

מס. מערכת:	001177016
מחבר:	<u>פרס, זחנן</u>
כותר תקני:	קהילותיות בחנוך - הצלחה או כישלון? [תדפיס]
כותר:	קהילותיות בחינוך: הצלחה או כישלון? [תדפיס]
מהקמפוס:	<u>קישור למאמר מהקמפוס</u>
גישה מרחוק:	<u>קישור למאמר מרחוק</u>
הערה:	בתוך: פרס, זחנן ופסטרנק, רחל. קהילותיות בחינוך: הצלחה או כישלון. תל-אביב, איתאב, 1994. פרק א', ע' 11-24, 99-105.
מראה:	רונו, מתתיהו (תדפיסים)
מחבר נוסף:	<u>פסטרנק, רחל</u>
קורס:	עיון ומחקר בסוגיות חל"פ - תש"ע

117706

פרק א

# בית הספר הקהילתי - עקרונות ותהליכים

## 1. בנית הספר הקהילתי - מהו?

החינוך הקהילתי צמח על רקע מטרתו, שבית-הספר הקונונציונלי לא מימש ועל רקע אמצעים, שבהם לא השתמש. בהקצנה מסוימת אפשר לטעון כי בית-הספר היסודי הקונונציונלי בודד עצמו מן הקהילה, שבתוכה פעל. כידוד זה מתבטא במיקום (תצור בית-הספר ומבניו סגורים בפני אנשי הקהילה), בהקצאת זמן (בית-הספר פעיל רק בשעות הבוקר ורק בימי לימודים), באוכלוסיית נותני השירות ומקבליו (רק תלמידים לומדים, רק מורים מלמדים) וכמטרות (בעיקר הישגים לימודיים). נוצר אפוא גיבור רב-תחומי בין בית-הספר לבין הקהילה, שבתוכה הוא פועל.

נוחת היסוד של הקהילתיות בחינוך היא שעל-ידי חידוק המגע בין בית-הספר לקהילה ניתן לשחרר משאבים, שיפעלו בשתי החזיתות (בבית-הספר ובקהילה) ולקדם צמיחן מטרות ויעדים: שיפור ברמת הלימודים, הנחלת ערכים חינוכיים, תגבור הלכידות החברתית, העשרת אישיותם של המתנסים ועוד (חרפו, 1982). במובן הרחב ביותר של ההגדרה, ניתן לומר, שהחינוך הקהילתי שואף לשלב יסודות מחיי הקהילה בכיתה בית-הספר, ויסודות מחיי הכיתה - במסגרת הקהילה (Minzey, 1974). עם זאת, בפועל קיים מגוון עצום של הגדרות, המנסות למצוא את המושג "בית-ספר קהילתי": חלקן מתמקדות בקהילה ובצרכיה (Community Oriented) לעומת אחרות, המתמקדות בבית-הספר ובצרכיו (School Oriented). חלקן מדגישות את האספקט התוכני לעומת אחרות, הרואות את הקהילתיות בחינוך כמחליך מתמשך: יש היוצאות מנקודת-ראות של תכנון אורבני מרחבי או של תורת הארגון, ויש המדגישות את השיבתה של לכידות קהילתית ואת תפקודו של בית-הספר כסוכן חיברות (עבור תלמידיו) ושינוי (עבור הקהילה). יתר על כן, לעומת הגדרות מצמצמות, המדגישות היבטים ספציפיים

דייר אלן גולדרינג, מביה"ס לחינוך באוניברסיטת ת"א קיבלה על עצמה את צדק המנהל/ת במחקר. היא אחראית לפרק ג' בדר"ח זה, אולם רעיונותיה ורעיונותה פורחים בכל הפרקים.  
אליעזר קרפי (ר"ל), העמיד לרשותנו את ניסיונו העשיר בהעברת מבחני מושבל  
אורלי בנימין, ריכזה את תכנון המחקר והייתה יד ימינו עד צאתה  
הידיאלית עם סיום איסוף הנתונים.  
יסקין אליעזר ביצעה במסירות ומיומנות את התכנית ועיבודי המחשוב.

ראשי המנהל ומנהלים רכזו שלישים ושש מנהלות בבית-הספר הנחקרים תרמו  
מנדרימה את זמנם והעזותיהם ועמדו לרשותנו שוב ושוב כאשר טעינו או  
קדחתנו. יסמנד מולם על הזמדה וחבריה.

יוחנן פרס רחל פסטורגן

סגן

בית מדרש  
עיון ומחקר סגור/א"ת"ם

אימן, רוסל (פוסטמן, רחל) 1994.

קריאה מעניין: רובלס אילין  
11-24  
15-105-99

תחינוכית... המורים מהווים... את נותני השרות. חסביבה (והורים, שכונה, תושבים) מהווה כלי עזר... להשגת המטרה החינוכית. בהמשכו של התהליך, בהדרגה, הופכים האמצעים למטרה בפני עצמם. בסוף הרצף ניצבת הקהילה הרחבה, והיא המהווה את המטרה לעשייה החינוכית" (וייל, 1985, נספח 1).

לפי גישה זו, הפעילות הקהילתית נמצאת על ציר. כשבנקודתו הנמוכה נמצא בית-הספר לפני שהתפך לקהילתי, ונקודתו הגבוהה מראה על פעילות גומלין עם הסביבה. על אף הדגש על התהליך אין גישתו של פרידמן נעדרת הצגת יעדים ברורה:

"בית-הספר הקהילתי הוא מוסד חינוך, שעובדיו מוגלים פתיחות מרבית כלפי בית-ההורים והקהילה. בתכנית הלמידים שלו נכללים תכנים קהילתיים, מורי תלמידיו משולבים בו בתהליך החינוך ומקוצים בו משאבים לפעילות חינוכית, תרבותית וחברתית, המכוונת לאנשי הקהילה, בהתאם לצורכי הקהילה" (שם, עמ' 140).

הגדרתו המפורטת ביותר של גולדברגר (1991) מסתמכת על תשעה אפיונים, אותם הוא מייחד לבית-הספר הקהילתי. כשהיסוד העיקרי מכונה "שותפות של אמת" כיון כית-הספר לקהילה. במילים אחרות, ההגדרה אינה יוצאת מנקודת-ראות של בית-הספר כמוסד מפעיל, אלא רואה אותו כ"שווה משקל" לקהילה. במסגרת מערך החינוך הקהילתי:

"בית-הספר הקהילתי הוא יצירה משותפת של בית-הספר והקהילה, מופעל על-ידי שניהם, למען שניהם, ובאחריות משותפת..." (שם, עמ' 123).

די בסקירה הקצרה שלעיל כדי להצביע על מורכבותו של המושג 'בית-ספר קהילתי'. אנו סבורים (בעקבות פרידמן, 1990) כי גישה פורייה לחקר מוסד זה היא לראות בבית-הספר ובקהילה מערכות.

מערכת פירושה קבוצת חלקים או מרכיבים. הקשורים ביניהם ביחס-גומלין באופן ששוני באחד (או באחרים) מהם משפיע על האחרים (ראו Katz & Kahn, 1978; Buckley, 1976, וכן סיכום ופיתוח אצל פרידמן, 1990, עמ' 24-11). ברור שכל בית-ספר וכל קהילה הם מערכת חברתית. מה שמאפיין את החינוך הקהילתי הוא הזיקה בין המערכת הקהילתית למערכת

קיימות הגדרות רחבות וכוללניות. להלן נציג רק דוגמאות מעטות של הגדרות, סתוד התייחסות לשדה המחקר בישראל.

