צירתי לזוית עם מצוימים. מחנכת חדשה וותיקה, חזקה וחלשה. לזוית שיצוימו זה את זה והרווחנו בלדול. בלדולמה, מחנכת חלשה יחד עם רכזת השכבה. היא מאוד חשה שהחלשה שלה

תגלוט ואני ידעתי שיהיה בסדר כי יש לה מוטיבציה אדירה, אבל היא צריכה ליווי, והליווי היה מאוד נכון מהחנכת השנייה"

- "בחרתי אסטרטגיה, החלטתי שכל מורה הוא ציר אחד וכן, לפי ציר של אסטרטגיה-מוביל, בחרתי את הזלזול-אם אחד אסטרטגיה הוא צריק שמישהו יהיה מביא אותו ואז שמיכיליט יותר מדי קיבלו אסטרטגיה שיוצרו את האיזון ביניהם. שוחחתי איתם ונדקתי האם באמת זה נכון ולא רק בראש שלי"

לצד שיקולים אלה הוזכרו גם התחשבות בוותק ואיזון מגדרי:

- "דאעתי שלא יהיו שני ימים שהם שנה ראשונה אלא אחד ותיק ואחת חדשה";
- "קראנו לזה 'אבר ואישה', השתדלתי לשמור על הנושא המאדרי כמה שניתן, כדי שפגנות יהיה פנל, נוח לדבר על דברים שבהן, למרות שיש יותר מורות אמוריות."

כמחצית מן המנהלים ציינו, כי העדיפו לפעול מבלי לשתף את המורים עצמם בסוד העניין:

- "המורים שאליהם-למה הצמדת דווקא אותם? למה לא בחרת אותי עם מישהו אחר? למחנכים אין בחירה בזלזול";
- "יש לי קריטריונים, היבטים ומחשבה וכן אני בוחר ואני אומר להם שאני לא מחליף"

בעוד מנהלים אחרים ציינו, כי שיתפו את המחנכים המיועדים (ו/או בעלי תפקידים אחרים, כמו הסגן או היועצת) וכי התחשבו בדעתם ובשיקוליהם:

- "בחופש הזמנתי מחנכים ושאלתי מה הם מצדיקים. לרוב אמרו 'אני מוותר לה כי זה מביא יותר', או 'אני מצדיקה ללמד ב-ט', או 'אני יודעת שהתלמידים נקשרו למורה השנייה', 'מה שמקובל עליך מקובל עלי'. השתדלתי ללכת לפי הלך הרוח של הזלזול עם את הסוף השיקול היה שלי"
- "אני יודעת כבר היום מי יהיו החינוכאים בשנה הבאה וזה מאוד עוזר לי מול המורים שמשיכים ומול אלה שלא משיכים. אני מתלבטת בקול רע רק עם היוצרת והסגן שלי"

נטייה טבעית, לדברי המנהלים, היתה להמשיך את עבודת אותם הזוגות מכיתות ז' לכיתות ח' ובכל מקרה, להימנע משינויים בצמדי החינוכאים במשך שנת הלימודים, גם לנוכח חיכוכים:

- "היו מקרים שהיה צריק להחליף, מצמדי לא עבדו פיתוח פנל לפי מה שאני מצפה, ואז הם הוחלפו בשנה אחרי, לא תוק כדי"
- "במקרים שהיו חיכוכים אז ניסו לפשר ולפשר ואחרי השנה מתקנים. אני בעצ רצון מהשידוכים למצט מקרים מוצטים."

מנהלים נטו יותר לשתף מחנכים, ולהיענות לבקשותיהם להמשיך/ להיפרד, לאחר ניסיון עבודה משותף ולקראת שנת הוראה חדשה:

- "הכיוון לשנה הבאה-לתת בחירה למורים. לפנל, פנו אלי מורות שרצות להתחיל יחד ב-ג', לפנל, מורה ותיקה שמסיימת ט' ויודעת שצריכה לרדת ל-ג', ומצאה לצמדה פיתרון לעבוד לצד מורה צעירה ואני מתחשבת בזה"

לרוב, סיפרו המנהלים על הצלחה ניכרת מצידם בבחירת הזוגות, ובשבח ההסתגלות, ההתאמה הדדית, הוויסות והאיזון מצד מורים בעבודה המשותפת:

- "צוות המחנכות היה מדהים. יש שיתוף פעולה מדהים בין מחנכות. כל העשה שלי תחרות בין צעירות וותיקות וכד' הכל התבדה"
- "האווירה טובה. למדו לאהוב ולחלק ביניהן ולפרשן אחת לשנייה. אני חושב שהצלחנו יפה, אפילו שהיה כספוס אחד, פחדנו ממחקי כוח בין הצדדים ולא היה כזה דבר. המורות של הצדדים נהיו חברות עם ביום יום וזה לא פוּעַץ בקשרי המורים."
- "השתיים לא היתה אפילו בקשה אחת של הצברה של מחנכת"

הללו נחשבו בעיניהם לתנאים מקדימים (קריטיים) שאפשרו את הצלחת "חאלו"ם" בבית ספרם:

- "הקשר בין המחנכות חשוב מאוד, הן צוברות על זה קשה, בלי זה אין "חאלו"ם";
- "הצלחת התכנית היא תיאום והרמוניה בין בני הזוג. אם יש, אז הכל ילך כמו שצריך, אחרת זה פיזיציט."

מדבריהם של מרבית החינוכאים שרואיינו (ושל מורים מקצועיים שהתייחסו לעניין) עולה תמונה דומה מאוד לגבי יצירת זוגות החינוכאים; גם הם דברו בשבח החשיבות של הזיווג המתאים וציינו לטובה במקרים רבים את שיקולי הדעת של המנהלים ביצירת הזוגות:

- "המנהל סידר את הזוגות כי הוא מכיר...יש לי שותפה שאנחנו כמו כפפה ידי, מוצלח ברמות. מתאימה מאוד. שתינו מסדרות על אותו על, בלי זה אין "חאלו"ם";
- "למלי הגדול המורה שהוצמדה אלי היתה מצויה ונכנסנו לזה חלק. עד היום חוויתי חינוך אישי עם שלוש מחנכות שונות, ותמיד זה היה בסדר, הבחירה השקולה של המנהל חשובה ביותר"
- "התפקיד של המנהלת מאוד חשוב ביצירת הזוגות. התמונה שאני רואה שהיא הצליחה. היא בחרה כל זוג מדויק. השיקולים שלה מאוד נכונים."

אך, היו גם מנהלים שסיפרו על חיכוכים ואי-התאמות, או על מה שהם כינו 'אי הצלחה בשידוך, כמו בנישואים', ועל הצורך לפרק צמדי מורים:

- "השנה הראשונה היינו צריכים לעשות הרבה מאוד איורור של רגשות של הצוותים בקיץ"
- "היה מקרה אחד קשה שנאלצתי להפסיק באמצע שנה בגלל הפער בין שתי מחנכות שהיה גדול מדי"
- "היו מורות שלא רצו להמשיך ככה"

אופני העבודה בזוגות

את העבודה בזוגות תיארו מרבית המנהלים והחינוכאים כעבודת צוות מתואמת-הדדית מתוך רצון טוב ומתוך הכרה 'נלמדת' ביתרונות השיתוף, בחלוקת תפקידים, בתחרות בונה ובהפריה הדדית:

- "יש קשר נהדר ושיתוף עם המחנכת השנייה. יש שפה משותפת. תמיד מכינות יום לפני מה עושים בשעת חינוך. לא נוצרה תחרות, מסתכלים על הכיתה כאילו היא אחת"
- "אין לי צניין של אלו, אני משתדלת שלא יהיה צניין של על-על, אנחנו ביחד בסופו של דבר, לא ראש קטן"
- "יש תיאום בין המחנכים שיהיה אותו נוסא. יש חפיפה מוחלטת בינו לבני על מה שקורה בכיתה"
- "כשאני נתקלת בקברים טובים אני שולחת עם למורים אחרים."

לא נפקדו מתיאורים אלה 'סיפורי אהבה' והיקשרות בין חינוכאים, ששכללו את שיתוף הפעולה ביניהם להרמוניה ולשילוב מנצח:

- "אחרי ארבע שנים למדתי כמנהל יש חינוכאים עצומים חשבון לציאה לשבתון במצב בין ח' ל-ט'
כדי להישאר בצוות מסוים מתוך מחשבה על שמירת הזכויות"
- "הנה יש לי שותפה יש לנו הרמוניה מלאה. אהבות ומתייחסות. החששות התפוגגו. צוות כמעט
כל דבר יחד ויש לנו כל אחת קבוצה לחוד".

מנהלים ציינו, כי במקצת מזוגות החינוכאים עבד הדפוס של 'תלמידים אלה שלי, ותלמידים אלה שלך' – כלומר, חינוכאי אחראי/מטפל במחצית הכיתה 'שלו' בלבד/בעיקר – בעוד שבחלק מן הזוגות (למעלה ממחצית) עבד הדפוס של 'כל הכיתה היא גם שלי וגם שלך', תוך נשיאה באחריות לכלל תלמידי הכיתה וטיפול משותף בהם ובאירועים הקשורים בהם:

- "יש כאנה שמא סוג של אפולות ויש כאנה שרצו להוביל יחד את הכיתה. יש למדיע של מחנכות
שכל אחת יש את העשירי שלה ורק אותם היא רואה. הן משתפות פעולה, מתכננות ביחד, אבל
כל אחת עם העשירי שלה. מאוד ברור אלה שלי ואלה שלך. ויש מחנכות שבוחרות להסתכל על
הקבוצה יחד. במצב היחיד כל אחת עם שלה אבל הן מטפלות באירועים כיתתיים יחד, אפילו
גישו עם הורים הן יושבות יחד"
- "יש סוגיות של מחנכת אחת נוח יותר לטפל בהן, ואז יש מצב בין הקבוצות, בנות שאצל אחת
שפונות למחנכת השנייה בעציות – זה לא סטרייט, זה מתאים להן ככה".

חינוכאים הדגישו בהקשר זה דווקא את הקריטיות של תיאום הדוק והתכוננות תמידית בצמד (גם כדי לכוון ישוויין במה שמקבלים שני חצאי הכיתות) ושל יכולת כל אחד מן החינוכאים בצמד 'לשים את האגו בצד' ולהתייחס לכלל הכיתה כאל קבוצתו, ולא למחצית שלו בלבד:

- "כשמורים שומרים על פי-פה זה מקשה ומפריע לכל הרציון של שני מחנכים, צריך לוותר על
האזן"
- "אם לאחת יש פנוי אז השנייה בבי"ס, ואז היא לוקחת אחריות. כל אחת מהמחנכות מלמדת את
כל הכיתה במקצוע שלה. אנחנו מתאמות שלא יהיו פצרים בין הקבוצות ואז הילדים מקבלים את
אותו נושא ויועמה ויש שיתוף פעולה. המצרכת מסודרת שכל אחת מלמדת את הכיתה כולה וכל
אחת מכירה את כולם";
- "כל אחת מאיתנו מרשימה שכל הכיתה היא שלה, אנחנו כל אחת אחראית לחצי שלה, אבל כל דבר
מהקטן ועד לגדול רואים כי מחנכת ובה מחנכת".

החשיבות של הללו ליישום מוצלח של "חאלו"ים בולטת בתיאוריהם של החינוכאים, לא רק כהמלצה/תנאי מקדים, אלא גם כמאפיין של מה שקרה בשטח בפועל ואיפשר את ההצלחה:

- "שיתוף פעולה הוא הכרחי – ישנו יחד ותיאמנו כל דבר כי חייבים להעביר את אותו דבר"
- "את לא תאמיני, כשאני מצבירה איך פצילות מסוימת, היא עוצרת, ואם ההיפק נכון"
- "אנחנו מדירים מראש מי מטפל במה. אני נמיד אחראי על קבוצה, אבל אני מתעניין בנוכחות של
אחרים, אנחנו מסבירים להם שמחנות סמכויות אני מחנך של כל הכיתה ומה שהל על הקבוצה
שלי יחול גם על הקבוצה השנייה. חשוב להעביר מסר אחיד. אני זוכר, בפעם הראשונה, שתלמידים
אמרו 'אני לא שייק אליך', והבנו שחייבים להעביר מסר אחיד לכיתה...."

- "תלמי המשימה ופנואל, אנוחנו מחליטות את יחד או לחוד. יש שיתוף בצורה מאוד מרשימת עם המחנכת השנייה. אנוחנו יושבות בשעת שהיה ומתכננות יחד."

הובלת "חאלו"ם" בבית הספר

בחלק מבתי הספר הוקם, לדברי המנהלים והחינוכאים, צוות "חאלו"ם", שכלל את החינוכאים בכל קבוצת גיל ובעלי תפקידים נוספים כמו, רכזות/ת השכבה, רכזות/ת חינוך חברתי, יועצות/ת בית הספר ורכזות/ת "חאלו"ם" (אם מונה כזה). לדברי מנהלים וחינוכאים, פגישות הצוות התקיימו סדיר אחת לשבוע-שבועיים, בהרכבים שונים, כאשר ברובם מילאה יועצת בית הספר תפקיד מרכזי וליוותה את החינוכאים פרטנית ו/או קבוצתית:

- "רכזת "חאלו"ם" מובילה את הפנואל, יחד עם רכזי חינוך חברתי. האחריות של שניהם להביא כלים למחנכים לקידום הפנואל במסגרת שיצורי החינוך. כל זה מתבצע במפגש צוות פעם בשבוע שמשתתפים בו רכזת "חאלו"ם", רכזי חינוך חברתי, וכל המחנכים של השכבה";
- "היוצרים הם שותפים מלאים בישיבות הצוות. בישיבות האלה בונים יחד מצרכים, מתקיים שיתוף תהליכים המתקיימים בכיתות"
- "הכלל שבוע יש ישיבת צוות של כל החינוכאים באותה שבת אף עם היוצרות שמנה את הצוות וזה יש מנהל מטעם שפ". יצירות המנהל נכנסת לצוות"
- "חשוב מאוד לצייין שהיוצרות נפגשת אחת לשבוע/שבועיים עם כל חינוכאי באופן פרטני ויצירות עם שני מחנכים יחד של אותה כיתה. זה מצוין במערכת של ביה"ס. לכל חינוכאית יש עצה במערכת לשיח עם היוצרות. זאת אומרת שהליווי של היוצרות הוא ליווי של כל הצוות וכל של כל חינוכאי הנפרד".

בנוסף להקמת צוות "חאלו"ם" בבית הספר כולם הדגישו את החשיבות של גיוס המנהל כמפתח להצלחת "חאלו"ם", וכגורם משמעותי ביישום "חאלו"ם" בבית הספר:

- "על-פי הוראה של המנהל יקום ויפול דבר, על-פי התפיסה שלו, היכן שהמנהל לא מצויס זה לא צורך"
- "הייתי רוצה שהמטרה/מטרד יפגע את המנהלים יותר. היה מפגש מנהלים לפני שנתיים מאוד משמעותי וכשהמנהל שלי חזר מזה הוא חזר נפגע"
- "אחת המשימות של המדריך היא לציין את המנהל לתהליך, צריך למצוא את הזמן לפגוש אותם בצמתים משמעותיים ולמדוד להם את הדופק"
- "תקשורת מדריך מנהל היא המפתח. כשהיא טובה אנוחנו מחזיקות טוב...."

ההדרכה ב"חאלו"ם"

המדריכים הן בבתי ספר דוברי עברית והן בבתי ספר דוברי ערבית גרפו שבחים לרוב. כל המרואיינים, כפה אחד, שיבחו את המדריכים על סגנונם האישי הנעים ועל מעורבותם הרבה:

- "ההדרכה מדהימה כל שנה יותר ויותר. לא אהבתי שהן התחלפו, אבל מדיעבר כל מדריכה מוסיפה ומביאה פן אחר"
- "המדריכה שלנו מדהימה, היא כבר ממש חלק מהצוות, היא בקשר עם כולנו"

- "המדריכה מאוד מצורבת. נוצר קשר אדיר של שיתוף פעולה ופתיחות. אין תחושה של ביקורת, של מישהו שבא מלמעלה. היא מציבה קשיים והיא מדהימה, ויש לה המון מה להציג"
 - "המדריכה עושה עבודה נפלאה. בקבוצה 26 חינוכאים והם נשארים עד שעה ד-6 בערב בסביבה"
- ועוד יותר מכך - על מקצועיותם ותרומתם:

- "אני חייב לציין שיש לנו מדריכה מצוינת, כרמה גבוהה מאוד, והתגובות שאני מקבל מהמחנכים הן שהיא תורמת רבות"
- "אני מקפץ לציין לטובה את המדריכה שעשתה עבודה מקצועית ויסודית, באה מצוידת, בזמן תמיד, ותרמה רבות להצלחת התכנית."

