

תרגיל לימודי

בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית, עמיתי מחזור כ'

המלצות לשר/ת החינוך

לקראת מאה הימים הראשונים של הממשלה הבאה

מסמך זה הוכן ומוגש על דעתם הבלעדית של הכותבים. אין באמור במסמך זה משום נקיטת עמדה ו/או המלצה של קרן מנדל-ישראל (ע.ר.) ו/או של בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית (ע.ר.). אין להתייחס למידע זה כמחייב ו/או כהמלצה ו/או כיעוץ משפטי ו/או ייעוץ פיננסי ו/או אחר כלשהו. השימוש במידע הינו על אחריותו הבלעדית של המשתמש בו ואין לקרן מנדל-ישראל (ע.ר.) ו/או לבית ספר מנדל למנהיגות חינוכית (ע.ר.) כל אחריות על המידע ו/או השימוש במידע ו/או תוצאותיו בכל אופן או דרך שהיא.

ירושלים

ינואר 2013

טבת התשע"ג

תוכן העניינים

מבוא	עמ' 3
תפקיד המפקח	עמ' 6
מבחני המיצ"ב	עמ' 10
תקצוב דיפרנציאלי	עמ' 14
פיתוח מקצועי למורים	עמ' 18
חינוך חרדי	עמ' 22
חינוך בחברה הערבית	עמ' 25
חינוך משלב	עמ' 29
פדגוגיה חדשנית	עמ' 32
המרחב הבית-ספרי	עמ' 38

מבוא

מדינת ישראל עומדת בפתחה של מערכת בחירות. בעוד כשלושה שבועות יאמר הבוחר את דברו ומלאכת הרכבת הממשלה תצא לדרך. זוהי תקופת מעבר ושינוי, המזמנת אפשרות ליטול פסק זמן לחשיבה, להערכת מה שנעשה עד כה ולצפיית פני הבאות.

עמיתי מחזור כ' בבית הספר למנהיגות חינוכית במכון מנדל למנהיגות, נקראו להשתתף בתרגיל לימודי, שתכליתו להציע שורת המלצות ללמידה במהלך מאת ימי כהונתה הראשונים של הממשלה הבאה, מתוך תקווה שתיושמה במרוצתה "מאה ימים" על שום התפיסה, לפיה אלה הם ימי חסד מהם נהנה ממשל נכנס וכל שישכיל ללמוד ולתכנן במהלכם, יסייע לו בקידום מהלכים מחוללי שינוי במעלה הכהונה.

עמיתי בית הספר למנהיגות חינוכית מהווים גוף ידע עשיר ומגוון, המבוסס על ניסיון אישי בשדה החינוך ובשדות פעולה אחרים, אשר זוכה להעמקה נוספת בתוכנית לימודים בת שנתיים. בתרגיל זה שאפה קבוצת העמיתים להצביע על נושאים חשובים, לטעמה, שיכולים להציע את מערכת החינוך צעד נוסף קדימה. בכך היא מבקשת להציע את תרומתה לצמצום תקופת הלמידה של שרת החינוך הבאה, ולהגביר את אפקטיביות היערכות משרד החינוך לקראת האתגרים שנכוונו לו.

מערכת החינוך בישראל היא גוף גדול, שפריסתו הרחבה וסדר יומו המקיף מורכבים, מגוונים ומייצגים שונות רבה. המשכיות וחידוש במערכת בעלת מאפיינים כאלה הינם הכרח לתפקוד נכון ומקדם מצידה. המשכיות - בשל אורך התהליך החינוכי ובשל מורכבותו; וחידוש - בשל השתנות תדירה של הנסיבות האנושיות, החברתיות, הטכנולוגיות והאחרות, בתוכן פועלת המערכת.

כל דיון בצעדים לגופו של עניין כזה או אחר במערכת החינוך, מחייב עצירה לחשיבה - "לשם מה?!" במילים אחרות, אפשר לשאול מהן מטרות החינוך בישראל. זהו, מטבע הדברים, דיון ארוך ומורכב. כפועל יוצא של המבנה ההטרונגי של החברה הישראלית, תלויה התשובה לשאלה זו במגוון השקפות עולם השונות ולעיתים הסותרות, המונחות בבסיסה. למרות זאת, אנחנו מבקשים להעמיד בבסיס הכתוב במסמך, על פרקיו השונים, סוגיה שאנו רואים כיסודית בכל דיון במערכת החינוך בישראל, הקשורה להיות החינוך בישראל חינוך חובה: אנו מציבים אותו, מתוקף כך, כאמצעי להבטחת שוויון הזדמנויות, שיש בכוחו לאפשר, יותר מכל, מוביליות חברתית לכל המשתתפים בו.

מבט על מערכת החינוך בארבע שנות כהונתה של הממשלה היוצאת, חושף עיסוק במגוון רחב של נושאים המרכיבים את סדר היום החינוכי, ולצידו הישגים נאים: העלאת רמת ההישגים במבחנים הבינלאומיים, העמקת הממד הפרופסיונאלי בעבודת המורים, קידום תהליך התקשוב, הטמעת רפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" והרחבתן, חשיבה מחודשת אודות ההתייחסות לקבוצות זהות בחברה הישראלית ומקומן בסדר היום של המשרד, יישום מסקנות ועדת טרכטנברג ובהן הרחבת חינוך חינם לגילאי 3-4 והארכת יום לימודים בקרב שכבות הגיל 3-9, וקידום סדירות ארגונית שתכליתן ייעול עבודת המערכת.

מתוך נקודת מבט זו, מציג המסמך שמונה הצעות לסדר היום. מרביתן מתמקדות בהרחבת תהליכים קיימים והארת ממדים נוספים שלהם, ומקצתן מציעות חידושים.

ככלל, ההצעות המובאות במסמך נמצאות בזיקה לתחומי המיקוד שהוזכרו לעיל: תפקיד הפיקוח, מבחני המיצ"ב ותקצוב דיפרנציאלי - מאירים את נושא המשילות; פיתוח מקצועי למורים עוסק בהמשך העמקתה וחיזוקה של פרופסיית ההוראה; פרקי החינוך במגזר הערבי, החרדי והחינוך המשלב - נוגעים למקומן של קבוצות זהות מרכזיות במערכת החינוך הישראלית; ומסמך הפדגוגיה נועד לחזק את הקידום הטכנולוגי, להעמיקו ולהשלימו. לצד כל אלה, מוצעת זווית חדשה לצמצום תחושת הניכור במרחב הבית-ספרי, כנגזרת אפשרית אחת של יעד ההכלה. בצורה זו, אנו סבורים, מכיל המסמך התייחסות לדרגים שונים של מערכת החינוך, מהמטה ועד לשטח.

בכל אחד מהנושאים שנבחרו מוצעים צעדים מחוללי שינוי. הערכתנו היא, שיש בהם בכדי לתרום למהלך כולל בדמות קידום מטרות החינוך בישראל. כל המלצה נסמכת על תהליך למידה שערכו העמיתים, וככל שהדבר התאפשר במגבלות הזמן - גם על תיקוף מחקרי. מובעות בו, בין היתר, עמדות עמיתים המפנות זרקור אל תופעות מרכזיות המתרחשות כיום בשדה החינוך בישראל, שיש בהן שלא נחקרו עד תום. ראוי כי קוראי המסמך יזכרו עובדה זו בעת הקריאה, ויעמידו לנגד עיניהם כי המסמך הוא תוצר לתרגיל לימודי.

מסמך זה מבקש לשלב בעבודת משרד החינוך את איכות הידע הקיים מחוצה לו, ואין הוא מתיימר להחליף אותה. תהליך העבודה בקבוצה, מבחירת הנושאים ועד גיבוש פרקי המסמך, הציף את העושר הטמון בקבוצה הטרוגנית העוסקת בחינוך. עושר זה הוא בסיס כוחה של הקבוצה, המכילה בקרבה מגוון עמדות וערכים ונותנת מקום למחלוקות ולדעות מנוגדות בתוכה. במסמך זה בחרנו להציג את העושר הרחב כמקשה אחת, על אף הסתייגות מקצת מהעמיתים מהמלצות שונות המופיעות בו. אשר על כן, קבוצת העמיתים חתומה, אמנם, על כלל הפרקים המופיעים לפניכם כקבוצה, אולם אין בה אחדות גישות ותפיסות או הסכמה מלאה על כל אחת מהעמדות המופיעות במסמך כלשונן.

תודות

ברצוננו להודות מקרב לב לחברי סגל מכון מנדל למנהיגות ולמנחי הקבוצות השונות, אשר ליוו מקרוב את כתיבת פרקי המסמך:

מר דני בר גיורא - מנהל בית-הספר למנהיגות חינוכית במכון מנדל למנהיגות; פרופ' דוד דרי, פרופ' ענת זוהר, ד"ר אימן אגבריה, ד"ר נטע שר-הדר, הגב' יעל בר-לב, ד"ר יהודה בן-דור ושמעון אדלר - חברי סגל המכון; והגב' שבי גוברין, מנהלת מכון "אבניים".

כמו כן, ברצוננו להודות עמוקות לשורה של מומחים, עימם נפגשנו ונועצנו במהלך כתיבת המסמכים השונים, ואשר תרמו לנו רבות מן הידע שלהם ומנסיונם:

הגב' שלומית עמיחי, לשעבר מנכ"לית משרד החינוך; פרופ' עפרה מייזלס, יו"ר המזכירות הפדגוגית; הגב' זהבה שמש, מנהלת אגף פיתוח במנהל הפדגוגי; הגב' עדה רוזנברג, אחראית תחום חינוך לחשיבה במזכירות הפדגוגית; פרופ' רות קלינוב, האוניברסיטה העברית; ד"ר נרי הורביץ, יו"ר אגורא מדיניות; מר נעם זוסמן, בנק ישראל; ד"ר חגי קופרמינץ, אוניברסיטת חיפה; הגב' יוהנה צימרמן, מפקחת כוללת על החינוך היסודי, מחוז ת"א; ומר גל פישר, ראש תחום מחקר ופיתוח במכון אבני ראשה.

לסיום, מעוניינים עמיתי מחזור כ' להביע אהבה והערכה עמוקה לרותי ניסן, עמיתת המחזור, אשר הובילה ותכללה את כתיבתו של נייר זה מראשיתו ועד סופו, בתבונה וברגישות - כדרכה.

תפקיד המפקח

הגדרה מחודשת והקלת העומס, לשם שיקום האיזון שבין
פעולות בקרה וליווי

תפקיד המפקח, ובפרט המפקח הכולל, היה ועודנו בין התפקידים המאתגרים והחיוניים ביותר במערכת החינוך. המפקח מהווה נקודת חיבור ייחודית וחסרת תחליף בין המטה לשטח. ביכולתו לסייע בתרגום המדיניות הכללית של משרד החינוך כלפי מטה, אל מול המאפיינים הייחודיים של מגוון בתי ספר, בעלי שונות הולכת וגוברת; ובמקביל, הוא מאפשר לפענח מגמות מקומיות ולייצר מהן תמונת מצב כוללת כלפי מעלה, המשרתת את המטה בהבנת השטח. לא יפלא אפוא ששום מדינה מערבית לא ויתרה על תפקיד המפקח.

שני מודלים שונים לפעולת הפיקוח, גוזרים למעשה שני סוגים מרכזיים של אינטרקציה בין המפקח למנהלי בתי הספר²¹ - גורמים המקיימים בינם לבין עצמם מתח מובנה:

- **Inspection³** - במובן של בקרה ומדידה. כלומר - פעולה רגולטורית בעיקרה, המעצבת יחסי מנהל-כפוף מול מנהלי בתי הספר.
- **Supervision⁴** - במובן של ליווי, הנחיה, ייעוץ ומשוב על תהליכים בבית הספר. כלומר - פעולה הבונה ונסמכת על אמון, ומעצבת יחסי שותפות עם מנהלי בתי הספר. לאורך עשרות השנים האחרונות, ניכר תהליך מתמשך וברור של הגדלת העומס בו נתון המפקח:

- ברמת ה**יקף** העבודה, מפקחים רבים נושאים באחריות על 20-30 בתי ספר (במגזר החרדי העומס גדול אף יותר), ונדרשים לטפל במספר הולך וגדל של משימות.
- ברמת **מורכבות** העבודה, המפקח ניצב מול תהליכי ביזור והרחבת האוטונומיה של בתי הספר⁵ (המובילים מטבע הדברים להרחבת השונות עמה נדרש המפקח להתמודד); במקביל הוא נדרש לפעול מול מספר הולך וגדל של שחקנים בזירה הבית ספרית, זאת לאור הרחבת מעורבות השלטון המקומי, כניסת מספר הולך וגובר של גורמי מגזר שלישי לתוך בתי הספר, והעלייה בכוחם ובמידת מעורבותם של ההורים בנעשה בבית הספר. אל מול השינויים המהותיים בסביבת העבודה של המפקח לאורך השנים, בולטים בהעדרם נהלים עדכניים לגבי פריסת תפקידי המפקח, הקריטריונים לבחירתו ועיצוב תהליך הכשרתו.

כפועל יוצא מן העומס הרב המוטל עליו, נשאב המפקח באופן טבעי אל הפן הרגולטורי בעבודתו, הנוגע לפעולות בקרה על בתי הספר, שימוש כצינור להורדת הוראות "מגבוה" אליהם ודיווח כלפי מעלה על מידת עמידתם ביעדים שנקבעו להם. תהליך זה מודגש ביתר שאת בתקופה שבה מושם דגש גדול על מדידת הישגים במערכת.

