ד"ר צפורה אשרת

הכנסת שינויים למערכת החינוך - פתולוגיה של מקרה

המרכיב הבסיסי עליו מושתתת כל התרחשות חינוכית הוא הלמידה, המוגדרת כתהליך של שינוי. למרות שהשינוי הוא אבן היסוד של המערכת החינוכית, הרי שהניסיון להכניס שינוי לתוך מערכת החינוך עצמה הוא קשה, ועומד מול תהליכי התנגדות ובלימה עקשניים ביותר.
חלקו הראשון של המאמר ינסה לבדוק מספר היבטים של תהליך הכנסת שינויים למערכת החינוך, ובעיקר יעמוד על מספר גורמים הבולמים את התהליך.
חלקו השני ינתח אירוע בדבר הכנסת שינויים, לאור התהליכים אשר צוינו בחלק הראשון.

אנו חיים בעולם הולך ומשתנה, השינוי הוא חלק אינטגראלי מחיינו. עם זאת, אנו מוצאים שבני אדם מוכנים לקבל בקלות יחסית שינויים טכנולוגיים, ונוטים להתנגד נמרצות לשינויים, המגעים ליחסיהם הבינאישיים ועבודתם. (בן יוסף 1977).
אירגונים, מפעלים ומוסדות מתקיימים אף הם במציאות משתנה. בין השאר משתנות המציאות הטכנולוגית, הפוליטית, והחברתית בה מתקיים הארגון.
כל אירגון, הרוצה להתקיים, חייב להסתגל לתנאים המשתנים. יתרה מזאת, עליו לצפות מראש שינויים העשויים להתקיים בסביבת הארגון, לשנות, להתאים ולכוון את מדיניותו ומבנהו בהתאם. גם מערכות חינוכיות נמצאות בתהליך מתמיד של שינויים. שינויים אירגוניים, קוריקולאריים, חברתיים ורעיוניים.
יש והשינויים נובעים לפעמים מתוך המערכת החינוכית עצמה, ולפעמים מגורמים חיצוניים למערכת, בעיקר מגורמים ציבוריים וממשלתיים המשתדלים להשפיע עליה. מציאות חברתית משתנה מכתיבה שינויים לתת מערכות חברתיות, אשר נועדו לשרת את קיום החברה ולאפשר את התקדמותה.
הספרות הסוציולוגית-אירגונית (MEYER & ROWAN ,1977 HANNON & FREEMAN 1977) הכירה בעובדה שאירגונים נוטים להשתנות ולהידמות לסביבה הכללית בה הם מתקיימים, כך גם במערכת החינוך בישראל קשורים שינויים אירגוניים של בית הספר במדיניות משרד החינוך.
תהליכי שינוי מקומיים, אירגוניים או תוכניים, אשר חלו במערכת החינוך לא היו יכולים להתקיים ולהתרחש ללא תנאי רקע מקדימים במערכת החברתית הכללית. לדוגמא: התכנית לשילובו של הילד החריג בכיתה הרגילה לא היתה מתאפשרת לפני עשרים שנה; ואילו כיום,