יש מנהלים וחינוכאים שראו את עיקר תרומתם של המדריכים למימוש הלכה-למעשה של היחידות שלי על ידי מתן הכלים והרעיונות:

- "המדריכה עזרה ונתנה המון כלים לביצוע העבודה בצורה מסודרת"
- "...זה גם בזכות רצינות שיש לה לפעילות וזאת בזכות 'ארגון הכלים'. כי למורים חסרים הבנה וידע איך לעשות את זה"

ויש שטענו כי עיקר התרומה היו העבודה המסודרת והשיטתית:

- "ניתן חומר לפרק זמן מסוים. המדריכה מסבירה, מביאה רצף של דברים, תהליך, כדי לעבור שלה-שלה וליצור אצל התלמיד רצף, כדי שהתהליך יהיה משמעותי"
- "נפגשים אחת לשבוע-שבועיים עם המדריכה, מצפים נקודות לדיון והיא מכינה אותנו לדיון הבא, נותנת לנו את המשנה שלה, עוזרת לנו להישאר במסלול הנכון... בד"כ צפינו משהו כמו שהיא אמרה"

למידת העמיתים במסגרת ההדרכה:

- "יש למידת עצמית, יש מפגש אחת לשבועיים איתה של כל צוות ח', ולומדים זה מזה, את מדובר בהצלחה או למידה מטעויות"
- "זה מקום נהדר למידת עצמית, חלק מהמפגשים היו סדנאות של לימוד מקרה ויוזמים עם המלצות והתמודדות וזה מצוין"

או ההבנה והידע שנרכשו מעצם ההתנסות המקדימה בתהליכים ברמה הצוותית

- "חלק מהידע כאן הוא צניין של זמן, אבל בהחלט של התנסות ברמה צוותית, שאחר-כך יכולה להיות מוצגת לתלמידים"

מתכונת ההדרכה היתה דומה מעבר לבתי הספר – במרביתם הגיעה המדריכה ביום קבוע אחת לשבועיים, בדרך כלל ליום שלם, וחילקה את זמנה בעיקר בין הדרכה אישית לחינוכאים (ולפעמים למנהל) ולהדרכה קבוצתית עם החינוכאים לפי שכבה:

- "כך שבועיים המדריכה באה לבית, חלק מהזמן היא עובדת פרטנית עם המורים על "חאלוט", וחלק מהזמן הוא עובדת באופן קבוצתי"
- "המדריכה עובדת בד"כ עם המורים על תכנית עבודה בתוק הכיתות, מה אפשר לעשות, המורים מציגים לה דוגמאות מה עושים"

- "פעם בשבועיים היא כאן יום מלא - מפעם אישיים עם מחנכות השעות שהייה. גם לי יש מפעם איתה פעם בכמה זמן"

או למשל, בהתאם לוותק החינוכאי ב"חאלו"ם:

- "המדריכה באה פעם בשבועיים, לפעמים היא עובדת לחוד עם מורים חדשים ולחוד עם מורים ותיקים שכבר היו בהדרכה הצבר ויש להם ניסיון"

המדריכה הקדישה זמן גם לצפייה במעגלי שיח בכיתות ולמתן משוב:

- "היא עורכת תצפיות ונותנת משוב. אנחנו צופים איתה בשיעורים וצוים משוב מקצועי"

או להדרכת יועצת/רכוזת בית הספר, כדי שזו בתורה תדריך את החינוכאים. ואומנם, בחלק מבתי הספר בלטו ההדרכה/הנחייה על-ידי היועצת:

- "היוצרת צמחה בתחילת השנה פצילות עם המורים והחינוכאים לשבירת הקרח, הסבירה מה זה "חאלו"ם", מה לעשות, מטרות, פצילות וכד'"
- "פעם בשבוע אנחנו יושבות אצל היוצרת, לפעמים יחוד לפעמים לחוד, תלוי לפי הצורך. הדרכת היוצרת נפלאה והייצור אנחנו מקבלות נפלא"
- "פעם בשבועיים היה מפגש שלי והמחנך השני עם המדריכה, חוץ מזה פעם בשלושה שבועות היתה פגישה שהיוצרת היתה יוזמת לכל המורים והחינוכאים"

ראויות לציון בהקשר זה העדפותיהם השונות של המנהלים השונים – בעוד שמרביתם היו בעד מסירת נושאים ותכנים לחינוכאים על ידי המדריכה, היו מי שרצו לראות את המחנכים 'מתאמצים' יותר ומייצרים את אלה בעצמם, תוך ניצול ההדרכה להעמקה בהובלת תהליכים ולרכישת ידע פסיכו-דידקטי:

- "המורים רצו שהמדריכה תביא להם פצילות אבל זה לא התפקיד שלה. התפקיד שלה הוא יותר לנהל את הדברים נכון, להוביל את המהלך בצדף ולהקנות למחנכים את הידע ואת צורת החשיבה"
- "המדריכה לא צריכה להיות חנות פצילות נידת"

ואומנם, לא מעט חינוכאים טענו בעניין זה, כי הכולונה/חשיפה לנושאים ולתכנים חשובה מאוד בעיניהם, אך גם כי הם למדו ולומדים לפתח בעצמם חומרים, או להתאים חומרים קיימים לצורכיהם, והדגישו את עקומת הלמידה העולה שלהם:

- "עכשיו זה בסדר, אני לא צריכה, הקשר עם המדריכה בטלפון ובמיילים מספיק, כי אני כבר יודעת להגיע לנשאים ולצורך את החומרים המתאימים, אני נהנית לעשות את זה לבד"

העדפה נוספת של מנהלים – הכשרת מורה/איש צוות מתוך בית הספר להדרכת החינוכאים, כדי לאפשר זמינות גבוהה ורציפה של הדרכה:

- "המדריך נמצא פה כל יום, הוא מורה כאן ואנחנו מנצלים אותו כל הזמן"
- "בהתחלה קיבלנו הדרכה מהמשרד ובשלוש שנים אחרונות הכשרנו את היוצרת שלנו והוא מורה בב"ס, שידכתי בין חינוך אישי לאופק לניצול שעות"

כל המנהלים (וחינוכאים רבים) ייחלו לשעות הדרכה נוספות, בבחינת 'כמה שיותר יותר טוב':

- "המדריכה היא אחת הדמויות היותר מקצועיות במרחב כאן והייתי שמח להרחיב את שעותיה. אני אישית מאוד מעריך אותה, היא יכולה לתת ערך מוסף למימוש הלכה למעשה של "חאלוף"ט" בבית הספר, כי היכולת לקדם את ערכי "חאלוף"ט" תלויה בהדרכה"
- "צוות המחנכים מקבל הדרכה זו שנה שנייה ברציפות, אבל כל שעת הדרכה בבית הספר יכולה ליהנות ממנה מברכה. הייתי שמח ביותר לראות את המדריכה אצלנו יום בשבוע, ולא בשבועיים"
- "אני אישית בעד כמה שיותר הדרכה, מזה רק לומדים, אין דבר אחר...."

וכן לאפשרות או להזדמנות שבה יוכלו להחילה על כל צוות המורים:

- "החלטתי שאני רוצה שהיא תעשה מפגש לכל המורות בבי"ס שלי קשר לחאלוף"ט, על חשבון זמנה"
- מקצת המנהלים מימשו זאת, לדבריהם, וחשפו את כל חדר המורים לעקרונות "חאלוף"ט" בכלל, ולמעגלי השיח בפרט:
- "יש לנו כל מיני מצלמי שח בבית הספר, כל הצוות נחשף לזה כבר, עושים את זה בכל מיני הצדמנות"

מנהלים אחדים הביעו רצון עז/משאלה להפוך את המדריכה לחלק מחדר המורים שלהם:

- "אני מוכן להפוך אותה לאיש צוות בבית הספר".
- חלק מן החינוכאים, לעומת זאת, טענו כי על-אף שההדרכה היתה מעולה, הם שבעו ומרגישים בקיאים-דיים:
- "בשתיים הראשונות לא יכולנו בלי הדרכה, היום כל המחנכות קיבלו הדרכה והיום אנחנו פחות צריכות את זה. אנחנו כבר יודעות מה לעשות, ותיקות"
 - "השנה לבית ח' אין הדרכה, אני קיבלתי ב-ז' וב-ח', השנה שצברה, ואם הייתי השנה שוב מקבלת הדרכה, זה היה קצת מצבון, לא משנה אם המדריכה אחרת או מאוד טובה, אלא הרציון שהוא אותו רציון"
 - "ההדרכה מצולפת, אבל אני לא צריכה יותר";

המדריכים, מצידם, ציינו במיוחד את התרומה שתרמו סדירות וקביעות מפגשי ההדרכה ואת תחושתם כי בחלק מבתי הספר אכן נוצר מרחב מוגדר בסדר היום הבית ספרי לפיתוח עקרונות חאלוף"ט:

- "הדבר המשמעותי בעיני כרצף הוא, שנוצר דפוס קבוע של מפגשים במערכת, כל שבועיים עם המחנכים, יש לו היבטים חינוכיים וצבירה של קבוצה. המרחב הזה בעיני יש לו השלכות על התלמידים. אתה נפגש עמה וחצי עם כל המחנכים ובעיני יש לזה השפעה איכותית מאוד"
- "יש תצפית על מצלמי שח בכיתה ואח"כ נותנים משו למורה. מאוד חשוב שנוצר אמון ודיבור, ושזה הפך לדפוס קבוע, זה מאוד משמעותי";
- "בביה"ס שלי אנחנו עובדים בצורה מסודרת. הכול ברור לכולל. יש חוברת שהחינוכאי כותב בה, יש לו רישום של התלמידים, מה הם עושים, שיחות אישיות. הכול מתועד, יש לזה מקום ברור".

כמו כן, הם תיארו את מרכזיותם של 'אפקט המניפה' ושל ההתרחשות המקבילה של תהליכים במעגלים הבית ספריים השונים:

- "כל כמה מורשה את זה לרמה מתחתיה, כמו אפקט הפרפר...."
- "זה לא תהליך של תשומה ותפוקה וזהו. אלו הם תהליכים מקבילים, מין שרשרת"

והוסיפו על-כך את תחושתם כי מפגשיהם עם בעלי תפקידים שונים בבית הספר (המנהל, היועצת, ורכזי שכבה וחברה) תרמו לחיבור ביניהם ומכוונים אותם לשפה ולמטרות משותפות:

- "התכנית מאפשרת לביה"ס להתמקצצ בחיבורים של כל מה שיש בביה"ס, חיבור בין כולל מתוק ראית התלמיד במוקד, כשכוללנו מדברים אותה שפה, שבונה אינו שהיא תרבות, תרבות ארזנית שיוצרת בסיס מנותץ וכולל מכוונת ליצרים של חינוך אישי וזה מאפשר סינכרון בין כולל וטס אילט מאביט"
- "יש אפשרות לשיח אחר, שמאפשר לראות באחר כתובת: מורה-תלמיד, מורה-מנהל..."
- "התהליך הוא עט המנהל + יוצרת + רכז חברתי + רכז שכבה + רכזי מקצוע, כל פעט מישהו אחר";

חלקם סיפרו על השקעתם בהדרכה, בשיפור הקשר והתקשורת של מחנכים עם הורים ועל כוונה לשתף הורים בשיח הבית ספרי:

- "בהדרכה שלי יצרנו בביה"ס ימי הורים שונים. חודש חודשיים לפני יוט הורים יושבים ביחד וחושבים איך יראה יוט הורים - תוכן, איך יהיו הילדים... זה משהו שקיבל משמעות מאוד צמוקה בביה"ס"

הבדלים בין בתי ספר דוברי עברית לבתי ספר דוברי ערבית ביישום "חאלו"ס"

ראוי להצביע על כמה הבדלים שנצפו ביישום "חאלו"ס" בין בתי ספר דוברי עברית לערבית: בבתי ספר דוברי ערבית סיפרו יותר מנהלים וחינוכאים על חששות והתנגדויות עם ההצטרפות ל"חאלו"ס", הן בקרב הצוותים הבית ספריים והן בקרב ההורים:

- "היתה התנגדות, מלחמה צולמית. המורים לא רצו, למשל, לצעות ביקורי בית"
 - "בהתחלה כשעצו, היו קצת בהלם, וחלק ממש התנגדו, במיוחד המורים הוותיקים"
- עם זאת, בבתי ספר אלה צוין יותר מאשר בבתי ספר אחרים, איתור מוקדם ומהיר של בעיות תלמידים (הן לימודיות, אך בעיקר חברתיות ומשפחתיות) תודות למגע הקרוב והאישי:
- "יש לי שעות פרטניות, שט זיליתי דברים שתלמידים לא מספרים מול כולל, וזה עלה בשעות הפרטיות. ללא חינוך אישי קשה להגיע לכל תלמיד. עכשיו יש לנו את הזמן בצורה מדהימה"
 - "תלמיד יש לו נפילה במקצוע מסוים חוקרים אותו לצומק - חברתי, בניה בבית, קושי בחומר.... אלמלא היו שני מתחבים, שני שיצורי חינוך לא היינו מצליחים";

זאת ועוד, נדמה, כי מנהלי בתי ספר דוברי ערבית ייחסו חשיבות רבה מאוד ליכנונות' הזיווג בין חינוכאים על-פי רציונל מוצק/משכנע:

- "חלק מהמפתח להצלחת תכנית כזו זה הציתוי הנכון והכנת הצוות וכמובן הזיווג הנכון. צריך להכיר טוב את הצוות ויש כל כך הרבה שיקולי דעת ואט זה לא מתאים זה פולט מאוד"

ונטו לזווג את הזיווגים עצמם ולבדם; עוד נוצר הרושם, כי בבתי הספר דוברי ערבית יישום/ניהול "חאלו"ס" היה מוקפד יותר לפי הנחיות "חאלו"ס" וכי מעורבות המנהלים בו היתה גבוהה, תוך תביעה מצידם לייצעם על החלטות ושינויים, גם נקודתיים:

- "ההולדה של המנהלת בתכנית חסוה מאד. היא מאמינה בזה, כל הזמן שאף ואתצנינת מה קורה. אט היא רואה שיש בציב הזולת היא אתצרת ואתצנינת מה קורה. יש לה להט לדבר. היא מכדת את "חאלו"ט", היא חדרת מוטיביזיה ורצון לשינוי וזה משרה על כולנו אווירה כזו"

רק בבתי הספר דוברי הערבית תיארנו מנהלים וחינוכאים ביקורי בית, ואת תרומתם של הביקורים להכרת התלמידים ולקשר עם ההורים:

- "כמוכן שצוים ביקורי בית, אני לא יכול להרטי את היד יותר מאשר בסביבה של"
- "הנה מתחילה ביקורי בית אצל תלמידי, זה חלק מהתקנון של צבדת המחנק. היכרות מצמיקה על התלמיד היא תנאי הכרחי לקיום דיאלוג משמעותי צמו"

ובבתי ספר אלה במיוחד הודגש השיפור בקשר עם הורים:

- "צט ההורים יש קשר יותר הדוק, ביקורי בית, שיחות, שיחות בטלפון. זה מאד מרטי את ההורים. הט מנה מרטי. כתאם נותני משמעות..."

לסיכום, הממצאים מלמדים, כי לרוב יושמו כראוי עקרונות "חאלו"ם" בבתי הספר שנבדקו, שעיקריו, חלוקת כיתות אם לשתי קבוצות ומינוי חינוכאי לכל קבוצה, קיום שיחות אישיות עם תלמידים ומעגלי שיח עם חצאי הכיתות, ארגון חללים מתאימים לפעילויות חאלו"ם, הקמת צוות חאלו"ם וקיום מפגשים סדירים של הצוות, וקיום מתכונת הדרכה (אישית וקבוצתית) סדירה.

השלכות נתפסות של "חאלו"ם"

כל המרואיינים – מנהלים, חינוכאים, מורים מקצועיים, תלמידים ומדריכים – טענו כי השפעות "חאלו"ם" ניכרות על כל באי בית הספר (במידה כזאת או אחרת): על התלמידים, על החינוכאים, על המורים המקצועיים, ועל המנהלים, ובכל המישורים כמו, האקלים הבית ספרי, הקשר עם ההורים, תרבות העבודה בבית הספר ועוד. זאת ועוד נראה שבאשר להשפעותיו של "חאלו"ם", רב הדמיון בין **בתי ספר דוברי עברית לבין בתי ספר דוברי ערבית**: ההשפעות המיטיבות, לסוגיהן, בולטות בשני מגזרי השפה, התהליכים שעובר בית ספר במסגרת "חאלו"ם" חלים בשניהם (גם אם התהליכים של היפתחות וחשיפה בהם איטיים יותר בבתי ספר דוברי הערבית) והעמדות החיוביות והאוהדות משותפות ממש לכולם.

השלכות נתפסות על התלמידים

שיפור איכות הקשר והיחסים בין מורים לתלמידים

ההשפעה הבולטת והישירה ביותר של "חאלו"ם" – על פי מנהלים, חינוכאים, מורים מקצועיים ומדריכים – היא על טיב הקשר והיחסים (כמות ואיכות) בין המורים לתלמידים. לדברי המרואיינים היחסים בין המורים לתלמידים הפכו לקרובים ופתוחים והשליכו לטובה על מידת האמון של התלמידים במוריהם, על המוטיבציה של התלמידים לפנות למורים ולשתפם בבעיות ובקשיים, ועל תפיסת המורים כיכתובת לפניות בנושאים שונים. כל זאת נעשה תוך זמינות ופניות של המחנכים מצד אחד ומקצועיות רבה יותר בהתמודדותם עם תלמידים מצד אחר:

- "יש לתלמיד כתובת לאן לפנות. יותר זמן איכות. המורה נמצא כאן המון זמן, ולתלמיד יש אופן קשבת";
- "הט ראו יש כמה עצמים שהמורה עצרה לתלמידים אחרים ואז הט טט רוצים עצרה. הט רואים יש אפקט, תוצאות"
- "רשית נדמה לי יש שנוי. הט מרשימים נוח יותר כי אט אני לא נמצאת יש להט עוד כתובת.... התלמידים טט למדו למי לפנות באיזו בעיה כי יודעים מה כל אחת תמיד"
- "הילדים מרשימים יש להט עוד אימא ביי"ס הט אמרו לי את זה פעם".

