

הערכת בית הספר הדמוקרטי: נקודת המבט של הבוגרים

ד"ר עירית ששון

המכללה האקדמית תל חי

דוא"ל: iritsa@telhai.ac.il

ורסנו-מור כרם (M.A)

אוניברסיטת חיפה

דוא"ל: keremv@gmail.com

תקציר

למול הביקורות השונות שעלו כנגד החינוך הקונבנציונלי פותחו שיטות חינוך חדשות, צמחו רפורמות וניסויים והוקמו בתי ספר אלטרנטיביים בעולם ובארץ. המרכזיים הם בתי ספר בדגם החינוך הדמוקרטי והפתוח. מחקר זה עסק בהערכת הגישה החינוכית של בית הספר הדמוקרטי-הפתוח "כנף" בצפון הארץ מנקודת המבט של בוגריו. אוכלוסיית המחקר מנתה 78 בוגרים של בית הספר אשר סיימו את לימודיהם בשנים 1995-2007, וגודל המדגם הנו 30 מתוכם. ההערכה התבססה על גישת המחקר המשולבת (Mixed method) וכללה כלים כמותיים ואיכותניים. כלי המחקר אשר נעשה בו שימוש הוא שאלון, אשר כלל שאלות הנוגעות לשירות הצבאי או הלאומי, שאלות על לימודי המשך, על תעסוקה ועל תפיסה אישית. רובם המכריע של הנבדקים שירתו בצבא ושלמים עם החלטתם. 70% מהנשאלים פנו ללימודי המשך, אך רק 15% מתוכם פנו ללימודים אקדמיים. הנבדקים דיווחו כי לימודי המשך היוו עבורם התנסות חווייתית, אך גם דווח על קשיים הקשורים בחוסר מיומנויות ואסטרטגיות למידה. ניכר כי בוגרי בית הספר שואפים למימוש ולהגשמה עצמית. הם תופסים את לימודיהם בתיכון כמשפיעים באופן חיובי על חייהם. רוב הנבדקים מגדירים את עצמם פלורליסטים, וחלק מכריע מתוכם היו מחנכים את ילדיהם בבית ספר דמוקרטי או פתוח. במסגרת המחקר נבחנו המטרות החינוכיות למול תפיסות הבוגרים. מחקר הערכה זה מדגיש את החשיבות בבחינת סוגיות חינוכיות באמצעות כלים מדעיים, אובייקטיביים ומדידים אשר לפיהם יתקבלו החלטות חינוכיות.

מילות מפתח: הערכה בחינוך, בית הספר הדמוקראטי, החינוך הפתוח, פלורליזם

מבוא

הקמת בתי הספר הדמוקרטיים נבעה מביקורת כלפי מערכת החינוך הקונבנציונלית באשר לשיטת חינוך לקויה ולא עדכנית (אבירם, 1999; דיואי, 1969; הולט, 1974; כהן, 1983; כספי, 1979; מיהן, 1979; ניל, 1973; צדקיהו, 1994). רבים קישרו בין דמוקרטיה לבין חינוך והמליצו על הדגשת החינוך החברתי-אזרחי דרך בתי הספר (Dewey 2004; Goodlad, Mantle-Bromley, & Goodlad, 2004; Gutmann, 1999; Soder 2001). המשנה החינוכית של בתי הספר הדמוקרטיים היא, שילד הוא אדם הראוי למלוא הכבוד של בן אנוש, ושצרכיו הפנימיים הם בראש סדר העדיפויות (גרינברג, 2002). בבסיס האידאולוגיה המשותפת קיימת ההנחה שלפיה על מנת לחנך תלמידים לחיים דמוקרטיים, לשותפות, לתרומה לקהילה ולכיבוד הזולת והאחר על בית הספר לממש את עקרונות הדמוקרטיה הן מבחינה מבנית, הן מבחינה מנהלית, הן מבחינת השגרה היומית שבו (דייני ופורת, 2010). בין מוסדותיו של בית הספר הדמוקרטי ניתן למנות את הרשות המבצעת, הרשות המחוקקת והרשות השופטת (שילון, 2003). בתי הספר הפתוחים מגבשים לעצמם מטרות לפי ראות עיניהם, לפי השקפת עולמם וראייתם. עם זאת, ניתן לסכם מספר מטרות עיקריות המשותפות לרובם: לפתח אצל הילדים את היכולת להכיר את עצמם טוב יותר ולדעת למצות את כישוריהם ואת נטיותיהם האישיות תוך היכרות עם סביבתם; לסייע לילדים ביצירת דו-שיח רב-גילי עם הסובבים אותם ולתת להם כלים כדי שיוכלו ליטול תפקיד אחראי ופעיל בחברה; לפתח אצל הילדים כישורים עצמאיים ללמידה, לחשיבה ולחקירה; להקנות לילדים ידע רחב ככל האפשר והיכרות עם התרבות שלנו ועם תרבויות אחרות (ליברמן ודה מלאך-בלנק, 2007).

מחקרים שונים התקיימו בבתי ספר דמוקרטיים במטרה לאפיין את תרומת הגישה החינוכית הייחודית. מרבית המחקרים עסקו בהערכה שנמדדה רק בתקופת הלימודים בבית הספר ולא בקרב בוגרים שסיימו את לימודיהם. הממצאים מצביעים על תרומות לתחושה חיובית בקרב הלומדים (Fielding, 2001, 2009; Maitles, & Deuchar, 2006; Stronach, Allan, MacDonald, Kushner, & Torrance, 2000; Stronach, & Piper, 2008). חלק מהחוקרים רואים בסביבת החינוך הדמוקרטי הזדמנות להתנסות קהילתית חיובית המפתחת תחושת שייכות חברתית ודאגה הדדית (Cooper, 2007; Thayer-Bacon, 1996). כך, למשל, נחקר ייחודו של בית הספר הדמוקרטי סאנדס-סקול (Sands-school) באנגליה בתחום טיפוח מנהיגות. באמצעות מחקר איכותני,

שכלל תצפיות, ניתוח מסמכים וראיונות, נמצא כי המבנה הארגוני של בית הספר והתהליכים המתקיימים בו ברוח הגישה הדמוקרטית הפתוחה מהווים מודל חיובי לטיפול מנהיגות. תלמידים ביטאו שביעות רצון, שמחה והנאה מהלימודים בבית הספר. הם דיווחו על תרומת בית הספר להגברת ביטחונם העצמי ועל פיתוח תחושת זהות וקשר עם האחרים. נוסף על כך, מבחינה לימודית טענו התלמידים כי הגישה הדמוקרטית בבית הספר מגבירה אצלם את הפתיחות ללמידה ואת המוטיבציה (Hope,2012).

לא נמצאו מחקרים המעריכים לאורך זמן את תרומת הגישה החינוכית ואת תפישות בוגרי בתי הספר הדמוקרטיים שנים לאחר סיום לימודיהם. לפיכך, מטרת מחקר זה הייתה לבחון את גישת החינוך הדמוקרטית מנקודת מבטם של בוגרי אחד מבתי הספר הדמוקרטיים בצפון הארץ.

הרקע התיאורטי

חלק זה מתייחס לשלושה נושאים מרכזיים שבהם עוסק המחקר. ראשית נסקר הרקע ההיסטורי של הקמת בתי הספר הדמוקרטיים בעולם ובארץ, בהמשך יש התמקדות בבית הספר הדמוקרטי "כנף", שבוגריו השתתפו במחקר הנוכחי, ולבסוף יש התייחסות לחשיבות ההערכה בחינוך על פי הספרות המחקרית.

הרקע ההיסטורי להקמת בתי הספר הדמוקרטיים:

כחלק מהביקורת כלפי החינוך במערכת החינוך הפורמלית, הממלכתית, עלו טענות שהחינוך מתנהל כבית חרושת להכנת תלמידים ממושמעים ומוציאי ציונים סבירים במבחני הערכות (הכט,2005; לסרי,2004). על פי רם (2007), לילדים אין כבר צורך במורה כמתווך ידע, ומכאן המקום לשינוי המודל החינוכי. על רקע ביקורות מסוג זה התפתחו בתי הספר הדמוקרטיים. ב-1861 הקים טולסטוי (Tolstoy,1967) את בית הספר הפתוח הראשון בעולם, אותו כינה "יאסנאיה פוליאנה", בתרגום חופשי- קרחת היער שטופת האור, שעליו תלה את השלט "היכנס וצא בחירות". השיעורים בו לא היו חובה, ורשות הביטוי לתלמידים, לאופיים ולתחומי העניין שלהם הייתה מלאה. המורים היו רשאים ללמד בכל דרך שמצאו לנכון, אך תפקידם העיקרי הוגדר כמאזינים וכמבררים סוגיות שונות עם תלמידיהם. הייתה אמונה שהחינוך הנו חופשי ושעל התלמידים לבחור בו מרצונם, כי אם החינוך הוא טוב, הוא ייתפס כהכרחי וכרצוי בעיניהם (כהן,1993; Goodman,1960, 1964). בית הספר הפתוח "סאמרהיל" Summerhill הוקם על ידי ניל א"ס, Neill, A.S. במרכז עמד אושרו של הילד,

כשהנחה הייתה שילדים מאושרים ביותר כשהם חופשיים (ניל, 1973; כהן, 1983). נקודת ציון נוספת בחינוך הדמוקרטי היא הקמת בית הספר "סאדברי-ואלי", Sudbury-Valley שבאנגליה. על בסיס מודל זה קמו בתי ספר דמוקרטיים נוספים. מייסדי בית הספר היו קבוצה של הורים וסטודנטים שהיו משוכנעים שמערכת החינוך הקיימת תגרום נזק לילדים.

