

פרופ' נירית רייכל, המכללה אקדמית גורדון והמכללה האקדמית כנרת
ד"ר אורית עובד, המכללה האקדמית תל-חי, החוג לחינוך

חינוך כיתה כפרופסיה – תפיסת תפקידה של מחנכת הכיתה
ופיתוחה המקצועי בחטיבת ביניים, במבט משווה:
חינוך עברי – ממלכתי וממלכתי דתי

תקציר הדוח

מטרת המחקר הנוכחי הינה לבחון את תפיסות מנהלי חטיבות ביניים ומחנכי הכיתה בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי, את תפקידי מחנכת הכיתה בהיבטים פרופסיונליים, פדגוגיים ואישיותיים. שאלות המחקר מתמקדות בשלושה נושאים עיקריים: (1) מהם הרכיבים הייחודיים למחנכת כיתה בחטיבת ביניים? (2) איך תופסים מנהלי חטיבות הביניים ומחנכות הכיתות את תפקידי מחנכת הכיתה ואת דיוקנה הרצוי למול המצוי? (3) מהן התשתיות לתמיכה במחנכת הכיתה בחטיבת הביניים, ואלו ניתן לפתח כדי לחזק את ההתפתחות הפרופסיונאלית שלהן בהתאמה לצרכים המאפיינים את גיל ההתבגרות ומורכבותם?

קיימים מספר הבדלים במבנה ובארגון החינוך העל-יסודי בו נכללת חטיבת הביניים בין החינוך הממלכתי לבין החינוך הממלכתי דתי, ביניהם: (1) מוסדות החינוך העל-יסודי הממלכתי מתחלקים לשלושה סוגים עיקריים: חטיבת ביניים (כתות ז'-ט'), חטיבה עליונה (י-יא') ותיכון (ט-יב') אליו מגיעים מבית ספר יסודי בן שמונה כיתות (א'-ח'). בחינוך הממלכתי דתי ארבעה סוגים מרכזיים של מוסדות חינוך: ישיבות תיכוניות לבנים (ט' או י'-יב') אולפנות לבנות (ט' או י'-יב'), תיכונים עיוניים הכוללים חטיבת ביניים (ז'-יב') ותיכונים מקיפים הכוללים חטיבת ביניים (ז'-יב'); (2) מגדר - בחינוך הממלכתי לומדים בנים ובנות יחד. בחלק גדול מאד ממוסדות החינוך הממלכתי דתי ישנה הפרדה מגדרית; (3) המורים במוסדות החינוך הממלכתיים מגיעים מקהילות מגוונות המורים במוסדות החינוך הממלכתי דתי מגיעים בעיקר מקהילות דתיות; (4) גודל בתי הספר ושונות בצפיפות הכיתות – בחינוך הממלכתי דתי שיעור בתי הספר הקטנים גבוה משמעותית מזה שבחינוך הממלכתי, ומספר התלמידים בכל כיתה נמוך יותר מאשר בממלכתי; (5) התקציב הממוצע לתלמיד בעל-יסודי ממלכתי דתי גבוה יותר מהתקציב לתלמיד בממלכתי; (6) תכנים – בישיבות התיכוניות ובאולפנות מוקדשים יותר שעות ללימודים וערכים תורניים ובתיכוניים הדגש על הישגים בלימודים הכלליים והערכה להשכלה כללית ולערכים כלליים לצד ערכים תורניים.

המחקר הנוכחי נערך בגישה המחקרית האיכותנית ומתייחס לשתי מערכות חינוך: ממלכתי וממלכתי דתי, לכל אחת מהן בנפרד לשם הבנה של תפקיד המחנכת בהתאם למהותה וצרכיה, וכן לשם עריכת השוואה ביניהן. המחקר כולל 65 משתתפים מכל רחבי הארץ: בחינוך הממלכתי השתתפו 17 מנהלות ומנהלים ו-18 מחנכות ומחנכים; בחינוך הממלכתי דתי השתתפו 12 מנהלות ומנהלים ו-18 מחנכות. מוסדות החינוך במחקר בעלי גוונים שונים: במיקום הגיאוגרפי – התיישבותי וחינוך עירוני; במדד סוציו-אקונומי יישובי; במבנה הארגוני של בית הספר (שש-

שנתי, תלת-שנתי, ארבע-שנתי ושמונה-שנתי); ובהרכב מגדרי – ממלכתי – מעורב (בנים ובנות באותה כיתה), ממלכתי דתי – מעורב (בנים ובנות בהפרדה כיתתית), אולפנה/ממלכתי דתי לבנות, ממלכתי דתי לבנים.

למחקר הנוכחי שתי מגבלות מרכזיות. בחינוך העברי הממלכתי המפוקח נכון לשנת תשפ"ב 78% מחטיבות ביניים הן ממלכתיות ו- 22% הן ממלכתיות דתיות (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2022). עם זאת, במהלך איסוף הנתונים אותרו משתתפים באופן שווה (35 בממלכתי ו- 30 בממלכתי דתי). כך שהמחקר אינו מייצג את היחס המספרי של חטיבות הביניים בפרט ובמערכת החינוך בכלל. מגבלה נוספת היא שהמחקר מתייחס לחינוך הממלכתי העברי ואינו כולל את החינוך הממלכתי הערבי.