בתכנית הניסויית לפיתוח בתי-ספר קהילתיים בישראל, שהחלה בקיץ 1978, התמססו הגדרת בית-הספר הקהילתי על שתי מטרות רחבות:

1. שיפור העבודה החינוכית של בית-הספר, והעמקתה על-ידי יצירת קשר ומגע עם אוכלוסיית השכונה.

2. יצירת נוקד לאוכלוסייה הבוגרת בקהילה, במטרה לתת מענה לצרכיה החברתיים והתרבותיים באמצעות פעילויות שונות.

על רקע זה נוסחה רשימה של תשעה-עשר יעדים רב-טווחיים, אותם אמור היה בית-הספר הקהילתי האזדאלי להגשים (חרפן, 1982). היעדים כוללים גישור והיאום בין מנות של גורמים: בית-הספר, המורים, התלמידים, הקהילה והרשויות המקומיות המופיעים הן כגורמים מפעילים והן כגורמים מופעלים. התמונה שהתקבלה היא מורכבת ביותר ומשלבת פעילויות (כלליות וספציפיות), יצירת, שאיפות וכוללות של הגורמים השונים (חרפן, 1982, עמ' 15-20).

וייל (1985) מציעה טיפולוגיה משלה להמשגת המונח 'בית-ספר קהילתי'. טיפולוגיה זו מסתמכת על שתי אוריינטציות שונות לנושא: האבולוציונית, אשר התגבשה באנגליה ובארצות-הברית כבר בשנות העשרים והשלושים, וה'קומפבנית', המתמקדת בפיתוח קהילתי ובהתאמת בית-הספר לצורכי הקהילה (Watson, 1980) וייל מגדירה אוריינטציות אלה כשני 'טיפוסים אידאליים' מובחנים של הינוך קהילתי, אך לגרסתה, במציאות קיים למעשה הטיפוס ה'אינטראקטיבי'. המושלב את מאפייניהם של שני הקיצוניים ועשוי להתפתח מאוריינטציה תבניתית לאוריינטציה תחליפית או להיפך, בהתאם לתנאים הסביבתיים.

פרידמן (1990) רואה בבית-הספר הקהילתי מערכת דינמית, המפתחת מתוכה תחליטים (ראו, לנישל, 1972, Karensky). גרעין של ראייה כזו מצוי כבר בדבריה של ייל פולנר (בכתב-העמדה הרשמי של יוזמי פרויקט בתי-הספר הקהילתיים, יצירת התקבל באוקטובר 1984):

"... בית-הספר הקהילתי הנו תהליך, המתפתח על רצף... אמר מייכרים את בית-הספר בו התלמיד הוא המטרה

כלפי חוץ. בתוך התעלמות משאיפות ליותר חופש בפנים, מהווה מרשם להופעת מתחים וסכסוכים במערכת. לא מקרה הוא אפוא שהחינוך הקהילתי הרים שני דגלים בו זמנית: פתיחות בית-הספר כלפי הקהילה מחד וגיוון. הגמשה והעשרה של הפעילות המוד-בית-ספרית, מאידך.

בפרספקטיבה ככל הכרתית רחבה אפשר לראות את בית-הספר הקהילתי כאחד הביטויים של דמוקרטיה-הכרתית: דהיינו, ישום עקרונות דמוקרטיים לא רק ברובד השלטוני ולא רק בימי בחירות אלא גם במוסדות הכרטיים אחרים וכחי יוסי-יום. לפי תפיסה זו מאופיינים החסנים בין מרכזו לפריפריה ע"י מושגים כהדרכה, משוב, הדדיות, גיוון ואוטונומיה כמקום הזראה. צוות, חד-סיטרייות וארזידות. בית הספר הוא חלק ממערכת מרכזית, המנוהלת על-ידי משרד ממשלתי אולם בו זמנית הוא גם חלק מקהילה. הרשאות ומסוגלת לברור מתוך האפשרויות השונות, המוצעות על-ידי רשויות החינוך המרכזיות (ההדרכה) את הדרכים, המתאימות לה. כסוף המאה העשרים, כאשר הרעיון הדמוקרטי כובש ארצות ולכבות, כשרים התנאים ליתר פתיחות. שותפות והדדיות, דהיינו ליתר קהילתיות גם בנושא החינוך.



תמונה 1. נגינה של חורים מורים ותלמידים. בבית-הספר הקהילתי "רעות" חיפה

ורכית-ספרית. מנקודת-ראות זו מתאפיין בית-הספר הקהילתי בהיותו מערכת פתוחה, או לפחות פתוחה יותר מאשר בית-הספר הקונבנציונלי. הפתיחות (או הסגירות) מתייחסת לגבולות המערכת. גבולות קשוחים או סגורים אינם מאפשרים מעבר: תפקיד, משאג או רעיון יכולים להיות מחוץ לבית-הספר או בתוכו - אך אינם בני-חוריקן להיכנס או לצאת.

דוגמאות מעשיות לסגירות: שעות העבודה של המורה מוגדרות, ואין לענות-הספר נגיעה למעשיו של המורה מחוץ להן, חורה יכול להיכנס לשטח בית-הספר רק על פי הזמנה, פעילותו החינוכית-לימודית של בית-הספר מוגבלת לתכנית הלימודים הרשמית. גבולות של ארגון חברתי עשויים אפוא לחאות אנשים, משפחות, מקצועות-לימוד וערכים תרבותיים. האפשרות הקיצונית ההפוכה של העדר גבולות (או גבולות פרוצים להלוטין) היא היפוחטית בלבד, שכן היא נוגדת את הגדרת המערכת. כדי לדעת אילו הם מרכיבי המערכת המצויים ביחסי-גומלין, כמוסבר לעיל, עלינו למקם אותם בתוך גבולות בלשחה, המאפשרים לכל היותר כניסה מבוקרת ויצאה מבוקרת של חלקים. באמרנו "מבוקרת" איננו מתכוונים בהכרח לפיקוח-גשיר (שומר, חבוק נכנסים ויוצאים...), אלא להסדרים, הפותחים גבולות מבלי לבטלם, למשל: בית-הספר מקצה בתוכו מועדון לקשישי הקהילה או לבוגרי בית-הספר, שהם כיום תלמידי-תוכון ואפילו חיילים.

אעד נוסף ביישום המודל המערכתי להבנת החינוך והקהילה יהיה ניתוח יחסי בית-הספר קהילה כמערכת בתוך מערכת. על-פי גישה זו הופך בית-הספר לחלק בלתי נפרד מן הקהילה, ולכן שותף ליחסי-הגומלין עם שאר חלקי הקהילה: השלטון המקומי ושלוחותיו, מוסדות חינוך אחרים (גן, בייס תוכון, חנויות נוער) מפעלים כלכליים הפועלים בקהילה, מוגרי אוכלוסייה (גמלאים, נשים, חובבי אמנות), ואחרון חשוב: משפחות התלמידים.