בית הספר הדמוקרטי הראשון שהוקם בישראל היה בית הספר הדמוקרטי בחדרה. הוא הוקם בשנת 1987 על ידי קבוצה של הורים ומחנכים מחפשי דרך, שביקשו ליצור אלטרנטיבה חינוכית. מאז קמו בתי ספר דמוקרטיים רבים ושונים באופיים ובמתכונתם, ביניהם ניתן למנות את בית הספר הדמוקרטי בכפר סבא, שאינו פתוח, ואשר חרת על דגלו את ערכי המצוינות; בית הספר הדמוקרטי בירושלים, אשר מדגיש ערכים כפלורליזם ודו-קיום; בית הספר הניסויי בתפן, המעלה את חשיבות ההתנסות החווייתית כדרך למידה ועוד רבים אחרים (שילון, 2003; אתר המכון לחינוך דמוקרטי, 2010).

בית הספר הדמוקרטי "כנף":

בית הספר "כנף" הוקם במושב אליעד שברמת הגולן בשנת 1994. בית הספר שאב השראה מהמודל הדמוקרטי-הפתוח של סאדברי-ואלי באנגליה. הוא מהווה קהילה רב-גילית משותפת לילדים מגיל הגן ועד סוף כיתה יב (בני 4-18) וכן לששת אנשי הצוות המבוגרים, המתגוררים באזור. בית הספר מושתת על ארבעה יסודות: ההכרה בזכות הטבעית והמולדת של הילד לחופש ולכבוד ככל אדם; ההבנה כי כל ילד ניחן ברצון מולד להשתלב בחברה ולהיות בוגר אפקטיבי ומצלח; ההנחה שהילד מצויד בכל הדרוש לו להישרדות ולהשתלבות חברתית, שהוא סקרן ותאב דעת מטבעו, שהוא לומד את הדרוש לו ושהוא המחנך הטוב ביותר של עצמו; האמונה כי סביבה של כבוד, אמון ותביעה מתמדת לאחריות אישית היא הסביבה שבה תתממש צמיחתו של הילד באופן המיטבי, במיוחד בעידן הנוכחי – עידן המידע. בהתאם לעקרונות אלו דוגל בית הספר בערכי השוויון, החירות, הכבוד ההדדי, השמירה על זכויות הפרט וחופש הבחירה ובלמידה מתוך התנסות, אהבה ושמחה (אתר בית הספר כנף, 2012; בית הספר הדמוקרטי כנף, 2004).

אין בבית הספר "כנף" מערכת שעות, מתוך המחשבה שאין להצהיר על נושאים מסוימים כאילו הם חשובים פחות או יותר מאחרים. כמו כן, אין בבית הספר ציונים ותעודות. חברי בית הספר שותפים כולם לאחריות שביצירת הפעילויות. הדמוקרטיה

היא ישירה, ולכן דורשת אחריות אישית וחברתית רבה. האספה הכללית היא הגוף היחיד המורכב מילדים, מהורים, מצוות המורים ומנציגי ציבור, ותפקידה לקבוע את המסגרת החוקתית והתקציבית שבתוכה פועל בית הספר. לאחר החלטות האספה מתחיל תהליך בחירת הוועדות וצוותיהן על ידי הפרלמנט. גוף זה מורכב מתלמידים ומצוות המורים אשר קולם שווה.

ההערכה בחינוך:

כאמור, מטרת מחקר זה להעריך את גישת החינוך הדמוקרטית. הערכה מתארת, בין היתר, אובייקטים חינוכיים ושופטת את ערכם באמצעות קריטריונים רלוונטיים. זהו תהליך הקובע את האפקטיביות של התכנית ואת מידת השגתן של המטרות החינוכיות (בירנבוים, 1997; נבו, 1989; פרידמן, 2005; פרקינס, 2000). הערכת תכניות חינוכיות כוללת את השימוש בשיטות מדידה מתאימות במטרה להביא לשיפורן תוך תהליך בירור המטרות והיעדים, פיתוח רציונל ומדדי ביצוע והגברת המודעות וההבנה בקרב בעלי העניין (Smith, 1989; Trevisan, 2007).

במהלך שנות ה-60 התרבו התיאוריות והיישומים בתחום ההערכה, והוא הוגדר כתחום ידע מקצועי. ההערכה שימשה לקביעת ערכן ואיכותן של תכניות חינוכיות. בשנות ה-80, עקב צמצום מקורות, המוקד בהערכה הוסט מאיכות למונחים של עלות מול תועלת. בשנות ה-90 נטו גופים מממנים לדרוש קיום הערכה כתנאי למימון תכנית הכוללת מטרות, יעדים, תכנית ביצוע ומדדי הצלחה (Mathison, 2011).

לפי פאתון (Patton, 1997), להערכה מספר תפקידים: להנחות שיפוט וקבלת החלטות, לקדם תהליכי שיפור ולייצר ידע חדש. חוקרים שונים מבחינים בין סוגים שונים של הערכות: הערכה המתבצעת לפני הפעלת התכנית תוך דגש על הגדרת הבסיס התיאורטי והרציונל החינוכי, הערכה המתבצעת בסיום התכנית החינוכית בדגש על תוצאות והערכת ביניים המתרחשת לאורך התכנית והיא בעלת אופי מעצב. מבחינים בין הערכה מסכמת להערכה מעצבת או הערכת תהליך מול הערכת תוצר. הערכה מעצבת הנה ממוקדת שיפור (Improvement-oriented evaluation, IOE), והיא מדגישה ייעול. הערכה מסכמת, המתקיימת בסיום התכנית, מאפשרת בחירה בין אופציות עתידיות לגבי אימוץ תכנית, המשך הפעלתה או דחייתה. קיים חיסרון בהערכת התוצאה בלבד, שכן מעלותיו של הפרויקט המוערך נשפטות לפי ממד אחד והתהליך לא נלקח בחשבון (לוי, 1990; לוי-רוזליס, 1998; נבו, 1989, 2001; Patton, 1997; Gray, 2008). במחקר

הנוכחי מושם דגש על הערכה המתבצעת בסיום התכנית החינוכית תוך התמקדות בתפיסות בוגרי בית הספר ביחס למערכת החינוכית שבה למדו.

נוסף להבחנה בין הערכה מסכמת להערכה מעצבת מקובל להבחין בין הערכה פנימית לחיצונית. מתיסון (Mathison, 1991) מציין כי ישנם כמה סוגי מעריכים, ביניהם נמצאים המעריך הפנימי והחיצוני. מעריך פנימי הוא אדם אשר מועסק על ידי הגוף המנהל את הפרויקט המוערך. חסרונו הוא במידת האובייקטיביות הפחותה. לעומתו, מעריך חיצוני, שאיננו מועסק במסגרת הפרויקט, עשוי לספק רמת אובייקטיביות גבוהה יותר, אך לעתים הוא נתפס כמאיים על המוערכים בהשוואה למעריך פנימי. במחקר הנוכחי בוצעה הערכה חיצונית על ידי עורכי המחקר, שאינם מהווים חלק מהארגון הבית ספרי.

ארגונים חינוכיים וחברתיים רבים נדרשים לבצע הערכה של תכניות לצורך הבטחת המשך הפעלתן. ההערכה בוחנת את שאלת אפקטיביות הפעולות החינוכיות ואת המענה שניתן לקהל התכנית. תוצאות תהליכי ההערכה משמשים לרוב מספר בעלי עניין. בשנים האחרונות חל שינוי בתפיסת האחריות (Accountability) בארגוני חינוך ובארגונים חברתיים, תוך התמקדות באיכות הביצוע. בשני העשורים האחרונים מתגבשת תנועה שמטרתה להגביר את העשייה המקצועית המבוססת על עדויות אמפיריות, שנאספות בין היתר באמצעות תהליכי הערכה שיטתיים (Gambriell, 1999; Sanders, 2003; Reid, 2001). על רקע גישות עדכניות אלו בהערכה בחינוך תוכנן המחקר הנוכחי, המתמקד בהערכת גישת החינוך הדמוקרטית מתוך נקודת מבט של בוגרי בית הספר.

מעריך המחקר:

מטרת המחקר הייתה, כאמור, הערכת הגישה החינוכית הדמוקרטית. המחקר בחר להתמקד בנקודת המבט של בוגרי בית הספר ולבחון מהי תפיסתם כבוגרים את מערכת החינוך שבה השתתפו, במבט לאחור. לצורך מחקר זה נבחר בית הספר "כנף" כסביבת לימוד המייצגת את הגישה החינוכית הדמוקרטית-הפתוחה. המחקר נעשה תוך שיתוף הצוות החינוכי של בית הספר בשלושה שלבים מרכזיים: בשלבים הראשונים של המחקר התקיימו שיחות בין עורכי המחקר לנציגי בית הספר במטרה להבין את הגישה החינוכית המאפיינת אותו. בשלב עיצוב כלי המחקר, השאלון לבוגרי בית הספר, שפותח במסגרת המחקר, הוצג בפני מספר מורים בבית הספר ועוצב סופית בהתאם

להערותיהם. בשלב האחרון של המחקר, ממצאיו הוצגו לצוות החינוכי כבסיס לחשיבה פנימית ולעיצוב המטרות החינוכיות.