בעיות נפתרו במהירות וביעילות רבה יותר, היוועצות וייעוץ זכו ליותר השגרה :

- "היום הרבה תלמידים מתקשרים יותר הביתה, ובהפסקות באים יותר"
- "התחום הייצוצי נכנס צמוק יותר, כי טט מחנק אחד לכיתה גדולה, הייתי מטיצ אולי טט 3-4 מקרים ליוצרת, טכסיו מתקצר הזמן טט כמה שאני מטיצ, ד-8 מקרים טט יוצר.....".

גם תלמידים בקבוצות המיקוד דיברו בעיקר על שיפור ביחסים – על תחושת קרבה גבוהה יותר למחנכים :

- "הקשר מאוד טוב, דבר שלא היה לי ביי"ס אחר"
- "יותר קרובים למורים ויותר כילי להיות טט המורים, טט טט המורים המקצועיים וטט טט המחנכים. יש שנוי ביחסים טט המורים המקצועיים. אני מתחברת בעיקר לצי. אני אפנה אליה תמיד"

על יותר פנייה לעזרה והיעזרות אמיתית :

- "יותר קשר טט המורה, להתחבר יותר למורה, אני יותר פונה אליה בעצות בלימודים. וקיבלתי מצנה";
- "חינוך אישי זה כילי, זה הרבה יותר יחס לכל תלמיד בנפרד. זה לא שמורה צריכה להשתלט על ארבעים תלמידים. זה שתמיד אני יודעת שיהיה מי שיקשיב לי. המורה יודעת עלי כל, כי יש לי בבית תקופות לא קלות והיא תמיד מקשיבה. זה יש שתי מחנכות אני תמיד יכולה לבחור טט מי נוח לי לדבר. אט יש דברים מסוימים שאני צריכה מהשנייה אני פונה אליה אבל בד"כ אני פונה לחינוכאית שלי. נראה לי טט אט היא לא היתה שלי הייתי מדברת איתה"

ועל פתרון מהיר לבעיותיהם :

- "זה טוב כי המחנכת שולטת יותר בילדים ופותרים בעיות יותר במהירות"
- "אט אחת ממנהלות הכיתה לא נמצאת, הבעיה היתה נפתרת אחרי הרבה זמן וטכסיו זה מהר. הן שתי מנהלות ופותרות את הבעיות של התלמידים, טט שתי מחנכות בכיתה מונעות מבעיות להתפרץ"

שיפור נתפס בהיבטים רגשיים, התנהגותיים וחברתיים בחיי התלמידים

השפעות נתפסות מיטיבות על תלמידים ניכרו גם במישורים הרגשי, ההתנהגותי והחברתי: הפניות, האוזן הקשבת, ההתעניינות המעמיקה והדאגה והמעקב לשלום התלמיד, כמו גם מתן מקום ובמה לייחודיות של כל תלמיד ותלמיד, לנקודות חוזק אישיות ולביטוי אישי של תלמידים, ולטיפוחם, מפנים, לדברי מרואיינים, אנרגיות ומשאבים פנימיים של התלמידים ללימודים :

- "לתלמידים יש מישהו שפנוי עבורם רשית ויש לכך השלכות מדהימות"

- "זה יושב ביצוקר על הנושא החברתי/רשמי, שכל ילד ב-5 ימצא את מקומו החברתי והנחו. יש קשר הדוק בין זה להישגים לימודיים. ילד שלא מצא את עצמו חברתית סביר שהישגים הלימודיים יהיו נמוכים. זה מקרין על הלימודים, על הביצוע הרצון שלהם"

מחזקים את דימויים וביטחונם העצמי:

- "ילדים מביצים כשהם לא יודעים בכלל להקשיב זה לזה, הם לא יודעים לחלוק ולדבר, מתביישים ומפחדים לדבר. הם מביצים למצב שהם מוכנים להיחשף קצת, מקבלים המון ביטחון מהחברים, למרות שהתחלה היו צחקוקים אבל הבינו שזה לא במקום"
- "מדי פעם אני עושה ארוחות בוקר ולפעמים יש תלמיד שמעביר שיצור. זה מפתח דאווה יחידה וביטחון עצמי";
- "זה דורש שלתלמיד טוב בבי"ס וכיף לו לבוא לפה. הוא מרגיש שמאמינים בו"

ומצמצמים התנהגויות לא רצויות, כמו, איחורים, זלזול בציוד, אלימות וכדו':

- "זה יספר אפילו את התנהגות התלמידים. הדישה האישית לתלמידים משפרת את התלמיד מהר מאוד - 'אני נתתי לך מילה ואני אצמד במילה באלף שאני אוהב את המחנכת שלי'"
- "ברצף שתלמיד מביא לידי ביטוי את נקודות החוזק שלו, כתוצאה מתהליך שמישהו מוכר ראה ואיפשר, זה מקרין על ההתנהגות היומיומית שלו בבית הספר, נוכחות יותר טובה, ההרגשה שלו שבי"ס מאפשר לו, אז הוא יביע יותר, פחות זלזול בחברים, ישמור יותר על ציוד ויהיה לו אכפת";
- "השנה, לצומת שנה שצברה, יש פחות איחורים. 3% מהתלמידים מאחרים. התכנית מיטיבה עם תלמידים בזה שתמיד יש להם כתובת, תמיד יש מחנך בסביבה שיכול לעזור להם וזה לא היה קודם לפני התכנית ו'אופק חדש'. תמיד יש לתלמיד כתובת";
- "יש ירידה ברמת האיחורים מתחילת השנה ובטח שנה קשור לחינוך אישי"

תלמידים דיברו על פתיחות, שיתוף, הכלה ועליית האמון באחרים:

- "אם הילדים הכי סגורים בכיתה נפתחים במצגתי השית. זה גם תלוי מאוד במחנכת. המחנכת שלי אפשר לדבר איתה על הכל"
- "בקבוצה של ארבעים לא היו נפתחים. יותר נוח לשתף בקבוצה קטנה, אני שמחה שיש לי הלבנות...זה יותר נוח לשתף ואתה לומד עוד קצת על אחרים והמורה, איך היא כפן אדם אישי ולא רק מורה"
- "אם יש לי משהו חשוב אני מדברת באופן אישי. אם הנושא מאוד פרטי אז לא אדבר אל מול כולם, אלא רק למחנכת אישית. אני מרגישה ביטחון גם מול הקבוצה, דבר שלא הרגשתי בבי"ס אחר"

ועל מחויבות ואכפתיות חברתית:

- "בכיתה שלנו צולרים אחד לשני בעצמות, זה משהו שנוצר בזכות החינוך האישי"
- "זה פיתח אהבה אחד בשני. זה יוצר שיתוף ביננו, הקשר שלהם אחד לשני יותר קרוב ואכפתי".

מרביתם טענו כי חוו למידה עצמית ומודעות גוברת להתנהלותם-הם ולהתנהגותם של אחרים:

- "מרגישים יותר חופש להגיד מה שצריך. לתת יותר כבוד לחברים, המחנכת הסבירה לנו שקשה להיות מורים להרבה תלמידים שצוים רצף מול מורה אחד, ואנחנו יותר מתחשבים. קודם לא חשבתי על זה"

- "יותר טוב לשתף אחד את השני. לדוגמה היתה לי בציה בתחילת שנה, הסבירו לי והפנתי יותר למה זה קורה לי וצביון המצב יותר טוב".

מורים מקצועיים הוסיפו גם את מה שבעיניהם ניכר כתרומה משמעותית של "חאלו" לשכתב ז', בהשוואה לשנים קודמות כמו, תהליכי גיבוש חברתיים מהירים ולמידות חברתית:

- "אני רואה למשל ג'ז' תלמידי חדש. יש התחברות חברתית מהירה יותר בין התלמידים. הם מכירים אחד את השני יותר מהר. מבחינת יחס לילומדים הם יותר. גם אין לי את התלמידים שנושאים, יש תלמידי חדשים אבל הם לא נושאים".
- "מבחינת הישגים אני לא יודע צדין להציג. אבל יחסית לכיתה זו מרשימים יש אוירה יותר טובה מרשימים יותר אסופים, יותר ביטחון..."

ואת היתרון שראו במעגל האינטימי שנוצר בכל מחצית כיתה לנוכח תחלופה גבוהה במורים המלמדים:

- "הילדים מרשימים שהם שייכים למעשה קטנה וטוב יש להם מצלף אינטימי משהם כי כל שעה הם מחליפים את המורים"

העלאת המוטיבציה ללמידה ושיפור בהישגים

פועל יוצא מיידי ומצטבר זה של מצב משופר ביחסים בין המורים לתלמידים היתרגם, לדברי המרואיינים (מנהלים, חינוכאים, ומורים מקצועיים), הן לרגיעה ולתחושת ימוחזקות, וביטחון בקרב התלמידים והן לעליית המוטיבציה ללמידה ולרכישת דפוסי התנהגות ולמידה יעילים יותר באווירה, שניכר שהיא מעודדת בתלמידים מאמץ, מחויבות והתמדה:

- "הם רגועים יותר, יודעים יש להם גם צלף מי לסימוק ולפנות, אז לא כל דבר מתבטא בהתנהגות חריגה, וזה אפילו מוריד את רמת האלימות. כי כשיש דמות של מחנק שהוא פתוח לתלמידי, זה מסדר לתלמידי יש אפשרויות אחרות, חוץ מלהציג באופן לא מתאים לכיתה"
- "צבם הצופה יש להם דמות קשובה במלוא המובן, אורחת להם לתחושת שייכות, ומי שמרשימים שייך יניח יותר פירות ממי שלא מרשימים מספיק שייך"
- "כשתלמיד מרשימים טוב, לו, מקשיבים לו, שנותנים לו מצנה לביעות, הרצון שלו צולה. אני מדבר על זה מתוק פרספקטיבה של השוואה בין שני דורות"
- "מבחינת הישגים, בגלל שאוהבים את המחנכת והיא מבקשת מהם להשתפר אז הם מקימים, ואפילו הנמוכים מנסים לעלות בכל סמסטר. כל האווירה הזו מצודדת את התלמידי להשקיע, ללמוד, להשתפר"

כל זאת התבטא גם בשיפור בהישגים הלימודיים:

- "בימיו שציינו יש הבדל כל כך ברור באחוז הסיפור בהשוואה לשנים קודמות. בהשוואת המיפוי של שנה שעברה לזו שלפניה, מצאנו הבדלים מהותיים בסיפור הישגים. לנן בניתוח התוצאות היה ברור שזה "חאלו"ט";
- "הפכנו להיות מאדום למצלף הממוצע הארצי! אין לי ספק שזה מצלף את ההישגים תודות לאווירה ולאקלים שנצרכו בכיתה, מכיוון שאנחנו פותרים יותר בעיות ראשיות אצל התלמידי".

כעדויות קשיחות לכך מובאים הישגי מיצ"ב גבוהים יותר (בלט בבית ספר שבו "חאלו"ס מונהג רק בשכתב ז')::

- "אחוז השיפור של שכבה ממוצעת בשנה הוא בסביבות 10%, ואילו בשכבה ז' - 25% בסוף שנה. זו שכבה שאחוז השיפור בה נמוך יותר כי לוקח ליילדים יותר זמן להתאפש, הכף נר להם ובדר"כ ג-ז' יש ירידה. כלאמר שנה היה מאוד משמעותי".

גם התלמידים בחלקם 'התגאו' כי הישגיהם הלימודיים עלו בעקבות "חאלו"ם":

- "הצלחת היצרים שהצבנו, גם עם ההורים, שיפרתי את הציון שלי במתמטיקה, זה הכי חשוב לוי";
- "ההישגים שלי בכמה מקצועות ממש עלו, וגם של עוד חבר שלי".

הטמעת ערכי "חאלו"ם" בחיי התלמידים

לצד אלה, יותר ויותר תלמידים מבטאים התנהגויות שמשקפות למידה והטמעה של תהליכים שעברו/חלקו במסגרת "חאלו"ם", כמו שיתוף, ניהוג עצמי, עמידה ביעדים, מנהיגות והובלה, עמידה בפני קהל וכד':

- "רציתי - ילדים יותר פתוחים. לומדים להתייחס יותר בכבוד לחברים. השיתוף, השיתוף, הם יותר פתוחים, הם מקשיבים, שנה מאוד חשובה. הם לא הקשיבו אף פעם"
- "הם יודעים את הכללים, יש יותר בטחון לדבר. היחסים עם המחנכת, תחושה יש עם מי לדבר, הילדים יותר פונים למורים. אלה דברים שחלפו. הם מוכנים יותר לצורת הדיבור הזו עם המורים ובניגוד לבין עצמם"
- "רציתי איתם את הפעילות של המנחה המתחלף, כאשר כל ילד הנחה שתי דקות לפי נושא שבה, וראיתי ממש את הכלים שהם לקחו ממני"

חינוכאים הדגישו במיוחד את הקלות הרבה יותר, יחסית, שבה נקלטים מסרים על-ידי תלמידים בקבוצה קטנה, ואת הקרבה שתלמידים חשים ומבטאים כלפיהם:

- "כשאני צריך להעביר סדנה ל-40 תלמידים, זה לא יצאוד. בקבוצה קטנה הסדנה יותר יעילה והמסר צובר הרבה יותר מהר לתלמידים"
- "הילדים צוברים תהליך שתצנן לראותו, איך הם מתפתחים, זה ממש אותו תהליך שצברתי בקורס אימון אישי, כל הישיבה באמצע השיתוף, הנאישות שלי לילדים, הקרבה שלי. הם משתפים אותי בכל-כך הרבה דברים"

כמו גם היפתחות ופתיחות ופיתוח אמון ודיסקרטיות:

- "הם יושבים מולנו אחד אחד ויכולים להגיד הכל, גם סכירות נפתחת עם הזמן"
- "זה פותח את הילדים והם מפתחים שיחה שבאמת לא ציפיתי. הם מדברים ונפתחים. היו ילדים שהגישו איתי לשיחות אינטימיות מאוד"
- "בקבוצה קטנה סומכים יותר אחד על השני ואין חשש שיגידו את זה אח"כ בבי"ס"
- "תלמידים רוצים עצרה והם מקבלים אותה. באים ושואלים מתי אני פנויה"

תלמידים ציינו כי קיבלו כלים:

- "נותנים לנו את כל הכלים כדי להצליח, כדי שנוכל לשבת וללמוד. מלא ילדים עשו סינוי לימודי והתנהגותי משנה שצברה לשנה הזו";
- "המחנכת הסבירה לנו איך להתכונן למבחנים ולצעות סדר יותר טוב וזה תרם לי"

כי למדו להציב יעדים ומטרות מוגדרים ולעמוד בהם:

- "מדברים על הצבת מטרות והדרך שכל אחד עושה. זה יותר קל שיש לך מטרה אחת"
- "הייתי ממליצה לילדים אחריהם גם להיות "חאלו"ם". מרטיסה שקיבלתי כליט לצתיך כמו להציה מטרה"
- "אני לא אוהבת לשבת וללמוד ודיברנו על זה בקבוצה. אז היא אמרה שאקח מקצוע שקל לי יותר בו ואז לשבת בו ולראות שזה מצליח ואז להוסיף עוד מקצוע וככה הלאה ואני עושה את זה וזה מצליח"

השלכות נתפסות על החינוכאים

הידוק הקשר של המחנכים עם התלמידים

השפעות ניכרות-עד-דרמטיות ל"חאלו"ם" מתוארות ביחס למורים/מחנכים שנעשו חינוכאים. הדגש בתיאורים אלה, על ידי מרבית המנהלים והמחנכים, מושם על 'ההגעה לכולם', על המגע הקרוב עם כל התלמידים ועל ההזדמנות, שיצר "חאלו"ם" למימוש הלכה למעשה של הייעוד המקצועי החינוכי של המורים ולהוצאה לפועל של היבטים קריטיים בעבודת ההוראה וביחסי מורה-תלמיד:

- "הכי ייחודי שלכל מחנך יש עד 15 תלמידים, שמצליחים להגיע לתלמידים בצבדית צומק. בצבר לשל אי אפשר היה להגיע לביקורי בית. היום בוודאות כל מחנך מגיע לביקורי בית ורואה אישית כל תלמיד, מה הרקע שלו הוא חי וההבנה יותר מצמיחה ויוצרת קשר מאוד חזק בין המחנך לילד"
- "בצבדית עם קבוצה קטנה אני מגיע מהר מאוד, עם תחילת השנה, לכל תלמיד בקבוצה שלי. את בצבר לקח לי חודש להכיר תלמיד, אז עכשיו יש לי כבר היכרות יסודית אחרי שבוציית ואני חוסק הרבה זמן"
- "יש קשר יותר מאשר סתם. יש יותר טלפונים, זה יותר מקשר רגיל... נוצרה פתיחות עם התלמידים ברמה שלא ידעתי קודם"
- "יש עצות פרטניות והמורה מצליחה לעצת ולהגיע לילדים לא רק כדי לכתוב שריפות אלא כדי להיות עם ולהקשיב"

יתר-על-כן, חזר ונשנה בהקשר זה, במיוחד על-ידי מנהלים וחינוכאים, רעיון החילוף/ה'גאולה' – "חאלו"ם" כמשחרר מחנכים מתסכול מתמשך, שנבע מ"אי-הגעה לתלמידים":

- "מחנכות חשו תסכול וקושי בכיתות צמוסות... ישנן מחנכות שהמסגרת הקטנה מאפשרת להן לתת את הנשמה"
- "מה שעשה חינוך האישי למורה אחת, מורה ותיקה, זה שהיא פתאום נהנית. הילדים לא התחברו אליה, היא איבדה את האמון בצממה באינה שלב ולא הצלחנו לשיט את האצבע על הבציה. וזה היה נורא מתסכל, והיא אישה מדהימה. נתתי לה חינוך אישי ומחנכת מאוד חזקה לידה, שהן בקשרים מאוד טובים, ומאז היא אחת המחנכות הכי אהובות, יש לה קשר מדהים עם הילדים, היא מאוהבת לילדים. יש אנשים שמתפקדים טוב יותר במספרים קטנים יותר. יש לה נשמה ואי אפשר לתת כל כך הרבה נשמה לארבעים ילדים. וכאן ירד האסימון..."
- "אחרי חודש חודשיים שהתרגלתי – אין על זה, זה קסם!. הקשר שנוצר ביני לתלמידים, הקשר האישי, הישיבה המשותפת, הדברים שאלו..."