קיימת זיקה הדוקה בין פתיחותה של מערכת לבין המשטר, השורר בתוכה. חופש הכניסה והיצאה של אנשים, משאבים ורעיונות מביל את יוצאתם של ראשי המערכת. היכולת של הכפיפים להסתלק, ולו זמנית או תלקית (ע"י הימנעות מחלק מן הפעילויות, המתבצעות במערכת), הופכת את הליחן, המופעל על-ידי האחראים, לפחות יעיל. החשפות לרעיונות או להגמנות מחוץ מעודדת דיאלוג כיוון שגורמים שונים במערכת "מייבאים" רעיונות שונים), העלול להתפתח לקונפליקט. כמערכת פתוחה כלפי חוץ יוצארו לחצים להרחבת חופש הבחירה והגיוון גם בפנים. עידוד של פתיחות

תלקים". שיש לשלבם במהרה בתרבות הישראלית החדשה-ישנה. התנוס החד-משמעי ביותר של תפיסת "דור המדבר" ללשון חינוכית כוצע ע"י קרל פורנקנשטיין, במאמרו "בית-ספר ללא חורים" (פורנקנשטיין, 1962). טיעונו המרכזי באותו מאמר הוא, שהורים, עקב משבר ההגירה שעבר עליהם, אינם מסוגלים להיות גורם חשוב וחיוני בחינוך ילדיהם בגיל בית-הספר. לכן יש לפתח את בית-הספר כאילו החורים אינם קיימים. סוציולוגים של החינוך נהגים להגדיר את מערכת החינוך כ"מעבדה את המורשת התרבותית מדור לדור", אולם את החינוך היהודי-ישראלי בשנות החמישים נכון יותר לתאר כ"מערכת מורשתם התרבותית של הוותיקים אל העולים". המכוונים, החינוך ההורים, היו מושא לחינוך יותר מאשר שותפים לו.

תקיקת חוק החינוך הממלכתי - תשי"ג (1953) וקביעת תכנית הלימודים האחרונה לכול, מאפיינות כמוכה את המעבר ללאומיות ממלכתית, שסממנה הייתה "מיוזג גלויות" וצמצום השפעתן של התרבויות השונות והמעגונות. ממן כאן ילידי העולים, מעניין לציין, כי כבר בחוק החינוך הממלכתי - תשי"ג נקבעה נכונתם של החורים (באישורו של שר החינוך) לקבוע עשרים החישה אחוז מתכנית הלימודים בבית-הספר, אולם למעשה נותרה אפשרות זו על הנייר בלבד כמטש כשלושים שנה ויותר?

שנות השישים מציינות תמורה נוספת: ההכרה, כי לא די בתכנית לימודים אחידה כדי ליצור שוויון חברתי והשכלתי בין תלמידים יוצאי ערות שונות ובעלי **בגא** תרבות-חינוכי שונה. מושג המפתח בתקופה זו הוא "שוויון הזדמנויות בחינוך", ובעקבות הרפורמה בחינוך והקמת חטיבת הביניים, הפכת האינטגרציה בחינוך ליעד לאומי ראשון במעלה.

1. אמנם, גם לאחר ביטול זרם העובדים, נותרה להורים האפשרות לבחור בין חינוך חילוני לחינוך דתי.

2. קריאתו הרגשת של א. שמואל, מכ"ל משרד החינוך לשעבר, בשנת 1983, מעידה כי אפילו אזישררה אדישות מצד החורים בכל הנוגע לאפשרויות שבידיהם להשפיע בתחום זה. "כבר שלושים ושתיים שנה אנטנו מכריזים, קבל עם ועדה, שהחורים מוזמנים ליטול יזמה ולקבוע עשרים ותמישה אחוז מתכנית העבודה החינוכית של בית-הספר. בכמה מוסדות חינוך החורים עשו זאת!" (מאוטט אצל גולדברג, 1990, עמ' 91).

## 2. יחסי גית'הספר וההוריס-על רקע התמורות בחינוך בישראל

החינוך הקהילתי אינו המצאה ישראלית. הוא יוכא לכאן מארצות הברית, ומיצגני-דרכו שאבו במישורין ובעקיפין גם מן הניסיון הבריטי (ראה בעניין זה בעיקר וייל, 1985). עובדות אלה עלולות להביאנו לידי מסקנה פשוטת. שמדובר כאן בעוד אימוץ של אפנה אמריקנית (או כלל-מערכית) בחברה הישראלית. מבלי להתמטח למקורו של הרעיון, מן הראוי לסקור בקצרה את הסיבות, שאפשרו את היקלטתו בארץ, ואת גורמי התמורות, שעבר הדפוס המיובה בזמן גיבושו למופעל ישראל. בסקירה זו יושם הדגש בעיקר על היחסים-המשותפים בין בית-הספר כמוסד לבין הורי-התלמידים.

מערכת החינוך הישראלית התפתחה על יסוד החינוך העברי בתקופת היישוב, שהיה נפרד ממערכת החינוך המנדטורית. מבחינה ארגונית היה החינוך העברי נאופיין בחלוקה לזרמים הזרם הכללי, זרם **הגוכדים** ובת-הספר הדתיים של תנועת "המזרחי". מצד אחד, אפשר מצב זה לחורים (ותודת) לאפשרות לבחור בורם החינוך הרצוי להם), להזדהות עם העשויה החינוכית בבית-הספר ועם האידיאולוגיה שמאחוריה. מצד שני, נוצר כר לחתחה, שכן המגמה המרכזית במערכת החינוך הייתה לעצב את דמות "היהודי החדש", בן הארץ הישרשי, דובר העברית, "החלוצי" ו"השומר" כאנטיטיות לדמותם של יהודי הגולה. החורים, אף אם עלו ארצה ממניעים אינתיים והשקיעו מאמצים בניסיון לשנות את מהותם, עדיין נשאו כחובם את שוררי תרבות הגולה, ולכן לא הפכו לדמויות הזדהות לכניהם. תלמידי בית-הספר.

עם קום המדינה, התייצבה מערכת החינוך נוכח הצורך לקלוט בתצלה את ילדי העולים ולהשרישם בתרבות הצינונית המשותפת. בתחילת תקופה זו, היו יוצאי אסיה-אפריקה רק כעשרים אחוז מאוכלוסיית בת-הספר העממיים היסודיים (פלד, 1975). עקב עליית החמונים מאסיה ואפריקה עלה שיעורם בתתמדה והגיע לשישים אחוז ויותר. עולי ארצות המורה היו, כרוכם המכריע, מושרשים בתרבות יהודית-מסורתית וחסרים השכלה מערכת מודרנית, רקע טכנולוגי וניסיון פוליטי. כשליש מן העולים בתקופה זו הגיעו מאירופה, לאחר שבלחמת-העולם השנייה והשוואה עקרו אותם ממצעם המשפחתי, החברתי והתרבותי.

מערכת החינוך ראתה באלה כבאלה "דור מדבר", ובילידתם - "לחות

מצב זה, והם מוכנים להיאבק על זכותם להיות מעורבים ומשפיעים גם בחינוך" (גולדברגר, 1991, עמ' 17).

במקביל, התרכזו הקיצוצים בתקציבי החינוך, וההורים נדרשו לממן מכיסם חלק מן הפעילות בבית-הספר (שפירא וגולדרינג, 1990). במילים אחרות, יכולתו של בית-הספר להיענות למגוון התביעות הוזרשות מצד ההורים - לא זו בלבד שלא גדלה בשנות השבעים והשמונים - אלא אף קטנה. כך עמדו אפוא הורים אמידים יותר, שהציגו תביעות גדולות והולכות, לנוכח מערכת חינוך דלה יותר. מערך גורמים זה הוא שהצמיח בשנות השמונים את תופעת "החינוך האפור", שהוא תערובת של פעילות בית-ספרית סדירה בשילוב יזמה פרטית ומימון מצד ההורים.