גישת המחקר שנבחרה למחקר הערכה זה היא הגישה המשולבת Mixed Method, המבוססת על שילוב הגישה הפוזיטיביסטית והקונסטרוקטיביסטית. מוצע שילוב שיטתי של שיטות המחקר הכמותית והאיכותנית לצורך הבנה מעמיקה של התופעה, ניצול נקודות החוזק וצמצום המגבלות של כל שיטה. שילוב כזה מספק רמה גבוהה של תוקף, של מהימנות ושל יכולת הכללה, אך גם של העמקה ושל גמישות (Johnson, Onwuegbuzie, & Turne, 2007).

שאלת המחקר:

במטרה לבחון את תפיסתם של הבוגרים את מערכת החינוך הדמוקרטית שבה התחנכו, נוסחו השאלות הבאות:

- כיצד תופסים בוגרים של החינוך הדמוקרטי-הפתוח את השפעת הגישה החינוכית על השתלבותם כבוגרים בחברה?
- מהן השקפותיהם ביחס לגישה חינוכית זו, ומה מחוויית הלמידה בבית הספר הדמוקרטי-הפתוח תרם לכך?
- מהם כישורי החיים המאפיינים את הבוגרים?
- אילו מיומנויות למידה וחשיבה רכשו הבוגרים במהלך חינוכם בבית הספר?
- כיצד הם תופסים את חינוך ילדיהם?

אוכלוסיית המחקר:

המחקר בדק את בוגרי בית הספר הדמוקרטי-הפתוח "כנף" אשר סיימו את לימודיהם בו בתום שנת הלימודים ה-12 שלהם במערכת החינוכית בשנים 1995-2007. מתוך 78 בוגרים אותרו 55 בלבד, שאליהם נשלחו שאלונים באמצעות דואר אלקטרוני, פקס ודואר. 32 שאלונים הוחזרו, אך 30 שאלונים בלבד ענו על הקריטריונים המתאימים (שניים מהעונים למדו בבית הספר, אך לא סיימו את לימודיהם בו, כלומר חזרו למערכת החינוך הקונבנציונלית, ולכן הוצאו מהמדגם).

התפלגות הבוגרים באשר למאפיינים אישיים מוצגת בטבלה מס' 1.

טבלה מס' 1: התפלגות מאפייני הבוגרים (N=30)

מאפיין	קטגוריות	שכיחות (%)
מין	זכר	73%
	נקבה	27%
גיל	21-19	7%
	25-22	50%
	28-25	43%
מצב משפחתי	רווק	77%
	נשוי	23%
מגורים – צורת התיישבות	כפר / קיבוץ	37%
	מושב	27%
	עיר	20%
	עיירה	10%
	אחר (בחו"ל)	6%
דת / הגדרה עצמית	חילונית	55%
	חופשיה	21%
	אחר	14%
	אתאיסטית	7%
	דתי/ה	3%

מהנתונים בטבלה מס' 1 עולה כי רוב המשתתפים הם גברים ורווקים. טווח הגילים נע בין 19 ל-28. יותר ממחצית הנבדקים דיווחו כי הם חילונים. בקטגוריית "אחר" נכללו ארבעה נבדקים, אשר הצהירו על עצמם כ"מאמינה", "מאמינה ביוניברס", "יהודייה מאמינה" ו"יהודי".

נוסף על המוצג בטבלה זו, נשאלו הבוגרים על הגיל שבו החלו לימודיהם בבית הספר "כנף" ועל מספר השנים הכולל שלמדו בבית הספר. הנתונים מראים כי הגיל הצעיר ביותר שבו החל אחד מהבוגרים את לימודיו בבית הספר הוא 11, ולכל המאוחר החלו נבדקים אחרים את לימודיהם בגיל 17. מספר השנים הממוצע של לימודים בבית הספר "כנף" עבור כל הנבדקים הנו 3.5 שנים, מספר השנים הרב ביותר היה 10 שנים, והנמוך ביותר – שנה אחת.

תיאור הכלים:

השאלון כלל שאלות סגורות ופתוחות שמטרתן לבחון עקרונות מרכזיים בגישת החינוך הנבחנת. להלן פירוט חלקי השאלון השונים והרציונל להצגתם בפני המשתתפים.

שאלות כלליות: שאלות אלו נועדו לתת אפיון כללי לנבדקים, ביניהם האפיונים: מין (זכר/נקבה), גיל, גיל תחילת הלימודים בבית הספר וגיל הסיום, מספר שנות הלימודים בבית הספר, מצב משפחתי, הורות, מגורים והגדרה עצמית.

נוסף על כך, הוצגו שתי שאלות פתוחות בחלקו הראשון של השאלון, והן: "כיצד את/ה חש/ה ביחס לשנות לימודיך בבית הספר? האם את/ה שמח/ה או מתחרט/ת על ההחלטה? האם לימודיך בבית ספר זה נראים לך כיום, במבט לאחור, כמיצוי טוב של זמן בית הספר או כבזבוז שלו?" – שאלה זו מייצגת התייחסות כללית לתפיסת הגישה החינוכית בבית הספר; "האם היית מחשיב את עצמך פלורליסט או בעל סובלנות לאחר? מדוע? האם את/ה יכול/ה להביא דוגמה המשקפת התנהגות שהיא תוצאה של היותך כזה?" – השאלה הוצגה במטרה לאפיין את הבוגרים לפי תכונה זו, המהווה מטרה מרכזית בתפיסת בית הספר.

שאלות הנוגעות לשירות הצבאי או לשירות הלאומי: מטרת שאלות אלה לבדוק מהו אחוז המשרתים בצבא מתוך בוגרי בית הספר. כמו כן, בודקות שאלות אלה ערכים של ציונות ופטריוטיות המועברים בחינוך, ואם הם באים לידי מימוש אצל בוגרי בית הספר.

שאלות הנוגעות ללימודי המשך: מטרת שאלות אלה לבחון האם המשיכו הבוגרים ללימודי המשך, ואם כן, היכן ומדוע. בניגוד למחקרו של שילון (2003), אשר בדק את רצונם, כוונתם ונכוונתם של בוגרי בתי ספר דמוקרטיים להמשיך את לימודיהם לאחר סיום התיכון בהשוואה לנבדקים מבתי ספר רגילים, במחקר הנוכחי נערך ניסיון לבחון כמה מהבוגרים המשיכו את לימודיהם באופן מעשי, ומתוך אילו מניעים. הקריטריונים להערכת המניעים נוסחו כשאלה סגורה, אשר ההיגדים בה לוקטו מתוך ממצאי מחקרם של גרינברג, סדופסקי ולמפקה (Greenberg Sadofsky, & Lempka, 2005), לאחר שקובצו מתוך ניתוח הראיונות הנרחבים שערכו.

כמו כן התבקשו המשתתפים לתאר במילים שלהם את חוויית הלמידה לאחר התיכון ולהתייחס להצלחות ולקשיים. בהמשך נשאלו: "האם הנך סבור/ה כי הלימודים ביכנף הכינו אותך באופן כלשהו ללימודים בהמשך? כיצד?" שאלה נוספת אשר הוצגה בתחום זה הייתה: "ביחס לסטודנטים אחרים, האם את/ה חש/ה כי יש לך כישורים שלאחרים אין, או שחסרים לך כישורים שלאחרים יש?"

שאלות הנוגעות לעבודה ולמקצוע: הרציונל שביסוד שאלות אלו נובע מכך שעבודה ומקצוע משקפים לא פעם השתלבות והסתגלות לחיים הבוגרים. ההנחה היא כי בשל

הכישורים האישיים והבין-אישיים הנרכשים בבית הספר "כנף", יושפע אופן בחירת העבודות וההשתלבות במערך העבודה של כל אחד מהבוגרים באופן ייחודי. הבוגרים התבקשו לספר במילים שלהם מה עשו מאז סיום לימודיהם בבית הספר "כנף". שאלה נוספת הייתה: "באילו עבודות עבדת מאז סיום הלימודים ב'כנף'?" ההנחה הייתה כי בוגרי בית הספר "כנף" יציגו מסלול תעסוקתי ייחודי. אחריה הוצגה שאלה אשר בדקה האם ישנו קו מנחה בבחירת מקצוע או עבודה. ההשערה הייתה כי גם הלימודים וגם חוויות אחרות ישפיעו על המסלול התעסוקתי באופן המכוון את בוגרי בית הספר למסלול ייחודי להם. גם בתחום זה הוצגו למשתתפים שתי שאלות סגורות, אשר ההיגדים עבורן נלקחו מתוך הקטגוריות שקובצו במחקרם האיכותני של גרינברג ועמיתיו (Greenberg et al., 2005)). שאלות אלו בדקו את הסיבות לבחירת עבודה ואת תפיסתם של הבוגרים לגבי עבודתם הנוכחית, מתוך ההנחה כי חינוך המשפיע על הערך העצמי ועל הביטחון העצמי יעודד באופן סמוי או גלוי בחירה בעבודות המביאות למימוש העצמי בהן.