- "זה נותן יותר כוח מאשר לוקח. אני מאושרת. קודם כל מהשקפות עם הצד מחנכת, מהיחס האישי לתלמידים, מזה שאני יכולה להתפנות לתלמידים ולא להיות רדופה על-ידי זה שבססתי משהו"

מגמות אלו בנוגע להשפעות "חאלו" על המתרחש בבית הספר זכו לאישור גם בתיאוריהם של מורים מקצועיים: כל המורים המקצועיים ציינו, כי החינוכאים ניוחים, פנויים וזמינים יותר לתלמידיהם (ואף להם), כי החינוכאים מכירים היטב את התלמידים, כי עבודתם נעשתה מדויקת יותר וכי, לפי התרשמותם, היא מלהיבה/מרגשת את החינוכאים:

- "אני לא מצורפת בחינוך אישי כי אני לא מחנכת, אבל יותר קל לדבר עם המחנכות כי הן יותר פנויות ויש להן פחות ילדים. אני רואה את ההבדל בין ט' ל-ז' ו-ח'.... המחנכות יותר פנויות ב-ז' וב-ח' "
- "אני יודעת שהמחנכות מכירות כל ילד באופן יסודי וכל פניה שלי כמורה מקצועית נופלת על אוזניים קשובות כי רואים את הילד ויש זמן בשיעור כולם. יש תחושה שלכל ילד יש מקום רב ואפשר לתת לו יחס אישי"
- "היחס והקשר צמודים יותר, אני מרגישה את זה היטב, כי 13 שנה שאני מורה ואני יודעת מה זה מחנכים יש להם 42 תלמידים..."
- "מבחינת המחנכות, הן יותר פנויות לכל ילד. הן גם מאוד שבעות רצון. יש הרבה משימות שהן מתחלקות ואז הן יותר פנויות טכנית. הן אולי יותר חזק כמחנכות."

חזרה לשורשי העבודה החינוכית

"חאלו" הוזכר כגורם/סוכן שינוי לעשייה חינוכית (המצופה אמנם מהעוסקים בהוראה), אשר מסיבות רבות, כאלה ואחרות, נזנחה/נדחקה לשוליים:

- "יש פה אמירה יותר משמעותית של לראות את התלמיד כבן אדם. לזהות את נקודות החוזק שלו, לדעת לתת לזה לבוא לידי ביטוי, לאפשר צמיחה והכל בעזרת מודל משמעותי שיוצר אהבה ומאווה בתהליך"
- "מנסים לראות את התלמיד מהמקום שלו, וזה בהחלט אחרת מבית הספר השכיח, שמתמקד במספר מקצועות ליבה, בציונים וכאלה. כאן מנסים להוביל אותו להצלחה שרלוונטית עבורו, לסייע לו לספר סיפור מצוי ומשמעותי"
- "חאלו" מאפשר שכל מורה יראה עצמו כמחנך. עוסקים כאן בלראות את הילדים שאף אחד לא רואה, כי זה הכי 'נוח', הילדים השקטים שמפחדים לדבר. כאן לכל אחד יש מקום והוא יכול להרגיש בטוח להגיד"
- "אני מסתכלת היום על תלמידים אחרת, בהתחלה הייתי מורה לא טובה, לא מורה של תלמידים אלא מורה של ללמד ותודות לחינוך אישי אני באמת מבינה לכולם, אף אחד לא נצלם לי"
- "זה מצוין כי זה מזמין ונותן למחנכים להיות משמעותיים ולהוביל"

הצירוף המצטבר של כל ההטבות/הרווחים הנ"ל גם נחוה על-ידי רבים מן המרואיינים כהזדמנות להתמקצעות בחינוך וכ(סוף סוף) היהפכות החינוך/שעת המחנך למקצועי:

- "זה נהיה מקצוע, היות של המחנכים, זה היום מקצוע לכל דבר, כמו, נאמה, צוות המתמטיקה"

- "זה נהיה ממש מוסד, החינוכאים. זה אולי שקיבל נוכחות, שתי מורות שמחזיקות את הכיתה והכל יותר מקצועי ונכון"
- "זה סוג אחר של שיצורי חינוך, כמו שהם אמר, הוא מאפשר לטפח תלמידים, זה ממש שיצורי חינוך ולא רק נו, נו, נו"

זאת ועוד: בתיאורים רבים של מנהלים, חינוכאים ומדריכים מודגשת תפיסת התפקיד של החינוכאים כמשהו שצמח/נוצק והתגבש מתוך העשייה היחדשה שהנו מובחן ושונה מתפיסת התפקיד הקודמת של המחנכים:

- "המורים מודעים לתפיסת הצולף וליתרונות התכנית, דואלים להפנים את העקרונות, ולכן כל מורה יודע מה מצפים ממנו ומה לצפות בכל עצה בכיתה. המורים מכירים למה בחרו בהם ורוצים להיות חלק מזה"
- "כמחנך ל-40 תלמידים, הייתי לוקח את הבעייתיות/הקיצוניים ביותר, אבל אם יש לי 14 תלמידים, אני חייב ויכול לצפות חינוך עם כל ה-14 בקבוצה שלי"
- "המחנכים מראים תהליך צמיחה התנהגותי, מנהיגות בכיתה וסוף סוף יש דמות משמעותית, ולא כי הם לא רצו, פשוט אי אפשר היה עם זאת"

בתפיסת תפקיד זו בולטת לקיחת אחריות על תלמידים, מחויבות גבוהה לקידום הצלחתם הלימודית:

- "אם קורה משהו והשותפה שלי לא מצדקת אותי זה לא טוב. אני רוצה לדעת הכל"
- "החונק האישי מסתכל ורואה שתלמיד נכשל במתמטיקה אז יש שיחה אישית איך אפשר ליצור, איך אפשר לשפר. הוא נבנה תכנית וחוצה על מנת להגיע ליצור. אתה חייב ללמוד עוד עצה ביום, לפנות למורה פרטני. והוא עוקב אחרי השיפור של התלמיד"
- "היא יודעת הכל מה יש באתו יום, אינה יודעת אם היא פרטני. כל המורות צריכות לשלוט על הפרטני של כל ילד שלהם - בהצלחה אני יודעת שיש לכם מבחן היום, ימי הגיע ומי לא..."
- "התפתחה תרבות של אפס טעויות אצל מורים, של לדעת על התלמיד כמה שיותר, של דרישה וציפייה מן המורים לצבירה חינוכית מצויקה"

מעקב יודע ומיועץ אחר סדר יומם:

- "החינוך האישי מחזק את היכולת שלי לעקוב מקרוב אחרי חצי מהתלמידים, אם אני רואה ירידה בלימודים אני מיד ניגשת ופוצלת"
- "זה מאוד שונה אם המחנך היה נפגע עם התלמידים רק פעם בשבוע. כשהמחנך נפגע 3 פעמים יש אמירה של לקיחת אחריות על התלמידים. הוא מחויב לקידום ההצלחה שלהם. הוא מודע לכל מה שמתרחש במהלך היום עם התלמידים בבית"ס"

והשקעה עקבית באיתור ובטיפול נקודות חוזק ובחירות אישיות של תלמידים:

- "מנסים למצוא את נקודת החוזק והחלשה אצל כל תלמיד ולבנות לו תכנית פיתוח והצלחה. מחפשים את הגישה לכל תלמיד"
- "המנחה של החינוך האישי ביי"ס הובילה בחט"ב מיכוי כישרונות, כל מחנך יצר סביבה כיתתו מיכוי ואיתרנו דברים מיוחדים של תלמידים ולאור זה החלטנו איזה תחום למנוף, למשל בתחום הספורט הקמנו נבחרת, כדורסל, חוגי לחימה, כדורגל יש חוגים אחרים"

העצמה ופיתוח מקצועיים

על אלה הוסיפו רבים מן המרואיינים, בעיקר חינוכאים, את ההעצמה המקצועית שחוו, הן כתוצאה ישירה של ההדרכה ושל ההתחברות הטבעית להיבטים החינוכיים בעשייתם, והן כתוצאה עקיפה יותר, של היווצרות מסגרת ייעודית למחנכים ולצרכיהם:

- "אני מרגישה שמנהל המנהל החינוך האישי יותר שקצת בי, אני יותר יזרתי ויותר מחוברת לסטנדרט של החינוך הזה ומחכה להתקשרות הסטנדרט האינטימי שלי"
- "מנהל המנהל באים לי יותר רציונות. אני ממש מתפעלת מצמיחה ומכשרת ההמצאה שלי";

ורבו גם האמירות מצד חינוכאים על שיתופי פעולה, שלא היו בעבר, על הפריה הדדית ועל תחרות חיובית ומטייבת ביניהם:

- "צרכיו לכלל מחנכי יש 17 ולא 35 תלמידים וכך אחד רוצה להוכיח שהבציה לא בקבוצה שלו וזה יוצר תחרות בונה"
- "זה יוצר תחרות חיובית בתוך הצוות ובין הזמנות - 'מה ציפיתי בשיעור', 'אפשר לעשות כמות?', 'יש לך את הדפיט, אני רוצה גם' "
- "...אני זיהיה יותר, כי יש עוד מורה, שלא יאהבו רק אותה, אז אני צושה יותר, כאילו שתינו רוצות להרשים אחת את השנייה"
- "מחנכות הרבה פצאים נותנות טיפוס וכך אחת לשנייה, הן הפכו להיות 'מומחיות יותר'";

על גיבוש והתגבשות של צוותי עבודה ושל צוות בית הספר בכללותו, כאשר רובו הופך לחינוכאים:

- "בסה"כ התכנית זרמה לעיבוד הצוות, הזמנות. מחנכי ז' נפגשים קבוצה עצמית בשבוע, יש להם מדריכה ותכנית קבוצה";
- "מפריט גם אחד את השני, אנחנו צריכה מחנכים לחמש כיתות וזה הרבה כוח. יש תחרות חיובית והפריה הדדית, נצטננו צוות מאד מאד";
- "מה שקורה בתכנית זה כמו פאנל/פאנל אחד מנסה להשלים את השני";

ועל נכונות להשקעה, למאמץ ולמילוי הציפיות:

- "המחנכים רואים שהם הרוויחו מהתכנית, מהחניית משכורת ומצמד. הרווח הזה זורם לאנשים לעבוד ולהיאבק כדי שהתכנית תצליח בפייס. שאם לא נצטרך טוב נפסיק את התכנית ואנחנו לא רוצים. ולכן הם צופים לפי ההוראות, וגם שהמדריכה מביעה כולט באים"
- "בפייס שלי יודעים שיש אפשרות שאם התכנית לא תיושם טוב היא תיפסק, היה מקרה כזה בבית ספר אחר, אז הם דואלים שזה לא יקרה".

אך טבעי, בעיני לא מעט חינוכאים (ומנהלים), שאיכות ההוראה עצמה הושפעה כתוצאה מן הרווחה המקצועית העולה, כמו גם מיחסי הגומלין המשופרים עם התלמידים:

- "זה השפיע לעובדה והצצים את המורים, לדעת איך לעבוד מול תלמידים, זה שנוי בצורת החשיפה"
- "כל המחנכות מצידות על עצמן שהן הפכו להיות מורות יותר טובות, בעיקר בתקשורת עם התלמידים, ביכולת להניע את התלמידים, ואני גם רואה את זה בחדרות"
- "אני מרגיש יותר התמקצעות כמחנך, היום אני נפגש פצמית בשבוע עם הקבוצה, אני מצביע יותר חומרי, וההספק שלי בשנה הוא פי שניים"

- "אתמול היה אצלי זוג מחנכים, דיברנו, והמחנך אמר שבשנה שעברה הוא היה מורה מקצועי שהיה הולך הביתה וישן בשקט. עכשיו הוא כל הזמן חושב על ביה"ס ועל הילדים ולא ישן בשקט. אני מייחסת את זה ל"חאלו"ס".

השלכות נתפסות על המורים המקצועיים/כלל המורים

תקשורת טובה יותר עם התלמידים והוריהם, והמחנכים

כל המורים המקצועיים שרואיינו דיברו בשבח "חאלו"ס" ובשבח הטבתו עם תלמידים ומחנכים, אשר ממנה הרוויחו הם עצמם, במפגשם עם תלמידים מטופלים ומוחזקים יותר (עם פחות בעיות משמעת ועם מוטיבציה גבוהה יותר ללמוד ולהשיג) ועם מחנכים פנויים ומשקיעים:

- "אני מרגיש את השינוי והוא לטובה. יותר קל לי ללמד בכיתה שיש בה "חאלו"ס".
- "אני מרגישה שזה שמחנך יותר קרוב לתלמיד, מכיר אותו, עוקב אחריו, תורם מאוד גם למורים כמנל, כי כשאני צריכה עצרה מהמחנך הוא יותר מכיר את התלמיד ומסביר לי מה הרקע ואם אני צריכה להתחשב בו יותר"
- "אם היתה לי בעיה עם תלמיד, שלא מביא ספר, למשל, דיברתי עם מחנך וזה טופל מהר. לפני התכנית זה היה יותר קשה"
- "יש לי כמורה מקצועי כתובת והדברים מטופלים יותר מהר. המחנך יותר קל לטפל אין לו צומס"

המורים המקצועיים ציינו את היחס החיובי יותר של תלמידים להשקעה בלימודים:

- "הם יותר רגועים, הם מרגישים שהם חשובים, יש צדדים בנל אחרים והם יודעים גם לא להתפרץ בכיתה כי הם יודעים שיהיה מצנה אחר כך, וכך יותר זמן מוקדש לתלמידה. כי כשאני אומר שאדבר איתם אחר-כך, הם יודעים שזה מה שיהיה"
- "ההישיבם עוזרים ללא ספק, בזכות הפניות הרגשיות, הם מרגישים הכלה ושייכות, אז הם רוצים להשקיע"

וגם קשר משופר עם ההורים:

- "מרגישים את הקשר שהוא טוב יותר עם ההורים. המחנך דיבר עם ההורים וזה מיד עצר והתלמיד כבר יושב וכבר רואים שהתלמיד מנסה להשתתף. קודם זה לא היה והוא לא היה משתתף"

השלכות חיוביות על עבודת המורים המקצועיים

לדברי המורים המקצועיים הסדר והאווירה הנינוחה יותר בבית הספר בעקבות "חאלו"ס", השליך גם על עבודתם הם:

- "זה הכניס הרבה אנרגיה טובה ונכונה לחדר מורים. זה מקרין. מבחינת הנהלה, היא יותר רגועה, כי יש כתובת לכל דבר יש יותר סדר"

עוד הדגישו המורים המקצועיים את האפשרות, מאז "חאלו"ס", להתמקד בתחום הדעת שלהם ולעסוק פחות בענייני משמעת והתנהגות. הם ציינו גם את ההקלה שחשו, ביודעם שיש מי שמופקד על כך עתה:

- "הילדים עושים הפרדה בין אישי למקצועי. הם יודעים שיש כתובת לקונפליקט אישי - המחנך, ויש להם מצנה מאוד מיד, וזה משחרר אותי לעבודה המקצועית"

- "אני לא מרצה שאני צריכה לטפל בעצמות, גם הידיים לא מביאות בעיות לשיעור שלי. אני יכולה להיות ממש מקצועית. אני צרה לדברים, אני לא מתעלמת אלא מצבירה למחנכת. אבל אני לא צוצרת שיעור לטיפול בעציה והידיים יודעים שאני מצבירה את זה לטיפול מחנכות"

חלחול רוח "חאלו"ם" לעשייתם של המורים המקצועיים

מרביתם של המורים המקצועיים דיברו על ההקרנה והחלחול של רוח "חאלו"ם" לתוך עשייתם, אם מתוך שהקשיבו ושמו לב לשיח ולשפה של חינוכאים ונעשו ירגישים, אם כי התרשמו לטובה מהרעיונות של "חאלו"ם" מהחומרים, ומההשלכות ואם כי השתתפו בחשיפות, במפגשים או בהדרכות:

- "מחנכות מספרות דברים מצניינים שלא בהדרכה. הנושאים שהן נחשפות אליהם בתהליך האישי, התהליכי שהן צוברות מחלחלים לחדר מורים אבל לא בצורה פורמאלית"
- "צד כמה שאני יודעת התכנים עצומים בהם הם מתנה, כישורי חיים, הרגלי למידה, ודע הצניין החברתי. זה גם חשוב ודע מצניין אותי כמורה"
- "לא הייתי במסגרת פיתוח אבל הייתי פעם באסיפה של ביי"ס והנושא היה חינוך אישי וזה היה לאנשים. זה היה בסנה עברה ודיברו מה זה ומה המטרה שלו ומה צריך לעשות, פציוליות, איך זה יספיע";
- "לא קיבלתי הדרכה, אבל יש חשיפה לתכנית, כולל יודעים, כי ביטוח של כל המורים המנהל הציג את התכנית. מהיום הראשון המנהל הציג וכולל יודעים, קיבלנו כולנו גם חומרים מה עושים ב"חאלו"ם"."