---

תארנים: *הכנסת שנויים; מערכת חינוך; מנהל; התנגדות לשנוי.*

לנוכח הדגשתן של גישות ליברליות בחברה הישראלית באשר ללגיטימציה להיות שונה, נוצרו התנאים גם במערכת החינוך לשילובו של הילד החריג בכיתה הרגילה.
DIMAGGIO (1983), MEYER (1977) מניחים, שאירגון בודד לא יכול להשתנות ללא שינוי היקפי בסביבה המערכתית. כל שינוי בחלק אחד של המערכת, יחייב שינויים גם בחלקים אחרים. מכאן, יש לראות את השינויים בפרספקטיבה של המערכת כולה. נדירים הם השינויים הנוגעים בפרטים בלבד.
לפיכך, הכנסתו של שינוי במערכת, המתואר להלן, איננו שינוי שולי, מקומי, בלתי-חשוב, נהפוך הוא, השינוי שהתרחש בישוב אחד, במוסר אחד, לא היה יכול להתרחש לולא החברה בה התרחש השינוי היתה בשלה לכך, ולולא מערכת החינוך היתה משרת שדרים גלויים וסמויים בדבר הצורך לקבל לתוכה שינויים העשויים להפרות את המערכת.
אולם, לאחר הכנסתו של שינוי אין תת המערכות יכולות להישאר סטטיות. השינוי יוצר דינמיקה בתפיסות החינוכיות, האירגוניות והאידיאולוגיות.
אירגון או מוסד אינם פועלים בחלל ריק. הללו חייבים להכיר בעובדה, כי קיימת תלות מתמדת בתהליכי ההיזון החוזר בין הסביבה לאירגון. האירגון תלוי בזרימת תשומות מן הסביבה. זרימת משאבים ותפוקות מן הסביבה אל האירגון איננו תהליך קבוע ובלתי הפיך. תשומות אלה עשויות להיות שונות - חומריות, אנושיות או רוחניות (תוכנית לימודים, ספרים, מידע, תלמידים).
הסביבה מעצבת את התשומות הללו או מכינה אותן, עד אשר הן נקלטות במוסד. מערכת אשר איננה מוכנה לקלוט לתוכה תשומות מבחוץ לא תוכל להמשיך ולשרת את החברה בה היא פועלת. מאידך, אומר חוק אוניברסלי, בכל האירגונים קיים תהליך של התנוונות והתפוררות עד שהם מתכלים; תהליך זה נקרא אנטרופיה. כדי לבלום במידה זו או אחרת את תהליך האנטרופיה, יש לשמור על היזון חוזר בין הארגון לבין המערכת הכללית.
גם בבתי-ספר חלים שינויים, מטרותיהם משתנות בהתאם לשינויים החלים בחברה הרחבה. כל מערכת תלויה בסביבה. השינויים המתמידים בסביבה מחייבים שינויים מתמידים בבתי הספר, מסתבר אפוא שהסביבה החיצונית רבת ההשפעה היא סוכן השינוי האמיתי. ארגונים, כמו גם בתי ספר, אינם משתנים עד שהם מוכרחים להשתנות.

ניתן לזהות מספר גורמים המאיצים שינוי:

1. גורמים פנימיים:
תיפעול לקוי בתוך המערכת כגון: המטרות שבית ספר הציב לעצמו לא הושגו, האוירה הפנימית עכורה והמורל ירוד (אבי-יצחק ורביד, 1985), מערכת העומדת בפני כליה (כפיר, 1970)

2. גורמים חיצוניים:
שינויים דמוגרפיים, לחץ תחוקתי, שינויי ערכים בחברה, שינוי במדיניותו של משרד החינוך, לחצים של הורים ליתר מעורבות במתרחש בבית-הספר (פרידמן, בנדס 1990).

התנגדות לשינויים

בני-אדם נוטים להתנגד לשינויים. לעתים ההתנגדות מופיעה לא רק כאשר השינוי עלול להרע את תנאיהם, אלא גם כאשר יש בו כדי לשפר את מצבם.

בן יוסף (1977) טוען, שההתנגדות לשינויים מתעוררת לא רק כאשר קיים איום לתוצאות ממשיות, דהיינו, המתנגד עשוי להתבצר בעמדות של הגנה גם במקרים שדברים לא השתנו, הואיל והוא חושב שהשתנו או שהם עלולים להשתנות.

גורמים במערכת החינוך העשויים ליצור התנגדות להפעלת שינויים:

1. גורמים כלכליים.

מערכת החינוך פועלת לעתים קרובות כמערכת כלכלית. שינויים אירגוניים או חינוכיים, העלולים לגרום לצמצום של מספר התלמידים, יוצרים התנגדות לשינוי גם אם השינוי עצמו הוא חיובי או מקדם את המערכת.

2. גורמים ארגוניים.

שינוי במבנה האירגון ובשיטות עבודה עלולים לערער את מעמדם של העובדים, ובעיקר את מדרג הסמכויות הפורמליות והבלתי פורמליות, שהתפתחו לאורך שנים. ברור אם כן, שאנשים העומדים בראש אירגון יגיבו בהתנגדות להכנסת שינויים.

3. גורמים חברתיים.

אנשים מתנגדים לכל שינוי שיש בו איום על מעמדם החברתי, אשר נרכש במאמצים רבים. רוב השינויים, גם אם אינם קשורים בשינויים פיזיים, יש בהם כדי להפר יחסים בינאישיים ולעורר מעורבות רגשית, אשר עלולה ליצור לחץ להתנגדות.

4. גורמים פסיכולוגיים.

התנגדות לשינוי מתעוררת בשל התחושה שהשינוי עלול להזיק חומרית או פסיכולוגית וחברתית. לדעת בן יוסף (1977) יש לשינוי תכונה מידבקת. מערכות אחרות נדבקות בחוסר היציבות שהשינוי מעורר. שינוי מעורר אי-שקט ומיפר איזון. קונפליקטים פנים-ארגוניים ומתחים רדומים עלולים להתעורר.