המחקר נערך במהלך שנת הלימודים תשפ"ג (2022-2023) וכולל שימוש בראיונות מובנים למחצה. נוסחו שני תדריכים לביצוע ראיון: עבור מנהלות ומנהלים בחינוך העל-יסודי וחטיבות הביניים; ומחנכות ומחנכים לכיתות ז', ח', ט'. התדריכים התמקדו בארבעה נושאים מרכזיים בהתאמה לשאלות המחקר ותפקיד המשתתפים: (1) דיוקן מחנכת הכיתה בחטיבת הביניים ותפקידיה; (2) ייחודו של חינוך כיתה בחטיבת הביניים; (3) מגפת הקורונה והשפעותיה על תפקיד חינוך כיתה ומאפייניו; (4) פיתוח מקצועי – תשתיות לתמיכה ולשיפור העשייה החינוכית. ניתוח הנתונים נערך על פי גישת "תיאוריה המעוגנת בשדה" באמצעות ניתוח תוכן קטגורי בהתאם למטרת המחקר והשאלות.

ממצאים ודיון

ניתוח הנתונים העלה שלוש קטגוריות-על מרכזיות להן קטגוריות משנה: (1) ייחודה של חטיבת הביניים, מאפייניה ותפקידיה; (2) דיוקן מחנכת הכיתה ותפקידיה בחטיבת הביניים; (3) הכשרת מחנכת הכיתה והפיתוח המקצועי בהתאמה לצרכים המאפיינים את הלומדים בחטיבת הביניים – מצוי ורצוי.

בבחינת ייחודה של חטיבת הביניים, מאפייניה ותפקידיה במערכת החינוך, משתתפי המחקר בתפקיד ניהולי התייחסו לתפקיד חטיבת הביניים בשלושה יעדים: (1) רמה פדגוגית – אחריות למידה וביסוס מיומנויות יסוד, אורייניות וחברתיות; (2) השכלה כללית, ערכים ומוסר, אחריות חברתית ואזרחית וכן טיפוח חשיבה ביקורתית; (3) פיתוח זהותם האישית של התלמידים. לדבריהם קיים צורך בחשיבה פדגוגית משותפת של צוות המורים כדי לממש יעדים אלו. גם מחנכות ומחנכי הכיתה התייחסו לייחוד גיל הלומדים בחטיבת הביניים בהבחנה מהלומדים בבית הספר היסודי והתיכון, וליעדים הייחודיים שיש לשמור עליהם ולטפחם: הכנה ללימודים בתיכון בהיבטים התוכניים והקוגניטיביים וצמצום פערים, הקניית הרגלים של ארגון, אחריות ומיומנויות של ניהול זמן; פיתוח מיומנויות חברתיות שהן משמעותיות בגיל ההתבגרות (חשיבות קבוצת השווים' עבור התלמידים); וכן חיזוק הזהות האישית לאור אתגרי גיל ההתבגרות שמתבטאים בשינויים פיזיולוגיים, בגיבוש דימוי העצמי ודימוי גוף, חיפוש גבולות ועוד.

להבדיל מההסכמה על ייחודו של גיל ההתבגרות ביטאו המשתתפים דעות שונות לגבי מבנה החינוך, רובן לא חד משמעיות. חלקם אינו משוכנע שהחלוקה לשלוש חטיבות: יסודי, חטיבת ביניים ותיכון נכונה. מכאן, אין הסכמה לכך שיש צורך במבנה מערכתי ייחודי לתלמידי כותת ז'-ט'. מנהלות ומנהלים, מחנכות ומחנכי כיתה, בעיקר מהחינוך הממלכתי דתי, מוצאים יתרון

בבית ספר יסודי בן 8 שנים ובית ספר על-יסודי בן 4 שנים אחריו. תפיסה זו נובעת בין היתר מכך שחלק גדול מהחינוך התיכוני-דתי הכולל ישיבות תיכוניות (לבנים), אולפנות תיכוניות (לבנות) עם פנימייה או בלעדיה, ובתי ספר תיכוניים דתיים רבי-גוונים מתחילים בכתה ט'. כמו כן, חלק ממנהלי חטיבות הביניים בממלכתי ובממלכתי דתי התייחסו בביקורת גלויה וסמויה לגבי מעורבותו של משרד החינוך והחלטותיו, אשר לדבריהם 'פוגעים' לעיתים במימוש יעדיהם. עיקר הביקורת מתמקד בהעדר מדיניות, מטרות ויעדים ברורים בכלל ובבחינות המיצ"ב המתקיימים בכיתה ח' בפרט.