חלקם של המורים המקצועיים ספרו כי הם עצמם מאפשרים יותר ביטוי אישי ורגשי בתחום הדעת אותו הם מלמדים:

- "אני מכניסה לחומר יותר שאילת ראשית, מאפשרת לטא עולם ראשי בסביבה של כיתה. אלו אלמנטים שאינתי במסגרת החינוך האישי והתלמידים יודעים שאפשר לטא עולם ראשי, זה לא נר להם אבל תמיד זה מתחבר למקצוע. לדואמה, סרט על חידקים, איפה זה פס אותך, כי עולם החידקים נותן מקום לפחד וחששות"

וכן הם דברו על הקניית אופי יותר אישי גם למפגשים המקצועיים הפרטניים:

- "אני יותר מדברת עם התלמידים באופן אישי. זו הזדמנות למסגרת יותר אינטימית ואני מדברת יותר אליהם, למרות שציקר השעה היא מקצועית"
- "אני רואה מורים מקצועיים שכן מנהלים שיחות בעצות הפרטיות. הם לוקחים על עצמם את היוזמה לעשות זאת, גם אני".

חלקם סיפרו, כי חשו היטב בציפייה מהם לאמץ עקרונות של "חאלו"ם", בפרט מעגלי שיח, ולהקפיד על דיווח שוטף לחינוכאים, וכי השתדלו לעמוד בכך:

- "התלמידים ודע המחנכים דורשים שאעשה מצללי שח, אשתף את התלמידים, האם השיעור נראה להם או לא, אם יש להם קשיים או אם הם רוצים לשפר משהו. עשיתי את זה"
- "לפחותי דברים מזה. במדעים מלמדים בהקצות ואני מרצה יש לי יותר גישה לתלמידים. במסגרת שאני מלמדת זה אפשרי כי הקבוצה קטנה ואני יכולה להכיר אותם יותר טוב בהישגים, בהתנהלות, זה מתאפשר"

מרביתם הצהירו כי היו רוצים לשלב יותר היבטים פדגוגיים בעבודתם ולהשתתף בסדנאות:

- "הייתי רוצה, זה דבר חדש בשבילי, שמצתי והכרתי וחשוב לי להבין את הבסיס"
- "אני אשמח שיהיו סדנאות למורים מקצועיים ודע למורים שרוצים להיות מחנכים, הייתי רוצה להשתתף בכזה"
- "צריך שנה יחלחל לצד מצרכות, כמו לפנינו מצוות מקצועי. אנחנו מאוד ממוקדים במקצוע, אין לנו מספיק שעות לעשות מצד מצד. בתור צוות מקצועי חשוב שתהיה לנו יותר חשיפה לצדדים של הידע, למאפייני הילד. לקשיים. ההשתלמות שלי ה'אופק חדש' יוצרית למקצוע, צריך לחשוף את המורים המקצועיים לידע בתחומים אלה"

וחלקם הביעו את רצונם להיות חינוכאים:

- "אף פעם לא הייתי מחנכת, וחשבתי שצד צד מישהי השותפות הזאת יכולה להוביל להצלחה. זה מושק אותי, למרות שאף פעם לא חשבתי להיות מחנכת, אבל לאור זה חשבתי שכן"
- "אני חושבת שמורה חדש בשנים הראשונות לא צריך להיות מחנך אלא לפלוט במקצוע שלו. אבל אני מאוד רוצה להיות מחנכת אישית בעתיד"

המקרה הפרטי של מי שהיו בעבר חינוכאים, שמסיבה כזאת או אחרת יחזרו להיות מורים מקצועיים, אך ממשיכים ללמד, לדבריהם, ברוח "חאלו"ם", מלמד מאוד על עוצמתו של "חאלו"ם ועל 'צריבת תודעתו של המורה:

- "הייתי חינוכאי, אז לקחתי הרבה מהצרכנות של המפגש האישי להעביר איתם תהליכים ולדבר איתם באופן הצינייט, דע כמורה מקצועי אני צדיין מהצד הרבה שיחות אישיות על חשבון הזמן הפרטי שלי. אני עושה את זה כי הייתי מחנך, אחרת לא הייתי אפילו קרוב לעשות את זה. רק כשעשיתי את זה הבנתי מה זה וזה שנה לי את כל ההוראה המקצועית. זה כאילו להבין איפה התלמיד נמצא מבחינה ראשית, רואים תלמידים חסומים, ולכן חשוב להבין בכלל מאיפה הוא מביא ואיזה דרכי עבודה יותר מתאימות לו"
- "בכיתות שאין חינוך אישי המורים שמחנכים היו כבר חינוכאים והם מכירים ועבדו עם זה והם משליכים את זה עם לכיתות ט'. המורה ממשיך מ-ז' ל-ט' וממשיך את התהליך"
- "דווקא בגלל שהייתי חינוכאית אני מראשה שזה חסר למורים מקצועיים. צריך לתת למורים מקצועיים יותר 'חומר' של מחנכים"

בניגוד מסוים לדיווחיהם של המורים המקצועיים, ציינו המנהלים, החינוכאים והמדריכים, כי על המורים המקצועיים, ניכרות השפעות מעורבות של "חאלו"ם". מרביתם אומנם טענו, כי ניכר שהאווירה והיסדר החדש מיטיבים גם עם המורים המקצועיים, ומניעים את המורים המקצועיים ליותר עבודה חינוכית:

- "זה משליך על אווירה כללית ועל כל המקצועות. דע דע מורה מקצועית, בשיעור שלה התלמיד יודע שהוא במעקב והוא יודע את הכללים, שמטפלים בו יותר נקודתי, אז דע בשיעור שלה הוא יהיה שקט והיא מרווחה מזה"
- "דע מורים מקצועיים יודעים שהם צריכים להיות הרבה יותר צירניים ולקחת אחריות על כל מיני מצבים של ילדים. הם יודעים שמצבים מהם לראות את זה ולדעת מה לעשות עם זה, לא רק לדווח, אלא לקחת אחריות ולטפל בזה";
- "בעבר המורה המקצועי היה 'פטר' מזה, בצד זה מה שהיה בטח. היום מצדלי השיח והתפיסה זה לאמרי אחרת. בסדנה של המדריכה דע כל המורים הם קיבלו טכניקות..."

אך להוציא בית ספר אחד חלק לא מבוטל מן המורים המקצועיים – ובפרט אלה המגיעים לבית הספר למעט שעות – לא נתפסו כמעורבים וכקרובים ל"חאלו"ם:

- "המורים המקצועיים פחות מצורבים ומודעים לתהליכים, למרות שאני מצדכן במייל את כל הלוות במה שקורה כל שבוע. יש עוד מקום לצבור על זה שהכיסורים שלהם יבואו לידי ביטוי גם בשיעורים המקצועיים"
- "...בקרוב מורים מקצועיים ההשפעה קטנה. הם יודעים על זה, אין מצב שמורים לא יודעים על התכנית, אבל רק דרך שיחות בחדר המורים. לא היתה הדרכה או מפגש בנושא הזה לכלל הלוות".
- "יש מצב מאוד מורים מקצועיים שלא מצורבים, אלה מורים שבאו לעשות חלקיות וצורבים ביותר מבי"ס אחד"

יחד עם זאת, מנהלים הדגישו (והצטרפו לכך גם כמחצית מן החינוכאים), כי יותר מורים מקצועיים מבקשים, מאז הצטרפות בית הספר ל"חאלו"ם, להשתלב ב-"חאלו"ם ו/או לעסוק בחינוך, כולל בשכבת ז', שנחשבת לפחות אטרקטיבית למחנכים:

- "מורים מקצועיים מבקשים להשתלב בחינוך האישי, במיוחד בגלל מספר התלמידים הקטן בקבוצה. היו פניות לכך לאחר שסיימו את השנה הראשונה";
- "מהרצף הראשון זה התקבל פה באווירה נהדרת אצל כולם. מאז שנכנס חינוך אישי יש ביקוש אדיר להיות מחנכים, כולם ל-ז', וזה בשל הדיבור ושיעור הרצון של כולם – הורים, תלמידים, מחנכות ולוות".

השלכות נתפסות על המנהלים

מיעוט התעסקות בבעיות משמעת של תלמידים

כל המנהלים תיארו באופן דומה את ההשפעה של "חאלו"ם עליהם מאז הנהגתו בבית הספר – מיעוט התעסקות בבעיות תלמידים/משמעת (שנפתרות מאז בדרג החינוכאים) והתפנותם לענייני ניהול (חשיבה על אסטרטגיות, שדרוג בית הספר, מערכת השעות העתידית וכד'):

- "יש נוסאים שנותרים ברמה הרבה יותר נמוכה אפילו מהסגן, יש מחנך ורכז שכזה ויוצרים, אולי לא מדיעים כמצב, אפילו המורים המקצועיים. אני מתעסק כבר בשנת התלמידים הבאה, אני חייב לחשוב הלאה כבר וזה מאפשר את זה. לפעמים אני נשאב לדברים שוטפים, אבל זה פונה לי המון זמן לאסטרטגיות"
- "אני מכיר את ביה"ס לפני התכנית ואחריה והיום אני כמצב מובטל בעיות משמעת ובעיות הישגים. אני רואה שינוי";
- "תמיד יש מישהו, ולי יש זמן לאסטרטגיות. תמיד אחד המורים נמצא בבי"ס, אם לאחד יש שיעור אז השני פנוי, וכך הם לא צריכים להגיע אלי. הזמן שהתפנה לי נוצר בצורה מיטבית לשדרוג והבניית תכנים שמדיעים לתלמידים היום. במקום שאתעסק בעיות אלימות אני מתעסקת באינטראקציה שדורשת התערבות מצדכית. יש קפיצה בבי"ס בתכניות בנושא שימוש נכון באינטרנט וכד'";

עד כדי כך, ששניים מן המנהלים קבלו על הצטמקות המגע הישיר עם תלמידים וחסרונו עבורם:

- "זה כואב לי שאני מפסיד ונפגש פחות עם תלמידים"
- "אני מסתובב הרבה בחצר בהפסקות כדי לראות את הילדים, המגע איתם חסר לי"

נוסף על ההשפעות כפי שתוארו לעיל סיפרו מנהלים כי הם נהנים מ'יתוספתי' הנוכחות של המחנכים בבית הספר ומחדר המורים היחידים:

- "זה לא נשארתי לבד, אתה והסגן, וכף המורים סיימו ללמד וצננו את ביה"ס, היום אתה מורה נשארת צד שלישי, וזה משאב עצום לרשותי. אולי זה מצאסה על המורה, אבל לי זה משאב"
- "70 מורים, מתוכם 55 מחנכים זה האון. כשמצט כולם מחנכים, זה בית ספר אחר"

ואפילו מן העובדה שבעיות עם תלמידים זכות לפתרונות פשוטים/פחות מחמירים על ידי החינוכאים, בהשוואה לאלו שהוצעו על ידם, כמתחייב מרום סמכותם, לדבריהם:

- "פעם המנהל היה הכתובה, כל הציה קטנה ודדלה הייתי מצורה, והיום פותרים הכל, ואפילו בצורה טובה יותר, כי המורים לא באים מלמדה כמון! אני סמכותי ולפעמים חייב לפתור מצבים בצורה יותר יקשה"

תיאורים דומים על השפעות "חאלו"ם על המנהלים ניתנו גם על-ידי חינוכאים ומורים מקצועיים:

- "רואים המנהל יש פחות מה להתעסק עם תלמידים, הוא יותר פנוי, אנחנו פחות מלחות אליו תלמידים"

שינוי הדרישות החינוכיות מן המחנכים והמורים

המנהלים טענו, כי על-אף שהמחנכים מתמסרים לעבודתם החינוכית וכי השפעות "חאלו"ם עליהם ניכרות מאוד, הם, כמנהלים, מרגישים כי במסגרת "חאלו"ם יש להם הצדקה לצפות ולדרוש מן המחנכים (ומן המורים כולם) עבודת חינוך איכותית ומושקעת:

- "היכולת לדרוש מהמחנכות שלי עלתה באופן חד משמעי. זה יש לי חצי מכות התלמידים זה לא אומר יש לי חצי צבודה"
- "המחנכות אמורות להכיל כל אחד מהילדים, משפחות, מכירים את יש טיפול פסיכולוגי, ביקורי בית, בקשר עם המסר האתי. המחנכת צריכה להיות מרושתת ולהכיר את כל המסגרות של הילד, מאמן כדורגל וכד'";
- "ילד שנתק שנה שלמה, בלי קשר לציוניו, אני מצפה מהמורים להציב אותו במצב השיח וביחוח הפרטניות, לתת לו את המקום להתבטא ולתת לו להראות...";
- "מחנכת יודעת שהצופיות שלי ממנה הן אחריות. היא יודעת שאני לא אהיה מוכנה לקבל שהיא לא שמה לב לתלמיד מסוים"

תיאורים דומים של העלאת הדרישות החינוכיות ניתנו על-ידי חינוכאים ומורים מקצועיים שהתייחסו לנושא:

- "בהנהלה נאמר יש פחות תלמידים, אז תהיו יותר מדויקות"

עם זאת, חינוכאים ומנהלים שנשאלו לדעתם באשר לעומס/היקף העבודה כחינוכאי טענו רובם, כי אמידה של הללו איננה רלוונטית לעניין, כיוון שמדובר בשינוי איכותי, וכי על-אף שהם מחנכים בפועל רק מחצית מתלמידי הכיתה, ועבודתם הצטמצמה כביכול בחצי, הרי שהעומק, הירידה לפרטים והמעקב הצמוד אחר כל תלמיד ממלאים לחלוטין את הזמן, שכביכול, התפנה:

- "המחנך האישי לא צובד פחות, אלא מרחיב את הפעילות שלו מול כל תלמיד, הוא צושה יותר שעות עם מספר יותר קטן של תלמידים"

- "יש לך פחות תלמידים אבל זו משימה לזכות אותם ולהביא הכי טוב שאפשר"
- "זה לא צניין של עצות, זה גם לא שינוי דרמטי בהיקף העבודה של המורים. זה אולי חוסך עבודה עם מספר רב של תלמידים, אבל מצמצם את הקשר איתם"
- "המחנכות צובדות הרבה יותר קשה כי הקשר הוא יותר חזק, כשרואים את התלמיד אי אפשר להתעלם. רואים את הזמן הציוניט' ולכן חייבים לתת מצנה. מחינות עבודה זה יותר ירידה לצומק פרטיט, גם השיח בין החינוכאי לתלמיד ולהורים שלו מקבל צומק ומעצות אחרת לחלוטין"
- "אני מניחה שזה יותר אבל יותר כיץ לי כי אני באמת מביעה לכל אחד, זה מאתגר יותר... גם אופק חדש הכניס את זה, אבל...אני לא זוכרת את עצמי פצילה ויצירתית כמו עכשיו"

השלכות נתפסות על יחסי הורים – בית הספר

לדברי מנהלים, חינוכאים ומורים מקצועיים גם ההורים כמו התלמידים – הרגישו, בעקבות "חאלו"ם", שיש להם 'כתובת' זמינה:

- "ההורים מרזשים שרואים את הילד שלהם, מקשיבים לו ומטפלים בו...יש להם שני מחנכים ויש הרבה זמן לפנות אליהם, ואם מורה מסוים לא נראה ולא מתאים להם הם פונים למורה אחר...להורים יש עוד מקום שיקשיבו להם וההנחיה היא לזכות יותר הקשבה להורים";
- "כשהיו 35 תלמידים היה קשה להתקשר להורים, והיום יש קשר עם ההורים, לפני הכיוונים"

הוקרתם את בית הספר ואמונם בו ובכוונותיו לטפח את ילדיהם עלו, גם בעקבות ביקורי הבית:

- "החינוך האישי נותן לנו את השקדנות, שהם המחנכים שמביאים לבתי ההורים, ההורים מאוד מתרשמים מזה"
- "זה מאוד צורך ורואים את ההורים. ברצף שהמחנך נכנס הביתה והם צעו לו קפה זה קשר אחר. זה סימן של קבלה, מתחיל אמון, ואז מתחיל לזרוק"

והם פונים פחות בתלונות לבית הספר מחד גיסא, ומוכנים יותר לשתף ולהיות מעורבים, מאידך גיסא, למשל בהצבת מטרות לילדיהם:

- "כמעט אין אירועים של יחחות עם הורים, הורים כמעט לא מתערבים בבית הספר כי אין ביטחון"
- "ההורים יותר מצורבים בהשוואה לפני עברו. יש הרבה טלפונים וביאית הרבה לבקר. ביאית לשעת קבלה ומתקשרים"

במרבית בתי הספר מספרים על שיתוף רב יותר של ההורים באירועים בית ספריים, בשני בתי ספר שותפו/נחשפו הורים למעגלי שיח:

- "עשינו סדנת הורים ותלמידים, פצילות זיבול והיכרות, ומאוד אהבו את זה"
- "יש לנו תכנית 'השולחן הצלף'. כל חודש כמעט אנחנו עושים אסיפת הורים. מנימים הורים לביתה מסוימת עם שני מחנכים, יוצץ ואני, ומתחילים פצילות מסוימת, כיתה שלמה יחד עם ההורים.. אזלנו עושים שיחה הורים בשלבים. קודם באסיפת הורים, ורק בשלב הבא משלבים את ההורים במפגשי שיח. אנחנו משלבים אותם גם בתיק תלמיד"