שינוי שהחל בתחום צר ומוגדר, עלול להתפתח לדרישות לשינויים מפליגים, המערערות את המערכת כולה, ויוצרות תחושה של חוסר איזון וחוסר שליטה על המערכת.

5. גורמים של אי ודאות.

דרך חדשה נראית לאדם מאיימת. החשש מפני הנעלם ומהערך ידע יוצר התנגדות. ואילו המצב הנוכחי, המוכר לאדם, מעניק מימד של ביטחון.

מסלו (1956) מציין ששינויים מערערים את תחושת הביטחון. כשאין לאדם מידע מספק על המצב

החדש, נוצר מצב בלתי ברור וכואב המעורר תחושות של חרדה מפני אובדן.
אי-הוודאות מפחידה את האדם. יש אמנם אנשים הנוטים להמר, אך האדם המצוי מהסס לפגוש את הבלתי-ידוע. אי הוודאות יוצרת אצלו התנגדות. קיימת אי וודאות נוספת, אי וודאות הנובעת מן הפחד מפני תגובה שתתבקש להופעת המצב החדש.
SCHON (1971) טוען שלהשתנות פירושו להימצא במצבים של חוסר ביטחון עצמי ומקצועי, המביאים את האדם לתסכול וחרדה. מאידך, מצב של שינוי מהווה גם אתגר העשוי להשתלם ולהביא לתחושת שליטה, סיפוק ושביעות רצון.

6. גורמים אידיאולוגיים.

גורמים אידיאולוגיים הן העמדות החינוכיות, האישיות, מערכת העקרונות המייצגת השקפת עולם אישית, פוליטית וחברתית. מדיניות בית-הספר משקפת את האני מאמין האישי או הבית ספרי ברמות השונות.
ישנם בתי-ספר אשר התפתחו סביב אידיאולוגיה אשר ענתה על צרכים בתקופה מסוימת. שינויים במישורים הפוליטי, החברתי, והחינוכי, אשר מתרחשים במערכת הכללית, משנים תפיסות של חלק מהפרטים השייכים לארגון.
אנשים אשר הזדהו עם האידיאולוגיה בתקופה מסוימת עוברים תהליכי שינוי וחשיבה מחדש.
כאשר אירגון אינו ער לתהליכי השינוי ואיננו מנהל דו-שיח רצוף עם הסביבה ממנה הוא ניזון, תוך תהליכי התאמה והטמעה כחלק מהבנייה האידיאולוגית של עצמו, הוא נוטה ליצור מערכות של בלימה והתנגדות לכל שינוי באשר הוא.

מחסומי שינוי במערכת החינוך.

קיימת הסכמה בקרב אנשי חינוך בדבר חיוניותן של תמורות ברבדים שונים של מערכת החינוך, אולם החדרת שינויים נתפסת בספרות המקצועית כמשימה קשה, בעיקר בגלל אופיה השמרני של הפרופסיה. החדרת שינויים לבתי ספר רתיים היא קשה שבעתיים בגלל תפיסת עולם שמרנית המאפיינת את רב הציבור הדתי. צירוף של השפעות פרופסיונאליות שמרניות לאידאולוגיות שמרניות מגביר את הנוקשות
החשיבתית ואת ההתנגדות להכנסת שינויים. התוצאה היא שמרנות מערכתית.
פור וגורדון (1982) מגדירים מערכת שמרנית כמערכת אשר איננה משתנה במשך זמן, או מערכת אשר מגלה חוסר סובלנות לגיוון ולשונות בתוך בתי-ספר ובין בתי ספר שונים.
פוקס וליזרוביץ (1991) מציינות, שהכנסתם של שינויים למערכת מוטלת בד"כ על מנהל בית-הספר. שינויים בתוך בית הספר לא יוכלו להתרחש ללא שיתוף פעולה, תמיכה, והכוונה של המנהל.
NICHOLSON (1982) קובע כי שינויים עוברים בריפוזיה מלמעלה למטה דרך רמות הארגון, וכי המנהל נמצא בעמדת מפתח לחסום או לקדם שינוי.
בהסתמך על מחקרים אשר נעשו בתחום זה, ניתן לקבוע כי המחסום העיקרי לכל שינוי במערכת הבית ספרית הוא מנהל בית הספר, אם כי הוא איננו היחיד.
גורמים הנזכרים בספרות המקצועית העלולים להוות מחסומים טבעיים להפעלת שינויים בבית הספר הם:

1. מנהל בית הספר.
2. סגל ההוראה.
3. הורים.