בשנת 1978 קיימו נציגי החברה למתנ"סים דיונים עם שור החינוך ונציגי המדינה, דיונים, שפתחו את עידן בית-הספר הקהילתי בישראל. נקבעה תכנית ניסוי להפעלת מספר בתי-ספר קהילתיים ולמעקב אחרי התפתחותם (סמילנסקי ובאומרטון, 1981), והוגדרו יעדי התכנית (ראו בפרק הקודם).



תמונה 2: שבע בריאות.

בית-הספר הקהילתי "שרת" קרית-אונה

האידאולוגיה, שהתנתה את יוזמי תכנית האינטגרציה הייתה, כי בית-הספר משמש סוכן חיברות מרכזי, וניתן להשתמש בו כאמצעי לחיזוק הליבריות החברתית - הן במישור הקהילתי והן במישור הלאומי. במילים אחרות, הפגשת תלמידים מרבדים כלכליים שונים, מקבוצות מוצא שונות ובעלי רמות הישגים שונות במסגרת בית-הספר - עשויה גם לתרום לצמצום הניכור, המתחים והפערים.

גם בשלב זה עדיין קיים היה נתק ברור בין סביבת הבית לבין בית-הספר, בניקוי כשהדהדרים היו אמורים כמשפחתיהם של תלמידים "שעוני-טיפוח": במסיבות כאלה העריפו המורים להשאיר את סביבת הבית של התלמיד, שנתפסה כמקפחת, ב"מרחק בטוח", ואילו ההורים לא גילו בדרך-כלל יזמה ונכונות להתערב כנעשה בין כותלי בית-הספר, אם בשל חוסר מודעות ואם בשל חוסר יכולת. עם זאת, הסתמנה מגמה שונה כאשר לעצם האינטגרציה: הורים מכל השכבות ניהלו מאבקים נחוישים בעד ונגד מגמת האינטגרציה, מאבקים, שכללו שביעות, הפגנות ואף גילויי אלימות ופנייה לערכאות משפטיות. גם כיום נהוגה האינטגרציה בפועל רק בכמהצמית מבתי-הספר בארץ (גולדברגר, 1991).

בשנות השבעים נסתמן גיוון גובר והולך של מערכת החינוך: ניתנת אוטונומיה רבה יותר לבתי-הספר (אם כי בסודה, המערכת עודנה ריכוזית מאוד), נעשים ניסיונות לחפש דרכים חדשות, ושיטות לימוד יעילות יותר.

התמנה השתנתה בהדרגה אך בעקביות, גם מנקודת-הראות של ההורים עצמם. צמח בארץ דור הורים, שרובו המכריע הם ילידי הארץ או חניכיה חורים אלה חונכו על אותו רקע כמו המורים - בבתי-הספר, בתנועת-הנוער, ובצבא. היה להם מה לתרום לחינוך ולמתוח עליה ביקורת. באותן שנים חדר לחינת תביעות כלפי מערכת החינוך ולמתוח האצורה, דחינו: התבררה היקה בין רמת הדריס הריכוזי של החינוך לתודעת האצורה, דחינו: התבררה היקה בין רמת בית-הספר לבין מעמדם של כוגריו בחברה. תודעה ציבורית זו הגבירה את היענין, שגילו החורים בבית-הספר וברמת הכשורים שהוא מקנה.

מקרב אורחי המדינה גברה התחושה, שביכולתם להשפיע:

"דברים אלו נכונים בפוליטיקה, במחירת קופת-חולים, באפשרות של הפרט לחלוף דירה או מכונית כרצונו ויכולת... (רק בתחום החינוך) הפקיעה המדינה את רוב החברות מידי החורים... שוב אין החורים מוכנים לחשלים עם

מידת הצלחתה הוא מיותר. על כן, כדי להכשיר את עצמנו לציפיות ריאליסטיות מבית-הספר הקהילתי, מן הראוי להסב את תשומת-הלב גם למתחים ולקשיים הפנימיים, המוכנים בעצם הרעיון או כרוכים ביישומו. לחלץ נצביע על אחדות מן הכעיות הפוטנציאליות.

ריבוי מטרות חינוכיות ותוכניות עלול לפגוע בסיבוי השגתן. פעילות חברתית בתחומי האמנות או הספורט, למשל, עלולה לבוא על השבון הישנים לימודיים. תחרות זו פועלת הן ברמת הפרט, המתקשה למקד את מאמציו ביעילות, והן ברמת המוסד הנאלץ להקצות את משאביו בין מטרות רבות ולעיתים אף מנוגדות.

פתירות-יתר של המערכת, כללי היעילות הביוורוקרטיים דורשים מערכת סגורה, שבה מונחות ההחלטות על-ידי האינטרסים של הארגון. אולם בית-הספר הקהילתי נתפס כמערכת פתוחה, הצורך לשיחות-פעולה הדוק ושוויוני עם אנשים שאינם משתייכים פורמלית לבית-הספר, פוגעת כ"שרשרת הפיקוד" הארגונית ועשויה להביא למצבים של עמימות.

פערי אוריינטציות בין מורים להורים, למורים ולהורים יש תפקודים משלמים ולכן שונים בתהליך הסוציאליזציה. המורים אמורים להנהיג לתלמידיהם את הערכים התרבותיים המקובלים בחברה כמרב המקצועיות. ההורים פועלים בעיקר במישורים הריגוריים של התפתחות לידהם, כל אחד מן התפקודים מעוגן כמוסד חברתי אוטונומי. ביח"ס והמשפחה, ייתכן שהילד לומד רבות לא רק מכל אחד מן המוסדות האלה בנפרד, אלא גם מן המתח הקיים ביניהם (סמילנסקי, פישר ושפטיח, 1987).

בלחה נוי (1986) מונה קשיים אפשריים נוספים, העלילים להתעורר במישור זה בעיקר כאשר קיימת מעורבות גבוהה של ההורים בבית-הספר:

3. גולדנברג (1991) מונה בספרו שורה של קשיים אפשריים, המתייחסים גם למקרה של בית-ספר רגיל, המתווה כיוון חדש בפעולתו החינוכית, ולא רק לבתי-ספר קהילתיים. נציין, למשל, תופעה של עומסיית, המוטל על הסגל החינוכי, הכשרה לא מספקת של הסגל, בעיות תקשורתות בהקצאת זמן לפעילויות לימודיות לצד פעילויות קהילתיות, וכמובן - הפגיעה "הצבחה" של מחסור במשאבים.

הצוות המייסד, שתפך בשלב מאוחר יותר ל"עמותה לקידום החינוך הקהילתי", עשה מאמצים לקיים את בית-הספר כמוסד בעל מנהיגות ברורה ומנובשת (רדיינו, השתדל לשמור על זהות בין סמכות פורמלית לבין מנהיגות הלכה למעשה), ועודד שמירה על גבולות בית-הספר (גם אם הם גבולות פתוחים). בשנת 1984, בכתיב-העמדה הרשמי שהכינה העמותה לקידום החינוך הקהילתי, באה לידי ביטוי ברור המגמה המאפיינת את דרכו של בית-הספר הקהילתי בישראל: נקודת-המוצה היא התלמיד ובית-הספר עצמו, לפחות בשלבי ההתפתחות הראשונים. למעשה, בעקבות המחקר, העומד במוקד ספר זה, הסתבר לנו, כי גם היום לא חל שינוי עקרוני בתפיסה זו.