ובבתי ספר אחרים הם מתוכננים להשתתף:

- "אנחנו מתכננים בסוף השנה אסיפת הורים ברוח חינוך אישי, מצלפי שיח עם השפה, ממש סדנה"

השלכות נתפסות על האקלים הבית ספרי

על-אף שחלק מן המנהלים ומהחינוכאים נקטו משנה זהירות בייחוס האקלים המשופר בבית ספרם ל"חאלו"ם":

- "קשה לדעת אם זה בגלל התכנית או בגלל משהו אחר. צעדנו מאוד קשה על האקלים הפנתיים האחרונות והיתה לנו גם מדריכת אקלים, זה נכנס כחלק מהמאמץ הכללי, וזה בא לידי ביטוי"
- "יכול להיות שאם לא היה החינוך האישי, התוצאות היו הרבה יותר גרועות. אני אהיה חכמה עוד שנתיים"
- "יש השפעה טובה על האקלים, יש המון משתנים וקשה לבודד, אבל לא יכול להיות ש"חאלו"ם" לא משפיע, יש לזה רק השפעה טובה"

כולם דברו בשבח ההשפעות המטייבות של "חאלו"ם" על האקלים הבית ספרי, שביטוייהן העיקריים הם רגיעה (גם באלימות) בקרב תלמידים:

- "בית הספר ממש ראצו, אם פצט היה ציטוק ומתח בלתי פוסק מצידו, זה אחרת צכסיו בגלל "חאלו"ם"
- "בתוצאות אקלים במיז"ב היתה שביעות רצון מאוד גדולה בשכבת ז' שבה יש חינוך אישי. ב-ח' וב-ט, יש אין לנו חינוך אישי, מדווחים על שביעות רצון נמוכה יותר";
- "מורשת ירידה משמעותית בעציות משמעת ובמקרי אלימות בעקבות זה"
- "זה ברור שיש מאז [חאלו"ם] שינוי באקלים ביה"ס וזה השפיע מאוד על הפחתת אלימות"

כמו-כן, ציינו המרואיינים הטמעה של אופנויות שיח שונות בקרב תלמידים וטיפוח עקבי, שיטתי ומוצלח של תרבות שיח בכל מעגלי בית הספר – הן של שיח פרטני-אישי קרוב, של 'אחד על אחד', והן של שיח קבוצתי/רב-שיח, המדגיש, הקשבה, הכלה ומתן אמון ומאפשר כנות ופתיחות:

- צערים הילדים יושבים במעגל, מקבלים תחושת ביטחון לדבר על קשיים, בעיות בבית. פצט ילדים הסתירו, אבל צענו חולה, שמדברים בינינו ולא צוחקים אחד על השני. את יודעת מה זה בשביל ילדים בחברה שלנו?"
- "יש תלמידים שלא רוצים לדבר ואומרים אין לי על מה לדבר, אבל ראינו מהמפגשים שהם מושפעים, זה יוצר שינוי בילדים, הם מדברים אחרת. השיח הזה מקרין הלאה"
- "אם מאיתנו המורים זה דרש להיפתח... אני חושף את עצמי הרבה יותר. כאן בסדנה, אני שותף בקבוצה וכשמגיע תורי לדבר אני מדבר כמו כל תלמיד והמחוסם הזה ממש נשבר חלק"
- "בפגישות הפרטניות מתנסים בדיאלוגים, ובמעגלי השיח – בשיתוף";
- "היום מעגלי השיח זה חלק מהשפה הבית ספרית"

מתיאוריהם של המרואיינים את ייחודיותו של "חאלו"ם" גם משתקף חדר מורים חדש/אחר – כזה שמעגל העוסקים בו בחינוך-לעומק הורחב והוא כולל, בחלק מבתי הספר, כמעט את כל בָּאָיו, וכזה שעובד בהתאם לתו תקן מסוים מאוד של איכות ודיוק:

- "בבית ספר גדול כל המורים המקצועיים הם מחנכים. כמעט אין מורים מקצועיים, את יודעת מה זה?"
- "אחוז גדול של מורים שתמיד היו מקצועיים עברו תהליך מדהים של להפוך לחינוכאים. בעבר הייתי רק עם 17 מחנכים, ולא 27, וזה יותר ממחצית המורים שהם צכסיו חינוכאים ממש"

- "המחנך הוא בצצט דמות משמעותית, שלוקח אחריות להובלה ולהתקדמות התלמיד בביה"ס. הוא רואה את התלמיד קודם כל, מה המצב הלימודי, המשפחתי, הוא מכיר אותו בצורה יותר משמעותית, וזה מאוד מקיף עכשיו בבי"ס, גם בחט"ה, שט הדגשים הם בפן הלימודי - התפיסה היא לא לאבד איף תלמיד וחי שאמון על כך אלה המחנכים"
- "המוריס בחינוך האישי לוקחים אחריות מצד האחריות המסורתית לילדים"

מובילות "חאלו"ס" בבית הספר, תיארו 'שינוי בהתהוות' והתבססות של 'מותגי' בבית הספר - שמצליח הן להבנות תודעה חינוכית אחרת בקרב מורים והן לתמוך ביישום שלו, ולקנות לו כך אהדה והשפעה בתרבות ובעשייה הבית ספרית:

- "יש חשיבה צמוקה איך העקרונות והצרכים של החינוך האישי נכנסים במצבים השונים ובאובלסיות השונות בבית הספר"
- "זה תהליך מאוד מורכב, תהליך שמנסה ליצר תודעה אחרת, זה הבסיס לצמיחה, זה הד.נ.א... זה מהו שנה תודעה ותפיסה חינוכית וזה תהליך, לא של שנה, והוא מבוסס על היכולת של ההדרכה ושל צריכת להשקיע"

נראה, כי החיבור הטבעי של "חאלו"ס" למה שמורים מרגישים ורוצים ממילא לעשות, יחד עם הסדר, השיטתיות והמשאבים, ממסדים את מה שקודם לכן נחשב ליסגנון אישי של מורה' והופכים את שעות החינוך של פעם לתחום דעת של ממש ולהתרחשות חינוכית משמעותית בבית הספר:

- "מהר מאוד הבנתי איזה סאלות יש לחינוך האישי וכנראה שמתוך ליבי האון שני חלמתי על סוג כזה של חינוך"
- "זה תצנא, זה שנוי ממאלה אבונה, קשה לתאר כמה זה יכול לשדרג את האפשרויות שלי לצעות צבדת חינוך אמיתית, כמו שאני מאמינה"
- "מבחנית עצות, זה הרחיב את תקן בית הספר, את המשאבים, גם ברמת החשיבה, יש לנו מי להתפתח איתו, לחשוב איתו"
- "אין מצנה שהוא מקביל/שווה ערך לחינוך אישי, פשוט אין"

צוינה גם אווירה נוחה סביב היקלטות של תלמידי כיתות ז':

- "ילדים שנכנסים ל-ג' מרגישים ביטחון תוך כדי התהליך. הם באים בלי ביטחון וכא הצטייה בחינוך האישי מאפשרת להם ביטחון וחוויה של יחס חיובי למורה שלוקח אותם למקומות טובים"
- "ההשפעה ניכרת ביותר, הן רגשית והן חברתית. למשל, כיתה ז' ממש צמדה להתפרק, כי הרוב רצו להיות עם חבריהם שלהם, היה ממש קשה, אבל החינוך האישי איפשר לי להצביע את התלמידים רגשית, חברתית וצרכית".

לסיכום, כל המרואיינים – מנהלים, חינוכאים, מורים מקצועיים, תלמידים ומדריכים – טענו כי השפעות "חאלו"ם" ניכרות על כול באי בית הספר (במידה כזאת או אחרת): על התלמידים, על החינוכאים, על המורים המקצועיים ועל המנהלים. זאת ועוד, לדבריהם השפעות "חאלו"ם" ניכרו בכל המעגלים הבית ספריים: בקרב התלמידים צוינו בין היתר שיפור באיכות הקשר והיחסים בין המורים לתלמידים, שיפור בהיבטים רגשיים, התנהגותיים, וחברתיים בחיי התלמידים, העלאת המוטיבציה ללמידה ושיפור בהישגים, והטמעת ערכי "חאלו"ם" בחיי התלמידים. בקרב החינוכאים צוינו הידוק הקשר של המחנכים עם התלמידים, חזרה לשורשי העבודה החינוכית, והעצמה ופיתוח מקצועיים. בקרב מורים מקצועיים צוינו תקשורת טובה יותר עם התלמידים והוריהם, ועם המחנכים, התמקדות בתחום הדעת ועיסוק מועט יותר בבעיות התנהגות ומשמעת ואימוץ רוח "חאלו"ם" בעשייתם המקצועית. בקרב המנהלים צוינו מיעוט התעסקות בבעיות משמעת של תלמידים (שנפתרות בדרג החינוכאים) והתפנותם לענייני ניהול (חשיבה על אסטרטגיות, שדרוג בית הספר, מערכת השעות העתידית וכד'). נוסף על ההשפעות כפי שתוארו לעיל סיפרו מנהלים כי הם נהנים מ'תוספת' הנוכחות של המחנכים בבית הספר ומחדר המורים ה'חינוכאי'. עוד דיווחו מנהלים על העלאת הדרישות החינוכיות מן המחנכים והמורים המקצועיים לעבודת חינוך איכותית ומושקעת יותר.

כל המרואיינים דברו בשבח ההשפעות המטייבות של "חאלו"ם" על האקלים הבית ספרי, שביטוייהן העיקריים הם רגיעה (גם באלימות) בקרב תלמידים, התפתחות של תרבות עבודה ושל תרבות שיח בכל הרמות ואווירה נוחה סביב היקלטות של תלמידי כיתות ז'.

קשיים ביישום "חאלו"ם"

היעדר זמינות מורים מתאימים ל"חאלו"ם"

אחד הקשיים המערכתיים שהוזכרו על ידי כשליש מן המרואיינים במחקר זה - ובעיקר מנהלים - הוא היעדר הזמינות של מורים מתאימים מקרב הצוות הקיים להיות חינוכאים (במיוחד בבתי ספר קטנים). מנהלים טענו כי יישום "חאלו"ם" בבית ספרם איננו מיטבי כפי שהוא יכול להיות, בעיקר בשל היעדר מורים טובים-דיים לחינוכאות בצוות בית הספר (למשל, מורים חסרי ניסיון בבית ספר שרבים ממוריו צעירים/מתחילים):

- "כאנהלת אני לא חושבת שנה מתפקד מיטב. יש צדיין מספר גדול fe מחנכים צעירים שהייתי חייבת לתת להם להיות מחנכים כי לא היתה לי ברירה"
- "אני מרשימה את הקושי אצל המחנכות הצעירות. מה היא צברה בחייה ואינה כליט יש לה כדי להתמודד. יש מחנכות שרשימה ונפשית לא מסוגלות"
- "בהי"ס קטן כמו שלי יש קושי באציאת חינוכאים, כי צריך כ- 2/3 חינוכאים בהי"ס. תמיד יהיו את השנייה שהם פחות טובים";
- "אם היו מורים לי לעשות עיבוד, לא יכולתי לקחת כי אין לי מספיק מורים בהי"ס. אין לי עוד חמישה מורים שיכולים להיות חינוכאים"

עם זאת יש לציין, הדגישו חלקם את נוחות העבודה דווקא עם מורים חדשים, שמסיבות כאלה ואחרות מגלים מוטיבציה ורואים ב"חאלו"ם" אתגר והזדמנות להוכיח את עצמם:

- "מינה טובה על מוריס חדשים. יש להם מוטיבציה, הם יושבים עם התלמיד. הם פותרים הרבה בעיות בביה"ס דרך השיחה האישית.
- " "חאלוף" מהווה הנדמנות למוריס חדשים. לא היה להם סיכוי להיות מחנכים אם לא היה "חאלוף". הם הסתכלו על הצניין הזה כ'מתנה', ולכן הם מטפחים את זה"

מצוקת מקום

הקושי השכיח ביותר היה מצוקת מקום (ולעיתים ציוד – שולחנות וכיסאות) ובזבוז הזמן שהיה כרוך במציאת/ארגון מקום חלופי:

- "מחסור בחדרים הוא מבלבל רצינית, זה מקשה עלינו, זה צורך כראש על תקן של כיתה שצאה לשיעור ספורט או לפעילות מחוץ לכיתה. אילו היו לי חדרים פנויים, זה היה מתבצע לתפארת, כי ככה כל פעם צרכים לצבור לחדר אחר..."
- "בהתחלה זה היה סיוט כי אין חדרים. לא היה מקום פנוי וזו היתה בעיה רצינית. אז סידרתי שיהיו ספסלים בחצר. היתה מצוקת חדרים, כסאות, שולחנות, והכל קניתי מפלסטיק ומילאתי כיתות. רוקנו כיתות ח"מ וחלפתי שאפשר לנגף, עם מאצקות השתמשנו. במקרה קשה אמרנו לא לחלק כיתה אלא לצבור הזוג".

איבוד שעות מקצועיות

הקושי השני נובע מצמצום/איבוד שעות מקצועיות פרטניות בשל הפיכתם של מורים מקצועיים לחינוכאים, והסתתן, לפיכך, של שעות מקצועיות לשעות של "חאלוף". לדברי מנהלים וחינוכאים, קושי זה בלט במיוחד על רקע "אופק חדש" והמגבלות שהטיל על היקף המשרה האפשרי:

- "בגלל שבביה"ס יש הרבה מחנכים, כמעט כל השעות הפרטניות המקצועיות נצלאות. השנה יש פחות שעות פרטניות מקצועיות וזה לא טוב";
- "זה אגף את השעות הפרטניות כי המחנך לוקח מהשעות המקצועיות, זה מה שיש ואני חייב להסתדר";
- "יאופק חדש' מגביל מבחינת משרת מורה, כראש שאני לוקחת שעות מקצועיות ונותנת שעות חינוך חסרות לי שעות מקצועיות וקשה עם ככה למצוא מורים מקצועיים. אז אין לי איך להפיל את שעות ההוראה ו'יאופק חדש' לא מאפשר לתת יותר ממשרה למורה, מה שפגע יכולתי לעשות, נוצרה סיטואציה מערכתית מאוד בעייתית, ולכן נשארת רק עם ז'".

בחירת החינוכאים והרכבת הזוגות

ייעוד/בחירת מורים מקצועיים לחינוכאים, ועוד יותר מכך, הרכבת זוגות החינוכאים, היוו אתגר עבור כל המנהלים ותוארו על ידי כל המרואיינים כמשימה תובענית בזמן ומאמצת מחשבתית/רגשית:

- "זו עבודה קשה מאוד וצבדתי על זה כל הקיץ. הרבה הת"צויות עם רכזי שכבה ויוצרת צד מוצאים את הזיווג המתאים"
- "ביה"ס הוא ביי"ס צומח וכך שנה מצטרפים מורים חדשים, עם אחרי ספטמבר, ואני צריך לעדק אותם להיות מחנכים וזה אחד הקשים"

עוד אפיינו את המשימה, לדברי מנהלים, תחושה של ניסוי וטעייה, מעטה של חשאיות, והיערכות לקראת אי נחת ואכזבות מצד מורים:

- "בהתחלה ניסיתי לזנוק אבא ואימא, אחד חנק ואחד חלש, וזה לא עבד, כי ככה הניצו מסריט כפולט 'זה אומר מותר וזה אומר לא' והיתה בציה, אז ניסיתי לחשוב על ציר אחר שיצבד..."
- "הצבדה הקשה היא באיתור הזולות. השנה הצלחתי יותר הזולות מאשר השנה שעברה. את אתה בוחר היטב את הזולות אתה יכול לישון כל השנה"
- "אני יודעת כבר היום מי יהיו החינוכאים השנה הבאה וזה מאוד צורך לי. אני לא מאלה להט אלא מטפסת את זה כדי שלא יהיה בעת אחת ושלא ייגרע מספר. זה צורך לי מול המורים שמשיכים ואלה שלא משיכים"

קשיים בעבודה שיתופית של הזוגות

על-אף שמנהלים ומחנכים רבים הדגישו את ההשתדלות ואת שיתופי הפעולה המרשימים בין מורים המחנכים אותה כיתה, תיארו מדריכים גם זוגות לא מוצלחים ולא מעט 'אמוציות' ומתחים על רקע נטיות שתלטניות של מורים, העדפת חינוכאי אחד על פני אחר על-ידי תלמידים (או על-ידי רכות שכבה) וכד':

- "קורה שמחנכים ילוקחים טרמפי' על זה והט שולטים בכיתה והמחנך השני מסכן, אין לו שליטה ואין לו כח"
- "זה יוצר מתחים - איך בוחרים אותם, מי יישאר ב-ט...פסתי מורים טעונים ברצות, כמו לא רוצים אותי, מחנכים פתאום רוצים לצלוב, זה יוצר מתחים..."
- "חילקנו כיתה לשתי קבוצות. היו המון קשיים בחלוקת הכיתות, במיוחד כי הכירו כבר את המחנך הראשון וכחם רצו להיות איתו"

זאת ועוד, מיעוט מן החינוכאים טענו, כי הצורך בתיאום תמידי בצמד לטובת החינוך המשותף ימעיף והוא בחזקת עול הדורש גם תיאום רב והתפשרות:

- "השנה ברוב הפצאים אין לנו קונפליקט. השנה שעברה, עם מחנכת אחרת היו לי קונפליקטים איתה. אני רציתי לשים זבולות (תלבושת) והיא לא כ"כ רצתה לשים זבולות, פחות היה אכפת לה, וזה לא פשוט כל הזמן לתאם ולתאם ולהתפשר"
- "בהתחלה היה לי קשה מאוד להתחלק עם מישהי בשליטה, מה עם שהייתי ותיקה ורציתי לצבד עם 40 תלמידים. היה לי קשה להתחשב כל הזמן ולהשוות בינינו, מה היא עושה ומה אני"
- "קצת מפריע לי שאני צריכה כל פעם להתייצץ עם מישהו. עכשיו אני לא יכולה להחליט ולעשות. אני לא רציתי לזה. אני רציתי לארזן ולבצע ואני צריכה ללמוד לעשות את זה"
- "זה לוקח הרבה כוחות והרבה זמן. יש אנשים שמודעות שלהם היא שמחנך הוא מנהל הכיתה וזה קשה לשתות."

