

מדינת ישראל

משרד החינוך

צוות בדיקה של ייחודיות בית ספרית - מרחבי חינוך

מוגש לגב' רונית תירוש, המנהלת הכללית משרד החינוך

ירושלים

אדר תשס"ב - מרס 2002

תוכן העניינים

3..... חברי צוות בדיקה של ייחודיות בית ספרית - מרחבי חינוך

כתב המינוי של צוות הבדיקה..... שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת.

4..... הקדמה

6..... תקציר עבודת הוועדה

המלצות עיקריות

11..... פרק א' - מבוא: ייחודיות בית ספרית ומרחבי חינוך בארץ ובעולם

מסגרות חינוך ייחודיות על-אזוריות בארץ ובעולם: מה ידוע מהמחקר ומהספרות

13..... העולמית

19..... בתי ספר ייחודיים וייחודיים על-אזוריים במערכת החינוך הישראלית

23..... עבודת הוועדה

25..... פרק ב' - תמונת מצב: בתי ספר ייחודיים ומרחבי חינוך במערכת החינוך

25..... בתי ספר ייחודיים

45..... מרחבי חינוך במערכת כיום

48..... פרק ג' - המלצות הוועדה

המלצות עיקריות

52..... פירוט ההמלצות

64..... מסלול האישור

68..... המלצות למימוש עבודת הוועדה

70..... רשימת ביבליוגרפיה

74..... נספחים

חברי צוות בדיקה של ייחודיות בית ספרית - מרחבי חינוך

גבי גנית וינשטיין – יושבת ראש הוועדה

גבי לבנה אברמוביץ

הרב שמעון אדלר

ד"ר עמי וולנסקי*

מר דוד ווסרמן

גבי עמירה חיים

ד"ר שי כנעני*

גבי דפנה לב

ד"ר אבי לוי

עורכת דין דורית מורג

גבי רות פרנקל

פרופ' רינה שפירא - יועצת מדעית

ד"ר שחף גל - רכז הוועדה

* חברים אלו הסתייגו מהגשת הדוח (לנימוקי ההסתייגות ראה נספחים)

הקדמה

את הוועדה לייחודיות בית ספרית מינתה מנכ"לית משרד החינוך הגב' רונית תירוש ב-16 ביולי 2001. הוועדה הוקמה מתוך צורך לבדוק, בדיקה מערכתית, את היערכות משרד החינוך לעיסוק בשתי תופעות: "האחת, הורים רבים מנסים להפנות ילדיהם לבתי ספר שאינם באזור הרישום הרשמי שלהם. השנייה, מגיעות פניות רבות לפתיחתם של מוסדות חינוך ייחודיים, במסגרת החינוך הרשמי והמוכר שאינו רשמי" (ראה כתב מינוי). נוסף על כך הוועדה נתבקשה להגיש הצעות לניסוי חינוכי במרחבי חינוך. הפנייה לעסוק בנושאים אלו הצטרפה לדיונים ולוויכוחים שמעורבים בהם אנשי חינוך, קבוצות הורים, מנהיגות מערכת החינוך, חוקרים ואנשי ציבור - שאף הגיעו בשנים האחרונות לידי מאבקים משפטיים - על הזכות, על הצורך ועל הכדאיות שבהקמת בתי ספר ייחודיים שהורים יוכלו לבחור בהם ואשר טמון בהם סיכוי לשיפור החינוך ועל הסכנה שיש בתופעה זו של בידול ושל פיצול בחברה, תופעה המסכנת את הסולידריות החברתית.

בעניין זה ביקשה המנכ"לית להגיש הצעות לניסוי חינוכי במרחבי חינוך ורעיונות למודלים חינוכיים במרחבי חינוך אלו. המנכ"לית ביקשה לבחור כמה אזורים בארץ שבהם יהיה אפשר לעשות ניסוי כזה ואשר בהם יוכלו להשתלב בטבעיות כל סוגי בתי הספר – בתי ספר הרגילים שיש להשביחם ובתי ספר ייחודיים, אזורים ועל-אזורים.

בתקציר ובדוח להלן מפורטות המלצותינו באשר לנקודות שנתבקשה הוועדה לבדוק. בהנחה כי הדוח יאומץ, אנו ממליצים לפעול על פיהן בהקדם כדי שהמערכת תיכנס למצב חדש של בהירות באשר למותר ולאסור מבחינתה וכדי שיהיה אפשר להמשיך בעשייה החינוכית ואף לגוונה. מומלץ להקים מיד גופים מרכזיים שיחילו המלצות אלו בהקדם כדי לאפשר לממש את התנאים בבתי הספר המצפים להחלטה, כדי להיערך לניסוי וכדי להמשיך בליבון הבעיות שאליהן לא הגענו ונושאים אשר אנו ממליצים להחיל.

שני נושאים לא מיצינו כפי שהיינו רוצים. הוועדה למדה את נושא המרחבים החינוכיים, ניסחה את עקרונות המרחב החינוכי, את יתרונותיו ואת הבעיות העשויות להתחולל אם לא יקוימו בו התנאים המתאימים, ניסחה כללים המתנים את הקמתו והחלה במיפוי מקומות קונקרטיים שהביעו רצון להשתתף בניסוי כזה (ראה פרק ב'). אך מחמת קושי תקציבי ולוח זמנים קצוב, לא הגענו לשלב הבחירה של המקומות שבהם ייעשה הניסוי. המלצתנו היא כי יש להמשיך בטיפול מהמקום שבו נעצרנו, היינו - להמשיך במיפוי ולהתחיל בניסוי על פי ההנחיות בפרק ג' של ההמלצות.

נושא אחר שלא מיצינו הוא ההיבט המשפטי. הוועדה ניתחה את החוקים הרלוונטיים (ראה פרק ב' של הדוח) והייתה ערה לריבוי הפניות לבג"ץ, תופעה אשר כשהיא לעצמה היא ביטוי לקושי בשליטה ולהיעדרם של כללים ברורים המנחים את המערכת. את הנושאים האלה מנתחים בהרחבה אנשי מקצוע שמאמריהם התפרסמו בבמות מקצועיות רבות. למותר לציין כי בכל דיון קונקרטי בהקמה של בית ספר חדש יהיה צורך "להתחשב" לבד מהמוצע בדוח גם בהחלטות בג"ץ שניתנו עד היום בנושא זה.

אנו מבקשים להודות בראש וראשונה למנהלת משרד החינוך גב' רונית תירוש על האמון שנתנה בנו, על ההזדמנות ללמוד נושא חשוב זה ועל תמיכתה בעבודת הוועדה לאורך כל הדרך.

תודה לד"ר פלור היימן אשר חקרה, כתבה והגישה עבודת דוקטורט על הנושא ובתוקף ידע זה שלה סייעה לנו רבות לאורך כל הדרך, ובפרט בכתיבת פרק המבוא.

תודה מיוחדת לרכז הוועדה ד"ר שחף גל על עבודתו המסורה, על השקעת זמן רב בארגון, בייעוץ ובריכוז.

תודתנו לגב' אורלי יוסף, המנהלת האדמיניסטרטיבית של גף ניסויים ויזמות, על עזרתה ועל תמיכתה בכל הקשור למינהלות הוועדה.

תודות רבות לאנשי השטח הרבים - אנשי חינוך, מומחים והורים - שהגיעו אלינו ללמדנו את אשר קורה ולתת לנו את פרי חשיבתם ואשר שיתפו עמנו פעולה בהבאת רעיונות, מחשבות ודוגמאות אין-ספור לידיעת הוועדה. ותודה אחרונה למי שהמתינו בסבלנות לתוצאות הבדיקות של הצוות ושלמסקנותיו השפעה מידית על חינוך ילדיהם באשר הם.

יבואו כולם על הברכה והתודה בתקווה כי יש במסקנותינו משום צעד, ולו קטן ביותר, לקידום נושא חשוב זה.

תקציר עבודת הוועדה

כמה תופעות חוזרות על עצמן בכל שנה ביותר ויותר מקומות בארץ, כמו גם במקומות אחרים ברחבי העולם: עקב אי-שביעות רצון של הורים ושל ילדים ממערכות החינוך במקומותיהם, הורים בוחרים שילדיהם ילמדו בבתי ספר הנמצאים באזורי רישום אחרים מהאזורים שהקצו להם הרשויות, ויותר ויותר הורים מגישים בקשות העברה או יוזמים הקמת בתי ספר חדשים, ייחודיים או על-אזוריים בעבור ילדיהם, על פי רוב סביב רעיונות חינוכיים מיוחדים.

תופעות אלו יוצרות בלבול במערכת ואינן מאפשרות הפעלה סדירה שלה. זאת ועוד, היזמה ל"חיפוש דרך אחרת" בכלל, לרבות בחינוך, מאפיינת יותר, בכל העולם, את בני המעמד הבינוני ומעלה המחפשים בדרך כלל שירותים חברתיים אחרים, ולכך עשויות להיות תוצאות הרסניות לטיפול המשותף ולעידוד הסולידריות החברתית - פיצול ובידול בתוך המערכת, סגרגציה חברתית וחוסר שוויון בהזדמנויות חינוכיות ובסיכוייהן של בני קבוצות חברתיות שונות. הניסיון בעולם ובישראל מראה כי אפשר להציע מודלים חינוכיים שונים שיענו, ולו מענה חלקי, על ציפיות האזרחים ובה בעת ישמרו על ערכי היסוד של החברה ושל הקהילה. הקמת מרחבי חינוך יכול להיות מודל כזה.

הוועדה בדקה נושאים אלו מתוך הנחה שהם אלו ילוו את מערכת החינוך בשנים הקרובות וישפיעו על צורתה, על איכותה ועל יכולתה להיענות לשינויים החלים בצורכי החינוך של החברה הישראלית בעתיד הנראה לעין.

הוועדה בדקה דרכים שונות להשבחת המערכת תוך חיפוש חלופות לבתי ספר ייחודיים על-אזוריים, בין השאר בתי ספר ייחודיים באזוריהם הטבעיים. הוועדה בדקה את האפשרות להקים מרחבי חינוך כדרך להתמודדות מערכת החינוך עם תופעות אלו ולשיפורה ובדקה תנאים רצויים שיעמדו לרשות בתי הספר הייחודיים העל-אזוריים הרוצים לפעול ככאלה ואשר אינם חלק ממרחבי חינוך. לפיכך, על פי כתב המינוי, החליט צוות הבדיקה להתרכז בשני נושאים:

1. **המלצות למודלים אופרטיביים אפשריים של מרחבי חינוך באזורים שונים בארץ**
כדי שיהיה אפשר, בזמן קצר אחרי שיחלט על כך, לממשם ולהפעילם כניסויים ולעקוב אחר תוצאותיהם החינוכיות-חברתיות.
2. **המלצות לטיפול בבתי הספר הייחודיים העל-אזוריים ושילובם באזורי רישום או במרחבי חינוך**, לרבות טיפול שוטף בתהליכי קבלה וליווי וקריטריונים לבחינת איכותם החינוכית ודפוסי עבודתם.

סקירת מסמכי מדיניות שיצאו בעת האחרונה מטעם המשרד, ניירות עמדה ודוחות של ועדות קודמות שעסקו בבתי ספר ייחודיים, בבחירה, באוטונומיה בית ספרית ובדילמה של ביזור-מרכז (רשף, 1994; שפירא, 1988; ועדת ענבר, 1994; ועדת קשתי, 1991; דוח הוועדה לבתי ספר בניהול עצמי, 1993; ועדת וולנסקי, 2001) מלמדת כי בבסיסם של הדברים עומדת תפיסת עולם חינוכית-חברתית שעיקריה מנוסחים להלן.

העקרונות העומדים בבסיס מדיניות החינוך של המערכת

- כל בתי הספר בעלי אוריינטציה בית ספרית ופועלים על פי עקרונות בתי הספר האוטונומיים תוך הקפדה על סמכותם ואחריותם כלפי התלמיד ועל האוטונומיה וזכויות הילד.
העצמתם של בתי הספר ופיתוח ייחודיות בית ספרית, כך הונח, יעודדו אקלים חברתי חינוכי הולם, יגבירו את המוטיווציה של המורים לראות בבית הספר את ביתם החינוכי ויעודדו את ההורים לתרום משלהם. כל אלו עשויים לחזק את תחושת השייכות לקהילה הבית ספרית, יעלו את איכות החינוך ויעודדו יצירתיות, גיוון ויזמות חדשות.
- בית הספר פועל תוך עידוד מתמיד של יזמות חינוכיות בתהליך של שיח מתמיד עם קהילתו.
פעילות חינוכית היא תהליך דינמי ומשתנה, והיא מתרחשת בתוך קהילות שונות שבית הספר מתייחס אליהן בעבודתו - קהילת התלמידים, קהילת המורים, ההורים, הקהילה הגאוגרפית הסובבת, הקהילה הערכית והחברה הרחבה. שיח קבוע ביניהם מפרה ומזין בהתמדה את הנעשה בין כותלי בית הספר ואת הקשר של מרכיבי בית הספר עם קהילתו.
- מערכת החינוך פועלת על פי עקרונות של תפיסה מרחבית גם כאשר מדובר במרחבי חינוך וגם כאשר מדובר במערכת חינוך רגילה.
בית הספר אינו פועל בחלל ריק. פעולותיו, מטרותיו ודרכי עבודתו מתייחסים, במישרין או בעקיפין, למתרחש בסביבתו. הצורך להכיר את האחרים, לפגוש בם, לשמור על דמיון בין-מוסדי ברמה, וכן הצורך לעשות ככל האפשר כדי לחסוך במשאבים הלאומיים והפרטיים ולנתבם למימוש יעדים חדשים, מצריך חשיבה המתחשבת גם ביעילות, בחיסכון ובשיתופי פעולה. אלו הם העקרונות העומדים בבסיסה של הנחת המרחביות.
- היות בית הספר חלק מהמערכת כולה מוצא את ביטויו בעמידה על הערכים המרכזיים של החברה, על הנורמות הנקבעות מעת לעת (סטנדרטים), על תכניות פדגוגיות מרכזיות (תכנית הליבה) על בקרה מרכזית (מבחנים שהמערכת עורכת מעת לעת), על דרכי המימון ועל מינוי כוח האדם (מנהלים ומורים) בבית הספר.
העצמת בית הספר משלימה את הצורך להדגיש את המשותף. האיזון בין הצורך במתן משקל משמעותי לקהילות ולבתי הספר בצד הצורך לחבר את אלו למשותף הוא אשר עומד בבסיס עיקרון מנחה זה.
- מערכת החינוך מעודדת שונויות בית ספריות ומאפשרת, היכן שאפשר, את קיומם של בתי ספר בבחירה בתנאי שיהיו מבוקרות. שונויות אלו אמורות לענות על צרכיהם השונים של חברי הקהילה ועל זכויות הפרט. הבקרה אמורה להבטיח זיקה של בתי ספר אלו למטרות כלל חברתיות מההיבט התוכני - ביסוס של תשתית ערכית משותפת, ומההיבט החברתי – הבטחת שוויון הזדמנויות חברתיות.
- בית הספר משקף את המרקם הלימודי-חברתי של אוכלוסיית המרחב שבו הוא פועל ומעניק סיכוי שווה לכל תלמידיו.
עיקרון זה מבטא את אחד הערכים המרכזיים של החברה – שילוב חברתי, שוויון הסיכוי, מתן הזדמנות שווה לפרטים ולקבוצות השונות בחברה והימנעות מהסתגרות ומבידול

חברתי, כל זאת כדי לקרב בין רחוקים, מבחינה חברתית ומעמדית, ולהפוך את בית הספר לבית יוצר לימודי וחברתי.

ממינוי הוועדה וניתוח המנדט שלה כפי שהוא מנוסח בכתב המינוי, וכן מניתוח המצב הקיים כיום, בשדה ובמשרד, ברור שהמתרחש בשדה אינו מה שההורים, הקהילות והמערכת רוצים ואינו משקף את מימושם של עקרונות אלו. תפיסות אלו, ולאוו דווקא הדרך שבה תורגמו בשטח לפעילויות, הן שהנחו את עבודת הוועדה עת ביקשה לבחון את המצב הקיים ולהמליץ את המלצותיה.

מבנה הדוח

פרק א': מבוא – בפרק זה ניתנים רקע וניתוח של בתי ספר ייחודיים אזוריים ועל-אזוריים ושל מרחבי חינוך על פי הנעשה בארץ ובעולם בתחומים אלו. מהפרק אפשר ללמוד מה עשו במקומות אחרים ברחבי העולם ואילו פתרונות מעשיים יש במקומות שונים, פתרונות אשר כבר מוכיחים את עצמם כמודלים המאפשרים להיענות לציפיות הורים וקבוצות, ובה בעת להבטיח את קיומם של הערכים המרכזיים של החברה ושל מערכת החינוך.

פרק ב': תמונת מצב – פרק זה מציג תמונת מצב של הנעשה במשרד ובמערכת בתחום בתי הספר הייחודיים העל-אזוריים ובתי הספר הייחודיים האזוריים לרשתותיהם ולדרכיהם. הפרק מנתח את התקנונים השונים ומצביע על נקודות תורפה ועל סתירות בין התקנונים השונים המופעלים באוכלוסיות שונות. העיקרית בהן היא חוסר העקיבות, ואף חוסר ההתייחסות למרכיבים העיקריים של האתוס הישראלי המשותף.

פרק ג': המלצות הוועדה – פרק זה מרכז את המלצות הוועדה, ראשית להשבחת המערכת, בין השאר על ידי עיבוי מערך בתי הספר הייחודיים והאוטונומיים מבחינה חינוכית באזורים. לאחר מכן הוועדה מפרטת את המלצותיה בדבר מערך ניסויים שבמסגרתו יוקמו מרחבי חינוך ודרכים לשילוב בתי ספר אזוריים וייחודיים על-אזוריים במסגרתם. החלק האחרון של הפרק מיוחד לסדרה של כללים ולמנגנונים אשר יאפשרו את הקמתם ואת קיומם של בתי הספר הייחודיים העל-אזוריים במערכת כך שיהיה אפשר ליהנות מיתרונותיהם ולהימנע מהסכנות הטמונות בהם. עוד בפרק המלצות למימוש.

נספחים ורשימת ביבליוגרפיה – נספחים ורשימת ביבליוגרפיה מובאים בסוף הדוח, ובהם חומר שהיווה בסיס לעבודת הוועדה.

המלצות עיקריות

להלן ההמלצות העיקריות של הוועדה:

■ השבחת כל המערכת על ידי בתי ספר בעלי אוטונומיה חינוכית באזורם

בתי הספר יעבדו על פי מתכונת של בתי ספר אוטונומיים המציעים תכניות לימודים מגוונות וייחודיות ואשר מעודדים יזמות ואפשרויות בחירה בתוך בתי הספר. בתי הספר יהיו איכותיים ובעלי הגדרה של "אני מאמין בית ספרי", עם תכניות לימודים הנגזרות ממנו, תכנית לימודים ההולמת את התכנית הרגילה של המערכת אך גם תוך פיתוח תכנית לימודים שונה (למשל, בית ספר בעל אוריינטציה מסורתית, מדעית, אמנותית או דרכי הוראה מיוחדות המעוגנות בפילוסופיה פדגוגית). בתי ספר אלו נדרשים לפתח גם הערכה בית ספרית, מעורבות ושיח מתמיד עם ההורים ועם הקהילה, ארגון וניהול אוטונומי ורצוי גם תקצוב בית ספרי. בקשות של העברת תלמידים בפרופורציות מקובלות של כ-10%-15% מכלל תלמידי בית ספר, יעשו, באופן מבוקר, הרשות והמחוז. האישורים יהיו על פי קריטריונים המבטיחים את שוויון הסיכוי ושמירה על היבטיהם החברתיים-חינוכיים של בתי הספר באזור כדי לשמש תמריץ לשיפור איכות בית הספר. את מימושם של התנאים הללו יבדקו הרשות והמחוז, כל זאת תוך שמירה על שוויון הסיכוי ועל שוויון הזדמנויות ומניעת מגמות של פיצול ושל בידול חברתי.

■ הפעלת ניסויים בבניית מרחבי חינוך - מענה לקליטת בתי ספר ייחודיים

באזורם, לרבות בתי ספר על-אזוריים

למרחב חינוך יש פוטנציאל ליצור איכות פדגוגית אחרת שעשויה, כך אנו מאמינים, לשפר את המערכת. לפיכך הוועדה ממליצה להתחיל בניסוי בכמה מרחבי חינוך בארץ תוך ליווי מחקרי וייעוץ חינוכי חברתי מתמשך לאורך תקופת הניסוי. הערכת הניסוי תעשה באמצעות המחוז תוך הפעלתו ותיעשה כך שמתוצאותיו יהיה אפשר להפיק לקחים ולהחליט על המשך הכיוון המרחבי המוצע בעת התהליך. התקנון המוצע להלן ישופר גם הוא על פי תוצאות ניסוי זה. הניסוי יעשה בכארבעה-חמישה מקומות, ובהם יופעלו מודלים שונים להפעלת מרחבי חינוך, ברשות אחת או בשותפות של מספר רשויות, בעלי "אני מאמין" המשקף את החזון המשותף של תושבי המרחב. לפי חזון זה מתנהלים חיייהם כבתי ספר וכקהילות חינוך שיחד הן בעלות תפיסה דומה ומשנה חינוכית המלכדת אותם לשתף פעולה. במרחבי החינוך שייבחרו יפותחו מודלים חינוכיים משותפים לכל המערכת החינוכית ההולמים את צרכיו ואת מאפייני האוכלוסייה בו – ואשר תומכים בקידום השייכות הקהילתית. תכניות החינוך של כל בתי הספר תתייחסנה אלו לאלו, והמערכת כולה תעבוד בשיתוף פעולה עם מינהלה משותפת ותאפשר גיוון של מערכת החינוך, פיתוח יזמות חדשות, אפשרויות בחירה מבוקרת בתוך בתי הספר ובין בתי ספר מסוגים שונים המתאימים למרחב שירצה בכך, וכן יתר יעילות וחיסכון בפעילויות החינוכיות.

■ שילוב מבוקר של בתי ספר ייחודיים על-אזוריים, ותיקים וחדשים,

במערכת

מטרת השילוב המבוקר כפולה: לוודא שבתי ספר ייחודיים על-אזוריים יחויבו בעמידה בתנאי סף של מערכת החינוך ובה בעת לאפשר להם להתפתח בכיוונים חינוכיים המיוחדים להם תוך שמירה על זכויות הפרט והקבוצות לבחור חינוך לילדיהם על פי ערכיהם ותוך שמירה על הכללים והחוקים של החינוך הממלכתי. עיקרי הבקרה הם באשר לתוכני הלימוד, נורמות שהמשרד קובע, דרכי תקצוב ומינוי כוח אדם (מורים ומנהלים) ובאשר לסדרים אשר יש בהם כדי לעודד מפגשים בין קבוצות שונות ולמנוע פיצול ובידול חברתי, לשמור על בתי הספר האחרים בסביבתם ועל שוויון הסיכוי של תלמידיהם ובתוך כך לטפח ולפתח את הסולידריות ואת השייכות החברתית של החברה כולה. אפשר לראות בהסדרים המוצעים "הסדרי תקופת מעבר" עד אשר יגיע הניסוי במרחבי חינוך (ראה המלצה מעלה, בנוגע למרחבי חינוך) לשלב שממנו יהיה אפשר להסיק מסקנות לפעולה שעשויות לשנות חלק מההסדרים המוצעים.

■ הפעלת תקנון ותהליך ארצי אחיד לאישור בתי ספר ייחודיים על-אזוריים

ומרחבי חינוך

התקנון והתהליך יהיו אחידים למרחבי החינוך ולכל בתי הספר הייחודיים העל-אזוריים במערכת, יסודיים ועל-יסודיים. הרשות והמחוז יחליטו, בכל מקרה ולגופו של עניין, באשר ליכולת בית הספר להיות ייחודי מכל סוג שהוא, לפי התנאים שהומלצו בזאת. המערך יופעל כך שיאפשר להביא לידי ביטוי את הצרכים הייחודיים של בתי ספר שונים ולפי אופיין של הרשתות, היכן שמתבקש. בתקנון ובתהליך נהלים וכללים רלוונטיים להקמה ולהפעלה שוטפת כמו גם לפיתוח בית ספרי בכפוף למדיניות ולנהלים של המשרד.

■ הקמת ועדה ארצית לבתי ספר ייחודיים על-אזוריים ולמרחבי חינוך

את התקנון ואת תהליך הקבלה תפעיל ועדה ארצית לבתי ספר ייחודיים על-אזוריים ולמרחבי חינוך בראשות יושב ראש המזכירות הפדגוגית. הוועדה תהיה כפופה במישרין למנכ"ל המשרד ותפעיל את התקנון ואת תהליך האישור תוך הלימה ובתיאום עם הרשויות והמחוז הרלוונטיים. אפשר לראות בהצעה זו הצעה להרחבת הוועדה של בתי הספר העל-אזוריים. ההבדל הוא שהוועדה הארצית כוללת את הטיפול בכל המערכת של בתי הספר הייחודיים העל-אזוריים, את הליווי, את הבקרה ואת מתן הייעוץ וההדרכה, ואילו ועדת בתי הספר העל-אזוריים עוסקת רק בבתי ספר ממלכתיים, אינה עושה מעקבים ואינה נותנת ייעוץ והדרכה.

■ המלצות למימוש

נוסף על המלצות מרכזיות אלו הוועדה מציעה שורה של המלצות ארגוניות ואחרות נוספות. את המלצות האלה יש לממש, לדעת הוועדה, בהקדם מיד עם אימוץ הדוח. (לפירוט ראה פרק ג': המלצות הוועדה).

פרק א' - מבוא:

ייחודיות בית ספרית ומרחבי חינוך בארץ ובעולם

בבסיס עבודת הוועדה עמדה השאלה של דרכי שילובם של בתי ספר ייחודיים ושל בתי ספר ייחודיים על-אזוריים במערכת החינוך המתמודדת עם תמורות רב-תרבותיות המושכות ליתר גיוון ולשונות ובה בעת עם רצון לשמור ולטפח את הסולידריות החברתית. הוועדה התבקשה להציע דרכים לשילובם של בתי ספר אלו במערכת תוך שהיא נותנת את דעתה לפיתוח מרחבי חינוך המשלבים בתי ספר אלו בתוכם ולהסדרים ארגוניים במערכת שייתנו מענה לתמורות ולמגמות הרב-תרבותיות בד בבד עם הבטחה ושמירה של יסודות החינוך הציבורי המושתת על שוויון ועל סולידריות חברתית.

מראשית שנות ה-80 אנו עדים לתופעה הולכת ומתפשטת במערכת החינוך בעולם ובישראל של יזמות של רשויות, של יחידים או של קבוצות להקים מסגרות לימוד ייחודיות באזור המגורים או הרישום ובמסגרות על-אזוריות ובכך לאפשר לתלמידים ללמוד בבתי ספר מחוץ לאזורי הרישום שלהם. המקור ליזמות אלו בקרב ההורים והקבוצות הוא החיפוש אחר מסגרות חינוך שיתאימו לערכיהם ולתפיסותיהם, וברשויות מקומיות המקור הוא רצונן להקים בתחומיהן מערכת חינוך בעלת אפשרויות חינוך מגוונות ככל האפשר.

התפשטות התופעה, בייחוד בשנים האחרונות, הולידה דיונים בחברה ובמערכת החינוך על המשמעות שיש לייחודיות בתי ספר לסביבה של בית הספר ועל המשמעויות החברתיות - הסכנות והיתרונות הטמונים בהן. ויכוחים אלו החלו כבר לפני כשני עשורים, עת התחילה להתפשט בעולם ובארץ התופעה של הקמת מוסדות ייחודיים בעיקר ביזמת רשויות אך גם ביזמת קבוצות של מורים ושל הורים. בינתיים הוקמו ברחבי הארץ מספר לא קטן של בתי ספר כאלה, והוויכוח שהיה קודם בעיקר תאורטי ואידאולוגי ניזון עתה מעובדות בשטח והועצם. הוויכוח, בארץ ובעולם, נסב על שני צירים עיקריים: ההכרה ביתרונות החינוכיים שיש לבתי ספר אלו ובעובדה שבהקמתם החברה נענית לציפיות הורים למימוש זכותם, המעוגנת בחוק, להשתתף בחינוך ילדיהם; והחשש שהקמתם מעודדת מגמות של פיצול ושל בידול בחברה, בעיקר בין בני המעמדות השונים.

בעת האחרונה, עקב גל גדל והולך של יזמות כאלה, הפעם בעיקר יזמות של הורים ושל קבוצות אתניות ואחרות שיזמו הקמת בתי ספר, התברר, כאשר החל הטיפול בהם, כי למערכת החינוך אין כלים ברורים וחד-משמעיים להתמודד עם התופעה. חלק מקבוצות ההורים הופנו לוועדה לבתי ספר ייחודיים על-אזוריים הפועלת במסגרת החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי שאמור להיות ביתם הטבעי. חלק מהם הופנו לאגף הבכיר לחינוך מוכר שאינו רשמי, קיבלו ממנו אישור ונשארו לפעול בחסותו. אגף זה קיים כבר שנים רבות במערכת ונתפס ככתובת אפשרית בהיותו מסגרת חוקית של בתי ספר ייחודיים שהורים בוחרים בהם. אך יש לזכור כי במקורו הוקם האגף ככתובת לבתי ספר לאוכלוסייה חרדית כדי לקרבם לחינוך הממלכתי. הדמיון בין שני המצבים עניין את המחפשים בית רשמי לבתי הספר שהם רוצים להקים, ולכן פנו אליו. כאמור, האגף אישר חלק מהם, וחלק מהם נדחו וחיפשו מקומות שבהם יוכלו להמשיך לפעול, אפילו במסגרת לא רשמית כלשהי עד אשר ימצא פתרון.

עקב כך מערכת החינוך בארץ מצטיירת כמערכת מפוצלת לא רק למגזרים שונים כפי שהיה בעבר (יהודי-ערבי, ממלכתי דתי, חרדי) אלא גם לתת-מגזרים בעלי תפיסות ערכיות וסגנונות חיים שונים בתוך כל מגזר. דוגמאות למגמות אלו אפשר למצוא בצמיחתה של רשת "מעייין החינוך התורני" במגזר החרדי ובצמיחתם של בתי ספר בעלי תכנים ייחודיים (בתי ספר לאמנויות, לטבע ולמדעים וכדומה), בתי ספר בעלי אופי פדגוגי-ערכי (בתי ספר דמוקרטיים, בתי ספר של תל"י, נוע"ם, אנתרופוסופים וכדומה) ובתי ספר בעלי אופי תרבותי-אתני (כדוגמת עמותת קדמה ועמותת מופ"ת). כניסתם של גורמים נוספים למימון שירותי חינוך (באמצעות מימון עצמי של הורים מבוססים או פנייתן של משפחות נזקקות למערכות חרדיות) עלולה לחזק עוד יותר מגמות אלו ולהחליש את היסודות שהחינוך הציבורי נשען עליו.

קיומם של תת-מגזרים אלו משקף הכרה בפלורליזם חברתי וב"רב-תרבותיות" המאפיינת את החברה בישראל אך בה בעת מעורר סימני שאלה רבים באשר למרחב ההתערבות שיש לתת בידי המדינה כדי למנוע בידול חברתי של קבוצות וכדי להבטיח שוויון הזדמנויות, ביסוס הסולידריות החברתית וטיפוחם של ערכי היסוד המשותפים.

ברקע היווצרותה של תופעה זו עומדים תהליכים כלכליים-פוליטיים ותמורות ארגוניות וחברתיות המתרחשות בחברה הישראלית ובחברות דמוקרטיות רבות בעולם, לרבות אכזבה מהישגי מערכת החינוך, מעבר ממערכות הייררכיות למערכות מבוזרות, העצמת בתי הספר, עליית כוחן של קהילות ושל קבוצות מקומיות הדורשות יתר חופש בחירה באשר לאופי השירותים הציבוריים המוצעים להן, צמצום ההשקעות הממשלתיות, התפתחויות טכנולוגיות, גלי הגירה, מעורבות הולכת וגדלה של אזרחים בכל שטחי החיים לרבות תחום החינוך ודאגה גוברת לרווחתו ולשלומו של הפרט (ראה ענבר, 1994; גולדברג, 1995; בן-אליא, 2000).