שאלות הנוגעות לתפיסה חינוכית אישית: מרבית השאלות בחלק זה נוסחו עם אנשי הצוות בבית הספר "כנף", והן כוללות גם תחומים שעליהם הם סבורים כי יש לחינוך ייחודי זה השפעה. שאלות אלה הן לב לבו של המחקר, מפני שהן בוחנות את השפעת הגישה החינוכית לפי תפיסתם של הבוגרים באופן ישיר. הנבדקים נשאלו אם הדרך שבה התחנכו השפיעה על הדרך שבה הם מתכנים את ילדיהם, ואם היו שוקלים לחנך את ילדיהם בחינוך דמוקרטי, פתוח, ביתי או אחר, ומדוע. העברה בין-דורית בחינוך היא השפעה חינוכית שאינה נבדקת ברוב המחקרים. חשוב לבחון כיצד משפיעה הגישה החינוכית שבה חונכו הבוגרים על תפיסתם את חינוך ילדיהם. שלוש השאלות האלה בוחנות את יחסם של הבוגרים לגבי חינוך בכלל, חינוך ילדיהם בפרט ויחסם לגישות החינוכיות המוזכרות. לבסוף, ניתן מקום למחשבות, לרגשות או להגיגים אחרים שרצו הבוגרים להוסיף, מתוך הצורך לתת במה להתבטאות חופשית של הנבדקים, כמו גם לאפשר להם להביע ביקורת או להציג נושאים רלוונטיים נוספים באופן אובייקטיבי.

הממצאים:

הממצאים נותחו ניתוח תוכן פרשני, ורוב התשובות קובצו לקטגוריות מרכזיות. בהתאם למבנה השאלון, יוצגו הממצאים לפי נושאים מרכזיים.

שירות צבאי, שירות לאומי ושנת שירות התנדבותית:

מבין כלל המשתתפים במחקר (N=30), רק שלושה לא שירתו כלל (10%). מבין המשרתים, 70% שירתו מלא, 11% שירות מלא ובנוסף שנת שירות, 8% שירתו

שירות מלא כולל שירות קבע ו-11% שירתו שירות חלקי. רוב המשתתפים שירתו כלוחמים או בתפקידים קרביים אחרים (בחיל השריון, בחיל התותחנים, ביחידת החילוץ או ביחידות מיוחדות). תפקידים אחרים שבהם שירתו הנבדקים היו: רכות נפגעים, כלבנית, מדריכת נוער, מורה חיילת, טכנאית קשר ומ"כית. כן דיווחו שתי נבדקות על שירות לאומי במסגרות שונות. כל הנחקרים ששירתו ($N=27$) מצביעים באופן חד-משמעי על תחושת שלמות עם השירות הצבאי. השיקול הדומיננטי ביותר שהסתמן מתשובותיהם של רבים תיאר את השירות הצבאי כ"חובתנו כאזרחי מדינת ישראל" (נבדק 06). ניתן להצביע על מניעים ציוניים שונים: הצורך להגן על המדינה, תרומה לביטחון המדינה וכן הלאה. מניעים אחרים לתחושה זו היו חברתיים, התפתחות אישית ומקצועית, הכרת הארץ ועיצוב הזהות הישראלית האישית.

לימודי המשך:

מתוך הנבדקים, אלו שהמשיכו ללמוד עשו זאת בהתאם להתפלגות המוצגת בטבלה מס' 2.

טבלה מס' 2: התפלגות לימודי המשך של הבוגרים ($N=21$)

שכיחות (%)	קטגוריה
63%	לימודי קורסים או לימודים אחרים
15%	אוניברסיטה
10%	מכללה טכנולוגית (או הנדסאים)
4%	מכללה אקדמית
4%	מוסד אחר ללימודים גבוהים
4%	סמינר למורים

כפי שניתן לראות מנתוני טבלה זו, רוב הבוגרים אשר פנו ללימודי המשך עשו זאת במסגרת לימודי קורסים או לימודים אחרים שאינם אקדמיים. הסיבות לפנייה ללימודי המשך נלקחו מתוך המחקר האיכותני שנערך על בוגרי בית הספר "סאדברי-ואלי" (Greenberg et al., 2005). בהתאם לכך נוספה הקטגוריה "אחר", שמטרתה לתת מקום לביטוי נוסף וחופשי עבור קטגוריות שלא נלקחו בחשבון. התפלגות כלל הסיבות לפנייה ללימודי המשך מודגמת בתרשים מס' 1.

תרשים מס' 1: הסיבות לפנייה ללימודי המשך (N=53)



מתוך כלל המשתתפים ענו על השאלה 20 בלבד. כיוון שניתן היה לסמן יותר מתשובה אחת, התקבלו בסך הכל 53 תשובות (N=53). ניתן לראות כי התשובה השכיחה ביותר היא "על מנת להעמיק את ידיעותיי בתחום מסוים" (28%), כלומר זוהי הסיבה המרכזית לפנייה ללימודי המשך. תשובה נפוצה נוספת היא "לשם גירוי אינטלקטואלי" (19%), וכן ניתן להבחין כי הרצון לפתוח אפשרויות נוספות לעתיד ועבור קריירה או אתגר הם מניעים נוספים ומרכזיים (15%-12%) מבין שיקולים אלה. הקטגוריה היחידה שלה לא הייתה כל התייחסות היא "לא היה לי משהו טוב יותר לעשות" (0%).

כאשר נתבקשו הנבדקים לתאר את חוויית הלמידה שלהם לאחר התיכון, ענו רובם כי היא הייתה קשה בגלל חוסר בכלים ובמיומנויות (27%). דוגמה לכך ניתן למצוא בתשובתו של נבדק מס' 22, שהשווה את הלימודים לאלו שחווה בבית הספר "כנף": "לעומת הדמוקרטי, שם לא למדתי שום מקצוע עם דרישות עיוניות", או "קשה מאוד. בית הספר 'כנף' לימד אותי מגוון רחב של דברים, חוץ מאידך ללמוד. הקושי להיכנס למסגרת תובענית ומשטר לימודים הוא עצום" [נבדק מס' 09]. 25% מתשובות הנבדקים הגדירו את הלמידה כחווייתית. תשובות הנבדקים ושכיחותן מוצגות בטבלה מס' 3.

טבלה מס' 3: חוויית הלמידה לאחר התיכון (N=33)

שכיחות (%)	קטגוריה
27%	למידה קשה בגלל חוסר בכלים ובמיומנויות ודרישות לימודים תובעניות
25%	למידה חווייתית
12%	למידת תחומי ידע חדשים
12%	למידה משעממת
6%	חקר ולמידה אוטודידקטיים
6%	למידה מאתגרת
6%	מפגש חברתי רב-גילי
3%	למידה שיתופית
3%	למידה מתוך בחירה

המשתתפים התבקשו לציין קשיים ונקודות חוזק שבהם נתקלו במהלך לימודי ההמשך שלהם. התקבלו 27 תשובות, 56% מהן מייצגות קשיים ו-46% חזקות. טבלה מס' 4 מציגה תוצאות אלו.

טבלה מס' 4: נקודות חוזק וחולשה בלימודי ההמשך (N=27)

שכיחות (%)	קטגוריה	
26%	תכונות אישיות – חוזק פנימי, כוח רצון, סקרנות, רצון ללמוד, ביטחון עצמי	חזקות
7%	יחסי אנוש ותקשורת בין-אישית	
7%	ראייה רחבה של נושאי הלימוד, יכולת ניתוח ויישום	
4%	חופש בחירה	
44%	סה"כ שכיחות חזקות	
33%	חוסר במיומנויות למידה ובבסיס ידע לימודי	קשיים
15%	קשיים בריכוז, בהתמקדות ובארגון	
4%	צמצום אפשרויות להתקדמות (אין תעודת בגרות)	
4%	קושי בעמידה בדרישות מערכת	
56%	סה"כ שכיחות קשיים	

ניתן לראות בבירור שנקודת החוזק העיקרית שצוינה על ידי המשתתפים היא התכונות האישיות – חוזק פנימי, כוח רצון, סקרנות, רצון ללמוד וביטחון עצמי (26%), והיא עומדת בניגוד לחולשה המרכזית שבה נתקלו – חוסר במיומנויות למידה ובידע בסיסי כמו חשבון ואנגלית (33%). 15% מהתשובות הצביעו על קשיים שייתכן כי מקורם בלקויות למידה (קשיים בריכוז, בהתמקדות ובארגון). רוב הנבדקים ציינו קשיים לצד נקודות חוזק.

לצורך העמקת ההבנה נשאלו המשתתפים על אודות תחושותיהם לגבי כישורים קיימים או חסרים ביחס לסטודנטים אחרים. באופן עקיב בלט בתשובות הנבדקים החוסר באסטרטגיות למידה ובמימונויות חשיבה. את תשובותיהם ניתן לראות בטבלה מס' 5.

טבלה מס' 5: כישורים קיימים וכישורים חסרים בהשוואה לסטודנטים אחרים

(N=17)

שכיחות (%)	קטגוריה	
20%	תקשורת ויחסי אנוש	כישורים קיימים
10%	רצון ללמוד	
5%	כישורי פרזנטציה	
5%	ידע כללי רחב	
40%	סה"כ שכיחות כישורים קיימים	
45%	חוסר באסטרטגיות למידה ובמימונויות חשיבה	כישורים חסרים
10%	היעדר כישורים רגשיים	
5%	חוסר בבסיס לימודי	
60%	סה"כ שכיחות כישורים חסרים	

שאלה נוספת בדקה האם בוגרי בית הספר סבורים כי הלמידה בבית הספר "כנף" הכינה אותם ללימודי המשך, וכיצד. מניתוח התשובות ניתן ללמוד כי הלימודים בבית הספר "כנף", לפי תפיסתם של הבוגרים, הכינו אותם ללימודי המשך בעיקר בתחום פיתוח תכונות אישיות, וביניהן – חוזק פנימי, כוח רצון, סקרנות, רצון ללמוד וביטחון עצמי (31% מהתשובות). דוגמאות לכך ניתן למצוא במספר תשובות, למשל: "בית הספר לא הרג את הסקרנות שלי, אני מתעניין בהכול" [נבדק מס' 2].