בבחינת דיוקן מחנכת הכיתה ותפקידיה בחטיבת הביניים עולים מדברי המשתתפים קווים לדיוקן מחנכת הכיתה הרצויה בחטיבת הביניים והתייחסות ישירה ועקיפה לפער הגדול בין המחנכות הרצויות למצויות, תוך העלאת פרשנויות וסברות לסיבותיו. קיימת הלימה בין תפיסת התפקיד של מנהלי בתי הספר לבין מחנכי הכיתה. עם זאת, בעוד מנהלי חטיבות הביניים מתייחסים למגוון תפקידי המחנכת בראייה הוליסטית, מתכללת, תיאורם של המחנכות והמחנכים את תפקידם, על-פי רוב, מפורט יותר וממחיש את קשת עשייתם החינוכית רבת הגוונים היומיומית והיקף האחריות בהיבטים לימודיים, ארגוניים, חברתיים, ורגשיים עבור תלמידיהם. מחנכות ומחנכי הכיתה המשתתפים במחקר מציגים את האתגרים רבים עמם הם מתמודדים במהלך היומיום מול תלמידיהם, הנובעים בעיקר מאי הגדרה ברורה של תפקידי מחנכת בכיתה, כגון: ריבוי תפקידים אדמיניסטרטיביים על חשבון זמן חינוך איכותי, מיעוט בשעות חינוך במערכת השעות השבועית והעדר זמן פורמלי, קבוע ליצירת קשר ראוי עם התלמידים ומעקב אחריהם (בעיקר בממלכתי). המחנכות והמחנכים מתארים מעבר מהיר ואינטנסיבי במהלך יום הלימודים בין הכיתות, מצב שאינו מותיר להם זמן פנוי לעסוק בענייני חינוך, שנדחים לשעות הפנאי בתום יום הלימודים ועד לשעות הערב המאוחרות.

את מגוון תפקידיה של מחנכת הכיתה כפי ששרטטו כל המשתתפים בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי **ניתן לחלק לחמישה אשכולות: (1) ניהול ואדמיניסטרציה** – מנהלת הכיתה בראייה מתכללת ואחראית על כל היבט הקשור באופן ישיר או עקיף לעולמו החינוכי של התלמיד: החולייה המקשרת המרכזית בימי שגרה ובחירום בין המוסד החינוכי – ההנהלה והצוות החינוכי המקצועי לבין התלמיד, משפחתו וקהילתו; **(2) קוגניטיבי ופדגוגי** – מחנכת הכיתה אחראית על הכנת תלמידי החטיבה למסגרת ההוראה והלמידה בחינוך העל-יסודי, לצמצום הפער בין הדגשים הפדגוגיים של ההוראה ביסודי לבין הדגשים הנדרשים בבית הספר העל היסודי. תפקידה מתמקד בהקניית מיומנויות למידה, הרגלים של לומד פעיל, אחראי ועצמאי – לקראת הצלחתו בהמשך הלמידה ובבחינות הבגרות; **(3) חברתי-כיתתי** – גיל ההתבגרות מתאפיין בשינויים התפתחותיים-פיזיולוגיים (התבגרות מינית) המשפיעים גם על ההיבט החברתי שמתבטא בגיבוש זהות חברתית והדגשת קבוצת השווים בתהליך גיבוש זהות עצמית. תפקידה הראשוני של מחנכת הכיתה הוא להכיר את התלמידים ולהבין את מאפייני גילם ומורכבותם כדי לתת מענה נכון לצרכיהם המיוחדים של התלמידים בגיל זה. באחריותה לגבש את תלמידי הכיתה כיחידה חברתית וקהילה לומדת. בנוסף, חטיבת הביניים מתאפיינת בהטרוגניות כיתתית, מיזוג כיתתי של תלמידים מבתי ספר/קהילות מאזורים שונים. תפקידה של המחנכת לדאוג לצמצום פערים בין התלמידים הבאים מאזורים, תרבויות והרגלים שונים, לחנך לקבלת האחר, השונה כערך חברתי; **(4) רגשי-אישי** – לאור מורכבות גיל ההתבגרות, תפקיד מחנכת הכיתה מתאפיין בסבלנות וסובלנות, הכלה, עדינות

ורגישות גבוהה. כל משתתפי המחקר בתפקידי ניהול וחינוך, התייחסו לכך שתלמידים בגיל חטיבת הביניים בראשיתו של גיל ההתבגרות. תפקיד המחנכת ללוות אותם ולסייע להם במציאת מקומם החברתי בכיתה ובהרגשת ביטחון פיזית ונפשית בבית הספר. המחנכת היא האוזן הקשבת של התלמידים, מאתרת מצוקות ומעודדת. יש לציין, שתפקידה של מחנכת הכיתה בתחום הרגשי **שונה** ונבדל מהתחום הטיפולי, **אשר אינו כלול בהכשרתה ובתפקידה** של מחנכת הכיתה. באחריותה להכיר את התלמיד על כל היבטיו: לימודי, רגשי, חברתי ומשפחתי ולזהות שינויים במצב התלמיד ובעיות שדורשות התערבות. כאשר עולה חשש למצוקה או ההתנהגות התלמיד אינה שגרתית המחנכת מופקדת על העברת החשש לגורמים המקצועיים המתאימים ובמידת הצורך להנהלה. בבתי ספר בדירוג סוציו-אקונומי נמוך, ציינו מספר משתתפות שבתפקידן כמחנכות הן רואות אחריות גדולה יותר לשמש בפני התלמידים כמודל לחיקוי, הצגת אפשרויות ודרכים אחרות להתמודדות ולהצלחתם בעתיד; **(5) ערכי** – כל משתתפי המחקר בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי מאמינים שתפקיד מחנכת הכיתה בחטיבת הביניים הוא להעמיק את הערכים בהתאם לחזון המוסד החינוכי. החטיבות הממלכתיות דתיות מתאפיינות בחזון ומטרות בעיצוב דיוקן בוגר רצוי, לו עולם פנימי ורוחני וקשר לחיי תורה ואמונה. בחינוך הממלכתי החזון והמטרות נובעים ברוב המקרים מפלורליזם, הטלת ספק, חשיבה ביקורתית וחינוך לבחירה חופשית המניעים לצמיחת מספר דיוקנאות של בוגר רצוי שההבדל ביניהם נובע מפרשנותם השונה לגבי הערכים הבסיסיים.