תמורות אלו הגבירו בקרב ציבורים שונים את תחושת אי-הנחת ממערכת החינוך והבליטו את הפער בין הציפיות שלהם לחינוך איכותי לבין יכולת המערכת לתת מענה לציפיות אלו במסגרת בתי הספר הקיימים. תחושה זו משותפת לרבדים שונים בחברה אם כי מקורותיה שונים: בקרב קבוצות בשכונות מצוקה ויישובי פריפריה חוסר שביעות הרצון היא מרמת ההישגים הלימודיים באזורים אלו, ואילו בקרב שכבות מבוססות ההורים אינם שבעי רצון משום שלדעתם מערכת החינוך אינה יכולה להבטיח לילדיהם חינוך איכותי ומאתגר (ראה בן-אליא, 2000).

לנוכח התפתחויות אלו וריבוי הניסיונות של קבוצות ושל רשויות להקים מסגרות חינוך חלופיות, עולות ומתחדדות בשיח הציבורי בישראל שאלות מהותיות באשר לקשר בין זכויות ההורים לבין זכויות, סמכויות ואחריותה של החברה. באיזו מידה יש למדינה דמוקרטית סמכות לחייב ילדים ללמוד בבתי ספר מסוימים על פי אזורי רישום מוכתבים בלי להתחשב ברצון התלמידים והוריהם? מה מידת החופש שראוי לתת להורים בבחירת בית ספר בעבור ילדיהם כאשר רוצים להבטיח מימוש מטרות כלל חברתיות כגון שוויון הזדמנויות, סולידריות חברתית ותנאים למפגש בין שונים? באיזו מידה רצוי לתמוך ביזמות של מערכות סקטוריאליות מובחנות העשויות לגרום לפיצול חברתי ולהתפוררות היסודות המשותפים שהחינוך הציבורי בישראל מבוסס עליהן? מה אחריותה של המדינה להבטיח גרעין ידע ומיומנויות יסוד לכל תלמידיה?

שאלות אלו היו לנגד עיני הוועדה, ומסקנותיה מובאות בדוח זה המורכב משלושה חלקים עיקריים. בפרק המבוא סקירה קצרה של ממצאי מחקרים העוסקים בבתי ספר ייחודיים על-אזוריים ובמרחבי חינוך בארץ ובעולם ואזכורן של ועדות קודמות שטיפלו בנושאים דומים בארץ, ובסוף הפרק מוצגים עקרונות מדיניות המערכת כפי שהוועדה תופסת אותם. הפרק השני מציג את תמונת המצב בארץ בהתייחס לסוגיות אלו, מה קיים היום במערכת, מי לומד באילו רשתות או בתי ספר ייחודיים, רגילים או אזוריים, מהם דרכי העבודה וההסדרים המאפיינים את המצב הקיים ומה הן התוצאות החינוכיות, הארגוניות והחברתיות של אלה. הפרק השלישי עוסק בהמלצות הוועדה באשר לבתי ספר אזוריים בעלי אוריינטציות בית ספריות, באשר לבתי הספר הייחודיים העל-אזוריים, באשר לשילובם האפשרי של בתי הספר העל-אזוריים במרחבי חינוך כדרך מרכזית ובאשר לשילובם, עד ניסוי ובדיקה של הקמתם של מרחבי החינוך, ברשויות ובמחוזות הקיימים.

מסגרות חינוך ייחודיות על-אזוריות בארץ ובעולם: מה ידוע מהמחקר ומהספרות העולמית

מערכות חינוך בעולם שונות מבחינת היצע החלופות החינוכיות שהן מאפשרות בתוך החינוך הציבורי ומחוצה לו, בהיקף המימון הממשלתי שהמסגרות החלופיות זוכות לו, במידת הפיקוח הציבורי המופעל עליהן ובמידת הדמיון וההבדל ביניהן לבין בתי ספר רגילים.

בעולם כולו יש כיום יותר ויותר מסגרות המאפשרות הקמת בתי ספר ייחודיים בבחירה. אפשר לומר כי כיום אין כמעט מדינה שאין בה תכניות כאלה או אחרות השונות אלו מאלו במודלים שפותחו ובדרכי המימוש שלהן. יותר ויותר ברור היום כי לא שואלים אם לאפשר פיתוחן וקיומן של מסגרות כאלה אלא כיצד להפעיל תכניות כאלה כך שתוצאותיהן תהיינה בכיוונים הרצויים לחברה נתונה (ראה בעניין זה Elmore, R. F. & Fuller, B., 1996, Peterson, P.E. & Hassel, B. C., 1998, היימן, שביט, שפירא, 1995).

נקדים ונאמר כבר כאן כי מספרם הרב של המודלים הקיימים הנגזרים מהמטרות, היכולות להיות שונות זו מזו, של החברה שבה הם קיימים ומספרם הרב של הדרכים שבהן הם ממומשים הלכה למעשה אינם מאפשרים הכללות חד-משמעיות באשר להצלחתם או לכישלונם של פעולות חינוכיות-חברתיות אלו הכפופות באופן טבעי לסוג המודל ולדרכי מימושו. עם זאת, נביא כיוונים עיקריים של הידוע על התוצאות החינוכיות-חברתיות להלן כדי לקבל תמונה קרובה ככל האפשר של הנעשה בשטח וכדי לצייד אותנו בידע על השאלות שדוח זה מתמודד עמן.

מאחר שאי אפשר לתאר את כל הנעשה בתחומים אלו משום שהם משתנים ומתגוונים בתדירות גבוהה, נביא להלן כמה דוגמאות בלבד הממחישות שונות בתכניות, בדרכי הביצוע שלהן וביחס המדינות כלפיהן.

בהשוואה של מערכות חינוך במדינות שונות שנעשתה בעבור הארגון לשיתוף פעולה כלכלי ופיתוח (OECD, 1995), עלה כי במערכות שבהן אין פיקוח ציבורי על בתי הספר החלופיים והידע הנרכש בהן שונה במהותו מהידע שבחינוך הציבורי המסורתי, יש חשש רב שמצב זה יצמיח מערכות נבדלות תוך העמדת המסגרות החלופיות כחלופה יוקרתית לבתי הספר במגזר הציבורי.

הולנד היא דוגמה לחברה המתירה הקמת בתי ספר ייחודיים ביזמות שונות אך מתנה את הקמתם ואת הפעלתם בכמה כללים המחייבים את המוסדות לעמוד בהם אם ירצו להמשיך לקבל מימון ציבורי. הורים יכולים לפתוח בתי ספר פרטיים בעלי אופי דתי או פדגוגי-פילוסופי, והמדינה מממנת את שכר המורים, את המבנים והוצאות חינוך אחרות. בתי ספר אלו כפופים לאותם כללים והגבלות המחייבים את בתי הספר במגזר הציבורי מבחינת שכר המורים, מדיניות מינוי המורים ופיטוריהם, תכנית לימודים גרעינית ומבחנים ארציים. מסלולי הלימוד והידע הנרכש בבתי ספר אלו דומים למסלולי הלימוד והידע הנרכש בבתי הספר האחרים, ויש פיקוח על התשלומים שבתי הספר רשאים לגבות מן ההורים. ב-1990 למדו 69% מהתלמידים בחינוך היסודי בהולנד ו-73% בחינוך העל-יסודי בבתי ספר חצי-פרטיים, רובם פרוטסטנטיים או קתוליים והאחרים בעלי אופי פדגוגי ייחודי (OECD, 1995).

האמונה בזכות ההורים לבחור בית ספר באה לידי ביטוי גם בחינוך הציבורי, לרב משובש: ההורים רשאים לשלוח את ילדיהם לכל בית ספר בתוך הרשות המקומית. מערכת החינוך בהולנד אינה נחשבת למערכת סגרגטיבית, ואין הנחה שמערכת החינוך הפרטית טובה מהציבורית (גולדרינג, 1992, OECD, 1995).

באוסטרליה 25% מבתי הספר הם פרטיים ומקבלים מימון מהמדינה, והיא דוגמה לחברה שלא הציבה כללים המגבילים את פעולותיהם של בתי הספר, לא הגבלות חינוכיות ולא הגבלות חברתיות. בעבר היו רוב בתי הספר הפרטיים קתוליים, ואילו בשנים האחרונות המדינה מממנת מימון חלקי גם בתי ספר פרטיים "עצמאיים", מרביתם בעלי אוריינטציה דתית (לותרנית, אנגליקנית) ואחרים בעלי אופי פדגוגי ייחודי (OECD, 1995).

בתי ספר אלו כמעט ואינם כפופים להסדרים או לכללים של קבלת תלמידים או של עמידה בקריטריונים חינוכיים אחרים. בתי הספר הקתוליים (שבהם לומדים כ-20% מהתלמידים באוסטרליה) נטו לגייס אוכלוסיית תלמידים מהפריפריה הקרובה אשר כללה שיעורים גבוהים של בעלי הכנסות נמוכות ובינוניות, ואילו בתי הספר "עצמאיים" (שבהם לומדים כ-8% מהתלמידים) מגייסים בעיקר משפחות מבוססות המוכנות להשקיע מכסף למען חינוך איכותי וחדשני לילדיהם (OECD, 1995). את בתי הספר העצמאיים מייחדים בעיקר מוניטין ורמה אקדמית גבוהה. היינו באוסטרליה, שלא הפעילה כל בקרה חינוכית (על תוכני לימוד, על סטנדרטים, על דרכי מימון וכדומה) וחברתית, התפתחה מערכת סגרגטיבית, מפצלת ומבדלת.

בארצות הברית יושמו מודלים רבים ושונים המרחיבים את אפשרויות הבחירה של ההורים בחלופות חינוכיות. העיקריות שבין החלופות הן אלו שמעניקות "שוברי חינוך" לקבוצות מעוטות יכולות, שתמורתם אפשר לקבל שירותי חינוך לבחירתם של ההורים ושל ילדיהם לרבות במוסדות פרטים,

תכניות המאפשרות בחירה בתוך החינוך הציבורי יזמות בדרך כלל על ידי הממסד בתי ספר "מגנטיים", בתי ספר שהוקמו על ידי קבוצות שונות - charter schools ותכניות של בחירה אזורית ובין-אזורית. על פי רוב, כיום, מופעלת בתכניות בקרה חברתית-חינוכית, ותכניות של "בחירה מבוקרת" (Cookson, 1994).

כאמור, שניים מהמודלים שהתפתחו בחינוך הציבורי האמריקני ואשר מוצגים כמסגרות חלופיות לבתי הספר השכונתיים הם בתי הספר "המגנטיים", הנקראים גם בתי ספר "אלטרנטיביים" או "בתי ספר של בחירה", וה- charter schools. בתי הספר המגנטיים היו ברובם פרי יזמתן של רשויות חינוך מקומיות, ואילו הדגם של charter schools שהתפתח מאוחר יותר הוא תולדה בעיקר של יזמות של הורים, של מורים, של קבוצות קהילתיות או של גופים אחרים. מאחר שבתי ספר אלו דומים במובנים רבים לבתי הספר הייחודיים ולבתי הספר הייחודיים העל-אזוריים שהם במוקד ענייננו בדוח זה, נציג בקצרה כמה ממאפייניהם המרכזיים.

בתי ספר מגנטיים

הרעיון של בתי ספר מגנטיים קיבל תאוצה בארצות הברית בשנות ה-70, כאשר מעצבי מדיניות חיפשו דרכים לעודד אינטגרציה בין תלמידים מקבוצות אתניות שונות בבתי הספר. רשויות חינוך הציעו לתלמידים ולהוריהם אפשרות בחירה בבתי ספר המגנטיים, המאופיינים בתכניות לימודים ובשיטות הוראה ייחודיות, כחלופה לבית הספר המקומי שאליו מופנים תלמידים על פי אזור רישום מוכתב. בעיני הרשויות בתי הספר המגנטיים הם כלי מרכזי לאינטגרציה ומנוף להכנסת חידושים למערכת החינוך (ראה Yu and Taylor, 1997).

הקבלה לבתי הספר המגנטיים מבוקרת כדי להבטיח הרכב הטרוגני מבחינה אתנית. עם זאת, ומשום שהביקוש לבתי הספר עולה על ההיצע, במרבית המקומות נעשית הגרלה בקבלת התלמידים, ובחלק מהם התלמידים מתקבלים על פי השיטה של first come – first served. כשליש מבתי הספר המגנטיים מפעילים סלקציה בקבלת התלמידים (על פי הישגי לימודים או מבדקים לבדיקת כישרון בתחומים מסוימים). בתי הספר אלו מקבלים מימון שווה למימון שמקבלים בתי הספר האחרים במגזר הציבורי, אך בכמה רשויות ההוצאה לתלמיד בבתי הספר המגנטיים גבוהה מההוצאה שבבתי הספר האחרים. הגורם המממן המרכזי הוא רשות החינוך האזורית, ובמקומות מסוימים יש גם מימון של המדינה.

מחקרים מצביעים על קיומו של אתוס בית ספרי ברור ומובחן כאחד מהמאפיינים המרכזיים של בתי הספר המגנטיים בצד מנהיגות חזקה ומחויבות הצוות לאתוס הבית ספרי (Rossell, 1990). נמצא גם כי למורים בבתי הספר המגנטיים אוטונומיה גבוהה יחסית לעומת לבתי ספר אזוריים בבחירה של תוכני הלימוד ושל דרכי למידה חדשניים (Goldring, Smerkar, 1999). מחקרים אחרים מדווחים על יתרון יחסי לתלמידים הלומדים בבתי ספר מגנטיים לעומת עמיתיהם בבתי ספר לא מגנטיים בהישגי הלימודים (Yu and Taylor, 1997; Gamoran, 1996). כמו כן, נמצא כי בבתי ספר מגנטיים יש

מעורבות גבוהה של הורים ותחושת קהילתיות ומחויבות סביב מטרה משותפת וערכים משותפים (Driscoll, 1995, Cookson, 1994).

בצד היתרונות הפדגוגיים של בתי הספר המגנטיים הצביעו חוקרים על פוטנציאל הבידול החברתי הטמון בהם. מחקרים מלמדים כי באופן כללי ההורים בבתי ספר המגנטיים הם בעלי רמות השכלה והכנסה גבוהות משל הורים בבתי ספר שכונתיים (Archbald, 1996; Smerkar and Goldring, 1999). מגמה זו חזרה במחקרים רבים והצביעה על הסכנה של "הסרת השמנת" מבתי הספר השכונתיים ושל היווצרות מערכות נבדלות על פי רקע חברתי. חוקרים נוטים לייחס מגמה זו לעובדה שהורים מבוססים מודעים יותר לקיומן של חלופות חינוכיות, וכמו גם בנושאי רווחה ושירות אחרים, הם בעלי גישה לרשתות מידע רלוונטיות ויכולת ניידות גבוהה יותר (Hirsch, 1994).

דוח הוועדה לזכויות האזרח שעסק בבתי ספר מגנטיים בערים סנט לואיס, נשׂויל וסינסינטי בארצות הברית (Yu and Taylor, 1997) התמקד בשאלה באיזו מידה בתי הספר המגנטיים נותנים מענה לצרכים ולתחומי העניין של תלמידים מקבוצות חלשות ובני מיעוטים. מהדוח עלה כי בתי הספר המגנטיים מצליחים לקיים מפגש בין קבוצות אתניות שונות ולמשוך בני מיעוטים בשיעור דומה לשיעורם באזור. עם זאת, סברה הוועדה כי הצלחתם של בתי הספר המגנטיים לבטל את ההפרדה הסוציו-אקונומית המאפיינת בתי ספר שכונתיים מוגבלת מאחר שמרבית התלמידים מעוטי היכולת נשארים ללמוד בבתי הספר באזורם. אולם מהדוח עולה עוד כי תלמידים מקבוצות חלשות הלומדים בבתי ספר מגנטיים הם בעלי הישגים גבוהים יותר ובעלי סיכויים גבוהים יותר לסיים תיכון מעמיתיהם בבתי ספר לא מגנטיים. עקב ממצאים אלו תמכה הוועדה בהמשך הפעלתם של בתי הספר המגנטיים כאחד האמצעים להשגת שוויון הזדמנויות חינוכיות, וזאת בכפוף לעמידה בכללים אשר ימנעו בידול חברתי (שם, עמ' 27-28). (כללים אלו מתייחסים לעדיפות למקם את בתי הספר המגנטיים באזורים חלשים לצורך ריבוי מנגנונים להפצת מידע, להימנעות ממבחני כניסה ולסבסוד ההסעות). (Yu and Taylor, 1997, pp 27-28)

Charter Schools

הדגם השני של בתי ספר חלופיים בחינוך הציבורי הפועל בד בבד עם בתי ספר מגנטיים הוא charter schools. בתי ספר אלו, כמו בתי ספר "מגנטיים", הם בתי ספר על-אזוריים ומעצם טבעם מטפלים באוכלוסייה מהמרחב או מייצגים מרחב. charter schools עובדים על בסיס של אמנה משותפת עם המחוז שבו הם פועלים ואשר מקבילה למרחבי חינוך. מודל זה התפתח בארצות הברית בראשית שנות ה-90. charter school הוא בית ספר ציבורי הזוכה לעצמאות גבוהה יחסית לבית ספר רגיל ומבוסס על הבחירה של התלמידים ושל הוריהם. הרעיון המרכזי מאחורי הקמתם הוא הגברת האוטונומיה והאחריות (accountability) של בית הספר. charter schools הם בדרך כלל פרי יזמתם של הורים, של מורים, של קבוצות קהילתיות או של גופים אחרים המבקשים לממש חזון חינוכי, להשיג אוטונומיה או לתת מענה לאוכלוסיית תלמידים בעלת צרכים מיוחדים, והם מקבלים מימון מהמדינה לפי העלות הממוצעת של תלמיד בחינוך הציבורי.

בתי הספר אחראים כלפי הרשויות הממנות אותם וכלפי ההורים הבוחרים בהם מבחינת הישגי הלימודים של תלמידיהם והניהול הכספי שלהם. כמו כן, בית הספר מחויב, על פי חוק, לקלוט שיעור מוגדר של תלמידים משכבות חלשות. בית ספר שאינו מצליח לגייס די תלמידים או לעמוד בקריטריונים שנקבעו עם הקמתו, נסגר.

charter schools- נמצאים בתהליך התפתחות עקיבה. בשנת 1999 הגיע מספר בתי הספר לכ- 1,400 עם אוכלוסייה של כרבע מיליון תלמידים. שלושים ושבע מדינות בארצות הברית חוקקו חוקי charter schools המגדירים הסדרים להקמתם ולהפעלתם של מסגרות אלו. מספר קטן של בתי ספר נסגר ביזמה עצמית מפני שפג תוקפו של הרישיון או בעקבות התמוזגות עם בית ספר אחר (National Charter School Directory, 1997-1998).

חוקי הצ'רטר משתנים ממדינה למדינה, ממדינות שבהן החקיקה משחררת את בית הספר מתקנות ומאפשרת לו אוטונומיה מלאה בהעסקת מורים, בתכניות הלימוד ובמנגנונים לגיוס כספים ועד מדינות המחייבות את בית הספר לעמוד בקריטריונים וסטנדרטים ארציים. ככלל, כל בתי הספר מחויבים לאפשר לכל התלמידים הזדמנות שווה ללמוד בהם, ובחלק מהמדינות כל בית ספר מחויב לשקף את הרכב האוכלוסייה של האזור שבו הוא ממוקם (Dittmar, Torres, Weiser, 1995).

הנתונים על הרכב התלמידים ב-charter schools אינם אחידים. במחקר ארצי שבדק כמאה בתי ספר שפעלו ב-1995 נמצא כי 38% מהתלמידים היו בני מיעוטים (לעומת שליש בחינוך הציבורי) וכ-30% באו ממשפחות מעוטות יכולת. כמו כן, 16% מהאוכלוסייה הם ילדי החינוך המיוחד (Vanourek et al, 1997). במחקר אחר שנערך בקליפורניה נמצא כי בתי ספר קיימים שהפכו ל-charter schools היו בעלי אוכלוסייה הטרוגנית ואילו בבתי ספר החדשים היו שיעורים גבוהים של תלמידים משכבות מבוססות (Corwin & Flaherty, 1995).

כמו הממצאים על בתי ספר מגנטיים, גם במחקרים על charter schools נמצא כי בתי ספר אלו מאופיינים בזהות בית ספרית ברורה וממוקדת, בתפיסה הוליסטית הבאה לידי ביטוי בחדשנות של כל שטחי החיים בבית הספר, בשילוב תכניות לחינוך ערכי וחברתי בתכניות הלימודים, במחויבות גבוהה של צוות המורים, במעורבות הורים גבוהה ובתחושת קהילתיות חזקה (Corwin, Rosenblum, 1998). מחקרים מלמדים גם על שביעות רצון גבוהה של תלמידים, של הורים ושל מורים בבתי ספר אלו ועל הישגי לימודים גבוהים של תלמידים הלומדים ב-charter schools לעומת עמיתיהם בבתי הספר הציבוריים (Manno et al, 1997).

אחת הסוגיות השנויות במחלוקת בתנועת ה-charter schools היא יכולתם לגייס מורים מוסמכים. על פי רוב אין בתי ספר אלו כפופים לדרישות ההעסקה ולהסכמי השכר של בתי הספר הציבוריים. בכמה מדינות המורים מקבלים הסמכה חלופית ומלמדים בהדרכה צמודה של מורה בכיר. עם זאת,

חוקי ה- charters במדינות מסוימות מגבילים את האוטונומיה של בית הספר בתחום זה ומחייבים אותם לפעול על פי כללי העסקה ושכר המקובלים במגזר הציבורי (Schwartz, 1996).

סקירת הספרות מלמדת אפוא על פתרונות שהוצעו במדינות שונות כדי לתת מענה לדרישה ההולכת וגוברת למתן לגיטימציה לפלורליזם תרבותי ופדגוגי תוך מתן זכות לקבוצות או לקהילות לחנך את ילדיהם על פי תפיסותיהם ואמונתם. תוצאותיהם החינוכיות והחברתיות של מסגרות אלו מצביעות על הזדמנות להתחדשות חינוכית ועל יצירת קהילות בית ספריות מגובשות ובד בבד מעוררות מחשבה ומזהירות מפני הסיכון לבידול חברתי, ככל שמסגרות אלו פועלות ללא פיקוח מצד המדינה. הפיקוח על בתי הספר החלופיים (היכן שהוא קיים), כפי שעולה מהסקירה, מתייחס לכמה תחומי מרכזיים: 1. תכנית לימודים מחייבת; 2. עמידה בסטנדרטים ארציים; 3. קריטריונים חברתיים המבטיחים הרב תלמידים הטרוגני; 4. תנאי העסקה של מורים; 5. מקורות מימון.

ההכרה בסגולות החינוכיות הייחודיות של המסגרות החלופיות והרצון למנוע פער בין לבין בתי הספר האזוריים הביאו לידי פיתוח של תפיסות הדוגלות בשילוב בתי הספר במרחב האזורי שבו הם פועלים או להקמת מרחבי חינוך והפיכת כל בתי הספר באזור לבתי ספר חלופיים הכפופים למערכת של כללים מחייבת. כך לדוגמה התפתחו תכנית הבחירה המבוקרת בקמברידג', תכנית הבחירה בבתי הספר היסודיים באיסט הרלס ובתי הספר העל-יסודיים בקנסס סיטי. הרציונל שהנחה תכניות אלו הוא שבמרחב חינוך מסוג זה תיהפך הגישה לבית ספר ייחודי לנחלת כלל התלמידים ולא רק של קבוצה נבחרת בעלת מודעות חינוכית גבוהה יותר. הכוונה היא לדרוש מכל ההורים לבחור בין חלופות במקום לתת את הבחירה כאופציה ולהפנות את מי ש"אינם בוחרים" לבתי ספר באזור הרישום שלהם (Fuller & Elmore, 1996). באזורים אלו התפתחה תפיסה מרחבית שדגלה במגוון מסגרות חינוכיות ובבחירה כאמצעים מרכזיים להתחדשות חינוכית. הבחירה במקרים אלו מתקיימת בתנאים שיבטיחו את הגברת המודעות של בני הקבוצות החלשות לאפשרויות המוצעות להם. תנאים אלו כוללים מנגנונים להפצת מידע שיאפשרו גישה שווה לבני הקבוצות החלשות ומתן סיוע בהסעות.

תכניות אלו הן מסוגים שונים, חלק מהן מאפשרות בחירה בתוך אזורי רישום וחלק מהן מאפשרות בחירה בין אזורי רישום. התכניות מובחנות ביניהן גם מבחינת השלב החינוכי שבו הן מתקיימות (בית הספר היסודי או העל-יסודי), הגורם האחראי לתהליך הרישום והשיבוץ לבתי הספר, אופי בתי הספר המוצעים לבחירה ותהליכי הבקרה הנהוגים.

ראה בעניין זה גם וולנסקי (וולנסקי, 1994) המציע אפשרות הפעלה של תכנית בחירה פנים אזורית אשר אינה מאפשרת בריחה של תלמידים חזקים ואינה מגדילה את הפערים בין אזורי רישום שונים. "תוכנית בחירה כזו לא כמטרה בפני עצמה אלא כחלק מגישה של התחדשות פנים-אזורית עשויה להיות מסגרת ליצירת אופי יזמי לבית-הספר, תוך העלאת ההישגים הלימודיים של כל התלמידים" (שם, עמ' 250). וולנסקי מצביע על כך ש"בין שתי הגישות - בין הגישה האינדיבידואליסטית, המתבטאת בעקרונות השוק, לבין הגישה הקולקטיביסטית - החותרת לשמור על יסודות השוויון - קיימת גישה שלישית, האינדיבידואליסטית-קולקטיביסטית, המאפשרת את שילוב היתרונות של

השתיים. גישה זו כורכת יחדיו אפשרויות ליזמות, להתחדשות, לשינוי ולשיפור ההישגים הלימודיים של כלל התלמידים, לצד שמירת יסודות השוויון החברתי" (שם, עמ' 251).

בתי ספר ייחודיים וייחודיים על-אזוריים במערכת החינוך

הישראלית¹

בתי הספר העל-אזוריים הראשונים שהוקמו בישראל, לבד מבתי הספר לפי זרמים שפעלו בארץ לפני קום המדינה, היו בסוף שנות ה-70 כאשר רשויות והורים ביקשו לנצל את הזכות המעוגנת בחוק החינוך הממלכתי המאפשרת לרוב של למעלה מ-75% מההורים בבית ספר לקבוע רבע מתכנית הלימודים. בתי ספר אלו היו בעיקר בעלי אופי אידאולוגי (לדוגמה, בית הספר גבעת גון ברוח ערכי תנועת העבודה ובית הספר המסורתי של תל"י) וזכו בתמיכת משרד החינוך שראה בקיומם פתח לפלורליזם ערכי.

בשנים מאוחרים יותר הוקמו ביזמת רשויות חינוך מקומיות, הורים או גופים אחרים בתי ספר ייחודיים על-אזוריים בעלי אופי תוכני ייחודי, לדוגמה בתי ספר למדעים, לאמנויות, בתי ספר בעלי השקפה חינוכית ייחודית כדוגמת בתי ספר פתוחים, אנתרופוסופיים ודמוקרטיים.

מחקרים מעטים אשר עסקו בבתי הספר העל-אזוריים בישראל הצביעו על הפוטנציאל החינוכי שלהם בהיותם סביבות חינוכיות מצליחות המשמשות מודל חיקוי גם לבתי ספר אחרים בסביבתם. בתי הספר הייחודיים העל-אזוריים נהנו מלכתחילה מיותר אוטונומיה פדגוגית ומינהלית המתבטאת בקביעת תכנית הלימודים, בבחירת חלק מהמורים, במדיניות של קבלת תלמידים ובהפעלת תקציבים מאפיינים בולטים נוספים של מסגרות אלו הם אקלים חינוכי חיובי המגדיר את היחסים בין תלמידים, מורים והורים, מעורבות הורים גבוהה ותחושת שייכות ומחויבות גבוהה (Shapira, 1991, Haymann, הורוביץ, 1994, דינצמן, 1990, שפירא, גולדרינג, 1990, גולדרינג, שביט, שפירא, 1995).

מהמחקר עולה גם כי המניעים העיקריים של ההורים בבחירת מסגרות חלופיות הם מניעים פדגוגיים (איכות ההוראה, תכניות הלימודים, דרכי הלמידה, רמת צוות בית ספר, יחס בית ספר לילד) ו**אידאולוגיים** (רצון לחנך את הילדים על פי הערכים והאמונות שבית הספר מושתת עליהם) ו**חוסר שביעות רצון** מבתי הספר האזוריים (הורוביץ, 1991, 1994, Goldring, שפירא, גולדרינג, 1990). ממצאים דומים עולים ממחקרים העוסקים בבחירת בית ספר על ידי הורים ואשר מדווחים על החשיבות הרבה שהורים בישראל מייחסים לגורמים פדגוגיים הקשורים לטיב ההוראה, הלמידה, הניהול והתכניות החינוכיות של בית הספר בצד גורמים הקשורים למרחק בית הספר, להימצאותם של חברים ועוד (בינימיני וטר, 1992; שוהם-מרקו, 1996; היימן, 2001). עוד נמצא כי הורים בני

¹ הסקירה עוסקת בחינוך הממלכתי. עם זאת, אין להתעלם מהעובדה כי בתוקף חוקי החינוך התפתחה רשת של בתי ספר על-אזוריים לאוכלוסייה חרדית בעיקרה אשר הלכה והתרחבה והחלה לכלול גם אוכלוסיות אחרות. הסקירה מתמקדת בבתי הספר היסודיים שבהם חלה על המדינה אחריות מלאה. בתי הספר בחטיבות העליונות "מתנהגים" בדרך כלל כבתי ספר בבחירה, לרבות הבעיות הסגרגטיביות שמצב זה מעורר.

הקבוצות החלשות הבורחים בית ספר לילדיהם מייחסים חשיבות להרכב האינטגרטיבי של בית הספר. הורים אלו נוטים לתפוס את בית הספר שמחוץ לאזורם ככלי לניעות חברתית (שהם-מרקו, Goldring, 1991,1996).

מחקרים שנעשו בארץ לימדו כי בתי הספר העל-אזוריים נוטים לקלוט שיעור גבוה של תלמידים ממשפחות מבוססות יחסית, ובבתי ספר מסוימים גם את התלמידים בעלי הכישורים הגבוהים (שפירא, גולדרינג, 1990; כנעני 1999). שיעורם של התלמידים בני השכבות החלשות בבתי ספר אלו משתנה מבית ספר לבית ספר על פי אופיו, מקומו והמדיניות בקבלת התלמידים. בהקשר זה מצא מחקר של חושן, שלהב וקאופר (1994) כי הביקוש לבתי ספר ייחודיים גבוה גם בקרב אוכלוסיות ממיצב נמוך. קבוצות אלו מודעות לקיומם של בתי הספר הייחודיים ולחופש הבחירה בהם.

מאפייניהם הייחודיים של בתי ספר אלו מבחינת תכניות הלימודים ודרכי הלמידה וההוראה, עלויותיהם הגבוהות, השתתפות ההורים במימון חלק מהפעילויות, איכות המורים והעובדה שהם קולטים אוכלוסיות מבוססות בשיעורים גבוהים יצרו לעתים חוסר איזון בין בתי הספר הייחודיים העל-אזוריים לבין בתי הספר האחרים מבחינת המשאבים החומריים והאנושיים שהם זוכים להם והעלו שאלות חינוכיות וחברתיות נוקבות ברמה הקהילתית והארצית.

בד בבד עם התפתחות בתי ספר בעלי ייחודיות אופיינית שאפשר לבחור בהם גם מחוץ לאזור הטבעי של בית הספר, החל להתפשט בארץ, גם הוא בעידוד משרד החינוך, רעיון האוטונומיה החינוכית של בתי הספר. מאפייניה המרכזיים של תפיסה זו הם עידוד בתי ספר לאפיין את עצמם על ידי הגדרת "האני מאמין החינוכי שלהם" ותרגומו לתכניות לימוד בית ספריות, להערכה בית ספרית ולארגון ולניהול בית ספרי (רשף, 1984).