בכל השתתת הבת-בית-מלכות, שקיימנו עם ראשי העמותה ובעשרים ושמונה ראיונות מפורטים, שערכנו עם מנהלות בתי-הספר הקהילתיים, שנבדלו במחקרנו, לא מצאנו אף מקרה אחד, שבו הישירות לקהילה היווה את מטרתו העיקרית של בית-הספר. קל וחומר שלא נמצאה מנהלת שהייתה מעוניינת, שהצלחת בית-הספר תיבחן בעיקר על-פי תרומתו לקהילה או לקבוצות מסוימות בתוכה.

נביל אפוא לסכם, שהתנסו הישראלים של בית-הספר הקהילתי ניתן לאפיון כמערכת פתוחה (אך לא מושששת-גבולות), שבה התניד נשאר מטרה מרכזית (אם לא בלעדית), המנהל שומר על אחריותו ומנהיגותו, ואילו ייחוד הקהילתי של המוסד בא לידי ביטוי בהרחבת התפקודים והיעדים בחינוך מעבר למסגרת המקובלת, המתחייבת:

- למקום (מעבר לכיתת הלימוד והצר בית-הספר).
- לתכנים (מעבר לאלה הנדרשים ע"י משרד החינוך):
- לזמן (במשך כל שעות היום, ואף בחלק מימי החופש).
- ולמתפתים (שיתופם של הורים, של כוגרי בית-הספר ושל חלק מאנשי הקהילה כחורמים וכתורמים).

וראה גם רייל 1985, נספח 1).

### 3. קשיים בהפעלת החינוך הקהילתי

ההתלהבות מרעיונות החינוך הקהילתי ומתחושת השיחוף ההרמוני, המלווה אותם, עשויה לעורר ציפיות מופרזות, כאילו מדובר בתכנית שהצלחתה בכל הנסיבות - מובטחת. כמעט נדמה שתגסיסין לבצע ולהעריך את

מתוויתים. בשכבת הגיל הצעירה עקרון ההרמוניה. המנחה את הקהילהיות כחינוך, עומד ככל הנראה כמבחן.

שונה המצב, כשמדובר בילדים בגיל החביון או בראשית גיל ההתבגרות (יחמת ה"י או ה"ח ככתה"ס היסודיים). בגיל זה מתחיל, ולפי גרסאות אחדות, מתעצם, אצל הילד תחליך של "היפרדות וייחוד" (Separation-Individuation) הקשר ההדוק בין הילד להוריו נטוה להתרופף, חכרת הילדים חותרת ליותר אוטונומיה, והילד פורט מתחיל לחפש את ייחודו האישי. מסגרת בית-הספר, בהיותה נפרדת מן המשפחה, מסייעת לנערים לעצב לעצמם תרבות נעורים, בתוך תמרון בין הסמכות ההורית לסמכות הבית-ספרית. דווקא שיתוף-פעולה אינטנסיבי בין מורים להורים והנפשה תדירה של ההורים בבית הספר יוצרת מעין "קוצר", העלול לצמצם את כושר התמרון ולכן גם את עצמאותם של התלמידים. העמדת "שותפות של אמת" בין הקהילה לבין בית-הספר במרכז העשייה החינוכית (כפי שגורס גולדברג, 1991), עלולה אם כן, לפגוע בשלב ההתפתחותי של "היפרדות וייחוד" כנגלאים הגבוהים של בית-הספר היסודי.

× מתחילים בין בית-הספר לקהילה, מתחילים בין בית-הספר לקהילה הסוכנת אותו עלולים להתעורר מסיבות שונות ומגוונות, למשל, כאשר קיים פער תרבותי או פוליטי בין ההלה בית-הספר לבין הרשות המקומית, לדוגמה, בית-ספר חילוני, הפועל בעיירה, שרוב תושביה דתיים או להפך.

דוגמה אחרת של ניגוד אינטרסים בין ביה"ס הקהילתי לבין סביבתו התמדתית נוצרת, כאשר הקהילה קטנה מדוי, דהיינו, מסוגלת לכלול רק בית-ספר יסודי אחד או שניים. מצב דברים כזה קיים ביישובים הקלאיים או קהילתיים (למשל, המצפים בגליל). הקונפליקט עלול להיוצר משום שבית-הספר קיים כארגון מתחרה ברשות המקומית על אספקת שירותים תרבותיים וייזום פעילות חברתית. כאשר קיימים זה בצד זה מספר כתי-ספר ברשות מקומית, פועל כל בית-ספר קהילתי בסביבתו או בתחומי התמחותו, ולרשות המקומית שמורים, לכל הפחות, תפקידי התקצוב, הפיקוח והתיאום. לעומת זאת, כאשר בית-ספר קהילתי יחיד הופך למרכז תרבותי-חברתי של היישוב כולו, מתפתחת תחרות מוסדית בינו לבין הרשות המקומית. מפאן קוצרת הדרך להיווצרות תחרות אישית בין מנהל בית-הספר לבין ראש הרשות המקומית.

גם וייל (1985), במחקרה על שלושיה בת-ספר (שם, 117-118), מפרטת בעיות שבירות, המרכות בהשתתפות הורים: העדר זמן פנאי, חוסר עניין, ראיית

המורים הוכשרו להפעיל סמכות והשפעה על ילדים צעירים, ועל כן הם עלולים להתקשות בעיצוב היחסים עם הורים בני-גילם או אף בוגרים יותר. הורים הם איבור יותר מגוון ברקעו וברמתו מאשר התלמידים. הסיכוי להשיביע את רצון כולם הוא קטן מלכתחילה.

חלק מן ההורים נושאים מטען אי-רציונלי שלילי של זיכרונות מימי שחיתם הם, כתלמידים, בבית-הספר. זכר חולשותיהם ופגיעותם כתלמידים לגרבה המפסיד הבית ספר עלול לזיבואם ליד הגנתי-יתר על "זכויות" ילדם.

רוב רובה של הספרות, העוסקת בחינוך קהילתי, כמו גם דיונוני עד כה, מבוססים על ההנחה, שפרטים, קבוצות ומוסדות פורחים במצבי שיתוף והרמוניה וקמלים עקב ניגודי אינטרסים או סכסוך. כשאנו חורגים מתחום החינוך ומייניקים במחקרים סוציולוגיים או פסיכולוגיים, העוסקים בפוליטיקה, בתרבות או בכלכלה, מתגלות הערכות ספקניות יותר לגבי ההרמוניה החיובית יותר כלפי הקונפליקט. הקונפליקט נתפס כמרכיב חשוב בהצלחה הכרתית. כמו גם בהתפתחות אישית, ראשית חשוב לעצמי על קיומם של קונפליקטים בתוככי כל מערכת חברתית. השאיפות, שמטפחים פרטים ומוסדות, אינן עולות תמיד בקנה אחד: ניגודי מטרת או אינטרסים יוצרים קונפליקט גם כשהם מכירים בקיומו, רואים חסידי ההרמוניה כקונפליקט מעין הפרעה או מכשול. לעומת זאת, גורסים סוציולוגים ופסיכולוגים אחרים שלקונפליקט עשויות להיות גם תוצאות חיוביות: ניתן לגייס סביבו כוחות רדומים. להגדיר בדרך התנגדה עמדות וערכים, למדוד עצמה יחסית ולהגיע לשיתוף-ממשקל חדש. כאמור הנחות אלה תופסות הן לגבי מוסדות והן לגבי פרטים: גם להתפתחות התקונה של הפרט תורמים פירוודים והתמודדויות, כשם שדורשים התקרבויות, פשרות ומיוזמים (Cozer, 1956).