במקביל, נחלשת יכולת המפקח לשמש מלווה ושותף למנהלי בתי הספר. הוא נחוה יותר ויותר כדמות חיצונית ומאיימת, המתרכזת בתפוקות ותוצאות אך אדישה לקשיים עימם מתמודד בית הספר ביומיום. אחת האינדיקציות לכך היא כניסתם למערכת של מנטורים, המלווים את

¹ תקנות חינוך ממלכתי (סדרי הפיקוח), תשי"ז-1956, תפקידי מפקח כולל:

www.nevo.co.il/law/html/law01/152_031.htm

² הפיקוח בעידן של סביבות משתנות בחינוך הציבורי - נייר עמדה במסגרת התכנית לסגל בכיר במשרד החינוך, מכון מנדל למנהיגות, אוקטובר 2007.

³ Ofsted. Children's Services and Skills (2012), The framework for school inspection www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/090019.pdf

⁴ Fergusson, v. (1998), Supervision for the self-managing school: The New Zealand experience

⁵ דו"ח הועדה לבתי ספר בניהול עצמי, 1993 (לעניין תפקיד המפקח בעידן בתי הספר האוטונומיים).

המנהלים החדשים מטעם אבני ראשה, וממלאים ואקום של ליווי ותמיכה שהמפקח אינו יכול עוד למלא.

אנו ממליצים לבחון מחדש את הגדרת תפקיד המפקח ולדאוג להכשרה מתאימה לתפקיד. יש להקל את עומס העבודה של המפקחים, באופן שיסלול את הדרך לשיקום האיזון החיוני בין רגולציה ואמון, כלומר בין inspection ו- supervision, ביחסי העבודה שלהם עם מנהלי בתי הספר.

- יש ליצור הגדרה מחודשת לתפקידי המפקח, אשר למעשה לא עברו עדכון פורמאלי משמעותי מאז חוק הפיקוח על בתי הספר משנת תשכ"ט - 1969⁶. בהקשר זה נציין כי רפורמת אופק חדש פתחה פתח ויזמה צעדים ראשונים לעדכון תפקיד המפקח במסגרתה.
- יש להגדיר נהלי בחירה מסודרים במפקח, השמים דגש מיוחד על כישוריו הבינאישיים לצד הצטיינות מקצועית ונסיון עשיר. בנוסף לכך, ליווי תהליכי שיפור ההוראה והלמידה בבתי הספר מחייב בחירת מפקחים המחזיקים בידע פרופסיונאלי מעמיק בתחום הפדגוגיה.
- יש להגדיר וליישם תהליך הכשרה מסודר למפקח חדש במחוזות השונים, לאור היקף ומורכבות האתגרים עימם הוא נדרש להתמודד, ולאור הרצון להסיט את נקודת הכובד של תפקידו לעבר תהליכי supervision.
- יש להקטין באופן משמעותי את נטל האחריות המוטל על מפקח אחד, במובן של מספר בתי הספר שהוא נדרש ללוות.
- יש לשפר את תנאי העבודה הפיסיים של המפקחים, לרבות הגברת הסיוע האדמיניסטרטיבי הניתן להם והקלת נייודותם בין בתי הספר השונים הנמצאים תחת אחריותם (כיום, לדוגמה, נדרשים מפקחים שתחום אחריותם מתפרש על הארץ כולה, להתנייד בתחבורה ציבורית).
- יש לשוב ולהעמיד לרשות המפקח משאבים כלכליים (בדמות שעות ותקציבים) אשר נלקחו ממנו לאורך השנים. אלה יאפשרו לו להעניק רוח גבית למנהלי בתי הספר בהפעלת יוזמות מקומיות נחוצות.
- יש לוודא כי תתקיימנה פגישות משותפות בין המפקחים למנטורים המלווים מנהלים חדשים מטעם אבני ראשה, ולעודד באופן זה הידברות ושיתוף פעולה בין הגורמים השונים בסביבתו של מנהל בית הספר.
- יש לאפשר מידה רחבה של אוטונומיה וגמישות למפקח בקביעת מינון דיפרנציאלי של ליווי בתי הספר הנתונים תחת אחריותו, על פי חוסנם, הישגיהם, צרכיהם, ומידת ניסיון המנהלים העומדים בראשם.
- יש להקל באופן משמעותי את עומס המשימות הפקידותיות המוטלות על המפקחים. בפרט יש לפטור אותם משורת משימות בעלות אופי ביורוקראטי, המחייבות מעבר

⁶ חוק פיקוח על בתי ספר, תשכ"ט-1969: www.nevo.co.il/law/html/law01/152_036.htm

פורמלי על דיווחים ממוחשבים מצד בתי הספר, ואשר ממילא אין למפקח פנאי לבדוקם בשטח. במקביל, ולאור התהליכים להקמת מנהל בקרה במשרד החינוך, יש לפטור את המפקחים מתפקידי בקרה מובהקים (כגון בדיקת מצבם הפיסי של חדרים בבתי הספר).

ללא נקיטת צעדים אלו, יתקשו המפקחים לעמוד בעומס הרב המוטל עליהם, ובפרט יתקשו להמשיך ולקיים את רכיב האמון והשותפות ביחסיהם עם מנהלי בתי הספר. במצב הנוכחי, התהום ההולכת ונפערת בין המפקח והמנהל מכרסמת באושיות תפקיד המפקח, כלומר ביכולתו להמשיך ולתפקד כיחידת החיבור המשמעותית בין דרג השטח למטה.

מבחני המיצ"ב

ממבחנים בסיכון גבוה לכלי לשיפור ההוראה

נייר זה נכתב בעקבות ההוראה הדרמטית שנתן בית המשפט העליון למשרד החינוך, בחודש אוגוסט 2012, לפרסם את נתוני המיצ"ב ברמת בתי הספר לציבור הרחב, וכתגובה להשלכותיה המורכבות.

החל משנת 2002, נערכים במערכת החינוך הישראלית מבחני המיצ"ב – "מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית". המבחנים בודקים שליטה וידע בארבעה תחומי דעת - שפת אם (עברית או ערבית), מתמטיקה, אנגלית ומדע וטכנולוגיה – ונלווים להם סקרי אקלים בית ספרי וסביבה פדגוגית. מטרתו המוצהרת של המיצ"ב היא בראש ובראשונה לספק כלי ניהולי פנימי למנהל בית הספר, המאפשר לו לזהות נקודות חוזק וחולשה של בית הספר, ולעצב תכניות עבודה שהולמות את הצרכים הפדגוגיים של התלמידים.

בשנת 2007 עתרו התנועה לחופש המידע, עמותת הלי"ה ועותרים נוספים לביהמ"ש המחוזי בירושלים, בדרישה להורות למשרד החינוך לפרסם את תוצאות מבחני המיצ"ב ברמה הבית ספרית, זאת בנוסף לפרסום הנתונים ברמה ארצית, רמת מחוז, רשות מקומית וכו'. מנכ"לית משרד החינוך דאז מינתה ועדה מקצועית שכללה חוקרי חינוך מוערכים ונציגים מן המשרד, וזו סקרה את הספרות המחקרית מן העולם וקבעה כי הנזק הצפוי כתוצאה מפרסום תוצאות ברמה הבית ספרית אינו מצדיק את התועלת הנלווית להגברת השקיפות⁷. עיקרי טענותיה של הוועדה היו:

- מחקרים אמפיריים על רפורמות חינוכיות בעשורים האחרונים הובילו לקונצנזוס בקרב חוקרים בדבר ההשלכות השליליות של מבחנים עתירי סיכון ("high stakes") לתהליכי הוראה וחינוך. בין התופעות שתועדו: התמקדות בנושאים/מקצועות הכלולים בבחינה והזנחת נושאים אחרים, הפניית משאבים לכיתות הנבחנות על חשבון כיתות אחרות, הכנה מאסיבית בדרך של שינון מכאני, אי-שמירה על טוהר הבחינות, הרחקת תלמידים חלשים ביום הבחינה או תיוגם כלקויי למידה/תלמידי חינוך מיוחד.
- פרסום פומבי של תוצאות המיצ"ב ברמת בית הספר יהפוך את המבחנים לעתירי סיכון, וישמוט את הבסיס שלשמו נבנתה מערכת המיצ"ב, דהיינו לסייע למנהל בית הספר לזהות נקודות חולשה וחוזקה בארגון, ולבנות תוכניות עבודה הולמות לצרכי תלמידיו.
- פרסום ציונים של מבחנים מקבילים למיצ"ב ברמת בית הספר אינו מקובל ברוב מדינות העולם, ומעורר ביקורת נרחבת במדינות המעטות שבהן הוא נהוג.
- נטיית התקשורת תהיה להפוך את נתוני המיצ"ב המורכבים ל"טבלאות ליגה", בהן בתי ספר מדורגים על סמך נתון יחיד. פרסומים אלה יטו את בתי הספר להשקעת מירב המאמצים בהכנה למבחנים, במקום להתמקד ביעדי הקניית דעת וכלי חשיבה, ערכים חברתיים וטיפוח הפרט.
- הפרסום יוביל לתחרות בלתי הוגנת בין בתי ספר, שנפגעה העיקריים יהיו תלמידים מהשכבות החלשות.

בית המשפט המחוזי בירושלים קיבל את עמדת משרד החינוך, אולם כאמור בחודש אוגוסט 2012 קיבל בית המשפט העליון את ערעור העותרות, והורה למשרד החינוך לפרסם את נתוני המיצ"ב

⁷ מדיניות פרסום ציוני המיצ"ב ברמת בית ספר – דו"ח הוועדה המקצועית. משרד החינוך, 2008.

ברמת בית הספר, כפי שאכן נעשה⁸. כצפוי, "טבלאות ליגה" שהכתירו בתי ספר כמוצלחים או כושלים הציפו מיד את התקשורת הארצית והמקומית. אנו משערים כי אלו רק סימנים ראשונים למדרון החלקלק שעליו הצביעה הוועדה.

על מנת להוריד את רמת הסיכון של מבחני המיצ"ב, אנו ממליצים כי בתי-ספר יוערכו במתכונת פנימית בלבד. השימוש במבחן המיצ"ב החיצוני יוגבל להערכת המצב של כלל מערכת החינוך, בעזרת מדגם מייצג, בדומה למבחנים הבינלאומיים.

- גם כיום, רק ארבע מתוך 16 בחינות מיצ"ב המתקיימות בבית ספר נתון בכל ארבע שנים הינן בחינות חיצוניות, שתוצאותיהן מועברות לידי גורמי פיקוח (ולאחר החלטת בית המשפט – גם לכלל הציבור). יתר הבחינות הן בחינות פנימיות, שאין לגביהן כל דרישת דיווח לגורם חיצוני.
- אנו מציעים כי כל הבחינות יועברו למתכונת "מיצ"ב פנימית⁹: בחינה ארצית אחידה באותו מועד, בדיקה פנימית ללא חובת דיווח החוצה או השוואה לנורמות חיצוניות. בחינות אלו ייבנו בצורה שתאפשר כיוול ציונים והשוואה בין תוצאותיהן בשנים שונות.
- מצבה של מערכת החינוך ברמה ארצית יוערך ע"י מיצ"ב חיצוני, בהשתתפות מדגם מייצג של כמה אלפי תלמידים בלבד בשנה, במתכונת הדומה למדגמים המשמשים במבחנים הבינלאומיים.

יתרונות המהלך

- לאחר שמשדך החינוך התריע בפני בית המשפט בצורה כה נחרצת אודות הסכנות החמורות בפרסום ציוני מיצ"ב בית ספריים ומיצה את פעולותיו במישור המשפטי, אין מנוס משינוי מדיניות הבחינות. בהמשך המדיניות הנוכחית לאחר שכבר היה עד לפרסום של "טבלאות ליגה" בתקשורת, הופך המשרד לשותף מוסרי באחריות לנזקים, אם יתרחשו, ואין ביכולתו לעמוד מן הצד ולתלות את האשם בשופטי בית המשפט.
- מפסיקת בית המשפט העליון עולה כי הדרך היחידה למנוע את הפיכת המיצ"ב למבחן בסיכון גבוה ולצמצם את השלכותיהן השליליות של הבחינות, הינה מתכונת של "מיצ"ב פנימית⁹, שאינו מדווח לאף גורם מעל הנהלת בית הספר. לצד זאת, השינוי המוצע מאפשר שימוש במיצ"ב ככלי להערכת מצב מערכת החינוך בישראל המותאם לתוכניות לימודים מקומיות, זאת בשונה ממבחנים בינלאומיים.
- מבחן פנימי אחיד עדיף על מבחנים פנימיים לא אחידים, שיורכבו בכל אחד מבתי הספר ע"י רכז מדידה והערכה בית ספרי, מתוך מאגר פריטים שייבנה ע"י ראמ"ה. זאת משום שבמבחנים בית ספריים לא יתאפשר תהליך הכיול, שהינו הכרחי על מנת לאפשר למנהל להשוות בין תוצאות השנה הנוכחית לתוצאות משנים קודמות¹⁰.