מגמות אלו, שאפיינו בתי ספר אזוריים, התפתחו בחלקן לרשתות ברמה הארצית של בתי ספר ניסויים, בתי ספר בניהול עצמי ובתי ספר קהילתיים. בתי ספר אלו תרמו לגיוון ולהתחדשות המערכת וחיזקו את הקשר בין בית הספר לקהילה שבתוכה הוא פועל אך עוררו סוגיה חדשה - ייחודיותו של בית הספר, ככל שהיא נעשתה מובחנת יותר, עוררה הורים לבקש העברה לבית ספר כזה שאינו בהכרח בסביבה הטבעית של הבית ואשר נתפס מובחן כבעל איכות חינוכית גבוהה. תופעה אחרת, אף היא תוצאה של חיפוש אחר חינוך אחר, הביאה להתפתחותן של כיתות ייחודיות על-אזוריות, בעיקר ברמת חטיבות הביניים, המתמקדות בתוכן ייחודי כגון ספורט, מחול, תקשורת ואמנויות. הקבלה לכיתות אלו מותנית בדרך כלל במבחני כניסה, והן נוטות למשוך את שכבת התלמידים המוכשרים מבתי הספר האזוריים (היימן, שביט, שפירא, 1995).

כל המגמות האלה - אוריינטציות בית ספריות באזור הרישום או כחלק מרשת ארצית והקמתם של בתי ספר ייחודיים על-אזוריים המשרתים אזור רחב יותר וכיתות על-אזוריות - קיבלו עידוד מהמשרד וענו על צורכיהן של אוכלוסיות שונות, צרכים שבאו לידי ביטוי במגמות הולכות ומתחזקות ברחבי הארץ של הורים המבקשים העברות מבתי הספר שאליהם הם אמורים לשלוח את ילדיהם על פי קביעת הרשויות.

בד בבד ולא בלי קשר לכך, החלו להתפתח בארץ מודלים של מרחבי חינוך מבוקרים, גם הם בעידוד המשרד (ראה עיריית תל אביב, 1994), המאפשרים לכל ההורים במרחב נתון בחירה בין מספר בתי ספר ובכך מאפשרים היענות מגוונת יותר לצורכיהם. מודלים אלו אינם מאפשרים לבית הספר לערוך מיון כלשהו בקבלה, מה שמונע את מגמות הבידול והפיצול המאפיינות מצבים של בחירה. מטרתם הייתה לבנות מודלים שבאמצעותם אפשר ליהנות מיתרונותיה של הבחירה ובה בעת לנסות לבלום את המגמות המפצלות שעשויות להיות לה ואת ההשפעה החיובית והבעייתית שעשויה להיות לבתי הספר הייחודיים שהלכו ורבו (שלהב וקאופר, 1997). אפשר לראות בהתפתחויות אלו סוג של פתרון סוגיית בתי הספר הייחודיים העל-אזוריים שנסקרה לעיל בהיותה מאופיינת בהקמתם של בתי ספר ייחודיים אלו המקיפים אוכלוסייה שלמה באזור נתון, ובכך נמנע מצב שלפיו חלק מהתושבים נהנים מזכות הבחירה וחלק אינם זוכים לה (ראה וולנסקי, 1994).

סביב מגמות אלו וההתפתחויות שאירעו בעקבותיהן, התפתח ויכוח אידאולוגי על הכיוונים החברתיים שהמערכת צועדת בהם ועל הרווחים וההפסדים שעשויים להיות לה. לכן הוקמו במהלך השנים ועדות, והוגשו ניירות עמדה שונים העוסקים בסוגיית בתי הספר העל-אזוריים ובבחירת הורים בחינוך במערכת החינוך בישראל. להלן, בקצרה, כמה מהבדיקות והמסקנות המרכזיות:

- ב-1988 הוגש נייר עמדה למזכירות הפדגוגית במשרד החינוך שעסק בנושא בתי ספר ייחודיים על-אזוריים (שפירא, 1988). הנייר הצביע על היתרונות הגלומים בבתי הספר הייחודיים כמוקדים להתחדשות חינוכית המקרינים על סביבתם והתריע על הבעיות החברתיות שנוצרות עקב תהליכי סלקצייה הנהוגים בחלק מהם.
- בשנת 1989 הוקמה, לפי החלטת שר החינוך דאז יצחק נבון, ועדה ציבורית לבדיקת מעמדן של מסגרות החינוך העל-אזוריות בראשות פרופ' יצחק קשתי. הוועדה הגישה את המלצותיה ב-1991 וביקשה לשמור על המבנה הבסיסי של הרישום האזורי תוך מתן אפשרות במקרים מיוחדים לקיים מסגרות חינוך על-אזוריות בתנאי הרשאה ופיקוח מיוחדים. הוועדה הייתה סבורה כי רוב בתי הספר העל-אזוריים הייחודיים מממשים מהלכים סרגטיביים על-ידי סלקטיביות בקבלת התלמידים, ולכן יש למצות את האפשרויות לפיתוח ייחודיות בתוך מסגרות אזוריות (ועדת קשתי, 1991).
- בעקבות המלצות הוועדה הוקמה במשרד החינוך ועדה לבתי ספר על-אזוריים שתפקידה לבחון ולאשר את הקמתן של מסגרות על-אזוריות (ראה, פרק ב', הוועדה לבתי ספר ייחודיים על-אזוריים).
- באותה תקופה, מתוך הכרה ביתרונות החינוכיים של בתי הספר העל-אזוריים ובהתחשב בחסרונות החברתיים שהתעוררו עם הקמתם, הוצעו מודלים אחרים המנסים לשלב עקרונות של אוטונומיה ושל ייחודיות בית ספרית עם עקרונות של בחירת הורים מבוקרת שיבטיחו שמירה על מטרות כלל חברתיות (שפירא, גולדרינג, היימן ושביט, 1991; אורלב, 1992).
- ב-1994 הוקמה ועדת ענבר (משרד החינוך, 1994), והיא עסקה בסוגיה של בחירה בחינוך בישראל. הוועדה ראתה ברעיון הבחירה "אמצעי בעל פוטנציאל להפעלת שינוי שיביא להתחדשות ושיפור בחינוך" (עמ' 2) והציעה שהבחירה תמומש במערכת החינוך בישראל, בכפוף להבטחת בחירה אמיתית ואקוויוולנטיות של בתי הספר. שר

החינוך אמנון רובינשטיין אימץ את המלצות הוועדה תוך המלצה לאפשר לרשויות הרוצות בכך להציע תכניות בחירה מבוקרות בתחומן.

- בהמשך לכך הוקמה במשרד החינוך ועדה שמתפקידה היה להמשיך להוות כתובת בנושא זה, אלא שבמהלך הזמן התברר כי הוועדה לבתי הספר העל-אזוריים והוועדה לבתי הספר בבחירה עוסקות למעשה באותם נושאים, והוועדות התמזגו לאחת ופעלו במסגרת "הוועדה של בתי הספר העל-אזוריים" בראשותו של יושב ראש המזכירות הפדגוגית.

מאותה תקופה גברו הפניות של הורים להעברות לבתי ספר אחרים וגבר זרם היזמות להקמתן של מסגרות על-אזוריות על ידי רשויות ובעיקר על ידי קבוצות הורים, והמערכת התקשתה להתמודד עם המצב שנוצר משום היעדר מערכת כללים ברורה שתנחה את מדיניותה. זאת במיוחד לנוכח העובדה כי הדרישות באו מכיוונים שונים, לרבות פניות של קבוצות חילוניות לקבל חינוך מסורתי בזרם הממלכתי, של רשתות בעלות ייחוד דתי לייסוד רשת בחינוך הממלכתי דתי ושל קבוצות חילוניות לקבל אישור לפעול במסגרת ה"מוכר שאינו רשמי". לאור זאת, התקיימו מספר מהלכים נוספים והוכנו דוחות נוספים:

- עקב מגמות אלו מינתה מנכ"לית משרד החינוך דאז הגב' שלומית עמיחי ועדה בראשותו של ד"ר שי כנעני שתדון ותחפש פתרונות למצב שנוצר. הוועדה פעלה זמן קצר בלבד והתרכזה בעיקר בלימוד השטח, היינו, מה מאפיין את מי שמחפש חינוך אחר, על פי רמת בתי הספר, אזור בארץ, מגזר החינוך (ממלכתי וממלכתי דתי) וכדומה. הוועדה לא טיפלה בחינוך המוכר שאינו רשמי. הוועדה הפסיקה את פעולתה עם החילופים שנעשו במשרד החינוך.
- ב-2000 מונתה ועדה בין-משרדית (האוצר, החינוך והפנים) בראשותו של ד"ר עמי וולנסקי לבדוק את נושא המרכז והביזור במערכת בכלל, ואת רעיון הקמתם של מחוזות חינוך בפרט. הוועדה יצאה בסדרת המלצות ארגוניות המלמדות על חשיבותה ועל יעילותה הפוטנציאלית של התפיסה המרחבית ועל התוצאות החיוביות שיש בה למערכת החינוך (וולנסקי, 2001).
- המנכ"לית, הגב' רונית תירוש, החליטה בעקבות לימוד הנושא למנות ועדה בראשותה של הגב' גנית ויינשטיין. הוועדה הנוכחית נתבקשה להציע פתרונות שעל פיהם יהיה אפשר לשלב בתי ספר ייחודיים באזור חינוך ובתי ספר על-אזוריים. בעניין זה נתבקשה הוועדה להתייחס גם לרעיון הקמתם של מרחבי חינוך כדרך אפשרית להתמודד עם הבעיות שנסקרו לעיל. הוועדה התבקשה לבדוק אפשרות של הפעלת ניסוי שבאמצעותו יוקמו מודלים שונים של מרחבי חינוך ובהם ישולבו בתי ספר ייחודיים על-אזוריים ולהציע הסדרים וכללים לבתי ספר כאלה במרחבים ומחוץ להם.
- במהלך פעולת הוועדה הוגש למזכירות הפדגוגית במשרד החינוך נייר עמדה שעוסק בבחינה רטרוספקטיבית של דוח הוועדה הציבורית לבתי ספר על-אזוריים שהוגש לפני עשר שנים (קשתי, שלסקי, אלרועי, 2001). הדוח מתמקד במגזר היהודי של החינוך הממלכתי היסודי וחיבת הביניים ומציע "להיענות יותר מבהסדרים שהיו נהוגים בעבר, לעיקרון של בחירה,

תוך בקרה ציבורית ומנהלית עליו, במסגרת על-אזורית מורחבת או מצומצמת" (שם, עמ' 21). המסמך מתייחס לעקרונות של מדיניות חינוכית בלבד שעל בסיסם יהיה אפשר לקבוע הסדרים מנהליים מפורטים.

ממצאי מחקרים שנעשו בעולם ובישראל על בתי ספר חלופיים לסוגיהם ומסקנותיהן של הוועדות הקודמות שעסקו בסוגיית בתי הספר העל-אזוריים ואזורי רישום, וכן עקרונות המדיניות החינוכית של משרד החינוך - מדיניות שהתגבשה במהלך השנים ואשר מוצאת ביטוי גם היום במשרד - שימשו בסיס לגיבוש עקרונות היסוד שהנחו את עבודתה של הוועדה הנוכחית, והיא ביססה את המלצותיה על בסיסם ועל בסיס ניתוח המצב הקיים בשטח.

ממינוי הוועדה וניתוח המנדט שלה כפי שהוא מנוסח בכתב המינוי, וכן מניתוח המצב הקיים כיום בשדה ובמשרד, ברור שהמתרחש בשדה אינו מה שההורים, הקהילות והמערכת רוצים ואינו משקף את מימושם של עקרונות אלו.

עבודת הוועדה

הוועדה הוקמה ביולי 2001 ונערכה לעבודה שכללה בתכנית הראשונית עבודת שטח אינטנסיבית במחוזות סביב נושא בתי הספר הייחודיים ומרחבי חינוך (ראה נספח). דחיפות עבודת הוועדה וחשיבותה הובהרו לכל חבריה ואושרו גם בפניות חוזרות, בכתב ובעל פה, להקפאת כל הטיפול בנושא במערכת עד שהוועדה תסיים את עבודתה. הדבר הודגש גם בהבהרות לציבור ובמערכת המשפט, כמו בטיפול בבית הספר הדסים שבשרון. עבודת השטח הייתה אמורה לכלול צוותי עבודה במחוזות, מיפוי בתי ספר ייחודיים ומרחבי חינוך ולהביא לוועדה את תמונת המצב והסוגיות הכרוכות בה בהתייחס לנושאים הללו (ראה נספח). חברי הוועדה קיבלו את תכנית העבודה, והיא זכתה לתמיכת המנכ"לית, אשר פנתה בקריאה במכתב לחברי הוועדה ובמיוחד למנהלי המחוזות בבקשה לשיתוף פעולה ולנתינת כל מידע שהוא בנושא במחוז שלהם (ראה נספח). עקב היעדר תקציב, קוצר הזמן וחוסר היערכות במחוזות להחלת תהליך עבודה זה, שונתה תכנית העבודה, והיא התמקדה בניסוח עקרונות וכללי עבודה שינחו את המערכת. לשם כך התכנסה הוועדה לישיבות משותפות לכל חבריה בממוצע פעם בחודש, כמה פעמים בהרכבים חלקיים, נפגשה בצוותי עבודה, ולפי הצורך נפגשה יושבת ראש הוועדה עם רבים מבתי הספר, מרשויות ואנשי משרד שביקשו להיפגש עמה ושהיו סבורים כי רעיונותיהם עשויים לקדם את עבודת הוועדה ולספק מידע שאינו בהכרח בכתובים (ראה נספחים : מפגשים עם השטח).

בישיבותיה הראשונות עסקה הוועדה בבירור הבעיה ובנושאים שיש ללמוד ובהמשך עסקה בניתוח החומרים שהגיעו אליה מחלקים שונים במערכת בכתב ובשיחות ישירות (ראה נספחים). תוך בדיקת המצב וניתוח המשמעות העולה מהמצאים על בתי הספר ועל סביבותיהם, הוברר כי הנושא מורכב אף יותר ממה שנראה בתחילה. זאת משום שבמערכת פועלות כמה רשתות חינוך של בתי ספר כאלה או דומים להם משולבים בהן וכי התקנונים המסדירים את פעולתם, אם הם קיימים, שונים אלו מאלו. שאלות של שוויון הסיכוי למשל, שהיא שאלה מרכזית בנושא הנידון, אינן נשאלות או מטופלות בהם (ראה נספחים : תקנונים).

לנוכח תמונה זו החליטה הוועדה להתרכז בשאלות האלה : מה קורה בעולם בנושאים אלו? האם אפשר ללמוד מכך על המציאות בישראל? לבד מתוצאותיהם החינוכיות-חברתיות, מה יש בבתי ספר כאלה שמושך אליהם הורים והאם אפשר להשביח את המערכת בדרך אחרת שתיתן גם היא תוצאות דומות? אילו תוצאות צפויות להם ולמרחב שבו הם פועלים מהפעלת מרחבי חינוך? אילו הסדרים קיימים והאם הם עונים על הבעיות המתעוררות? אם לא, אילו דרכים חדשות יענו עליהן? מטעמים של תקציב ושל זמן מוגבל לא היה אפשר לתכנן או לערוך ניסוי במרחבי חינוך אלא רק ללמוד, לדון ולהחליט על תנאים למרחב ועל פרמטרים להצעה לניסוי. על כן, ביחוד בתחום של מרחבי חינוך, גיבשה הוועדה את התנאים למרחבי חינוך. עם תום עבודת הוועדה הנוכחית יש צורך להמשיך את המהלך ולקדם את הניסויים במרחבי חינוך, ברוח המלצות הוועדה ועל פיהן.

פרק ב' - תמונת מצב:

בתי ספר ייחודיים ומרחבי חינוך במערכת החינוך

פרק זה מתמקד בתמונת המצב הנוכחית במערכת החינוך של בתי ספר ייחודיים ושל מרחבי חינוך. בפרק זה נפרט את הגופים והוועדות המטפלים בהם, את התקנונים והנהלים העומדים בבסיס עבודתם ואת הקשיים שמצב זה מעורר בחיי היום-יום של המערכות השונות. הפרק פותח בבתי הספר הייחודיים, ממשיך במרחבי חינוך ומסיים בניתוח ובמסקנות לגיבוש המלצות אשר בפרק המלצות הוועדה (פרק ג').

בתי ספר ייחודיים

ככלל, בתי הספר הייחודיים למיניהם מוכרים במערכת כבתי ספר המפתחים אוריינטציות בית ספריות, ולפעולותיהן החינוכיות לעתים רבות מוניטין הראוי ללימוד ולחיקוי של חדשנות, של יזמות ושל גיוון.

בדיקת המצב העלתה את הנקודות האלה:

1. בתי ספר ייחודיים, אזוריים ועל-אזוריים, נכללים במספר רב ומגוון של רשתות בעלות הגדרות ותנאי קבלה ועבודה שונים. רבים אחרים פועלים במסגרת של אזורי רישום ובמסגרת על-אזורית ללא שייכות לרשת כלשהי.
2. בתקנות ובחוקים אי אפשר למצוא הגדרה אחת הממצה ומקיפה את נושא בתי הספר הייחודיים.
3. אי אפשר למצוא נתונים מדויקים ומקיפים על בתי ספר ייחודיים.

עקב כך, לצורך דוח זה הגדרנו את סוגי בתי הספר:

- **בית ספר ייחודי הוא בית ספר בעל "אני מאמין" בית ספרי אשר ממנו נגזרות כל פעולות בית הספר, תכניות הלימוד שלו והפדגוגיה שלו.**
- **בית ספר ייחודי באזור, בית ספר אוטונומי, הוא בית ספר הפועל בתחום אזורי רישום אחד.**
- **בית ספר ייחודי על-אזורי הוא בית ספר ייחודי, כנאמר למעלה, אך אשר אפשר לבחור בו גם מאזורים שאינם אזור הרישום הטבעי של הילד.**

מערכות של בתי ספר ייחודיים אזוריים ועל-אזוריים

(בחלק זה הסתמכה הוועדה על מידע מעורכת הדין דורית מורג, היועצת המשפטית של המשרד.)

יש כיום מספר מערכות שונות של בתי ספר שבאופיים הם ייחודיים אזוריים, ארציים או מקומיים, או ייחודיים על-אזוריים. חלק מבתי הספר הייחודיים העל-אזוריים, לרבות רשת תל"י, פועלים במסגרת החינוך הממלכתי. במסגרת החינוך הממלכתי-דתי פועלות מערכות של נוע"ם ושל חב"ד. החינוך הממלכתי נתפס כמערכת המרכזית. רשתות אחרות פועלות בפיקוחו של האגף לחינוך מוכר שאינו

רשמי אשר מטפל גם במספר רשתות. רשתות אלו נוסדו במקורן בעבור אוכלוסיות של חרדים, התפתחו במשך השנים והחלו להיות כתובת גם לאוכלוסיות אחרות, כפי שיובהר להלן.

בתי הספר הייחודיים האזוריים מתחלקים, כאמור, לאזוריים מקומיים ולאזוריים ארציים. במערכת הממלכתית פועלות שלוש רשתות ארציות של בתי ספר ייחודיים שאינם על-אזוריים שאפשר לראות בהם ייחודיים-ארציים. מדובר בבתי הספר בניהול עצמי, בתי הספר הניסויים ובתי הספר הקהילתיים. בתי ספר אלו אינם במוקד עבודתה של הוועדה הנוכחית. אולם אפשר לבדוק את עבודתם וללמוד אותה בגלל סיבות אלו: הם פועלים בצורה ארצית, לכל אחת מהרשתות חזון חינוכי מוגדר המתורגם לעשייה חינוכית מובהקת המייחד אותם מבתי ספר אחרים, הן גיבשו לעצמן נהלים ברורים של קבלה, תנאים ותהליכי עבודה הכוללים מעקבים ובדיקות של הייחודיות במהלך השנה או השנים. על כן נתייחס לכמה ממדים של עבודתם הרלוונטיים לוועדה ואשר אפשר ללמוד מהם על הנעשה במערכת. גם מבתי ספר ייחודיים שאינם ארציים אפשר ללמוד במידה דומה, אלא שבהיותם יחידים באזוריהם, אי אפשר לנתחם כקבוצה.

בטרם נתאר ונתח את הקיים, נציין כי כל המערכות נשענות על מערכת חוקי חינוך ועל כללים אשר הלכו ונבנו במשך השנים במערכת החינוך תוך שהיא מנסה להתמודד, בדרך של ועדות והמלצות כמצויין מעלה, עם בעיות שצצו ועלו בתחום זה מעת לעת. החוקים העיקריים הרלוונטיים לעניין הוועדה הם חוק לימוד חובה התש"ט, 1949, חוק חינוך ממלכתי תשי"ג, 1953, אכיפת חוק הפיקוח על בתי הספר תשכ"ט 1969, וחוקי עזר עירוניים (ראה שלהב, קאופר, 1997). חוקים אלו יוצרים מסגרת של נהלים, של תקנונים ושל תהליכי פיקוח, תקצוב ועוד. ככלל, חוקים אלו קובעים את ההתייחסות ואת קווי המתאר של העיסוק בבתי ספר ייחודיים ובמרחבי חינוך, וכן באזורי רישום. הוועדה בדקה את החוקים ואת הנהלים שנצטברו ולא מצאה בהם הגדרות או תקנות המטפלות בכל המצבים שדוח זה עוסק בהם. מה שנמצא נראה רלוונטי יותר לבתי הספר בחינוך הממלכתי ופחות לחינוך המוכר שאינו רשמי.

הדמיון בין הרשתות השונות העל-אזוריות, גם בתוך המערכת הממלכתית, וודאי הדמיון בינה לבין המערכת הממלכתית הלא רשמית, הוא בהיותן "בתי ספר ייחודיים על-אזוריים". מעבר לכך, כמעט מכל זווית של ניתוח, יש הבדל גדול בין הרשתות מבחינת נוהליהן, מבחינת כפיפותן לכללי המערכת הכללית ובתשומת הלב שהן מקדישות לערכים חינוכיים-חברתיים שבבסיס מערכת החינוך ובתוכני הלימוד האמורים להיגזר מהם.

חוקים, כללים והגדרות חלקיות של בתי ספר ייחודיים

הוועדה ערה להיבטים משפטיים של הנושא ואף נגעה בהם, לרבות בתופעת ריבוי הפניות לבג"ץ - שהיא לעצמה ביטוי לקושי בשליטה ולהיעדרם של כללים ברורים המנחים את המערכת. בתמונת המצב שהוועדה מתארת, יש דפוסים רבים של מערכות של בתי ספר במסגרת מערכת החינוך, הבדלים רבים וסתירות רבות. ניתוח ההיבטים המשפטיים, ובפרט הבג"צים, הוא עניין לדוח אחר. נציין רק כי כיום יש עבודות שכתבו משפטנים מאוניברסיטאות שונות המלמדות על מורכבות הנושא. להלן הסתפקה הוועדה באזכור חוקי החינוך העיקריים הרלוונטיים לנושא הבדיקה.

כאמור, בחוקים, בתקנות ובנהלים שעל פי הם המערכת פועלת כיום, אין הגדרה אחת ממצה וכוללת לסוג בתי הספר שהם ייחודיים או על-אזוריים. בכמה מקומות יש הגדרות שונות אשר מתאימות ומופעלות כיום בחינוך הממלכתי בלבד, ואותן נביא להלן. כמו כן, לא ניתן למצוא כיום נתונים מלאים ומדויקים על בתי ספר ייחודיים.

ההגדרות השונות הקיימות, כוללות:

1. באשר למוסד ייחודי, בהגדרה הרשמית של המשרד כתוב: "למוסד חינוכי ייחודי תכנית לימודים מוסדית המייחדת אותו ממוסדות החינוך האחרים בכך שהוא מאופיין על-ידי תגבור לימודים קבוע בתחום מסוים (מדעים, אומנויות, מוסיקה, לימודי יהדות, לימודי חברה וחינוך חברתי וכיו"ב). מוסד חינוכי ייחודי ייקבע על ידי המחוז או ביזמת אגפי הגיל, ובחינוך הממלכתי-דתי על ידי הנהלת מנהל החינוך הדתי" (חוזר מנכ"ל 1.1 1997). הגדרה זו אינה מזכירה את העל-אזוריות של בתי ספר אלו ועל כן יכולה להתאים גם לבתי ספר בעלי אוריינטציה חינוכית מוגדרת הפועלים ברחבי המערכת.

2. בתקנות הרישום - פרקים ד', ה' ו-ו' – אפשר למצוא הגדרות הקשורות לנושא הנידון, אך גם הן, כל אחת לבד או כולן יחד, אינן מציגות את התמונה כולה. ככלל, בתקנות אלו רב הבלתי-נהיר על הנהיר בעניין בתי הספר הייחודיים. המושגים המופיעים בהן הם בית ספר מקומי, בית ספר אזורי (אבל במשמעות של על-אזורי) ובית ספר על-אזורי, המתקשר לחינוך מיוחד או שונה (ראה תקנות רישום). עולה מהן כי אם לא נמצאה "כיתה מתאימה" במקום מגוריו של התלמיד, הוא יכול ללמוד במקום אחר. חשוב לציין כי תקנות הרישום עוסקות יותר בשאלות של מקום הרישום במקרים אלו, ולא בשאלות של מהות החינוך המתבקש אלא אם כן זה קשור לאבחנה בין ממלכתי לממלכתי-דתי.

3. בתקנון של בתי הספר העל-אזוריים שהציעה הוועדה לבתי ספר על-אזוריים (ראה ניתוח מטה), מצאנו הגדרה הקרובה ביותר לנעשה כיום בשטח. בהגדרה זו נאמר כי "בתי ספר-על-אזוריים יהיו בתי ספר ממלכתיים או ממלכתיים דתיים, בעלי ייחוד פדגוגי מאד משמעותי באחד מהאפיונים הבאים ובתנאי שאפיונים אלה אינם קיימים בבתי ספר אחרים הנמצאים במרחק סביר ממקום מגורי התלמידים:

א. בתי ספר כעלי תוכן ייחודי (לדוגמה אומנויות, ספורט וכד')

ב. בתי ספר בעלי תפיסת עולם ומשנה חינוכית ייחודית (לדוגמה, ערכי תנועת העבודה, שוויון ודו-קיום, דמוקרטיה, תל"י) הפועלים לפי כללי האינטגרציה".

כפי שנראה להלן, הגדרה זו היא ההולמת ביותר את המצבים שמערכת החינוך מתמודדת עמם בתחום בתי הספר הייחודיים בחיי היום-יום. אלא שגם בהגדרה זו נזכרים כמה מושגים שאינם מוגדרים די הצורך ועשויים לבלבל יותר מאשר להבהיר. למשל במשפט "מרחק סביר ממקום מגורי התלמידים", אין התייחסות לשאלת אזור הרישום של הילד. תלמיד יכול לגור קרוב מאוד לבית הספר, אך מבחינת אזור הרישום שלו לא להיות שייך לבית הספר הרצוי. עניין אחר הוא המשפט "הפועלים לפי כללי האינטגרציה" - מהם הכללים הללו? היכן הם מוגדרים או כתובים? זאת ועוד, מתי בית הספר "עומד בכללי האינטגרציה"? כאשר יש בו כמה מכל קבוצה? במה אמורה להתבטא האינטגרציה בחיי בית

הספר? שאלות אלו ודומות להן אינן מוגדרות אף שהן כתובות בכללים וב"הבנות" המשרד כאבני דרך לכל עשייתו של המשרד וכבסיס לרבות מהחלטותיו לטיפולו בייחודיים.

הניתוח מלמד כי, כאמור, התקנות למיניהן אינן מכסות את הנעשה בשטח באשר לבתי ספר ייחודיים וייחודיים על-אזוריים. בתי הספר הייחודיים אינם רשת בעלת חזון חינוכי משותף. ייחודיותם היא בכך שהם שונים ביניהם ושונים מהאחרים בסביבתם. שונותם זו אינה מרחיקה אותם מהציבור. הם ממשיכים להיות חלק מהקהילה ומהחברה הכללית ולהיות כפופים לכלליה ולמגבלות ששמים עליהם בעת הפתיחה. בעיקר הם נבדקים בתפיסותיהם החינוכיות ובמידת כפיפותם לכללים שהחברה מציבה על בסיס ערכיה החברתיים.

חוסר נתונים של בתי ספר ייחודיים

היעדר הגדרות ברורות הוא אולי הסיבה לכך שלא מצאנו נתונים מלאים ועקיבים של מספרם, של מאפייניהם ושל ייחודיותם של בתי ספר הייחודיים העל-אזוריים. ניסיונות לסכם כמה בתי ספר ייחודיים נעשים ללא הרף, אבל המשרד עצמו מתקשה לתת תשובות עקיבות. גורמים שונים בתוך המשרד נותנים תשובות שונות, חלק מהם כוללים בתשובותיהם את המוכר שאינו רשמי וחלק אינם כוללים אותו, חלק מהם כוללים רק את החדשים, וחלק מהם מנסים לתת מידע גם על ותיקים. כאמור, נוצרות תמונות שונות בהיעדר הגדרה ברורה מהו בעצם בית ספר "ייחודי" או "ייחודי על-אזורי". למשל, האם להכליל בסטטיסטיקה הרשמית בתי ספר כאלה שידוע שהם ייחודיים על-אזוריים אשר מעולם לא עברו את הוועדה? היעדר הנתונים הוא נושא קבוע לוועדות (ראה בעניין היעדר הנתונים גם את דוח קשתי ושות' (קשתי, 2001) שנכתב בעת האחרונה).

המספרים אשר בידינו מדברים על כך שיש כחמישה בתי ספר ייחודיים על-אזוריים בחינוך הממלכתי בעיר, להוציא האגף הבכיר לחינוך המוכר שאינו רשמי (נתונים עליו בהמשך הפרק), אך לא בכל הערים, ומספר המבקשים בהן הולך וגדל. כמו כן, המספרים מראים שיש פחות בתי ספר ייחודיים במועצות מקומיות. ספירה זו אינה כוללת את בתי הספר העל-אזוריים המשרתים יותר מרשות אחת והם על פי רוב ברמה של על-יסודי. חלק מהם שייך לתנועה הקיבוצית ששירתה בעבר בעיקר את בני הקיבוצים אך בשנים האחרונות פתחה את שעריה גם לתושבי הערים השכנות, ותיקים וחדשים. קשה עוד יותר למצוא את מספר הפונים לוועדות לאישור בית הספר כייחודי או כעל-אזורי. לדוגמה, במקרה של העל-אזוריים, מאחר שבתי הספר נוטים להיות על-יסודיים שש שנתיים, הוועדה אינה יודעת מה לעשות בהם. כל אלו עושים את תמונת המצב למורכבת יותר ויותר.

כדי להבין את הנעשה בבתי ספר אלו ואת הקושי במציאת נתונים מדויקים, ניסינו ללמוד את שני המנגנונים העיקריים העומדים לרשותו של המשרד בעניין זה: הוועדה לבתי ספר על-אזוריים המטפלת בחינוך הממלכתי והאגף בכיר לחינוך מוכר שאינו רשמי. תחילה נציג דרך ניתוח של כללי עבודת הוועדה של העל-אזוריים הקובעת מי ומי הם מקבלי האישור ולמה בחינוך הממלכתי.

הוועדה לבתי ספר ייחודיים על-אזוריים

א. הוועדה

(חלק זה של הדוח נכתב בסיועה של הגב' יהודית דנילוב, מרכזת הוועדה).
כאמור, ועדה זו ודרכי עבודתה רלוונטיים מאוד לנושאי הדיון של הדוח הנוכחי מכיוון שכל בתי הספר שוועדת העל-אזוריים דנה בהם הם ייחודיים ועל-אזוריים. דרכי העבודה של ועדה זו, התקנון שמנחה אותה והמסקנות שנובעות מפעולתה יכולים לשמש בסיס להצעות הוועדה הנוכחית העוסקת באותם תחומים. להלן תיאור העבודה והתייחסות לכמה בעיות שבהן נתקלה בעבודתה כפי שסיכמו אותם הגב' דנילוב, מזכירת הוועדה, ופרופ' רינה שפירא, חברת הוועדה לבתי ספר על-אזוריים.