בהתייחס לתפקידי מחנכת הכיתה בתקופת משבר (הקורונה) נמצא כי מסגרת התפקיד התרחבה והועצמה בתקופת משבר הקורונה, בו נפגעה חטיבת הביניים יותר ממוסדות החינוך האחרים במערכת. מניתוח הראיונות עם משתתפי המחקר עולים שלושה אתגרים מרכזיים במהלך המשבר: (א) הקשר עם ההורים והשלכותיו – העברת האחריות על התלמידים לבית הספר, ושחלק מההורים איבדו או ויתרו על הסמכות ההורית שלהם וכתחליף פנו בדרישות והנחיות לצוות החינוכי; (ב) תגובתם של התלמידים למשבר במהלכו ועם סיומו – מוטיבציה נמוכה של התלמידים בזמן המשבר ובשנה שאחריו, בינוניות, חוסר התעניינות בנלמד, העדר הנעה והנאה מהלמידה וחוסר רצון או יכולת להתאמץ, לצד חוסר במעורבות בשיעורים, תופעות של הסתגרות וניכור, העדר גבולות, חוצפה וזלזול ברמות שונות במורים ובהנחיותיהם. כל אלה הובילו לשיח בין הצוות החינוכי והנהלה על הצורך בחשיבה על אסטרטגיה פדגוגית אחרת ויצירה של תוכנית לימודים שונה הנותנת מקום למיומנויות חברתיות-רגשיות-קוגניטיביות המתאים לגילאי התלמידים ולצרכיהם; (ג) המעבר לטכנו-פדגוגיה – המעבר ללמידה מרחוק בתקופת משבר הקורונה אילץ את מערכת החינוך להנהיג שינויים פדגוגיים, ניהוליים וארגוניים רבים. הבעיות המרכזיות שנוצרו במעבר ללמידה מרחוק, נבעו מהיעדר הכשרה מתאימה של צוותי ההוראה ומיישום חלקי מאוד של פדגוגיות מונחות מיומנויות בהוראה מרחוק.

ממצאי המחקר מראים כי **הרובד האישיותי (תכונות) והפדגוגי של מחנכת הכיתה** עשיר כולל מגוון תכונות ומיומנויות רצויות. בין המיומנויות והתכונות המצוירות בדיוקן מחנכת הכיתה בשלל צבעים וגוונים ניתן למצוא: כריזמה, סקרנות, התמדה, התמסרות, יכולת ליצור קשר, אמפתיה, הכלה, תיווך וגישור, גמישות, אהבה, שמחה, יצירתיות, סקרנות, התעדכנות (רלוונטיות) והומור; ובמקביל חשובה גם האסרטיביות והצבת גבולות. בהשוואה בין החינוך הממלכתי והממלכתי דתי ובהתאמה לתפקיד הערכי של מחנכת הכיתה נראה כי משתתפי המחקר בחינוך הממלכתי הדגישו יותר תכונות כמו פלורליזם, ליברליזם, פתיחות, הכרות עם עולם המדיה והשכלה

כללית הומניסטית רחבה, בעוד בחינוך הממלכתי דתי הדגישו יותר את הנושא הערכי-אמוני והיכולת לשלבו במסגרת השיעורים השונים, צניעות ושמירת הנורמות תוך מתן דוגמה אישית.

אופן בחירת מחנכת הכיתה במערך הארגוני הבית-ספרי גם כן נע בין הרצוי למצוי. משתתפי המחקר מתארים מחסור במחנכות כיתה מתאימות המעוניינות בתפקיד. הבעיה חמורה יותר בחטיבות ביניים ממלכתיות מאשר באולפנות ובחטיבות ביניים ממלכתיות דתיות. המנהלות והמנהלים פותרים את המחסור בהתפשרות על איכות המחנכת, בבחירת סטז'ריות לתפקיד מחנכות, ופעמים נדירות במינוי מחנכת אחת לשתי כיתות. בחינוך הממלכתי דתי תחום ההוראה של רוב המחנכות הוא בתחום מקצועות הקודש וההומניסטיקה. מקצועות הוראה בעלי סטטוס גבוה יותר בתוכנית הלימודים כמו אנגלית, מתמטיקה ומדעים, נלמדים על ידי מורים מקצועיים, כאשר מיעוטם משמשים גם בתפקיד חינוך כיתה. כך היקף שעות המפגש של מחנכת הכיתה עם כיתה גדול יותר, ניתן לנצל את שעות ההוראה במקצועות ההומניסטיים לטפל בנושאים הקשורים לחינוך הערכי-חברתי של הכיתה בהקשר למקצועות ההומניסטיים הנלמדים בתוכנית הלימודים ואף המרתן לשעות חינוך בהתאם לצרכים החברתיים והרגשיים של תלמידי הכיתה בנקודת זמן. בחינוך הממלכתי תחום ההוראה של מחנכות הכיתה מגוון יותר וכולל גם מקצועות הסללה (הקבצות) ומדעים לאור המחסור והאילווצים במערכת.