פערי אוריינטציות בין הורים לילדיהם הבוגרים, גן הילדים, ובמקבולותיו גם בית-הספר היסודי, גורם להפרדה בין הילד להוריו (בעיקר אמנו). הפרדה זו ביאה לפני שרוב הילדים (ומרבית האמהות) בשלים לה. שיתופם האקטיבי של הורים (שורב, בעיקר אמהות) בבית-הספר הקהילתי מקחה את עוקץ הפרדה, ואף יוצר גיוון מבורך: משפחות, אשר כהן הפרדה יותר קשה לאחד הצדדים, יכולות למתן אותה על-ידי ליווי הילד בבית-הספר לפחות בחלק מן הזמן. ככל הסוגי לתלמידי הכיתות הנמוכות ניתן אפוא להניח, ששיתוף ההורים בבית-הספר עולה בקנה אחד עם צורכיהם של רוב הילדים ושל חלק ניכר



הזדמנה לעיניו ביה"ס בנתלתם הבלעדית של המורים, חיש להפריע לעבודת המורים, תחושת החורים, כי בפועל נדרשת מהם רק "עבודה שחורה" וכי הם "מתוצלים".

כנסוף לבקשת "צחיות" אלה, העולות גם במפגשים פחות אינטנסיביים בין מורים להורים מתפתחת כאמור לעיל בשנים האחרונות תופעת "החינוך האספר". היצרת באורח בלתי נמנע קונפליקט בין ביה"ס להורים. ניסיונות מצד ההורים "לזשתלט" על בתי-ספר בפועל הם נדירים ביותר, אולם החשש בבתי ספר פני ינסו הורים פעלתנים לפגוע בסמכות המקצועית של הסגל החינוכי והמנהל - עדיין קיים.

במצב כזה, כאשר קיים פוטנציאל של הצלחה לצד סכנות, העובעות מגורמים פנימיים וחיצוניים, מתחייבת הכרעה: האם היתרונות, הגלומים בחינוך הקהילתי, גוברים על המכשולים או שמא להפך? באילו תנאים משיג החינוך הקהילתי את מטרותיו (יחסית לבית-הספר הרגיל), בפרקים הבאים נציג מחקר הערכת, המדיש לסוגיות אלה.



תמונה 3: תושבי קהילה בבית הספר.  
בית הספר הקהילתי רמת.

## פרק ה

# סיכום, מסקנות והמלצות

בפרק זה נכניס תחת קורת-נג אחת את הגישה העיונית, הממצאים (החל משיחות הגישוש עם אנשי "העמותה לקידום הקהילות בחינוך" ומנהלת בתי-הספר וכלה בתוצאות הכמתויות) והמסקנות היישומיות. שניתן, לדעתנו, להסיק מהם.

כמודל למחקר הערכה בחינוך נבחר בניחות תשומות-תפוקות. כדי לבצע ניתוח כזה נדרש להגיע להכנה ברורה. בין מטרת החינוך הקהילתי לבין האמצעים, שהוא משתמש בהם. מיקוד המטרות (התפוקות) בחינוך הרב-צדדי של התלמיד, וראיית הפעילות הקהילתית בעיקר כאמצעי חינוכי-מהווים בעצם נקיטת עמדה כמחלוקת. שיוזמי החינוך הקהילתי בעולם וגם בישראל מודעים לה היטב. לאור גישתם של אנשי העמותה ורוב מנהלת בתי-הספר שנתקרו, אנו רואים את בתי-הספר הקהילתי כמוסד חינוכי, המחויב בראש ובראשונה לתלמידיו.

הסביבה החברתית (קהילתי) מופיעה הן בצד התשומות (כאילו מידה מצליח ביה"ס לגייס את שיתוף-הפעולה והמשאבים של הקהילה?) והן בצד התפוקות (כאילו מידה מנחיל בתי-הספר לתלמידים מחויבים כלפי החברה, בה הוא חי כילד כיום ובה הוא עתיד לפעול כבוגר מחר?) בשני החקשרים משולבת הקהילה ביעדים החינוכיים של בתי-הספר יותר מאשר בתי-הספר משולב ביעדים של הקהילה.

השאלה האמפירית הראשונה, המתבקשת מן המודל היא: באיזו מידה משקיע בתי-הספר הלכה למעשה את התשומות המצופות ממנו?

נוסה לבדוק נושא זה קודם כול בתחום המנהיגות החינוכית, דהיינו, כרמת מנהלת ביה"ס. הנתונים מלמדים, שמנהלות ביה"ס הקהילתיות אינן מביאות עמו לתפקיד "הזן אנושי" שונה מזה של מנהלות בתי-הספר הרגילים. לא נמצאו הבדלים מובהקים ברקע החברתי-כלכלי והמקצועי (השכלה, ותקן, מוצא, מין וכיו"ב) בין המנהלות משני סוגי בתי-הספר. לעומת זאת, נמצא הבדל כסדר

ההורים. הממצאים מוצגים בלוח 24. השוואה בין לוחות 23 ו-24 מלמדת בראש ובראשונה, שהמתאמים בין ההישגים למיצב, כשהמשכל מנוכח, נמוכים בהרבה מאשר בקדמי המתאם, שנתקבלו ללא משכל (לוח 23).

השוואה פנימית של הפערים בין סוגי בתי-הספר בלוח 24 מעלה מסקנות דומות לאלו שהתקבלו בלוח 23 (ללא בקרה על משכל). בכתי ספר, בהם מתקיימת פעילות קהילתית אינטנסיבית (גם הורים וגם תלמידים פעילים) המתאם בין מיצב ההורים להישג הילד מלידים נמוך מזה של משכל בתי-ספר אחרים.

לוח מס 24: מתאמים בין מרכיבי מיצב חברתי-כלכלי לבין ציון הישגים כללי מנוכח מרמת משכל (Q) בסוגי בתי-ספר שונים וכיווני הפרשים

ציון מיצב	מס' בתי-ספר	צפיפות וחדר	מצאי עומק	תכונות משכל	משפטים			N	מיון מיונים
					מס' בתי-ספר	מס' בתי-ספר	מס' בתי-ספר		
.08	.01	-.09	.07	.10	.09	.09	.08	(28) מיונים קהילתיים	
.15	-.20	-.17	.03	.14	.12	.09	.12	(9) שאר בתי-ספר	
⊕	⊕	⊕	⊖	⊕	⊕	⊕	⊕	בין תמישי	
.20	-.03	-.17	.15	.17	.15	.10	.20	(17) מיונים מעולות תלמידים (נבחרי)	
.06	.05	-.07	.03	.08	.09	.08	.07	(24) שאר בתי-ספר	
⊖	⊕	⊖	⊖	⊖	⊖	⊖	⊖	בין תמישי	
.03	-.05	-.01	.04	.07	.03	-.03	.02	(12) בתי-ספר עם מיונים מעולות יריים (נבחרי)	
.14	-.11	-.19	.10	.16	.16	.16	.16	(24) שאר בתי-ספר	
⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	בין תמישי	
.04	-.03	-.11	.14	.10	.02	.02	.00	(12) בתי-ספר עם מיונים מעולות נבחריים	
.16	-.18	-.21	.13	.08	.18	.15	.13	(12) בתי-ספר עם מיונים מעולות נבחריים	
⊕	⊕	⊕	⊖	⊕	⊕	⊕	⊕	בין תמישי	

1 - ⊕ = התפרש בכיוון המשוער. ⊖ = התפרש בכיוון הפוך למשוער.  
 2 - בעבר ה-Q, התפרש הילד (כסוגי-ימי) מפני את מספר בתי-הספר, והמספר חתמתו - זית יספר חמשותף.  
 3 - המספרים מביניהם נרמט על P < .05.  
 4 - המספרים מביניהם נרמט על P < .01.