המקרה אשר יתואר בהמשך מוסיף לרשימה זו מספר מחסומים נוספים, אשר הספרות המקצועית איננה מציינת אותם:

1. הפיקוח המחוזי
2. הראשות המקומית
3. המימסד הפוליטי המיוצג על ידי מפלגה הקרובה מבחינה אידאולוגית.

במאמר זה נדון במנהל בית הספר כבולם העיקרי לשינויים, וזאת בשל הרלבנטיות של תפקיד זה לניתוח המקרה בהמשך המאמר.

מנהל בית הספר כבולם שינויים.

מנהל בית ספר הוא אדם שנבחר לתפקידו, בדרך כלל, הודות למאפייני התנהגות ותכונות המעידים על יכולת הנהגה, ארגון ויוזמה.

ZALEZNIK (1977) טוען שיש להבחין בין שתי דמויות: בין דמות "המנהל" לבין דמות "המנהיג". שניים אלה שונים זה מזה באופן מהותי - שונות העשויה לבוא לידי ביטוי בתפקוד.

"המנהלים" תופסים את עבודתם כמכוונת להפעלה שוטפת של האירגון, תוך מניעה וצמצום של מתחים ומחלוקות.

"מנהיגים", לעומת זאת, פועלים ליצירת גישות חדשות לבעיות קיימות, וליצירת אופציות חדשות, על ידי כך הם מקדמים את הארגון. KOTTER (1990) תמים דעות עם ZALEZNIK. לדבריו המנהל תורם ליצירת סדר ויציבות בכך שהוא מדגיש את התיכנון, התיקצוב, ההפעלה והבקרה, ואילו המנהיג מבסס את הארגון על ידי גיבוש חזון עתידי, על-ידי עיצוב והבהרה של מה שנחוץ להיות, בניגוד למה שקיים בפועל.

GARDNER (1990) טוען אף הוא, כי המנהיג, בניגוד למנהל, חושב לטווח ארוך, במונחים של התחדשות, ובוחן תהליכים מחדש כדי להתאים את הארגון ללחצים ולשינויים חיצוניים. הוא תופס את הארגון ומשימותיו במרחב מציאות מקיף ומגוון, הכולל את החברה הרחבה על ארגוניה.

התפיסה הכללית היא, איפוא, כי ההבחנה בין "ניהול" ו"מנהיגות" היא למעשה הבחנה בין פעילות מכוונת להפעלה שוטפת של הארגון לבין פעילות המכוונת לחדשנות.

פרידמן (1992) משתמש במושג "מנהיגות המרה". הכוונה לדמות אשר מגלה רגישות למתרחש סביבה, מאבחנת מצב של אי-הלימה בין המתרחש בבית הספר לבין הסביבה החיצונית, ופועלת על מנת ליצור איזון בין שתי הסביבות, וזאת בניגוד "למנהיגות שגרה" המתאימה בעיקר לתנאי יציבות, בתקופה בה לא חלים שינויים ניכרים בטכנולוגיה, בתעשיה, במינהל ובחברה.

מכאן מסתבר, שבתי ספר אשר בראשם יעמדו "מנהלים" יהיו בתי-ספר שמרניים ובלתי משתנים, בעוד שבתי-ספר שבראשם יעמדו אנשים בעלי תכונות "מנהיגות" כפי שתוארו, יהיו בתי ספר

פוטנציאליים להכנסת שינויים.
מכל מקום, מנהל בית הספר הוא "שוער השינוי" (פוקס וליזרוביץ 1991).
למנהל נועד מקום מרכזי בכל החלטה על הכנסת שינויים. המנהל כסוכן שינוי אינו פועל מכוח חוק כלשהו. מקור עוצמתו העיקרי נובע מפתיחותו, גמישותו ונכונותו לבחון פתרונות שונים לבעיות, גישה המתבססת על תפיסה דמוקרטית ושיתוף פעולה כתפיסות יסוד.
פוקס וליזרוביץ (1991) במחקרן אודות חשיבתם של מנהלים על שינויים, מצטטות מדבריהם של מנהלי בתי-ספר הטוענים, ש"המנהל" הוא דמות המפתח, ביכולתו לכוון, להלהיב ולהחדיר שינוי מתוקף השפעתו הרוחנית והמנהלית"; "הדברים מתחילים ונגמרים במנהל, בלי המנהל לא יזוז דבר". מכאן לדעת החוקרות, כל שינוי חייב להתחיל מבפנים, שינוי אשר בא מבחוץ לא יצליח.
בעניין זה, במציאות הישראלית המקור לשינוי שונה לחלוטין מהמציאות בארה"ב; שם השינויים בבתי-הספר נכפים מבחוץ וכן מבוצעים ומוערכים על ידי גורמי חוץ.
בסיטואציה זו, משמש המנהל בתפקיד של מתווך בעל השפעה. אולם בישראל, כאשר השינוי בא מבחוץ, נתפס המנהל כמי שניתנת לו זכות ההחלטה לבחור או לדחות את השינוי. המנהל, אם כן, הוא דמות המפתח בהפעלת כל תהליך של שינוי בית ספרי.