⁸ מכתב מנכ"לית משרד החינוך למנהלי בתי הספר, ספטמבר 2012:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/Meitzav/Pirsum_Meitzav.htm

⁹ <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/AarachaBeitSifrit/OdotMeitzavPnimi.htm>

¹⁰ http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/Meitzav/Sulam_Meitzav_ravshnati09.htm

- המהלך צפוי לחזק את תפקידה של ראמ"ה כגורם מנחה ומייעץ למנהלים ולרכזי מדידה והערכה, בשימוש בכלי הערכה לקידום תהליכי הוראה ולמידה. זאת בשונה מתדמיתה של הרשות בעיני חלק מעובדי ההוראה, כגוף שמטרתו העיקרית היא ביקורת ואכיפה.
- לבסוף, צמצום הבחינות החיצוניות למדגם בלבד צפוי לחסוך עלויות לוגיסטיות כבדות, הכרוכות בעיבוד נתונים מרכזי, שכירת משגיחים וכן הלאה.

תקצוב דיפרנציאלי של בתי-ספר

הרחבתו ככלי לצמצום פערים במערכת החינוך

לצד העלייה בהישגי ישראל במבחנים הבינלאומיים האחרונים, מצביעים אלה על פערים מתמשכים וגדלים בין תושבי המרכז לפריפריה הגיאוגרפית והחברתית. ניתן לראות בכך פגיעה בעקרון שוויון ההזדמנויות בחינוך. הנתונים מעידים כי רשויות מקומיות חזקות והורים בעלי אמצעים משקיעים משאבי כסף וזמן רבים בחינוך ילדיהם, בעוד שרבות ממערכות החינוך בפריפריה סובלות ממחסור חמור במשאבים כספיים ואנושיים ההולמים את אתגרי החינוך שלהן¹¹. הדבר מתבטא בפערים גדולים באחוזי הזכאות לבגרות, ברמת הנגישות להשכלה גבוהה, בהשתלבות בשוק העבודה ולעתים אף באחוזי הגיוס לשירות איכותי בצה"ל. לנוכח פערים אלה, נראה כי ניתן וראוי לפצות על חסכים חינוכיים, מהם סובלות קבוצות מעוטות משאבים, באמצעות נקיטת מדיניות של אפליה מתקנת והפניית משאבי מדינה רבים יותר לקידום ההישגים הלימודיים שלהן¹².

מדינת ישראל נוהגת מדיניות של תקצוב דיפרנציאלי בבתי ספר יסודיים בלבד, אשר מאז 2007 מחושב לפי "מדד טיפוח שטראוס"¹³. על-פי נתוני בנק ישראל, מגיע תקצוב זה לכדי הפרש של עד 17% בין תלמיד מחתך סוציו-אקונומי 1 (הנמוך ביותר) לתלמיד מחתך סוציו-אקונומי 10 (הגבוה ביותר). המדד משקלל את הערכים הבאים - השכלת ההורה המשכיל ביותר - 40%; מגורים בפריפריה - 20%; הכנסה שנתית ברוטו של המשפחה - 20%; ארץ הלידה ועלייה מארץ מצוקה - 20%. התוצאה משפיעה על קביעת זכאות לטיפוח, ומתבטאת בקבלת שעות הוראה נוספות. תכלית המהלך היא צמצום השפעת חסכים חברתיים וכלכליים על ההישגים הלימודיים, והוא נעשה בחישוב ע"פ תלמיד¹⁴.

כפועל יוצא, מתקצב משרד החינוך את בתי הספר היסודיים באופן דיפרנציאלי, על בסיס השעות השיוריות מתהליך בניית התקן המינימאלי לכל בתי הספר. מכאן שבית ספר שמדד הטיפוח שלו גבוה, מקבל יותר שעות הוראה מבית ספר שמדד הטיפוח שלו נמוך.

את בתי הספר התיכוניים, המצויים בבעלות רשויות מקומיות או בבעלות פרטית, מתקצב המשרד על פי מספר התלמידים הלומדים בהם. לסכום זה עשוי להתווסף תקצוב של הרשויות, הבעלויות וארגוני מגזר שלישי נוספים. בשל כך, מידת יכולת המדינה לשלוט במרכיב הדיפרנציאליות מצומצמת מאוד, ומותנית במנגנוני רגולציה שקיימים במידה מוגבלת בלבד¹⁵.

¹¹ ראו נספח לפרק זה.

¹² מגולמת כאן הנחה לפיה בכוחו של מעבר לתקצוב דיפרנציאלי לצמצם פערים בחינוך. אולם עם המעבר לתקצוב דיפרנציאלי, ראוי כי תוקדש מחשבה ליצירת תנאים חינוכיים שיאפשרו את רתימת התקציב המוגדל לתהליכים אפקטיביים. לשם כך יש לתת את הדעת על אופי הפערים שדרוש לצמצמם, התופעות הלא רצויות שהם גורמים, והפעולות המתקנות שיש לבצע באמצעות התקציב המוגדל.

¹³ ראו גם: וורגן, יובל (2007), השינוי בשיטת ההקצאה של שעות ההוראה לבתי-הספר היסודיים, מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

¹⁴ סקירת עבר של שיטות ההקצאה ושל מדדי הטיפוח: <http://www1.cbs.gov.il/www/publications/pw25.pdf>

¹⁵ למשל: דוח מבקר המדינה 62, עמ' 629; וגם <http://www1.cbs.gov.il/www/publications/pw25.pdf>

אנו ממליצים להרחיב את מדיניות התקצוב הדיפרנציאלי בשתי דרכים:

- להוסיף מרכיב הטרוגניות למדד הטיפוח הבית-ספרי, כך שברמת בית הספר יינתן משקל למידת השונות הכלכלית-חברתית שבו.
- להחיל את מדד הטיפוח, ובכללו מרכיב ההטרוגניות, גם על גני ילדים ובתי ספר.

התקצוב הדיפרנציאלי של בית הספר נקבע כיום לפי ממוצע מדדי הטיפוח של תלמידיו. פירוש הדבר כי החישוב איננו מביא בחשבון את השונות הבית-ספרית והוא אדיש לה. להמחשה, בית ספר שכל תלמידיו בעלי אותו מדד טיפוח, ובית ספר שמחצית מתלמידיו בעלי מדד גבוה ומחציתם בעלי מדד נמוך, ייהנו שניהם מאותו תקצוב דיפרנציאלי. זאת, בעוד האתגרים החינוכיים בפניהם ניצב בית הספר השני גדולים ומגוונים יותר. לאור זאת, אנו ממליצים להרחיב את התקצוב הדיפרנציאלי כך שייתן משקל גם למרכיב ההטרוגניות הכלכלית-חברתית, ע"י חישוב סטיית התקן של תלמידיו במדד הטיפוח: ככל שסטיית התקן של בית הספר גבוהה יותר, כך ההטרוגניות החברתית-כלכלית של תלמידיו רבה יותר, ומכאן שיזכה לעדיפות בתקצוב¹⁶. בכך ניתן יהיה לקדם בתי ספר שאוכלוסיית התלמידים בהם הטרוגנית, ולמנוע זליגה של תלמידים חזקים מתוכם.

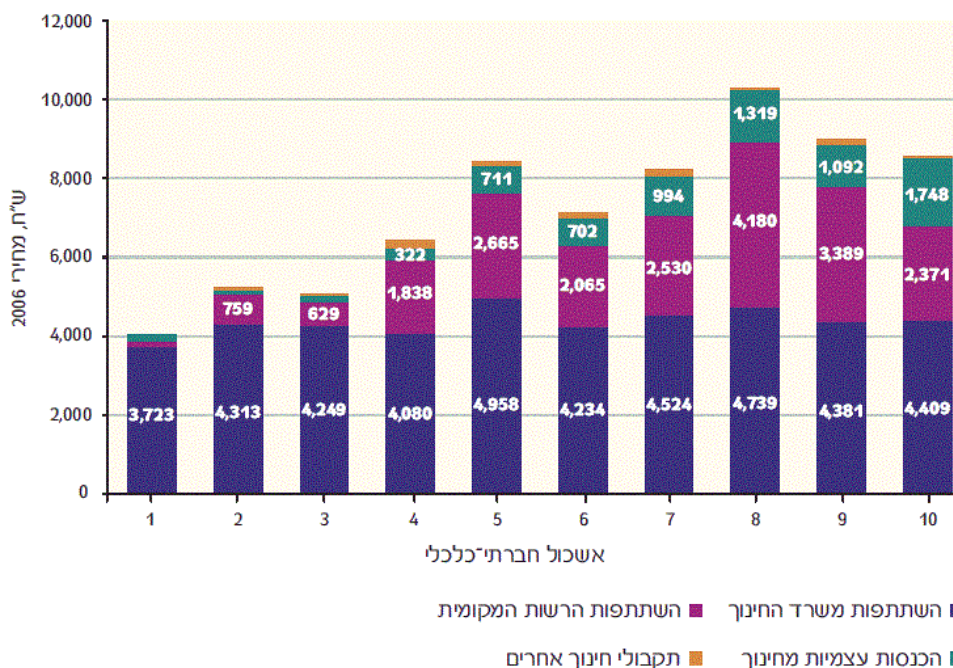
עוד אנו ממליצים להרחיב את סל המשאבים המחולקים דיפרנציאלית, משעות הוראה - למרכיבים נוספים המותאמים להתמודדות עם אתגרי שונות, דוגמת יועצים חינוכיים, שירותים פסיכולוגיים, שעות פרטניות וכיו"ב.

כאמור, התקצוב הדיפרנציאלי מוחל כיום על בתי הספר היסודיים בלבד. מתוך ראיית התהליך החינוכי כרצף, ומתוך שאנו מייחסים חשיבות לקשר שבין חלקיו, אנו ממליצים לאמץ בעניין זה את המלצות ועדת דברת - ולהחיל את התקצוב הדיפרנציאלי על מערכת החינוך כולה, החל מגן הילדים, עבור בבתי הספר היסודיים וכלה בבתי הספר התיכוניים. **מהלך כזה מחייב פיתוח מנגנון רגולציה ופיקוח על האופן בו מנוצל התקציב הבית-ספרי, שכן בהיעדר מנגנון כזה עלול התקצוב הדיפרנציאלי שלא להשיג את מטרתו.**

אנו סבורים כי מדד ההטרוגניות המוצע יאפשר **תגמול ראוי להתמודדות עם אתגרים** שבפניהם עומד מוסד חינוכי המכיל שונות גדולה. מעבר לכך, אנו רואים בו **תמריץ ערכי** לקידום ערכי שילוב במערכת החינוך של מדינת ישראל מרובת הפנים. ככל שמשקלו של מדד ההטרוגניות יהיה גדול יותר, כן יגדל התמריץ לגני ילדים ובתי ספר לשרת אוכלוסיות הטרוגניות, ותגדל יכולתם לקדם ערכי סובלנות, פלורליזם וחיים משותפים תוך כיבוד השונות.

¹⁶ כשם שנהגה ראמ"ה במדד ההטרוגניות כמשתנה מסביר במחקרה: הערכת רפורמת "אופק חדש" בתום שנתיים ליישומה בחינוך היסודי, ראמ"ה, 2010.

ההוצאה המקומית על חינוך לתלמיד לפי מקורות מימון ואשכול חברתי-כלכלי¹⁷



מהנתונים¹⁸ בגרף עולה כי בשלושת האשכולות הנמוכים, השתתפות הרשות המקומית נמוכה מאוד. עוד עולה, כי ככל שהאשכול החברתי-כלכלי גבוה יותר, השתתפות ההורים עולה. בעוד היחס בין שלושת העשירונים הגבוהים לשלושת העשירונים הנמוכים בתקציב משרד החינוך הוא כ-10%, הרי הפער בתקציב הרשות המקומית עומד על כ-54.6%. הפער מהכנסות עצמיות עומד על כ-29.1%, והפער מהכנסות אחרות עומד על כ-30.0%. פערים גבוהים אלה בהוצאה לתלמיד, מובילים לכך שהפער הממוצע בהוצאה הכוללת לתלמיד עומד על כ-28%.

לפי פרופ' רות קלינוב, נדרש מבנה פרוגרסיבי יותר להקצאת שעות לחינוך הערבי ולחינוך היהודי המוכר (תוך הקפדה על ביצוע תוכנית הליבה, כך שניתן יהיה למדוד את השפעת הקצאה זו). כמו כן טוענת קלינוב, כי מבדיקתה את הנתונים הנוגעים למקורות המימון הנוספים של שעות ההוראה – קרי הרשויות המקומיות ותשלומי ההורים – עולה כי חלקם במימון שעות הלימוד בחינוך היסודי ובחטיבות הביניים הוא קטן¹⁹.

¹⁷ בן בסט, א. ודהן, מ. (עורכים) (2009), הכלכלה הפוליטית של הרשויות המקומיות, המכון הישראלי לדמוקרטיה.

¹⁸ גרף זה מחשב את ממוצע ההוצאה לחינוך של כל טווח גילאי תלמידי מערכת החינוך, הן תלמידי בתי-הספר היסודיים (המתוקצבים כבר היום באופן דיפרנציאלי), והן תלמידי חטיבות הביניים ובתי הספר התיכוניים.