ההבדלים אינם גדולים (הפערים נעים בין המישה לעשרה אחוזים). מתצפיות ושיחות בלתי רשמיות בכתי-הספר מתקבל הרושם, שכבתי-הספר הקהילתיים מצויה בדרך-כלל שכבה מצומצמת של תלמידים פעילים מאוד ברמה בית-ספרית כללית, בעוד שבכיתות רבות אין הפעילות חורגת מן השגרה. באופן כזה עשויה להתבצע בכתי-ספר קהילתיים רבים פעילות תלמידים בעלת נראות גבוהה. המישה אמנם את הופעתו החיצונית של המוסד, אך אינה יורדת לרמת הכיתה והפרט ואינה גורמת לשינוי משמעותי בתפקות.

אשר לפעילות ההורים, ההבדלים בין סוגי בתי-הספר מעט יותר גדולים ועקריים מאשר ביחס לפעילות התלמידים. בכל תחומי הפעילות שנתקרו (חמש במספר) נמצאו הבדלים מובהקים לטובת בתי-הספר הקהילתיים: ההבדל ברמת הפעילות התברית-תרבותית של ההורים בבתי-ספר קהילתיים בתשוואה לאחרים מגיע לעשרים ותשעה אחוז, ואילו ההבדל ברמת הפעילות המשותפת (הורים וכניהם) מסתכם בעשרים אחוז. הבדלים אלה הם אמנם מובהקים ומשמעותיים, אולם אין הם משנים את דמות בתי-הספר מיסודת. אי-אפשר לטעון, שביתי-הספר הקהילתי מתעלם מן ההורים ורק בתי-הספר הקהילתי מפעיל אותם.

כמצופה לאור יתרנו בהפעלת הורים יש לביתי-הספר הקהילתי יתרון גם על פי הערכת ההורים: הם מוצאים בו אוזן קשבת יותר להצעותיהם, ויותר פעילויות התברית-תרבותיות. המזאתות לצורכיהם, אות נוסף ליחסים המאוזנים בין ההורים לבית הספר או רואים נטייה פחות כוללת מצד ההורים בבתי-ספר קהילתיים לתבוע תוספת השפעה בבתי-הספר; מסתבר שהם יותר שכיני רצון... מרמת התשפעה, הנחלת בידיהם.

המסקנה הכללית, המתבקשת מסיכום נושא התשומות במחקרנו, היא שקיימת תוספת תשומות בבתי-הספר הקהילתי (מהשוואה לקבוצת הפיקורת), אולם תוספת זו רחוקה מלהצטרף לשיטה הנוכחית שונה מהותית.

החשש, שמא כמות המטרות הנמוגות של בתי-הספר הקהילתי על חשבון המטלה הראשית של כל בתי-ספר יסודי - חקיקת מיומנויות יסוד ללימודיות הופרד במחקר זה, הולישגים בהבנת הנקרא והחשבון נבדקו בעזרת מבחנים סטנדרטיים, המשמשים את משרד החינוך, התוצאות, שהושגו בשני סוגי בתי-הספר, עולות במקצת על הנורמות הכלל-ארציות (לדוגמה: הנורמה הארצית בחשבון היא 63.0, והציון הממוצע לכל המדגם שלנו היה 65.8). הדמיון בתוצאות מעיד על העברה תקינה של המבחן (כלומר, השאלונים הוסברו נכון, כל נכון עבד באורח עצמאי, נבולות הזמן נשמרו וכיוצא). ההבדלים בין בתי-ספר קהילתיים לאחרים ניהיים ברורים, המסקנה התאורטית, שניתן להסיק בשלב זה,

הפעילות החינוכית מנהלת בתנאים הקהילתיים נוטות יותר ממהנלות אחרות, הן ישי ערכים חברתיים ונוטות פחות להדגיש הישגים לימודיים כמטרות יעילות.

אשר למוניטין נהולתי (אורינטציה משימתית וקשוחה מול אורינטציה חינוכית) התחבות רחסי (נוש) מתברר, שמנהלות בתי-ספר יעילים ונלתיים בעלי הישגים לימודיים גבוהים, ובעלי מחויבות ערכית חזקה) וקשות מדיניות, המשלבת קבלת החלטות לבד (בניגוד לנטייה להאצל סמכויות אחרים) עם גישה אישית לכל מורה ונכונות ליעץ בשאלות מקצועיות ואישיות, שנוכח כוללת המדיניות הנהולית של מנהלות בתי-הספר היעילים נטייה לדרוש

המורים הרישית, הנראות להם (למורים) "מופדות" צירוף השיקול הארגוני של החינוכי מגיב עמדת ביניים שאינה נעדרת מח פנימי: הנהלה, "החולכת קראת" העובד, מעבירה לו שפע של מידע, קשובה לכעיותיו המקצועיות ואישיות ורעד עם זאת נוטלת את מלוא האחריות והסמכות, כשהדבר נוגע להחלטות ואף דורשת מן העובד השקעת מאמצים מעל ומעבר למה שהיה מוכן להשקיע בעצמו. המסקנה, (העשויה לצער את המאמינים בהרמוניה כמטרה אסטרטגית), היא שהנהול האפקטיבי (כלומר המביא להשגה אופטימלית של מטרות הארגון) גובה, גם במוסד חינוכי, מחירים כמטבע של שביעות רצון ועובדים: יעילות אופטימלית והתחבות מורכבת בעובדים אינו עולות בקנה-אחד.