כמו כן, אחדים מן החינוכאים טענו, כי "חאלו"ם" מאפשר למחנכים, שאינם מעוניינים להשקיע, לפטור עצמם ולהסתמך על החינוכאי המסור בצמד שיעשה את העבודה'

- "אני יודעת על מורים שיש להם שותף שלא עובד והכל עליהם, אז הם מתלוננים למנהל. חלק מהמורים מתרווחים בכיסא כי המורה השני פוץ מאוד"

קושי של מורים והורי תלמידים בהתמודדות עם שינויים

מנהלים נתקלו בהתנגדות מצד חלק מן המורים עם ההודעה על ההצטרפות לתכנית. לדברי מנהלים וחינוכאים, מורים ביטאו חששות מהרעיון – הן מוויתור על שליטה מלאה ומנגיסה בסמכותם, וממה שהבינו כי יידרש מהם מעבודה בזוג:

- "היו חששות שנה הראשונה של חלק מהמחנכות איך מסתדרים עם צורך מחנך בכיתה"
- "שנינו ארזנוי בד"כ מלאה בהתנגדות. זה איים מאד על המחנכים הוותיקים. בישיבות צוות הם אמרו 'את מי תדביקי לי, יצכשו יהיו לי 34 תלמידים וצורך אחד'"
- "כמחנכת, בתחילה היו לי חששות כי כמה שנים הייתי לבד, הכף שלי, אני מחליטה..."

והן מהצורך להבנות את שעות החינוך, שנתפסו כיחופשיות יחסית:

- "היו חששות-מה זה אמר שיכנסו אלי לשיעורי חינוך"
- "שיעורי החינוך שהיו קצת מכף דבר, כאילו שיעור חינוך הוא קצת יותר חופשי. פתאום עם השיעורי חינוך באים להסתכל"

מחאה על ההחלטה להצטרף לחאלו"ם ביטאו גם הורים (בבתי ספר דוברי ערבית), שהרעיון נראה להם משונה וקשה לביצוע:

- "ההורים צעו ישיבות כדי להתנגד לתכנית והצבירו את הכעס למחנכים שהתנגדו עם ההורים השתעצו מאיפה באה לנו המנהלת הזו, לא מקובל. הורה כתב מכתב – 'אני לא מכיר ספינה יש לה שני ראשים'"

קושי בהתמודדות עם בעיות רגשיות של תלמידים

קושי של חינוכאים להתמודד עם בעיות רגשיות של תלמידים (בפרט על רקע קשיים בבית) הועלה על ידי חלקם (בפרט על-ידי חינוכאים צעירים, ויותר בבתי ספר דוברי ערבית):

- "בהתחלה היה מאוד קשה להיות מחנכת. היו הרבה מקרים שלא היה לי מושג מה לעשות והמורה שאיתי הדריק אותי ונצטרתי בו מאוד. כל סוגי הבעיות, אף ההתפרצות, התלמידים נמצאים במצב לבגרות הם רוצים לאהוב, להרשים וצריך לעקוב אחריהם וללמד אותם מה נכון ואיך להתנהג. לדבר אליהם ובעיקר לשמוע, להיות אופן קשבת"
- "עם אמ אין להם בעיה קשה, הם צריכים לדבר על ביי"ס/חבריהם/משפחה. היום אני יודעת יותר איך להתנהג עם הבעיות, יש לי יותר כלים"

מעט על-ידי מנהלים:

- "יש הבדל בין מורה שקיבל הדרכה שנים לבין מישהו שצריך לבנות את ארגון הכלים. אז יש הרבה מחנכות שפונות אלי 'תראי מה עושים במקרה הזה?' קשה לה, ועם לוקח לי המון מהזמן שלי"

ויותר על-ידי מדריכים, שתיארו ביטויים של תסכול מצד חינוכאים ממגבלותיהם המקצועיות/האישיות מול ההיבט הטיפולי, ואף התנגדות לרעיון החינוך האישי:

- "יש התנגדות מן הסוג של 'אני למדתי מתמטיקה וכיף בא לספר לי שהוריו מתערים אני לא יודעת מה לעשות עם זה'"
- "יש מחנכים שאומרים לך 'מה יש לי עם הצולט האישי של הילד? מצניין אותי מה קורה בביה"ס'"

- "מוריס או מחנכים רגילים לעבוד באופן פרונטאלי, בצורה אנו כמדריכים מקשים מהם להיות מנחים. פתאום הם צריכים להגבין איך עושים הנחיה לתלמידים ואיך לא לדבר הרבה ולתת לילדים לדבר, ולא כל המורים יודעים או מוכנים לעשות את זה"
- "היו מורים שהיה קשה לעבוד איתם, שלא רוצים לעבוד, או שאומרים שכמחנכים הם בכלל לא מאמינים בזה. שהם חינוכאים פשוט כי הם היו מחנכים קודם לכן... יש לנו בכל ה"ס כמה מורים ותיקים שאינם משתפים פעולה עם המדריכים, למרות שהם חינוכאים, הרי אנחנו יודעים שישנוי זה דבר קשה לעשות, אז קשה להם לעשות את זה"
- "רציתי לזמן הורים למעצמי שיהיו, ופה נתקצתי. פה נתקצתי עם המחנכים שאמרו שהם פשוט פנים ואופן לא מוכנים לזה."

או לחילופין, שעומק וטיב הבעיות עמן עליהם להתמודד הם מתחום הייעוץ/עבודת הפסיכולוג:

- "בצורה היינו מלמדים את זה ליוצרת, היום אני צריכה להתמודד עם מצבים מורכבים ורגילים, שבלי הדרכה צמודה קשים לי לפעמים"

עבודה במערכת עמוסת תכניות ובעלי תפקידים

מדריכים מנו קשיים נוספים עמם היה עליהם להתמודד: כך למשל, קבלו חלקם על הקושי 'לחדור' את המערכת העמוסה והצפופה בתכניות ובפרויקטים ולייצב את מעמדם (בעיקר את לוח הזמנים) במציאות הבית ספרית הגדושה:

- "הקושי המרכזי הוא אוסף הפרויקטים של משרד החינוך. יש המון דברים שצריכים לקרות בבית"ס וצריך מאוד להתאמץ שדבר לא ינאס בדבר ולא יבטלו לנו, כי כל הזמן יש התקפה של המערכת על לוח הזמנים שנקבע. זה מפיץ על התהליך ואם על הכיתה"

עוד הוזכרו חשדנות וגילויים של יריבות תפקידית מצד יועצים בית ספריים, אשר הגיבו כמי שאחרים פלשו לתחומם ולסמכותם:

- "בצורה נוספת היא החפיפה בין החינוך החברתי, ליוצ' ולמח"מ. צריך לסדר את כל הדברים האלה. לדוגמה, החינוך המיני ולידה ההתבגרות - חשב מאוד לעצת בזה גם כחלק מ"חאלו"ט"
- "לפעמים את נתקלת ביוצ' או יוצרת שמתייחסים אלייך כ'נאט' זר, כאילו, ילא צריך אותך בבית"ס"
- "לפעמים היוצרת לא מצונינת משהו אחר יתעסק בזה"

חלחול חלקי של רוח "חאלו"ם" לחדר המורים

לדברי מנהלים, בשל יישום שאינו מיטבי של "חאלו"ם" אך גם בשל מגבלות של שעות הוראה, תקציבים ושעות הדרכה, ההשלכות של רוח "חאלו"ם" על עבודת מורים מקצועיים בבית הספר היו מוגבלות ובעיקר בבתי ספר גדולים, שבהם מורים מקצועיים מגיעים למעט שעות הוראה:

- "עד כמה זה עובר למורים אחרים אני לא יכולה להגיד ולכן קבעתי עם המדריכה את ההדרכה לכלל חדר המורים"
- "חלק מהמורים עובדים פה מצטעות, הם לא מצורים בחיי בית הספר, באים לתת את השיעור שלהם והולכים, אז ברור שהם פחות הושפעו מ"חאלו"ט"
- "מספר השעות שנותן המשרד הן מוצטות מדי. הם נותנים 12 שעות ואז בית הספר צריך לתת עוד שתיים מהתקציב שלו"

נוקשות בעקרונות הפעלת "חאלו"ם

מקצת מן המנהלים והחינוכאים טענו, כי נוקשות בעקרונות הפעלת "חאלו"ם הכבידה לעתים על יישום זורם/נוח שלו, עד ש"למדו" או מצאו פתרונות המניחים את הדעת:

- "השתחלה היו הרבה קשיים, כי היינו נוקשים וניסו להיציג את תכנית. הנוקשות לא טובה ולכן התאמנו קצת"
- "בחינוך אישי יש מסלול מאוד קבוע, אבל צריך לפעמים לבוא ולשאל את התלמידים על מה הם רוצים לדבר. צריך לראות איך נותנים את תכנית יותר אמיתית, צריך לחזק את הנקודה הזו"
- "השתתפתי בהשתלמות הכנה ל"חאלו"ם והשתדלנו ככל יכולתנו ליישם אחד לאחד. את הדברים הקשה מיישמים, אבל אי אפשר באמת לעשות את זה מדויק"

מסרים סותרים בהוראה

על אלה הוסיפו המנהלים את הקושי של (מעט) חינוכאים לאמץ תרבות של מדידה 'קשוחה' (הישגים, מיצ"ב) מצד אחד ושל החינוך האישי האמפתי מצד אחר ולתפקד במקביל בשתי הרמות:

- "צריך חשיבה על המסר על מהו המודל שצריך. הלחץ על ציונים ומדידה יוצר שפה מאוד מחייבת, אבל זה ארס לדבור בשני קולות וקשה להכיל. המורה רוצה להתנסות, ונושף לו המיציג בצורה. זה קונפליקט, אני רוצה להשתתח לעם אבל מכריחים אותי ללכת למשהו אחר"
- "האנשים בשטח צוברים בצורה קשה, הם רוצים להיות אנשי חינוך שמאמנים אבל כל הזמן יש להם מדידות ומיציגים שנושפים בצורה"

היעדר תיעוד/תיעוד חלקי של תהליכים ב"חאלו"ם

קושי נוסף של מדריכים, שנגזר לדבריהם מן העומס על החינוכאים, היה התיעוד החלקי-בלבד מצד רוב החינוכאים של התהליכים שהם עוברים עם תלמידיהם, והמגבלה מכך על הלמידה במפגשי ההדרכה (האפשרות שלהם כמדריכים להעריך את איכות והתקדמות ההדרכה):

- "המחנכים צושים המון דברים ומתקשים לתעד תהליכים מול הילדים. חשוב לי לראות רצף שנתה על תלמיד כדי לראות תהליך. נפגשו עם... דיברנו על..."
- "למחנכים קשה והם נורא צמוסים. פתחנו כרטיס במסוב, ואז יש כרטיס מעקב על התלמיד. זה יכול לתת תמונה מאוד רצינית. התיאור מאוד חשוב כי אם זה לא מתואר זה מתפוגג. חשוב לי לראות את התהליך עם הילד, איפה הוא היה ב-ג' והיכן הוא ב-ח'. ככה אפשר לראות את תהליכי המציאה. מצד אחר אני לא רוצה כל הזמן לרדוף אחריו, אלא שיהיה מופנה בתוק, וזה באמת מתנגש עם כל הפרויקטים"

צורכי ההדרכה של המדריכים עצמם

אך טבעי כי על רקע קשיים אלה דיברו המדריכים רבות על הצורך שלהם עצמם בתמיכה, ביותר 'הדרכה על הדרכה', בתגבור היבטים מקצועיים מסוימים של ההדרכה להם זוכים, בכינון הדרכה דיפרנציאלית (למשל, בהתאם לוותק המדריכים ואף בהתאם לצרכים אישיים וספציפיים) ובעדכון/ריענון התכנים במפגשיהם כך שיתאימו יותר לצרכים ולאתגרים שעולים מן השטח:

- "אני מרגישה שמדריכים זקוקים להרבה הדרכה על הדרכה ולא רק להשתלמויות תוכן"

- "אנחנו לא מקבלות תשובה הולמת בהתאם לרמה התפתחותית, יש מדריכות שנה ראשונה, שנייה וכו'. כל אחת צריכה משהו אחר. אנחנו לא צולות את זה בכלל"
- "המורכבות היא שברצף שנתנו elfe שעות חינוך, חייבים לתת למורים כלים משמעותיים כדי שהשעות האלה ינוצלו למהות ולא לטכני".

לסיכום, הטמעת חאלו"ם בבתי הספר לא נעדרה קשיים. קשיים מערכתיים בולטים שצוינו הם חוסר בזמינות של מורים מתאימים להיות חינוכאים, מצוקת מקום (ולעיתים ציוד – שולחנות וכיסאות) ובזבוז זמן בארגון מקום חלופי, איבוד שעות מקצועיות פרטניות בשל הפיכתם של מורים מקצועיים לחינוכאים, והסתתן, לפיכך, של שעות מקצועיות לשעות של "חאלו"ם". הרכבת זוגות החינוכאים, היוו אתגר עבור כל המנהלים ולמרות שבדרך כלל הסתיימו בהצלחה תוארו גם מקרים של זוגות לא מוצלחים.

חלק מן החינוכאים ציינו קושי בהתמודדות עם בעיות רגשיות של תלמידים ובטאו תסכול ממגבלותיהם המקצועיות/האישיות מול ההיבט הטיפולי. קשיים נוספים שעלו היו הצורך להיאבק על המקום של "חאלו"ם" במציאות הבית ספרית הגדושה בתכניות, חלחול חלקי של רוח "חאלו"ם" לחדר המורים, נוקשות בעקרונות הפעלת "חאלו"ם" המכבידה לעתים על יישום זורם שלו, והיעדר תיעוד/תיעוד חלקי של תהליכים ב"חאלו"ם" ולפיכך הקושי להעריך את איכות ההתקדמות של התלמידים.

המדריכים עצמם ציינו את הצורך שלהם בתמיכה, ב'הדרכה על הדרכה', בתגבור היבטים מקצועיים ובכינון הדרכה דיפרנציאלית.

החלת "חאלו"ם" בכל המערכת ובשכבת כיתות ט'

עמדות המנהלים, החינוכאים והמורים המקצועיים באשר להתאמתו של "חאלו"ם" ליישום גורף במערכת נחלקו לשניים: בין אלה שסברו ש"חאלו"ם" הוא משאב, שמתאימים לו רק בתי ספר בעלי תפיסה דומה, שמדברים זה-מכבר את השפה של "חאלו"ם" ושעקרונות החינוך האישי משמעותיים עבורם והם חלק מהאידיאולוגיה הבית ספרית, גם אם לא זכו למימוש הולם:

- "אם זו רק כסות וביט הספר הוא מסורתי ומתנהל במקסימום של ציוני-מבחנים, אז אולי יש דרך יצילה יותר לנהל ולנצל תקציבים. לא מדובר את השפה זה מהלך מבורך, זה לא אלוטרי, זה משמעותי"
- "אם לוקחים את השעות בלי מהות, אז סתם חבל על הכסף והזמן... זה הרבה מצער לעשות. השעות הן רק הכלי שמאפשר";
- "לדעתי לא כל מורה יכול, בכל מקרה צריך לעבור הכשרה אינטנסיבית. לחנך זה לתת בלי תמורה ולא כל אחד יכול. זה לתת מצבר"

ובין אלה שסברו, ש"חאלו"ם" דווקא יכול להתאים לרבים, בעיקר מכיוון שביסודו ערכים בסיסיים הומאניים ושיתופיים, המאפשרים השלמה ואיזון בין נטיות ויכולות שונות של מורים:

- "באופן עקרוני אני מאוד רואה את זה יש כי יש כאן ערכים ותרבות בחינוך האישי של מורה יכול לקחת, דברים שחסרים לו. כל מורה יכול לקחת היבטים מזה להוראה שלו"
- "זו תכנית שמתאימה לכל המורים, כי לכל מורה יש היבט שהוא חזק בו, הבחנתי יותר בנקודות חזק של מחנכים ופחות בחולשות. החולשה לא באה לידי ביטוי כי מישהו מפיץ אותה"

- "אחד לא אהה לרשום ביומן, השני כן. אחד לא עוקה אחרי התלמידים, השני ממלא את המקום. אחד שיותר מקשיבים לו ואחד יותר צעקן. אחד יותר פדגוגי וכו', ויש השלמה ביניהם"
- "יותר קל למורה שרק מתחיל, מורה חדש - שיקפוץ על זה ישר, כי אז לא יצטרך לצהור שינוי, זה קל יותר";
- "כף מורה יכול להיות חינוכאי. עם הכשרה וליווי. מצטייט מאוד לא".