עם זאת, נבדקים רבים טענו כי הלימודים בבית הספר "כנף" לא הכינו אותם כלל ללימודי המשך (28% מכלל התשובות). דוגמה מובהקת לכך ניתן למצוא בתשובתו של נבדק מס' 17: "הלימודים ביכנף לא הכינו אותי ללימודים אחר כך, הם לא מקנים יכולת למידה". תשובה נוספת אשר קיבלה מקום רב בנימוקיהם של הנשאלים הייתה לקיחת אחריות אישית על הלימודים (14% מהתשובות). על תשובה זו ניתן ללמוד רבות מתשובתה של נבדקת מס' 8:

"לדעתי, לאחריות אישית יש חלק גדול מאוד בלימודי המשך. הלימודים ביכנף הבהירו לי שהאחריות לתוצאות היא עלי – וככל שאשקיע יותר כך התוצאות יהיו טובות יותר. שהמרוויח והמפסיד העיקרי מרמת המחויבות שלי ללימודים היא אני. כמו כן, בעקבות השהות בבית הספר הפנמתי את העובדה שאני בוחרת איך אני רוצה שהלימודים שלי ייראו, ושהאפשרויות הן רבות ומגוונות".

כפי שניתן ללמוד מהממצאים, תשובות נוספות משמעותיות היו חופש בחירה (10%), גישה חיובית כלפי למידה (10%) וחינוך ערכי (7%).

תעסוקה ועבודה:

בניתוח השאלות הנוגעות לעיסוק הבוגרים אחרי לימודיהם עלה מגוון של תשובות המשקפות חיפוש קריירה, צבא, שנת שירות וטיולים בחו"ל. לא נמצאו ביטויים הקשורים לנושא המחקר באופן ישיר, ולכן לא בוצע ניתוח תוכן ואיתור קטגוריות לתשובות הנחקרים לשאלה זו. בניגוד לכך, כאשר נשאלו הנבדקים מה היו השיקולים אשר השפיעו עליהם בבחירת עבודות, התקבלו מגוון קטגוריות. השיקול המכריע ביותר בבחירת סוגי העבודות השונות אשר נמצאו הוא עניין (30%), כלומר החיפוש אחר עניין בחיים או עבודות מאתגרות ומגוונות הוא אלמנט מרכזי בבחירת קריירה עבור הבוגרים, אולם שיקול כלכלי בא מיד אחריו (23%). שיקולים מרכזיים נוספים אשר צוינו היו התאמה לכישורי הנבדק (15%), הובלת שינוי חברתי או חינוכי (10%) ועבודה המאפשרת שילוב עיסוקים נוספים (10%). 7% מתשובות הנבדקים עסקו בבחירת עבודה הכוללת אינטראקציה עם אנשים, ו-5% – בעבודה הדורשת התחייבות קצרת טווח. דוגמה המאפשרת שילוב של מספר תשובות אלו היא זו של נבדקת מס' 07: "עבודות שיעניינו אותי, יתאימו לכישורים שלי ויאפשרו לי זמן לרקוד".

בבחינת הסיבות לבחירת העבודה הנוכחית נמצא כי הסיבה המשמעותית ביותר לבחירת עבודה היא רצון לעסוק בתחום מסוים (24%) וכן התאמה לכישוריו של הנבדק (21%). תשובה נפוצה נוספת היא שהעבודה תאמה את אורח החיים שהנבדק שואף לסגל לעצמו ולמשפחתו (11%), בעוד אחוזים מעטים ענו תשובות כמו רצון לראות תוצאות בשטח (8%), צורך לעזור או לשרת אחרים (8%), צורך או רצון ללמד (6%), רצון לבלות במחיצת ילדים, בחירת העבודה לאחר תהליך בחינת הקריירה המתאימה (5%) ורצון להיות "הבוס של עצמי" (3%; כלומר, להיות עצמאי בעבודה שנבחרה).

בניגוד לשאלות אשר בהן נתבקשו הנבדקים לכתוב את שיקוליהם באופן חופשי, ועל סמך דבריהם בוצע ניתוח תוכן ואותרו הקטגוריות, השאלה הבאה בניתוח הממצאים כללה תשובות שאותן הנבדקים היו צריכים לסמן. נמצאה עקיבות בתשובתם לסעיף הפתוח והסגור ביחס לקטגוריות השכיחות ביותר. נושא התעסוקה והעבודה של הבוגרים נבדק גם באופן כמותי בשאלון. הוצגו בפני הנבדקים מספר היגדים, והם נדרשו לציין כיצד הם תופסים את עצמם ביחס לכל היגד בהתאם למקום עבודתם הנוכחי. ההיגדים בשאלה זו קובצו מתוך המחקר שנערך על בוגרי בית הספר "סאדברי-ואלי" שבארצות הברית. טבלה מס' 6 מציגה את עמדות הנבדקים ביחס לכל היגד.

טבלה מס' 6: עמדות הבוגרים ביחס למקום עבודתם (N=24)

S.D	ממוצע ההסכמה Max=5, Min=1	ההיגד
1.04	4.57	אני חש/ה צורך לבצע את עבודתי תוך שאיפה למצוינות
1.08	4.43	אני חש/ה שעבודתי מצריכה ממני התמדה ונחישות
1.20	4.39	אני מרגיש/ה שמוטלת עליי אחריות רבה
1.26	4.30	עבודתי מצריכה יכולת לפתרון בעיות וכישורי חשיבה
1.21	4.26	עבודתי מצריכה יכולת למידה של נושאים / דרכי פעולה חדשים/ות
1.38	4.22	אני חש/ה שעבודתי מאתגרת אותי (שכלית / רוחנית / רגשית / נפשית)
1.03	4.17	אני מרגיש/ה בטוח/ה בעצמי בעבודתי ובאופן ביצועה
1.06	4.13	עבודתי דורשת ממני יחסי אנוש מצוינים
1.28	4.09	עבודתי מצריכה יצירתיות
1.33	4.05	אני מוצא/ת כי עבודתי מספקת אותי ומהווה אפשרות להתפתחות אישית מבחינתי
1.35	3.91	אני מרגיש/ה מחויב/ת ומלא/ת התלהבות לגבי עבודתי
1.14	3.59	אני חש/ה שעבודתי מתגמלת אותי (באופן חומרי / כלכלי)
1.47	3.52	אני מרגיש/ה שיש לי תחושת שליחות בעבודתי
1.58	3.27	עבודתי דורשת ממני הבעת חמלה או אמפתיה

התוצאות המוצגות בטבלה מס' 6 מצביעות על תפיסות חיוביות של הבוגרים ביחס למקום עבודתם הנוכחי. מקומות העבודה נתפסים כמעודדי שאיפה למצוינות, התמדה, נטילת אחריות, פיתוח חשיבה ולמידה ומימוש עצמי. ערכי ההיגדים נעים בין 1 ל-5, כש-1 משקף חוסר הסכמה עם ההיגד, ואילו 5 משקף הסכמה מלאה אתו. כפי שניתן לראות, כל ההיגדים בטבלה קיבלו ציון ממוצע של למעלה מ-3, ולפיכך מסתמנת מגמה חיובית ביותר לגבי ההיגדים כולם.

השפעת הלימודים בבית הספר "כנף" על התפיסה העצמית והחינוכית:

בחלק זה של השאלון נבדק כיצד חשים הבוגרים ביחס לשנים שבילו בבית הספר "כנף": אם הם שמחים או מתחרטים על ההחלטה ללמוד בבית ספר זה, ואם הלימודים בו נראים להם, במבט לאחור, כמיצוי טוב של זמן בית הספר או כבזבוז שלו. התקבלו

41 התייחסויות רלוונטיות לשאלה, אשר נותחו באופן איכותני. מרבית הבוגרים הסתפקו בתשובה חיובית כללית, לא מנומקת (22%). אף ש-19% מהתשובות הצביעו על תחושה של חוסר מיצוי מלא של זמן בית הספר, רובן המכריע הצביע על מגוון יתרונות אשר בית הספר "כנף" הקנה לבוגריו. חלק מהיתרונות היו לקיחת אחריות, יזמות אישית, עמידה מול קהל, תפקוד בחברה הבוגרת, ידיעה ושמירה של הזכויות (10%). חלק מהנבדקים ציינו כי השהות בבית הספר "כנף" היוותה תפנית בחייהם (7%). דוגמה הממחישה זאת היטב היא תשובתה של נבדקת 15: "אני רואה את השנים שלי ב'כנף' כתקופת זמן קצרה ששינתה את חיי לטובה, לימדה אותי המון והפכה אותי לבת אדם שאני היום. אני באמת מאמינה ש'כנף' גרמה לי להיות אדם סובלני, טוב יותר [כך במקור]."

חלק מהנבדקים אף ציינו תקופה זו כמשמעותית באופן אשר עיצב את אישיותם, כפי שעולה מתשובתה של נבדקת מס' 19: "שמחה מאוד שהחלטתי להיות שם, למדתי המון דברים חשובים שלא נלמדים בבית ספר רגיל, הבן אדם שאני היום, הביטחון העצמי, כושר הדיבור מול קהל, ידיעתי ושמירתי את זכויותיי – כל אלו טופחו באהבה ב'כנף'".