ניתוח מקרה

ניתוח המקרה מתייחס לבית ספר על יסודי, עירוני ממלכתי דתי. בית-הספר קיים בעיר גדולה כ-50 שנה. הוא מהווה בי"ס יחיד לבנים בזרם הממלכתי-דתי ומשרת את אוכלוסיית העיר על פרבריה. בית-הספר עבר מספר גלגולים:

1. במשך שנים הופנו כל בוגרי בתי הספר היסודיים בעיר פנו אל בית הספר התיכון היחיד. עובדה זו יצרה בית ספר הטרוגני, שהכתיב התחשבות גם ברמתם של תלמידים מאוכלוסיות נמוכות.
2. עם התפתחותן של ישיבות תיכוניות, שהיו סלקטיביות ביסודן, נטשו תלמידים, שהיו מעוניינים בחינוך סלקטיבי יותר, את העיר ולמדו בישיבות התיכוניות, דבר אשר גרם לירידה ברמת בית הספר העירוני ולהצטמקותו.
3. כדי למנוע תהליך של ניוון-אנטרופיה, התארגנו הורים של תלמידי בית הספר ודרשו להכניס שינויים בכיוון של יצירת מגמות ישיבתיות, המשלבות גם לימוד מדעי מוגבר. תהליך זה לווה בהחלפת המנהל והקמת כיתות ישיבתיות סלקטיביות בתוך בית הספר, בנוסף לכיתות תורניות, בהן למדו תלמידים, אשר לא התקבלו לכיתות הישיבתיות.
4. השינויים הללו יצרו תהליך של צמיחה מחודשת בבית-הספר. תלמידים רבים שוב לא עזבו את העיר לטובת הישיבות-התיכוניות, אלא למדו במסגרת הסלקטיבית הישיבתית.
5. במשך חמש-עשרה השנים האחרונות, מאז הוכנסו השינויים, גדל מספר התלמידים בבית-הספר עקב היותו בית הספר היחיד באזור המשרת את אוכלוסיית הציבור הממלכתי דתי, המעוניין שילדיו יישארו במסגרת המשפחתית ולא יעזבו את הבית בגיל צעיר.
6. עם השנים הסתבר שהאידיאולוגיה החינוכית של מנהל בית-הספר ושל רוב צוות המחנכים המלמדים בבית-הספר אינה מתאימה לחלק ניכר מהציבור, השולח את ילדיו לבית הספר. ציבור ההורים השולח את ילדיו לבית הספר הינו ציבור ציוני, המזדהה עם המדינה, משרת בצה"ל, מקבל על עצמו את סמכות הרבנות הראשית, נותן ביטוי לציוניותו גם בתפילה לשלום המדינה, וילדיו מתחנכים מגיל הגן ועד סיום שנות הלימוד במסגרות החינוך הממלכתי-דתי.

לאור היבטים אלה, רוב ציבור המחנכים לא תאם את האוכלוסייה, שאותה הוא נועד לשרת:

א. חלק ניכר של המחנכים לא שרתו בצבא אלא שירות חלקי סמלי ביותר.

ב. רוב מוחלט של המחנכים כולל מנהל בית-הספר לא שלחו את בניהם לאותו בית- ספר ממ"ד יחיד בעיר שבו הם מלמדים, הואיל ואינם מזדהים עם המוסדות הממלכתיים ציוניים ועם האידיאולוגיות שלו. הם שלחו את ילדיהם לבתי ספר של הזרם הבלתי-ציוני - החינוך העצמאי.

ג. חלק מהמחנכים לא רק שאינם מקבלים את סמכות הרבנות הראשית, אלא אף תוקפים אותה מידי פעם במהלך הלימודים.