הוועדה הוקמה כוועדה לבתי ספר ייחודיים על-אזוריים לאחר הגשת דוח קשתי שדן בשאלת בתי הספר הייחודיים העל-אזוריים. ועדת קשתי הוקמה לאחר שפורסם נייר עמדה של פרופ' רינה שפירא ב-1988 (שפירא, 1988) על בתי ספר ייחודיים ועל המשתמע מעבודתם החינוכית-חברתית באשר להגמשה בחינוך, הצורך בשמירה על שוויון ההזדמנות וכדומה. במהלך השנים, עם פרוץ נושא הבחירה בחינוך לתודעת הציבור, המחנכים, ההורים והמשרד ובעקבות דוחות שפירא, היימן וועדת ענבר בנושא, הוקמה במשרד ועדה לנושא בחירת הורים. בשנים האחרונות אוחדו שתי הוועדות לאחת, וליושב הראש שלה מונה יושב ראש המזכירות הפדגוגית (ראה מבוא לדוח זה).

בוועדה יושבים בכירי המשרד - יושב ראש המזכירות הפדגוגית, ראש המינהל הפדגוגי, ראש אגף מוסדות - אגף שחר, אגף הפיתוח, נציגי מחוזות, נציגי ארגון המורים והסתדרות המורים, אישים מהאקדמיה וארגון ההורים. עד לפני כשנה התכנסה הוועדה מעת לעת, כאשר היה צורך לדון בבקשות שהגיעו מהשטח. בשנה האחרונה כמעט שלא התקיימו ישיבות ועדה. בעת האחרונה נודע כי במשרד הוחלט שמליאת הוועדה תעמיק בשאלות עקרוניות של מדיניות, וההחלטות האופרטיביות תיעשנה בגוף מצומצם במשרד שבו יישבו ראש המינהל הפדגוגי, נציגת המזכירות הפדגוגית ומוזמנים אחרים הרלוונטיים למקרה הנדון.

במהלך השנים התגבשו בוועדה דפוסי עבודה, והן שימשו בסיס לכתיבת "תקנון בתי הספר העל-אזוריים". הוועדה המליצה למשרד לאמץ את התקנון לנוהל קבוע של המשרד ולפעול על פיו בהמשך (ראה נספח). הוועדה המצומצמת הנ"ל, בראשות ראש המינהל הפדגוגי, אמורה, ברוח דברים אלו, לפעול על פי תקנון זה. עד כתיבת שורות אלו לא ידוע לנו אם אומץ התקנון באופן רשמי - נראה שלא - ואם הוועדה המצומצמת עובדת על פיו.

ב. עיקרי תקנון הוועדה לבתי ספר ייחודיים על-אזוריים

ניתוח התקנון (ראה נספחים) מעלה את הנקודות העיקריות האלה:

- הקפדה על עקרונות המדיניות המוצהרת: אינטגרציה, קליטה, עדיפות הקמה באזורים של מדרג סוציו-אקונומי נמוך.
- הדגשת האופי הפדגוגי הייחודי – "בעלי ייחוד פדגוגי מאד משמעותי", כבית ספר וייחודו באזור, לרבות משנה חינוכית ברורה וייחודית.

- הסבת בית ספר תלויה באישור הרשות, מנהל בית הספר והרשות הפדגוגית של בית ספר והמחוז.
- נדרש אישור מינהל פיתוח למבנה מתאים לבית הספר ולדרישות הייחודיות שלו.
- קבלת תלמידים – זהים לבית הספר שבאזור, וללא כל מבחני קבלה.
- הגדרת מרחב הבחירה – על ידי מרחק גאוגרפי סביר, עד חצי שעה, ושיהיו לפחות שני בתי ספר.
- נתונים לקבלת החלטות – כוללים אבחון יכולת ליצור מרחב בחירה על בסיס תכניות לימודים ומשנה סדורה, נתוני הרכב סוציו-אקונומי, הישגי לימודים, פעילויות חוץ קוריקולריות, תשתיות ותנאים פיזיים, מעבדות, ספריות ומרכזי משאבים, מורים וצוות בין-מקצועי, – אך לא מפורטים תנאי סף לעמידה בנתונים.
- הרשות נדרשת להכין תכנית לשינויים (צמיחה והתחדשות) שיאפשרו לבית הספר לעמוד במשימות, בלוח זמנים של עד ארבע שנים (לרבות שנת היערכות ותכנון).
- אישור נדרש מהוועדה הציבורית של המזכירות הפדגוגית.
- היזמה לייחודי יכולה להתחיל מכל גורם מעוניין (הורים, מנהל, רשות חינוך, מנהל מחוז או מפקח).
- היזמה חייבת להגיע למחוז עד סוף אפריל של כל שנת לימודים.
- הפצת מידע בדבר ההיערכות.
- ועדות מחוזיות יבחנו את הבקשות. המלצת המחוז עוברת בכל מקרה לוועדה הארצית, גם אם היא שלילית. אפשר להגיש ערעור לוועדה הציבורית.
- תת-ועדה תבדוק ערעורים ותכין המלצות לוועדה הציבורית.

התקנון מטפל בבעיות רבות הצצות בשטח, והוא שימש בסיס טוב לוועדה ולשיקוליה, אולי פרט לנושא המרחק מבית הספר, שבשטח קשה לממשו. הוועדה הנוכחית "אימצה" את מרבית ההמלצות הכלולות בתקנון זה עת באה לנסח את המלצותיה באשר לייחודיות העל-אזורית לסוגיה כפי שכתוב בפרק ג'. בד בבד, התקנון לא מיצה את מגוון המקרים אשר במסגרתם מוקמים בתי ספר ייחודיים על-אזוריים. הקשיים שהוועדה נתקלה בהם היוו חומר גלם חשוב לוועדה לגיבוש חלופות איכותיות לתקנון וההמלצות שצויינו מעלה, ובהתאם לצורכי השטח.

ג. צומתי בעיות שנתגלו בעבודת הוועדה ובנהליה

(חלק זה מתבסס על מידע מהגבי יהודית דנילוב).

1. הרכב הוועדה רחב מאוד וקשה להפעלה. היה קשה לכנס את כולה.
2. הוועדה לא הצליחה לשכנע את המשרד שגורם חיצוני יערוך סקר למשרד, ולו הפשוט והשטחי ביותר, של בתי הספר העל-אזוריים בארץ לפי מחוזותיהם, לפי רמתם – ויסודי על-יסודי – ולפי נושאייהם (טבע, אמנויות, תקשורת, ייחודיות חינוכית, בתי ספר דמוקרטיים וכדומה). עובדי המשרד עשו ניסיונות חלקיים לאסוף מידע, אבל לא תמיד הניסיונות עלו יפה. עד היום אין במשרד רשימה מלאה של בתי הספר העל-האזוריים שפעולתם אושרה ושל בתי ספר שפועלים ממילא בדרך זו.

3. הוועדה לבתי ספר על-אזוריים מתלבטת מעת לעת עד כמה היא צריכה לעסוק בשאלת הלגיטימיות של "האני מאמין הבית ספרי" המאפיין את ייחודיותו של בית הספר והמצדיק את היותו על-אזורי. שאלות אלו לא התעוררו כאשר הייחודיות הייתה תוכנית או חינוכית ברורה אך התעוררו כאשר היא אופיינה כאידאולוגית, למשל בתי ספר אנתרופוסופיים, סיינטולוגיים וכדומה – האם הם במסגרת ההסכמה החינוכית הכללית ואם יש, לפי זה, לאשרם. מקרים הפוכים הם בתי הספר הדמוקרטיים. ברור היה שיש הסכמה על ערכיהם, אך ההתלבטות הייתה באשר לצורך שלהם להיות מוכרים כייחודיים בטענה ש"כל בית ספר בארץ צריך להיות דמוקרטי". הטיעון הנגדי במקרים כאלה היה שבתי ספר המכנים את עצמם "דמוקרטיים" בנו תפיסה חינוכית השונה גם בתוכני הלימוד, במבנה הלימודים, במקומו של התלמיד בבית הספר וכיוצא באלה דברים שלא כל הורה ולא כל בתי הספר בארץ ירצו או יוכלו לממש. התוצאה בשטח הייתה שעל חלק מהם היו דיונים ובסופם קיומם אושר או לא אושר, ואילו בתי ספר דמוקרטיים אחרים כלל לא הגיעו לשולחן הוועדה.

4. בעבודתה דנה הוועדה בבקשות שהוגשו לה ברגע נתון ממקום נתון ולא תמיד נתנה את דעתה לבקשות דומות או לבתי ספר דומים הפועלים במקומות אחרים. כך למשל היה יכול להיות דיון על כללי קבלה ומיון בבתי ספר על-אזוריים באמנויות ברשות אחת ללא כל התייחסות לכללי קבלה ומיון של בתי ספר דומים לאמנויות ברחבי בארץ. מצב זה נפתר כאשר הוכן תקנון עבודת הוועדה, ובו מנוסחים כללים ה"שווים" לכל בתי הספר באשר הם.

5. תהליכי קבלת אישור – לא ברור אילו בקשות של קבוצות לקבל אישור לקיום בית ספר מגיעות לוועדה זו, ואם לא לוועדה זו, לאן הגיעו או לאן עליהן להגיע. האם יהיו אלה רק בתי ספר ממלכתיים קיימים הרוצים לשנות את ייעודם מבתי ספר אזוריים לבתי ספר על-אזוריים או האם יהיו אלה גם בקשות לבתי ספר ממלכתיים חדשים הרוצים להתחיל את פעולתם כעל-אזוריים ואשר אינם פועלים עדיין כבתי ספר? יש לזכור כי בתי ספר חדשים כאלה יכולים להיות בתי ספר יסודיים או חטיבות ביניים.

במהלך השנים הגיעו בקשות משני סוגים, של בתי ספר חדשים וותיקים. ברוח זו נכתב גם תקנון הוועדה (ראה נספח):

1. חטיבות ביניים "צומחות" של בתי ספר על-אזוריים מגיעות לוועדה זו.
2. חטיבות ביניים חדשות צריכות להגיע לוועדת הרפורמה הבודקת אם לפי תכנית המקום, אפשר להפעילן. אם תשובת הוועדה חיובית, לפי הפרמטרים הנבדקים בוועדת הרפורמה, הן תגענה אחר כך לוועדה לבתי ספר על-אזוריים כדי לבקש אישור ו"להיבחן" על פי הפרמטרים הנבחנים בוועדה העל-אזורית.

כאשר הגיעו בקשות לבית ספר חדש, דנה הוועדה בהיבטים החינוכיים והחברתיים של ההצעה תוך התייחסות גם לנתוני אגף הפיתוח שנציגו יושב כחבר ועדה. על בסיס זה הוחלט לאשר או שלא לאשר את בית הספר כחדש.

בעת האחרונה התרבו יזמות של הורים, של מורים ושל רשויות להקים בתי ספר על-אזוריים חדשים. חלק מהבקשות להקמת חטיבות ביניים חדשות (הסוג השני לעיל) אכן הגיעו לוועדה זו וטופלו בנוהל

שפורט מעלה. חלק אחר הופנה לאגפים שונים במשרד (דוגמה: בית הספר קשת, כנף, ערד). בתי ספר שהגיעו לוועדה ונדחו בה הופנו לעתים בדרך לא רשמית לאגף לחינוך מוכר שאינו רשמי. אחרים, מסיבות שאינן ברורות, לא הגיעו כלל לוועדה והופנו במישרין לאגף לחינוך המוכר שאינו רשמי כדי שתיבדק זכאותם להיכלל במסגרת המוכר שאינו רשמי. המשמעות היא שבפועל התפתחו שלושה מסלולים נוספים לוועדה: במסלול הנוסף הראשון, בתי ספר חדשים המגיעים לוועדה של העל-אזוריים נדחים בה ומגיעים לאישור לאגף למוכר שאינו רשמי; במסלול הנוסף השני מגיעים בתי ספר חדשים במישרין לאגף למוכר שאינו רשמי ומטופלים שם; במסלול השלישי בתי ספר הנמצאים עדיין בדיון מצורפים באופן רשמי לבית ספר אחר במקום, כ"שלוחה שלו", כשלמעשה אין לבית הספר הנותן חסות כל סמכות באשר לנעשה בבית הספר מקבל החסות.

ההבחנה בין המסלולים שבתי ספר חדשים על-אזוריים עוברים אינה ברורה. לא ברור מי מופנה או צריך להיות מופנה, לאיזה גוף, מאילו סיבות ועל פי אילו פרמטרים נידונה בקשתו. בדיקת שאלה זו במשרד החינוך העלתה תשובות שגם הן שנויות במחלוקת. לפי גרסה אחת, לוועדת העל-אזוריים מגיעים רק מקרים שהפנתה הרשות. לפי גרסה זו, כל האחרים שיגיעו יופנו במישרין לאגף למוכר שאינו רשמי וייענו על פי הפרמטרים של האגף. לפי גרסה אחרת, וגם כאמור לעיל, אם לשפוט על פי המקרים שהגיעו בשנים האחרונות, לוועדת העל-אזוריים מגיעות גם בקשות של קבוצות יזמים, לאו דווקא דרך הרשות.

6. הוועדה מתמודדת עם קשיים במימוש החלטותיה ובמעקב אחריהן. דוגמה בלבול ולטיפול בעייתי כזה אפשר למצוא בטיפול בבתי הספר הדמוקרטיים במודיעין, בהדסים ובערד. כל אחד מהם "טופל" טיפול שונה, ההחלטות היו שונות ו... הם עדיין בתהליכי טיפול.

7. ברשויות רבות פועלים בתי ספר על-אזוריים שלא הגיעו לשולחנה של הוועדה לבתי ספר על-אזוריים. הסיבה לתופעה זו היא סעיף בתקנות חוק לימוד חובה (רישום) המאפשר לרשויות להחליט על אזור רישום שיש בו יותר מבית ספר אחד. הרשות יכולה לכלול יותר מבית ספר אחד באזור רישום אחד. הרשות גם יכולה לאפשר לתושבי האזור לבחור באחד מתוך בתי הספר הכלולים באזור. (במקרים כאלה הרשות נזקקת לאישור מנהל המחוז, הנתפס כאישור פורמלי בלבד). התוצאה היא שכל בתי הספר באזור אחד הם למעשה בתי ספר על-אזוריים, או, על פי החלטת הרשות, רק כמה מהם. למעשה נוצרים במקרים אלו מרחבי רישום, מרחבי חינוך בעלי תנאים פדגוגיים וארגוניים במונחי ועדה זו.

8. יש גם בתי ספר על-אזוריים בין רשויות. מודל נוסף של בתי ספר הפועלים כבתי ספר על-אזוריים, אם נרצה כמרחב חינוך אחד, הם בתי ספר המקבלים תלמידים מכמה רשויות מקומיות. הרקע לכך הוא תקנה (ראה לעיל) אשר פורסמה גם בחוזר מנכ"ל, ועל פיה תלמיד יכול לבקש ללמוד במקום אחר, מחוץ לאזור מגוריו, אם המקום אינו מאפשר לו לימודים במקום או בנתיב לימודים שבו הוא חפץ. הנוהג הוא שתלמיד יכול לבקש ללמוד בבית ספר מחוץ לרשות שבמקום מגוריו, והתנאי לקבלת בקשתו הוא ההסכמה העקרונית והתקציבית של שתי הרשויות, הרשות "השולחת" את התלמיד והרשות ה"מקבלת" אותו.

בעת האחרונה המשרד מנסה, במישרין או באמצעות המחוז, להפעיל כוח והשפעה כדי למנוע מקרים אלו אם הם מסכנים לדעתו את מימושם של הערכים המרכזיים של החברה ובכך הם נתפסים כחורגים ממדיניות המשרד (למשל בשאלת האינטגרציה). המשרד אף הוציא הנחיות חדשות בפברואר ובאפריל 2001 בסוגיה זו וברוח הגבלות אלו. ניתוח החוק מראה שהשאלה אינה פשוטה ולא ברור מה מידת כוחו של המשרד להפעיל אמצעים להתערבות כזו. הפרשנות המשפטית נוטה להשאיר את הסמכות לנושא אזורי הרישום ברשויות, על פי רוח החוק משנת 1953, אך נוטה להיות גמישה בעניין שאלות שהמשרד מגדיר "פגיעה באינטגרציה". כאמור, מקרים מסוג זה אינם מגיעים לוועדה לבתי ספר על-אזוריים אף שנראה שועדה זו הייתה יכולה להיות הכתובת הטבעית גם לייחודיות על-אזורית זו. למעשה אין גוף מיוחד במשרד המטפל בהם.

9. לא הייתה אחידות בסיבות לאישור או לדחייה של בקשה, ואין מעקב לאחר אישור. בטבלה למטה מוגש מידע על בתי ספר שאושרו ועל בתי ספר שלא אושרו בוועדה בשנים האחרונות.

רשימת בתי הספר שביקשו הכרה כבית ספר על-אזורי בשנה וחצי האחרונות

(בוועדה הציבורית בראשות פרופ' מישל אביטבול ובריכוזה של יהודית דנילוב – מקור: יהודית דנילוב)

בטיפול	בקשות שנדחו	בקשות שאושרו
בית הספר לאמנויות – אשקלון	13.9 – ממלכתי-דתי רמב"ם – עכו	13.9 – ממלכתי-דתי נועם - עכו
נוע"ם - טבריה	13.9 – בית הספר היסודי הממלכתי-דתי במעלה אדומים	13.9 – ממלכתי-דתי נועם - חדרה
בית הספר הדמוקרטי - ערד	3.5 – בית הספר נווה נאמן – הוד השרון	21.8 – בית הספר נווה שלום/וואחת אלסלאם
בית ספר ממלכתי-דתי נאות שושנים – חולון	3.5 – בית הספר הרצל – הרצליה	21.8 – בית הספר הדו-לשוני/דו-לאומי יסודי – ירושלים
כפר סילבר, בית ספר תיכון התיישבותי – אשקלון	3.5 – בית הספר נריה - בית שאן	1.6 – בית ספר הערבה - חולון
		3.5 בית ספר על-יסודי וולדורף - הרדוף

הערות לטבלה:

1. הרשימה מצומצמת מאוד בין השאר משום שיש בנושא התפתחות סטיכית, שכן רשויות מקומיות רבות מאשרות לבתי ספר לפעול כבתי ספר על-אזוריים בלי שקיבלו אישור או פנו לקבלת אישור מהוועדה הציבורית.
2. רשויות מקומיות רשאיות לקבוע על פי התקנות אזור רשום שיש בו יותר מבית ספר אחד ובדרך כלל מנצלות את הסעיף הזה בתקנות כדי לאפשר לבתי ספר לקלוט תלמידים מכל רחבי הרשות כשמדובר כמובן בבתי ספר בתוך רשות חינוך מקומית בלבד.
3. כל הנ"ל נכון רק לבתי ספר יסודיים ולחטיבות ביניים.

לאחר מתן אישור חיובי לבית הספר הוועדה לבתי ספר על-אזוריים בעצם סיימה את עבודתה עת החליטה על האישור להיות בית הספר על-אזורי. הוועדה לא המשיכה, כמו שעושים למשל בגף ניסויים ויזמות, לעקוב ולבדוק מה קרה להמלצותיה ואם כובדו ההבטחות שנתנו בתי הספר שאושרו. כמו כן, אין בית הספר מקבל ליווי והנחה כדי להצליח להתפתח. ההנחה הייתה כי בכך עוסק הפיקוח השוטף ברשות או במחוז. בדיקה מדוקדקת של דוח קשתי מלמדת כי הוועדה הייתה אמורה כנראה לעסוק גם בכך. נושא זה מעלה את שאלת הפיקוח הכפול - ועדה ארצית והמחוז - המעוררת סוגיות מסוג אחר. בפרק ג' נחזור לסוגיות אלו במסגרת ההמלצות.

אגף בכיר לחינוך מוכר שאינו רשמי

(חלק זה מתבסס על מסמך שהגישה לוועדה מנהלת האגף הגב' לבנה אברמוביץ' – ראה נספח).

בתי הספר הכפופים לאגף הבכיר לחינוך מוכר שאינו רשמי ייחודיים באופיים ועל-אזורים מבחינת המרחב שממנו באים אליהם תלמידיהם. האגף הבכיר לחינוך מוכר שאינו רשמי מופקד על החינוך המוכר שאינו רשמי ופועל על פי חוקים ותקנות, נוסף על כללים והנחיות הנגזרים ממדיניות משרד החינוך. החוקים המהווים בסיס לפעולת האגף הם חוק הפיקוח על בתי הספר וחוק ההסדרים במשק (חוק יסודות התקציב). תקציב היחידה כמיליארד ש"ח בשנת תשס"א (ראה נספח).

האגף הבכיר לחינוך מוכר שאינו רשמי הוא יחידה בהיקף של "מחוז ארצי" המטפלת בכל ההיבטים המינהליים והפדגוגיים של בתי ספר אלו, כפי שמטפל כל מחוז. בכך כלולים פיקוח והדרכה, מתן תקן, יזמות חינוכיות, טיפול באוכלוסיית המורים (כוח אדם), הסעות תלמידים ומורים, שכר דירה. נוסף על כך האגף מטפל בכל הקשור לרישוי ולהכרה של בית הספר מכוח חוק הפיקוח על בתי ספר תשכ"ט 1969-, בוועדות תמיכה ובהקצבות בכמה נושאים. האגף מטפל באוכלוסיות ממגזרים שונים - יהודים (חילוניים וחרדים), ערבים, דרוזים ונוצרים - ובסוגי האוכלוסיות – רגיל ומיוחד. הקשר בין בתי ספר ובין הרשות והמחוז הגאוגרפי שבתוכו הם פועלים הוא קטן, אם יש קשר, וודאי שאין קשר והתייחסות כלשהי לכללים המאפיינים מחוז זה ולנעשה בבתי ספר אחרים באותן קהילות.

עובדי ההוראה המלמדים במוסדות החינוך המוכר שאינו רשמי אינם עובדי מדינה ולפיכך אינם נכללים במערכות המחוזיות של יחידות כוח אדם בהוראה ולא במערכת השכר של המשרד. הבעלויות הן המעסיקות את המורים, ולפיכך היחידה משמשת מטה לצורך הכנת הוראות התשלום לבעלויות השונות.

המידע על מצבת התלמידים בחינוך המוכר שאינו רשמי ובמוסדות "הפטור", כמו בחינוך הרשמי, מרוכז באמצעות אגף מערכות מידע במשרד, לרבות הטיפול בקשר ביניהם ובבעיות המתעוררות באיסוף הנתונים. הטבלה בעמוד הבא מציגה את תמונת המצב של פעילות האגף.

קטגוריות שונות של החינוך המוכר שאינו רשמי, בתי ספר – תשס"ב

על-יסודי			חטיבות ביניים			חינוך מיוחד			מוסדות פטור			מוסדות מוכרים אחרים			מעיין החינוך התורני			חינוך עצמאי			
תלמידים	כיתות	מוסדות	תלמידים	כיתות	מוסדות	תלמידים	כיתות	מוסדות	תלמידים	כיתות	מוסדות	תלמידים	כיתות	מוסדות	תלמידים	כיתות	מוסדות	תלמידים	כיתות	מוסדות	
						5350	538	85	עצמאי 31,145 מעיין 5386		עצמאי 139 מעיין 17	35,147	1350	143	19,898	854	102	58917	1401	189	יסודי
			1086	37	5																חטיבת ביניים
36,108		429																			על-יסודי

סך כל התלמידים : 187,377

סך כל המוסדות : 1,127

מדינת ישראל, משרד החינוך, אגף בכיר לחינוך מוכר שאינו רשמי

בתי ספר הפועלים במסגרת האגף לחינוך מוכר שאינו רשמי מתחלקים לכמה קטגוריות כפי שיוסבר להלן, לפי חלוקת גילים. גם גני ילדים נכנסים למערכת זו, אלא שהם אינם בתחום עיסוקה של הוועדה הנוכחית. לפירוט מה ראה בנספח.

חינוך יסודי רגיל וחינוך יסודי מיוחד

בחינוך היסודי המוכר שאינו רשמי יש ארבע קבוצות עיקריות:

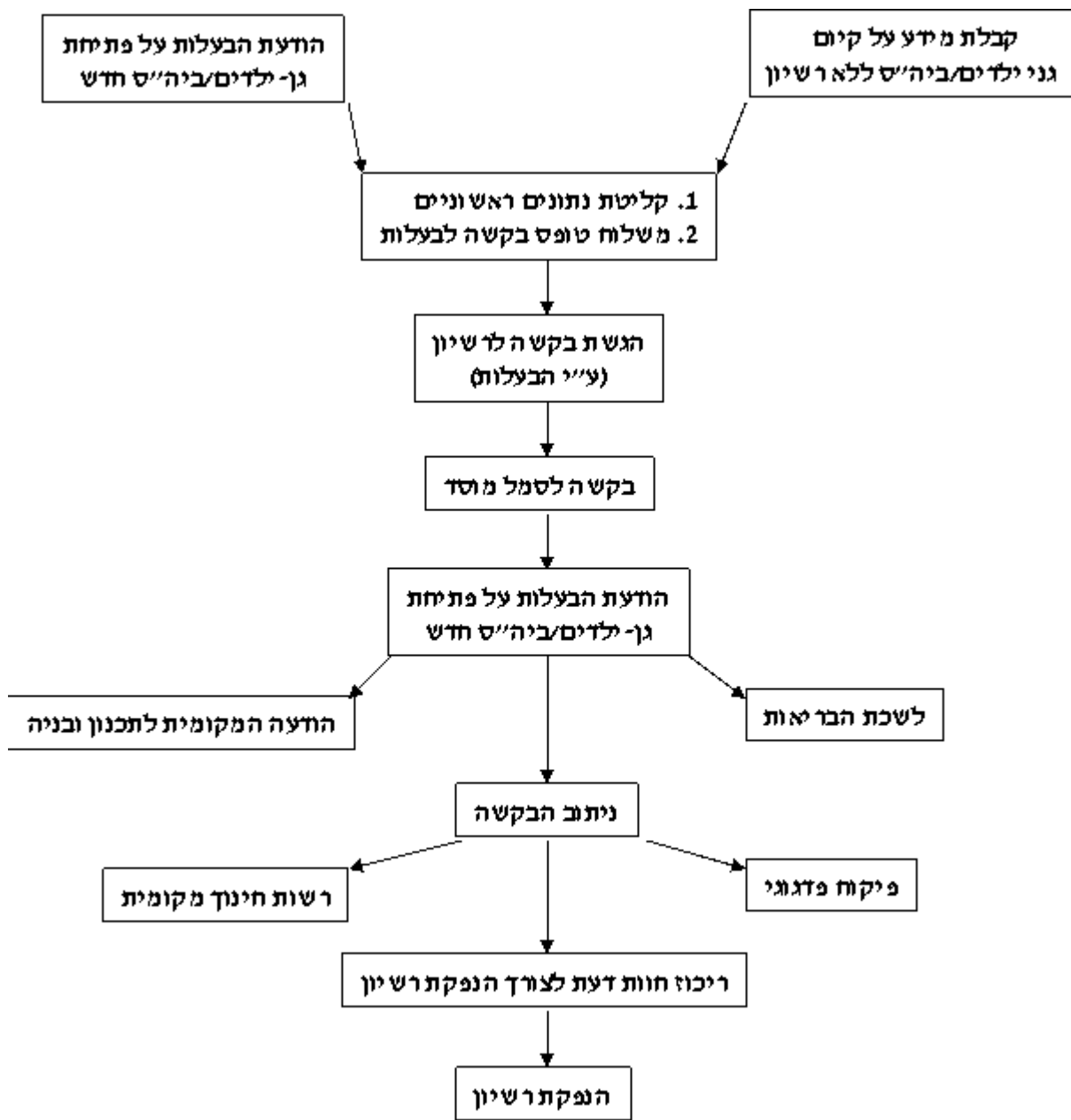
1. חינוך עצמאי ומעיון החינוך התורני – על פי חוק ההסדרים במשק, מוסדות אלו מתוקצבים ככלל ילדי ישראל, ולפיכך מטפלים בהקצאות תקן ושעות ההוראה, ובתקציבים נוספים - הסעות, שכר דירה ופעולות.
2. מוסדות מוכרים אחרים (רגילים) – בדיקת הנתונים, רישוי, הכרה ותשלומים "לפי תלמיד".
3. מוסדות מוכרים בחינוך מיוחד מטופלים על פי אותם כללים ואותן אמות מידה של החינוך המיוחד בכל המערכת הרשמית על כל המשתמע מכך – הקצאת תקני הוראה, סייעות טיפוליות, שירותים פרא-רפואיים, סלי חופשות וכיוצא בזה.
4. מוסדות "פטור" – מוסדות חרדיים אשר מוכרים לפי סעיף 5 (א) בחוק לימוד חובה 1949 ואשר על פיו גיבש ועד החינוך ב-17 ביולי 1979 עקרונות למתן פטור. מוסדות אלו מתוקצבים "לפי תלמיד".

חינוך על-יסודי

האגף מטפל ברישוי של כל בתי הספר העל-יסודיים של כל המגזרים והמגמות מאחר שהאגף עוסק ברישוי ובהכרה של בתי הספר ושל כל בתי הספר העל-יסודיים, וזאת נוסף על בתי הספר העל-יסודיים החרדיים – ישיבות קטנות, אולפנות, ישיבות גדולות. הטיפול כולל פיקוח, תמיכות, אזורי רישום, תלונות, בחינות בגרות או בחינות שוות ערך להן, בחינות גמר וכיוצא בזה מאחר שבתי ספר אלו אינם מקבלים שירותים ותמיכה מהרשויות המקומיות או מרשתות גדולות כמו אורט, עמל, ואמי"ת.

נושא זה אינו מעניינה של ועדה זו ומובא כאן רק כמידע משלים על פעילות האגף. פרטים נוספים בנספח.

תהליך קבלת רישיון לפתוח ולקיים בית ספר במסגרת האגף הבכיר לחינוך מוכר שאינו רשמי



ניתוח טיפול האגף בייחודיים

הנתונים ודרכי העבודה לעיל מלמדים שהאגף הבכיר לחינוך מוכר שאינו רשמי הוא יחידה אוטונומית שפועלת לפי כללים ייחודיים שאינם דומים לכללים המאפיינים את המערכת כולה. זאת ועוד, מכיוון שהוא פועל כאגף סגור, בדרג של מחוז, האגף מפקח על כל הנעשה, לרבות אישור קבלת רישיון וכללי קבלת תלמידים, ומידת ההיענות להחלטות המערכת הכללית על תוכני הלימוד מזערית. בראשית הפעלתו, עת היה מכנה משותף לכל בתי הספר במסגרת זו וכאשר היה אפשר להגדיר "חזון דומה" כלשהו כמו שילוב המערכות החרדיות לסוגיה במערכת הממלכתית, היה אפשר להבין את הלגיטימיות שניתנה לייחודיות של מסגרת כזו. לאחר מכן, בתוקף הנסיבות וההתפתחויות

ההיסטוריות, החל אגף זה ללכד לתוכו מגוון רב מאוד של צורות ושל מסגרות חינוך שלא רק לא השתלבו בחינוך הממלכתי אלא נהיו ל"מתחרות" לו. וכך, אף כי מרבית המוסדות באגף הם עדיין מוסדות חינוך חרדי, יש בו מהחינוך הערבי-הכנסייתי, ובעת האחרונה נכללים בו גם בתי ספר שאוכלוסייתם חילונית הנמצאת במובנים רבים בקצה האחר של החרדיות המאפיינת את בתי הספר שהם מרביתו של האגף כולו. ברור שחזון משותף או פתרון למצוקה דומה אין כאן. לדוגמה, גודל בתי הספר באגף שונים, והם מקבלים היתרים לפתוח עוד ועוד בתי ספר בקלות לעומת בתי ספר במערכת הממלכתית. תוכני הלימוד שונים ומגוונים, וכך גם דרכי ההוראה שונות.

אפשר לומר כי במובנים רבים, אגף זה באופן ניהולו - באוטונומיה הניתנת לו ולבתי הספר הפועלים במסגרתו ובהיתרים שהחברה מעניקה להם הוא גדול ורצוי. זאת אם לא ידעת את אשר קורה בין כותלי ה"חדרים" מבחינה פוליטית, ובתי הספר, מבחינת התכנים הנלמדים והשיטות הננקטות. אגף זה, אפשר לומר, הוא משאת נפשו של כל איש חינוך השואף למערכת מגוונת גיוון אופטימלי אשר מעודדת את מימוש זכויותיו של הפרט לבחור את החינוך הנכון לילדיו והמאפשרת את פריחתן של יזמות חינוכיות ושל שונות.