בבחינת הקטגוריה **הכשרת מחנכת הכיתה והפיתוח המקצועי בהתאמה לצרכים המאפיינים את הלומדים בחטיבת הביניים** נמצא כי כל משתתפי המחקר מתייחסים להכשרה הבסיסית החסרה או הלא קיימת לחינוך כיתה בכלל ולהתמחות בגיל חטיבת הביניים בפרט. ההכשרה להוראה באוניברסיטאות ובמכללות לחינוך מתייחסת לחינוך העל-יסודי באופן כללי (כיתות ז'-יב'), מתמקדת בהוראת תחום הדעת בו מתמחה מועמד להוראה וכוללת לצורך זה כמה קורסים כלליים בפסיכולוגיה ובסוציולוגיה של החינוך. כלומר, כולם מדגישים את חוסר המקצועיות לתפקיד חינוך כיתה כאשר עיקר האחריות על ההכשרה והפיתוח המקצועי של מחנכות הכיתה הינה בתחום אחריות בית הספר.

בהתייחס למקורות תמיכה וליווי מקצועי, מחנכות ומחנכים בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי נסמכים בעיקר על מקורות התמיכה הבית-ספריות שמציעה הנהלת המוסד, מי יותר ומי פחות. כל משתתפי המחקר מבטאים למעשה את אותם המקורות לתמיכה: סיוע של יועצת בית הספר, רכזת שכבה, רכזת חברתית וכן בקיום ישיבות שבועיות/דו-שבועיות, הנחיה והדרכה (מנטורים). לעיתים על יוזמות פרטיות כמו קורסי אימון אישי. כמו כן, המנהלות והמנהלות מתארים את ניסיונותיהם במסגרת המצוי לארגן עבור מחנכי הכיתות השתלמויות פנים בית-ספריות וחוף בית-ספריות להעצמה אישית, לפיתוחם המקצועי וכמענה לאתגרים שנתקלים בהם במפגש היומיומי עם שאר הגורמים במהלך ההוראה. ההבדל היחיד בין שתי מסגרות החינוך מתבטא בתפקיד רב המוסד בבתי הספר הממלכתיים דתיים. הרב המוסדי הינו חלק מהנהלת הביניים בבית הספר ועובד בשיתוף היועצת והרכזות המובילות, שותף בקביעת מדיניות המוסד החינוכי ומשמש כיועץ לצוות החינוכי והמחנכות.

מסקנות

- הצוות החינוכי בתפקידי ניהול, הוראה וחינוך כיתה מכירים בייחודו של גיל הנעורים בחטיבות הביניים, 12-16, ויודעים לתאר את מאפייניהם של הלומדים וצורכיהם, ואת

האתגרים שהצוות החינוכי מתמודד עימם. בכיתות ז', ח', ט', שלוש שנים של חטיבת הביניים מיקדו החטיבות את עשייתן בשלושה יעדים מרכזיים: (1) פדגוגי, חינוך ערכי ומוסרי. (2) חינוך חברתי ואזרחי תוך הקפדה על פיתוח מיומנויות של חשיבה ביקורתית. (3) טיפוח זהות אישית של התלמידים ומימוש ייחודם והפוטנציאל האישי.

- אין העדפה ברורה וגורפת על משתתפי המחקר לגבי מבנה מערכת החינוך – האם תלמידי כיתות ז' ו-ח' צריכים להיות חלק מחינוך יסודי ולקיים מעבר לתיכון בכיתה ט'; או חלוקה לשלושה שלבים: 6 שנים בחינוך יסודי, 3 שנים בחטיבת ביניים ו-3 שנים בתיכון. ישנם יתרונות וחסרונות לכל אחד מהמבנים הללו.

- לאור היעדר מדיניות פורמלית ברורה, אי הגדרת תפקידים עבור חטיבת הביניים כארגון בית-ספרי ושל מחנכת הכיתה בחטיבת ביניים וללא הכשרה ייעודית לגיל הנעורים, עיקר האחריות היא על בתי הספר עצמם בהתאם לאישיותם ולתפיסתם של המנהלות והמנהלים את תפקיד מחנכת הכיתה ולמוטיבציה האישית של הצוות הניהולי ומחנכי הכיתה.

- קיימת הלימה בתפיסת המנהלות והמנהלים, המחנכות והמחנכים את תפקיד מחנכת הכיתה ודיוקנה הכולל מגוון תפקידים: פדגוגיים, ארגוניים, חברתיים ורגשיים בין כל הגורמים השותפים בכיתת הלימודים בראייה מתכללת. אולם, מאחר שאין הגדרת תפקידים ברורה למחנכת הכיתה בבית הספר, האילוצים והפשרות בתוך בית הספר מטשטשים את הרצוי ונשאבים למצוי.

- בהתייחס לחוסר המוטיבציה והבינוניות של התלמידים עליו מדווחים צוותי ההנהלה והחינוך במחקר הנוכחי, בעיקר אחרי משבר הקורונה, יש למצוא את הדרך להניע את התלמידים להיות סקרנים; לתת לתלמידים בסיס למחקר, לעבודת צוות להעלאת שאלות ולמצוא פתרונות; להקנות מיומנויות של שיתוף פעולה, התמדה, דחיית סיפוקים, קבלת השונה; להשתמש ברצון ובצורך להזדהות עם דמויות שונות כדי לדון בערכים מרכזיים לרכישת ידע. כדי לעשות זאת יש לעדכן ולשנות את תוכניות הלימודים של חטיבת הביניים.