ד. חלק ניכר של המחנכים אינם מוכנים להזדהות עם המדינה: באמצעות תפילה לשלום המדינה הנאמרת בשבתות, ובאותם אירועים בודדים שבהם תלמידים ומורים יוצאים במשותף לשבתות אירוח מחוץ לישיבה. ברור, שלכל המאפיינים הללו ישנם ביטויים ממשיים בתהליכים החינוכיים.

ז. ציבור ההורים החל להגיב באי-נחת ובביקורת, כמו כן שינויים בחשיבה על החינוך ועל החברה הביאו הורים להפנות דרישות למנהל בית-הספר בדבר הכנסתם של תכני לימוד נוספים לבית הספר.

מנהל בית הספר הדף באופן נמרץ כמעט כל יוזמה. המשפט השגור שנשמע היה: "מי שהדבר אינו מוצא חן בעיניו שייקח את בנו מכאן". המציאות היתה שלבית-ספר זה לא היתה אלטרנטיבה בעיר, ועל כן תיפקד כמו כל מונופול, דהיינו, התעלמות מוחלטת מהצרכים המשתנים של צרכניו. בית-הספר פעל על פי האידיאולוגיה הבלעדית של המנהל, אשר דחה כל שינוי, הן ברמה המערכתית (לדוגמא, הכנסת מגמות ומקצועות אלטרנטיביים), הן ברמה הארגונית (לדוגמא, פיזור שעות לימודי היהדות על פני כל היום במקום ריכוזם בשעות הבוקר בלבד) והן ברמה האידיאולוגית (לדוגמא, הכנסת תכנים ציוניים לבית הספר) על רקע התהליכים הללו נבע הצורך בהכנסת שינויים למערכת כדי להתאימם ללקוחותיה.

הספרות המקצועית דנה בהחדרת שינויים לתוך המערכת כאשר המינהל החינוכי (המנהל, מפקח, סוכני השינוי) שותף או יוזם או תומך בהחדרת השינוי.

הצבענו על כך שמידת התמיכה של המנהל בהחדרת חידושים יש לה השפעה מכרעת על גורל החידוש. לא ניתן להחדיר חידושים ללא תמיכתו של מנהל בית-הספר.

הבנה זו הביאה את ציבור ההורים לתחושת חוסר אונים מוחלטת שנמשכה שנים.

בגין אופיה הקהילתי של האוכלוסייה הדתית הועלה בית-הספר על "שולחן הניתוחים" כמעט בכל התכנסות חברתית או קהילתית, אולם פרט לביקורת נוקבת והעלאת הדרישה לשינוי לא נעשה דבר מחשש שיבולע לילדים החייבים להמשיך ללמוד באותו מוסד. באחת ההתכנסויות החברתיות הוחלט על ניסיון נוסף: לפנות להנהלת בית-הספר באמצעות משלחת ולבקש שינויים ברמה הטכנית, כגון הכנסת מקרר-למים עבור הילדים, וכן הצעות לשיפורים אסתטיים במבנה בית-הספר. שיטה זו מוכרת בספרות כ"רגל בדלת", דהיינו, שיטת מבחן שבה מבקשים בקשה קטנה, שקשה לסרב לה; היענות לבקשה הקטנה מכשירה את הדרך לבקש שינוי משמעותי, ואילו סירוב לבקשה קטנה מבהיר את חוסר הסיכוי להשגת שינוי משמעותי.

כישלונו של מבחן "רגל בדלת" הבהיר סופית את חוסר הסיכוי להכנסת שינויים בבית- הספר,

אי-לכך החליטה קבוצת ההורים לפעול למען הקמת בית-ספר אלטרנטיבי.
הקמת בית-הספר נוסף בהתאם לדרישה המופעלת מבחוץ - היא בבחינת הכנסת חידוש למערכת. הוחלט על התארגנות להקמת בית-ספר פרטי בתמיכה של אחת מרשתות החינוך. כדרכם של חידושים, המעוררים התנגדות לשינוי, התעוררו והופעלו כל מנגנוני ההגנה וההתנגדות של כל המערכות.
ההתנגדות היתה תקיפה ובלתי מתפשרת. בשלבים הראשונים היתה תגובה של זלזול לניסיון להקים בית ספר פרטי, אך כאשר הסתבר שהקבוצה איננה נרתעת, הפך המאבק לתקיף ביותר.
ההתנגדות העיקרית באה ממנהל בית הספר אשר גייס לעזרתו את המערכות הבאות:
1. הממסד של מערכת החינוך המחוזית.
2. הממסד של הראשות המקומית.
3. הממסד של המפלגה הרלבנטית
4. קבוצת הורים אשר מזדהים אידיאולוגית עם מנהל בית הספר.