אולם, כאמור, כמה נושאים מעיבים על האוטונומיה ועל פוטנציאל האיכות. נציין את הנושאים אשר בתחום עיסוק הוועדה:

- נוהל קבלת אישור הוא ברובו פרוצדורלי ואינו קשור לתהליכים פדגוגיים או להיערכות בתי הספר ולהמחשת התכנית והתכנון הפדגוגי.
- אין בנהלים מידע ברור על המשתתפים בקבלת ההחלטות, על העקרונות המנחים את מתן האישור למוסד או לבית ספר ועל תהליך הערר – אם הוא קיים.
- מעורבות המחוז והרשות המקומית, אם היא קיימת, היא משנית, אפילו שולית, ואינה מוזכרת בתרשים הזרימה. מעורבות הרשות נלקחת בחשבון, כך נראה, בתהליך אישור הוועדות מהיבטים מינהליים בלבד.
- שיקולים של קירוב ושל שילוב חברתי של קבוצות שונות ("אינטגרציה") אינו קיים. נהפוך הוא, האגף נהפך לאתר אשרור בעבור קבוצות מועדפות העדפה פוליטית כמו "אל המעיין".

עד כאן נותחו המנגנונים בשתי המסגרות העיקריות - הוועדה לבתי ספר על-אזוריים והאגף הבכיר לחינוך מוכר שאינו רשמי - המטפלות בבתי ספר ייחודיים על-אזוריים, שבאמצעותם מאשרים או דוחים בקשה לפתיחת בתי ספר ייחודיים לסוגיהם שהם גם על-אזוריים. את עיקרי הבעיות והנהלים ואת עיקרי הסוגיות העומדות בבסיסן של מסמך זה אפשר להבין מהניתוח של שתי המסגרות שנותחו עד כאן. להלן נתייחס בקצרה למערכות המטפלות בבתי ספר ייחודיים שאינם על-אזוריים, ולאחר מכן נציג ניתוח המשווה בין כולן.

מערכות המטפלות בבתי ספר ייחודיים ארציים

המערכות המטפלות בבתי ספר ייחודיים שאינם על-אזוריים, בבתי הספר הקהילתיים, בבתי הספר בניהול עצמי ובבתי הספר הניסויים נוגעות לענייננו בעיקר עקב המוניטין שרכשו במערכת כרשתות "ייחודיות לדוגמה". כאמור, הניסיון הרב שבצברו בטיפול בנושאים ייחודיים - בפיתוח אתוס חינוכי,

בשיח עם הקהילות, במיון ובליווי ובקרה של הנעשה בבתי הספר, הקשר בין בית הספר לסביבתו, התאמת ה"אני מאמין" הבית ספרי לנעשה בבית הספר, בכיתות ומחוצה להן - עשה אותן לסיפור של הצלחה, וסברנו שיהיה אפשר ללמוד מניסיוןן על הסוגיות המעסיקות אותנו.

ניתוח הרקע של מערכות אלו מלמד על מעבר מעניין המאפיין את כולן מבית הספר אל הקהילה ואל בתי ספר אחרים בתוכה. יותר ויותר לומדים המערכות הללו ובתי הספר כי כמו בבתי ספר רגילים, כך גם בבתי הספר ייחודיים האזוריים, ואולי אפילו יותר, בית הספר הוא חלק ממרחב, ופעילותו היום-יומית מתייחסת למרחב זה. הדוגמה הברורה היא בתי הספר הקהילתיים העובדים עם קהילות בתי הספר בעצם הגדרתם אך יותר ויותר מתייחסים גם למרחב הרחב שבו נמצא בית הספר ולקהילה הרחבה המקיפה אותו. הדוגמה הטובה ביותר לתהליך שעברה מערכת כזו הם בתי הספר בניהול עצמי, העובדת היום ברמה של אישור הפרויקט והחלטה על כניסה לאזור מסוים, עם הקהילות השלמות ולא עם בתי ספר בודדים. דהיינו, דה-פקטו, מבחינתו של הנושא המרכזי של דוח זה, מערכת זו מייצגת דוגמה טובה של פעילות ב"מרחבים חינוכיים".

בתי הספר הניסויים הם דוגמה הפוכה במובן מסוים. בתי ספר אלו פועלים כבתי ספר ייחודיים אזוריים ולעתים על-אזוריים אף שהמחוקק התיר להם מאז הפעלתם ומשום הגיון הפעלתם לקבל תלמידים לבתי הספר הניסויים גם מחוץ לאזור הרישום ולבקש העברה מאזור רישום שבו פועל רק בית ספר ניסויי אם התלמיד אינו חפץ בו. הסיבה שהמחוקק קבע זאת ברורה – כפי שצינו בתיאור הוועדה לבתי ספר על-אזוריים. הסיבה שבתי הספר לא "ניצלוה", כך נמסר לנו, קשורה ליחסי עבודה ולהשפעה הדדית שנוצרת בין בתי הספר הניסויים לבתי הספר שסביבם – כך שנוצרים יחסים מאזנים והחששות מ"זליגת" תלמידים פוחתים. בתי ספר ניסויים מתאפיינים באיכויות פדגוגיות וניהוליות. במהלך התפתחותם בניסוי ועקב פעולתם לעתים קרובות נוצר "שדרוג סביבתי" באזור, ולכן אין סיבה ליציאת תלמידים.

להלן כמה מאפיינים של רשתות אלו העשויים ללמד על משתנים רלוונטיים לעבודת הוועדה הנוכחית ואשר ישמשו אותנו בבואנו לנסח את ההמלצות.

בתי ספר קהילתיים

- יש חזון חינוכי המדגיש את חשיבות מקומה של הקהילה בחיי בית הספר ומקום בית הספר בחיי הקהילה.
- יש מסלול הצטרפות, היינו התהליך רב-שלבי ומאפשר מעקב ובדיקה מעת לעת.
- בתי הספר פועלים בשיתוף מתמיד עם הרשויות ועם מנהל האזור או המחוז.
- יש "שנת מכינה" של היערכות בית הספר, גם היא על פי אותה תפיסה הגורסת מעקב ולימוד של בית הספר את עצמו ושל לימוד המערכת את בית הספר.
- כדי לפתח את יכולותיו, בית הספר יכול לקבל הנחיה "אינטנסיבית", אם יש צורך בכך.
- אפשר לקבל מלגות צנועות בעבור פרויקטים ייחודיים כתכנית לימודים.

בתי ספר ניסויים (במסגרת גף ניסויים וזימות)

- מחייבים פיתוח חזון חינוכי ייחודי מסוג כלשהו ותרגומו לחיי בית הספר.
- קיים מסלול קבלה והצטרפות קבוע וידוע מראש, לרבות הפצת מידע ועדכונים באמצעות חוזר מנכ"ל ולוח עבודה שנתי.
- בית הספר חייב להוכיח חדשנות ויזמות, לרבות הערכה תקופתית מדי שלושה חודשים והערכה שנתית.
- תהליך הקבלה לניסויים "צומח" מרמת בית הספר, הרשות, למחוז ולוועדה עליונה, בשיתוף הפיקוח.
- יש תהליך פיתוח יכולת של בית הספר (קדם ניסוי).
- יש תהליך ליווי והכשרה של סגלי הוראה בולטים ו"רישות" של בית הספר.
- פיתוח רב-שנתי ותהליכי, לרבות קבלת תקציב ייעודי לפיתוח הניסוי.
- בית הספר חייב להעביר העברה שוטפת תכניות עבודה לבקרה ולליווי.
- יש מעורבות שוטפת של ייעוץ אקדמי.
- יש ועדת היגוי רחבה שמשקפת את היישוב ושיושבים בה נציגי הורים ותלמידים, נציגי קהילה, נציגי הרשות, נציגי המחוז והפיקוח שמלווה את הניסוי ליווי רצוף.
- יש מנגנונים להפצת ידע במערכת, לרבות חונכות בתי ספר ומרכזי הדרכה בבתי ספר שמסיימים בהצלחה את הניסוי. כל בית ספר מחויב ב"ספר ניסוי" ובו הידע הניסויי שצבר ומעמידו לרשות מערכת החינוך.
- יש רשתות מקצועיות בתחומי תוכן שונים כמו רב-תרבותיות, פדגוגיה ומנהיגות חינוכית.
- יש תהליכי הערכה ומשוב, פנימיים וחיצוניים לגף. כל בית ספר עובר תהליך הערכה על ידי האגף להערכה של המשרד, זאת נוסף על הערכה ומשוב שוטפים על ידי צוות מרשתות בפריסה גאוגרפית.

בתי ספר בניהול עצמי

- מדגישים את האוטונומיה של בית הספר ומאפשרים פיתוח חזון חינוכי ההולם את קהילת בית הספר ואת המרחב החינוכי כולו.
- בית הספר פועל כמרחב חינוך - כל הרשות מאמצת את התפיסה של ניהול עצמי ופועלת כך. בתי הספר ממשיכים להיות אזורים, אך התפיסה המרחבית של כולם משותפת.
- מעורבות הרשות והמחוז - הפנייה היא מהרשות למחוז לצרף את בתי הספר שבתחומה לתכנית.
- יש ועדת היגוי ארצית ומועד ונוהל ידועים מראש לציבור הפונים.
- יש חוזה שמעגן את ההתחייבויות ההדדיות שבין הרשות, המשרד, המחוז – מנהל בית ספר אינו נדרש לחתום על ההתחייבויות.
- יש ועדת היגוי יישובית, קבועה, בעלת סמכות באשר ל"סל תלמיד", לתקצוב ולתכנון פעילות בית הספר, הכשרות והשתלמויות.
- יש תהליך הערכה ובקרה של היערכות ושל מימוש.

- יש לוח זמנים ידוע וקבוע לתהליכי קבלת החלטות כלפי בית הספר, הרשות והמשרד.
- בניית תכנית רב-שנתית שרק עם סיומה מתקבל אישור קבלה.

ככלל אפשר לומר כי המערכות האזוריות והארציות, שהן ייחודיות באפיוני המוסדות הפועלים בתחומיהן, הצליחו לפתח דוגמאות חינוכיות מעניינות המאפשרות, באמצעות המנגנונים שפיתחו ורשתות ההדרכה שהן מזמנות לבתי הספר הפועלים בתחומן, להיות יצירתיים, לחפש יזמות חדשות ולהפיק מעצמן את המרב. הגורם הקהילתי הרחב צץ ועולה בכל אחת מהן בנפרד ובצורה דומה אך שונה ומקרב אותנו לשאלת המרחבים החינוכיים, שכן במקומות שבהם יש איים של בתי ספר בעלי מאפיינים ייחודיים כלשהם, מאליה תצוץ ותעלה השאלה של הורה או של ילד "למה הוא ולא אני לומד בבית ספר כזה?" או "למה אני ולא הוא?" לכך נגיע להלן לא בטרם נסכם את אשר נותח עד כאן בלוח השוואתי שלם שמאפשר מבט כולל.

ניתוח השוואתי של מסגרות ייחודיות אזוריות ועל-אזוריות

להלן טבלה המרכזת את עיקרי הנושאים של מסגרות ושל מערכות שעוסקות בבתי ספר ייחודיים. הטבלה מאפשרת לקבל תמונה מקיפה על המערכות, על הדמיון וההבדל ביניהן ועל הלקחים שאפשר להפיק מכך למסקנות הוועדה.

בתי ספר ייחודיים על-אזוריים בחינוך הממלכתי הרשמי

המערכת	פירוט
1. על-אזוריים (5 מוסדות אושרו בשנה וחצי האחרונות, אין מספר מדויק של האחרים במערכת.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ועדה ציבורית במזכירות הפדגוגית שמטפלת באישור בתי הספר העל-אזוריים, המוכרים. ▪ לוועדה תקנון שמשקף את המדיניות המוצהרת: אינטגרציה, קליטה, עדיפות הקמה באזורים מדרג סוציו-אקונומי נמוך. ▪ הדגשת האופי הפדגוגי הייחודי – "בעלי ייחוד פדגוגי מאד משמעותי" – של בית הספר ושל ייחודו באזור, לרבות משנה חינוכית ברורה וייחודית. ▪ יש מסלול קבלה מחוזי וארצי, ויש תהליכי קבלה ואישור. ▪ הסבת בית הספר תלויה באישור הרשות, במנהל בית הספר וברשות הפדגוגית של בית הספר. ▪ קבלת תלמידים זהה לבית הספר שבאזור וללא כל מבחני קבלה. ▪ הגדרת מרחב הבחירה על ידי מרחק גאוגרפי סביר, עד חצי שעה, ולפחות שני בתי ספר. ▪ היזמה לבית ספר על-אזורי יכולה להתחיל מכל גורם המעוניין בכך (הורים, מנהל, רשות חינוך, מנהל מחוז או מפקח).
2. מוכר שאינו רשמי (1,127 מוסדות)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ יש מינהלה – ברמת מחוז לטיפול, לליווי, לפיקוח ולבקרה. ▪ יש ועדה – נהלים ותהליכי קבלת החלטות לא ברורים. ▪ נוהל קבלת אישור הוא ברובו פרוצדורלי ואינו קשור לתהליכים פדגוגיים או להיערכות בית הספר ו/או להמחשת התכנות, במועד האישור או כעבור מימוש של מספר שנים.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ עירוב משני של המחוז וללא עירוב הרשות – למעט בפרוצדורות מינהליות. ▪ שיקולים פדגוגיים ושיקולים של אינטגרציה אינם ברורים בתהליך קבלת החלטות. ▪ בתי הספר אינם כפופים לנורמות המשרד, כגון בסטנדרטים ובתכניות לימודים. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ הרחבת בתי ספר ומסלולי תגבור לימודי היהדות (תל"י) בחינוך הממלכתי על בסיס כללים ייחודיים להם. ניסיון בהפעלת תכנית ייחודית בבתי הספר הממלכתיים או כבתי ספר ייחודיים. ▪ רשת הפעילה במסגרת החינוך הממלכתי. ▪ קשר למחלקה מקצועית במשרד - פועל כמערך של המשרד באחריות המחלקה להעמקת החינוך היהודי. ▪ אפשר להפנות תלמידים לתכנית או לבית הספר לפי חוקי הרישום – המשרד משתתף ב-50% מעלות ההסעות. ▪ הפעלת התכנית כפופה לאישור ההורים וטעונה אישור של הפיקוח הכולל, של מנהל מחוזי ושל הרשות. ▪ אין התייחסות לנושא החברתי. 	<p>3. תל"י (60 מוסדות)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ פועל כרשת של בית ספר ממלכתי-דתי לחיזוק החינוך התורני. ▪ מכיר בחשיבות האינטגרציה. ▪ מחייב מעורבות ואישור של הורים בבחירה ובהצטרפות של התלמידים. ▪ משלב תיאום בין המנהל, הפיקוח והמחוז. ▪ חשיבותה של השמירה על תנאי אינטגרציה. 	<p>4. נוע"ם (23 מוסדות)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ עד צאת הדוח לא נתקבל פירוט נהלים, תקנון וכדומה. 	<p>5. חב"ד (38 מוסדות)</p>

רשתות ארציות של בתי ספר ייחודיים או אזורים

<ul style="list-style-type: none"> ▪ בתי הספר ייחודיים מעצם הפעלתם הפעלה עצמאית. ▪ יש מדיניות משרד באשר לפיתוח מערך. ▪ יש מעורבות של הרשות ושל המחוז כדי לצרף לתכנית את בתי הספר שבתחומה. ▪ יש תהליך הערכה ובקרה של היערכות ושל מימוש. ▪ לוח זמנים ידוע וקבוע לתהליכי קבלת החלטות כלפי בית ספר, הרשות והמשרד, לרבות ועדת היגוי ארצית. ▪ ועדת היגוי יישובית, קבועה, בעלת סמכות באשר ל"סל תלמיד", תקצוב ותכנון של פעילות בית הספר, הכשרות והשתלמויות. ▪ יש תכנית רב-שנתית שרק עם סיומה מתקבל אישור קבלה. ▪ יש תקנון ונוהלי עבודה שהמשרד אישר. 	<p>6. ניהול עצמי (630 מוסדות)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ מערך בתי ספר בסמכות של גף ניסויים וזימות. היערכות ארצית עם מנגנון ומטה – באישור ובפרסום של חוזר מנכ"ל. 	<p>7. בתי ספר ניסויים</p>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ בתי ספר המוגדרים ייחודיים נדרשים לפתח ייחוד כניסוי של מודל חינוכי. ▪ יש חוזר מנכ"ל, ובו מסלול הצטרפות, תנאי קבלה, ליווי והכשרה, וכן פיתוח בית הספר כדי לעמוד במשימות. ▪ תהליך הקבלה "צומח" מרמת בית הספר למחוז, לתת-ועדה ולוועדה עליונה. ▪ יש תהליך פיתוח יכולת בית ספר, וניתן תקציב ייעודי לפיתוח הניסוי. ▪ פיתוח רב-שנתי של יכולת בית ספרית, לרבות ליווי והכשרה. ▪ יש ליווי בייעוץ אקדמי וועדת היגוי רחבה. ▪ הערכת תהליכי הניסוי על ידי יחידת הערכה של המשרד. ▪ יש מנגנונים להפצת מידע וידע: רשתות, חונכות בין-בית ספרית, מרכזי הדרכה. 	<p>(כ100- מוסדות) בשנה, בכל (מחזור)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ פועלים כיחידה במשרד. ▪ יש הפנייה למעורבות של מנהל האזור או המחוז. ▪ יש "שנת מכינה" של היערכות בית הספר. ▪ בתי הספר מתחייבים להתאים לצורכי הקהילה שבה הם פועלים. ▪ לפי צורך, בית ספר יכול לקבל הנחיה "אינטנסיבית", לרבות התערבות לפי צורך ותקציב כדי לפתח יכולת. ▪ אפשר לקבל מלגות צנועות בעבור פרויקטים ייחודיים כתכנית לימודים. 	<p>8. בתי ספר קהילתיים (480 מוסדות)</p>

הערה:

בחלק מהמסגרות של הייחודיים ובחלק מהרשתות הארציות של בתי ספר ייחודיים יש כיתות ו"שלוחות" של בתי ספר, כדוגמת תל"י, נוע"ם ועוד. המספרים שבטבלה אינם כוללים את הכיתות ואת השלוחות. על פי ניסיון חברי הוועדה בסוגיה זו, נושא הכיתות והשלוחות הועבר להמלצות להמשך טיפול (ראה פרק ג', סעיף המלצות ליישום).

נחזור ונדגיש כמה מהנקודות העיקריות והבולטות העולות מההשוואה וקשורות במישרין למנדט של הוועדה. המכנה המשותף הבולט מהניתוח הוא הנטייה הנחשפת והולכת של המערכת להתיר, כמו במרבית החברות כיום, יותר ויותר ביזור, יותר העצמה של בתי ספר וקהילות, יותר בתי ספר אוטונומיים, יותר גיוון וגמישות של המערכת כדי לאפשר לקהילות, לקבוצות וליחידים "למצוא את עצמם". נטייה זו של המערכת אינה חלק מתהליך יזום ומתוכנן של המערכת. עקב כך מערכת החינוך מאבדת את יתרון היזמה תוך יצירת מצב המתקרב לאבדן שליטה והכוונה.

השוואת המערכות מלמדת כי מקומם של הערכים המרכזיים של החברה בשיקולים העומדים בבסיסם של ההחלטות במגזרים השונים שונה ממקרה למקרה, אם הוא קיים. נראה שעקב התפתחויות היסטוריות יש נהלים ותקנונים שונים המופעלים באוכלוסיות דומות וגם שונות לדוגמה, תל"י, נוע"ם וחב"ד פועלים על פי ערכים ועקרונות שמתאימים לבתי ספר לאוכלוסיות דתיות בתוך הממלכתית והממלכתית-דתית. עם זאת, מספר מערכות או בתי ספר של אוכלוסיות חילוניות מצאו דרך לקדם רעיונות ערכיים דרך האגף הבכיר למוכר שאינו רשמי המיועד במקורו לחרדים, למשל בתי הספר הדמוקרטיים והאנתרופוסופיים.

הפרמטרים וההליכים שעל פיהם פועלות המערכות שונים אלו מאלו וגם שונים באוכלוסיות עצמן. למשל, יש המדגישים את חשיבות הרשות המקומית והמחוז, ואחרים אינם מזכירים אותם. כך המצב גם של מעקבים ושל בדיקות של הממדים הפדגוגיים של פעילות בתי הספר מעת לעת וקשר עם המחוזות והרשויות – גם אלה מתרחשים רק בחלקם. לדוגמה, בתי הספר הניסויים חייבים בליווי ובהערכה, בחונכות ובהפצת הידע והתוצרים במערכת החינוך. לא בכל המערכות האחרות יש אזכור לכך.

סיכום ממצאים שלפיהם תמליץ הוועדה על עקרונות ועל כללים

לסיכום נדגיש את הממצאים שעל פיהם תמליץ הוועדה על עקרונות ועל כללים:

1. הדגשת הממד הפלורליסטי והפדגוגי – היבטים אלו אינם מחוזקים בעקיבות בכל המערכות, במהלך קבלת החלטות, דבר שגורם לצמצום המרחב של החלטות הפדגוגיות על איכות בית הספר. מצב זה הוא פועל יוצא של הפעלת פרמטרים שונים כלפי מגזרים שונים, מה שיוצר בלבול, חוסר הלימה וחוסר עקיבות.
2. מחויבות לשוויון חברתי – אין עקיבות בכל המערכות באשר לשוויון חברתי ובמתן מענה לשכבות מצוקה וליישובי מצוקה ובאשר לחיזוק חוק החינוך הממלכתי.
3. חיזוק מערך החינוך של הרשות המקומית כמרכזית באישור פיתוח בית ספר ייחודי או מרחב חינוך – בחלק מהמערכות הרשות אינה גורם דומיננטי במהלך האישור או בהפעלת בית הספר – או גורם שאינו קיים. פועל יוצא עשוי להיות נטייה לצמצם את מחויבותה למשרד ולבית הספר בתהליך האישור ואחריו.
4. חיזוק מעורבות המחוז והפיקוח בתהליך קבלת החלטות – בחלק מהמערכות המחוז אינו שותף פעיל במהלך האישור והליווי. שילוב המחוז כגורם מתכנן ומלווה של בית ספר הוא חלק חשוב בפיתוח מערך מבוזר וקרוב לצורכי השטח.
5. מערך מלווה, מכשיר ומפתח – יש לחפש דרכים לעזור לבית הספר לפתח יכולת לעמוד בתכניותיהם ולא רק לבקרים. פיתוח יכולת כשהוא לעצמו הוא תהליך חשוב והכרחי. מערך הבקרה וההערכה של התקדמות בית הספר מלמד על יכולת בבית הספר ואינו רק מפקח. בחלק מהמערכות, המערך המלווה, המכשיר והמפתח אינו קיים או אינו פועל. תהליך של הערכה חיצונית או של מחקר אינו קיים במרבית המערכות.
6. ריבוי מסלולים וגישות – יש לשאוף למסלול אחד ברור שבו תחנות שונות לפי סוגי האישורים. ריבוי הגישות מבלבל ומקשה על הפונים ועל המשרד לקיים מדיניות מסודרת, שיטתית ועקיבה. יש לציין שכיום פועלים שני דפוסים של קבלת החלטות ועקרונות, האחד מופנה כלפי הממלכתי והאחר במוכר שאינו רשמי. המשך מצב זה מקצין ומחריף את התייחסות המגזר הממלכתי, אשר חש מקופח ומופלה לרעה. יש לפעול ליצירת מערך החלטות ברור ועקיב בעבור כלל המגזרים.
7. שקיפות נהלים ותקנונים – התקנונים אינם נהירים והיידוע לציבור קלוש ומוטל בספק. במרבית המערכות לא ברור מי, איך ומתי אישורים מתקבלים. ובכל מקרה המידע, גם אם הוא קיים, אינו ידוע וחשוף לציבור. יש לעשות מהלך ברור של יידוע הציבור באשר לנהלים ולדרכים לעמוד בהם.

8. תהליך קבלת החלטות **ברור וקבוע** – כאמור, במרבית המערכות אין תהליך ברור, עקיב ושיטתי של קבלת החלטות. יש לעבור לתהליך שאפשר לעמוד בו ואשר יהיה ברור וקבוע למעורבים ולפונים.
9. תהליך **רב-שנתי** – במרבית המערכות ברור שמדובר בתהליכים רב-שנתיים, ואילו נראה שתהליך המשך הפעולות עם בית ספר על-אזורי לאחר קבלת האישור אינו ברור, וכך גם תהליך הליווי והבקרה המתמשכים להשלמת העמידה בתנאי המערכת.

מרחבי חינוך במערכת כיום

בתיאור המערכות של בתי הספר הייחודיים האזוריים ובתי הספר הייחודיים על-אזוריים לעיל התייחסנו לכך שבתי ספר וחלק מהמערכות מתייחסים ל"מרחב חינוך" כאל ישות שמרכיביה הם מספר בתי ספר, ברשות אחת או יותר. הישות מפתחת חזון חינוכי-חברתי משותף, לפיו מתנהלים חייהם כבתי ספר וכקהילות חינוך, ויחד הם בעלי תפיסה דומה ומשנה חינוכית המלכדת אותם לשתף פעולה בתחום.

מבחינה חוקית ומינהלית אין קושי כבר היום לקבוע מרחבי רישום בתוך רשות חינוך מקומית אחת מאחר שהמצב החוקי מאפשר לקבוע כמה בתי ספר באזור רישום אחד ולקבוע את כללי השמת התלמידים אל כל אחד מהם (ראה נספח – המסמך של ד"ר שי כנעני לוועדה).

תקנות המדינה אכן קובעות כי כללי הרישום בתוך רשות מקומית וכמעט על פי רוב גם בין רשויות הם מעניינה של הרשות, ועל כן כל רשות יכולה לקבוע את מספרם, את פריסתם ואת הדגשים של בתי הספר באזור חינוך אחד, היינו את גודלו של מרחב החינוך במקום. עניינו של מסמך זה הוא בקידום וחיודוד של הגדרות ושל אפשרויות אלו לכלל אפיון המרחב החדש שנוצר מבחינת מרכיביו החינוכיים ויחסם זה לזה.

בעולם הרחב, וגם בארץ, הולכים ונוצרים או מתוכננים מרחבים חינוכיים משותפים כאלה. בארץ פועלות היום כבר כמה וכמה מערכות חינוך בכמה מקומות, בדרך של מרחבי חינוך. כלומר רשות שלמה, חלק ממנה או גם כמה רשויות מקומיות נתפסות כמרחב אחד מבחינת חזונם החינוכי והתרגום האופרטיבי של חזון זה לחיי היום-יום בבתי הספר השונים, כל אחד בפני קהלו וכולם יחד בהתייחסם זה לזה או לכלל הקהילה שהם חלק ממנה.

רשימת המקומות שלהלן חלקית. המיפוי אינו שלם עקב אי-מימוש עבודת המיפוי של הוועדה במחוזות והקושי של מקומות שונים שאינם מבינים למה הכוונה במרחבי חינוך. יש להוסיף על כך שבמצב הקיים היום במערכת, לא כולם "מתנדבים" למסור מידע כזה משום אי-הוודאות של יחס המשרד לנושא. הטבלה למטה מצביעה על מידע שהגיע לוועדה בנושא זה, זאת מעבר לבתי הספר בניהול עצמי הפועלים בתוך רשויות שהן למעשה מרחבי חינוך:

ניסוי בשותפות בחלק מבתי הספר העל-יסודיים והיסודיים ובגנים. המועצה שוקלת להרחיב את גבולות המרחב לשיתוף פעולה עם מועצה אזורית מעלה יוסף ועם שלומי (ראה נספח).	▪ מועצה אזורית מטה אשר
נתפסת כולה כמרחב חינוך ונחלקת לתת-מרחבים המתייחסים זה לזה תוך שהם שותפים לחזון חינוכי אחד ובודקת את עצמה מעת לעת כדי לדעת על חסרים, מחדלים ויתרונות של המודל. בכל מרחב נבחרים בתי הספר על ידי ההורים והתלמידים, והרשות מחליטה, לפי פרמטרים חינוכיים חברתיים, כיצד להיענות לבקשות.	▪ עיריית תל אביב
מפעילה כמה מרחבים ונמצאת עתה בשלבי ארגון מחדש של המרחב, לרבות ועדה ציבורית.	▪ עיריית ירושלים
נמסר לוועדה על רצון המקום להפעיל מודל של מרחב חינוך בקשר שבין המכללה כמוקד לבין מערכת החינוך.	▪ אריאל
נמסר לוועדה, במכתב מראש העיר, על תכנון להקים מרחב חינוך.	▪ מודיעין
נמסר לוועדה על תכנון לפתח מרחב חינוך שמטפל בביזור הרב של הקהילות ובמגוון צורכי החינוך (ראה נספח).	▪ משגב
עיר כמרחב.	▪ מצפה רמון
התעניינות ראשונית.	▪ שוהם
התעניינות ראשונית.	▪ אור יהודה
התעניינות ראשונית.	▪ חולון
מחוז מרכז מציעו כמקום אפשרי לניסוי במרחב חינוך.	▪ יבנה
הפעלת בית ספר ממלכתי-דתי כמרחב חינוך.	▪ לוד

המשותף לכל כיווני העבודה והמודלים הוא הניסיון לאתר חזון משותף על רקע בעיות ונקודות חוזק וחולשה מקומיות ולבנות מודלים ההולמים את המציאות של היישובים. סקירה שטחית של הנעשה במקומות אלו מלמדת כי בתי ספר ייחודיים על-אזוריים מוצאים בהם את מקומם הטבעי והנכון והם מפסיקים להיות "ילדים חורגים ותמוהים" במערכת אלא נעשים חלק ממנה (ראה מקרה תל אביב).

מתברר כי ישויות חדשות אלו נמצאות במקומות רבים בארץ. עצם היווצרותם של מרחבי חינוך, מודלים שונים המתפתחים או מתוכננים, עצם ההתעוררות המאפיינת את הפעילות במישור החינוכי במקומות השונים וההתעוררות הקיימת במערכת כולה ואשר נתגלתה לנו עת פורסם רעיון המרחבים עם פרסום קיומה של הוועדה, מצביעות על מערכת חינוך פתוחה לניסיונות חדשים-ישנים אלו. כל אלה מלמדים על יזמות חינוך מעניינות שהן בעלות פוטנציאל משמעותי של גיוון המערכות הקיימות ותוספות של הזדמנויות, של צורות ושל אפשרויות להיענות באמצעותן לשאיפותיהם של פרטים ושל קבוצות לשמר, לקדם ולפתח את ערכיהן החינוכיים עם מודעות להשפעה הצפויה או הלא-צפויה שיכולה להיות למהלכים כאלה על המערכת הכללית ועל התשתית הערכית המשותפת שלה.

אין ספק כי התוצאות הצפויות והלא צפויות הללו, במיוחד ההשפעות החיוביות והשליליות שעשויות להיות לפיתוח מודלים מרחביים כאלה על בתי הספר במקום ועל הקהילה כולה, הן נושא קריטי המצריך ליבון ולימוד, שכן הוא אינו מוכר די הצורך כך שיהיה אפשר להפיק בעניינו מסקנות חד-

משמעיות. מקצת החומר שנאסף בחו"ל סוכם במבוא למסמך זה. חלקים אחרים נספחים למסמך זה בצורה של תכניות ושל מכתבים שהגיעו לוועדה מאז הקמתה ובמהלך פעולתה (ראה נספחים, ובייחוד דוח של שלהב וקאופר, 1997).

מתברר כי המציאות של פריחת מרחבי חינוך הפכה כבר לישות חינוכית בארץ גם מבלי לקרוא לילד בשמו. לכן צצות סוגיות שדורשות טיפול והבהרות, והקשרים לבתי ספר ייחודיים במרחבי חינוך. לדוגמה, בהמשך המסמך של ד"ר כנעני (ראה נספח) הוא מציין כי "לגבי פתיחה של מוסדות חינוך במסגרת של מרחב רישום (בהנחה שמרחב רישום פירושו שבתוך מרחב גיאוגרפי מוגדר קיימים כמה בתי ספר הנותנים שירות לדרגת חינוך מסוימת וכל אחד מהם מתמחה התמחות משנית ולתלמידים ו/או להוריהם מתאפשרת בחירה כל שהיא בין בתי הספר) השאלה המרכזית עליה יש לתת את הדעת היא בידי מי תהיה הסמכות לאשר פתיחה של בתי ספר בתוך מרחב הרישום. תעמוד השאלה של בניה של בתי ספר בתוך מרחב הרישום והשאלה של גודל בתי הספר והפיקוח על גודלם או במילים אחרות על הרישום אליהם [...] לגבי מרחבי רישום הכוללים מספר רשויות חינוך מקומיות יש קשיים הקשורים בשיתוף פעולה בין רשויות בכלל ולא דווקא במרחבי רישום".