או תשובתה של נבדקת מס' 15:

"לפני 'כנף' למדתי בבית ספר אחר. הייתי נערה בודדה, מבלבלת וחסרת ביטחון עצמי. לא הסתדרתי עם המורים והתלמידים והלחץ של הלימודים השפיע על חיי היום-יום שלי... כשהגעתי ל'כנף' לקח לי זמן, ובסוף הבנתי שזה המקום שבו אני יכולה להיות מי שאני באמת, לצייר וללמוד על הדברים שחשובים באמת – יחסים עם הסביבה, כבוד הדדי ואושר פנימי. יכול להיות שזה יישמע קלישאה, אבל 'כנף' תמיד יהיה הבית שלי. אני לא יודעת מה הייתי היום אם לא הייתי מגיעה למקום המדהים הזה!"

עם זאת, ניתן למצוא גם תשובות אחרות המשקפות אמביוולנטיות ביחס לזמן השהות בבית הספר, כמו זו של נבדקת מס' 12:

"השנתיים הראשונות שלי בבית הספר היו מדהימות – בהן לחמנו על אישורו של בית הספר. חווינו חוויות מעצבות ביותר, והגמול עליהן אינו נמדד במספרים. אך לאחר היווסדו החל השעמום לפקוד אותנו, והסתובבנו שנתיים נוספות חסרי מעש ללא מתן גירויים מספקים על ידי צוות ההיגוי של בית הספר, כיוון שזה 'נוגד את רוח בית הספר', בשנתיים אלו אני מתחרטת על כך שלא מצאתי עיסוקים נוספים לפיתוח עצמי".

גישה אמביוולנטית יותר, המסופקת מהלמידה מחד גיסא אך מאוכזבת מההישגים מאידך גיסא, ניתן למצוא בהערתו של נבדק מס' 30 :

"כנף' הוא בית ספר מעולה, הוא מכין לחיים מבחינה של להיות בן אדם טוב. אבל מבחינת לימודים והשכלה, אני חושב שצריך להיות קצת יותר שיעורי חובה כי לי אישית יש תחושה של פספוס של ארבע שנים, וכשהייתי בן 16 לא חשבתי על זה בצורה כזו".

בבחינת ההגדרה העצמית של פלורליזם, נשאלו הנבדקים האם הם רואים את עצמם פלורליסטיים, והתבקשו לתת דוגמה רלוונטית לכך. את תוצאות המדגם ניתן לראות בטבלה מס' 7 :

טבלה מס' 7: פלורליזם (N=28)

דוגמה		הגדרה עצמית כפלורליסט	
52%	יש דוגמה רלוונטית	85%	כן
37%	אין דוגמה	11%	כן עם הסתייגות
11%	דוגמה שאינה מתאימה למושג	4%	לא

כפי שניתן להסיק מנתוני הטבלה, רובם הגדול של הנבדקים הגדירו את עצמם פלורליסטיים (85%), אך רק כמחצית מהם ציינו דוגמה רלוונטית למושג זה (52%). דוגמה כזו ניתן למצוא בתשובתה של נבדקת מס' 8 :

"מחשיבה את עצמי כבעלת סובלנות לאחר. אני מתנדבת כיום עם בני נוער במצוקה, ולמרות שנתקלת בהתנהגות שזרה לי ופעמים רבות אינה מקובלת עליי, בכל זאת מתיידדת אתם ומדברת אתם בשמחה לצורך המטרה. נהנית להכיר תרבות שונה משלי – התרבות האתיופית וגם תרבות עבריינית".

בבחינת השפעת הלימודים בבית הספר "כנף" על חינוך ילדיהם, בחרו 25 נבדקים (83%) בחינוך הדמוקרטי והפתוח כאפשרות. עלו מגוון שיקולים. להלן מספר דוגמאות המייצגות שיקולים אלו :

- מינון מתאים של שילוב בין עצמאות, מחויבות, חברה וערכים. לדוגמה, נבדק מס' 2 ציין כי הוא "רואה בחינוך זה פשרה בין עצמאות מוחלטת (הקיימת בחינוך הביתי) לבין מפגש חברתי". דוגמה נוספת ניתן למצוא בדברי נבדקת מס' 12, אשר כתבה: "בדמוקרטי הם (הילדים) לומדים מחויבות יחד עם זכויות, חופש וסובלנות" [נבדקים 2, 12].

- חוסר שביעות רצון מהמערכת הפורמלית. לדוגמה, טענותיה של נבדקת מס' 19: "הייתי שוקלת כל אחת מהאפשרויות, מכיוון שאינני מאמינה במערכת החינוך הקונבנציונלית, היא אטומה, מיושנת ולא מאפשרת התפתחות מהותית של הילד לפי כל כישוריו, יכולותיו וקצב התקדמותו האישי. הייתי רוצה לחנך את הילדים שלי לכבוד ולשוויון הדדי" [נבדקים 9, 19, 29].
- חינוך ערכי. השאיפה למתן חינוך ערכי מצוינת למשל בדבריה של נבדקת מס' 15: "אני מאמינה שהכי חשוב זה להיות בן אדם ולא עוד ילד במעבדת מבחנים!" [נבדקים 15, 19, 27].
- חינוך לאזרחות ולדמוקרטיה. דוגמה הממחישה מגמה זו ומשלבת גם את הרצון למתן חינוך ערכי ניתן למצוא בדבריה של נבדקת מס' 19: "חינוך דמוקרטי מוציא אזרחים אחרים. יש להם הבנת מערכת, הם לא פוחדים להביע את דעתם ולהשפיע, מכיוון שהם יודעים שהם משנים וחשובים. הם מאמינים בעצמם וביכולות שלהם, מכיוון שאפשרו להם לחקור ולגלות אותן" [נבדקים 19, 23].
- העצמה אישית ופיתוח כישורים (כמו ביטחון עצמי ומסוגלות) בסביבה תומכת ובטוחה. נבדק מס' 24 ביטא שאיפה זו כך: "אני מאוד מעוניין לחנך את ילדי בחינוך דמוקרטי-פתוח כמו שלמדתי בו. אני חושב שזו הדרך הטובה ביותר ליצור אצל ילד תחושת ביטחון עצמי ומסוגלות, לתת לו סביבה לא אלימה ותומכת ולפתח אצלו כישורי למידה עצמאית אמתיים". דוגמה זו, המובאת כאן, משקפת גם את הנימוק הבא לבחירה בסוג חינוך זה [נבדקים 24, 26].

על אף כל האמור לעיל, המשקף את רוב הנבדקים, שלוש תשובות תמכו בחינוך פורמלי:

"לצערי, כפי שאני מבין את מה שקורה היום במדינת ישראל, המאבק הגדול שיש לנהל בחינוך הוא על קיומה, חוזקה ושינויה של מערכת החינוך הכללי, שסובלת היום מתופעה, שהחינוך הדמוקרטי הוא חלק ממנה, של בריחת הורים חזקים. ההורים החזקים, במקום להיאבק על איכות ושיפור המערכת הכללית, בוחרים (באופן שאני מבין וחש אמפתיה כלפיו, אך לא יכול להסכים אתו) לייצר לעצמם איים חיצוניים טובים יותר, והמערכת רק מידרדרת עוד כתוצאה מכך" [נבדק מס' 3].

דיון ומסקנות

מטרת מחקר זה הייתה להעריך את הגישה החינוכית הדמוקרטית דרך תפיסת בוגרי בית הספר "כנף" את השפעת החינוך הדמוקרטי הפתוח על חייהם כבוגרים. לצורך כך נותחו תשובותיהם של 30 בוגרים, מהן הוצאו קטגוריות, הן מראש (עבור השאלות הסגורות) והן בעקבות ניתוח התוכן האיכותני אשר נערך.

מחקרו של שילון (2003) לא מצא מתאם מובהק בין מידת הדמוקרטיה הנתפסת לבין מידת ההתכוונות האקדמית אצל בוגרים. עם זאת, מממצאי מחקר זה עולה כי רוב הנחקרים פנו ללימודי המשך, גם אם לא אקדמיים (כלומר, פנו ללימודי קורסים, מכינות, לימודים לקראת המבחן הפסיכומטרי או לימודים מקצועיים). ניתן להניח כי חלק מהבוגרים טרם הגיעו לשלב זה בחיים (חלקם עדיין משרתים בצבא). לכן אפשר לומר כי בהסתכלות כללית, ממצא זה נראה כתואם את ממצאי מחקרם של גרינברג ועמיתיו (Greenberg et al., 2005), שבו נמצא כי רק 8% מבוגרי בית הספר הדמוקרטי "סאדברי-ואלי" לא פנו ללימודי המשך. ממצא אחר אשר אינו תואם מחקר זה הוא הפנייה ללימודי קורסים. בעוד שבוגרי בית הספר "סאדברי-ואלי" פנו ברובם ללימודי תואר ראשון (68%), רק 15% מתוך בוגרי בית הספר "כנף" הנחקרים פנו ללימודים אקדמיים. הסיבות העיקריות לפנייה ללימודי המשך היו לשם העמקת הידע בתחום מסוים, לשם גירוי אינטלקטואלי, כדי לפתוח אפשרויות נוספות לעתיד, לצורך פיתוח קריירה וכן בשל האתגר שהם מהווים. מכך ניתן להניח כי בוגרי בית הספר הדמוקרטי "כנף" נוטים ללימודי המשך מתוך כוונה למימוש עצמי יותר מאשר לשמה של קריירה ספציפית או התקדמות בעולם האקדמי. מעניין לראות כיצד ארבעת התחומים המובילים האלה, אשר צוינו כסיבות לפנייה ללימודי המשך, הולמים את התחומים המובילים אשר נמצאו במחקרם של גרינברג ועמיתיו (Greenberg et al., 2005), כאשר תחום העמקת הידע עומד בראשם גם במחקר זה.