הממסד של מערכת החינוך המחוזית הודיע שלא יאשר הקמת בית-ספר.
ההתנגדות האקטיבית של המחוז נבעה מהיגיון יבש ומחשבון קר, שכן הדרישה להקמת בית ספר אלטרנטיבי מעידה על העדר פיקוח וחוסר שליטה על המערכת ועל התהליכים המתרחשים בבית-ספר (כמו העסקתם של מורים בניגוד לכללי המחמ"ד; הוראה בכיתות מאוכלסות בהם מספר התלמידים מגיע ל-60 ויותר). ולמעשה מצביעה על כשל של מערכת זו במילוי תפקידה.

מהממסד של מערכת החינוך הארצית, לעומת זאת, התקבלה תמיכה מידית לצורך בהקמת בית הספר.
אגף החינוך בראשות המקומית הודיע שלא יאפשר הקמת בית ספר נוסף בעיר, לשם כך הפעיל לחצים על גורמים שונים במטרה למנוע השכרתם של מבנים עבור בית הספר.

המפלגה הרלבנטית -
מאחר ששר החינוך בתקופה זו השתייך למפלגה, אשר החזיקה גם בתיק החינוך בראשות המקומית, הופעל לחץ על השר שלא לאשר הקמת בית-הספר.

הורים המזדהים אידיאולוגית עם מנהל בית הספר הקיים גויסו לחבל בהקמת בית הספר החדש על ידי הפצת שמועות כוזבות לפיהן, בית הספר העתיד לקום לא יהיה דתי מספיק.
נבואה זו הופצה בטרם נבחר מנהל וגובשה תכנית לימודים. פעולה זאת היתה חלק מאסטרטגיה של מלחמה בציבור מסוים המשתייך לחברה הדתית בארץ.
לאור הרקע התיאורטי שנסקר יש צורך לבדוק מה היתה מהות ההתנגדות לשינוי במקרה זה. מתוך הגורמים, אשר הוזכרו בפרק "התנגדות לשינויים", ניתן לציין שבמקרה הנוכחי, פעלו הגורמים הבאים:
א. גורם כלכלי - כל ארגון שואף לגדול או לפחות לשרוד. הקמת בית-ספר נוסף עבור אותם צרכנים מהווה איום כלכלי, בעיקר בתקופה שהתמיכה של משרד החינוך מחושבת בהתאם למספר התלמידים.

ב. גורמים מנהליים-ארגוניים - הקמת בית ספר נוסף מערערת את מעמדו של בית- הספר שהיה יחיד בקהילה. האוטוריטה הבלתי מעורערת עד כה עומדת בסכנה מול הכנסת שיטות הוראה אלטרנטיביות, הדגשים חינוכיים חדשים, שיתוף תלמידים והורים בתהליכים החינוכיים המתרחשים - כל אלה ואחרים מהווים איום על מעמד בית הספר הקיים והנהלתו.

ג. גורמים חברתיים - במערכת הבית-ספרית והקהילתית סגל המורים הוותיק יצר לעצמו דימוי של "מי שאינם ניתנים להחלפה" הודות למעמד ומיומנות אשר נרכשו במאמץ במשך שנים. הקמת בית ספר חדש עשויה להוכיח שניתן להגיע להישגים גם בעזרת דמויות אלטרנטיביות. לפיכך הפעילו המורים והיועצים החינוכיים של בית הספר, את לחציהם על תלמידים פוטנציאליים ועל הוריהם, להתנגד להקמת בית ספר נוסף.

ד. גורמים פסיכולוגיים - מנהל בית הספר, האוחז באידיאולוגיות חינוכיות שמרניות, נוטה לדחות כל שינוי, וזאת בשל הידיעה ששינויים הם בעלי תכונה מדבקת; שינוי מפר איזון ומעורר דרישה לשינוי נוסף. שינויים משניים עלולים לתת לתלמידים ולהוריהם לגיטימציה לדרישות מהותיות יותר, דבר העלול להשמיט את הקרקע מתחת למבנה סמכותי עליו מושתתת המערכת כולה.