השאלה שד"ר כנעני מציג קריטית, שכן היא מרמזת על קשיים העשויים להתעורר עת כמה רשויות מנסות להתכנס תחת מטרייה חינוכית אחת ולפעול במשותף (במודל שכנעני ציין) כמודל שכולם בוחרים בכולם. כפי שנראה להלן, זה אינו המודל היחידי שעשוי להתפתח במרחב חינוך. עוד נראה כי כנעני מזהה מרחב חינוך כמרחב רישום. לא תמיד חייב להיות זיהוי כזה. השאלה מי מחליט על מה ומתי יכולה להיפתר רק אם תיבנה מינהלה משותפת לכל החוסים תחת הגג החינוכי המשותף ואשר תהיה הגוף המנהל את התהליך כולו. ניסיונות בכיוונים אלו כבר נעשים בעולם, ואף בארץ נעשו מאמצים. לדוגמה, ראה בנספח מסמך של ועדה ברשות ד"ר עמי וולנסקי על מחוז חינוך היוצא מנקודת ראות מרחבית מנחה גם ועדה זו ומנתח במיוחד ממדים אלו של הסוגיה שאנו דנים בה (וולנסקי, 2001).

הוועדה הנוכחית ניסתה ללמוד ניסיונות אלו באמצעות איתור וניתוח של הבעיות הפדגוגיות והמינהליות העיקריות שעשויות לעלות מהפעלתם. לפיכך, כפי שנרחיב בפרק הבא, הוועדה מציעה, על פי כתב המינוי שלה, לבנות ניסוי מתוכנן בכמה מקומות ברחבי הארץ עם מערכת של כללים מחייבים עם ההקמה, עם מעקב, הדרכה ולימוד הסוגיה של מרחבים חינוכיים כשהם לעצמם אך גם תוך הנחה כי בתי הספר הייחודיים העל-אזוריים שיתפתחו בקרבם, אם יתפתחו, יוכלו להשתלב במרחב, והבעיות שעסקנו בהן לעיל באשר לבתי הספר הייחודיים תקבלנה את תשומת הלב הראויה בתחילת הדרך ובעת התהליך.

פרק ג': המלצות הוועדה

פרק זה מתמקד בהמלצות לניסוי בהקמת מרחבי חינוך ובדרכים לטיפול בבתי ספר ייחודיים באזורם ובבתי ספר ייחודיים על-אזוריים. ההמלצות נגזרות ממנדט הוועדה לבחון נושאים אלו, מעקרונות המדיניות של המשרד, מניתוח תמונת המצב הקיימת כיום בתחום הטיפול בבתי ספר ייחודיים על-אזוריים ועל פי הצרכים המתפתחים בשטח.

על בסיס פרק ב', ניתוח המצב במערכת, ועל בסיס ידע מחקרי ומידע על הנעשה בעולם (פרק א'), שממנו למדנו על התרבות הבית ספרית המיוחדת המתפתחת בבתי ספר אלו, על הגיוון, היצירתיות והחדשנות המאפיינים אותם, פרק זה מציג את המלצות הוועדה. נקודת המוצא של דוח זה היא, כאמור, כי כדי להשביח את החינוך, יש להוסיף ולעודד את בתי ספר לפתח "אני מאמין" בית ספרי המתבטא בדרכי הלמידה, בפדגוגיה, בניהול וכדומה. כמו כן, יש לקבוע כללים ונהלים ברורים של המערכת לאישור הפעלת בתי ספר ייחודיים כדי לוודא שאכן יאושרו בתי ספר במסגרת תכנון חינוכי מקיף ובראייה מערכתית.

כאמור בפרק ב', כבר כיום יש ברחבי הארץ בתי ספר רבים הפועלים ברוח זו – בתי ספר קהילתיים, בתי ספר בניהול עצמי, בתי ספר ניסויים ורבים אחרים שאינם מרושתיים ברשת מיוחדת אך פועלים ברוח דומה. ניתוח שלהם אכן מלמד על הצלחות חינוכיות היכולות להוות וכבר המהוות מוקד לחיקוי וללימוד.

בבתי הספר הייחודיים העל-אזוריים, המשתייכים לקטגוריה זו והמהווים את המוקד של דוח זה, מתאפשרת, נוסף על הייחודיות הבית ספרית, גם בחירת הורים להורים המעוניינים שילדיהם ילמדו בבית ספר העונה לתפיסת עולמם החינוכית ואשר אינם גרים באזור הרישום הטבעי של בית הספר. במבוא לדוח זה עמדנו על התוצאות החינוכיות-חברתיות של מצב זה, למשל שביעות הרצון של ההורים ושל המורים והעצמת שיתוף הפעולה בין כל השותפים להשגת העשייה החינוכית, הזדמנויות לניעות חברתית של חלשים, שילוב בין קבוצות חברתיות וכדומה. ניתחנו את הסכנות החברתיות - חשש מבידול חברתי, מהיעדר קשר בין בית הספר לקהילה הגאוגרפית שבה הוא נמצא והחשש מריחוק שיכול להיווצר בינו ובין הנעשה בבתי ספר אחרים מבחינת עמידה בדרישות של המערכת כולה – את דרכי המימון, את תוכני הלימודים, את מינוי כוח האדם (מנהלים ומורים), את העמידה בסטנדרטים ועוד. הזכרנו גם את הדרכים שבהן מערכות שונות מתמודדות עם מצבים אלו כדי ליהנות מהיתרונות תוך בלימה מרבית של הסכנות.

פרק זה דן במשמעות העולה מנתונים אלו להמלצות שנתבקשנו להגיש על דרכי השילוב של בתי ספר כאלה במערכת תוך שאנו נזהרים או מנסים לבלום את הסכנות הכרוכות בהקמתם.

מניתוח כל אלה הסקנו כי יש לטפל בנושא משלוש זוויות :

הזווית הראשונה: להציע דרכים שישביחו את המערכת באותם ממדים שהמחקר מצא שהם חסרים בה היום ושהם מרכזיים בתהליך הבריחה של ההורים ממנה אל הייחודיים העל-אזוריים. הדרך שהסתברה כהולמת וכמתאימה למציאות החינוכית הישראלית היא פיתוח מואץ של בתי ספר מקומיים שיהיו אוטונומיים ויפתחו תכניות ייחודיות להם. כאמור, בתי ספר כאלה קיימים ופועלים היום ברחבי הארץ, וניתוס וניתוח העולה מהמחקר באשר לציפיות הורים מבתי ספר הראו כי יש בכוחם לענות על שאיפות הורים על ידי העצמת הקשר עם, העמקת השיח עם וחשיבה חינוכית משותפת של מערכת החינוך ושל קהילותיה על צורכי התלמידים, על המטרות המשותפות והאישיות ועל שילובם של אלו באלו.

הזווית השנייה: להציע דרכים לעודד הקמת מרחבי חינוך כדי שהמערכת כולה תושבח וכדי שתיבחן דרך לשלב בהם את בתי הספר הייחודיים העל-אזוריים, כחלק מהתפיסה המרחבית. מרחבים כאלה יעצימו את השיח החינוכי בין הורים, מורים ואנשי קהילה אחרים, יסייעו להגדיר את המשותף ולהכיר בשונה, ייצרו הזדמנויות למפגש ולקירוב בין שונים, יזהו את צורכיהם של חלשים הנוקטים לסיוע ויספקו לתלמידים אפשרויות חינוך חדשות שלא היו להם במקומות אחרים.

הזווית השלישית נוגעת לבתי הספר הייחודיים העל-אזוריים עצמם. יש להציע כללים והסדרים שעל פיהם יופעלו בתי הספר הייחודיים העל-אזוריים בעבור מקומותיהם כך שהמערכת וההורים ייהנו מיתרונותיהם אך שתוצאות הפעלתם לא רק שלא תגרומנה לפיצול ולבידול בתוכה ולא תפגענה בבתי הספר האחרים בסביבה, אלא שהם יעמידו לרשותה מנגנוני חינוך המשלבים ומאחדים בני קבוצות שונות. כדי לוודא שוויון בין הקבוצות השונות, מוצע בזה כי הסדרים אלו יופעלו על כל המערכות הרלוונטיות ולפי אותם כללים ובאמצעות אותם גופי ביצוע.

הטיפול בנושא המרכזי של דוח זה משלוש זוויות אלו ייעשה בבת אחת. אנו מניחים כי יש בהצעות אלו, כאשר הן נעשות בבת אחת, כדי לקדם את המערכת בכיוונים הנכונים וכדי לפתור ולו במעט את הדילמות החברתיות-חינוכיות שלפניהן היא ניצבת עתה בסוגיות אלו.

לפרק זה אפוא שלושה חלקים – עיקרי ההמלצות ופירוטן בעיקר לגבי מרחבי החינוך וההסדרים של הייחודיים על-אזוריים, והמלצות לתהליך מימוש הדוח.

המלצות עיקריות

להלן ההמלצות העיקריות של הוועדה:

■ השבחת כל המערכת על ידי בתי ספר בעלי אוטונומיה חינוכית באזורם

בתי הספר יעבדו על פי מתכונת של בתי ספר אוטונומיים המציעים תכניות לימודים מגוונות וייחודיות ואשר מעודדים יזמות ואפשרויות בחירה בתוך בתי הספר. בתי הספר יהיו איכותיים ובעלי הגדרה של "אני מאמין בית ספרי", עם תכניות לימודים הנגזרות ממנו, תכנית לימודים ההולמת את התכנית הרגילה של המערכת אך גם תוך פיתוח תכנית לימודים שונה (למשל, בית ספר בעל אוריינטציה מסורתית, מדעית, אמנותית או דרכי הוראה מיוחדות המעוגנות בפילוסופיה פדגוגית). בתי ספר אלו נדרשים לפתח גם הערכה בית ספרית, מעורבות ושיח מתמיד עם ההורים ועם הקהילה, ארגון וניהול אוטונומי ורצוי גם תקצוב בית ספרי. בקשות של העברת תלמידים בפרופורציות מקובלות של כ-10%-15% מכלל תלמידי בית ספר, יעשו, באופן מבוקר, הרשות והמחוז. האישורים יהיו על פי קריטריונים המבטיחים את שוויון הסיכוי ושמירה על היבטיהם החברתיים-חינוכיים של בתי הספר באזור כדי לשמש תמריץ לשיפור איכות בית הספר. את מימושם של התנאים הללו יבדקו הרשות והמחוז, כל זאת תוך שמירה על שוויון הסיכוי ועל שוויון הזדמנויות ומניעת מגמות של פיצול ושל בידול חברתי.

■ הפעלת ניסויים בבניית מרחבי חינוך - מענה לקליטת בתי ספר ייחודיים

באזורם, לרבות בתי ספר על-אזוריים

למרחב חינוך יש פוטנציאל ליצור איכות פדגוגית אחרת שעשויה, כך אנו מאמינים, לשפר את המערכת. לפיכך הוועדה ממליצה להתחיל בניסוי בכמה מרחבי חינוך בארץ תוך ליווי מחקרי וייעוץ חינוכי חברתי מתמשך לאורך תקופת הניסוי. הערכת הניסוי תעשה באמצעות המחוז תוך הפעלתו ותיעשה כך שמתוצאותיו יהיה אפשר להפיק לקחים ולהחליט על המשך הכיוון המרחבי המוצע בעת התהליך. התקנון המוצע להלן ישופר גם הוא על פי תוצאות ניסוי זה. הניסוי יעשה בכארבעה-חמישה מקומות, ובהם יופעלו מודלים שונים להפעלת מרחבי חינוך, ברשות אחת או בשותפות של מספר רשויות, בעלי "אני מאמין" המשקף את החזון המשותף של תושבי המרחב. לפי חזון זה מתנהלים חיייהם כבתי ספר וכקהילות חינוך שיחד הן בעלות תפיסה דומה ומשנה חינוכית המלכדת אותם לשתף פעולה. במרחבי החינוך שייבחרו יפותחו מודלים חינוכיים משותפים לכל המערכת החינוכית ההולמים את צרכיו ואת מאפייני האוכלוסייה בו – ואשר תומכים בקידום השייכות הקהילתית. תכניות החינוך של כל בתי הספר תתייחסנה אלו לאלו, והמערכת כולה תעבוד בשיתוף פעולה עם מינהלה משותפת ותאפשר גיוון של מערכת החינוך, פיתוח יזמות חדשות, אפשרויות בחירה מבוקרת בתוך בתי הספר ובין בתי ספר מסוגים שונים המתאימים למרחב שירצה בכך, וכן יתר יעילות וחיסכון בפעילויות החינוכיות.

■ שילוב מבוקר של בתי ספר ייחודיים על-אזוריים, ותיקים וחדשים,

במערכת

מטרת השילוב המבוקר כפולה: לוודא שבתי ספר ייחודיים על-אזוריים יחויבו בעמידה בתנאי סף של מערכת החינוך ובה בעת לאפשר להם להתפתח בכיוונים חינוכיים המיוחדים להם תוך שמירה על זכויות הפרט והקבוצות לבחור חינוך לילדיהם על פי ערכיהם ותוך שמירה על הכללים והחוקים של החינוך הממלכתי. עיקרי הבקרה הם באשר לתוכני הלימוד, נורמות שהמשרד קובע, דרכי תקצוב ומינוי כוח אדם (מורים ומנהלים) ובאשר לסדרים אשר יש בהם כדי לעודד מפגשים בין קבוצות שונות ולמנוע פיצול ובידול חברתי, לשמור על בתי הספר האחרים בסביבתם ועל שוויון הסיכוי של תלמידיהם ובתוך כך לטפח ולפתח את הסולידריות ואת השייכות החברתית של החברה כולה. אפשר לראות בהסדרים המוצעים "הסדרי תקופת מעבר" עד אשר יגיע הניסוי במרחבי חינוך (ראה המלצה ב' לעיל) לשלב שממנו יהיה אפשר להסיק מסקנות לפעולה שעשויות לשנות חלק מההסדרים המוצעים.

■ הפעלת תקנון ותהליך ארצי אחיד לאישור בתי ספר ייחודיים על-אזוריים

ומרחבי חינוך

התקנון והתהליך יהיו אחידים למרחבי החינוך ולכל בתי הספר הייחודיים העל-אזוריים במערכת, יסודיים ועל-יסודיים. הרשות והמחוז יחליטו, בכל מקרה ולגופו של עניין, באשר ליכולת בית הספר להיות ייחודי מכל סוג שהוא, לפי התנאים שהומלצו בזאת. המערך יופעל כך שיאפשר להביא לידי ביטוי את הצרכים הייחודיים של בתי ספר שונים ולפי אופיין של הרשתות, היכן שמתבקש. בתקנון ובתהליך נהלים וכללים רלוונטיים להקמה ולהפעלה שוטפת כמו גם לפיתוח בית ספרי בכפוף למדיניות ולנהלים של המשרד.

■ הקמת ועדה ארצית לבתי ספר ייחודיים על-אזוריים ולמרחבי חינוך

את התקנון ואת תהליך הקבלה תפעיל ועדה ארצית לבתי ספר ייחודיים על-אזוריים ולמרחבי חינוך בראשות יושב ראש המזכירות הפדגוגית. הוועדה תהיה כפופה במישרין למנכ"ל המשרד ותפעיל את התקנון ואת תהליך האישור תוך הלימה ובתיאום עם הרשויות והמחוז הרלוונטיים. אפשר לראות בהצעה זו הצעה להרחבת הוועדה של בתי הספר העל-אזוריים. ההבדל הוא שהוועדה הארצית כוללת את הטיפול בכל המערכת של בתי הספר הייחודיים העל-אזוריים, את הליווי, את הבקרה ואת מתן הייעוץ וההדרכה, ואילו ועדת בתי הספר העל-אזוריים עוסקת רק בבתי ספר ממלכתיים, אינה עושה מעקבים ואינה נותנת ייעוץ והדרכה.

■ המלצות למימוש

נוסף על המלצות מרכזיות אלו הוועדה מציעה שורה של המלצות ארגוניות ואחרות נוספות. את המלצות האלה יש לממש, לדעת הוועדה, בהקדם מיד עם אימוץ הדוח. (לפירוט ראה פרק ג': המלצות הוועדה).

פירוט ההמלצות

השבחת כל המערכת על ידי בתי ספר בעלי אוטונומיה חינוכית באזורם

עיקרי ההמלצה

בתי הספר יעבדו על פי מתכונת של בתי ספר אוטונומיים המציעים תכניות לימודים מגוונות וייחודיות ואשר מעודדים יזמות ואפשרויות בחירה בתוך בתי הספר. בתי הספר יהיו איכותיים ובעלי הגדרת "אני מאמין בית ספרי", תכניות לימודים הנגזרות ממנו, תכנית לימודים ההולמת את התכנית הרגילה של המערכת אך גם פיתוח תכנית לימודים שונה (למשל בית ספר בעל אוריינטציה מסורתית, מדעית, אמנותית או דרכי הוראה מיוחדות המעוגנות בפילוסופיה פדגוגית). בתי ספר אלו נדרשים לפתח גם הערכה בית ספרית, מעורבות ושיח מתמיד עם ההורים והקהילה, ארגון וניהול אוטונומי ורצוי גם של תקצוב בית ספרי. בקשות של העברת תלמידים בשיעורים מקובלים של כ-10%-15% מכלל תלמידי בית ספר ייעשו, באופן מבוקר, על ידי הרשות והמחוז. האישורים יהיו על פי קריטריונים המבטיחים שוויון הסיכוי ושמירה על ההיבטים החברתיים-חינוכיים של בתי הספר באזור כדי לשמש תמריץ לשיפור איכות בית הספר. את בדיקת מימושם של התנאים הללו יעשו הרשות והמחוז, כל זאת תוך שמירה על שוויון הסיכוי וההזדמנויות ומניעת מגמות פיצול ובידול חברתי.

יש לעודד ולהעצים את קיומם של בתי הספר שיהיו אוטונומיים ויפתחו ייחודיות באזורם. יש במערכת בתי ספר רבים המפתחים ייחודיות בית ספרית. חלק מבתי הספר הם בתי ספר יסודיים אזוריים, בהם בתי ספר בניהול עצמי, בתי ספר ניסויים, בתי ספר קהילתיים ובתי ספר רבים אחרים שאינם שייכים לרשתות, ואשר חלק מהם, בעיקר בתי הספר העל-יסודיים, הם על-אזוריים כגון רשתות אורט ועמל. אמנם בתי ספר אלו נמצאים מחוץ לתחום עבודת הוועדה, אך הנעשה בין כותליהם והצלחות הרבות שפעמים הרבה אפשר למצוא בכיתותיהם ממחישים את החיוניות ואת החשיבות שבהעצמת הייחודיים בעלי אוטונומיה חינוכית באזורם.

הניתוח בדוח זה ומחקרים קודמים כבר הראו את היתרונות הטמונים בהם, ומספרם הרב במערכת מחזק ממצאים אלו. מניתוח מצב המערכת שנעשה לעיל בתחום בתי הספר הייחודיים באזורם ומניתוח ממצאי מחקרים ומידע על הנעשה בעולם, עולה כי כדי להשביח את החינוך, יש להוסיף ולעודד את בתי הספר לפתח "אני מאמין" בית ספרי המתבטא בדרכי הלמידה, הפדגוגיה, הניהול וכדומה. המודעות הגוברת לנושא בקרב הורים ואזרחים מחוגים חברתיים שונים - דתיים ואחרים - המחפשים חינוך אחר ממחישה למערכת החינוך עד כמה ההורים רוצים להשתתף בחינוך ועד כמה המערכת אינה ערוכה להתמודד עם המצב החדש באמצעות המנגנונים שבהם התמודדה עד כה הדורשים מיסוד תהליכים ויצירת דפוסים ברורים.

כאמור, כבר כיום יש ברחבי הארץ בתי ספר רבים הפועלים ברוח זו – בתי הספר הקהילתיים, בתי הספר בניהול עצמי, בתי הספר הניסויים ורבים אחרים שאינם חלק מרשת מיוחדת אך פועלים ברוח דומה. ניתוח שלהם אכן מלמד על הצלחות חינוכיות היכולות להוות וכבר מהוות מוקד לחיקוי וללימוד. כדי להשביח את מערכת החינוך במקומותיה על פי צורכי התושבים והחזון המשותף של הרשות וכדי שיהיה אפשר לפתח אוריינטציות בית ספריות, שיח חינוכי משותף ומרכזי שירות לקהילה

כולה, וכן כדי שיהיה אפשר ליצור פדגוגיה אחרת ההולמת את המקום ואת יושביו, יש לפתח, כבר עתה, מהר ככל האפשר, בתי ספר נוספים, רבים ככל האפשר, שישתייכו לרשתות הייחודיות האזוריות – בתי ספר ניסויים, בתי ספר קהילתיים, בתי ספר בניהול עצמי וכדומה. כמו כן, יש גם להדריך בתי ספר שאינם מרושתים ללכת בכיוונים אלו. האוריינטציות של בתי ספר אלו תפותחנה תוך שיח קבוע עם ההורים וזאת כדי להיענות יותר לצרכים ולמאויים של ההורים בסביבה הטבעית של הילד וכדי שההורים יחפשו פחות חינוך אחר במקומות מרוחקים.

המלצה זו באה עם פנייה להימנע מהאצת בתי ספר שאינם בשלים לכך או שאין להם חזון חינוכי ייחודי ועדיין אינם יכולים להיות בתי ספר ייחודיים. בתי ספר אלו יהיו בתי ספר איכותיים.

כל זה ייעשה תוך שיתוף פעולה בין כל הגורמים המקומיים ותוך ריכוז מאמץ ארגוני ותקציבי עליון. מעשה החינוך הוא עניינה של כל הקהילה, לא של בתי הספר בלבד, וככל שקהילות יכירו בכך מהר יותר, כך תשתפר המערכת מהר יותר בכיוונים שיושביה רוצים בכך ובמסגרת הערכים המרכזיים של החברה.

הפעלת ניסויים בבניית מרחבי חינוך - מענה לקליטת בתי ספר ייחודיים באזורם, לרבות בתי ספר על-אזוריים

עיקרי המלצה

למרחב חינוך יש פוטנציאל ליצור איכות פדגוגית אחרת שעשויה, אנו מאמינים, לשפר את המערכת. לפיכך הוועדה ממליצה להתחיל בניסוי בכמה מרחבי חינוך בארץ תוך ליווי מחקרי וייעוץ חינוכי חברתי מתמשך לאורך תקופת הניסוי. הערכת הניסוי תיעשה באמצעות המחוז תוך הפעלתו ותיעשה כך שמתוצאותיו יהיה אפשר להפיק לקחים ולהחליט על המשך הכיוון המרחבי המוצע בתהליך. התקנון המוצע להלן ישופר גם הוא על פי תוצאות ניסוי זה. הניסוי ייעשה בכארבעה-חמישה מקומות שבהם יופעלו מודלים שונים להפעלת מרחבי חינוך, ברשות אחת או בשותפות של כמה רשויות בעלות "אני מאמין" המשקף את החזון המשותף של תושבי המרחב. לפי חזון זה, מתנהלים חייהם כבתי ספר וכקהילות חינוך שיחד הן בעלות תפיסה דומה ומשנה חינוכית המלכדת אותם לשתף פעולה בתחום. במרחבי החינוך שייבחרו יפותחו מודלים חינוכיים משותפים לכל המערכת החינוכית ההולמים את צרכיו ואת מאפייני האוכלוסייה בו ואשר תומכים בקידום השייכות הקהילתית. התכניות החינוכיות של כל בתי הספר תתייחסנה אלו לאלו, והמערכת כולה תעבוד בשיתוף פעולה עם מינהלה משותפת ותאפשר גיוון של המערכת החינוכית, פיתוח יזמות חדשות, אפשרויות בחירה מבוקרת בתוך בתי הספר מסוגים שונים המתאימים למרחב שירצה בכך וביניהם, וכן יתר יעילות וחיסכון בפעילויות החינוך.

באשר למרחבי חינוך - אחד הממדים הבולטים המאפיינים את המערכת הישראלית כבר כיום והקשורים לנושא שלפנינו היא התפיסה המרחבית של החינוך בקהילה בכלל והחשש שהאיזון עשוי להיות מופר בין בתי ספר ייחודיים שונים במרחב אחד ובינם לבין ציפיות המערכת ומשרד החינוך, המדינה והקהילות. כל דיון בבתי ספר ייחודיים, במיוחד העל-אזוריים, דן גם בשייכותם של בתי הספר לקהילה, בקהילה שבה ממוקמים בתי ספר אלו ובהשפעה הצפויה והלא צפויה שעשויה להיות להקמתם על סביבותיהם.

לפיכך, וכדי לתמוך במערכת כיוזמת ומאפשרת את צמיחתם של תהליכים חדשים בחינוך, דנה הוועדה בדרכים לנסות ולחפש פתרונות לבעיות העשויות לצמוח מהפעלה בלתי מבוקרת של בתי ספר אלו באמצעות תכנון של ניסוי שבו יוקמו כמה מרחבי חינוך מתוכננים ומבוקרים ובמסגרתם ישולבו בתי ספר ייחודיים שימצאו בהם את ביתם הטבעי. ניסוי כזה, אם יעלה יפה מבחינות חינוכיות- חברתיות ומבחינות ארגוניות, יכול להוות דוגמה למודלים שיצוצו בעקבותיהם ואשר בהם תשופר רמת החינוך, ובהם ישתלבו יותר ויותר בתי ספר ייחודיים.

על פי המנדט שניתן לוועדה, כדי לנסות להשביח את החינוך על ידי גיוונו והעמדת הזדמנויות חדשות לתושבים וכדי לחפש פתרונות נוספים לשילובם של בתי ספר ייחודיים במערכת, מוצע להקים ולהפעיל הפעלה ניסיוני כארבעה-חמישה מרחבי חינוך באזורים או ברשויות בארץ ושעקרונות הבסיס שלהם מנוסחים להלן. בתקופת הניסוי ייבדקו התהליכים החינוכיים-חברתיים הקורים במרחבים וייבדקו גם הנהלים והדרכים הארגוניות המוצעות להלן לבתי הספר הייחודיים העל-אזוריים במרחבים ומחוץ להם שהמרחבים נקטו בהקימם מינהלות משותפות ובעשייה הפדגוגית. כמו כן, תיבדק מעורבות המשרד באיכות מעורבותו וגם במידת העצמת הסמכות למרחבי החינוך. ממצאי הבדיקות יאפשרו למשרד להחליט על המשך הניסוי ועל המסקנות שאפשר להסיק גם למערכת כולה.

כעיקרון, כל מרחב חינוך יפתח שיח חינוכי רצוף בין כל שותפיו - ההורים, הרשות, המורים והתלמידים - יעלה את המודעות לחינוך בקרב האוכלוסייה, ייתן מידע על המתרחש בין כותלי בית הספר ויאפשר הזדמנויות חינוך נוספות לילדים שלא היו להם לפני הקמת מרחב החינוך. עוד עיקרון המאפיין כל מרחב יהיה האוטונומיה החינוכית שתכתוב את פעולותיו הנגזרות מהחזון שלו ומהחזון המשותף של המרחב ושל החברה. בכל מרחב, אם יוחלט כי ישולבו בו בתי ספר ייחודיים על-אזוריים, הם יהוו חלק מהמרחב ויפעלו על פי עקרונותיו.

מודלים אפשריים להקמת מרחב חינוך

- כל מרחב יפתח **מודל חינוכי** ההולם את מאפייניו ואת צרכיו. האפשרויות המוכרות ממקומות שונים בעולם ניתנות להלן בצורה תמציתית בלבד, וזאת כדי להמחיש מודלים חינוכיים שאפשר ליצור - והשמיים הם הגבול. להן כמה מודלים אפשריים אשר מתממשים בחלקם כיום במערכת חינוך ובעולם:
- **מודל א' – לכל בית ספר אזור רישום**, והרשות או הרשויות מפתחות **מרכזי "שירות"** משותפים. במודל זה יוקמו למשל מרכזי מידע משותפים, יתקיימו תהליכים משותפים של פיתוח מומחיות בין-בתי ספר, יהיו ניידות ושותפות של מורים כ"משאב מרחבי", יפותחו מרכזי הוראה שמשותפים לקהילה ומרכזי הפצה בעבור הקהילה בתחומי ההתמחות של בתי הספר. הדגש יהיה באיגום משאבים ובפיקוח משותף, בפורומים להעצמה ולהכשרה של כלל המערך החינוכי ובשילוב מומחים מתוך הקהילה בפעילות הלימודית.
- **מודל ב' – לכל בית ספר אזור רישום** ואוריינטציה אופיינית, והתלמידים נעים מעת לעת בין בתי הספר – שלהם ושל האחרים. מודל זה מדגיש את ניידות התלמידים בין בתי הספר ואת המומחיות שמפתח כל בית ספר על סגל מוריו. הניידות מאפשרת העברת מידע ומומחיות זו מסגל לסגל כך שיוכלו להשלים ולהרחיב מאוד את הידע תוך מתן

- פתרון הולם לקשיים תקציביים ולוגיסטיים הכרוכים בכך. עוד יפותחו במרחב המגננונים כדוגמת מודל א', אשר יוצרים תשתית לניידות התלמידים.
- **מודל ג' – לכל בית ספר במרחב - אזור רישום, ותושבים שאינם מרוצים מבית הספר** "שלהם" יוכלו לבחור על פי סדר עדיפות בית ספר שונה. המרחב משתדל להיענות לבקשה בתנאי שהיא אינה פוגעת במרקם החברתי של בתי הספר האחרים ועונה על העקרונות המרכזיים של החברה.
 - **מודל ד' – כל המרחב, או תת-מרחבים בו, הופכים לאזור בחירה אחד.** התלמידים בוחרים בבית הספר המועדף [על פי סדר עדיפות], והמינהלה מאפשרת היענות לבקשות תוך הפעלת בקרה חברתית כך שלא תהיה פגיעה בעקרון שוויון ההזדמנויות ובצורך של בית הספר לשקף את הרכב האוכלוסייה לפי הפרמטרים האופייניים לקהילה. כאמור, בתי ספר ייחודיים על-אזוריים לסוגיהם משתלבים בטבעיות במרחב החינוך, הופכים לחלק ממנו ומופעלים על פי הכללים והתנאים המוסכמים והנזכרים לעיל. במודל כזה המרחב מחליט על האופי ועל העקרונות של הבקרה (ה"מה"). אם נבחר מודל זה, צריך שתתאפשר בחירת הורים ויישמר עקרון האינטגרציה ומטרות החינוך הממלכתי, על פי הנהלים. דרכי הביצוע (ה"איך") והמעקב אחרי כל אלה ייעשו תוך תיאום עם הוועדה הארצית (ראה להלן).
 - **מודלים אחרים - כל מרחב חינוך יכול להציע בשיתוף פעולה עם המחוז מודל שונה** מהמוזכרים מעלה, ובתנאי שיעמוד בעקרונות היסוד.

כאמור בפרק ב', בארץ מופעלות כיום כמה מערכות חינוך בצורה של מרחבי חינוך. במהלך עבודת הוועדה הגיע אליה מידע על מקומות רבים המעוניינים להציע מודלים מרחביים. מקומות שבהם פועלים מרחבים כיום כוללים את תל אביב – כל מערכת העל-יסודי וחלק ממערכת היסודי; מועצה אזורית מטה אשר - בחלק מבתי הספר העל-יסודיים, בבתי ספר יסודיים ובגנים – והיא שוקלת להרחיב את גבולות המרחב לשיתוף פעולה עם מועצה אזורית מעלה יוסף ועם שלומי (ראה נספח). במקומות שהתקבל מידע שהם מתעניינים במרחבי חינוך, מוקמות או פועלות ועדות לבדיקת המודל הרצוי - ירושלים, אריאל, מודיעין (ראה נספח), משגב (ראה נספח), שוהם, אור יהודה, חולון, יבנה (ראה נספח).