בייחס המושי זה עשורת שנים במדעי הנהול בין סגנון קשוח אוסקרטי לבין נישא מחזקת ודמוקרטיה, מגלים אותנו ממצאינו לנקוט עמדת-ביניים, מצד אחד בתי-ספר הוא ארגון חלילי עליו כללי הנהול היעיל, האונטרסיים, שאיפות ואל אחת כמה דפוס ההתנהגות של הפרטים, המשחחפים בארגון, חייבים להיות כפופים לניסוחיו ולצורכי קיומו של הארגון. זה תנאי בסיסי יעילת (והיינו להשגת מרב המטרות בעלויות מועררות), אולם בתי-ספר, וביתר שאת בתי-ספר קהילתי, הוא ארגון בעל מטרות מיוחדות: חקיקת ידע, מיומנויות ירכים לתלמידים, מטרות אלה נחנות להשגה רק במידה שהנועגים כדבר חיוני, תלמידים ובמידת-מה גם הורים) מודחים עמיתן. גם הסלילדות הוצאות בין בעלי תפקידים שונים (למשל: הנהלה-מוריים) דרושה במקרה זה שיתאמו לא רק כדי להשיג פעולה ממוגמת (כמו בתהליכי-יצור) אלא גם כדי לגייס ידע עורך הנהל, המאפשר לביתי-הספר הקהילתי להשקיע יותר וכמקרים יעילים גם להפיק יותר, בתי-הספר הקהילתי מצליח להפעיל את תלמידיו היעיל לפעילות לימודית רחלה) יותר מאשר בתי-ספר שאין קהילתי, אולם

תפוקה נוספת. שנבנתה במחקר זה, היא שוויון הזדמטפת בהתאם להשערתנו. שוויון הזדמנויות אמור היה לאפיין בית-ייתר מבתי-ספר אחרים. השערה זו התבססה על השיקולים הבאים: לכל שמשערכת החינוך אינה מצליחה לצמצם פערים ריכוזיים היא נטייתם של הורים להשקיע בילדיהם. רמתה של השקעה יקרה ביכולתם של ההורים, דהיינו, במיצום החברתי-כלכלי ובמספריותם מתחלקת ההשקעה. כאשר הפערים בין הרכיבים החברתיים וספר הילדים הם גדולים ומתואמים (כלומר בקרב בעלי מוצב זה גם מגמה לילודה נמוכה). אזי גם הפערים בהשקעת הורים ביילדים במיוחד. מאמצים מפצים, שישקיע ביתי-הספר במסגרת משאב לא יספיקו כדי לפצות על הבדלי ההשקעה ההורית. עם זאת, אם לגייס חלק ניכר מן ההשקעה ההורית לטובת כל תלמידי הכיתה (או כלל תלמידי ביתי-הספר), תקטן ההשפעה הדיפרנציאלית של זנעה ההורית.

שוויון הזדמנויות יוגבר אפוא באמצעות גיוס משאבי לפי יכולתם וחלוקתם השוויונית בין החלמידים לפי צורכיהם. נוסהליך כדאי גם להורים-המשקיעים. הורה מסוים מסוגל בדרך-כדומה ספציפית (ורצאה בנושא אקטואלי, הדרכת חוג למלאכת יוניין בהתפתחות מאונת ורבת-חזותית של צאצאיו. שילוב החרמורכים עשוי להכניא לתלמידים תועלת גדולה יותר ליחידת השקעה, ת כל הורה בילדו בלבד. ההורים יכולים אמנם להמיר השקעה ישיררכוש עבור ילדיהם שיעורום או חוגים בשוק החפשי אולם אפשרקה חרבה יותר. מכאן שהעלייה בשוויון הזדמנויות אינה כאה כלשכונ המשפחות או החלמידים החזקים, אלא יוצרת הזדמנויות נלקות באורח יותר שוויוני.

כדי שתהיה זה יתממש דרושים כמה תנאים:

- 1) אופלטיית הורים ביתי-ספרית מגוונת מבחינה ריכוד
  - 2) קיום כיתות הטרונגויות בבתי-הספר.
  - 3) נחמב חלק ניכר מן ההשקעה ההורית אל תוך בית-חייב. בין השאר, יום לימודים ארוך וגיוס תשומות ההורים הלכה ל
- תנוונים אכן מצביעים על היונוותו של התנאי השלישיספר. בהם ההורים פעילים, המתאמים בין מוצבם החברתי-כלכלי וידיים

היא שהמודל של הכלכלי-החורתי, לפיו מטרות מתחרות על כמות מוגבלת של אמצעים. אינו תופס במקרה זה, ויש להעדיף על פניו את מודל ההשלמה בין מטרות. אמנם חלק מן המשאבים, שבתי-ספר אחר משקיע כללמידים מוקצים בבתי-הספר הלתי גם לפעילות חברתי-תרבותית. אולם פעילות כזו עשויה להפוך את בית-הספר למטעית יותר משמעותית עבור התלמיד וכך להגביר בעקיפין את המוטובציה שלו להצטיין כללמידים (או לפחות לא לפגר בהם). לפי תפיסה זו נובע השוויון בהישגים הללמידים בין בתי-ספר קהילתיים ואחרים מאיון בין השפעת התחרות בין המטרות (לרעת בית-הספר הקהילתי) להשפעת החלמה (לטובתו).

אם פירושו זה נכון נצפה לעלייה יחסית בהישגים הללמידים ככל שהפעילות והקהילתית תהיה אינטנסיבית יותר, ולא דווקא בבתי-ספר, המוגדרים כאופן פרטנלי בקהילתיים. ואמנם הנתונים מצביעים על יתרון מסוים של בתי-ס' הקהילתי, שההורים פעילים בו, ועל יתרון עקבי והדי-משמעי של בתי-ספר שהורים וגם תלמידים פעילים בהם. במקרה זה, לא ניתן להסביר את היתרון בהישגים באמצעות הטענה, שקיימת סלקציה של תלמידים טובים יותר לבתי-ספר "פעילים". כיוון שהיתרון קיים ועומד גם כאשר מופעלת בקרה (סטטיסטית) על השפעת המשכל. כמלים אחרות, בית-הספר הקהילתי הפעיל מסויע לתלמידיו להפיק תוצאות טובות יותר על יסוד אותה מנת משכל. בדומה לכך, גם לאחר פיקוח על המוצב החברתי-כלכלי, נשמר יתרונו של בתי-הספר הקהילתי, שבו הפעילות גבוהה בהשוואה לבתי-ספר שבו, הפעילות נמוכה - ככל והוגע לציון ההישגים הכללי.

באשר להקניית ערכים, אנו עדים לממצא דומה אם כי פחות עקבי. אין הבדלים בין בתי-ס' קהילתיים לאחרים, אולם יש יתרון לבתי-ספר, בהם רמת הפעילות הקהילתית גבוהה: החלמידים בבתי-הספר האחורניים נוטים מעט יותר להזדהות עם התנהגות אלטרואיטית.

ההשפעה החברתית של רמת הפעילות הקהילתית באה לידי ביטוי גם כאשר נבדנת שביעות הרצון של החלמידים (מן הלמודים, מן המורים ומבתי-הספר ככלל). הגורם הקובע הוא, במקרה זה, פעילות החלמידים. בבתי-ספר, בהם החלמידים פעילים, עולה שביעות הרצון (בהשוואה לקבוצות הביקורת). לפעילות של ההורים ליומת זאת יש השפעה שלילית מתונה על שביעות רצונם של החלמידים. פעילות משולבת של הורים ותלמידים (רמת פעילות קהילתית גבוהה) תרמה לידיפות עקיפת של בתי-הספר הפעילים מבחינת שביעות רצונם של החלמידים.

ר בבתי-ס', שם פעילות הורים את שוויון החת להגיע לשוויון ה, בין בתי-ספר, לא קי דמות אנוי. לא קי זימה מפצה של זרת את רואים המוצרציה להשיג י ל להחקרב לש חבתיים-נכלס מקחת מגמה-זו קהילתי. אינו ש ה הורית כד ש גם את השום יים, שכבת נח בדת של תלמי במסגרת, המצב מא יות, לבסוף, מא זאת המקצב ה של "החינוך ה ונידרש לשא הקהילתי הוא לרוב הנמצא את עצמו, לא יעים (הרחבת ה השינוף עמת, י יעדים חינוך של ה למדי של ז נון, הנמוך מן הסף, לא תניב שומות היא ש ייטונגוריות ולא