מסקנות במבט השוואתי – תפיסת ייחודה של חטיבת הביניים ותפקידי מחנכת הכיתה – בין הממלכתי והממלכתי דתי

קיימים הבדלים במטרות החינוך, במבנה חטיבות הביניים, בהרכב הכיתות ותכני הלימוד בין מערכת החינוך הממלכתי לבין הממלכתי דתי, להם השפעה על תפיסת תפקידה של מחנכת הכיתה בחטיבת הביניים, דיוקנה והפיתוח המקצועי במהלך הקריירה בהוראה בהווה ולעתיד:

- מבנה החינוך העל-יסודי וביניהם חטיבות הביניים בחינוך הממלכתי דתי מגוון יותר (דו-שנתי, תלת-שנתי, ארבע-שנתי ושש-שנתי). חלק מתלמידי החינוך הממלכתי דתי עוברים ללמוד בכיתה ט' בישיבות (בנים) ובאולפניות (בנות) שהן מסגרות פנימייה. ארגון מבני זה מציע עבור התלמידים והוריהם אפשרויות מגוונות יותר לבחירה של מסגרת הלימודים הרצויה, שאינה קיימת בחינוך הממלכתי.

- בחינוך הממלכתי דתי החינוך העל-יסודי בחלקו מייצג רשתות חינוך המתאפיינות בחזון ובמטרות מגוונות, ומכאן הגדרת מסגרת פדגוגית, ערכית ומוסרית לתפקיד מחנכת הכיתה.

לתלמידי חטיבת הביניים בממלכתי דתי והוריהם ניתנת אפשרות בחירה בהתאם לאופי המוסד, צורכי התלמיד ורצונותיו. בחינוך הממלכתי אין גיוון במאפייני חטיבות הביניים, וההצבה של התלמיד היא בהתאם לשיבוץ עירוני-אזורי.

- בתחום הסוציו-אקונומי – בחינוך הממלכתי חטיבת הביניים מכנסת תלמידים מאזורים שונים בעיר תחת "קורת גג מחנכת אחת". התלמידים מגיעים משכונות שונות, מקהילות שונות, וממשפחות בעלות יכולות כלכליות שונות, יש להם הרגלים שונים שסיגלו בבית הספר היסודי וקיימים פערים בידע שחלקם אינם נובעים מיכולת נמוכה אלא מהוראה שונה. גם חטיבות הביניים הממלכתיות דתיות קולטות תלמידים מאזורים שונים תחת קורת גגם אולם המכנה המשותף בין התלמידים הוא מגדרי ובמידה מסוימת תרבותי. כלומר, כולם מבית ערכי ואמוני שומר מצוות.
- רובן הגדול של מחנכות הכיתה בחינוך הממלכתי דתי מלמדות תחומי דעת בתחום ההומניסטיקה ומקצועות הקודש. בנוסף קיימת תוספת שעות תפילה במערכת השעות. כך שברשותן שעות רבות יותר במערכת השעות במפגש עם תלמידי הכיתה אותן מחנכות וזאת בהשוואה לחינוך הממלכתי. מצב זה מאפשר גמישות בניצול שעות ההוראה ואפשרויות רחבות יותר לעיסוק בסוגיות כיתתיות, חברתיות, רגשיות ואישיות שעולות במהלך יום הלימודים. בחינוך הממלכתי התמחותם של מחנכות כיתה מגוון וגם בתחומי מתמטיקה, אנגלית ומדעים, והן גם משמשות כמורות מקצועיות בכיתות אחרות באותה שכבה ובשכבות האחרות בחטיבה ולעיתים בתיכון, כך שהיא נפגשת פחות עם תלמידי כיתתה וחסרה לה גמישות בשעות ההוראה לטובת שיעורי חינוך.
- בחינוך הממלכתי דתי נוסף לתפקיד מחנכת הכיתה תפקיד אמוני-ערכי, שמירה על הצביון הדתי וטיפוח בוגר בהתאם למטרותיו ובהתאם לחזון הרשת הארגונית בה פועל בית הספר. כך שטיפוח הזהות האישית והקהילתית של התלמיד מתאפשרת יותר בקרב תלמידי הממלכתי דתי לעומת תלמידי הממלכתי המגוון בהשקפותיו וגישותיו.
- מספר הלומדים הכיתתי הקטן יותר בחינוך הממלכתי דתי, ההפרדה המגדרית וכן תפקיד רב בית הספר המשמש בתפקיד ייעוצי, מאפשרים תשתית ומענה זמינים יותר לתלמיד בהשוואה לחינוך הממלכתי הסובל ממחסור חמור במורים ומחנכי כיתה.