יצוין שוב כי הניסיון בעולם וגם בישראל מראה שבמרחב חינוך אכן גלומות איכויות בעלות פוטנציאל חינוכי-חברתי העומדות בפני עצמן מבחינת האפשרויות החינוכיות שהן מזמנות. בד בבד האיכויות הללו עשויות לפתור חלק מהבעיות הצצות עם ריבוי הפניות להקמת יותר ויותר בתי ספר ייחודיים. ההנחה הבסיסית היא כי באזורים שבהם תהיה תפיסה מרחבית, ירבה המגוון שממילא יפחית את מספר היזמות של ההורים לבתי ספר ייחודיים.

תנאים להקמת מרחב חינוך

- **הגדרת מרחב חינוך** – מרחב חינוך הוא אזור גאוגרפי שיש בו לפחות תמישה מוסדות חינוך בעלי לפחות מאתיים תלמידים כל אחד ברמת גיל, לא ברור אשר חברו לפיתוח מערכת חינוך משולבת הפועלת כמינהלה חינוכית אחת על פי תפיסה חינוכית משותפת ושמפתחת על פי

רצון התושבים או הרשות מודל חינוכי מגוון באופיו, פתוח, העונה על צורכיהם המשותפים והשונים של התושבים. מודל זה מאפשר פיתוח דינמי של המערכת, קידום יזמות חינוכיות וריבוי נקודות מפגש בין אוכלוסיות שונות ואופציות חינוכיות נוספות לקבוצות אוכלוסייה ושהולם את הערכים המרכזיים של החברה ושל חוקי החינוך הממלכתי.

אפשר לראות במרחב חינוך סוג של התפיסה שנקראה בעבר "תפיסה יישובית", והעיקרון במרחב חינוך הוא שהקהילה מפתחת "אני מאמין" קהילתי, היחידות החינוכיות בתוכה מתייחסות זו אל זו ומעצימות את השייכות הקהילתית, והקהילה כולה נהנית מהמשאבים החינוכיים שעומדים לרשותן בקהילה. כל זאת כמו עקרונות דרכי העבודה של בתי ספר אוטונומיים, של בתי ספר בניהול עצמי ושל בתי ספר קהילתיים, ואף נועים – על פי הראייה המרחבית וניידות תלמידים בין אזורי רישום (ראה נספחים).

- **גבולות המרחב** – המרחב יכול להיות ממוקם ברשות אחת או יותר. אם המרחב פועל ביותר מרשות אחת, מתחייבת תפיסה חינוכית משותפת המתרגמת למודל חינוכי ולניצול היתרונות המנהליים והתקציביים לרשות כרשות ולפרטים בתוכה. המרחב מקיף את כל זרמי החינוך הפועלים בתוכו, לרבות חינוך מיוחד ורגיל, בתי ספר של התנועה הקיבוצית, חינוך ממלכתי וממלכתי-דתי, מוכר שאינו רשמי וכדומה.
- **שכבות החינוך במרחב** – המרחב יכול להקיף את כל שכבות החינוך ומוסדות החינוך במרחב. ההצעה שתוגש צריכה לפרט לאיזו שכבת חינוך מכוונת תכניותיו ומה אופייני לרמת החינוך שנבחרה או לכל אחת מהרמות.
- **חוקים ותקנות** – המרחב מופעל על בסיס החוקים הקיימים המאפשרים לרשות או לרשויות להחליט על מידת הניידות של התלמידים באזור על פי הצרכים הקיימים.
- **בתי ספר ייחודיים במרחב חינוך** – בתי הספר הייחודיים לסוגיהם - התוכניים, האידיאולוגיים, בעלי התפיסות החינוכיות הייחודיות וכדומה - ישתלבו בטבעיות במרחבי חינוך מגוונים אלו. בתי הספר הייחודיים יפעלו במסגרת העקרונות שיתוארו למטה.
- **ניהול בתי הספר** – כל בתי הספר במרחב יופעלו כבתי ספר אוטונומיים.
- **מינהלה משותפת** – מרחב חינוך צריך להקים ולקיים מינהלה משותפת שבבסיסה תכנית ארגון שתבטא את הדרכים שבהם יופעל המרחב, לרבות הדרכים שהמינהלה המשותפת תביא בהם לייעילות בבנייה, בתקציב וכדומה.
- **דמיון בין בתי הספר** – על כל תכנית למרחב חינוך לוודא כי כל בתי הספר במרחב יהיו, בעת המימוש, דומים בהרכב אוכלוסיית התלמידים, באיכותם ובסיכוי שהם נותנים לתלמידיהם.
- **מגוון ויזמות** – מרחב החינוך צריך שיציע מגוון רב יחסית של יזמות ושל הזדמנויות חינוכיות וחברתיות לתלמידיו.
- **תכנים ומטרות-על** – מצופה ממרחב החינוך שיציע שיטות הוראה ותוכני הוראה הנגזרים ממטרות-העל ומההדגשים שהוגדרו והמשותפים לקהילה במרחב הנתון. במסגרת זו יודגשו דרכי הפעולה של בתי הספר הייחודיים העל-אזוריים.
- **הערכה ובקרה** – תכנית למרחב חינוך תכלול התייחסות לדרכי ההערכה והבקרה על פעילויותיו כההליכים פנימיים וחיצוניים.

- **מעורבות תושבים** – בכל תכנית יהיה מידע על מעורבות והשתתפות של ההורים ושל תושבי האזור בפעילות החינוכית המוצעת ועל מעורבות מוסדות החינוך בקהילות.
- **הפעלת מערך מקיף ליידוע התושבים** – המרחב ידאג באופן משותף לארגן את המידע על בתי הספר כך שיגיע לכל התושבים. בעניין זה, הפעלת אתר אינטרנט מרחבי עם מידע רלוונטי, מעשיר את הידע על החינוך במקום, מסייע, במיוחד במודל עם בחירה כלשהי, שיהיה מושכל ויעלה במיוחד את רמת המודעות לנושאי חינוך, ולגבי בתי הספר והמרכזים השונים.

נתונים חשובים על מרחב חינוך כרקע להקמתו

- **מיפוי מרחב החינוך** – להלן נתונים שיש לבדוק על מרחבי חינוך שייבחרו להשתתף בניסוי:
 - מאפייני אוכלוסייה - מעמד, ארץ מוצא, ותק בארץ - עולים, גיל ילדים.
 - מאפיינים גאוגרפיים, קווי אוטובוסים - למקרה שצריך להמליץ על קווי נסיעה מיוחדים לתלמידים, כבישים ראשיים "בלתי עבירים" לילדים וכדומה, כמה מועצות באזור המוצע, האם יש הבחנות ברורות של אזורים בתוך המרחב לפי מעמד חברתי.
 - מאפיינים של מערכת החינוך במקום כמו האם יש תפיסה מרחבית, מה מאפייני בתי הספר לרמותיהם (יסודי, על-יסודי) באזור, לרבות נתונים כמו גודל בית הספר, כמה מכל סוג, האם יש בתי ספר על-אזוריים, האם יש במרחב בתי ספר אוטונומיים, אם כן – אילו וכמה, האם יש בתי ספר מוכרים ואינם רשמיים ואילו הם, האם יש בתי ספר בעלי אוריינטציות ייחודיות גם ללא על-אזוריות, האם יש מערכת חינוך מיוחדת המופעלת באחד או יותר מהמקומות הכלולים במרחב המוצע, לרבות היסטוריה של המקום או ניסיונות שלא הצליחו בעבר לתכנן חינוכי "אחר".
 - האם יש, ואם כן היכן יש, קשר בין מאפייני אוכלוסייה ובית הספר, לדוגמה: האם עולים הולכים לבית ספר אחר מהוותיקים, האם יש הבחנה בין בתי הספר לפי מעמד כלכלי וכדומה.
 - יזמות של הורים, של מורים ושל אחרים להקמת בתי ספר שונים מהקיימים - אם יש, מה ידוע על יזמות אלו, כמה אנשים מעורבים בהן ובאיזה שלב נמצא כל אחד מהם, לרבות קיום בשיתוף עם המשרד.
 - אחר - מידע רלוונטי מסוים אחר שעולה בבדיקה.
- **תיאור המודל** – ההצעה תכלול את פרטי המודל המוצע, למשל:
 - כיצד בדיוק משולבים בה כל חלקי האזור. ההנחה היא שלא כל יחידה בכל האזור חייבת לעבור שינוי.
 - אילו סוגי בתי ספר יפעלו בו, כמה מהם יהיו על-אזוריים - בתוך מועצה אחת, בין מועצות שונות, אם המרחב הוא רב-מועצתי, אם בכלל, כמה יפתחו זהות מיוחדת ויאפשרו למשל לילדים ללמוד אצלם פעם בשבוע.

- האם יפותחו מודלים של בחירה מבוקרת, ואם כן, האם יקיפו מועצה אחת או יותר ואיזה סוג של בקרה יפתח המרחב. על אילו משתנים מופעלת בקרה (עולים-ותיקים, תלמידים חזקים-חלשים וכדומה).

- האם יוקמו בתי ספר חדשים או התכנית תתבסס רק על בתי ספר הקיימים.

▪ **היערכות להקמת מרחב חינוכי** – בכל רשות תוקם מינהלה משותפת של המרחב וועדת

הקמה והיגוי. בגופים יהיו נציגי המוסדות החינוכיים, נציגי הרשויות או המועצות, מפקחים והורים.

ועדת ההקמה וההיגוי תפעל להגדרת מטרות הקמת המרחב וגבולותיו תוך איתור צרכים קולקטיביים וייחודיים ושילובם של ההורים והקהילה. הוועדה תקבע יעדי ביניים ואבני דרך לתחילת הפעילות במרחב בהתייחסות לכלל ההיבטים - ארגון, פדגוגיה, הכשרת עובדי ההוראה וכדומה. הוועדה אחראית להגשת התכנית על פי הנחיות הגשת הבקשה כפי שייקבעו.

נושאים שייכללו בבקשה, לבד מהנושאים החינוכיים שנוכרו לעיל, יהיו איגום משאבים בתחום המרחב, התייחסות למשאבים השונים כדוגמת תקציבים, מבנים, הסעות, השתתפות בתמיכות וכיוצא בזה. מבנים - הנתונים המבניים הקיימים בשטח המרחב. אוטונומיה - מרחב חינוכי יאורגן באוטונומיה תקציבית על פי נוהלי המשרד. סל תלמיד - סל תלמיד ותקנים ייבנו לפני ההגשה וייבחנו על פי המטרות והיעדים של המרחב החינוכי.

מינהלת המרחב תלווה את תהליך הכנסת כלל המוסדות לעבודה במרחב החינוכי, תבנה את המודל התקציבי והארגוני שיפעיל את המרחב ותשמש במה לדיונים ולהחלטות בבעיות המתעוררות בתהליך זה. מינהלת המרחב תלמד את ההצעה ואת אבני הדרך שהוצבו בה ותקפיד על מימושם בעת בניית המרחב החינוכי. המינהלה תקבע עקרונות לחלוקת משאבים, את אופן ביצוע ההכשרות וההשתלמויות וכדומה.

שילוב מבוקר של בתי ספר ייחודיים על-אזוריים ותיקים וחדשים במערכת

עיקרי ההמלצה

מטרת השילוב המבוקר כפולה: לוודא שבתי ספר ייחודיים על-אזוריים יחויבו בעמידה בתנאי סף של מערכת החינוך ובד בבד לאפשר להם להתפתח בכיוונים חינוכיים המיוחדים להם תוך שמירה על זכויות הפרט והקבוצות לבחור חינוך לילדיהם על פי ערכיהם ותוך שמירה על הכללים והחוקים של החינוך הממלכתי. עיקרי הבקרה הם על תוכני הלימוד, על הנורמות שהמשרד קובע, על דרכי תקצוב ומינוי כוח אדם (מורים ומנהלים), על הסדרים אשר יש בהם כדי לעודד מפגשים בין קבוצות שונות ולמנוע פיצול ובידול חברתי, על שמירה על בתי הספר האחרים בסביבתם ועל שוויון הסיכוי של תלמידיהם תוך טיפוח ופיתוח של הסולידריות ושל השייכות החברתית של החברה כולה. אפשר לראות בהסדרים המוצעים "הסדרי תקופת מעבר" עד אשר יגיע הניסוי במרחבי חינוך (ראה סעיף ב' לעיל) לשלב שממנו יהיה אפשר להסיק מסקנות לפעולה שעשויות לשנות חלק מההסדרים המוצעים.

ואשר להסדרים שיש לקבוע לשילוב בתי הספר הייחודיים העל-אזוריים, בבתי הספר אלה מתאפשרת, נוסף על הייחודיות הבית ספרית, גם בחירת הורים להורים המעוניינים שילדיהם ילמדו בבית ספר העונה לתפיסת עולמם החינוכית ואשר אינם גרים באזור הרישום הטבעי של בית הספר. במבוא עמדנו על התוצאות החינוכיות-חברתיות של מצב זה, למשל שביעות הרצון של ההורים ושל המורים והעצמת שיתוף הפעולה בין כל השותפים להשבת העשייה החינוכית, הזדמנויות לניעות חברתית של חלשים, שילוב בין קבוצות חברתיות וכדומה. ניתחנו גם את הסכנות החברתיות כמו חשש מבידול חברתי, מהיעדר קשר בין בית הספר והקהילה הגאוגרפית שבתוכה הוא נמצא, החשש מריחוק שיכול להיווצר בינו ובין הנעשה בבתי ספר אחרים מבחינת עמידה בדרישות של המערכת כולה כמו דרכי מימון, תוכני הלימודים, עמידה בסטנדרטים ועוד. הזכרנו גם את הדרכים שבהן מערכות שונות מתמודדות עם מצבים אלו כדי ליהנות מהיתרונות של תהליכים אלו ותוך בלימה מרבית של הסכנות.

סעיף זה דן בהמלצות שנתבקשנו להגיש לדרכי השילוב של בתי ספר כאלה במערכת תוך שאנו נזהרים ומנסים לבלום את הסכנות הכרוכות בהקמתם. במקומות שבהם עדיין אין מרחבי חינוך, יש צורך לטפל בנושא טיפול נקודתי ולהבטיח כי איכות זו תשפיע על כל הקהילה שבה בית הספר פועל גם כאשר היא אינה מוגדרת מרחב חינוך. זאת תוך שמירה על עקרונות שוויון ההזדמנות, מניעת מגמות פיצול ובידול חברתי והקידום של כל הקבוצות החברתיות. נחזור ונציין את אשר הוזכר במבוא: מחקרים הראו בצורה שאינה משתמעת לשתי פנים כי הישגיהם של תלמידים משכבות נמוכות המגיעים לבתי ספר ייחודיים על-אזוריים גבוהים יחסית לעמיתיהם הלומדים בבתי ספר אזוריים רגילים, אף אם בקהילה נתונה הנטייה לבתי ספר כאלו שכיחה יותר לבני המעמד הבינוני והגבוה. כלומר אותם בני שכבות חלשות המגיעים אליהם מרצונם או עקב מאמץ מכוון של המערכת, משתלבים בהם ומגיעים להישגים יחסית גבוהים יותר.

להלן הצעה לתנאים בסיסיים כדי לאשר בית ספר כייחודי על-אזורי במערכת החינוך בארץ. התנאים מתייחסים להיבטים בית-ספריים ולהיבטים של הקהילה. התנאים אינם עוסקים בנושאים של בטיחות, של מבנים ושל תקציב. הוועדה לא מצאה לנכון לעסוק בהגדרות ובפירוט תקנוני להוציא מקומות שהיה הכרח בכך. בהמלצות להמשך, בסוף פרק זה, אנו מציעים הקמת גופי המשך לוועדה זו, ואחד מהם הוא צוות שיתרגם את העקרונות ואת ההנחות הנזכרות כאן להליכים מפורטים.

**תנאים מנחים להקמתם ולהפעלתם של בתי ספר ייחודיים על-אזוריים, לרבות
במרחבי חינוך**

תנאים ברמת בית הספר

- **בתי ספר ותיקים וחדשים** – בית ספר הרוצה להיות בית ספר ייחודי על-אזורי יכול להיות בית ספר ותיק, עם סמל מוסד, הרוצה לשנות את אופיו ולהפוך לייחודי על-אזורי, או בית ספר חדש שייעודו ההתחלתי הוא להיות ייחודי על-אזורי.
- **סוג בית הספר** – בית ספר בהקמה (חדש) פונה לצורך אישור לחינוך הממלכתי אלא אם משום אופיו אין הוא יכול מטעמי דת (כגון בית ספר חרדי, כנסייתי, דרוזי) להשתלב בחינוך הממלכתי הרשמי. בתי ספר כאלה יופנו לטיפול בתת-הוועדה המיוחדת לחינוך המוכר שאינו רשמי במסגרת הוועדה הארצית (ראה פירוט נהלים ותהליך אישור). הנקודה האחרונה אינה מתייחסת לחטיבות עליונות של העל-יסודי, הנמצאות היום באופן רשמי במסגרת האגף הבכיר לחינוך המוכר הלא-רשמי.
- **אוריינטציות בית ספריות** – בית הספר ייחודי, אזורי ועל-אזורי, יסודי או על-יסודי, יגיש תכנית בית ספרית אחרי שיבחר **אוריינטציה בית ספרית שמאפיינת את ייחודיות פעולתו**. האוריינטציה עשויה להיות מסוגים שונים כמו ייחוד **תוכני** - טבע, אמנויות, תקשורת, מסורתיות בחברה חילונית וכדומה; ייחוד **תפיסת עולם או משנה חינוכית** – דמוקרטית, דו-לאומית, דתית-חילונית, סובלנית; ייחוד הנובע **מתפיסות חינוכיות, פדגוגיות** – רב-גילי, למידה בקבוצות, לימוד אישי פתוח וכדומה. אוריינטציית בית הספר תתחשב באוריינטציות בית ספריות באזור שבו הוא ממוקם.
- **ייחודיות עבודת החינוך בבית הספר** – תכנית העבודה צריכה להראות כי הייחודיות של בית הספר מקבלת ביטוי בכל דרכי הפעילות של בית הספר וכיצד יעשה הדבר מבחינת השיח עם קהילותינו (מורים, תלמידים, הורים, קהילות סובבות) תוך ניהול חיי המוסד כמו עקרונות המוסדות לניהול עצמי (ראה נספחים).
- **"אני מאמין" בית ספרי יכול להיות ייחודיות מוגדרת** – הייחודיות באה לידי ביטוי בפעילויות ובפדגוגיה מוגדרים שבית הספר ייתן בהם ביטוי בתכניתו. ייחודיות זו אינה יכולה לשמש עילה לאי-קבלת תלמידים הרוצים להשתלב בבית הספר ואינה יכולה לשמש עילה לאי-ציות לכללים הנדרשים מבתי ספר ייחודיים אחרים.
- **תכנית בית ספרית** – התכנית תיכלל בבקשה להקמה ותוגש כתכנית חומש, ובה פרטים כגון חזון וייחוד פדגוגי או ארגוני בהתייחס לאזור או למחוז שבו יהיה בית הספר, התרומה הייחודית לקידום החינוך באזור, גודל רצוי ופוטנציאל צמיחה בראייה אזורית או יישובית, תקציב נדרש להקמה ולפיתוח לחמש שנים.
- **גודל בית הספר** – בעת ההקמה בית הספר צריך להוכיח שיש אוכלוסייה של לפחות שלוש שכבות גיל שבהן 120 תלמידים וגידול בטווח של חמש שנים של 350 עד 500 תלמידים – לרמה אחת. קריטריון זה צריך להיות מתואם עם החלטות ועדה אחרת במשרד הדנה בגודל בתי הספר. בתי ספר ייחודיים על-אזוריים חדשים שיהיו בתי ספר צומחים יתחילו קודם כול מארבע-חמש כיתות ראשונות.

- **הנהלה וסגל מורים מנוסה ויציב** – הנהלת בית הספר וסגל המורים חייב להיות מאושר על ידי המשרד. ניסיון העבודה והרקע האקדמי שלהם צריך להיות מותאם לייחודיות בית הספר.
- **הערכה פנימית וחיצונית** – יש להראות כיצד בית הספר מוכן להערכה פנימית וחיצונית. עליו לוודא שיש בידו פרמטרים שאפשר לבדוק בכלי הערכה מקובלים (שאלון, תצפית וכדומה).
- **קבלה ללא מיון** – מה הם דרכי הקבלה של בית הספר? בית הספר אינו בוחר את תלמידיו ואינו ממייך. התלמיד בוחר בית ספר ולא בית הספר בוחר תלמיד.²
- **בית הספר הייחודי העל-אזורי הוא בית ספר בבחירה** – בחירה בבית הספר היא בחירה **מושכלת**. היינו, יהיו פעילויות להעברת מידע לבוחרים הפוטנציאליים על מאפייני החינוכיים של בית הספר וערכיו ועל נוהלי הרישום והקבלה. הבחירה תהיה גם **מבוקרת**. כלומר, התלמידים הלומדים בו מתקבלים בתהליך המבטיח כי לא ייווצר מצב של סגרגציה חברתית מסוג כלשהו, ויהיה שוויון בסיכוי להתקבל אליו וללמוד בו. כאשר יש **עודף של ביקוש על היצע**, על בית הספר לתת עדיפות לילדים מקבוצות של מצוקה. יש להביא תכניות ברורות לממדים אלו.
- **שקיפות מידע** – בית הספר יציג את תכניותיו להפצת הידע עליו לאוכלוסיות השונות, לאוכלוסייה הכללית ובעיקר לאוכלוסיות חלשות. הבטחה של **שקיפות במידע** על בית הספר, של יידוע הנהלים בטרם הרשמה ובמהלך הלימודים היא מרכיב חשוב מאוד בהקמה ובהתנהלות של בית הספר הייחודי העל-אזורי. בית הספר יצטרך להראות מאמץ מיוחד להגעה (reach out) לאוכלוסיות מצוקה באזור או במרחב החינוך כדי לאפשר להם בחירה מושכלת.
- **התמדה** – בית הספר אחראי לתלמידיו מרגע שבחרו בו, מכניסתם אליו ועד סיום הלימודים. בית הספר יראה תכניותיו בכיוונים אלו.
- **סמכות ואחריות** – לבית הספר סמכות ואחריות לנעשה בו. בית הספר יציג את תוכני פעולתו שיבטאו תנאי זה.

תנאים ברמת הקהילה

- **אזורי מצוקה** – בית הספר יביא נתונים על מקומו באזור בהתחשב בתנאים אלו. תינתן עדיפות להקמת בית ספר ייחודי על-אזורי באזור מצוקה, שבו ניתנת העדפה בקבלה לתלמידי האזור. בתי ספר ייחודיים על-אזוריים שאינם באזורי מצוקה ישרתו את תושבי האזור, וכמובן את הבוחרים בהם שאינם באזור הקרוב.
- **הטרונגניות אוכלוסיית התלמידים** – על בית הספר לשקף את האוכלוסייה במקום, שיקוף חברתי או לימודי. המקום הוא המרחב שממנו באים אליו תלמידים ושעליו החליטו הרשות או הרשויות. במקומות שבהם הרישום סגור ללא תכניות של בחירה, בית הספר הייחודי ישקף את אוכלוסיית האזור כולו, היינו יהיה **הטרונגני יותר** מבתי הספר האזוריים הנוטים להיות הומוגניים. במקומות שבהם מופעלת תכנית בחירה מסוג

² במקרים מיוחדים, כאשר אופי בית הספר מחייב זאת, אפשר לקיים מיון בסוג מסוים של בתי ספר, למשל בית ספר לאמניות, עם אישור של הוועדה הארצית.

כלשהו, מידת ההטרוגניות של בית הספר הייחודי תהיה דומה למידת ההטרוגניות שבבתי ספר אחרים. עם הצגת התכניות הבית ספריות יוצגו נתונים המתייחסים לכך. ייצוג האוכלוסייה יהיה על פי הפרמטרים האופייניים למקום, עולים-ותיקים, תלמידים חזקים או חלשים, מעמד סוציו-אקונומי, תלמידים עם קשיי למידה וכדומה.

- **בית ספר ייחודי ומרחבי חינוך** – בתי ספר ייחודיים אזוריים ועל-אזוריים יכולים לפעול במערכות רגילות ובמרחבי חינוך. באזור שאינו מרחב חינוך, כדי לוודא אי-סגירת בתי ספר טובים או קטנים באזור, על המקום לשקול להגביל מספר בתי ספר כאלה ביחס לגודל האוכלוסייה ולמספר בתי הספר וגודל האוכלוסייה שברשות. במרחב חינוך יוכלו לפעול בתי ספר לפי המודל שעליו הוחלט במקום. נתונים המתייחסים לנושא זה יוגשו עם הגשת תכניות בית הספר.
- **הסעות** – יש להציג את תכניות ההסעות כדי להבטיח את שוויון הסיכוי. יש לוודא אפשרויות הסעה לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים ומשכבות מצוקה. במידת הצורך על בית הספר ליצור חלופות סבירות לאוכלוסיות מצוקה.
- **נורמות מחייבות של המדינה** – תכנון הלימודים בבית הספר צריך לשקף את כפיפות בית הספר להחלטות המשרד בתכניות הלימודים (ליבה), בנורמות, במימון, במינוי כוח אדם (מנהלים, מורים) ובמבחנים המשותפים למערכת כולה.³
- **פיקוח משותף מחוזי ומגזרי** – בתי ספר ייחודיים על-אזוריים מן המגזר החרדי יוקמו ויהיו בפיקוח משותף של המגזר ושל הרשות או המחוז.
- **תמיכה קהילתית בבית הספר** – יזמה להקמת בית ספר על-אזורי יכולה לבוא מהרשויות האזוריות – רשות מקומית, מספר רשויות, מחוז – וכן מקבוצה של הורים או אנשי חינוך. כדי לבקש הקמת בית ספר ייחודי על-אזורי, נדרשת תמיכה של הרשות או הרשויות שמהן מגיעים התלמידים ושל קבוצות תושבים מהאזור בהיקף של כחמישית מאוכלוסיית המרחב הנתון.
- **מינהל תקין** – בית הספר יתחייב לקבל אישורים של בטיחות, של ביטחון ושל בינוי ושאר דרישות כמתחייב מחוקי החינוך ותקנות משרד החינוך.

³ במקרים מסוימים, כאשר אופי בית הספר מחייב הבדל (מבחנים למשל), יש לאפשר לבית הספר להסבירו ולהגיש לרשות, למחוז או לוועדה הארצית הצעה כיצד בית הספר מתכוון לשלב בין דרישות המשרד ובין התפיסות הפדגוגיות של בית הספר. ההחלטה הסופית תהיה בוועדה הארצית, לאחר קבלת חוות דעת מקצועית מתת-הוועדה, עם חוות הדעת של הרשות ושל המחוז.

הפעלת תקנון ותהליך ארצי לאישור בתי ספר ייחודיים על-אזוריים ומרחבי חינוך

עיקרי ההמלצה

התקנון והתהליך יהיו אחידים למרחבי החינוך ולכל בתי הספר הייחודיים העל-אזוריים במערכת, יסודיים ועל-יסודיים. הרשות והמחוז יחליטו, בכל מקרה ולגופו של עניין, על יכולת בית הספר להיות ייחודי מכל סוג שהוא, לפי התנאים שהומלצו בזאת. המערך יופעל כך שיאפשר להביא לידי ביטוי את הצרכים הייחודיים של בתי ספר שונים ועל פי אופיין של רשתות, היכן שמתבקש. בתקנון ובתהליך נהלים וכללים רלוונטיים להקמה ולהפעלה שוטפת, וכן לפיתוח ביתספרי בכפוף למדיניות המשרד ונהליו.

במסגרת זו תתקיים גם ההמלצה הזאת:

הקמת ועדה ארצית לייחודיים על-אזוריים ולמרחבי חינוך

את התקנון ואת תהליך הקבלה תפעיל ועדה ארצית לייחודיים על-אזוריים ולמרחבי חינוך בראשות יושב ראש המזכירות הפדגוגית. הוועדה תהיה כפופה במישרין למנכ"ל המשרד ותפעיל את התקנון ואת תהליך האישור תוך הלימה ובתיאום עם הרשויות ועם המחוז הרלוונטיים. אפשר לראות בהצעה זו הצעה להרחבת הוועדה של בתי הספר העל-אזוריים. ההבדל הוא שהוועדה הארצית כוללת את הטיפול בכל מערכת בתי הספר הייחודיים העל-אזוריים, את הליווי, את הבקרה ואת מתן הייעוץ וההדרכה, ואילו ועדת בתי הספר העל-אזוריים עוסקת רק בבתי ספר ממלכתיים, אינה עושה מעקבים ואינה נותנת ייעוץ והדרכה.

מסלול אישור ובקרה של בתי ספר ייחודיים

הנאמר להלן על בתי ספר ייחודיים על-אזוריים יכול להיכנס למסלול של פעילות מיד לאחר האישור במשרד ושיפורים שתעשה ועדת תקנון. זאת מאחר שיש בנושאים אלו כבר התנסות רבה בשטח ומאחר שההצעות מבוססות על התנסויות אלו. לעומת זאת, כל מה שנאמר על מרחבי החינוך, שהם "יצור חדש", הוא בגדר מרכיב בתקופת הניסוי, ולכן גם הנהלים יהיו חלק מהנושאים שייבדקו בתקופת הניסוי של מרחבי החינוך ובסיומה.

המסלול יופעל לכל בתי הספר הייחודיים העל-אזוריים, יסודיים ועל-יסודיים. הרשות והמחוז יחליטו, בכל מקרה ולגופו של עניין, על יכולת בית הספר להיות ייחודי, לפי התנאים שהומלצו בזאת.

אלה העקרונות המנחים העומדים בבסיס התהליך האחיד המוצע:

- אחידות והגינות בנהלים ובעקרונות הקבלה
- שקיפות ובהירות של הנהלים
- התאמה לצורכי המשרד והשטח
- אפשרויות בקרה, ערר ומשוב.

עיקרי מסלול האישור

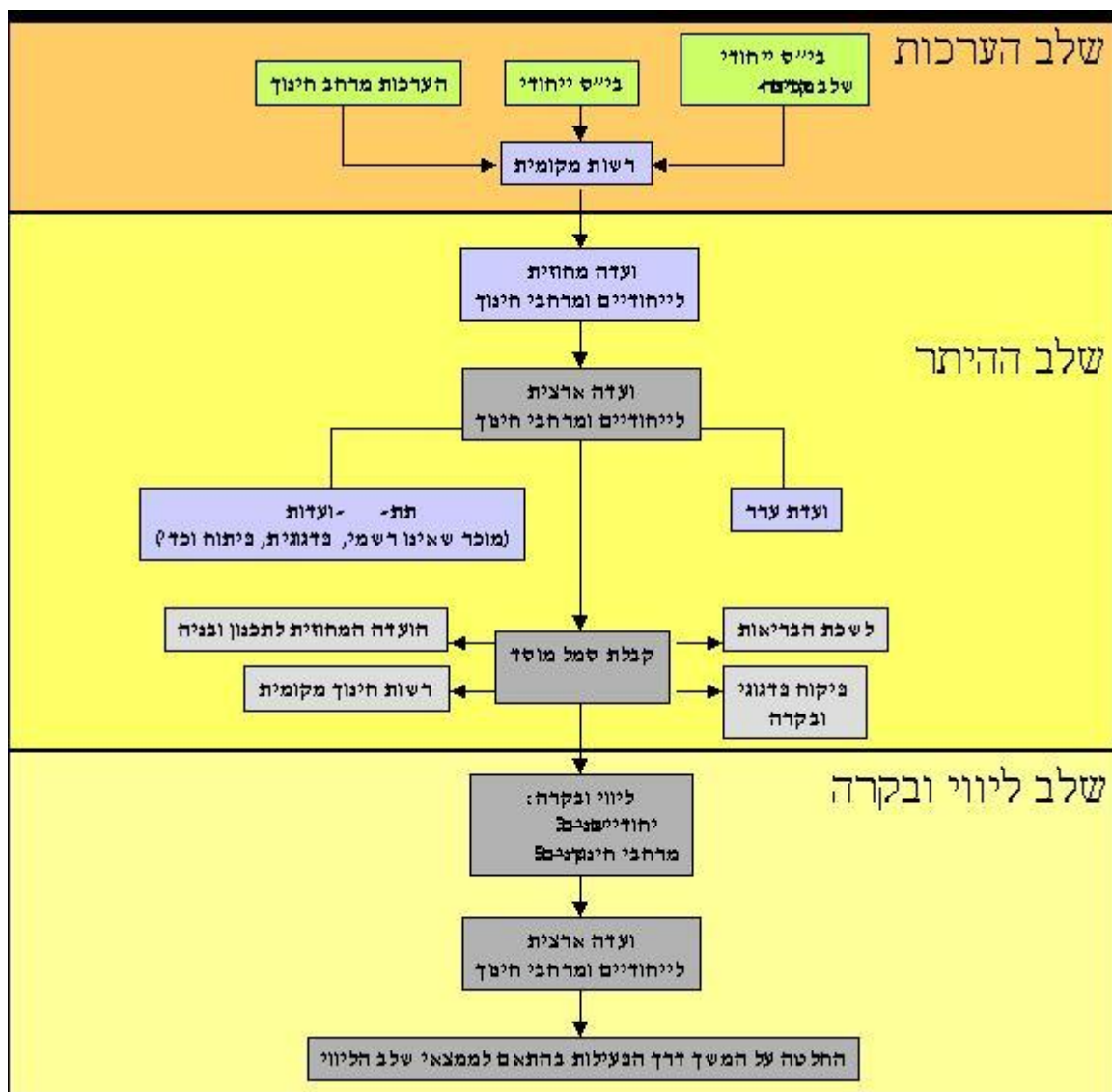
המסלול מורכב משלושה שלבים עיקריים:

	שלב	הסבר
1	היערכות	היערכות של מגישי ההצעות לקראת כניסה למסלול האישור
2	היתר	בדיקת ההצעות ברמת הרשות והמחוז וברמה הארצית (לרבות דיון)

		בתת-ועדות):
		קבלת סמל מוסד או אי-אישור ההצעה
3	ליווי ובקרה	ליווי ובקרה של פיתוח ההצעה כדי לבחון את הצלחת היזמה. משך הבדיקה הליווי - שלוש שנים לבית הספר הייחודי וחמש שנים למרחב החינוך.