¹⁹ וורגן, י. (2010), תקצוב דיפרנציאלי במערכת החינוך, מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

פיתוח מקצועי למורים

למידה אישית וארגונית כמנוף צמיחה

פיתוח מקצועי נועד לשפר את עבודת המורה, ולסייע לו להיות גורם פדגוגי וחינוכי משמעותי בפיתוח תלמידיו, כלומדים בעלי דעת ואזרחים בעלי ערך²⁰. נכון לה, לתביעה המקצועית מעובד הוראה תעמוד על שתי רגליים איתנות: מחד, שיהא בקי בתחום הדעת והוראתו, ומאידך - שיהא אדם רחב אופקים בכל הנוגע להשכלתו הכללית ולהשקפת עולמו החברתית והערכית. מורה הנהנה מהזדמנויות לצמיחה אישית והרחבת אופקים, לצד העמקה בתחום הדעת עליו הוא מופקד, ניגש למשימתו העיקרית - הוראת תחום הדעת וחינוך תלמידיו - בכוחות מוגברים. בעומדו על בסיס איתן, יכול המורה להציב בפני תלמידיו אתגרים דומים לאלה שנתקל בהם בעצמו, ולגרום לתלמידיו להצליח בהתמודדות עמם, בליווי אחראי ומיטבי.

פיתוח מקצועי הוא מרכיב עיקרי בבניית זהות מקצועית ותפקידית. בנוסף, הוא כלי מרכזי בהתמודדות העובד עם אתגרי השחיקה והנשירה מהמקצוע. למגינת הלב, מקצוע ההוראה אינו זוכה מיוקרה או מסטאטוס חברתי גבוה. יתר על כן, כמקצוע העוסק במלאכת שיפור האדם, כמקצועות הרפואה והסיעוד, העבודה הסוציאלית והפסיכולוגיה - הוא סובל ממקדם שחיקה גבוה, ומאיים תדיר מסכנת הנשירה או שחיקות הקומה²¹. פיתוח מקצועי רחב בדמות "למידה לאורך החיים" (Lifelong Learning), עשוי להמציא מזור לחלק נכבד מתוצאות לא רצויות אלה²². המדינה והחברה תובעות ממורים להכיל את תלמידיהם ולייצר עבורם עניין באופן קבוע ומתמשך בעזרת פדגוגיה יצירתית; דומה כי עליהן לראות גם את המורה כלומד פוטנציאלי בכלים דומים.

הרפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" מכירות במעגלי הלמידה המשלימים, המרכיבים את הפיתוח המקצועי של המורה: לומד, מלמד, מחנך. הן מקדישות חלקים ממבנה משרת המורה, כמו גם שלבי התמחות שונים שלו, ללמידה מסוגים שונים, תוך הכרה בצורך להתאים את תכני ההכשרה לתחום הדעת ולתפקיד שממלא המורה בבית הספר. ב"אופק חדש", למשל, מוקדשות 60 שעות לפיתוח מקצועי, 30 שעות להעמקה בתחום הדעת והוראתו, ו-30 שעות בית-ספריות המנוצלות להשתלמויות שונות, שתכליתן גם התעדכנות בחידושים ושינויים בתכנית הלימודים, ביעדי המשרד ועוד.

בעוד שהרגל הראשונה, קרי התמחות בהוראת תחום הדעת, קיבלה ביסוס ואף הוכיחה את הצלחתה (ויעידו הישגי תלמידי ישראל במבחנים האחרונים), הרגל השנייה שעליה צריכה להישען הוראה משמעותית ובעלת השראה, קרי פיתוח אישי וערכי של המורה כאיש אשכולות וכחבר צוות בעל ערך, עודנה דורשת חיזוק.

²⁰ פיתוח מקצועי לעובדי הוראה במסגרת "אופק חדש" - מדיניות ונהלים, משרד החינוך/מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה, 2010, עמ' 5.

²¹ פריצקר, ד. וחו, ד. (2010), גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות, עיון ומחקר בהכשרת מורים, 12.

²² הצעת מתווה למדיניות משרד החינוך בתחום למידה לאורך החיים, נייר עמדה, תוכנית מנדל לסגל בכיר בשירות המדינה, 2006, עמ' 3-4.

אנו ממליצים לעגן בפיתוח המקצועי למורה את האפשרות לבחירת מרכיבים של הרחבת דעת אישית במדעי הרוח במוסדות אקדמיים, ושל למידת עמיתים פנים בית-ספרית בתרבות של "ארגון לומד" בהנהגת המנהל. זאת תוך ביצוע התאמות בסל השעות המיועדות להשתלמויות.

סגולתם העיקרית של **מדעי הרוח** אינה מסתכמת בידע הסופי שהם מעניקים, אלא ביכולת שהם מפתחים אצל לומדיהם להפוך ללומדים דעתניים יותר, בעלי אופקים רחבים והשקפות מגובשות בתחומי דעת שונים. מתוך תפיסה זו, נהוג ללמוד מדעי הרוח במכללות בארה"ב ובתוכניות לפיתוח מנהיגות (ואף במכון מנדל למנהיגות²³). פעמיים יכולים לתרום מדעי הרוח ללומדיהם מקרב המורים: פעם אחת בהפיכתם למורים טובים יותר, רחבי אופקים ובעלי כלים לעיבוד טוב יותר של המציאות טרם תיווכה לתלמידים, ופעם שנייה בתרומתם לאישיות המורים-הלומדים, לזקיפות הקומה, ולתחושות הערך והשליחות אצלם²⁴.

בית הספר הוא מקום עבודתו של המורה, אולם הוא עשוי להיות גם מרחב למידה משמעותי עבורו. סגולתו של **ארגון לומד** חורגות מיכולתו להקנות לעובדיו דעת, שכן הוא מאפשר להם להביא את הידע שלהם למרחב משותף, לעבדו, להרחיבו ולהפיק ממנו תועלת נוספת, כלומדים ומלמדים בו-זמנית. בית הספר כארגון לומד מגביר את זיקת המורים אליו כמוסד וכמקום עבודה, כמו גם את זיקתם לעמיתיהם כשותפים לדרך. בכך הוא מעניק מימד נוסף לזהותם המקצועית ולשייכות הארגונית שלהם. כוחה של קבוצת עמיתים לומדת יכול להיות מנוף ביד מנהל בית הספר לשיפור והעצמת המורה. למידה קבוצתית מבוססת ניסיון עבודה אישי מעמידה את קבוצת העמיתים כמסגרת תומכת ליחיד בתוכה, בהיבט הפרופסיונאלי והרגשי גם יחד²⁵.

שינויים בתנאי העבודה עשויים לצרוך משאבים רבים. אולם ישנם שינויים שבמחיר נמוך עשויים להביא לשינוי משמעותי. אנו ממליצים להכניס שינויים בהגדרת תכלית חלק משעות הפיתוח המקצועי, ולהכריז על שעות הכשרה שאינן מיועדות ללמידת תחום הדעת - כשעת למידה **אישית** מחד וכארגונית בית-ספרית מאידך. יש לעגן זאת, הלכה למעשה, באמצעות המרת חלק מתכני ההכשרה הניהולית-ארגונית החיצונית לבית-הספר לסביבה מתוקשבת (יעדי המשרד, למשל), ובכך לאפשר את הרחבת המקור התקציבי ולהציע תכנים חלופיים בשני התחומים, כדלקמן:

• בתחום הלמידה האישית:

- לעודד מורים, מכל תחומי הדעת, לנצל את שעות הלמידה האישית להשתתפות בקורסים בפקולטות למדעי הרוח, באמצעות הגדרת חטיבות לימודים לשם העשרה: פילוסופיה, מחשבת ישראל, ספרות ותנ"ך, היסטוריה של ישראל

²³ כהן, י. (2012), מדעי הרוח, חינוך ליברלי ומנהיגות, ירושלים: מכון מנדל למנהיגות.

²⁴ הדברים נשענים על גישת ההשכלה הליברלית, הניצבת לעומת גישת ההשכלה המחקרית. בשל מגבלות היקף, נסתפק בציטוט מדבריו של חתן פרס נובל, פרופ' אהרון צ'חנובר: "קיימת הידרדרות השכלתית בכל הרמות. אצל בעלי תארים אקדמיים אני מוצא לשון עילגת, העדר עומק תרבותי, בורות בהיסטוריה כללית ובתולדות עם ישראל. היכן אישי הרוח הדגולים מן העבר? אני רואה קשר הדוק בין שקיעת הרוח הישראלית לבין שקיעת המדינה. בלי מדעי הרוח ומדעי יהדות מפותחים, לא יתקיים מדע איכותי כלשהו במדינת ישראל - לא פיסיקה, לא כימיה, לא מתמטיקה ולא רפואה".

²⁵ קורלנד, ח. והרץ-לורוביץ, ר. (2006), למידה ארגונית כמנוף למימוש חזון חינוכי, בתוך דפוס, 41, עמ' 230-271.

והאומות. יש לאשר השתתפות מורים בקורסים כאלה שלא לצורך רכישת תואר אקדמי.

- בראייה רב-שנתית, לאשר למורים המעוניינים בכך חריגה מסך 60 השעות לצורך לימוד מדעי הרוח, ולשקול מימון חלקי עד מלא למורים וותיקים, שהתבססו כבר בתחום הדעת.

- בתחום הלמידה הארגונית:

- בשיתוף מכון "אבני ראשה", להטמיע פרקטיקות של "ארגון לומד" בתוך בית הספר, ובהן: צפיית עמיתים, ניתוח תיאורי מקרה (case studies), למידה קבוצתית של תחום הדעת, למידה קבוצתית של תחומים כלליים, חונכות מורים וכיו"ב.

- לעודד מנהלים להטמיע פרקטיקות של ארגון לומד בבית הספר, וליצור בבית-ספרם תרבות לומדת, זאת במהלך רגולטיבי של הגדרת "תו איכות לארגון לומד", הבנוי משקלול המרכיבים לעיל.

- לבצע התאמות במערך התפקידים בבית הספר עבור תמיכה בתרבות של ארגון לומד, כמו מינוי "רכז צוות לומד", שיהא מופקד על התוויית מסלולי התפתחות אישיים לכל מורה בבית הספר כלומד אישי, בחברותא, כחבר צוות מקצועי וחבר בצוות המורים.

אנו סבורים, כי שינויים אלה, אשר יובלו על ידי המשרד, ישלימו ויעמיקו את תהליכי שיפור ההוראה והחינוך בבתי הספר, ויסייעו למורים להתמודד עם אתגרי היומיום שמקצוע ההוראה מציב בפניהם. הם עשויים לתרום תרומה משמעותית למקצועיות המורים ולרווחתם, וכפועל יוצא להשפיע לטובה על רווחת התלמידים והישגיהם הלימודיים בבית הספר.

לבסוף, כערך מוסף וכיעד בפני עצמו, אנו רואים בהמלצתנו פתח למילוי שורות בפקולטות המידלדלות למדעי הרוח ע"י מורים בוגרים, שוחרי דעת, המצויים בעיצומם של חיים מקצועיים. אלה ישפיעו אולי, בתורם, גם על עיצוב הבחירות של תלמידיהם בבואם בשערי האוניברסיטה, לראות עצמם כלומדים רב-תחומיים ולא רק כמונעים משיקולי קריירה והכנסה.

חינוך חרדי

חיזוק מהלכי הרגולציה המשתפת

מערכת החינוך החרדית, המונה כ-400 אלף תלמידים בגילאי 3-18, היא מערכת מורכבת מאין כמוה. ניתן לתאר אותה כמורכבת ממספר רב של מערכות חינוך שונות, שהקשר ביניהן רופף והן ניתנות לאפיון בכמה חתכים: מגדר (בנים ובנות שלומדים בנפרד), גיל (יסודי ועל-יסודי, בחלוקה שונה מהחינוך הממלכתי), מימון ופיקוח (מוכר שאינו רשמי, מוסדות פטור ומוסדות שאינם ממומנים כלל), וזרמי חינוך - המשקפים שייכות עדתית, קהילתית או גוונים ותתי-זרמים באמונה הדתית (חסידים, ליטאים, ספרדים).

מספר התלמידים בחינוך החרדי הולך וגדל באופן משמעותי לאורך השנים, כמו גם האחוז שהם מהווים בקרב כלל תלמידי ישראל. נתונים אלה עומדים בפני עליה משמעותית נוספת בשנים הקרובות. לדוגמה, מספר תלמידי כתיב א' תחת פיקוח חרדי, גדל ב-12 השנים האחרונות (בין השנים תש"ס ותשע"ב) מ-16,525 תלמידים ל-28,249 תלמידים, עלייה של יותר מ-70%. לצורך השוואה, מספר התלמידים בכיתות א' בבתי-ספר ממלכתיים בחינוך העברי גדל במקביל באותן שנים ב-13% בלבד.²⁶

על אף הגידול, במשך עשרות שנים לא היווה משרד החינוך רגולטור בפועל של מערכת החינוך החרדית. זאת למעט שני עניינים שהיו מושא למהלכי רגולציה ישירה, אולם הצלחתם הייתה חלקית ומוגבלת: תקצוב המערכת (בשיתוף משרד האוצר), והכנסת לימודי ליבה לתוכנית הלימודים.²⁷ בשנה האחרונה ניכר מפנה משמעותי בתחום הרגולציה, במסגרתו הושלם בשבועות האחרונים הליך מינויים של 45 מפקחים באגף החרדי במשרד החינוך.