לעומת זאת, משנשאלו על עמדתם לגבי אי החלת "חאלו"ם על כיתות ט', הביעו כולם (למעט בבית ספר אחד) צער ותסכול, בטוענם הן כי "חאלו"ם 'מגיע לכולם' וכי נכון היה לאפשר מודל שהולך הלאה ויוצר רצף חינוכי:

- "אין כאן סדר צדיפויות, זה פשוט חשוב באותה המידה לכל הפוש השכבות. אם הדישה נכונה, והיא כזאת, אז זה צריק להיות לכלאם"
- "אם זה היה ממשיק ב-ח'ט' לו היתה שפה שמבשלה, וזה היה עושה הקדף. הייתי רוצה שהיח הזה יהיה יותר בית ספרי, שזו תהיה תרבות ארדאנית יותר. אם יש משהו נכון הוא צריק להיות נכון לכלאם".

עוד נטען כי קיים רציונל דווקא להחלת "חאלו"ם גם בכיתות ט':

- "דווקא ב-ט' הם צריכים מי שיכוון אותם למצריים. חבל שאין לנו את זה"
- "זה עלול להחזיר אחורה את הכלאם, שכבת ט' לקוקה לא פחות לאותו סגנון חונכות, דווקא שם צריכים לקבל החלטות משמעותיות לאבי ההמשק"

וכי היו עדים לינפילה של תלמידים בכיתה ט', בהשוואה להישגיהם ולמצבם בשנים שבהן היו מעורבים ב"חאלו"ם:

- "אני ביקשתי מהמשרד שזה ימשיק עם ל-ט'. התלמידים שמפסיקים ליהנות מזה היה להם מאוד קשה והם כתבו לי מכתבים שלא רוצים להיפרד וביקשו שיתנו תוספת שעות שזה ימשיק, עם ההוריות ביקשו"
- "ב-ט' הם קיטרו שזה חסר להם ורואים את זה בתוצאות המיצי"ה של ט', שהיו נמוכות יותר מ-ז' ונ-ח"
- "לאבי המצבר מהחינוך האישי לכיתה במליאה בכיתה ט' - המיצי"ה האחרון אצלי בבי"ס שנעשה על קבוצת הדיף שצברה חינוך אישי - בפירוש רואים את המשבר המצבר בין ח' ל-ט' במדדים של אקלים. נושא של יחסים, שביעות רצון בכל הפרמטרים באקלים, יש ירידה משמעותית בדיווח של התלמידים. הציפויה של התלמידים והמורים נשארה אותו דבר, אבל הזמן שיש למחנק לתת לילדים השתנה ורואים את זה מאוד ברור במיצי"ה לדצתוי"
- "כל נושא מצללי היח והיחסים עם המורים. ילדי ז' יודעים יותר טוב להתנהג במצללי היח. למשל השנה ב-ט' המצללים היו פחות טובים. אבל ז'-ח' זו תרבות צבורת"

עם זאת יש לציין (כפי שנאמר לעיל בפרק של הקשיים), שלדברי חלק מן המנהלים גם אם אפשר היה להחיל את "חאלו"ם לשכבת כיתה ט' הם היו מתקשים לבצע זאת בשל מחסור ופגיעה בשעות המקצועיות הפרטניות:

- "צריק כנד כל שעת חינוך שעת הוראה מקצועית, יש קשיים מזה. השעות הן מכשול, אי אפשר להגדיל"

מרבית המנהלים, החינוכאים והמדריכות דיברו על הצורך להכין את התלמידים לחזרה למתכונת ה'ירגילה':

- "זה לא פשוט, מכינים את הילדים וההורים. הם רוצים לדעת עלפחות אחת המחנכות ממשיכה. מכינים אותם ששנה הבאה לא נוכח להמשיך "חאלו"ם" והם חוצרים למחנכות שהם מכירים"
- "משתדלים אחת המחנכות תמשיך"

על טקס פרידה שהונהג בסוף כיתה ח', וגם על הצורך להתמודד עם עניינים שעולים סביב הפסקת/המשך עבודת אחד משני החינוכאים ל-ט':

- "צנינו פרידה נכונה כי גלי פרידה זה לא טוב. צנינו מסיבה בסוף ח'. התחלנו להכין את התלמידים - אתם ממשיכים רק עם אחד החינוכאים וצנינו תרדיליט"
- "הרי רק אחת מאיתנו תמשיך ל-ט' עם כל הכיתה ואז להמשיך לכיתה ט' עם חצי כיתה שלא חונכתי אותה... וצא שאני קרובה יותר לחצי כיתה וחצי כיתה אחרת אני מכירה פחות. זה לא צודק כלפי הילדים, עם כלפי ההורים"
- "חשוב שלא פתאום התלמידים יצטרכו להיפרד מהמחנכים כאשר הם מציצים ל-ט', ולקבל החלטה מי ממשיכה, זה ממש חוסר מיטביות"

היו מי שטענו כי ימשיכו במין סוג של חינוך אישי בכל מקרה, והצרו על כך שהדבר לא ימומן:

- "אם רוצים פויילוט של הרחבה ל-ט', אני שמ, כי אנתנו שמ ונצעה את זה כק או אחרת, אבל המשאבים הם אוויר לנשימה"
- "אני מקווה שהמשרד כן יאשר חינוך אישי לכיתות ט', לא רק שעות אלא גם מנול חינוך. אני לא יכולה לממש את התכנית בכיתה ט', אני יכולה להקצות שעות אבל לא יכולה לתת מנול חינוך. אם זה תלמי משאבים, אני כבית ספר יכולה להסתדר, אבל לא יכולה לתת מנול"

לסיכום, כמעט כל המרואיינים הביעו צער ותסכול על אי החלה של "חאלו"ם" בכיתות ט', בטוענם כי "חאלו"ם" מגיע לכולם וכי נכון היה לאפשר מודל היוצר רצף חינוכי. עוד נטען כי היו עדים ל'נפילה' של תלמידים בכיתה ט', בהשוואה להישגיהם ולמצבם בשנים שבהן השתתפו ב"חאלו"ם". עם זאת יש לציין (כפי שנאמר לעיל בפרק של הקשיים), שלדברי חלק מן המנהלים גם אם אפשר היה להחיל את "חאלו"ם" בשכבת כיתה ט' הם היו מתקשים לבצע זאת בשל מחסור ופגיעה בשעות המקצועיות הפרטניות.

שביעות הרצון מ"חאלו"ם"

כל המרואיינים הביעו שביעות רצון גבוהה מאד מ"חאלו"ם" עד כדי כך, שבמקרה ויצטרכו לבחור בין תכניות הם יעדיפו את "חאלו"ם", על פני כל תכנית אחרת שפועלת בבית הספר:

- "זה הדבר הכי נכון שנצעה במשרד החינוך"
- "זה באמת חלום... זו תכנית 'סוף הדרכ' בשבילי"
- "זו התכנית שהייתי בוחר, עם השעות והתקציבים ואם התוכן והמהות. יש עוד תכנית טובה, אבל אם צריך אני מוותר עליה ולא על חינוך אישי. אנתנו בייס ניסויי ויש לנו המון תכניות. אם אנתנו

- מותרים אז על כולם ולא על "חאלו"ם". אחת הדאקות שלי שיטדו אין תקציה, זה יהיה איוס ונורא אני חושב שנה צריק להיות בכל ביה"ס. חינוך אישי זה **must**;
- "היוס אני מאוד מרצה מהתכנית, בכל כנס אני אומרת 'זו התכנית'. אין עוד תכנית שנותנת את אותו ערך."
- "זו התכנית שהייתי בוחרת בפה מלא. יש אווירה אחרת פה היתה קודם."

זאת ועוד, רבים אמרו שירצו מאוד לעבות, להרחיב ולהחיל את "חאלו"ם" על כל השכבות:

- "צריק עוד שעות חינוך. צריק להגיע למצב שכל בוקר השעה הראשונה היא שעת חינוך, זה היה מקרין על כל היוס. זו השאיפה שלי. יש משמעות למפגש בבוקר זה חשוב כמו שאימא אומרת 'יהיה לך יום טוב', 'בהצלחה במבחן' זה בצורך זה. אפילו פחות משעה זה היה אידיאלי ומסדרט מאוד. יש משהו בנוכחות הזו שהידיים פותחים את היוס עם 'ההורים שלהם', זה מרטיע"
- "יש לי רק תקווה אחת - שימשיק ולא יבוטל, ויורחב גם ל-6"
- "בשיעורים מקצועיים הם כיתה אחת של 30 ופה שוב אנחנו נופלים. כי אם הולכים על 15 אז צריק להמשיק ככה וכך המקצועות צריכים להילמד בתוך הקבוצה, כדי שהנחות וכך היופי והתמיכה יישארו ולא רק בשיעורי חינוך"

שימליצו לעמיתיהם על "חאלו"ם":

- "עצמית שלי ביו"ס חדש סלקטיבי אושר לא מזמן צ"י המשרד, אמרתי לו אם אתה מחפש תכנית טובה בכל המידיים זו התכנית...."

ושהם מצרים על כך שלא הצטרפו מוקדם יותר ל"חאלו"ם":

- "אני מאוד מרצה, מומלץ מאוד, אפילו התחרטתי שחיכיתי שנה לפני שהתחלתי בתכנית"

להלן ביטויי שביעות רצון מחאלו"ם כפי שעלו מדברי המנהלים, התלמידים, החינוכאים, המורים המקצועיים, המוצגים להלן:

מנהלים:

שביעות הרצון מ"חאלו"ם" באה לידי ביטוי לדברי המנהלים במגוון היבטים – יחסים קרובים של התלמידים עם מורים, הרגשה של דאגה ואכפתיות מצד מורים, מודעות עצמית גוברת של התלמידים, הישגים לימודיים משופרים, פיתוח מיומנויות בין-אישיות והכרה בייחודיות ובכישרונות התלמידים:

- "זה מדהים, תלמידיי שאליים 'המנהלת, למה עוד לא היה לנו מעגל שיח? הידיים מחכים לזה"
- "תלמידיי מאוד אוהבים את שיעורי חינוך....הם התרכללו לזה ואהבו את זה יש עצה שישביט עם המחנכת, הם מקשים 'אני רוצה היוס', 'אני חייב לדבר על משהו'."

תלמידים:

גם התלמידים עצמם ביטאו עמדה אוהדת וחיובית כלפי "חאלו"ם":

- "סוף סוף אני מרגיש שייק למשהו"
- "כיש לבוא לבי"ס עם אווירה טובה ולדעת שאם צריק משהו יש למי לפנות"
- "כך היוס אני לומד ואמר אוף אוף ואז סוף סוף שעת חינוך. חינוך זה כיש, להיות עם המורה וחברים. זה שנה את האווירה....אח"כ אני יודע יותר דברים על חברים שלי"

- "הנאשאים שמדברים עליהם יכולים לצבור לק. אם זה מביא אתה יכול לבחור לא להשתתף. עד היום לא היה משהו מביא"

חינוכאים:

שביעות הרצון של החינוכאים היתה בולטת וגורפת – החל במשמעות החדשה-ישנה של העיסוק בהוראה, המשך בהתמקצעות בחינוך, בגילוי הכיף שבקרבה האישית לתלמידים ובחינוכאיות, ביוקרה ובגמול הכלכלי, וכלה בצירוף עם "אופק חדש":

- "אני שמחה כי יש לי כאן בית וילדים. הקשר בינינו, מבוסס יותר על קרבה ואהבה, אני מרגישה שאני עושה משהו יותר מרק ללמד ולחנך"
- "למחנכים יש זמן, מקום והזדמנות לטפל בילדים ממקום אמיתי ולא שטחי. מעט להיכנס לצומק ולנסות לתקן"
- "אין ספק שהתמנול הכלכלי הוא משמעותי, יש מורים היום בחדר מורים שמבקשים להיות חינוכאים לא רק בגלל התפקיד והיוקרה אלא גם בגלל ההיבט הכלכלי. מנול של 10% זה הרבה כסף, זה המנול היקר ביותר היום"
- "אף פעם לא שמעתי משהו רוצה לחזור לדור הישן של מחנכים";
- "זה לא השעות, זה יושב על היחס האישי ומחנך מביא לכל תלמיד בכל רגע נתון"
- "היתרון של החינוך האישי הוא עצום. אין ספק שזה השפיע מאוד על ביה"ס. קשר, שביעות רצון מצד הוראה, זה עולם אחר"
- "לא היינו מצליחים להביא להישגים שהצנו ללא מקום משמעותי של המחנך בהובלת הכיתה ולקיימת אחריות של המחנכים על התלמידים בכל המובנים"
- "זה שילוב מצוין עם 'אופק חדש', כי יש הרבה יותר זמן להקדיש ככה לחינוך האישי"

מורים מקצועיים:

המורים המקצועיים חשו גם הם ממש 'מורווחים', בעקיפין או במישרין:

- "הכיתות שאני מלמדת בהן שיש להן חונכות אישית, זה מאוד כייפי בשבילי, כי יש לי שתי מחנכות לפנות אליהן. אני פונה לאחת מהן....אני מלמדת גם ב-6' וגם ב-7', ההבדל הוא עצום, הן נותנות את שני הכוחות שלהן לכיתה"
- "בצונית התכנית מקסימה. היו הרבה תכניות שלא האמנתי בהן, כזו אני מאמינה...."
- "כיתה שמחולקת לשתי קבוצות זה אחלה תכנית, הלוואי שזה ימשיך ל-6'. יצא לנו בחדר מורים לדבר וכולם מרגישים את ההקלה הזאת"
- "אני כמורה מקצועית יותר משוחררת להיות מקצועית ומדויקת ולטפל בדרישות המקצועיות הגבוהות והרבות שיש לי"
- "סוף סוף המשרד מפנה תשומת לב לילד הכי בצויותי ולשכבה שצריכה טיפול כמו שצריך. במצב שהיה קודם לא היה סיכוי שמחנך ייתן תשומת לב ומענה לתלמידים כאלה"

הורים:

ההורים, מצידם, לדברי המנהלים והמורים, העריכו והוקירו, את המעורבות והאכפתיות של המחנכים ואת התפנותם לעניינים שאינם רק לימודיים:

- "הורים מאוז מרוצים מהאופן שבו הילדים נקלטים בלילות חינוך אישי. כוללם שואלים את זה אמשיק. הצלחנו לבסס את זה בשיח של הורים"
- "ההורים מאוז מצריכים את מה שהתלמידים מקבלים בבית"ס"
- "[ההורים] מאוז מרוצים. מתנה להורה יש לו כלו זמין של מחנכות שמכירות כ"כ את הילד ותומכות בדברים שמעצותייט. יש הרבה מאוז הצרכה לצבורה הלו. הם לא מאמינים שהמשרד נתן כלו מתנה לילדים שלהם"

לסיכום, כל המרואיינים (מנהלים, תלמידים, חינוכאים, מורים מקצועיים, הורים) הביעו שביעות רצון גבוהה מאד מ"חאלו"ס" עד כדי כך, שבמקרה ויצטרכו לבחור בין תכניות הם יעדיפו את "חאלו"ס", על פני כל תכנית אחרת שפועלת בבית הספר. זאת ועוד, רבים אמרו שירצו מאוד לעבות, להרחיב ולהחיל את "חאלו"ס" על כל שכבות הלימוד, שימליצו לעמיתיהם על "חאלו"ס" ושהם מצרים על כך שלא הצטרפו מוקדם יותר ל"חאלו"ס".

חאלו"ס – מבט על

חאלו"ס מציע תפיסה חינוכית חדשה הרואה חשיבות רבה בהעמקת השיח המשמעותי בין מורים לתלמידים ובין כל באי בית הספר. הגרעין הייחודי של "חאלו"ס" טמון בהסטת מרכז הכובד הבית ספרי מהישגים לימודיים, מדידת ביצועים, והשוואות בין תלמידים לטובת שיח משמעותי המכוון לרווחתם הרגשית של תלמידים, לעידוד וליווי צמיחתם והתפתחותם בצורה המותאמת להם ולכינון יחסי מורים-תלמידים קרובים ואמיתיים. הייחודיות של "חאלו"ס" מתבטאת במתן אפשרות לצוות ההוראה הבית ספרי לעסוק ב"עבודה חינוכית טהורה" ובהגשמת המהות והיעוד הפסיכו-פדגוגיים של מורים, זאת באמצעות ארגו כלים עשיר, תקצוב שעות לתהליכים חינוכיים והדרכה איכותית, ש"חאלו"ס" נושא באמתחתו.

הממצאים האיכותניים מלמדים, כי "חאלו"ס" מצליח לטפח בעקביות תרבות שיח בכל מעגלי בית הספר – הן של שיח פרטני-אישי והן של שיח קבוצתי/רב-שיח, המדגישים הקשבה, הכלה ומתן אמון והמאפשרים כנות ופתיחות. בעקבות "חאלו"ס" מחלחלת לתוך הרקמה הבית ספרית תודעה חינוכית אחרת המשליכה על התרבות והעשייה הבית ספרית. רוח "חאלו"ס" משתקפת גם בחדר מורים חדש/אחר – כזה שמעגל העוסקים בו בחינוך-לעומק רחב יותר והוא כולל, בחלק מבתי הספר, כמעט את כל באיו, וכזה שעובד בהתאם לתו תקן מדויק ואיכותי. נראה, כי החיבור הטבעי של "חאלו"ס" למה שמורים מרגישים ורוצים ממילא לעשות, יחד עם השיטתיות והמשאבים, ממסדים את מה שקודם לכן נחשב ל'סגנון אישי של מורה' והופכים את שעות החינוך של פעם לתחום דעת של ממש ולהתרחשות חינוכית משמעותית: "החינוך האישי אומר לך 'אל תחפש את הלו, אני אתן לך את הלו ואת ההצלחות'".