המלצות יישומיות

ברמה של קובעי המדיניות –

- יש לגבש עבור חטיבת הביניים ובהתאם לגיל הנעורים חזון, מטרות-על ומטרות אופרטיביות, והגדרת מעמדה של חטיבת הביניים בחינוך העל-יסודי במגזרים השונים (ממלכתי וממלכתי דתי) – במבנה הארגון הבית-ספריים ומאפייני הלומדים וייחודם בשלושה תחומים מרכזיים: פדגוגי וקוגניטיבי, חברתי-רגשי ואישיו-זהותי.
- על קובעי המדיניות למקד את תוכנית הלימודים בחטיבת הביניים ברכישת מיומנויות אורייניות, קוגניטיביות, חברתיות ורגשיות והעמקתן, שיהוו תשתית אפקטיבית לקראת המעבר לתיכון ולהצלחה בבחינות הבגרות. רכישת כלים להתמודדות עם מידע וידע, ארגונו

- ועיבודו, סוגיות ערכיות ומוסריות, אופני התמודדות רגשית, חברתית וחוסן נפשי חשובים ונדרשים בגיל זה, כאשר שלוש השנים בחטיבת הביניים מהוות זמן מתאים להקנייתם.
- נדרשת הגדרה של תפקיד מחנכת הכיתה בחטיבת ביניים ומכאן הכשרה ייעודית בשלב ההכשרה להוראה במכללות לחינוך והאוניברסיטאות. ההכשרה צריכה לכלול קורסים ייעודיים לגיל הלומדים בחטיבת הביניים ומאפייניהם, לעסוק באתגרים, מתן כלים פרקטיים ודרכי התמודדות עם התלמידים בגיל הזה ושאר הגורמים, באמצעות קורסים מעמיקים הנעזרים בהכשרות קיימות כמו אימון אישי, גישור, תקשורת בינאישית, הן בהכשרה תיאורטית ובעיקר בשלב ההתמחות המעשית.
 - במסלולי הכשרה לייעוץ חינוכי לתואר שני, מומלץ לפתוח מסלול למחנכי כיתה בו ירכשו כלים ומיומנויות בתחום הניהולי והייעוצי. כלים ניהוליים הכרחיים למחנכת בתכלול כל הגורמים השונים הקשורים בניהול כיתה; כלים רגשיים וחברתיים חיוניים בהתמודדות היומיומית באופן מקצועי הן מול אותם גורמים מלווים והן לחוסנה האישי והמקצועי.
 - יש להמשיך לפתח ולקדם את תוכנית חאלו"ם (חינוך אישי לצמיחה ומנהיגות) של האגף לחינוך על-יסודי במשרד החינוך בפריסה רחבה יותר. תוכנית זו מציעה שני מורים בכיתה אחת (מחנכת ומורה מקצועי) בכיתות חטיבת הביניים, ז'–ח', ומתמקדת בהרחבת המפגש הבין-אישי בין התלמיד ומחנכת הכיתה בהתאמה לצרכים הרלוונטיים של הלומד, להעצמה ולהתמודדות עם אתגרים בגיל ההתבגרות.

ברמה הניהולית הבית-ספרית –

- גיבוש שדרה ניהולית בית-ספרית הכוללת את מחנכי הכיתה בדרג ניהול ביניים (כמו רכזת מקצוע, רכזת שכבה, רכזת חברתית, יועצת וכד'), ולאפשר להם לקחת חלק בקביעת מדיניות בית-ספרית וקבלת החלטות הקשורות בניהול כיתה על כל מרכיביו. העלאת מעמדה של מחנכת הכיתה בבית הספר ושיתופה בקביעת מדיניות וקבלת החלטות לאור תפקידיה וניסיונה המקצועי עשוי לתרום להעלאת המוטיבציה לשמש כמחנכת כיתה ולהתמקצע בתפקיד זה הן ניהולית (ניהול כיתה) והן פדגוגית.
- מכאן, שעל מנהלי חטיבות הביניים להתייחס למחנכת הכיתה כאל מנהלת כיתה, לה מערך תפקידים ברור ומוגדר מראש הן בימי שגרה והן בחירום, ולא תפקיד כוללני, שבכל צורך שצץ יישומו מוטל על המחנכת (למשל, תפקידי אדמיניסטרציה שונים על חשבון זמן חינוך). הגדרה ברורה של תפקיד מחנכת הכיתה תוביל הן להכרה של המחנכת את הנדרש ממנה והיערכותה בהתאם; והן להעלאת תפקיד מחנכת הכיתה כפרופסיה – מי עומד באמות מידה לשמש בתפקיד זה, מה כולל התפקיד ומה לא ולהתמקצע בהתאם. על הנהלת חטיבות הביניים להימנע מלהטיל על מחנכי הכיתה תפקידים טיפוליים הדורשים התמחות מקצועית טיפולית וקלינית. זהו תפקידם של אנשי מקצוע בתחום הטיפולי להם הידע והכלים להתמודדות עם בעיות מסוג זה ודרכים לטפל נכונה בתלמידים במצבים אלו.
- בהקשר להכרה בחינוך כיתה כפרופסיה ואופני התמקצעות, וכמענה למחסור החמור של מורות ומורים בכלל ומחנכות ומחנכים בפרט (בעיקר בחינוך הממלכתי), מוצע לגבש את תחום חינוך כיתה כתחום דעת ולאפשר מינוי מחנך מקצועי (בעל הכשרה מתאימה והצלחה

בהוראה וחינוך) לשתי כיתות במשרה מלאה. באופן זה מחנכת הכיתה מתמקדת בתפקידי חינוך כיתה ופחות בהוראה דיסציפלינרית (אם בכלל). פתרון זה מוביל להבחנה בין תפקידה של מחנכת הכיתה לבין המורה המקצועי ומסלולי השתלמותם וקידומם המקצועי.