בשנים האחרונות ניטש מאבק מתוקשר על עתיד החינוך החרדי. מן העבר האחד ניצבת המערכת הפוליטית החרדית, המגובה בתמיכה רבנית, ומן העבר האחר קואליציה של אנשי כלכלה ושל מפלגות חילוניות; בתוכם, בין זו לזו, מצוי בית-המשפט. מאבק חזיתי זה אינו נושא פירות, משום שיותר מכל הוא מאחד את הציבור החרדי נגד כל סיכוי לשינוי, ומחליש בתוך כך כוחות מתונים, ההולכים ומתחזקים בשנים האחרונות ברוב המגזרים החרדיים. בכוחות אלה, המעוניינים במערכת חינוך חרדית המקיימת בתוכה ריבוי איכותי ולגיטימי של אפשרויות, טמון לדעתנו אחד המפתחות לשינוי.

אנו נמצאים כיום בעיצומו של מפנה היסטורי בכל הקשור למיסוד הרגולציה במגזר החרדי. מבחינה תודעתית, קיימת הסכמה בקרב קובעי מדיניות כי מערכת החינוך החרדית גדולה מכדי שאפשר יהיה להמשיך ולהתעלם ממנה מבחינה רגולטורית, ויש בה גורמים רבים מדי העושים כבשלהם בכספי ציבור; במקביל, גם בציבור החרדי הולכים ומתרבים הגורמים המבינים כי היעדרה של יד מכוונת מטעם המדינה, תובע מחירים כבדים מן החברה החרדית, בהם עוני מרוד, נשירה גלויה וסמויה במערכת החינוך, היעדר כישורי חיים, אפליה של ספרדים, הקצנת הציבור והשנאתו על יתר חלקי האוכלוסייה בישראל, הנושאת בנטל.

²⁶ <http://ic.education.gov.il/mabatrachav/HomePage.htm>

²⁷ לוטס פרי-חזן (עתיד לצאת לאור), תהליכי הסדרת החינוך החרדי בישראל – פוליטיקה, משפט ומה שביניהם, בתוך: יוסי יונה (עורך), רגולציה בחינוך: משילות מבוזרת במערכת כאוטית, ירושלים: מכון ון ליר. [http://www.academia.edu/792556/The Regulation of the UltraOrthodox Education in Israel Between Politics and Law](http://www.academia.edu/792556/The_Regulation_of_the_UltraOrthodox_Education_in_Israel_Between_Politics_and_Law)

אנו ממליצים לנקוט שורה של צעדים, המשלבים אוטונומיה למפקחים חרדים ומהלכים של רגולציה משתפת - כזו המבקשת להפוך את נציגי המגזר החרדי לחלק מהתהליך ואף למוביליו, בנוסף להטלת סנקציות מחמירות על אי-סדרים.

- יש להמשיך ולתגבר את האגף החרדי במשרד החינוך במפקחים חרדים נוספים מכל הזרמים: מפקחים אשר ייבחרו לאחר מיונים קפדניים, ואשר רואים עין בעין עם הנהלת המשרד את חלון ההזדמנויות שנוצר. נוכח ההבנה שרגולציה אפקטיבית תתאפשר במגזר החרדי רק מטעמים של כוחות המזוהים ככוחות פנימיים, יש לאפשר למפקחים אלו לפעול בתנאים של אמון רחב, אוטונומיה וגיבוי מלא. יש לפעול להשוואת היחס בין מספר המפקחים למספר בתי-הספר המפוקחים, ליחס הנהוג בחינוך הממלכתי ובחמ"ד.
- יש לפעול בנחרצות נגד תופעת הדיווחים הכוזבים במגזר החרדי בכל הקשור לשימוש בכספי הציבור. לשם כך יש להקים מיידית 'כוח משימה', אשר ישויך באופן טבעי למנהל הבקרה והאכיפה הנמצא בשלבי הקמה במשרד החינוך, ואשר תפקידו יהיה לאתר אי-סדרים ולהביא אותם לידיעת הנהלת המשרד, לשם פעולה מהירה ונחרצת למיגורם.
- נדגיש, כי חיוני שתפקידי בקרה אלה לא יושארו בידי המפקחים, על מנת להימנע מזיהויים כגורם חיצוני ועוין למגזר החרדי, ובכדי לאפשר להם להמשיך ולחולל שינוי פנימי. במקביל, יש לצייד את המפקחים בסמכות להמליץ על מוסדות מצטיינים על פי קריטריונים של "גדולה בתורה", אשר אותם יתקצב המשרד בתקציב נוסף.
- בשל הקושי הרב להחיל את חוזרי המנכ"ל האחידים הקיימים על החינוך החרדי, יש להטיל על צוות מקצועי מהאגף לחינוך חרדי להסב אותם לחוזרי מנכ"ל ייחודיים, אשר ישקפו את צרכי החינוך החרדי.
- יש לפתוח בפני מורים חרדים השתלמויות מורים ייעודיות עבורם, המתמקדות בתחום החינוך לחשיבה, המובל כיום בידי המזכירות הפדגוגית. בעוד שתחומי תוכן עשויים להיתפס כמאיימים ופורצי גדר, תחומים העוסקים בחשיבה מסדר גבוה נתפסים כלגיטימיים במרבית המסגרות. חשיפת המורים לתחומים אלו וליתרונותיהם תעודד בין השאר חלחול איטי של דפוסי הוראה "כלליים" לכיתת הלימוד החרדית, ובכך תעלה את רמת הלימודים במערכות החרדיות ואולי גם תרחיב את היקפם.

מורכבותה של החברה החרדית משתקפת היטב במידת מורכבות מערכת החינוך שלה. ממשלות ישראל, לדורותיהן, ראו את אחריותן על מערכות החינוך החרדיות באופן מוגבל בלבד, והדבר התבטא בתקצוב ללא פיקוח. מדיניות זו אפשרה למערכת החרדית להתפתח ללא השגחה עד כדי היווצרותם של פערים עמוקים ובלתי נסבלים. במציאות זו, יש בציבור החרדי מי שנהנה ומרוויח מהמצב, לצד רבים הסובלים הזנחה וקולם לא נשמע. מתן קול משמעותי לציבור גדול של חרדים, המבקשים להשתלב בחברה הישראלית וליהנות ממערכת חינוך מגוונת הזוכה ללגיטימיות פנים-חרדית, הוא מעשה של צדק חברתי ושל צדק חלוקתי. זהו גם מעשה העשוי לקרב לבבות, ולטפל בבעיה העמוקה הנוגעת למידת ההשתתפות הנמוכה של ציבור הולך וגדל בחברה ובכלכלה הישראלית.

חינוך בחברה הערבית

שיתוף החברה הערבית במימוש הזכות לחינוך מותאם

החינוך בחברה הערבית בישראל מתקיים בקונטקסט של מדינת רוב יהודי, מה שמוותר את השליטה בו בידי הרוב ומאפשר למיעוט מידה מוגבלת של השפעה על התכנים הנלמדים במסגרתו.

אחד היסודות של הזכות לחינוך הוא הזכות לחינוך מותאם לצרכי התלמידים, לרקע חברתי ולרקע התרבותי ממנו באו²⁸. עקרון זה אינו נעדר מתפיסתה של מערכת החינוך הישראלית: חוק החינוך הממלכתי קובע כי מטרתו הן, בין היתר, "לחנך אדם... המכבד... את מורשתו, את זהותו התרבותית ואת לשונו". התיקון לחוק משנת 2000 מגדיר כמטרה "11) להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסייה הערבית... ולהכיר בזכויות השוות של כל אזרחי ישראל". ביהמ"ש העליון קבע לא מכבר כי "מטרות החינוך נוגעות לעולם התוכן ממנו הגיע התלמיד ולתרבותו... ועל מוסדות החינוך לאזן בין הצורך להקנות כלים ומיומנויות... לבין הצורך התרבותי, הערכי והלאומי לגבש את אופיו של התלמיד ולחנכו לאור זהותו הלאומית ומורשת אבותיו"²⁹. בפועל, למרות זאת, המדינה מאפשרת רק מידה זניחה של חינוך מותאם בחברה הערבית, בעיקר במה שנוגע לעיצוב תכניות הלימודים ולזיקתן לתרבות ולזהות הערבית בישראל^{30, 31}.

נציין כמה חסמים עיקריים המונעים את החלת הזכות לחינוך מותאם על האוכלוסייה הערבית בישראל ובהם: הקצאה בלתי שוויונית של משאבים והתייחסות³², פערים גדלים ברמות ההישגים בין תלמידים יהודים לערבים³³, תת-ייצוג של ערבים במטה משרד החינוך (כ- 7% ייצוג מול כ- 20% משקלם באוכלוסייה)³⁴, מוטיבציה לא אחידה של פרנסי הציבור הערבי ליטול חלק פעיל בעשייה החינוכית תחת משרד החינוך, ומבנה ארגוני.

מתוך חיפוש אחרי פתרון מעשי לקושי שתואר, נתמקד מכאן ואילך במבנה הארגוני הקיים כחסם מרכזי בדרך להחלת הזכות לחינוך מותאם בחברה הערבית. ההתמקדות במבנה הארגוני נובעת מהעובדה שבחינוך הערבי מתקיימת הפרדה בין השטח (בתיה"ס) לבין המטה. למעשה, ברמת המטה אין כמעט ביטוי וייצוג של החינוך הערבי. כך, למרות ייחודיותו השפתית, התרבותית והדתית, מתקיים החינוך הערבי בתוך משרד החינוך כחלק מהחינוך הממלכתי וללא ארגון מִתְכַלֵּל. יתר על כן, המדיניות החינוכית המחייבת, בהכללה, היא זו הנהוגה בחינוך היהודי-עברי, לרבות תכנים אתניים ותרבותיים יהודיים ו/או ציוניים שחלקם הותאמו לייחודיות הערבית. הדבר אינו עומד בקנה אחד עם הכרת משרד החינוך בזכותו של ציבור מובחן לחינוך מותאם ושבאה לידי ביטוי ביחסו למגזר הממלכתי-דתי. מגזר זה מונה בתשע"ג 212,300 תלמידים³⁵ שלומדים תחת מינהל החינוך הדתי, המשמש כמערכת נפרדת במידה רבה, האמונה על קביעת

²⁸ פרי-חזן, ל., (ינואר 2012) הזכות לחינוך: קווים לדמותה המשתנה בעידן של מהפכה חוקתית, פרק 5. הוצג בכנס "הגנה על זכויות האדם בישראל: עשרים שנה למהפכה החוקתית".

²⁹ בג"ץ עמנואל, החלטה בבקשה לפי פקודת בזיון בית משפט, 14.9.2010, הערה 161 177 בפס' 13 לפסק דינו של השופט א. לוי.

³⁰ גיאברין, י., אגיבריה, א., (2010), חינוך בהמתנה- מדיניות הממשלה ויוזמות אזרחיות לקידום החינוך הערבי בישראל, מרכז דיראסאת, אוני' חיפה, 2010, עמ' 41-42.

³¹ דו"ח ועדת אור (2003), פסקה 62.

³² אבו עסבה, ח', (2007), החינוך הערבי בישראל- דילמות של מיעוט לאומי, מכון פלורסהיימר למחקי מדיניות, עמ' 8.

³³ שם, עמ' 7-8.

³⁴ שם, וכן אתר משרד החינוך המציג שברשימת בעלי התפקידים הבכירים מופיע רק "דובר המשרד למגזר הלא יהודי". <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Owl/Hebrew/Contact/TzruKesher.htm>

³⁵ נתוני מע' החינוך

[/http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Owl/Hebrew/UvdotNetunim/netunim](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Owl/Hebrew/UvdotNetunim/netunim)

סדר היום החינוכי שלה³⁶. בהשוואה למבנה זה, החינוך הערבי שמונה בתשע"ג 430,500 תלמידים³⁷, פועל כמעט ללא תמיכה מבנית-ארגונית: "הזכות לחינוך... אינה מחולקת באופן שווה בין הקהילות השונות... יהודים רשאים לבחון בין זרמי חינוך ציבוריים... ואילו מי שאינם יהודים אינם זכאים לבחירה דומה אלא להתאמה של תכנית הלימודים... לציבור הערבי אין כלים ראויים שיאפשרו לו השפעה על מותאמותן התרבותית של תכניות הלימודים בבתי הספר הרשמיים"³⁸. עקרון ההתאמה מחייב השתתפות משמעותית שמאפשרת השפעה על תכני החינוך; שינוי המבנה עונה על הצורך של האוכלוסיה הערבית להביא את ייחודיותה לידי ביטוי.

אנו ממליצים לשנות את המבנה הארגוני של מערכת החינוך הערבית: יוקם מינהל חינוך ערבי ממלכתי במסגרת משרד החינוך, במתכונת החינוך הממלכתי דתי, שיעסוק בנושאי מדיניות חינוכית, מטרות החינוך הערבי, תכנים ותכניות לימוד.

המלצה זו עונה על הצורך ביצירת שותפות משמעותית של אנשי מקצוע ונציגי ציבור ערבים בהתוויית המדיניות הפדגוגית ובניהול ענייני החינוך הערבי. משמעות הדבר היא לא רק שילובם של אנשי חינוך ערבים רבים יותר ברמת המטה של משרד החינוך, אלא גם בניית מנגנוני פיקוח שיאפשרו מעורבות אפקטיבית של בעלי תפקידים ערבים בעיצוב המדיניות ובקבלת החלטות. בנוסף תיווצר רמה גבוהה של שותפות ורגולציה בין המינהל לבין המשרד והנהלתו. בפועל, המינהל החדש יהווה חלק בלתי נפרד ממשרד החינוך ויהיה כפוף למדיניות הכללית של שר החינוך. מימוש ההמלצה יחזק את החינוך הערבי הממלכתי ויתרום, בין היתר, גם לדברים הבאים:

א. הגברת המעורבות והאחריות בקרב הציבור הערבי על מערכת החינוך.