כפי שעולה מפרק הממצאים, ניתן להסיק כי באופן כללי בוגרי בית הספר "כנף" שמחים על הלימודים בו, ואינם מביעים חרטה על הזמן אשר בילו בו. תשובות הנבדקים מצביעות לא רק על האווירה המיוחדת הקיימת בבית הספר "כנף", אלא גם על השינוי שמקום זה וגישתו החינוכית הייחודית חוללו באישיותם. שינוי זה בא לידי ביטוי, כפי שעולה מדבריהם של הנשאלים, הן בהעצמה האישית, בהעלאת הביטחון העצמי ובעידוד הסקרנות הטבעית, הן בעובדת היותו שונה כל כך מבתי הספר השונים שבהם למדו עד הגיעם אליו. בניגוד לבתי ספר אלה, בית הספר "כנף" אפשר לנחקרים למידה המותאמת אישית לתחומי העניין ולקצב הלמידה של כל אחד ואחת מהם. ממצא זה מתיישב עם

התרשמויות נוספות על אודות בתי ספר דמוקרטיים אחרים בארץ, כגון אלו של דייני ופורת (2010) ואלו של הכט (2005), התרשמויות השמות דגש רב על דיווחיהם של ילדים אשר למדו בבתי ספר רגילים ותיארו אותם כבתי כלא או כמוסד סגור, והמתארות כיצד השתנו דיווחי הילדים מחוסר הערכה למסגרת הרגילה להערכה רבה למסגרת הדמוקרטית, בהגדירם אותה כ"משפחה אחת גדולה" [נבדק מס' 22].

הרוב המכריע של בוגרי בית הספר "כנף" מגדירים את עצמם פלורליסטים. החינוך לפלורליזם והעיסוק בו כמטרה חינוכית מוזכרים בכתיבהם של חוקרים רבים (אבירם, 1999; אריאל, 2007; גרינברג, 2002; ליברמן ודה מלאך-בלנק, 2007) מתוך הרציונל לכינונם של ערכים ליברליים, דמוקרטיים או פוסט-מודרניים אחרים במערכת חינוך של מדינה השואפת לקיים ערכים כאלו בעצמה (אבירם, 1999). ניכר כי בית הספר "כנף" אכן מחנך לערכים אלו, מעצם העובדה שהוא שמעניק לכל חבר בו (צעיר כמבוגר) זכות דיבור שווה ודוגל בכבוד הדדי ובהקשבה לאחר.

ניתן לומר, אם כן, שתפיסתם של בוגרי בית הספר "כנף" את השפעת הגישה החינוכית שבה התחנכו עליהם ועל חייהם הנה חיובית ומתאפיינת בעיקר בהפנמת ערכים של שוויון, אחריות אישית וכבוד הדדי, שאותם שואף בית ספר זה להקנות לתלמידיו. כל הבוגרים ציינו כי לחוויה שעברו בבית הספר "כנף" השפעה רבה עליהם, שהם מניחים כי היא תשתקף גם בחינוך ילדיהם.

לא נמצאו מחקרים קודמים בספרות אשר בדקו כיצד נתפסת חוויית לימודי ההמשך אצל הבוגרים של בתי הספר הדמוקרטיים השונים. ממחקר זה עולה כי רובם רואים בה למידה חווייתית אך קשה בשל חוסר בכלים ובמיומנויות או בשל היעדר דרישות לימודיות תובעניות. מתוך ממצאים אלו מסתמנת מגמה, שלפיה הבוגרים של בית הספר "כנף" מוכנים להתנסויות חדשות ואף נהנים מהן, אך מדגישים את עובדת חוסר מיומנויות הלמידה כמקשה עליהם בלימודי ההמשך. מגמה זו מקבלת חיזוק נוסף כאשר בוחנים את ממצאי שתי השאלות הבודקות קשיים מול נקודות חוזק וכישורים קיימים מול כישורים חסרים בלמידה. ממצאי השאלה הראשונה נותנים מקום רב יותר לקשיים מאשר לחוזק בלמידה (56% מול 44%). בבחינת נקודות החוזק יש התייחסות רבה לתכונות האישיות, אשר פורטו כחוזק פנימי, כוח רצון, סקרנות, רצון ללמוד וביטחון עצמי. ניתן לראות בכך ביטוי, גם אם לא חד-משמעי, להגשמה עצמית. ניכר כי בית הספר הדמוקרטי "כנף" מכין את בוגריו לחיים ולא ללימודים אקדמיים. בעוד בתי הספר הקונבנציונליים מצטיירים כבית חרושת לציונים ולתלמידים ממושמעים (הכט, 2005; כהן, 1983, 1993; כספי, 1979; מיהן, 1979), מצטייר בית הספר הדמוקרטי "כנף"

כשואף להקנות לתלמידיו העצמה, הגשמה אישית ושיעור רצון מחייהם תוך סקרנות ולמידה ולחשיבה ביקורתית. מנגד, מנור (2002) טען כי ההתעלמות של בתי הספר הרדיקליים והניסויים מתוכני הלימוד המקובלים מהווה זלזול בתלמידים. כהן (1983) שאל אם יש לילדים צורך בדמות המבוגר כמדריך וכמורה דרך, כממריץ, כמעודד וכמבקר, אם מתן חופש מוחלט לילדים, ללא הצבת מטרות וחוסר דרישה, אינו למעשה הזנחה או זלזול בפוטנציאל הילד ואי-תשומת לב אליו. גישה כזו, המצביעה על חולשת החינוך הדמוקרטי, משתקפת גם מטענותיו של מיכאלי (2004), אשר טען כי אין בבתי ספר אלו דיון באקטואליה או חשיבה ביקורתית. על פי קיזל (2006), בחירות התלמיד הופכות לעיקר, וכתוצאה מכך החינוך הדמוקרטי אינו פועל להלכה למעשה להשגת מציאות, הישגיות או התפתחות והגשמה עצמית. ראוי להתייחס לטענתו של פוקאולט (Foucault, 1980), אשר טען כי הפרט מושפע מהסביבה החיצונית, הפיזית והאנושית, לכן אין חשיבות לגמישות מסגרות החינוך הפרוגרסיבי.

בית הספר הדמוקרטי "כנף" הגדיר ארבעה עקרונות חינוכיים מנחים: ההכרה בזכותו הטבעית והמולדת של הילד לחופש ולכבוד ככל אדם; ההבנה כי כל ילד ניחן ברצון מולד להשתלב בחברה ולהיות בוגר אפקטיבי ומצליח; ההנחה שהילד הסקרן ילמד את הדרוש לו, והוא המחנך הטוב ביותר של עצמו; האמונה כי סביבה של כבוד, אמון ותביעה מתמדת לאחריות אישית היא הסביבה שבה תתממש צמיחתו של הילד באופן המיטבי. ממצאי המחקר מראים כי מנקודת המבט של בוגרי בית הספר חלק ניכר מהעקרונות מתממשים. הבוגרים מציגים ערכים חברתיים של שוויון, אחריות אישית וכבוד הדדי. ניכר כי בהיבטים אלו ישנה הצלחה בהשגת המטרות. עם זאת, ממצאי המחקר מעלים שאלה ביחס למוכנות הבוגרים לקראת לימודים אקדמיים. מטרה זו לא הוגדרה באופן ישיר על ידי הצוות החינוכי בבית הספר, אך יש מקום לבחון מחדש את המשמעות של המושג "בוגר אפקטיבי ומצליח" הנכלל במטרות החינוך הדמוקרטי. מהי משמעות ההצלחה, ובאיזו מידה נגישות להשכלה גבוהה נכללת בה? בירור שאלות אלו צריך להיות חלק מתהליכי החשיבה של הצוות החינוכי המוביל.

למחקר זה מספר מגבלות. המגבלה הראשונה נובעת מחקירת תפיסות הבוגרים בבית הספר "כנף" בלבד. יש מקום להרחיב את הבדיקה לבוגרי בתי ספר דמוקרטיים נוספים. המגבלה השנייה, עניינה במתודולוגיה המחקרית שנקטה אשר אינה מאפשרת חקירה לאורך זמן ומעקב אחר נבדקים בתקופות שונות. ייתכן כי דווקא מחקר אורך, אשר מקיף תלמידים משנים שונות ומשלבי חיים שונים, עשוי לתת מדדים מדויקים יותר על אודות הסוגיות הנחקרות.

על אף מגבלות אלו למחקר נקודות חוזק רבות. מחקר זה הנו הראשון מסוגו הנערך בארץ הבודק באופן איכותני וכמותי את תפיסות בוגרי בית הספר הייחודי כחלק מהערכת גישת החינוך הדמוקרטית. כמו כן, מחקרים אחרים אשר נערכו במסגרת בתי הספר דמוקרטיים בארץ ובעולם נוטים לנבוע מראייתם של אנשי המעשה בלבד, ולכן הם אינם נבדקים באופן אובייקטיבי מלא. במחקר הנוכחי ההערכה הייתה חיצונית אך נעשתה בשיתוף הצוות החינוכי.

לסיכום, לכל דרך חינוכית – בין אם רדיקלית, פורצת דרך ומשנה סדרי עולם ובין אם קונבנציונלית, שגורה ונרחבת – יתרונות וחסרונות. מחקרי הערכה מסוג זה הנם חשובים ומשמעותיים לצורך בדיקה בכלים מדעיים, אובייקטיביים ומדידים שמיטיבים לתאר תופעות ולעמוד על טיבן, כפי שמחקר זה שאף לעשות.