ה. גורמים אידיאולוגיים - בית-הספר הקיים מייצג תפיסת עולם חינוכית אשר אין לה שיג ושיח עם חלק ניכר מצרכניו, ההתנגדות להכנסת שינויים לבית-הספר היתה מחייבת שינויים בתפיסה הריכוזית ובגישה הסמכותית. הכנסת שיטות שיתופיות ודמוקרטיות העומדות בסתירה בסיסית לאידיאולוגיה השמרנית ודאי שמעוררת התנגדות.

סיכום

מסתבר, אם כן, שההתנגדות לבית הספר החדש, הקיפה כמעט את כל המערכת הממסדית המקומית. בנוסף לגורמים הנזכרים בספרות, שהם מנהל בית הספר, סגל ההוראה וההורים, הצטרפו להתנגדות גם הפיקוח המחוזי, הראשות המקומית והממסד הפוליטי המיוצג על ידי המפלגה הקרובה מבחינה אידאולוגית.
ההתנגדות צמחה מתוך צרכים הגנתיים, ומתוך חוסר-אונים וחוסר נכונות להתמודד עם הצרכים המשתנים של הקהילה. ההתנגדות נובעת מהתפיסה שהמערכת היא מערכת סגורה שאין לה כל מחויבות כלפי צרכניה, והצרכנים (במקרה זה התלמידים והוריהם) הינם חסרי-אונים ונאלצים לעכל את אשר מלעיטים אותם, עקב היותו ארגון מונופוליסטי.

לאחר מאבקים ממושכים בעזרת רשת חינוך ארצית ובתמיכתה של מערכת החינוך הארצית הוקם בית-הספר.
הקמתו של בית הספר מבטאת מצד אחד את השינויים שחלו בחברה הכללית, במערכת החינוך, ובתהליכי החשיבה של החברה הציונית דתית מצד אחד, ומצד שני זו ראשית הדרך לתהליך ארוך, אשר בו צרכני החינוך על שאיפותיהם, צורכיהם והשקפותיהם יהוו גורם משמעותי, אשר יהיה צורך לקחתו בחשבון בכל תהליך של משא ומתן ועשיה חינוכיים.

בנוסף, הקמתו של בית הספר מדגישה את השינוי באשר ליכולתו של מנהל בית-הספר לבלום תהליכי שינוי, אשר בעבר נהדפו בשער חדרו, זאת נוכח יכולתו של ציבור הורים נחוש היודע לעמוד על זכויות היסוד שלו.

מראי מקום

אבי-יצחק, ח., רביד, א. (1985). "חלקו של המנהל ביזום והפעלת תכניות לימוד בבית סיפרו" עיונים במינהל ובאירגון החינוך.

בן יוסף, א. (1977). "התנגדות לשינוי, גורמים ודרכים לטפל בה". עבודה וביטוח לאומי, כ"ט, 315-319.

כפיר, א. (1970). מטרותיה העיקריות של הראורגניזציה". נתיבי ארגון ומינהל, חוברת 3-4.

פוקס, א., ליזרוביץ-הרץ, ר. (1991). "חשיבתם של מנהלים על שינויים בבית סיפרם" מינהל ואירגון החינוך, 17, 75-104.

פורת ד., גורדון, ד. (1982). "שמרנות ומרכוז במערכת החינוך, האירוע של בתי ספר בישראל". עיונים בחינוך, 35, 175-190.

פרידמן, י. (1992). "סגנונות ומנהיגות במרחב אירגוני משתנה: המרה, שיגרה, שילוב". עיונים במינהל החינוך, 18, חיפה, 5-43.

פרידמן, י., בנדס-יעקב, א. (1990). "קונפליקט ומשבר הורים אל מול ממסד החינוך", מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.

Dimaggio, P.J. & Powell, W.W.(1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organization fileds, American Sociological Review. 48, 146-160.

Gardner,J.W.(1990). On Leadership. New York. Free-press.

Hannon, M.T. & Freeman, J. (1977) The population erology of organizations, American Journal of Sociology, 82, 929-964.,

Kotter,J. P. (1990). A Force for Change, New-York. Free-press.

Maslow, A. H. (1956) Motivation and Personality, New-York, Harper &Row.

Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutional organizations. American Sociological Review. 83, 340-363.

Nicolson, E. v. & Tnacy, S. J. (1982). Principal's influence on teacher's atitude and implemet of curricular change. Education. vol. 103 no. 1 pp. 68-73.

Schon, D. (1971). Beyond The Stable State. New-york, Norton.

Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders, are they different? Harvard Business Review. 55, 67-78.