ב. הבטחת שותפות מהותית עם משרד החינוך, תוך הדגשת השייכות של המיעוט הערבי למדינה ונאמנותו לערכיה ובאמצעות הקדשת תשומת לב ליצירת אמון בין מערכת החינוך והחברה הערבית.

ג. הבטחת ביטוי הולם לייחוד התרבותי והלאומי של התלמידים הערבים.

ד. הסדרת הרגולציה הנדרשת מטעם משרד החינוך על החינוך הערבי כך שיפעל בהלימה עם המטרות והיעדים שהוגדרו וצמצום הפערים הלימודיים המשמעותיים בין המגזר הערבי למגזר היהודי.

ה. הבטחת שוויון וייצוג הולם ואפקטיבי של אנשי מקצוע ערבים במערכת החינוך.

ו. צמצום הנטייה לבדלנות ערבית והחלשה משמעותית של המניע לדרישה לאוטונומיה חינוכית ותרבותית, באמצעות יצירת מסגרת רשמית ואפקטיבית שתכיל את הצורך במעורבות ותאפשר שותפות של הציבור הערבי בעשייה החינוכית הערבית.

³⁶ למינהל החינוך הדתי מפמ"רים הכפופים לו, מערכת פיקוח משלו, מועצת חינוך משלו וסמכות נרחבת בקביעת התכנים, דרכי ההוראה וצביון החינוך בבתי"ס שלו, בכפוף לליבה המחייבת את כלל מערכת החינוך.

³⁷ נתוני מערכת החינוך, שם

³⁸ פרי חזן, שם.

הדיון בחינוך הערבי בישראל מזמן שאלות מורכבות- פוליטיות, היסטוריות, אתיות ושלטוניות. לשאלות אלה יש תשובות מגוונות, מהן שסותרות זו את זו. ואף על פי כן אין בזה כדי למנוע מהזכות לחינוך להינתן במלואה בידי הציבור הערבי, או כל ציבור אחר. זהו ביטוי לתפיסת עולם דמוקרטית והומנית המכירה מצד אחד בשונות הקיימת בתוך האוכלוסיה, ומצד שני אינה מוותרת על ההכרח של קבוצות תרבותיות או לאומיות שונות לחיות זו לצד זו תוך שמירה על כללים אחידים ומוסכמים. טבעי וחיוני הוא שהתנהלות כזאת תחול בראש ובראשונה על מערכת החינוך, שהיא האמונה על הנחלת הערכים והפרקטיקות הללו.

החינוך המשלב

הבנייה פדגוגית לחינוך משותף לחילוניים, דתיים ומסורתיים

מערכת החינוך הממלכתית היהודית מחולקת לשני זרמים: חינוך ממלכתי וממלכתי-דתי. בפועל, רב השונה בין הזרמים מהמשותף ביניהם, עד כדי התנהלות דיכוטומית הן בתכנים ובערכים והן בפרקטיקות היום יומיות. לדוגמה, בשני הזרמים נהוגות שתי מערכות שעות שונות, עם פערים של 50% ויותר בהקצאת השעות בחלק מהמקצועות. בנוסף, בחינוך הממלכתי-דתי קיימת נטייה להדגשת הערך האמוני וקיום המצוות, ואילו בחינוך הממלכתי הנטייה היא להדגשת המיומנויות הלימודיות, החשיבה העצמאית וההקשרים התרבותיים. בעשורים האחרונים נוצרה והתעצמה בקרב חלקים מהציבור תחושה כי הפיצול הזה מצמצם ופוגם באיכות החינוך; בעקבות הביקורת הוקמו ביוזמות מקומיות כמה וכמה בתי"ס משלבים שמהווים מסגרות חינוך משותפות לחילונים, מסורתיים ודתיים.

הצורך בחינוך משלב נובע מגישה חברתית, המצפה שביה"ס יחשוף את תלמידיו לידע מגוון ולתרבות עברית וכללית רחבה, מספרות חז"ל ועד לאמנות מודרנית, ללא תלות באורח חייהם ואמונותיהם. גישה זו מושתתת על עקרונות פדגוגיים וערכיים נוספים כמו איזון בין ידע לערכים³⁹ הפנמת נכסי צאן ברזל תרבותיים וערכיים באמצעות תכנית הלימודים, היכרות עם שונות ורתיעה מסרגציה במערכת החינוך בשל הדרך בה נתפסות השלכותיה על החברה.

בשנת 2008 נחקק תיקון לחוק חינוך ממלכתי, המוכר כ"חוק החינוך המשלב". בשנת 2012 פרסם משרד החינוך חוזר מנכ"ל (ע"ב/8 א), שתכליתו להנחות ליישום החוק. לראשונה, הוצגה מדיניות סדורה בנושא והחינוך המשלב הוכר כמסלול חינוכי המתקיים הן בחינוך הממלכתי והן בממלכתי-דתי⁴⁰. החוזר מצמצם את מדיניות משרד החינוך בתחום זה בעיקר לרבדים "הגמישים" בבתי"ס (שעות העשרה, השתלמויות מורים וכיו"ב) ולהיבטים הבלתי פורמאליים (טיולים, טקסים, אווירה). לעומתם, הוא אינו עוסק ברבדים "הקשיחים" (מערכת השעות, תוכניות הלימודים, ספרי לימוד, פיקוח). החוזר מנחה כי בתי"ס המבקשים להפוך למשלבים ימשיכו לפעול תחת זרם הפיקוח אליו השתייכו, היינו ממלכתי או ממלכתי-דתי.

מכאן נובע הקושי שמסמך זה מתמקד בו: בית-ספר, המאמץ את התפיסה החינוכית החדשה של החינוך המשלב, יכול לבטא אותה רק במעטפת החיצונית אך נשאר מחויב לשיטה הישנה ותחת פיקוח סקטוריאלי, המבדיל בין חינוך ממלכתי לחינוך ממלכתי-דתי. כתוצאה מכך, מנוע החינוך המשלב מלממש את תפיסת עולמו הלכה למעשה בחיי היומיום בביה"ס.

נדגים זאת באמצעות השוואה בין לימודי החומש בשתי המערכות: בעוד שבחינוך הממלכתי-דתי נלמד הנושא בכיתות ב' ו' בהיקף כולל של 27 ש"ש, מוקדשות לו 4 ש"ש בלבד בחינוך הממלכתי (כחלק מ-10 ש"ש סה"כ ללימודי תנ"ך)⁴¹. מאידך, מדעי החברה נלמדים בכיתות אלה בחינוך הממלכתי בהיקף של 12 ש"ש ובממלכתי-דתי בהיקף של 5 ש"ש בלבד.

³⁹ ריץ, י. אילוז, ש. (2006). חינוך במקום ידע, האמנם? בתוך שי' רוז (עורך), מאה שנות חינוך ציוני דתי (עמ' 275-281). ירושלים: הסתדרות המזרחי.

⁴⁰ חוזר מנכ"ל משרד החינוך (ע"ב/8 א) (2012). החינוך הממלכתי המשלב. אפריל. 41 מארז מתנ"ה התשע"ג.

אנו ממליצים להטמיע את החינוך המשלב באופן אפקטיבי ונרחב על ידי הקצאת סל שעות, הגדרת ליבה "משלבת" הממזגת בין מערכת השעות המחייבת של החינוך הממלכתי למערכת השעות המחייבת של החינוך הממלכתי-דתי ופיתוח תוכניות לימודים מתאימות.

פירוט ההמלצה:

1. גיבוש מערכת שעות מותאמת לחינוך המשלב, שבסיסה מיזוג בין מערכת השעות המחייבת של החינוך הממלכתי ומערכת השעות המחייבת של החינוך הממלכתי-דתי⁴².
2. גיבוש תשתית פדגוגית משותפת עבור כל מקצוע, הנלמד כיום באופן שונה בין החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי; הגדרת מתווה כללי וגמיש לתוכנית לימודים, על פי התפיסה החינוכית של החינוך המשלב.
3. מהלך חינוכי משמעותי חייב להיות מלווה במשאבים הולמים. יש להשוות את הקצאת השעות בבתי הספר המשלבים להקצאה בבתי-ספר הממלכתיים-דתיים, ולבחון הקצאה נוספת לאור האתגר של מיזוג בין תוכנית הלימודים של החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי.
4. חוזר המנכ"ל מנחה שבכל בית-ספר משלב יפעל רכז יהדות. חשוב, שרכז זה יעסוק בכלל ההיבטים הפדגוגיים, החברתיים והארגוניים של השילוב ושיוקצה לו תקן או שעות הדרכה שלא על חשבון התקנים הקיימים.
5. בתי-ספר משלבים, מטבעם ומטיבם, חייבים לשמש מרכזים משמעותיים לקהילות סביבם. לפיכך, יש לאפשר מידה הולמת של אוטונומיה למנהליהם בתחומים רלוונטיים.
6. מומלץ לשקול מינוי מנהל פדגוגי בעל תפיסת עולם של חינוך משלב לשם מימוש ההיבטים הפדגוגיים שבהמלצותינו, תוך היוועצות עם המפמ"ים הרלוונטיים, הן בחינוך הממלכתי והן בחינוך הממלכתי-דתי.

החינוך המשלב מציע אופק תרבותי משותף לחברה היהודית. התשתית החוקית של החינוך המשלב הונחה. לצידה, נעשו מאמצים כדי להניח גם את התשתית המנהלית המתאימה. יישום ההצעה לעיל על מרכיביה, עשוי להגדיל את מספרם של בתי"ס המשלבים ולשפר את יכולתם להפוך לבתי"ס משמעותיים לתלמידיהם ולקהילתם ולמוסדות מחוללי שינוי בהקשר החברתי הרחב.

⁴² מוצע שלימודי היהדות בבתי הספר המשלבים יכללו תחומים כתי"ך, משנה, גמרא ופרשת השבוע. מאידך, תתוגבר במידה שווה תכנית הלימודים במדעי החברה, מדעי הרוח והמדעים ובראש ובראשונה אזרחות ודמוקרטיה וכן פילוסופיה, היסטוריה כללית וכו'.

פדגוגיה חדשנית

פיתוח מיומנויות המאה ה-21 וחינוך לתשיבה

לאורך העשור האחרון התגבש בעולם המערבי קונצנזוס בדבר הצורך בהגדרה מחודשת של המיומנויות והכישורים הנדרשים לבוגר מערכת החינוך, על מנת שיוכל לתפקד בחברה האנושית בעידן הידע של המאה ה-21, ובפרט על מנת שיוכל להשתלב בהצלחה בשוק העבודה המודרני. להלן סקירת מספר אבני דרך בתהליך זה:

בשנת 2004 פירסם הארגון "The Partnership for 21st Century Skills" (שהוקם ביוזמת משרד החינוך בארה"ב, בשיתוף עם ארגונים עסקיים שונים ופילנתרופים פרטיים) מסמך מדיניות, ובו רשימת המיומנויות הנדרשות לבוגר מערכת החינוך במאה ה-21. אלה נחלקות ל-4 תחומים עיקריים⁴³:

- **דרכי חשיבה** - יצירתיות וחדשנות, חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות וקבלת החלטות.
- **דרכי למידה ועבודה** - תקשורת, שיתופיות ועבודת צוות.
- **כלים ללמידה ולעבודה** - אוריינות לשונית, אוריינות מדעית ומתמטית, אוריינות עיבוד מידע ואוריינות טכנולוגית.
- **כישורי חיים בעולם** - אזרחות מקומית וגלובלית, אחריות אישית וחברתית, מודעות וגמישות רב תרבותית ותכנון וניהול חיים וקריירה.

למסקנות דומות הגיע הפרום ATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), לו שותפות מערכות חינוך מובילות בעולם המערבי (ארה"ב, אוסטרליה, פינלנד, סינגפור ועוד) וארגונים עסקיים מרכזיים. בעקבות כנס עולמי ללמידה וטכנולוגיה שערך הפרום בלונדון, בהשתתפות 80 מדינות וכ-30 שרי חינוך, פורסם בשנת 2010 מסמך המכונה White Paper⁴⁴, שמטרתו גיבוש והגדרת מיומנויות המאה ה-21 בראייה עולמית. מסמך זה התקבל במלואו על ידי מערכת החינוך הישראלית.

בהלימה עם התפתחויות אלה, חלו שינויים עמוקים באופיים של מבחנים בינלאומיים מובילים, כדוגמת מבחן PISA של ארגון ה-OECD. ייחודו של המבחן בכך שאינו בא לבחון את מידת עמידת בתי הספר בקוריקולום המוצהר, אלא שם דגש מיוחד על הערכת יכולת התלמידים, לקראת סיום שנות חינוך החובה שלהם, ליישם את הידע והכישורים שרכשו בפתרון בעיות הלקוחות מן "העולם האמיתי", ואת מידת מוכנותם להשתלב בחברה המודרנית⁴⁵.