מסלול האישור

הטבלה שלהלן ממחישה את מסלול האישור. לאחר הטבלה מובא פירוט הנושאים.



פירוט שלבי המסלול

1. שלב ההיערכות

- **פרסום נהלים ותקנונים (חוזר מנכ"ל)** – לפחות חצי שנה לפני מועד פגישת הוועדה הארצית לייחודיים ולמרחבי חינוך **ייצא ויופץ** חוזר מנכ"ל מטעם המשרד, בנושא של בתי ספר ייחודיים ומרחבי חינוך.
- **הכנת בקשה להערכות של אחת מההצעות**: הבדיקה הראשונית תיעשה ברשות או ברשויות. כל החומר שייאסף בבדיקה יועבר לוועדה המחוזית. בוועדת הרשות או הרשויות הבודקת יישבו מפקחים, אנשי מקצוע והורים, הכול לפי הנושא. הוועדה הרשותית תעביר חומרים על בית ספר ייחודי על-אזורי או בקשה להקים מרחב חינוכי.

הוועדה הרשותית תעביר את החומרים שהוגשו לה עם הבקשה להקמה **למחוז ולוועדה הארצית**, גם אם אינה מאשרת הקמה כזו.

- **בית ספר ייחודי על-אזורי** – בית הספר יהיה חייב לעמוד בתנאים כמפורט מעלה בתת-הפרק **שילוב מבוקר של בתי ספר ייחודיים על-אזוריים ותיקים וחדשים במערכת**. את הפנייה תוכל להגיש **רשות** או התארגנות של **תושבים**.
- **מרחב חינוך** – הגשת מרחב חינוך תחייב עמידה בתנאים כמפורט בהמלצה **הפעלת ניסויים בבניית מרחבי חינוך - מענה לקליטת בתי ספר ייחודיים באזורם, לרבות על-אזוריים**. מרחב חינוך יוקם ביזמה של רשות או של כמה רשויות, בתיאום עם המחוז.

2. שלב ההיתר

- **ועדה מחוזית לייחודיים ולמרחבי חינוך** – כל מנהל מחוז יקים ועדה קבועה לייחודיים ולמרחבי חינוך. הוועדה תתכנס בקביעות ובזמנים **ידועים מראש**, בתיאום ודי זמן מראש, לפי מועדי פגישות של הוועדה הארצית. בישיבה ישתתף מומחה בתחום שעליו מתבקש האישור. בוועדה יישב נציג הרשות או הרשויות המגישים את הבקשה ונציג ההורים אם היזמה היא של הורים.

הקבוצה היוזמת או ראש מחלקת החינוך של הרשות יציגו את רעיונותיהם בכתב ובעל פה לפני הוועדה. בעקבות פגישת הוועדה ייצא פרוטוקול חתום המנמק את החלטות הוועדה.

הוועדה המחוזית תעביר לוועדה הארצית בקשות של מרחב חינוך או של בית ספר ייחודי. הבקשה תוגש עם חוות הדעת של המחוז ועם כל החומרים שהוגשו אליה גם אם חוות הדעת שלה שלילית.

הפרוטוקול החתום והמלצות הוועדה המחוזית, לרבות החומר שהכינו המגישים, יועברו לוועדה הארצית לבתי ספר ייחודיים ולמרחבי חינוך. ההמלצות יישלחו גם למגישים, לרבות מידע על הפניית החומר לוועדה הארצית לבתי ספר ייחודיים ולמרחבי חינוך.

הוועדה הארצית לבתי ספר ייחודיים ולמרחבי חינוך – הוועדה תדון במתן אישור למרחבי חינוך ובמתן סמל מוסד לבית ספר ייחודי על-אזורי במגזרים השונים (ממלכתי, ממלכתי-דתי,

מוכר שאינו רשמי). הוועדה תתכנס במועדים קבועים בשנה. בעבודתה תתייחס הוועדה למסקנות ולהמלצות של הוועדות הקודמות, לרבות להמלצות לאי-אישור הבקשה ולעבודת ההכנה של תת-הוועדה. בוועדה יושבים בכירי המשרד הרלוונטיים, נציגי אגף שחר, נציגי מועצות מקומיות, ממומחי חינוך, אקדמיה וחברה, מורים ונציגי ציבור. יושב ראש הוועדה הוא ראש המזכירות הפדגוגית ולידו בכיר במשרד המרכז את כל פעילות בתי הספר הייחודיים והמרחבים. הוועדה תטפל במימוש התקנון ובהבניית הניסוי במרחבי חינוך, תלווה, תעקוב ותספק ייעוץ מקצועי לבתי הספר החדשים שיוקמו עד אשר ישולבו במרחבי החינוך שיוקמו. הפעילות תיעשה, לפי החלטת המשרד, באמצעות המחוז והרשות הרלוונטיים, ותעבוד בשיתוף פעולה עם צוותי ייעוץ שתמנה מנכ"לית המשרד ואשר יטפלו בהיבטים המשפטיים והכלכליים הנגזרים מהמלצות אלו.

■ תת-ועדות לוועדה ארצית לבתי ספר ייחודיים ולמרחבי חינוך – הוועדה תתחלק לתת-ועדות מקצועיות על פי צורך ונושאים לבדיקה של בתי הספר שניגשו. בעקבות קבלת החומר לידי הוועדה הארצית יפנה יושב ראש הוועדה הארצית את החומר לבדיקה של תת-ועדה או תת-ועדות מתאימות. בתת-ועדות יהיה חבר אחד מטעם הוועדה הארצית. חבריה האחרים ייקבעו מתוך המשרד לפי האופי והסוג של הפנייה. אם יהיה צורך תפנה הוועדה לאנשי מקצוע מהאקדמיה או מהשטח. תת-הוועדות יעסקו בנושאי פיתוח, פדגוגיה, מוכר שאינו רשמי ועוד.

תת-הוועדה תגיש את המלצותיה לדיון של הוועדה הארצית על נושאים כגון אלו:

- בחינה ועמידה בנהלים ובפרמטרים לפי המסלול שאליו הפונה מייעד (ייחודיים, מרחבי חינוך, בתי ספר ייחודיים במרחבי חינוך).
- מכתב התחייבות מטעם בית הספר והרשות או הרשויות לסיום קבלת אישורים עד תחילת שנת הלימודים על מבנים, על בטיחות, על חוזה שכירות ועל שאר האישורים הנדרשים על פי חוק ועל פי תקנות משרד החינוך.
- איכות ההצעה ודרכים לקדמה חסרים, אם יש.
- פוטנציאל מימוש ההצעה.
- תרומתה לקידום החינוך במחוז כמענה לצורכי חינוך.
- עמידה בעקרונות בסיסיים של מטרות החינוך הממלכתי של המשרד (אינטגרציה, תכניות לימודים, משוב ובקרה וכדומה).

המגישים יציגו לפני הוועדה בכתב ובעל פה. בכל מקרה, עם המגישים יהיה נציג בכיר של המחוז ושל הרשות (ראש הרשות או ראש מחלקת החינוך).

הוועדה תחליט על מתן או אי-מתן **סמל מוסד ועל כניסה לתקופת ליווי ובקרה של:**

- בית ספר ייחודי – עד שלוש שנים
 - מרחב חינוך – עד חמש שנים.
- בתום תקופת זמן זו ועל פי הליווי והבקרה שנעשו בתקופת הליווי, תדון הוועדה על הדריך שבה ימשיך המוסד או המרחב את פעולתו.

בעקבות פגישת הוועדה ייצא פרוטוקול חתום עם נימוקי הוועדה. ממצאי הוועדה והחלטתה יישלחו גם למגישים, לרבות מידע על אפשרויות העומדות לרשותם להמשך טיפול בנושא, לרבות פנייה לערר במשרד (בכפוף לחוק פיקוח, לנהלים ולתקנות בנדון).

- ועדת ערר – ועדת ערר תתכנס לפי צורך, על פי פניות אליה אם תהיינה, ובכפוף לנהלים הקיימים כיום בחוק (חוק פיקוח, נהלים ותקנות בנדון). בוועדה יהיו חברים גם נציגים מהמחוז ומהרשות המקומית, נוסף על נציגי המטה – זאת לפי החלטת המשרד.

3. שלב הליווי והבקרה

- הפעלת בית ספר ייחודי או מרחב חינוך – בעקבות קבלת האישור וסמל מוסד, יוכלו המגישים להמשיך לפעול.

ליווי ופיקוח יהיו מטעם הוועדה הארצית. הליווי והפיקוח ידגישו את הפיתוח והליווי המקצועי ואת ה"הבטחות" של המוסד או של המרחב כפי שהוגשו בעת קבלת האישורים. הפעילות תיעשה, לפי החלטת המשרד, באמצעות המחוז והרשות הרלוונטיים.

החלטה על המשך דרך הפעילות - על פי ממצאי שלב הליווי.

המלצות למימוש עבודת הוועדה

הוועדה התמקדה בזיהוי, באיתור ובניתוח של נקודות קושי במימוש של עבודת המשרד בתחום בתי הספר הייחודיים ומרחבי חינוך. לפיכך המליצה הוועדה על עקרונות ונהלים ועל ניסויים לשם קביעת אסטרטגיה, מדיניות ועקרונות פעולה ברורים של המשרד. תת-פרק זה מתמקד בהמלצות ליישום עבודת הוועדה – לעמוד בראש מהלך של מימוש ההמלצות בהקדם ושל העברתם לדרכי פעולה של המשרד.

- **אימוץ ההמלצות** – הגופים מקבלי החלטות במשרד ילמדו את המסמך ויאמצו את המלצותיו. זאת אפשר לעשות גם במסגרת יום עיון פנימי שבו יידונו ההמלצות וההשפעות על המשרד.
- **הכנת חוזר מנכ"ל** – יוכן ויופץ חוזר מנכ"ל, ובו החלטות והתקנונים שיגובשו.
- **מינוי צוות לניסוח אופרטיבי ולניסוח תקנות** – תמונה ועדה אשר תגבש את העקרונות ואת הנהלים למסמך אחיד וברור, והמשרד יאמצו ברמת תקנות המשרד. לדבר זה חשיבות רבה עקב ריבוי הנוסחים והתקנות, חלק מהם סותרים ולא בהירים, הקשורות לתחום. רצוי שבצוות ישתתפו נציגים מהוועדה המגישה דוח זה.
- **צוות משפטי לליבון ולניתוח של סוגיות משפטיות** – ייקבע צוות משפטי אשר ילבן ליבון שוטף סוגיות משפטיות אשר עולות מאימוץ המלצות צוות הבדיקה ואשר צוות הבדיקה לא טיפל בהן. הצוות יעביר את המלצותיו לצוות לניסוח אופרטיבי ולניסוח תקנות ולוועדה הארצית לייחודיים ולמרחבי חינוך.
- **ניסויים במרחבי חינוך** – משום חדשנות הנושא, מומלץ לעשות הפעלה ניסויית של כמה מרחבי חינוך במודלים שונים. הניסויים ילוו במחקר ובהערכה.
- **הפעלת הנוהל האחיד לקבלה ולליווי של בתי ספר ייחודיים ושל מרחבי חינוך** – הפעלה מיד של הנוהל המומלץ לבתי ספר ייחודיים שממתנינם, על ידי הוועדה הארצית לבתי ספר ייחודיים ולמרחבי חינוך.
- **מינוי ועדה ארצית לבתי ספר ייחודיים ולמרחבי חינוך** – תוקם הוועדה הארצית, והיא תופעל במסגרת אימוץ הנוהל האחיד להלן. מתפקידה יהיה גם לעקוב אחר בתי ספר אשר נתונים כבר עתה בתהליכי שיח עם המשרד באשר להיותם בתי ספר ייחודיים על-אזוריים. ועדה זו תאשר את הקמת מרחבי החינוך הניסוייים ותעסוק בניסוי ובמעקב אחריו.
- **בדיקת נושא הכיתות והשלוחות הייחודיות** – הוועדה שקלה להציע כי כאשר מתגבשות קבוצות או כיתות של לפחות כארבעים תלמידים, יהיה אפשר לאשרן כ"שלוחה", כפי שקיים היום בחלק מהמערכות, כמו תל"י ונוע"ם. מאחר שחברי הוועדה מכירים היטב את המצב בשטח ומניסיונם נושא זה בעייתי מאוד, המלצתנו לבחון נושא זה ולהחליט גם במקרים אלו על הפעלת נוהל ותקנון אחיד בכל המערכת.
- **תקופת מעבר** – כבכל מקרה שבו נוצר נוהל חדש, ובפרט בעולם החינוך שבו מעורבים ילדים והורים, יש לדאוג לבהירות של הנעשה בתקופת המעבר. כך למשל כמה בתי ספר ייחודיים על-אזוריים פועלים כיום במערכת תוך שהם נושאים ונותנים עם המשרד על בעיות שונות. מוצע כי עם אימוץ מסקנות דוח זה יוגשו בתי ספר אלו לאישור בגופים המתבקשים מדוח זה

כדי להחליט בהקדם על גורלם ולאפשר להם ולתלמידים הלומדים בהם המשך לימודים סדירים.

- מידע ברשת – מומלץ לפתוח סביבה באתר האינטרנט הרשמי של המשרד, ובו יהיה כל המידע הרלוונטי על הנהלים ועל התקנונים, רשימת העוסקים בתחום, לוחות זמנים של הוועדות וכדומה. האתר יעודכן מדי פעם לפי צורך, באחריות הוועדה הארצית.
- רשת לבתי ספר ייחודיים ולמרחבי חינוך – מומלץ ליצור מסגרות למפגשים ולשיח בין בתי הספר הייחודיים כדי להחליף מידע ורעיונות ולחלוק בעיות ומסרים מהמערכת ברמה ארצית. כמו כן, מומלץ לקיים מסגרת דומה בתוך המרחבים החינוכיים או הרשויות, בינם לבין בתי ספר אחרים, גם זאת להעברת מידע ורעיונות. באשר למרחבי חינוך שבהם יופעלו הניסויים, מודגש בזאת הצורך להפעילם כרשת ניסויית ללמידה משותפת, אשר תהווה אף היא ניסוי שיתופי בפני עצמו.
- מאגר נתונים – מומלץ להקים במשרד מאגר נתונים על: 1. מקום, היקף, סוג ומצב של בתי הספר הייחודיים למיניהם במערכת הרשמית ובמוכר שאינו רשמי; 2. מרחבי חינוך קיימים, מתוכננים וכדומה.
- מעקב ומחקר – עקב החדשנות והשינוי שיידרשו בגלל השינוי בדרכי עבודת המשרד, מומלץ בזאת ללוותה במחקר, בסקרים ובלמידה של התהליכים בבתי הספר ובמרחבי החינוך.

רשימת ביבליוגרפיה

- אורלב ז' (1992), "לקראת מדיניות של בחירה בחינוך (מתוך דברים שנישאו ביום עיון כפתיחה לדיון בנושא הבחירה בחינוך)", **במה דברים אמורים?** ביטאון בנושאי חינוך, המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך והתרבות.
- בן-אליא נ' (2000), **אזרוח החינוך בישראל: דה-רגולציה, דמוקרטיזציה ואחריות מוגברת**, מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות, ירושלים.
- בינימיני ק', טטר מ' (1992), **יוקרה, הערכה ובחירה של בית-ספר מנקודת מבטם של ההורים**, האוניברסיטה העברית בירושלים, המכון לחקר טיפוח החינוך.
- גולדברגר ד' (1995), **המערה המודרנית – מחברה ריכוזית לקהילה דיגיטלית**, החברה למתנ"סים, מרכזים קהילתיים בישראל בע"מ.
- גולדרינג א' (1992), "תוכניות לחינוך לבחירה של הורים בבתי הספר" בתוך: ד' ענבר ודנילוב י' (עורך) **בחירה בחינוך בישראל: מושגים, גישות ועמדות**, האוניברסיטה העברית, בית ספר לחינוך, ירושלים.
- דינצמן א' (1990), **בתי ספר ייחודיים – מנגנון לשיצור חברתי?** עבודת גמר לקראת התואר מוסמך למדעי הרוח והחברה, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- הורוביץ ת' (1994), "בחירת בית-ספר בידי הורים כמנוף לשינוי חברתי וערכי: חקירה אתנוגרפית בשני בתי ספר ייחודיים בעלי גוון ערכי בירושלים", **מגמות** ל"ו, 2-3.
- היימן פ', שביט ר', שפירא ר' (1995), "אוטונומיה ובחירה מבוקרת בחינוך- המקרה הישראלי: מודל מערכתי של העצמת בית-ספר וקהילותיהם" בתוך: חן ד' (עורך), **החינוך לקראת המאה העשרים ואחת – יובל העשרים של בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב**, רמות, עמ' 155-185.
- היימן פ' ושפירא ר', "בחירת הורים בבתי ספר אוטונומים כאסטרטגיה להבניה מחדש של מערכות חינוך המקרה של תל אביב ולקחיו", אוגוסט 2001, טיוטא לא לפרסום (המאמר יפורסם בספר **מדיניות החינוך בישראל בשנות ה-2000** בעריכת דרור י', נבו ד', שפירא ר').
- היימן פ' (2001), **הדינמיקה של בחירת בית ספר על-יד הורים ותלמידים**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת תל אביב.
- וולנסקי ע' (1994), "אינדיווידואליזם, קולוקטיביזם וכוחות שוק בחינוך: האם המחיר החברתי הכרחי", **מגמות** ל"ו, 2-3, עמ' 238-252.
- וולנסקי, יפן - **המאפיינים של מערכת החינוך החותרת למצוינות אקדמית ורמת הישגים גבוהים**. ועדת קשתי (1991), **דוח הוועדה הציבורית לבדיקת מעמדה של מסגרות החינוך העל-אזוריות**.
- חושן מ', שלהב י', וקאופר ל' (1994), "גיאוגרפיה של בתי-ספר: משמעויות מרחביות של בחירה בחינוך", **מגמות** ל"ו, 2-3, עמ' 220-237.
- כנעני ש' (1999), **הפריסה המרחבית של מערכת החינוך הממלכתית והממלכתית-דתית בירושלים: ניתוח התוצאה הגיאוגרפית של בחירת בית-הספר על-ידי ההורים**, חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- קשתי י', שלסקי ש', אלרועי א' (2001), **בחינה רטרוספקטיבית של דו"ח הוועדה הציבורית לבתי ספר על-אזוריים ("ועדת קשתי")** (1991), נייר עמדה מוגש למזכירות הפדגוגית, משרד החינוך והתרבות.

שהם-מרקו ה' (1996), **מאפיינים אישיים, קהילתיים ומוסדיים ודפוסי בחירה של הורים בבתי-ספר על-יסודיים**, עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך במדעי החברה, החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת תל אביב.

שושני ש' ועוד (דצמבר 2000), **מאזן החוסן והבטחון הלאומי של ישראל**, כנס הרצליה: מאזן החוסן והבטחון הלאומי של ישראל, צוות החינוך.

שלהב י', קאופר ל' (1997), **מאזור רישום למרחב הזנה – תמורות בגאוגרפיה של בית-ספר**, מכון ירושלים לחקר ישראל, ירושלים.

שפירא ר' (1988), **ייחודיות חינוכית-חברתית** (בתי ספר ייחודיים – רקע, התפתחות ובעיות), תכנון מדיניות חינוך, ניירות עמדה והחלטות ועדת הקבע של המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך והתרבות.

שפירא ר', גולדרינג א' (1990), **מעורבות הורים בבתי ספר ייחודיים**, המרכז לפתוח על-שם פנחס ספיר, אוניברסיטת תל אביב.

Archbald, D.A. (1988), *Magnet schools, voluntary desegregation and public choice theory: Limits and possibilities in a big city school system*, Unpublished doctoral dissertation, School of Education, University of Wisconsin, Madison.

Cookson, P.W. (1994), *School Choice – The Struggle for the soul of American Education*, New Haven and London: Yale University Press.

Corwin, R. G., & Flaherty, J.F. (Eds) (1995), *Freedom and Innovation In California's Charter schools*, San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development, Los Alamitos: South West Regional Laboratory (ED 391 231).

Dittmar, B,C. Torres, R., & Weiser, E. (1995), *Charter Schools: An experiment in School Reform*, Aspira issue Brief. Washington, DC: Aspira (ED 388 749).

Driscoll, M.E. (1995), "Thinking like a Fish: The Implications of the Image of School Community for Connections between Parents and Schools" in Cookson P., Jr. & Schneider, B. (Eds), *Transforming schools* (pp. 209-236). New York: Garland.

Elmore, R.F. Fuller, B., and (1996), "Empirical Research on Educational Choice; What are the implications for Policy-Makers?" in . In B. Fuller, R.F. Elmore and G. Orfield (Eds.), *Who chooses? Who loses? Culture, institutions and the unequal effects of school choice* (pp.187 - 201). New York: Teachers College Press.

- Fuller, B., Elmore, R.F. and Orfield, G. (1996), "Policy Making in the Dark – Illuminating the School Choice Debate". in B. Fuller, R.F. Elmore and G. Orfield (Eds.), *Ibid* (pp. 1-24).
- Gamoran, A. (1996), *Student Achievement in Public Magnet, Public Comprehensive, and Private City High Schools*, *Educational Evaluation and Policy Analysis* 18(1), 1-18.
- Goldring, E. (1991), "Parent's Motives for Choosing a Privatized Public School System: an Israeli Example", *Educational Policy* 5(4): 412-426.
- Hirsch, D. (Ed.). (1994), *School: A matter of choice*. Centre for Educational Research and Innovation, OECD, Paris, France.
- Maddaus, J. (1990), "Parental choice of school: What parents think and do". in C.B. Cazden (Ed.), *Review of Research in Education* 16, Washington D.C: AERA.
- Manno, B. V. Finn, C. F. Bierlien, L.A. and Vanourek, G. (1998), *Charter School: Accomplishments and dilemmas*, Teachers College Record.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (1995), *Decision Making in 14 OECD Education Systems*, Paris: Center for Educational Research and Innovation.
- Peterson, P.E. and B.C. Hassel (Eds.) (1998), *Learning from School Choice* Washington, D. C.: Brookings Institution Press.
- Rosenblum, B. (1998), *Innovation and Massachusetts charter Schools*. Boston: Massachusetts Department of Education.
- Rossell, C. H. (1990), *The carrot or the stick for school desegregation policy: Magnet Schools or forced busing*. Philadelphia: Temple University Press.
- Schwartz, W. (1996), *How well are charter schools serving Urban and Minority students?* ED 410322.
- Shapira, R., Haymann, F. (1991), "Solving educational dilemmas by parental choice: The case of Israel", *International Journal of Educational Research*, Vol 15.

Smerkar C. and Goldring, E. (1999), *School choice in urban America – Magnet schools and the pursuit of equity*. New York: Teachers College Press.

The Center for Education Reform *1998-1999 National Charter School Directory*, Washington D. C.

Vanourek, G, Manno, B.V., Finn, C. E. Bierlien, A.L. (1997). *The educational impact of charter Schools*, Washington, D. C.: A Hudson Institute Project, charter School in Action, Part 5.

Yu, C. M. and Taylor W. L. (1997), *Difficult choices: Do magnets schools serve children in need?* Washington, D. C.: Citizens' Commission on Civil Rights.

נספחים

1. נהלים ותקנונים בנושא ייחודיות בית ספרית שהמשרד פועל על פיהם כיום

- האגף הבכיר לחינוך המוכר שאינו רשמי – נתונים לצוות הבדיקה של בתי ספר ייחודיים
- בתי ספר על-אזוריים – נוהל לאישור בתי ספר על-אזוריים (טיוטה)
- בתי ספר לניהול עצמי – שלבי הצטרפות ל"ניהול עצמי" (טיוטה)
- בתי ספר ניסויים – חוזר מנכ"ל, נובמבר 2001 – מוסדות חינוך ניסויים – גני ילדים ובתי ספר
- בתי ספר קהילתיים – נוהל הצטרפות למינהל בתי הספר הקהילתיים (יימסר בזמן אחר)
- תל"י – חוזר מנכ"ל, עקרונות
- נוע"ם – אמנה

2. בתי הספר שמהם הגיעו חומרים

- אשקלון
- בית הספר הוד השרון
- בית הספר הדמוקרטי בקריית אונו
- בית הספר הדמוקרטי בכפר סבא
- בית הספר אלומות
- בית הספר הדמוקרטי בערד
- בית הספר הדמוקרטי במודיעין

3. מכתבים ומסמכי מדיניות

- קשתי י', שלסקי ש' ואלרואי א', בחינה רטרוספקטיבית של דו"ח הוועדה הציבורית לבתי ספר על-אזוריים, מאי 2001
- שושני ש', תרומת מערכת החינוך לחוסנה ולבטחונה של מדינת ישראל
- שפירא ר', היימן פ', בחירת הורים בבתי"ס אוטונומיים כאסטרטגיה להבניה מחדש של מערכת חינוך
- חוזר מנכ"ל בנושא רישום תלמידים
- בחירה בחינוך בבתי ספר על-אזוריים וחינוך ביתי – מסמך שהועבר מלשכת המנכ"לית
- הקשר בין בתי ספר לקהילה - מסמך שהועבר מהגב' מזל כספי
- מכתב למנכ"לית מבית ספר כנף ותשובתה של הגב' רונית תירוש
- חומר בנושא ביה"ס הדמוקרטי ממר יעקב הכט

4. מרחבי חינוך – מכתבים והצעות

- המכללה האקדמית יהודה ושומרון - אריאל
- מועצה אזורית מטה אשר
- מצפה רמון
- מועצה אזורית משגב
- יבנה
- לוד
- מודיעין
- מינוי הוועדה של ירושלים

5. דוגמאות למסמכי הוועדה

- תכנית עבודה של הוועדה (ספטמבר 2001)
- מפגשי צוות הוועדה
- מכתב המנכ"לית למידע על בתי ספר ייחודיים ועל מרחבי חינוך במחוזות
- פרוטוקולים של ישיבות הוועדה (אפשר להשיג בלשכת גף הניסויים)
- מצגת של ד"ר שי כנעני – כפי שהועבר לחברי הוועדה ותגובתה של פרופ' שפירא
- פתיחת בתי ספר חדשים – מתוך ישיבת הוועדה מיום 25 באוקטובר 2001 – הציג: ד"ר כנעני
- בקשה תקציבית לוועדה – מסמך שהועבר למנכ"לית
- מכתב לגב' לבנה אברמוביץ' לבקשת חומרים
- מכתב לד"ר שי כנעני לבקשת אינפורמציה
- מכתב למנהלי המחוזות לבקשת חומרים
- הסתייגויות חברי הוועדה – ד"ר כנעני ותגובתה של פרופ' שפירא
- ד"ר עמי וולנסקי ותגובתה של פרופ' שפירא

7. חוברות וספרים רלוונטיים

- קריטריונים חדשים לבחירת היישובים הנכללים בתכנית שח"ר והקצאת המשאבים ביניהם - חומר שהעביר ד"ר אבי לוי
- שלהב, קאופר מאזור רישום למרחב הזנה
- דוח ביניים של הוועדה להקמת תאגיד "מחוז חינוך מקומי" – חומר שהעביר ד"ר עמי וולנסקי

8. נתונים

- חומרים בנושא החינוך המוכר שאינו רשמי שהעבירה הגב' לבנה אברמוביץ'
- מסמכים מבתי הספר הדמוקרטיים

מפגשי צוות הבדיקה*

משתתפים	נושא
<p>אהרלה כהן – שדרות גבי מזל כספי משה צימרמן – מודיעין טלי, נציגת עמותת הורים – שהם מנהלת בית הספר הייחודי - אשקלון מיכל, מנהלת בית הספר - ערד עמותת הורים – קריית אונו פורום מנהלים בית הספר הדמוקרטי ואבי מרום יעקב הכט, נציג בתי הספר הדמוקרטיים אריק, מנהל בית ספר תפן גלעד גולדשמיט, מנהל הרדוף ענת ליבוביץ', מנהלת תיכון חדש - רמת גן סיור ופגישה – מעלה צביה נציג עמותת הורים מהיישוב מיתר דרור אלוני שרה כוך, מנהלת בית ספר טבע וסביבה נוגה שגב, מנהלת מחלקת חינוך - מודיעין</p>	<p>מנהלים, נציגי הורים ובעלי תפקידים שונים במסגרת הקמת בית ספר ייחודי כל אחד לחוד, רובם לאחר פניות בכתב למנכ"לית שהועברו לטיפול - חלק מהם הציגו את הנושאים לפני חברי הוועדה</p>
<p>אברהם רוזנקיאר – מועצה אזורית מטה אשר ישראלה – מועצה אזורית משגב כנס מנהלי מחלקות חינוך מועצות מקומיות מכון צמרת, ימי עיון ארציים – הרצאה ודיון מנהלת מחלקת חינוך אשדוד דודיק טוקר, מנהל המנהל לחינוך התיישבותי אורלי פרומן, מנהלת מחוז תל אביב דפנה לב, מנהלת מחוז מרכז עמירה חיים, מנהלת מחוז דרום פרופ' צילה סינאווני שטרן ד"ר רבקה גלובמן מנהל מחלקת חינוך טבריה מנהל מחלקת חינוך - מצפה רמון</p>	<p>מרחבי חינוך</p>
<p>מכון מופ"ת</p>	<p>הכשרות</p>
<p>איתן פלדי פרופ' יעקב כץ ופרופ' רינה שפירא ד"ר עמי וולנסקי ופרופ' רינה שפירא ד"ר אליעזר מרכוס פרופ' ויקטור לביא, מאיר קראוס, פרופ' רינה שפירא ד"ר שושני, פרופ' רינה שפירא ד"ר דן גיבתון, פרופ' רינה שפירא שפירא – מודיעין</p>	<p>מרחבי חינוך ובתי ספר ייחודיים</p>

<p>הרב שמעון אדלר ושפירא אורית עובדיה, אגף אמח"י רבקה קרן, אגף אמח"י ד"ר נילי בירן (ניהול עצמי) גב' ננולי, חשבות המשרד יהודית דנילוב, פרופ' שפירא – על-אזורי ד"ר ירדנה הר פז, פרופ' רינה שפירא אבי, בתי ספר תל"י לבנה אברמוביץ ופרופ' רינה שפירא</p>	<p>לימוד הנהלים הקיימים עד היום</p>
--	-------------------------------------

* הערה – בלוח רשומים המפגשים העיקריים בלבד.