מקורות

- אבירם, ר' (1999). **לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסט מודרנית**. רמת אילן: מסדה.
- בירנבוים, מ' (1997). **חלופות בהערכת הישגים**. תל אביב: רמות אוניברסיטת תל אביב.
- בית הספר הדמוקרטי כנף (2004). **איך זה שכוב אחד לבד מעז - עשור לכנף**.
- גרינברג, ד' (2002). **בית-הספר סאדברי ואל: לגדול במקום אחר**. (תרגום: ו. יערי). תל אביב: המכון לחינוך דמוקרטי.
- דיואי, ג' (1969). **דמוקרטיה וחינוך: מבוא לפילוסופיה של החינוך**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- הולט, ג' (1974). **כיצד נכשלים ילדים**. גבעתיים-רמת גן: מסדה.
- הכט, י' (2005). **החינוך הדמוקרטי – סיפור עם התחלה**. ירושלים: כתר הוצאה לאור.
- כהן, א' (1983). **החינוך החופשי**. תל אביב: רשפים.
- כהן, א' (1993). **מהפכה בחינוך**. תל אביב: רשפים.
- כספי, מ' (1979). **החינוך מחר**. תל אביב: עם עובד.
- לוי, א' (1990). **הערכה מעצבת של תכניות חינוכיות: סקירת המצב הקיים**. בתוך ד' מצר (עורך), **הערכה בחינוך – תאוריה ומעשה** (עמ' 18-56). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- לוי-רוזליס, מ' (1998). **הערכה ומחקר – האמנם חד הם? מגמות, לט(3), 303-319**.
- לסרי, ד' (2004). **מקום לגדול**. ראש פינה: באופן טבעי.

- מיהן, ר' (1997). **מערכת החינוך הבאה, או: המחנכים מן הבית כפורצי דרך**. רמת אילן: מסדה.
- מיכאלי, נ' (2004). מה דמוקרטי בחינוך הדמוקרטי? **מפנה: במה לענייני חברה, 45**, 24-19.
- נבו, ד' (1989). **הערכה המביאה תועלת. הערכת פרויקטים חינוכיים**. גבעתיים: מסדה.
- נבו, ד' (2001). **הערכה בית ספרית: דיאלוג לשיפור בבתי הספר**. תל אביב: רכס.
- ניל א"ס (1973). **סאמרהיל: גישה ראדיקלית לגידול ילדים**. תל אביב: יבנה.
- פרידמן, י. (2005). **מזידה והערכה של תכניות חברתיות וחינוכיות**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד
- פרקינס, ד' (2000). ידע כמתווה – הוראת חשיבה באמצעות תכנים. בתוך י' הרפז (עורך), **נופי החשיבה – מאמרים על חינוך לחשיבה טובה** (עמ' 169-205). ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- צדקיהו, ש' (1994). **חינוך לדמוקרטיה ואקלים דמוקרטי בבתי ספר**. ירושלים: משרד החינוך, מנהל חברה ונוער היחידה לדמוקרטיה ולדו-קיום.
- רם, א' (2007). מפתחים ייחודיות, מטפחים קהילה. **הז החינוך, 81**(6), 48-51.
- שילון, א' (2003). **קריטריונים כמותיים בהערכת מערכת החינוך הדמוקרטי בישראל**. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", אוניברסיטת דרבי בישראל.
- Cooper, D. (2007). Opening up ownership: Community belonging, belongings, and the productive life of property. *Law & Social Inquiry*, 32(3), 625-664.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. New York, NY: Dover Publications (originally published 1916).
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123-141.
- Fielding, M. (2009). Public space and educational leadership: Reclaiming and renewing our radical traditions. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), 497-521.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews & other writings, 1972-1977*. In C. Gordon, (Ed.). New York, NY: Pantheon Books, p. 122.
- Gambrill, E. (1999). Evidence-based practice: An alternative to authority-based practice. *Families in Society*, 80, 341-350.

- Goodlad, J. I., Mantle-Bromley, C., & Goodlad, S. J. (2004). *Education for everyone: Agenda for education in a democracy*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goodman, P. (1960). *Growing up absurd*. New York, NY: Vintage Books.
- Goodman, P. (1964). *Seeds of liberation*. New York, NY: G. Braziller.
- Gray, D. O. (2008). Making team science better: Applying improvement-oriented evaluation principles to evaluation of cooperative research centers. In C. L. S.
- Coryn, & M. Scriven (Eds.), Reforming the evaluation of research. *New Directions for Evaluation*, 118, 73-87.
- Greenberg, D., Sadofsky, M., & Lempka, J. (2005). *The pursuit of happiness – the lives of Sudbury Valley alumni*. Framingham, MA: The Sudbury Valley school press.
- Hope, M. A. (2012). Small and perfectly formed? Is democracy an alternative approach to school leadership? *School Leadership & Management*, 32(3), 291-305.
- Johnson, R. B ,Onwuegbuzie, A.J., & Turne, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Maitles, H. & Deuchar, R. (2006). 'We don't learn democracy, we live it!': Consulting the pupil voice in Scottish schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(3), 249-266.
- Mathison, S. (1991). What do we know about internal evaluation? *Evaluation and Program Planning*, 14 (3), 159-165.
- Mathison, S. (2011). Internal evaluation, historically speaking. In B. B. Volkov, & M. E. Baron (Eds.), *Internal evaluation in the 21st century*. *New Directions for Evaluation*, 132, 13-23.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reid, W. J. (2001). The role of science in social work: The perennial debate. *Journal of Social Work*, 1, 23-293.

- Sanders, J. R. (2003). Mainstreaming evaluation. *New Directions for Evaluation*, 99, 3-6.
- Smith, M. F. (1989). *Evaluability assessment a practical approach*. Boston: Kluwer Academic.
- Soder, R. (2001). Education for democracy: The foundation for democratic character. In: R. Soder, J. I. Goodlad, & T.J. McMannon (Eds.), *Developing democratic character in the young*, (182-206). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stronach, I., Allan, J., MacDonald, B., Kushner, S., & Torrance, H. (2000). *Report on the evaluation of Summerhill School*. Manchester: Manchester Metropolitan University for Nuffield Foundation.
- Stronach, I. & Piper, H. (2008). Can liberal education make a comeback? The case of "relational touch" at Summerhill school. *American Educational Research Journal*, 45(1), 6-37.
- Thayer-Bacon, B. J. (1996). Democratic classroom communities. *Studies in Philosophy and Education*, 15, 333-351.
- Tolstoy, L. N. (1967). On education, (L. Weiner L. trans), Chicago: The University of Chicago press. In: A. Cohen (Ed.) (1993). *Educational revolution*. Tel Aviv: Reshafim (In Hebrew).
- Trevisan, M. S. (2007). Evaluability assessment from 1986 to 2006. *American Journal of Evaluation*, 28(3), 290-303.
- Wholey, J. S. (1979). *Evaluation: Promise and performance*. Washington, DC: The Urban Institute.

מקורות אינטרנט:

אריאל, שי (2007). למה אני בעד בית הספר הדמוקרטי? – שיקולים מקצועיים ואישיים. אתר בית-הספר הדמוקרטי בירושלים. נדלה בפברואר 2010 בכתובת:

<http://jdemschool.tripod.com/article2psychologist.htm>

אתר המכון לחינוך דמוקרטי. נדלה בפברואר 2010 בכתובת:

<http://www.democratic.co.il/index.shtml>

אתר בית הספר כנף. נדלה באוגוסט 2012 בכתובת:

<http://kanaf.org.il/דףהבית/tabid/83/Default.aspx>

דייני, ד' ופורת, א'. (2010). **העקרונות עליהם מושתת בית הספר הפתוח**. אתר בית-החינוך הפתוח "שיטה". נדלה בפברואר 2010 בכתובת:

<http://www.hashita.co.il/Forms/Article.aspx?ar=AboutUs>

ליברמן, מ' ודה מלאך-בלנק, נ' (עורכים). (2007). **אמנת בית-הספר הפתוח ע"ש בארי**. אתר בית-הספר הפתוח ע"ש בארי. נדלה בפברואר 2010 בכתובת:

<http://www.patuah.israel.net/nisuy/amana.htm>

מנור, א' (2002). בתי הספר הדמוקרטיים – פרויקט של שחרור? **חברה – כתב עת סוציאליסטי**, 3. אתר יסו"ד – ישראל סוציאל-דמוקרטי. נדלה בפברואר 2010

בכתובת: <http://www.yesod.net/info/essays/>

קיזל, א' (2003). החינוך הממין: בתי ספר דמוקרטיים שמורות מוגנות של התבדלות והתרחקות, **חברה – כתב עת סוציאליסטי**, 9. אתר יסו"ד – ישראל סוציאל

דמוקרטי. נדלה בפברואר 2010 בכתובת: <http://www.yesod.net/hevra/9/9-2.htm>

קיזל, א' (2006). החינוך הדמוקרטי הממין כדרך להפרטת מערכת החינוך ופיטורי מורים, **אי-מאגו – כתב העת האלקטרוני בנושאי תרבות ותוכן**. אתר אי-מאגו.

נדלה בפברואר 2010 בכתובת: <http://www.e-mago.co.il/Editor/edu-1356.htm>

Evaluation of the democratic education approach: Graduate's perspective