להלן נסקור שתי תכניות משמעותיות שהופעלו במערכת החינוך בישראל בהקשר ישיר למיומנויות המאה ה-21:

במזכירות הפדגוגית הובילה פרופ' ענת זוהר, אשר כיהנה כיו"ר בין השנים 2006 – 2009, תכנית מערכתית להטמעת **החינוך לחשיבה** (או בשמה הקודם "אופק פדגוגי") במערכת החינוך, תוך זיהוי נושא החשיבה מסדר גבוה כאלמנט מרכזי במיומנויות המאה ה-21. בבסיס מהלך זה ניצבת התפיסה כי בוגריה העתידיים של מערכת החינוך אינם יכולים להסתפק עוד בגוף ידע קבוע ומוגדר מראש שירכשו בבית הספר, אלא זקוקים ליכולות חשיבה גבוהות אשר תאפשרנה להם

⁴³ <http://www.p21.org/overview>

⁴⁴ <http://atc21s.org/wp-content/uploads/2011/11/1-Defining-21st-Century-Skills.pdf>

⁴⁵ <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa>

לרכוש במהלך חייהם ידע חדש תוך הפעלת שיקול דעת, יצירתיות וביקורתיות. במילים אחרות – מערכת החינוך מחוייבת לתת לתלמידים "לא רק דגים – אלא גם חכה", כלומר, להקנות לא רק ידע, אלא גם דרכים ואמצעים לטפל בו.⁴⁶

התכנית סימנה שלושה תחומים מרכזיים בהם נדרשו צעדי הטמעה מקבילים⁴⁷: תוכניות הלימודים וחומרי למידה, תהליכי פיתוח מקצועי של עובדי הוראה, ותחום ההערכה.

מהלך זה הצליח להניח תשתית משמעותית לקידום החינוך לחשיבה והלמידה בדרך החקר בישראל. הדבר ניכר בשינויים שחלו בכ-40 תחומי דעת שונים, ובעדכון הדרגתי של תוכניות לימודים, חומרי לימוד ותכני בחינות הבגרות והמיצ"ב (הגדלה הדרגתית של שיעור השאלות הבודקות שימוש במיומנויות חשיבה מסדר גבוה ודרכי הערכה מגוונות). תשתית זו ממשיכה לפעול במסגרת המזכירות הפדגוגית. יחד עם זאת, ניתן לקבוע כי התהליך טרם חילחל באופן משמעותי לדרכי ההוראה והלמידה הנהוגות ברוב מוחלט בבתי הספר בישראל. על פי הערכה גסה, רק כ-400 בתי ספר עברו עד היום מהלך מובנה להטמעת נושא החינוך לחשיבה ולחקר, ואלה מהווים כ-10% מסך בתי הספר בישראל.

במקביל, בשנת 2010 החל מנהל מדע וטכנולוגיה להוביל את "תכנית התקשוב הלאומית להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21". תכנית זו נהגתה לאחר כעשור של צמצום משאבים וקיפאון יחסי בתחום תקשוב מערכת החינוך בישראל, וכתוצאה מכך, נדרשה להתמודד עם אתגר גדול בדמות קידום שינוי מואץ, על מנת לפצות על עשור של התרחבות הפער הטכנולוגי בין מערכת החינוך הישראלית ליתר מדינות העולם המערבי.

לצד עיסוקה הישיר בקידום ה"אוריינות הטכנולוגית" של התלמידים, תכנית התקשוב חורטת על דגלה את קידום נושא מיומנויות המאה ה-21, ומצהירה כי מטרתה "להוביל לקיומה של פדגוגיה חדשנית בבתי הספר" תוך שימוש בטכנולוגיה כאמצעי לכך⁴⁸. יחד עם זאת, עיון מקיף במסמכי התכנית ובתהליך יישומה מלמד, כי סדר עדיפויות זה נותר ברובו ברמה ההצהרתית, והתכנית מתמקדת רובה ככולה בשינויים טכנולוגיים, ארגוניים ומבניים, ואינה עוסקת באופן מובנה בהיבטים מהותיים של פדגוגיה⁴⁹.

לבסוף, נדגיש בנימה מפוכחת, כי הטמעת שינויים פדגוגיים מהותיים במערכות חינוך היא אתגר אדיר. מסקירה של פרופ' ענת זוהר את התחום⁵⁰, עולה כי מרבית הרפורמות החינוכיות הגדולות בארץ ובעולם במאה ה-20, התקשו להוביל לשיפור חינוכי עקבי (Cohen & Barnes 1993; Elmore 2004; Fullan 2007). אחת הסיבות המרכזיות לכך היא התמקדותן במאפיינים ארגוניים ומבניים של העבודה הפדגוגית, תוך הימנעות מנגיעה ממשית בתבניות העומק של ההוראה והלמידה – כלומר, במתרחש בין המורה לתלמיד מאחורי דלת הכיתה.

⁴⁶ המזכירות הפדגוגית (2009), דו"ח חינוך לחשיבה ("אופק פדגוגי") 2006-2009 (עמ' 5): <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/F25ABE29-596A-4494-9719-0C083A6E201D/100160/doch.pdf>

⁴⁷ המזכירות הפדגוגית (2009), דו"ח חינוך לחשיבה ("אופק פדגוגי") 2006-2009 (עמ' 12): <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/F25ABE29-596A-4494-9719-0C083A6E201D/100160/doch.pdf>

⁴⁸ http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/MadaTech/hatamat_marechet_21/HazonVerazional.htm

⁴⁹ זוהר, ע. (2011), לקראת תקשוב עם אופק פדגוגי, הד החינוך.

⁵⁰ זוהר, ע. (צפוי לצאת לאור בינואר 2013), ציונים זה לא הכל – לקראת חידוש השיח הפדגוגי, הוצאת פועלים, הקיבוץ המאוחד.

מדוע נמנעות רבות מן הרפורמות החינוכיות מעיסוק מהותי בסוגיות של פדגוגיה? ומדוע גם הרפורמות העוסקות בהן מתקשות להביא לשינוי המיוחל? נזכיר שתי סיבות מרכזיות, בעלות רלוונטיות להמלצותינו בהמשך:

ראשית, שינויים עמוקים של שיטות למידה והוראה מחייבים סבלנות כלפי תהליכים ארוכים ומורכבים של רכישת דפוסי עבודה חדשים בקרב המורים, זאת למול מציאות פוליטית המבכרת שינויים מובהקים לטווח הקצר. שנית, תכניות רבות ה"מונחתות" מלמעלה, ללא דיאלוג עם השטח, מועדות להיבלע במהרה על ידי הסדירויות הרגילות של בית הספר. ד"ר ליה אטינגר מתארת תהליך זה באמצעות המטפורה של ארמונות הבנויים בחול שעל שפת הים: לא משנה כמה יפה וחזק הארמון, הוא לא יעמוד בגלי הסדירויות הקיימות, שישטפו וימחקו כל זכר ממנו⁵¹.

לסיכום, נייר זה מונע על ידי שתי שאלות מרכזיות:

כיצד לעודד שינויים פדגוגיים עמוקים במערכת החינוך בישראל, אשר יקדמו את רכישת מיומנויות המאה ה-21, בדגש על פיתוח חשיבה מסדר גבוה, ויסייעו בהכנת הבוגרים לקראת האתגרים עימם יידרשו להתמודד בעתיד? ובפרט, כיצד לשדרג ולחזק את המהלכים המרכזיים שנעשו עד כה במערכת החינוך בישראל למטרה זו?

אנו ממליצים לנקוט מספר מהלכים מערכתיים מסוג Top-Down ו-Bottom-up, אשר מטרתם לקדם שינוי פדגוגי מעמיק במערכת החינוך בישראל, ולסייע בהתאמתה למאה ה-21. במקביל, יש לפעול לחיבור ואיגום של תכנית החינוך לחשיבה ותכנית התקשוב הלאומית במשרד החינוך.

1. מהלך שינוי מערכתי מסוג Top - Down

- יש להגדיר את הטמעת מיומנויות המאה ה-21, ובראשן החינוך לחשיבה, כיעד מוביל ומרכזי של משרד החינוך, מתוך הבנה שמהלך עמוק וארוך טווח זה מחייב רוח גבית מאסיבית מצד הנהלת המשרד. בהקשר זה, יש להכיר בכך שחינוך לחשיבה לא רק שאינו בא על חשבון הישגי התלמידים - אלא מעודד אותם, לבטח בעידן בו מבחנים בינלאומיים מובילים מתמקדים בתחום פתרון בעיות וחשיבה מסדר גבוה.
- יש להרחיב את העיסוק במיומנויות המאה ה-21 אל מעבר לנושא החינוך לחשיבה. יש לקיים במזכירות הפדגוגית תהליך פריטת מיומנויות מרכזיות נוספות אשר טרם טופלו כמטרות מובילות, כגון שיתופיות ועבודת צוות, לכדי פרקטיקות כיתתיות בגילאים השונים, ולתרגמן אל השטח.
- יש להציב מטרות ארוכות טווח בתחום ההערכה, אשר ישרטטו כיצד ייראו כלי ההערכה המובילים במערכת (הבגרויות והמיצ"ב) בעוד 5-10 שנים, לאחר הטמעה עמוקה ושלמה יותר של נושא החשיבה מסדר גבוה. אנו מאמינים כי קביעת יעדי הערכה לטווח ארוך

⁵¹ אטינגר, ל. (2000), כיצד ניתן לחולל שינוי משמעותי ומתמשך בתרבות ביה"ס? בתוך: הרפז, י. (עורך), הוראה ולמידה בקהילות חשיבה: בדרך לבית ספר חושב, עמודים 63-71.

יהו תמריץ חיצוני חשוב מאין כמוהו להטמעת הנושא ולהאצת שינוי מערכת מקיף, תוך הענקת שהות מספקת למערכת להתאים עצמה אליו.

2. מהלך שינוי מערכתי מסוג Bottom-Up, המתמקד בהעצמת הכוחות בשטח ובהגדלת

האוטונומיה הבית ספרית

- במקביל לניסוח כיווני פעולה מערכתיים, המגדירים את ה"מה" הפדגוגי החדש, יש להשאיר את ה-"איך" לשטח עצמו, מתוך הבנה כי ישנן דרכים רבות "להגיע" למימוש יעדים פדגוגיים אלו. מכאן, שיש לתת אמון בבתי הספר - במנהל/ת ובצוות, ולעודד יצירה פדגוגית ייחודית הנותנת מענה אמיתי ומשמעותי לצרכים הייחודיים של אוכלוסיית בית הספר, תוך עמידה בסטנדרטים וביעדים הכלליים של משרד החינוך⁵². לשם כך, חיוני לספק את כלי הליווי, ההדרכה, המודלים הפדגוגיים הרלוונטיים ותקצוב הולם לבתי הספר המבצעים תהליכי שינוי.
- אנו מאמינים כי הדרך היעילה להטמעת מיומנויות המאה ה-21 כרוכה במתן אפשרות לצוותי בתי הספר לחוות אותן על בשרם ולהתנסות בהן, דרך פיתוח יוזמות אוטונומיות, פתרון בעיות, שיתופי פעולה וחשיבה ביקורתית ויצירתית.
- יש להתמקד במנהלי בתי הספר כציר המרכזי להובלת שינוי פדגוגי בבתי הספר. יש לעודד, לתמוך ולתמרץ מנהלים ומנהלות, המוכנים לקחת על עצמם הובלה של תהליכי שינוי פדגוגיים בית ספריים, בהתאם להגדרת התפקיד העדכנית של המנהל כ"מנהיג פדגוגי"⁵³: "פיתוחם של תהליכי חקר וכישורי חשיבה מסדר גבוה באמצעות התאמת דרכי הוראה-למידה וסביבות למידה מתאימות ומגוונות לצורך תמיכה בלמידה משמעותית...". כן יש להגדיר מחדש את תפקיד הרכז הפדגוגי הבית ספרי, להכשירו כמוביל בתחום החינוך לחשיבה ולתגמלו בהתאם.

3. מהלך מתבקש לשילוב כוחות בין התכנית הלאומית לתקשוב ובין תכנית החינוך לחשיבה

- יש להגדיר גוף מתאם בין התכנית הלאומית לתקשוב מערכת החינוך, בהובלת מנהל מדע וטכנולוגיה, לבין תכנית החינוך לחשיבה, בהובלת המזכירות הפדגוגית. גוף זה יסייע באיגום מאמצי שתי התכניות לכדי מאמץ משולב ומתואם להטמעת מיומנויות המאה ה-21 במערכת החינוך.
- נדגיש כי שתי התכניות מצהירות על מטרות משותפות, ומבחינות רבות משלימות זו את זו: התכנית הלאומית לתקשוב מערכת החינוך היא תכנית עתירת משאבים, אשר הצליחה בזמן קצר יחסית לפרוס תשתית בדמות ציוד וידע טכנולוגי בחלק ניכר מבתי הספר בישראל; ואילו תכנית החינוך לחשיבה מספקת את הבסיס הפדגוגי העמוק, אשר בלעדיו כאמור מתקשות רפורמות חינוכיות להותיר את חותמן.
- בהקשר זה נציין, כי מסקירה מקיפה של רפורמות התקשוב הגדולות בארץ ובעולם, עולה כי המירוץ להדבקות קצב החידושים הטכנולוגיים האדיר של תקופתנו הוא כשלעצמו

⁵² ויינשטיין, ג. (2006), תסיסה, חממה, מטבח, תזמורת ומנצח: תשתית לחדשנות במערכות חינוך, בתוך: חן ד. (עורך), בתי הספר הניסויים: בית היוצר לחדשנות פדגוגית, הוצאת רמות, עמ' 41.