- יש לרווח את מערכת השעות, כך שיהיה למחנכי הכיתה יותר זמן לטפל בסוגיות ובעיות הקשורות בחינוך תלמידיהם עליהם הם אחראיים. מתן שעות חלון למחנכת הכיתה יתרום לטיפול אישי ואפקטיבי יותר עבור תלמידי הכיתה וגם לרווחת המחנכת עצמה. מחנכת הכיתה תוכל לממש ביעילות את תפקידי החינוך והרצויות כמו הכלה, אהבה, מסירות, התעדכנות, אמפטיה ועוד.
- מומלץ למנהלי חטיבות הביניים להוסיף השתלמויות פנים בית-ספריות וחץ בית-ספריות ייעודיות למחנכות כיתה במפגשים דו-שבועיים או חודשיים בתחום של הכרת האתגרים ואופני התמודדות, מיומנויות של אימון אישי (coaching) ומיומנויות של תיווך גישור (mediation skills) ותקשורת בינאישית שיהיו לעזר בהתמודדות מול תלמידים, הורים וגם מול מורים מקצועיים הנפגשים במהלך היום עם תלמידי הכיתה. רכישת כלים ומיומנויות אלו יתרמו למורה לביטחון העצמי, להעצמה אישית ומקצועית, להרגשת הזדהות ושייכות בית-ספרית ולמוטיבציה לקבל תפקיד של חינוך כיתה לאור התמיכה הארגונית.
- מוצע לשקול דרכים לסייע ביישום הצלחות מוכחות בכיתות ייחודיות, ניסוייות, חממות וכו' בכיתות 'רגילות' בחטיבות ביניים.
- וגם בפן הרגשי, האישי והחברתי של מחנכי הכיתה. על בית הספר לפתח תשתית ותרבות ארגונית בקרב צוות בית הספר – הניהולי והמקצועי – על ידי ליווי ותמיכה למחנכות ולמחנכי כיתה בימי שגרה ומשבר. תשתית התמיכה הארגונית צריכה להתייחס לקליטת מחנכי כיתה חדשים בצוות החינוכי; הגדרת תפקידם של מנחים (מנטורים) בחינוך כיתה; מפגשי תמיכה שבועיים/חודשיים בין חברי הצוות; מפגשים אישיים עם מנהל ומנהלת החטיבה ועם היועצת בבית הספר.
- נכון ללמוד מהרעיון של מתן מקום ותקן לבעל תפקיד הרוחני כפי שמתקיים בבתי הספר בחינוך הממלכתי דתי (תקן לרב בית-ספרי). בחינוך הממלכתי מומלץ להעמיד איש רוח וחזון, שתפקידו להציע, לשלב ולטפח את הנושאים, התכנים והרעיונות של 'העגלה המלאה' של התרבות היהודית עברית.

ברמה כיתתית – מחנכת הכיתה –

- מחנכת כיתה הרואה בחינוך כיתה ייעודי, מומלץ שתעשיר את ההשתלמויות המקצועיות בתחום זה בדגש על הכרת גיל הנעורים ומאפייניו, בקורסי אימון אישי, גישור וכד', שיספקו כלים למחנכת הכיתה ולהתמודדותה ביומיום, אם על ידי למידה בתוכניות לתואר שני או בקורסים קצרים ייעודיים.

להבדלים אלו השלכות על מערכת החינוך הממלכתי והממלכתי דתי, המסגרת הבית-ספרית, ארגונה וניהולה ותפקידן והתנהלותן היומיומית של מחנכות הכיתה: (1) דמות הבוגר של חטיבת

הביניים שונה. חטיבות הביניים הממלכתיות קולטות מגוון תלמידים ותלמידות מתרבותיות משנה מגוונים ומנהגים שונים; חטיבות הביניים הדתיות לגווניה הן חד-מינית, הומוגניות בבסיסם ומקטינות את האפשרות להכיר ולהוקיר תלמידים ותלמידות בעלי תרבות שונה משלו; (2) לבוגרי חטיבת הביניים הממלכתית דתית תנאים טובים יותר "למלא את עגלתם" בנושאים הנראים למובילי החטיבה ראויים, בעוד שהתנאים ושעות הלימוד המוקצבות ל"מילוי תרבותי-אידיאולוגי-רוחני" של העגלה הממלכתית מעטות יותר ומוגבלות. חטיבות הביניים הממלכתיות מקדישות כנראה פחות מאמץ למלא את ה"עגלה" הרוחנית של בוגריהם; (3) חטיבות הביניים הממלכתיות מתקשות יותר מחטיבות הביניים הממלכתיות דתיות למצוא מחנכות כיתה ראויות בין היתר מפאת גודל הכיתה והעדר תחושת שליחות, נושא הפוגם בתהליך הצמיחה של בוגריהם. על קובעי המדיניות במשרד החינוך לתת את הדעת על השלכות אלו ולטפל בנושא מול אגפי החינוך הרלוונטיים, הרשויות המקומיות וההורים.