⁵³ תפיסת תפקידו של מנהל בית הספר: www.avneyrosha.org.il/Role/SiteDocs/.pdf.

חסר סיכוי⁵⁴. בהקשר זה, יש ללמוד את לקחי תוכניות תקשוב מצליחות (בארה"ב, בנורווגיה, באוסטרליה ועוד) אשר למדו להשקיע את עיקר המאמצים בשינוי פדגוגי, בדגש על הכשרת המורים ושינוי שיטת ההערכה.

בעולם המערבי קיים קונצנזוס בדבר ההכרח בשינוי פדגוגי עמוק במערכות החינוך, המקדם את הטמעת מיומנויות המאה ה-21 ואת החינוך לחשיבה מסדר גבוה. מתוך הכרה בקושי הגדול ליישם שינויים פדגוגיים מהותיים בלב-ליבם של דפוסי ההוראה והלמידה בבתי הספר, הצענו בנייר זה מהלך משולב, המייצר תנאים לשינויים אלה, מעודד ומתמרץ את בתי הספר לקחת בהם חלק פעיל, ומאגם כוחות משמעותיים הפועלים כיום בתחום זה במערכת החינוך הישראלית.

⁵⁴ ביי"ס למנהיגות חינוכית, מכון מנדל (יוני 2012), תקשוב מערכת החינוך בדגש על הטמעת מיומנויות המאה ה-21: נייר מדיניות מוגש למנכ"לית משרד החינוך.

המרחב הבית-ספרי

מפגש ודיאלוג מורים-תלמידים לצמצום תחושות ניכור וזרות
בקרב תלמידים

בבסיס פרק זה עומדת הנחה כי בבתיה"ס רווחות תחושות ניכור והיעדר אמון בין תלמידים למורים ובין מורים לתלמידים. אחד ממופעי המרכזיים של בעיה זו הוא היעדר נראות של תלמידים בעיני מוריהם במקרים רבים (ובהקשרים רחבים יותר, גם של מורים בעיני עמיתיהם והמונים עליהם).

הביסוס להנחה נמצא בנתוני מיצ"ב תשע"ב⁵⁵, מהם עולה, בין היתר, כי רק 59% מתלמידי ביה"ס היסודי ו-27% מתלמידי החטה"ע חשים שבשעת מצוקה מהווה מורה כלשהו עבורם כתובת (עמי 23, תרשים 6). 35% ו-63% מהתלמידים (בהתאמה) דיווחו כי מוריהם אינם מגלים בהם עניין מעבר להקשר הלימודי (שם). בביה"ס היסודי דיווחו 68% מהתלמידים על "יחסי קרבה ואכפתיות" בינם לבין מוריהם, ובביה"ס העל יסודי צנח הנתון עד כדי 41% (עמי 29). כמו כן, 28% מתלמידי חטה"ב ו-48% מתלמידי החטה"ע טוענים כי יש מורים שמזלזלים בהם (עמי 26).

מהאמור עד כאן עולים שני חסמים וחסכים:

א) **היעדר דיאלוג חינוכי מקדם**⁵⁶ שתורם לקשר רגשי משמעותי בין מורה לתלמיד. נמצא שקשר מסוג זה משפיע באופן מובהק גם על התקדמות בלימודים ותורם לשיפור רמת הישגי התלמידים⁵⁷, משום שהוא מזמן אפשרויות שונות לבניית ערך עצמי ללא תלות בהצלחות לימודיות.

ב) הימנעות של מורים רבים ממיצוב עצמם, בעיני עצמם ובפני התלמידים, **כמבוגרים משמעותיים**⁵⁸. הפיכת המורה למבוגר משמעותי עשויה לספק מענה לצורך בשייכות, לצורך במסוגלות ולצורך באוטונומיה⁵⁹.

אחד הגורמים לכך, אותו אנו מזהים כמרכזי ובר-שינוי, הינו היעדר הכשרה מספקת למורים בכל הנוגע לקיום דיאלוג חינוכי מקדם עם תלמידיהם. מסקירה שערכנו, בשלוש מתוך ארבע מכללות להכשרת מורים לא נמצאו קורסים שעניינם המוצהר הוא דיאלוג מורה-תלמיד.

גורם נוסף הוא חוסר ההפניות מצד המורים לקיום שיח בין אישי. משיחות עם מחנכים עולה שהשונות הרבה בין התלמידים, במיוחד בתנאים של הערכה, מדידה ובקרה, מציבה בפניהם אתגר שאינו ניתן לפתרון במסגרת הזמן הנתונה להוראה הדיסציפלינארית.

⁵⁵ נתוני מיצ"ב תשע"ב, פורסמו ע"י ראמ"ה ב- 15/10/12:

http://meyda.education.gov.il/files/rama/Aklim_report_2012.pdf

⁵⁶ **נגדיר דיאלוג חינוכי עפ"י:** צימרמן, ש. (2008), דיאלוג מורה תלמיד - מתווה לשיחות אישיות בין מורים לתלמידים, השירות הפסיכולוגי ייעוצי, מחלקת פרסומים, משרד החינוך. דיאלוג חינוכי הוא שיח בינאישי בין מורה לתלמיד שאינו עוסק בנושאים דידקטיים, אליו מגיע המורה מעמדת הקשבה, סקרנות ולגיטימציה, ושל אי ידיעה ונכונות להפתעה. זו הזמנה למפגש שחותר להקשבה לצרכיו, להכרת שאיפותיו, חלומותיו וקשייו של התלמיד. הדגש הוא על עצם המפגש האנושי שנוצר בין אדם לאדם, והתחושות המיוחדות שהוא עשוי לייצר - אמון, ביטחון, קרבה ותמיכה. בהסתמך על בובר (בובר, מ., בסוד שיח, ירושלים: מוסד ביאליק, 1980), משמעות הדיאלוג הנה קשר הדדי תוך מתן כבוד בין המורה לתלמיד, והכרת הייחודיות בכל אחד מהם. הדיאלוג תלוי במחויבות המורה והתלמיד להיות מעורבים, פעילים ואקטיביים. הוא מזמן למורה הקשבה לעולמו הפנימי של התלמיד, והקשבה לעולמו הפנימי שלו עצמו.

⁵⁷ Hattie, J., (2009), Visible Learning_Routledge

⁵⁸ **נגדיר מבוגר משמעותי** כמי שמספק לתלמיד מעורבות מכילה, מכוונת ותומכת, היוצרת תחושת שייכות, מוגנות, צמיחה, עניין ומסוגלות, ומטפחת את הכרת הערך העצמי שלו (מתוך הרצאה של דר' יוסי הראל-פיש בכנס אילת 2008). "האדם שיחשו אלי והאופן שבו הוא מביט בי נותנים לי תחושה שאני קיים. במילים אחרות, המבט של הזולת הוא זה שמאפשר לי ליצור דימוי עצמי של בעל ערך עבורי". (אבידן, ג., למפרט, ח., עמית, ג., 2005), הקול השותק- מבט אחר על ילדים בבית הספר, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

⁵⁹ צימרמן, שם, עמ' 5.

לשיפור המצב בחרנו להתמקד בגורם מרכזי אחד, ולהתוות הצעה מעשית לצמצומו: **מורים רבים (כולל מחנכי כיתות) חסרים ידע, ניסיון ובטחון במפגשים לא עיוניים עם תלמידיהם, ולכן נוטים להימנע מאינטראקציות משמעותיות אִתם, מעבר לתחום ההוראה הדיסציפלינארית.**

אנו ממליצים, כי בכל בי"ס תוקמנה קבוצות עמיתים, המורכבות ממחנכי/ות כיתות, במטרה להגביר ולשפר את מיומנויות הדיאלוג בין מורים לתלמידיהם. הקבוצות תיפגשנה בקביעות בהנחיית יועצי/ות בתי"ס, שיוכשרו לשם כך.

קבוצות העמיתים תורכב בשלב הראשון ממחנכי/ות כיתות, מאחר ונמצא שתלמידים רבים יותר (65%) חווים את מחנכי הכיתות כאכפתיים כלפיהם, בהשוואה לאלה שחווים כך את יתר המורים (39%)⁶⁰. ההתמקדות בשלב הראשון במחנכים, נובעת מתפיסתם כמתכללים (case managers) של תלמידיהם, ותאפשר התנסות בתהליך הלימודי והיישומי. אולם עדיין חיוני כי בתוך שנתיים-שלוש תורחב הפעילות כך שתכלול את כלל המורים בביה"ס. קבוצות העמיתים (או קבוצות, בהתאם למספר המשתתפים) תיפגש בתדירות קבועה, אחת לשבועיים עד שלושה, ותעסוק בעיבוד מפגשי מחנכים-תלמידים או בהכנה לקראתם. הקבוצה תשמש משאב לימודי ורגשי עבור המורים המשתתפים בה, ולמעשה תהווה מסגרת דיאלוגית מקבילה לזו שהיא מבקשת לייצר עבור התלמידים. הקבוצה תונחה ותלווה ע"י יועצי/ות בביה"ס, מתוך זיהוי היועצים כסוכני שינוי נגישים ואמינים שהשפה הדיאלוגית מוכרת להם. היועצים שייבחרו להוביל את קבוצות העמיתים יוכשרו לשם כך ע"י הפיקוח על הייעוץ בכל מחוז. ההכשרה תחל בתחילת שנה"ל ותמשך לאורכה. כך, גם היועצים/ות יהיו שותפים לקבוצת עמיתים דומה - מנחה, מכילה ודיאלוגית.

מפגשי קבוצת העמיתים בביה"ס יספקו למשתתפים בהדרגה את הידע, הביטחון והניסיון הנדרשים כדי לנהל דיאלוג חינוכי משמעותי עם תלמידיהם, ואף יעודדו אותם ליזום מפגשים כאלה. אנו סבורים שלהצעה זו יש כמה מאפיינים ותועלות, ובהם:

- מיצוב היועצים/ות כבעלי/ות תפקיד מערכת, ובכך הגדלת תרומתם המקצועית.
- מיצוב המחנכים/ות כמתכללים של תלמידיהם, ושיפור יכולתם לנהל אתם דיאלוג חינוכי מקדם, גם במסגרת השעות הפרטניות המוקצות לשיח שכזה ברפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה".
- עליה ניכרת במספרם של המבוגרים המשמעותיים בביה"ס ובזמינותם לתלמידים.
- התבססות על כוח אדם קיים ונגיש תוך שיפור יכולותיו, ועל מתודות ואסטרטגיות קיימות ומוכרות. מכאן שמדובר בהצעה ישימה בטווח זמן קצר, ללא תוספת ניכרת של משאבים.
- מיצוב קבוצת העמיתים כפורום יוקרתי, מקדם, תורם ומתרים.
- יצירת הוויה, שפה ואתוס בית-ספריים חדשים, שיסייעו גם ליצירת אקלים חינוכי טוב יותר, להפחתת אלימות ולשיפור הישגים לימודיים.

⁶⁰ נתוני מיצ"ב תשע"ב, שם, עמ' 29.

- יצירת מעגלי תמיכה, הכלה והתפתחות עבור כלל השותפים, החל בתלמיד, דרך המחנכים וכלה ביועץ/ת.

תכלית ההצעה היא לשפר בצורה מוחשית וניכרת את החוויה המתקיימת בתוך המרחב הבית ספרי, תוך שימוש באמצעים קיימים ונגישים וללא צורך בהיערכות ממושכת. בבסיסה מצויה תפיסה הרואה בכל אחד מבאי בית הספר אדם שלם, ולא רק בעל תפקיד, ושליטת הגישה לפיה המרחב הבית ספרי הוא זירת "משחק סכום אפס". בדיאלוג חינוכי אין מנצחים ואין מפסידים. המבוגר המשמעותי רואה בתלמיד מרכז חיים אחר ולא השתקפות של עצמו. מאזן האחר זה מזמן לאנשי חינוך ולתלמידים גם יחד אפשרות ללמוד, לחדש, להתחדש ולשפר. כל אלה מצריכים מיומנויות דיאלוגיות, שרכישתן הינה תהליך מתפתח לאורך זמן.

הפתרון המוצע כאן הוא יישומי ומעשי, שאינו מצריך השקעה מרובה מצד אחד, אך מאידך יש ביכולתו לחולל שיפור של ממש ביכולת ביה"ס והצוות החינוכי לספק מענים משמעותיים ומוחשיים לצרכי התלמידים, ובדרך שבה ביה"ס וצוותו נתפסים ונחווים על-ידם ועל-ידי התלמידים והוריהם.

המסמך נכתב ונערך על ידי עמיתי מחזור כ', בית הספר למנהיגות חינוכית:

אבי אור

עינת אוריון

ורד אלטשולר-אזרחי

טל אל על

ד"ר איתי אשר

מיכל בן-דב

יפתח גיא

שלום וייל

מחמד ח'ליל

בניהו טבילה

רויטל יהלום

ד"ר נתנאל ליבוביץ

רותי ניסן

ד"ר עמיר סומקאי-פינק

איתי קרין

ורדית רוזנבלום

נתי שטרן

יונתן שיף